

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Políticas Educativas

Controversias en torno a las escuelas multigrado como instrumento político que garantiza el derecho a la educación en las comunidades rurales

Estudio de caso: Escuela multigrado Río Cenepa

María Belén Cevallos Enríquez

Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2023



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, María Belén Cevallos Enríquez, autora de la tesis titulada “Controversias en torno a las escuelas multigrado como instrumento político que garantiza el derecho a la educación en las comunidades rurales. Estudio de caso: Escuela multigrado Río Cenepa”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Políticas Educativas en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Quito, 2 de junio 2023

María Belén Cevallos Enríquez

Resumen

La educación de los niños, niñas y adolescentes que habitan en comunidades rurales y de difícil acceso es una constante necesidad y deuda social (Estrada 2015). No existe controversia sobre lo anterior, al contrario, el desacuerdo inicia cuando nos preguntamos cómo atender dicha deuda y demanda social. Existen diversas propuestas (Colbert 1999, Estrada 2015) que afirman conocer el camino para alcanzar altos niveles de acceso, permanencia y calidad en la educación rural. Las escuelas rurales, en términos discursivos, se crean como instrumento político para garantizar el derecho a la educación de las comunidades rurales.

Esta investigación se centra en rastrear las controversias que se generan en torno a la efectividad de las escuelas multigrado para el aseguramiento del derecho a la educación de las comunidades rurales.

Desde la caja de herramientas de la Teoría del Actor-Red, y el marco de controversias de Venturini (2010) se amplía la mirada a la complejidad de las disputas, y se indagan los actantes humanos y no humanos en sus procesos de traducción.

El estudio retoma los materiales etnográficos de la investigación *Disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria Rio Cenepa en Tauri – Ecuador*, y aplica el método praxiográfico para indagar en las prácticas desde el principio de simetría generalizada (Latour & Callon 2008).

Se concluye que las controversias que se generan a partir de este desacuerdo son múltiples, y provienen de ideologías contrapuestas; unas centradas en la influencia de la tecnología, la infraestructura y la organización completa; y otras, en el poder movilizador del compromiso comunitario.

Palabras clave: escuelas multigrado, derecho a la educación, comunidades rurales, controversias, Teoría del *Actor-Red*.

Para mamá y papá

Agradecimientos

A todos los actantes que se ensamblaron durante el proceso de diseño y elaboración de esta tesis. A la conciencia que me escuchó todas las noches durante el entusiasmo y la frustración. A mi deseo inquebrantable de educarme e investigar. A mi familia que siempre encuentra maneras de estar. A mi tutor, Miguel, por acompañarme en el camino de reensamblar lo social.

Tabla de contenidos

Figuras y tablas	13
Introducción.....	15
Capítulo primero.....	17
1. Escuelas Multigrado: contexto, definición y problemática	17
1.1. Características de las escuelas multigrado.....	18
1.2. Percepción de la comunidad sobre las escuelas multigrado	20
1.2.1. Categoría pedagógica.....	21
1.2.2. Categoría administrativa	25
1.2.3. Categoría social.....	29
2. Marco Analítico	32
2.1. Teoría Actor-Red: un marco interpretativo de la realidad.....	32
2.2. ¿Qué son las controversias?.....	34
2.2.1. Características de las controversias	34
2.2.2. ¿Por qué explorarlas?.....	35
Capítulo segundo Metodología.....	38
1. Etnografía	38
1.1. Herramientas Etnográficas	40
1.1.1. Observación participante	40
1.1.2. Diario de campo.....	40
1.1.3. Entrevista etnográfica	40
1.2. Disputas en torno al cierre de las escuelas comunitarias: El caso de la escuela Río Cenepa en la comunidad de Tauri.	41
2. Consulta Documental	43
3. Teoría Actor-Red.....	44
3.1. Caja de Herramientas.....	44
3.2. Cartografía de las Controversias	46
4. Método Praxiográfico	48
4.1. Proceso de Análisis.....	48
5. Estudio de Caso: Escuela Río Cenepa Tauri – Ecuador.....	49
5.1. Comunidad de Tauri en Compud, Chimborazo, Ecuador.	49
5.2. Escuela Comunitaria Río Cenepa	51

Capítulo tercero Controversias en torno a la escuela multigrado como instrumento que garantiza el derecho a la educación en las comunidades rurales.....	53
1. Controversias: escenarios de complejidad y desacuerdos en la Escuela Multigrado Río Cenepa	54
1.1. Antes del cierre: ¿Instrumento político o instrumento comunitario? Entre el accionar estatal y la responsabilidad comunitaria	54
1.2. Durante el cierre: Cuál es el instrumento político que asegura el derecho a la educación rural: ¿las escuelas multigrado, las escuelas eje o las Unidades Educativas del Milenio?.....	60
1.3. Escuela Multigrado: una escuela con derecho propio, instrumento político y comunitario de aseguramiento de la calidad de la educación de los niños, niñas y adolescentes de las comunidades rurales del Ecuador.....	67
2. Escuela multigrado. Cosmos e ideologías: La escuela comunitaria es un instrumento político y/o comunitario de aseguramiento del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes de las comunidades rurales del país.	71
Conclusiones.....	73
Obras citadas.....	75

Figuras y tablas

Figura 1. Fases de la investigación etnográfica. Cotán (2020).....	39
Figura 2. Materiales etnográficos “Disputas en torno al cierre de las escuelas comunitarias: El caso de la escuela Río Cenepa en la comunidad de Tauri”	43
Figura 3. Proceso de análisis Teoría Actor-Red	49
Figura 4. Escuela Río Cenepa: instrumento comunitario de aseguramiento del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes de Tauri	60
Figura 5. Cierre de la escuela multigrado Río Cenepa	66
Figura 6. Escuela multigrado: una escuela con derecho propio	71
Figura 7. Escuela multigrado: Actor Red en la controversia.....	72
Tabla 1. Codificación de entrevistas etnográficas	42

Abreviaturas

TAR: Teoría del Actor-Red.

CSE: Contrato Social por la Educación.

PROE: Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa.

Introducción

La diversidad territorial de la región; la existencia de comunidades rurales aisladas de la vida rural; la constante demanda de educación de calidad para los niños, niñas, y adolescentes de estas comunidades; el modelo de gestión educativa; y el modelo pedagógico monocultural (Freire et al. 2021) exigen la existencia de un instrumento que asegure la educación a los niños y niñas de las comunidades rurales.

Las escuelas multigrado aparecen como una cuestión de hecho en las comunidades rurales (Estrada 2015). Sin embargo, las propias comunidades cuestionan la calidad de los aprendizajes que en ellas se obtienen. Ante el aparente desacuerdo que genera la escuela multigrado como instrumento que garantiza el derecho educativo a las comunidades, es pertinente indagar los actantes y puntos de vista que intervienen en la complejidad de las escuelas multigrado.

Teniendo en mente la Teoría del Actor-Red (Latour 2008) como teoría interpretativa de la realidad; y su caja de herramientas, y el marco de controversias (Venturini 2009) como orientaciones metodológicas se organiza el desarrollo de esta investigación de la siguiente manera.

El primer capítulo explora la definición y características de las escuelas multigrado, e identifica las percepciones de los docentes, padres de familia, y estudiantes en torno a la existencia y calidad de la educación multigrado.

Las categorías: pedagógico, administrativo y social permiten una visión profunda de los componentes, posibilidades y límites de la escuela multigrado.

La segunda parte del capítulo expone el marco analítico de esta investigación enfatizando en la sociología de la traducción y la observación de las controversias.

Durante el desarrollo del capítulo se introduce la controversia en torno a las escuelas multigrado.

El segundo capítulo exhibe la metodología de esta investigación. Recordemos que este estudio reinterpreta los materiales etnográficos de una investigación desarrollada en la escuela multigrado Río Cenepa de la comunidad de Tauri. Por ello, el capítulo describe la etnografía y sus herramientas; y propone el proceso de análisis de estos materiales. El capítulo se complementa con la descripción de la caja de herramientas de la TAR, y el

marco de observación y descripción de controversias. Finalmente, se introduce el estudio de caso de esta investigación.

El tercer capítulo muestra las controversias generadas en torno a la escuela multigrado enfatizando en los actantes humanos y no humanos; en sus desplazamientos, relaciones y ensamblajes. El capítulo incluye representaciones gráficas que muestran la multiplicidad (Mol 2002) de la escuela multigrado, y su capacidad de comportarse según cada situación. Finalmente, se identifican las controversias, sus promotores, su evolución en el tiempo, y las ideologías que las motivan.

Esta investigación es una apuesta por entender la realidad desde su complejidad, y avanzar en el reensamblaje de lo social.

Capítulo primero

1. Escuelas Multigrado: contexto, definición y problemática

Al referirnos a las escuelas multigrado es inevitable retomar el debate entre acceso y calidad educativa. Una de las preocupaciones recurrentes de los estados y sus políticas es alcanzar el equilibrio entre cobertura y excelencia.

La división territorial, y la dispersión de las poblaciones son los principales desafíos para alcanzar altas cifras de cobertura y calidad. Ante estos desafíos, aparecen las escuelas multigrado como respuesta política.

En términos de Ezpeleta (1997, 105), “(...) El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos”. Efectivamente, las escuelas multigrado tienen como principal característica el cálculo del número de docentes según el número de estudiantes, por ello, usualmente, un docente atiende a dos o más grados de uno o varios subniveles. Sin embargo, considerando la afirmación de Ezpeleta, es pertinente cuestionarnos, si la existencia de escuelas multigrado, como operación administrativa, es un aporte efectivo y eficiente a la necesidad de cobertura y calidad en la región.

En respuesta, Colbert (2006) reconoce que en América Latina es evidente el avance en términos de acceso a educación, pero, identifica una educación ineficiente y de baja calidad que coexiste con las escuelas multigrado. Lo anterior es consecuencia de escuelas cuya enseñanza, contenidos curriculares y obligaciones administrativas quedan sometidos a las regulaciones de las escuelas graduadas. En conclusión, la solución administrativa no logra afianzarse como respuesta pedagógica (Ezpeleta 1997), por lo que puede considerarse una solución en términos de cobertura, pero, no de calidad.

Evidencia de lo anterior, es una política de educación básica que se enfoca en especificaciones generales que invisibilizan las particularidades y necesidades de las escuelas multigrado (Priego & Castro 2021). Por ello, y ante la inexistencia de un modelo multigrado, la adaptación de los lineamientos de las escuelas es una necesidad (Estrada 2015), y la única alternativa de garantizar un servicio educativo de calidad.

Sin embargo, el trato inequitativo hacia las escuelas multigrado afecta la calidad educativa, y por ende vulnera el derecho educativo de sus estudiantes.

(...) si bien la política de crear escuelas multigrado ha contribuido a expandir la cobertura a poblaciones antes desprovistas de educación formal, la manera en que se ha hecho lleva a que el Estado ofrezca, sistemáticamente, las peores oportunidades educativas a los estudiantes más pobres, con lo cual se reproduce la desigualdad, en lugar de que se verifique la función redistributiva e igualadora de la educación (Estrada 2015, 45).

Evidentemente, nos encontramos frente al patrón “multigrado por necesidad” (Estrada 2015) pues la razón de ser de las escuelas multigrado se enfoca únicamente en la urgencia de expansión de la cobertura del servicio educativo.

Por ello, aunque el incremento de la matrícula es considerable, es un error asegurar que existe una mejora significativa en la calidad educativa (Bautista 2018).

Sin embargo, es necesario advertir que las escuelas multigrado, por sí mismas, no son el problema; pues están en las comunidades aisladas para garantizar el derecho a educación de la población rural (Priego y Castro 2021), y tienen características propias que deben ser atendidas desde los lineamientos de la política educativa.

Nos referiremos a las características de las escuelas multigrado en el siguiente apartado.

1.1. Características de las escuelas multigrado

A continuación, expondremos las características que definen el enfoque, límites y alcances de las escuelas multigrado.

La literatura especializada (Ames 2004, Pérez 1982, Freire et al. 2021, Priego & Castro 2020, Faure 2017, Estrada 2015, Rodríguez 2004, y Zúñiga 2018) coincide en enfatizar tres características centrales para definir estas escuelas.

- La primera característica se refiere al rol del docente. En las escuelas multigrado los estudiantes de uno o más grados dependen del trabajo de un solo docente en un mismo espacio de trabajo. Las posibilidades de conformación de estos espacios -actos de clases- son diversas, los estudiantes del aula pueden corresponder al mismo subnivel educativo, a varios subniveles e incluso a todos los subniveles de la educación básica (Priego & Castro 2020).

Además de las actividades pedagógicas, los docentes de las escuelas multigrado asumen funciones directivas, administrativas, y de mantenimiento (Estrada 2015).

- La segunda característica tiene que ver con la diversidad de los estudiantes y sus contextos. No solo los espacios de clases son diversos. El grupo escolar de las escuelas multigrado es heterogéneo en edad, grados escolares, competencias, conocimientos previos, contextos, y disposiciones de aprendizaje. Galván & Espinosa (2017) identifican la diversidad de los estudiantes en la variedad de necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje. Juárez (2017) incluye las experiencias de vida, trayectorias, y niveles de desarrollo físico y emocional como elementos clave de la diversidad. Esta diversidad no debe percibirse como un limitante, sino, como la oportunidad de robustecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en cuanto propicia la interacción social, el intercambio de experiencias de vida, la colaboración en labores y la cooperación en situaciones didácticas (Bazurto & Bernabé 2021, Galván & Espinosa 2017, y Freire et al. 2021).

- La tercera característica hace referencia al contexto en el que existen y se desarrollan las escuelas multigrado. El contexto de las escuelas se convierte en un elemento vinculante al desarrollo pedagógico de las mismas. Priego & Castro (2020) retoman el análisis de Boix (2004) quien reconoce el medio y cultura rural como soporte de los procesos pedagógicos y administrativos de estas escuelas. El autor expone los puentes pedagógicos como una forma de soporte:

(...) desde la escuela se pueden construir puentes pedagógicos “de doble sentido” entre el currículo oficial y el currículum real que nos ofrece este contexto. La escuela rural es una escuela abierta a la comunidad que facilita el trasvase de significados del territorio al currículum y viceversa porque las prácticas sociales que se desarrollan en ella interactúan de forma constante con la relación dialógica que se establece permanentemente entre los miembros de la comunidad rural. Y no podemos obviar esta ventaja pedagógica que nos ofrece el contexto” (Boix 2000, 10)

En base a estas tres características, Boix (2011) considera las escuelas multigrado como una oportunidad para la democratización de la educación, como constructoras en y para la diversidad. Finlandia y Brasil son países donde sus habitantes conciben las escuelas multigrado como un elemento esencial en la democratización del acceso a la educación (Freire et al. 2021, Daros 2014, Santos 2017).

Por ello, Ames (2004), y Juárez (2017) critican la concepción de la escuela multigrado como versión inferior o marginal de las escuelas graduadas. Esta percepción es el

resultado de normalizar las escuelas polidocentes completas como la mejor alternativa educativa por su expansión en los grandes pueblos o ciudades; y por la existencia de una oferta de formación docente basada exclusivamente en escuelas graduadas (Ames 2004).

Otra razón que explica las aseveraciones de baja calidad de las escuelas multigrado es el ingreso de la racionalidad moderna en el mundo rural. El ingreso desde la superioridad e imposición relega lo rural como lo atrasado, ineficaz y subdesarrollado (Priego & Castro 2020, Boix 2011, y Bautista 2018). Esta imposición tiene el objetivo de menospreciar la pedagogía rural identificada con lo atrasado y tradicional (Boix 2011).

Indudablemente, la historia de las escuelas multigrado está marcada por la constante lucha con el modelo graduado instituido como ideal de eficiencia, calidad y desarrollo (Bautista 2018).

Esta imposición crítica y cuestionadora del modelo de escuelas multigrado incluye en las propias comunidades y docentes multigrado, y lo veremos en el siguiente apartado.

1.2. Percepción de la comunidad sobre las escuelas multigrado

Entre los docentes es recurrente la visión negativa de las escuelas multigrado. Esta visión es similar a la de los padres y madres de familia que cuestionan la calidad del aprendizaje, y viven las carencias de estas escuelas en comparación con las escuelas graduadas (Ordoñez 2020).

Docentes y padres de familias concuerdan en su inconformidad con esta alternativa, pero, la aceptan por ser la única opción para que los niños de las comunidades y zonas distantes se eduquen en sus mismas comunidades sin tener que trasladarse a escuelas completas ubicadas en las cabeceras cantonales o parroquiales (2020).

Es pertinente identificar los elementos que influyen en la percepción negativa de los actores que son parte de las escuelas multigrado. La opinión situada y basada en las experiencias cotidianas permite una visión objetiva de la realidad de las escuelas multigrado. Indagaremos estos elementos interrelacionados desde las categorías: pedagógica, administrativa y social por considerarlas fundamentales para la construcción y valoración holística de las escuelas multigrado.

1.2.1. Categoría pedagógica

Esta tesis considera la capacitación docente, los materiales didácticos y el currículo como elementos constituyentes de la categoría pedagógica. Estos elementos están interconectados, e influyen directamente en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje de las escuelas multigrado. Es necesario recalcar que el protagonismo de esta categoría recae en los docentes, quienes enfrentan innumerables retos vinculados a su rol dentro de las escuelas, y sus comunidades.

Detallaremos cada elemento de esta categoría.

Ames (2004) insiste en que uno de los desafíos de las escuelas multigrado es la capacitación a los docentes. En el Foro Mundial *Educación Para Todos*, desarrollado en Dakar en el año 2000, se analizó la inadecuada formación pedagógica de los docentes y la escasa calidad de los capacitadores como desafíos de la educación multigrado (Contreras 2019).

Además, es evidente que la formación docente en temas multigrado es escasa (Freire et al. 2021, Rodríguez 2004, Colbert 1999, y Bazurto & Bernabé 2021), y no es prioridad de los programas de actualización o de formación inicial (Galván 2017).

(...) los maestros multigrado han recibido la misma formación inicial y continua que los de escuelas de organización completa, (...) *-esta formación-* se destaca por su falta de pertinencia, ya que no existen trayectos formativos específicos para docentes de multigrado (Prieto & Castro 2021,187-90; el énfasis me pertenece).

En respuesta a la descontextualizada y escasa formación, es pertinente impulsar procesos de capacitación centrados en el estudio y experimentación de herramientas didácticas y pedagógicas orientadas a una metodología coherente con las necesidades del aula multigrado (Ames 2004, Juárez 2017 y Freire et al. 2021). Nos referimos a una formación centrada en la concepción del currículo y en el diseño de adaptaciones orientadas a la descentralización según las características de cada escuela (Faure 2017).

Sin embargo, más allá de la contextualización y adaptación, y desde una visión general, se reconoce la didáctica, la planeación, la evaluación, y el manejo de grupos como demandas de capacitación continua de los docentes de escuelas multigrado (Ruíz, Ibarra & Ortega 2018, Estrada 2015 y Colbert 2006).

En consecuencia, la atención de las demandas de capacitación de capacitación es urgente, pues, la formación inicial y permanente asegura que los maestros atiendan óptimamente

las necesidades de las escuelas (Estrada 2015). Es decir, acerca los procesos educativos a niveles considerables de calidad.

Además, es necesario considerar, que los docentes asignados a escuelas multigrado son maestros recién graduados, lo que implica un alto nivel de aprendizaje sobre la marcha (Juárez 2017). Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en México, “al menos 30% de los maestros noveles son asignados a las localidades más alejadas (INEE, 2017; Bustamante, 2020)” (Priego & Castro 2021, 187).

La poca experiencia docente y la escasa formación en metodología multigrado son causas de las dificultades que encuentran en la práctica (Ames 2004). Realidad que reafirma la necesidad de impartir procesos de capacitación y formación continua.

Además, la escasa formación y capacitación en educación multigrado afecta directamente el bienestar y seguridad de los propios docentes. La percepción de calidad de los docentes sobre las escuelas es negativa, y esta percepción tiene que ver con la conciencia de los docentes sobre su insuficiente formación e inexperiencia, “(...) su idea negativa de la escuela rural multigrado proviene de que no se sienten calificados para llevar a cabo su trabajo” (Ordoñez 2020, 10).

Sin embargo, a nivel de política pública no existe planificación y presupuesto considerable para procesos de formación continua. La oferta existente proviene, en su gran mayoría, de instituciones de educación privada (Ruíz, Ibarra & Ortega 2018).

Freire (2021) reconoce el esfuerzo de las instancias universitarias por generar procesos de capacitación. Empero, asegura, que los contenidos académicos proporcionados por las instituciones universitarias no responden a las demandas de las escuelas multigrado. Evidentemente, la formación inicial y permanente de los docentes continúa siendo monocultural (Arias-Ortega et al. 2018) pues reproduce los programas y estrategias de escuelas graduadas.

Sobre la formación docente, Ezpeleta (1997, 106) se pregunta, “(...) ¿qué pesa más en los niveles de aprendizaje de los niños: si la formación profesional propia de los maestros o la disponibilidad de un currículo focalizado”.

En el siguiente apartado describiremos las reflexiones de los autores sobre el currículo en las escuelas multigrado.

Existen dos tipos de escuelas multigrado cuando nos referimos al currículo con el que operan (Ames 2004). Aunque la mayoría de escuelas utiliza el currículo nacional de cada país; estos currículos son de tipos diferentes. México, Ecuador, Guatemala y otros utilizan un currículo organizado por niveles que agrupa los aprendizajes de dos o tres grados consecutivos. Colombia es un caso excepcional en América Latina, cuyo currículo se organiza por módulos para que los estudiantes avancen según su ritmo de aprendizaje sin importar el grado al que pertenezcan.

Sin embargo, independientemente del tipo de currículo que las escuelas utilicen, es innegable la necesidad de adaptar el currículo al contexto local (Ames 2004).

Empero, existe desconexión entre la realidad educativa y los planes educativos. En México, a pesar de la innegable presencia de la modalidad multigrado, “(...) el currículo nacional es estandarizado, basado en una concepción homogénea y graduada de los grupos escolares, y adecuado para ciertos contextos urbanos” (Galván 2017, 2). En términos de Freire et al. (2021) es un currículo monocultural.

Esta desconexión es atribuible a varios países de la región pues el modelo educativo actual está pensado para escuelas ideales completamente alejadas de las características diferenciadoras de cada contexto geográfico, económico, y social (Priego 2021).

La utilización del currículo monocultural incide de forma negativa en el éxito escolar de los estudiantes (Colbert 2006). Por ello, los docentes sienten la urgencia y la responsabilidad de acercar el currículo a la realidad de los estudiantes mediante la planificación y ejecución de clases (Bautista 2018). Sin embargo, la planificación y ejecución de clases contextualizadas depende de la propia preparación, experiencia, y creatividad de los docentes. Lo anterior se complejiza por el escaso nivel de conocimiento y preparación que tienen los maestros para integrar los contenidos de un currículo estandarizado a las necesidades de los estudiantes de diversos grados que integran su aula (Estrada 2015). De ahí que, la inexistente formación docente y la preminencia del currículo monocultural se reencuentran en el proceso de planificación y ejecución de clase. El proceso de planeación es retador pues depende de una propuesta curricular con una estructura graduada, y saturada de elementos y contenidos (Priego 2021).

Juárez (2017, 8-9) en *Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador* expone testimonios de docentes que narran lo complejo del ejercicio de planear en base a currículos monoculturales:

Los tres primeros meses fueron fatales, yo sentía morir porque no podía ni planear correctamente, ni organizar al grupo, y sentía que avanzaba el día y no trabajábamos nada, y ni hacíamos nada. En la noche no podía ni dormir, [pensaba] que estoy haciendo, los niños vienen a qué a perder el tiempo (docente México 2).

Los compañeros que llegan a multigrado y que no habían tenido antes la experiencia, sí lo primero que les salta y lo primero que les resulta complejo es la planeación: cómo resuelvo ese asunto [...] A mí me hubiera gustado que alguien me dijera: “Oye a ver es que yo lo hice así, fíjate que yo utilicé esto, y tomé el material de acá, y consulte tal material”. Lo tuve que descubrir sola (docente México 2).

Sobre el ejercicio de planear, además de promover procesos de capacitación, es pertinente fomentar procesos de seguimiento y redes de apoyo docente.

La consecuencia de la falta de formación, herramientas y apoyo; y el prejuicio de que en estas escuelas es complejo completar los planes curriculares; es la decisión de los docentes de escuelas multigrado de priorizar el desarrollo de destrezas básicas (Ordoñez 2020). Es decir, seleccionar los contenidos que desde la experiencia de los docentes son indispensables para afrontar las situaciones del diario vivir; y relegar los contenidos que se relacionan con destrezas más técnicas o de alta exigencia. Indudablemente, esta decisión, afecta los procesos de calidad, y aumenta la brecha entre la enseñanza en escuelas graduadas y escuelas multigrado.

Finalmente, la estructura del currículo influye, también, en el diseño de los materiales de aprendizaje que, al igual que la propuesta curricular, se elaboran bajo una mirada homogénea y desvinculada de la realidad de las escuelas multigrado y sus particularidades (Bautista 2018). Los materiales elaborados en base a una estructura graduada no son pertinentes para el trabajo en aulas multigrado (Priego & Castro 2021 y Avilés, Meneses & Cáceres 2021). Por esta razón, los escasos materiales educativos que son entregados permanecen almacenados o tienen un uso limitado en las instituciones (Ames 2001).

Por ello, una de las demandas de la escuela multigrado es la dotación de recursos pedagógicos (materiales, textos, guías) coherentes con sus necesidades; y alineados con la aplicación de metodologías activas y participativas. Sin embargo, es pertinente reconocer que las escuelas multigrado no solo enfrentan un problema de dotación descontextualizada de materiales; al contrario, la carencia de presupuesto conjugada con

el difícil acceso a las instituciones educativas ocasiona que estas escuelas no accedan a ningún tipo de recurso pedagógico (Colbert 2006, Freire et al. 2021, y Boix 2011).

1.2.2. Categoría administrativa

Esta categoría está relacionada con las acciones y procesos orientados a la organización y apoyo técnico en las escuelas multigrado. Consideramos dos elementos: visitas de seguimiento y asignación de docentes.

Sobre el primer elemento, es pertinente contar con instituciones descentralizadas que atiendan las necesidades de los docentes que trabajan en escuelas multigrado con el objetivo de mejorar las condiciones educativas que brindan dichas escuelas (Ames 2004). Sin embargo, la realidad en temas de administración, apoyo y asesoría a escuelas multigrado difiere completamente del ideal.

De hecho, no existen planes de seguimiento, supervisión y evaluación para escuelas multigrado (Contreras 2019). El acompañamiento brindado por los supervisores se desarrolla de forma irregular. Se realizan visitas esporádicas y se utilizan herramientas que no se ajustan a las necesidades o al contexto rural. Además, la preparación, experiencia y formación de los supervisores para acompañar a los docentes multigrado es cuestionable pues no existen especialistas en pedagogía multigrado, y algunos ni siquiera tienen formación en educación (Priego & Castro 2020). Por ello, las visitas de los especialistas y supervisores a escuelas multigrado se limitan a la revisión de cuestiones administrativas (Ames 2004).

Es precisamente, la falta de presupuesto de las instituciones y el escaso apoyo del gobierno central lo que limita la contratación de una planta de supervisores y asesores técnico pedagógicos que sea suficiente en términos de cantidad, y pertinente en términos de formación y experiencia multigrado (Bazurto & Bernabé 2021 y Estrada 2015). Además, la dispersión de las escuelas es un factor que complejiza el acceso y acción de las figuras de apoyo a docentes pues implica tiempo de traslado e inversión económica en movilización (Rodríguez 2004, Juárez 2017, Freire et al. 2021 y Bautista 2018).

Otro elemento de la categoría administrativa es la distribución y selección de perfiles docentes para escuelas multigrado. La asignación de docentes es un desacierto, pues se ubican docentes noveles, y maestros sin formación multigrado en estas escuelas. Esta asignación provoca alta rotación de maestros pues los perfiles buscan constantemente

regresar a escuelas graduadas ubicadas en centros urbanos. Además, esta rotación se ejecuta de forma no planificada y afecta directamente el aprendizaje de los estudiantes pues los docentes son trasladados en cualquier momento del año sin importar si existe o no un docente de reemplazo. Sin duda, los elementos expuestos generan en los docentes multigrado sensaciones de abandono, y vulneran directamente sus condiciones de trabajo y desarrollo. (Ibarra, Jacobo & Cano 2018, Estrada 2015, Juárez 2017, y Colbert 1999). En el siguiente apartado se exponen los efectos del modelo administrativo actual.

El primer efecto del modelo administrativo que rige las escuelas multigrado es la precariedad de las condiciones laborales y de vida de los docentes. Precariedad evidente en las situaciones de vida de los maestros, y en su rol y responsabilidades en la escuela. Las condiciones de vida de los docentes tienen que ver con la ubicación de las escuelas multigrado. La dispersión y aislamiento de estas escuelas determina que los docentes vivan alejados de sus familias. Por ello, pagan un alto costo en servicio de transporte y pago de arriendo, residen en la comunidad de lunes a viernes, y comparten con su familia solo los fines de semana. Sin duda, esta situación afecta su motivación y bienestar. Además, es necesario enfatizar en las condiciones materiales de las comunidades en las que viven, donde usualmente no existen servicios de agua potable, luz eléctrica o mobiliario (Ames 2004).

Las condiciones de trabajo de los docentes se relacionan con su rol de maestros líderes. Cuando hablamos de maestros líderes nos referimos a que los docentes de las escuelas multigrado no se dedican exclusivamente a las cuestiones pedagógicas. Su trabajo incluye la ejecución de cuestiones administrativas y actividades comunitarias.

Las cuestiones administrativas tienen que ver con la función directiva de los docentes que asumen cargas burocráticas que demandan tiempo y experiencia de los perfiles para dirigir comisiones; realizar oficios, enviar documentos, ajustar formatos, y actualizar plataformas y procedimientos institucionales. En algunas situaciones los docentes deben viajar a oficinas locales de supervisión para entregar los documentos solicitados.

Las actividades comunitarias se relacionan con los eventos y espacios de reunión con los padres y madres de familia para lograr un vínculo entre la comunidad y la escuela. Nos referimos a mingas, reuniones comunitarias, conciertos, fiestas, y celebraciones locales. Estas actividades limitan el tiempo de dedicación de los docentes a la planeación e innovación escolar. Además, los docentes carecen de tiempo disponible para acceder a procesos de formación (Galván & Espinosa 2017, Juárez 2017, Priego & Castro 2020,

Zúñiga 2018, Bautista 2018, Contreras 2019, Ibarra, Jacobo & Cano 2018, y Cano, Ibarra & Ortega 2018).

La dificultad para acceder a procesos de formación es el segundo efecto del modelo de gestión actual.

La mayoría de procesos de capacitación para docentes de escuelas multigrado se desarrollan en las ciudades, por ello, los docentes multigrado de escuelas ubicadas en sectores distantes luchan constantemente entre el temor de desactualizarse y la responsabilidad de afectar el funcionamiento de sus escuelas, pues su asistencia a los espacios de capacitación implica su ausencia en las instituciones educativas (Ames 2004). En algunos casos, los procesos de capacitación para docentes de escuelas multigrado implican la suspensión de clases, y la inversión de una parte significativa del salario del docente en material didáctico, transporte, alimentación, servicios de telefonía y demás gastos generados por los talleres de formación (Priego & Castro 2020 y Bautista 2018). Situación que limita la motivación e interés de los docentes por asistir a jornadas de capacitación.

La tercera consecuencia de los procesos administrativos es la irregularidad del tiempo escolar. Las horas efectivas de clase de las escuelas multigrado son menores comparadas con las horas de escuelas graduadas. Las razones de esta irregularidad tienen que ver con el traslado de los docentes que viajan de sus ciudades de origen cada inicio de semana para impartir clases y viajan cada fin de semana para regresar a sus hogares. Además, los docentes viajan cada fin de mes para cobrar sus honorarios. La situación es que los turnos de transporte público son limitados y no corresponden con los horarios escolares por lo que los docentes deben suspender clases para poder viajar ocasionando irregularidad en los días de inicio y fin de jornada semanal.

Otro elemento a considerar son los feriados y celebraciones locales pues implican la participación de la escuela en determinadas actividades, por ello, se destinan horas de repaso y se suspenden las clases durante los días de participación.

Finalmente, el inicio escolar en estas escuelas se desarrolla con dilación pues los docentes no son asignados o contratados al inicio del año (Ames 2004, Rodríguez 2004, Guaranda 2019, y Estrada 2015).

La cuarta consecuencia se relaciona con la precaria infraestructura de las escuelas multigrado. Una de las deficiencias más evidentes en las escuelas multigrado es la escasa

inversión en infraestructura, mobiliario, equipamiento y materiales educativos (Ames 2004, Priego & Castro 2020 y Avilés, Meneses & Cáceres 2021).

La anterior afirmación es extrapolable a la realidad multigrado de varios países de la región.

(...) en algunas *escuelas* -mexicanas- no hay ni un escritorio para llenar documentos (...)
(Juárez 2017, 10).

(...) La escuela consiste apenas de un techo de palma que cubre un grupo de carpetas, divididas por una frágil pared de palma. Carece de una pared, lo cual deja el local abierto e impide mantener materiales y ambientación permanentes, ya que estos pueden dañarse o perderse. Durante los días de lluvia, las clases deben ser suspendidas ya que el techo tiene goteras (Ames 2004, 37).

En Ecuador las condiciones de las escuelas multigrado son limitadas al punto de no contar con servicios básicos, conectividad, y vías de acceso (Bazurto & Bernabé 2021).

Estas referencias son evidencia de la inequidad e injusticia que prevalece, aún más, en la educación rural. Estas situaciones dificultan el alcance de procesos educativos de calidad pues no se cuenta con recursos didácticos, y servicio de mantenimiento para las instalaciones y materiales (Juárez 2017). Las escuelas multigrado se asocian con bajos resultados de aprendizaje por las condiciones de infraestructura y equipamiento en las que trabajan (Estrada 2015).

Además, estudios científicos (López 2018, López 2021) determinan una relación directa entre el aprendizaje y las características de infraestructura. La comodidad de las instalaciones y el acceso a equipamiento implica crecimiento en aprendizaje (Miranda, Muñoz & Maldonado 2017).

Asimismo, ante la inexistencia de condiciones óptimas, las escuelas deciden realizar actividades cuyo objetivo es la recolección de recursos para acceder a infraestructura y materiales necesarios para el desarrollo de actividades pedagógicas. Lo que se transforma en una carga adicional para los docentes, los estudiantes, y la comunidad.

Sin duda, la infraestructura y los materiales de las escuelas hacen posible, en diferente medida, el diseño y ejecución efectiva de acciones educativas. Los maestros de escuelas multigrado afirman que con equipos, materiales, infraestructura y conectividad; su rol en las aulas, y los resultados de aprendizaje de los estudiantes mejorarían (Juárez 2017).

Si embargo, el interés de apoyar con incentivos materiales y económicos a las escuelas multigrado se limita a ofrecimientos discursivos (Bautista 2018).

Estas cuatro consecuencias en conjunto provocan que los docentes no quieran trabajar en escuelas multigrado.

En ese tiempo lo que sucedía mucho es que a los maestros no les gustaba estar aquí. O sea, no había permanencia de maestros, algunos duraban tres meses, seis meses. Ninguno completaba el ciclo escolar, porque inmediatamente que los asignaban aquí, solicitaban su cambio para irse a una escuela de organización completa pues, para no estar en la escuela unitaria (docente México 1) (Juárez 2017, 7).

La categoría administrativa tiene el reto de contextualizar sus procesos y acciones a las necesidades y posibilidades de la educación rural y las escuelas multigrado.

1.2.3. Categoría social

Esta categoría nos permite detallar el entorno en el que se ubican y desarrollan las escuelas multigrado.

El contexto rural está marcado por la marginación y pobreza. En las escuelas y sus comunidades no existen servicios básicos, las oportunidades de empleo son escasas, y no se cuenta con vías de comunicación (Bautista 2018, Freire et al. 2021, y Bazurto & Bernabé 2021).

Para verificar estas afirmaciones, Priego & Castro (2020, 183) presentan una serie de conclusiones de Unicef y el Instituto Nacional de Salud Pública de México que dan cuenta de las alarmantes condiciones de vida del entorno rural:

“(…) en las localidades rurales la pobreza extrema de niñas, niños y adolescentes (NNA) es cinco veces mayor que en las ciudades (Unicef-Coneval, 2015) y la prevalencia de desnutrición infantil es dos veces mayor (INSP, 2012), al igual que la incidencia de trabajo infantil (Unicef, 2009)”.

Si bien, los docentes multigrado enfrentan las duras condiciones del entorno en su calidad de vida y la de sus estudiantes; para ellos, las condiciones físicas y económicas del contexto no es lo más preocupante; al contrario, los docentes de escuelas multigrado reclaman el apoyo y vinculación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.

Las experiencias en estas escuelas distinguen dos formas de participación: la primera tiene que ver con la asistencia y colaboración de los padres en actividades vinculadas a la

alimentación escolar o el mantenimiento de instalaciones; la segunda tiene que ver con el soporte educativo de los padres en la realización de tareas y el desempeño académico de sus hijos (Ordóñez 2020). Los padres de familia mantienen una participación activa en la primera forma y una participación pasiva en la segunda forma. Lo anterior se relaciona con el alto índice de analfabetismo de los padres y sus dudas sobre la pertinencia de la educación de sus hijos (Bazurto & Bernabé 2021). Es decir, en algunos casos su participación se limita pues no tienen las habilidades o conocimientos necesarios para ayudar a sus hijos en el desarrollo o revisión de las actividades que realizan; en otros casos su ausencia tiene que ver con la idea de los padres de que la educación es un lujo o perdedera de tiempo pues ellos no la necesitaron para ganar dinero o salir adelante.

Por ello, el desfavorable contexto social confina las expectativas de los docentes multigrado, quienes visualizan que sus estudiantes tienen pocas posibilidades de aprender y que lo hacen de manera limitada y lenta. De ahí, que decidan que la mejor alternativa para estos estudiantes sea aprender lo básico y necesario para la vida con énfasis en las áreas de lengua y matemáticas; sin antes, responsabilizar a los propios estudiantes y sus familias de su inminente fracaso escolar (Rodríguez 2004 y Ordoñez 2020).

Al contrario, es un error culpar a los factores externos a la escuela de sus resultados o nivel de excelencia. Es oportuno reconocer, según las afirmaciones de Rodríguez (2004), que si bien, las escuelas multigrado se construyen, en cierta medida, por la influencia de variables externas; las escuelas, también, se reproducen a sí mismas. Una comunidad educativa -docentes, estudiantes y padres de familia- convencida de que es parte de una escuela pobre y precaria toma decisiones en función de esa mentalidad.

Esta concepción de las escuelas multigrado como instituciones pobres, deficientes y precarias, explica porque las familias rurales abandonan la escuela comunitaria y envían a sus hijos a escuelas graduadas sin importar el costo económico que esto implique, pues sus hijos serán parte de escuelas completas consideradas como instituciones con alta calidad en pedagogía e infraestructura (Bautista 2018).

Al mismo tiempo, esta concepción explica porque los responsables de las políticas educativas cierran y unifican escuelas multigrado con la justificación de mejorar la calidad educativa de los niños, niñas y adolescentes de las comunidades rurales.

Estas tres categorías: pedagógica, administrativa y social recogen las dificultades y limitaciones de las escuelas multigrado, y explican por qué del conjunto de percepciones negativas de estas escuelas. Estas reflexiones y testimonios son parte de la discusión histórica y actual del modelo multigrado. Sin embargo, sin importar cuánto se mencionen las escuelas multigrado, sus características y necesidades; “(...) la categoría multigrado no existe como tal dentro del Sistema Educativo Nacional” (Estrada 2015, 54) cuyos tomadores de decisiones y responsables técnicos y administrativos aseguran que la respuesta y solución a su existencia es la contextualización de los planes, instrumentos y materiales existentes por parte de los propios docentes multigrado por ser los únicos conocedores del contexto.

Sin duda, la adaptación, alternativa propuesta por los gobiernos para superar la imposición del modelo escolar graduado, no minimiza los retos de las escuelas para atender la realidad multigrado. De ahí, la urgencia de instaurar un modelo multigrado con identidad propia,

“(...) el multigrado, lejos de ser una escuela definida por la carencia, puede ser una escuela rural en derecho propio, acorde con el potencial de sus alumnos, maestros y comunidades. El sentido de esto no es únicamente garantizar el derecho a la educación de los niños en estas localidades; tampoco es solo una cuestión de equidad: se trata de un tema social y educativo nodal” (Estrada 2015, 57).

Lo anterior es complejo en un sistema dónde las escuelas multigrado tienen dos alternativas: ser catalogadas como oferta educativa costosa e insuficiente, o ser invisibles para quienes deciden y diseñan políticas públicas (Colbert 1999, Freire et al. 2021, Galván 2017, Bautista 2018, y Cano, Ibarra & Ortega 2018).

En conclusión, la invisibilización y estigmatización de la realidad multigrado tiene innumerables consecuencias en el aseguramiento de calidad educativa. La principal es la vulneración del derecho a la educación de los niños, jóvenes y adolescentes que viven en sectores rurales.

Por ello, el debate no debe centrarse en la existencia de las escuelas multigrado. Al contrario, es necesario, distinguir entre escuela multigrado y enseñanza multigrado; y encausar los esfuerzos en impulsar técnica y económicamente un modelo de educación multigrado (Ames 2004 y Rodríguez 2004).

2. Marco Analítico

2.1. Teoría Actor-Red: un marco interpretativo de la realidad

La teoría Actor Red fundada por Bruno Latour, Michel Callon, y John Law es un enfoque de la teoría social que permite una descripción completa y profunda de lo social.

Esta teoría desarrollada en el Centro de Sociología de la Innovación de la Escuela de Minas de París cuestiona las consideraciones de la sociología convencional, principalmente, su concepción de lo social.

Para Latour, la sociedad vive una transformación radical, por ello cuestiona la existencia de relaciones específicas que puedan denominarse sociales y agruparse como tal. “Lo social parece estar diluido en todas partes, y sin embargo en ninguna parte en particular” (Latour 2008, 15).

Latour afirma que, para el análisis de lo social, y la interpretación de la realidad en transformación; es necesario, cuestionarnos previamente ¿Qué es una sociedad? y ¿Qué significa la palabra social? Latour identifica dos enfoques que responden a estas preguntas y determinan los límites y posibilidades del análisis de lo social

El primer enfoque, basado en la sociología crítica, se mantiene en la existencia de un fenómeno específico llamado social, y es la visión mejor posicionada en nuestros pensamientos y reflexiones sobre lo social. Según este enfoque existe un contexto social, un dominio de lo social; y lo social ayuda desde la causalidad a explicar lo que otros dominios no pueden explicar.

Estas afirmaciones son elementos de sentido común para los científicos sociales. Las ciencias sociales a través de los medios de comunicación, la educación, la política partidista, y las conversaciones espontáneas difunden y posicionan este enfoque de manera efectiva (Latour 2008).

El segundo abordaje no se acepta por sentido común. Sostiene que lo social no tiene nada de específico. No existe la dimensión social, ni el contexto, ni el dominio, ni la fuerza que explique lo inexplicable de “otros dominios”. “La sociedad lejos de ser el contexto en el que todo está enmarcado, debe concebirse en cambio como uno de los muchos elementos de conexión que circulan dentro de conductos diminutos” (Latour 2008, 18).

Latour es precursor del segundo abordaje y denomina al primer enfoque como *sociología de lo social*. Basado en la afirmación de que la sociedad se transforma radicalmente,

asegura que lo que la sociología de lo social encasilló como “social” está impedido de rastrear nuevas conexiones y reconocer el ensamble de “lo social”.

Creen que lo social está hecho esencialmente de vínculos sociales, mientras que las asociaciones están hechas de vínculos que son no sociales en sí mismos. Imaginaron que la socióloga se limitaba a un dominio específico, mientras que los sociólogos deberían dirigirse a cualquier sitio donde se hagan nuevas asociaciones heterogéneas. Creyeron que lo social siempre estaba allí, a su disposición, mientras que lo social no es un tipo de cosa visible o que deba ser postulada. Es visible solo por los rastros que deja (al enfrentar pruebas) cuando se está produciendo una nueva asociación entre elementos que en sí mismos no son "sociales" en ningún sentido (Latour 2008, 23).

Por ello, Latour (2008, 19) insiste en la necesidad de rastrear las asociaciones, es decir, de identificar relaciones entre cosas que no son sociales en sí mismas “(...) todos los elementos heterogéneos podrían ser reensamblados en algún estado dado de cosas”.

Aunque, desde una mirada superficial, lo anterior parece inimaginable; lo inimaginable es que nos neguemos a observar la complejidad de lo social más allá del adjetivo.

Ampliar esta observación exige una nueva noción de lo social. Una noción que deje de limitar lo social a un dominio, un elemento o un material. Lo social, desde esta nueva noción, es un movimiento de reasociación y reensamblado.

Esta es la posición de la sociología de las asociaciones, y el proyecto político de la Teoría del Actor-Red (TAR).

Latour asegura que para interpretar la realidad es necesario observar a los actores en sus innovaciones; y a través de ello comprender la existencia colectiva, los métodos de ensamblaje, y las descripciones de sus asociaciones. Es necesario “(...) escudriñar minuciosamente el contenido preciso de lo que esta "ensamblado" bajo el paraguas de una sociedad” (Latour 2008, 14). Es decir, reensamblar lo social.

Según Latour, el espacio en el que los actores se asocian y ensamblan son las controversias; por ello, los investigadores deben centrar su mirada en la observación de las controversias.

Por esta razón, las controversias se convierten en un enunciado de especial interés para el marco analítico de esta investigación. El siguiente apartado describe la definición y características de las controversias.

2.2.¿Qué son las controversias?

Venturini (2009) reescribe los postulados de Latour y Callón sobre las controversias. El autor define las controversias como los fenómenos más complejos que se observan en la vida colectiva. Fenómenos que se mantienen inestables y abiertos como resultado del desacuerdo de los actantes involucrados. “(...) las controversias son situaciones en las que los actores no están de acuerdo (o mejor, están de acuerdo en su desacuerdo)” (Venturini 2009, 261).

En efecto, estar de acuerdo en el desacuerdo es lo que marca el inicio de la controversia. Es decir, cuando los actantes no pueden coexistir con sus desacuerdos y no tienen otra opción que dejar de ignorarse. El final de la controversia implica la obtención de un acuerdo para coexistir. Ese proceso híbrido, que sucede entre el inicio y fin de la controversia, donde las acciones, actantes, intereses, y aliados negocian y se conflictúan es la controversia (Venturini 2009).

2.2.1. Características de las controversias

Las controversias pueden parecer completamente indefinibles. Por ello, expondremos cinco características que las describen, y permiten su identificación.

Las controversias no son exclusivas de actantes humanos. Al contrario, comprenden todo tipo de actantes: artefactos, elementos naturales, productos industriales, materiales, herramientas, instituciones, infraestructura, y otros. Las controversias son el lugar donde se forman las relaciones más heterogéneas (Venturini 2019).

Las controversias dejan en evidencia el dinamismo de lo social al exponer el surgimiento y disolución de alianzas que parecen incompatibles e imposibles. “En las controversias, ningún montaje natural o técnico se puede dar por sentado” (Venturini 2019, 261).

Las controversias no son reducibles pues la cantidad de desacuerdos dentro de una controversia son inimaginables. Es impreciso concebir una controversia entre dos o tres puntos de vista, de hecho, la controversia rechaza simplificaciones previas, y pone en evidencia cuestionamientos y preguntas sobre el propio desacuerdo (Venturini 2019).

Las controversias se debaten pues surgen de la discusión de ideas u objetos aparentemente estables o aceptadas. El debate se manifiesta de diversas formas, y es el espacio que involucra innumerables actantes y puntos de vista (Venturini 2019).

Las controversias son conflictos pues la construcción de un acuerdo legítimo y compartido implica el choque de posiciones en conflicto, el involucramiento de los actantes, y la disputa del orden y la jerarquía social. “Las controversias deciden y son decididas por la distribución del poder” (Venturini 2019, 262).

En conclusión, las controversias están en los momentos de vida colectiva más enredados, donde se involucran diversos actantes, dónde existen alianzas y oposición en constante evolución, donde aumentan las preguntas y los cuestionamientos, donde se evidencian intereses y puntos de vista, donde los acuerdos parecen un horizonte improbable, donde la vida no es simple y reducible; ahí están las controversias.

2.2.2. ¿Por qué explorarlas?

Más allá de la definición de las controversias, es necesario, entender el sentido de explorarlas. Dedicaremos el siguiente apartado a exponer los beneficios de estudiar las controversias, y las capas o fases que debemos considerar para lograr una profunda comprensión de las mismas.

Venturini (2009) critica el actuar de los enfoques sociológicos (sociología de lo social) al simplificar la complejidad de la realidad. Pues, como consecuencia de esta simplificación, se cataloga la cartografía de las controversias como un método que dificulta, innecesariamente la realidad.

Sin embargo, explorar las controversias implica explorar los orígenes, las posibilidades, y el sentido de la existencia colectiva. Esta existencia es consecuencia del trabajo colectivo, y las controversias son el escenario dónde se desarrolla.

Para comprender esa existencia no es suficiente con la observación de los actantes o el actor-red estabilizado. Es indispensable observar las conexiones y configuraciones de los lazos entre actantes, sus renegociaciones, surgimientos y redefiniciones.

La observación que se exige para analizar las controversias, es a la vez el camino que orienta el valor agregado de su exploración. Venturini (2009) recomienda centrar nuestra visión y análisis de las controversias en cinco capas: de los enunciados a la literatura, de la literatura a los actantes, de los actores a las redes, de las redes a los cosmos, y de los cosmos a la cosmopolítica. Describiremos cada momento.

El análisis de las controversias, en un primer momento, implica la observación de un interminable conjunto de afirmaciones a favor o en contra de algo. Estas afirmaciones se

basan en la propia literatura. La literatura existente sobre un tema es la fuente de los debates, pues, la literatura es igual de dinámica que las controversias; por lo que se constituye en la primera capa de las controversias que debe observarse (Venturini 2009).

Identificada la literatura es momento de pasar a los actantes. Más allá del conjunto de lo textual, las afirmaciones son parte de engranajes más amplios que incluyen seres humanos, objetos, organismos, entidades, y más; es decir, incluyen actantes. En esta capa se trata de observar los actantes involucrados en las afirmaciones, es decir, todo lo que actúa y marca la diferencia (Venturini 2009).

El tercer momento implica la observación de las redes. Los actantes no existen aislados; al contrario, se conectan, interactúan, se interrelacionan, configuran relaciones. Por ello, debemos centrarnos en ver la red mientras trabaja, la red tomando acción; e identificar el movimiento, el flujo y los cambios (Venturini 2009).

La cuarta capa nos permite observar las ideologías. Si bien, las redes son dinámicas, no están exentas de buscar estabilidad. La búsqueda de estabilidad proviene de ideologías que determinan cómo debería ser el mundo. Observar los enunciados, acciones y relaciones de los actantes y las redes no es suficiente; es necesario, observar su significado, y las aspiraciones que los motiva.

La quinta y última capa es la observación de la cosmopolítica. No existe una realidad suprema, objetiva y diferente a la que viven los actantes; por ello, no es posible una negociación colectiva en el marco de la paciencia y la sensatez. Los resultados de la negociación (la estabilidad) no implican la completa aceptación de una ideología; al contrario, significan la imposición de una ideología, o un acuerdo legítimo alcanzado en controversias anteriores “Un mundo común es posible, pero no como «algo que llegamos a reconocer, como si siempre hubiera estado aquí (y hasta ahora no lo hubiésemos notado). Un mundo común, si lo va a haber, es algo que tendremos que construir juntos, con uñas y dientes» (Latour, 2004c: 455)” (Venturini 2009).

El sentido de explorar las controversias se asienta en la posibilidad de describir y comprender la complejidad de la realidad estudiada, y de cuestionar desde el descubrimiento y reconocimiento de esta complejidad, las simplificaciones de la realidad. Finalmente, vale la pena reflexionar sobre el rol del investigador dentro de las controversias, enfatizando que, las controversias son propias de los actantes, por lo que

el esfuerzo del estudio no debe centrarse en exponer las opiniones del intelectual, sino, en dar voz a los enunciados y relaciones de los actantes “La cartografía social no pretende cerrar controversias, sino mostrar que se pueden cerrar de muchas formas diferentes” (Venturini 2009, 268).

La problemática, previamente detallada, y el marco analítico propuesto justifica la pertinencia y motivación de este estudio, para cuestionarse, como pregunta de investigación, ¿Cuáles son las controversias que se generan en torno a la escuela multigrado como instrumento político que garantiza el derecho a la educación en las comunidades rurales?

Este capítulo realiza una descripción situada de las escuelas multigrado. Las categorías pedagógico, administrativo y social permiten una mirada profunda del contexto, concepción y expectativas de estas escuelas.

Además, se presenta el marco analítico de la investigación centrado en la Teoría del Actor-Red de Latour & Callon (2008), y las controversias de Venturini (2009).

A continuación, se expone la metodología que permitirá dar respuesta a la pregunta de esta investigación.

Capítulo segundo

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, y revisita el material etnográfico de la investigación *Disputas en torno al cierre de las escuelas comunitarias: El caso de la escuela Río Cenepa en la comunidad de Tauri* que se desarrolló durante los meses de septiembre y octubre del 2020, y responde a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria?

Esta investigación inspecciona los hallazgos de esta etnografía para generar un proceso de análisis desde la perspectiva de la TAR.

Antes de especificar el diseño metodológico de la etnografía base de nuestro análisis, expondremos las características centrales de los estudios etnográficos.

1. Etnografía

García (2005) define la etnografía como un modo de investigar para acercarse a una cultura desconocida. El investigador observa y pregunta para alejarse de sus preconcepciones y certezas; y encontrar las relaciones y acciones de “los otros”.

Sin embargo, es pertinente realizar dos precisiones: la primera tiene que ver con especificar a qué nos referimos cuando hablamos de las relaciones y acciones de “los otros”; y que, en palabras de Restrepo (2018), implica la descripción de lo que la gente hace desde la perspectiva de la misma gente.

La segunda tiene que ver con el producto esperado de una etnografía. Producto, que para García (2005) debe ser una visión holística que integre la mirada desde dentro y desde fuera.

Para Restrepo (2018), esta visión holística es posible pues la etnografía analiza desde las perspectivas EMIC y ETIC. La primera es la mirada desde adentro. Es decir, la exposición de lo que los actores hacen y lo que los actores dicen y piensan de lo que hacen.

La segunda es la mirada desde fuera. Es decir, la perspectiva del investigador. Para el etnógrafo no es suficiente considerar la mirada interna; es necesario, interpretar estos hallazgos en función de los modelos teóricos y marcos de referencia de la investigación. “(...) Para la etnografía no son dos perspectivas excluyentes, aunque sí debe haber una

clara diferenciación entre ambas. En una descripción etnográfica, por tanto, no se pueden confundir lo EMIC y lo ETIC” (Restrepo 2018, 41).

Cotán (2020) expone de forma gráfica los pasos del diseño etnográfico. En el esbozo recalca la importancia de alcanzar los objetivos establecidos en función de la pregunta de investigación. Para el autor, si el análisis de la información determina que no se alcanzaron los objetivos, es necesario regresar a ellos.

Subraya también, la necesidad de apertura a lo inesperado y a la modificación constante. A continuación, se presenta el esquema de Cotán.

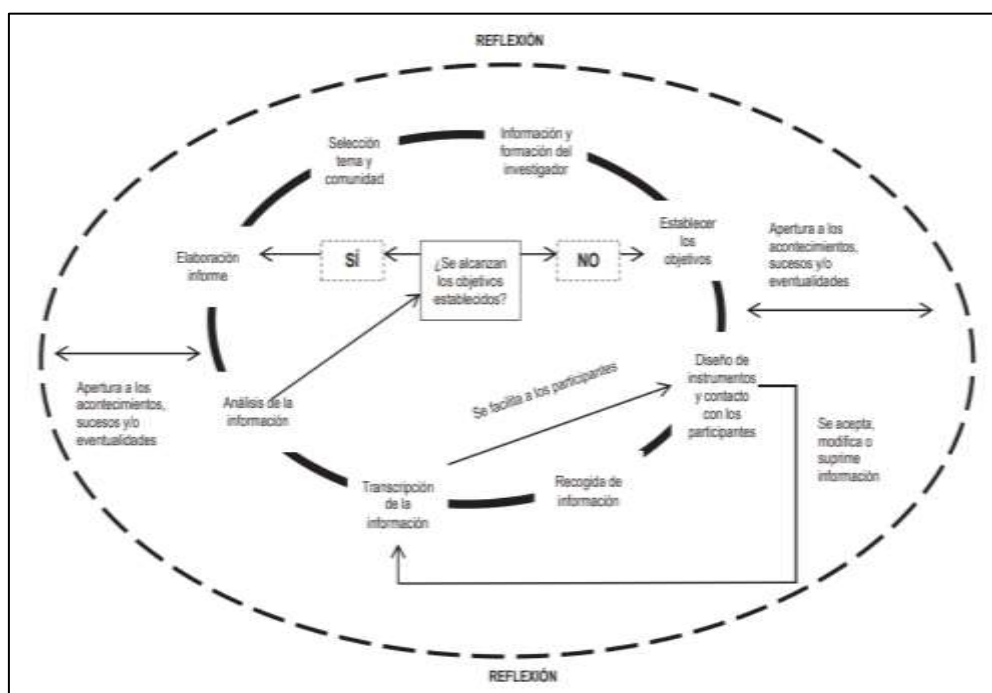


Figura 1. Fases de la investigación etnográfica. Cotán (2020).

Es precisamente por la necesidad de alcanzar esta visión holística que revisitaremos los materiales etnográficos de la investigación *Disputas en torno al cierre de las escuelas comunitarias: El caso de la escuela Río Cenepa en la comunidad de Tauri*, pues contiene la perspectiva EMIC de la investigación, es decir, las reflexiones de los habitantes de la comunidad de Tauri. Posteriormente analizaremos los materiales desde la perspectiva ETIC, es decir, desde los postulados de la TAR y su caja de herramientas.

A continuación, expondremos las características de la observación participante, el diario de campo y la entrevista etnográfica por ser los materiales etnográficos que reinterpretaremos en el desarrollo de esta investigación.

1.1.Herramientas Etnográficas

1.1.1. Observación participante

La técnica que se vincula de forma inmediata con la etnografía es la observación participante. Restrepo (2018) expone que en esta técnica es fundamental el rol de investigador, quien obtiene y analiza información importante mediante la proximidad y el trabajo de campo. Según Guber (2001) citado por Restrepo; el trabajo de campo se mueve entre la observación sistémica y la participación activa en las actividades de la población. Para lograr esta observación y participación, la técnica sugiere la residencia del etnógrafo en los lugares donde se investiga. Sin embargo, según el objetivo y los recursos se determina la forma y tiempo de la estancia.

1.1.2. Diario de campo

El diario de campo está compuesto por un conjunto de notas que escribe el etnógrafo sobre los hallazgos de su estadía. Las notas contienen información y reflexiones claves de la investigación. Es necesario resaltar que se trata de una descripción detallada de la experiencia que en cierta medida depende de la creatividad y personalidad del investigador.

El diario se convierte en una herramienta esencial para el trabajo del etnógrafo. La herramienta cumple tres funciones durante el desarrollo de la investigación: guarda información; permite reflexividad, análisis e interpretación de los resultados que va arrojando el estudio; y construye una agenda de trabajo que corresponde al planteamiento de la pregunta de investigación.

1.1.3. Entrevista etnográfica

La entrevista es un diálogo formal orientado por un problema de investigación. Es pertinente explicar que la entrevista no es equiparable a una conversación espontánea, pues las entrevistas suponen un riguroso proceso de diseño que especifique los términos, contenidos, y formas de la entrevista.

Posterior al diseño, se procede con la ejecución de la entrevista. Un espacio planificado en el que el etnógrafo y el entrevistado dialogan en función del problema de investigación. El diálogo se desarrolla mediante preguntas abiertas que permiten la exposición y

argumentación de los puntos de vista del entrevistado. El punto clave de la entrevista es asegurar una conversación fluida y evitar interrupciones del entorno o del propio investigador.

Las impresiones del espacio se registran en el diario de campo para resguardar la información; y profundizar o contrastar los hallazgos mediante la aplicación de las demás herramientas etnográficas.

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

Esta investigación es de tipo cualitativo. Para responder la pregunta de investigación sobre las disputas en torno al cierre de la escuela, utiliza técnicas de recolección etnográficas (consulta documental, observación participante, y entrevista a profundidad); y es la base del trabajo de reinterpretación de esta tesis.

La investigación se desarrolló en dos etapas. La primera se realizó mediante la consulta documental e implicó la revisión de documentos oficiales, investigaciones previas y notas de prensa sobre el proceso de cierre de las escuelas comunitarias.

La segunda se realizó mediante la complementariedad de la observación participante y las entrevistas a profundidad. Para la aplicación de estas técnicas, la investigadora viajó a las comunidades de Tauri y Compud, y analizó junto a los actores comunitarios cada instancia y acción del proceso de cierre y apertura de la escuela. El registro de la recolección e interpretación de la información se resguardó en un diario de campo y en grabaciones de audio.

La selección de los entrevistados se realizó, en un primer momento, a través de muestreo aleatorio, es decir, durante la observación participante se identificó a los habitantes que conocían sobre el proceso de cierre y tenían disposición para detallarlo.

Posteriormente, se eligió con la técnica de la bola de nieve pues los mismos habitantes de la comunidad convocaron a vecinos, familiares o conocidos que vivieron el proceso de cierre y reapertura.

El número de entrevistados se determinó considerando el punto de saturación teórica propuesto por Patton (1990) y Glaser y Strauss (1967).

A continuación, se muestra una tabla resumen del número de entrevistados, y el código con el que se identificarán sus intervenciones a lo largo del análisis desde el lente de la Teoría Actor-Red.

Tabla 1. Codificación de entrevistas etnográficas

Entrevistas	Código
Comunidad Tauri	
Padres y madres de familia	PFT1, PFT2, PFT3, PFT4, PFT5, PFT6, PFT7, PFT8, PFT9
Habitantes de la comunidad	HT1, HT2, HT3
Estudiantes	E1, E2
Líderes comunitarios	LC1, LC2, LC3
Parroquia Compud	
Padres y madres de familia	PFC1, PFC2
Habitantes de la comunidad	HC1, HC2
Docentes	D1
Cantón Chunchi	
Analistas	A1
Exanalistas	EA1, EA2

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas se ejecutaron con el apoyo de una guía que exponía los tópicos de interés de la investigación, y se iban preguntando según el ritmo y desarrollo de la conversación. El tipo de entrevista y las locaciones variaron según la disponibilidad de cada actor. Los habitantes de Tauri y Compud fueron entrevistados de forma grupal e individual en los puntos de encuentro de la comunidad (escuela, parque, sembríos), y en los patios, salas y cocinas de las casas de los actores.

Los ex analistas fueron entrevistados de forma individual. El exanalista de Apoyo, seguimiento y regulación fue entrevistado en el domicilio, y el exanalista de Planificación fue entrevistado en el nuevo lugar de trabajo.

El analista actual fue entrevistado de manera individual en la sede del Distrito 06D02 Alausí-Chunchi.

La información de las entrevistas se resguardó mediante grabaciones de audio, y las impresiones y reflexiones iniciales se inscribieron en la sección de notas de cada guía de

entrevistas. A la vez, estas observaciones se vincularon mediante códigos según categorías en el diario de campo.

Posteriormente, la información se procesó y analizó desde los postulados del modelo EG; y se redactó el informe final (Cevallos 2021).

En la siguiente figura se exponen los materiales etnográficos de esta investigación que serán utilizados para analizarse desde la caja de herramientas de la Teoría del Actor-Red.



Figura 2. Materiales etnográficos “Disputas en torno al cierre de las escuelas comunitarias: El caso de la escuela Río Cenepa en la comunidad de Tauri”

2. Consulta Documental

La consulta documental es una técnica que permite el contacto con el conocimiento sobre un problema o pregunta de investigación. El conocimiento al que accede esta técnica es que aquel que otros recolectaron y estudiaron previamente (Ander-Egg 2011).

Esta técnica implica un proceso de detección, consulta y recopilación de archivos o productos.

Existe una amplia diversidad de fuentes disponibles. El objetivo de cada investigación determina cuáles son los documentos pertinentes para usarse.

Para esta investigación se consultó literatura científica sobre escuelas multigrado, documentos oficiales sobre políticas y planes educativos para la educación rural, informes y estudios técnicos sobre escuelas multigrado en Ecuador, notas de prensa, y boletines de colectivos de la sociedad civil.

Además, se revisaron documentales, y vídeos sobre la escuela multigrado Río Cenepa.

3. Teoría Actor-Red

La Teoría del Actor-Red (TAR) es una teoría descriptiva que investiga actantes humanos y no humanos en sus redes de asociación y ensamblaje (García 2008). El interés de estudiar estas asociaciones reside en la propia concepción de la TAR, que considera la realidad como producto de esta red de relaciones (Schatzki 2018).

La TAR privilegia la observación de las prácticas y relaciones desde un principio metodológico de simetría (García 2008). Lo cual implica, que al igual que las entidades humanas; las entidades no humanas pueden actuar sobre la realidad (Latour 2008).

Para posibilitar este análisis, la TAR cuenta con su propia caja de herramientas. En el siguiente apartado repasaremos la caja de herramientas de la Teoría Actor-Red.

3.1.Caja de Herramientas

La caja de herramientas de la TAR expone los elementos clave que deben conocerse para realizar un análisis desde los lentes de esta teoría.

El proceso traducción, los actantes humanos y no humanos, el actor-red, las cadenas de traducción, las fases del proceso de traducción, las inscripciones, las referencias, la agencia, el principio de simetría generalizada, la disidencia, y la multiplicidad se definen a continuación.

El proceso de traducción implica los desplazamientos y transformaciones de los actantes, la forma en que se asocian y moldean según sus necesidades e intereses. Los procesos de traducción se observan en cuatro fases: problematización, interesamiento, enrolamiento, y movilización.

La problematización hace referencia al momento en que los actantes definen e idean una realidad, y la detallan como objetivo colectivo. Es el momento en que los actantes se vuelven indispensables (Callon 1984).

El interesamiento tiene que ver con las acciones encaminadas a la captación de aliados, al fortalecimiento de los vínculos con quienes serán parte la idea posicionada en la problematización. Posteriormente, llega el enrolamiento, momento en que se afianzan las alianzas con los actantes, se definen roles, y se coordinan acciones. En algunos casos el enrolamiento implica la ruptura o bloqueo de alianzas que impiden el desarrollo de la problematización (Callon 1984).

La movilización es el momento en que los actantes y sus relaciones fluyen espontáneamente. Es cuando las alianzas se consolidan, y es posible el establecimiento o estabilización de la idea. Sin embargo, existe una fase contraria a la movilización. La disidencia implica la “traición” del actante, es decir la disolución de la alianza o desequilibrio de la idea de problematización. La disidencia hace posible el surgimiento de una nueva idea de problematización (Callon 1984).

El proceso de traducción hace referencia a los actantes. Los actantes son entidades humanas o no humanas que se definen por sus relaciones, más no por su “material” de elaboración.

Para entender esta definición es imprescindible mencionar el principio de simetría generalizada, el cual, establece la necesidad de prescindir la asimetría, mentalmente establecida, entre lo humano y lo no humano. Tiene que ver con eliminar la supremacía de “(...) la acción humana intensional y un mundo material de relaciones causales” (Latour 2008, 113); mientras se reconoce la capacidad de agencia tanto de actantes humanos como no humanos.

La aplicación de este principio, y la observación de los actantes en proceso de traducción hace posible la existencia del actor-red.

El actor-red es el ensamble de entidades humanas y no humanas que se relacionan para actuar, transformar o producir cambios. El actor red no es un actante individual, al contrario, es el conjunto de actantes relacionándose (Candela, Naranjo, De La Riva, Moreno & Rey 2020).

La inscripción es la materialización de una red. Si bien, la materialización implica la estabilidad mediante signos, archivos o documentos; de ninguna manera significa, que las inscripciones estén exentas de disidencias, o superposiciones; por lo que, una inscripción puede permitir nuevas inscripciones (Candela, Naranjo, De La Riva, Moreno & Rey 2020).

Durante todo el proceso de traducción existen significados comunes que hacen posibles las alianzas o rupturas, y se denominan referencias. Las referencias son lo único presente y constante a lo largo de las traducciones (Candela, Naranjo, De La Riva, Moreno & Rey 2020).

Finalmente, nos referiremos a la multiplicidad (Mol 2002). Insistimos en que las traducciones solo son estables en situaciones locales o eventuales, no es correcto encasillar o limitar sus desplazamientos. La capacidad de las traducciones de desplazarse como múltiples y de comportarse diferente en diferentes situaciones es lo que se conoce como multiplicidad.

Latour (2008) advierte que la multiplicidad no debe confundirse con "flexibilidad interpretativa". Pues la multiplicidad tiene que ver con los procesos y cadenas de traducción de los actantes y no con la interpretación o mirada del investigador.

A continuación, expondremos la cartografía de las controversias, una propuesta pedagógica de Venturini que se desprende de la Teoría Actor Red, y permite el análisis de los actantes en las cadenas de traducción mediante la aplicación de la caja de herramientas de la TAR.

3.2. Cartografía de las Controversias

La cartografía de las controversias es un conjunto de técnicas para investigar disputas públicas. La cartografía muestra de forma didáctica la aplicación de la teoría del actor-red (ANT).

A continuación, expondremos las diez capas del marco para la observación y descripción de controversias propuesto por Venturini (2010).

El glosario de elementos no controvertidos es la primera capa del marco, y se refiere al conjunto de nociones compartidas y en común sobre una controversia. Es decir, el marco inicial que permite la misma existencia de las controversias.

La segunda capa es el depósito de documentación. El autor, haciendo alusión al mundo digital, recomienda la carga de toda la información recolectada en un sitio web. Sin embargo, y según el alcance, presupuesto, y metodología del estudio se puede optar por otras herramientas de resguardo de información. Lo esencial es el orden y almacenamiento de los datos y archivos para su posterior revisión.

La tercera capa es el análisis de la literatura científica sobre la controversia en mención. Es decir, la selección y revisión de todo lo escrito desde la academia sobre la controversia en discusión. La cuarta capa es la revisión de los medios y la opinión pública, y hace referencia a la búsqueda exhaustiva de todos los debates y criterios que los medios han posicionado sobre la disputa que se estudia.

La quinta capa es el árbol de desacuerdos, y se refiere al rastreo de las diversas oposiciones de los involucrados en la disputa. Partiendo de la premisa de que las controversias no pueden reducirse a oposiciones binarias, se recomienda observar y describir con detalle todos los desacuerdos. El autor sugiere el uso de una herramienta gráfica.

La sexta capa es la escala de las controversias. Este paso tiene relación con la diversidad de controversias que se encuentran dentro de una misma controversia. Es común que dentro de la controversia estudiada se identifiquen controversias internas o supercontroversias. Por ello, es necesario observar la disputa en la escala en la que se ubica.

La séptima capa es el diagrama de actores-red. El diagrama permite evidenciar las controversias en desarrollo. Mediante un conjunto de conexiones, relaciones y ensamblajes se evidencia la multiplicidad de las traducciones y las redes. A pesar de ser una labor compleja para el mundo no digital, el autor recomienda graficar el actor red, aunque sea de forma manual o artesanal.

La octava capa es la cronología de la controversia. El dinamismo de las controversias exige su ubicación y análisis a lo largo del tiempo. La cronología permite la ubicación de los actantes, sus desacuerdos, y su evolución e incidencia a lo largo del tiempo.

La novena capa es la mesa de los cosmos. La mesa de cosmos presenta todos los involucrados en una controversia, y muestra sus ideologías; y cómo éstas divergen y se superponen.

Finalmente, aparece la décima capa. El autor la propone como una etapa interactiva que mediante el mundo digital permita la generación de controversias dentro de la controversia estudiada. Una capa que posibilite y eleve el debate público sobre una controversia, y permita el reconocimiento de diversas voces y puntos de vista en la toma de decisiones.

En el marco de esta investigación se empleará la cartografía de las controversias como capas de análisis que permitan la aplicación de la caja de herramientas de la Teoría Actor Red. A continuación, se detalla el método y el proceso de análisis que permitirá la vinculación de los materiales de investigación etnográficos y la propuesta teórica de este estudio.

4. Método Praxiográfico

Este estudio propone la reinterpretación de los hallazgos etnográficos de la investigación *Disputas en torno al cierre de las escuelas comunitarias: El caso de la escuela Río Cenepa en la comunidad de Tauri* desde la observación y descripción de las controversias mediante la aplicación de la caja de herramientas de la teoría Actor-Red.

Por ello utiliza el método praxiográfico para comprender la complejidad de las controversias desde la consideración ilimitada e indiscriminada de actantes y prácticas de todo tipo (Mol 2002).

La pertinencia de este método para este estudio recae en su capacidad de considerar los actantes humanos y no humanos desde el principio de simetría generalizada; y de examinar en las prácticas y relaciones de los actantes.

Las dos capacidades del método son requisitos indispensables en la observación de controversias, y en la aplicación de la caja de herramientas Actor-Red.

Revisemos el proceso de análisis propuesto en función de la Teoría del Actor Red, la caja de herramientas de la TAR, la cartografía de las controversias, y el método praxiográfico.

4.1. Proceso de Análisis

El proceso de análisis de esta investigación aplica el método praxiográfico dentro del marco de observación y descripción de controversias de Venturini, y la caja de herramientas de la TAR.

El proceso implica dos momentos. El primer momento es la revisión de los materiales etnográficos del estudio base de esta investigación y la aplicación de la técnica de consulta documental para la ampliación del conocimiento de la controversia. El segundo momento es el análisis del material mediante los pasos del marco de observación y descripción de controversias, proceso que incluye el gráfico de la red y la narración de los hallazgos.

El segundo momento se divide en tres fases. La primera fase inicia con la construcción del glosario de elementos que en este caso nos permite definir y caracterizar las escuelas multigrado, continúa con el análisis de la literatura científica, y finaliza con la revisión del contenido de los medios y la opinión pública.

La segunda fase implica la elaboración del árbol del desacuerdo, la identificación de la escala de controversias, la construcción del diagrama de actor-red, y la cronología de la disputa. Esta fase se resume en una representación gráfica de la red de la controversia.

La tercera fase se refiere a la identificación de la mesa de los cosmos, y permite identificar las ideologías dentro de la controversia. En todas las sub fases del segundo momento se aplica la caja de herramientas de la TAR.

La siguiente figura resume el proceso de análisis, los insumos necesarios para cada momento, y los productos del desarrollo de cada fase.

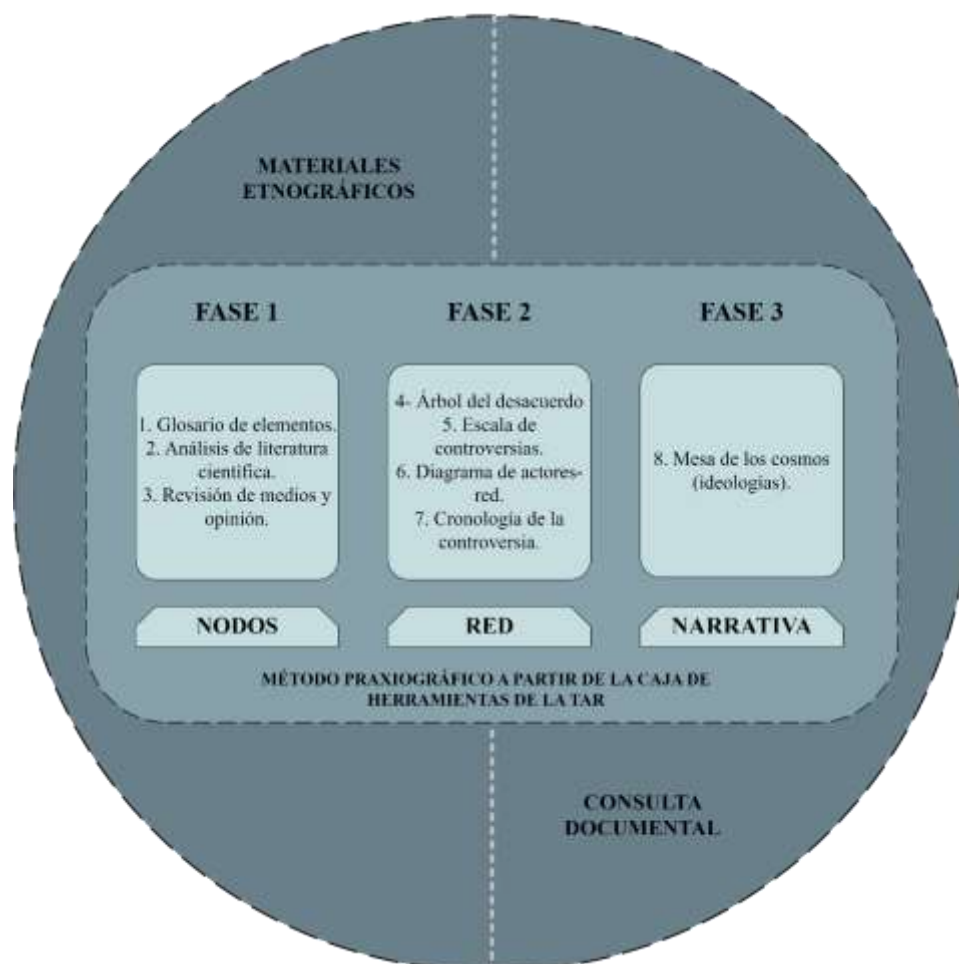


Figura 3. Proceso de análisis Teoría Actor-Red

5. Estudio de Caso: Escuela Río Cenepa Tauri – Ecuador.

5.1. Comunidad de Tauri en Compud, Chimborazo, Ecuador.

La escuela multigrado Río Cenepa está ubicada en la provincia de Chimborazo en Ecuador. La provincia de Chimborazo está ubicada en la región Sierra, tiene una extensión territorial de 6500 km², y se divide en diez cantones: Alausí, Colta, Cumandá, Chambo, Chunchi, Guamote, Guano, Pallatanga, Penipe y Riobamba.

En el siguiente apartado describiremos las características demográficas, sociales y educativas del cantón Chunchi, la parroquia Compud, y la comunidad de Tauri por ser el espacio territorial que alberga la escuela comunitaria Río Cenepa.

Chunchi es uno de los diez cantones de la provincia de Chimborazo y tiene una extensión de 275 km². El cantón Chunchi alberga 12.686 habitantes. Según datos del Censo de Población y Vivienda 2010, el 52,21% de la población son mujeres, y el 47.78% hombres. El cantón está dividido en cinco parroquias. Una parroquia urbana, Chunchi; y cuatro parroquias rurales: Capzol, Compud, Gonzol y Llagos. En el área rural se registran 8.902 habitantes, mientras que, en el área urbana, 3.784 personas. La edad promedio de la población es de 29 años.

Según datos del Instituto de Estudios Ecuatorianos, en 2010 el cantón Chunchi contaba con 60 escuelas distribuidas en sus cinco parroquias. Compud contaba con cinco escuelas, y una de las cinco escuelas de esta parroquia es la escuela comunitaria Río Cenepa. Sin embargo, en 2012 empiezan a realizarse cambios en correspondencia al nuevo modelo de gestión educativa introducido por el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa.

El *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de Compud 2014 – 2019* reconoce el proceso de zonificación escolar, la construcción de una Unidad Educativa del Milenio, la existencia de una planta docente de alto nivel conformada por profesionales de diversas áreas, el equipamiento de alta tecnología, y la entrega de material didáctico y uniformes a sus estudiantes como consecuencias positivas de la aplicación del nuevo modelo de gestión (GADPR Compud 2019).

Durante el proceso de zonificación, las instituciones educativas de la parroquia Compud pasaron a ser parte del Distrito de Educación Alausí Chunchi 06D02, se cerró la Escuela Ciudad de Puyo de la Comunidad de Cullún y la Escuela Río Cenepa de Tauri, y se potenció la Unidad Educativa Compud, una escuela de organización completa que desde ese momento recibió los estudiantes que asistían a las escuelas cerradas.

Tauri está ubicada en la parroquia de Compud, y es la comunidad donde se ubica la escuela Río Cenepa. Según datos del GADPR de Compud, la comunidad tiene 160 habitantes que conforman 55 familias. El sustento económico de estas familias depende, exclusivamente, del desarrollo de actividades pecuarias, agrícolas y del oficio de la construcción.

Antes la comunidad tenía más habitantes, era más dinámica y productiva. Sin embargo, la población de la comunidad disminuyó por el cierre de la escuela Río Cenepa, pues algunos padres de familia decidieron cambiar su residencia a parroquias o cabeceras cantonales que cuenten con escuelas propias y de organización completa.

5.2. Escuela Comunitaria Río Cenepa

En el centro de la comunidad de Tauri se encuentra la Escuela Río Cenepa. Una escuela multigrado de un piso con tres bloques de aulas de color naranja. Los bloques están ubicados alrededor de la cancha deportiva.

La escuela se encuentra limpia y pintada; los arbustos y los límites del espacio están podados. Eso es un ejemplo del cariño y compromiso de los habitantes de Tauri por mantener viva la escuela comunitaria. Sin embargo, en la construcción cronológica del desarrollo de la escuela, es pertinente mencionar, que, a pesar de la organización comunitaria, la escuela cerró su atención al público en 2013.

Según los recuerdos de los líderes comunitarios y las notas de prensa de los medios de comunicación, que posicionaron el cierre de las escuelas comunitarias en el debate público, en 2013 la escuela comunitaria atendía un número aproximado de 90 estudiantes. A pesar, de ser un número considerable; la escuela fue cerrada por decisión del circuito y el distrito, quienes a través de un informe técnico territorial basado en los lineamientos del Plan de Reordenamiento de la oferta educativa demostraron que la oferta de la comunidad podía ser asumida por escuelas de comunidades cercanas.

Efectivamente, los niños de la Escuela Río Cenepa fueron trasladados, por sus propios docentes, a la Unidad Educativa Compud. Una institución educativa de organización completa ubicada a 5 kilómetros de distancia de Tauri. Después del cierre, “(...) las instalaciones de la escuela quedaron vacías y la comunidad permaneció en silencio” (El Comercio, 7 de febrero 2019). A pesar de ello, las consecuencias más críticas están relacionadas con los cambios en las rutinas y bienestar de los niños.

Si bien, la escuela se encuentra a cinco kilómetros de la comunidad, es pertinente enfatizar en que esta escuela no solo recibía a niños de Tauri, al contrario, era el centro de encuentro de niños de varias comunidades cercanas. Por ello, existían niños que debían movilizarse dos horas hasta llegar a su nueva escuela.

En general, todos los niños debían despertarse más temprano, quienes vivían más alejados se despertaban a las cinco de la mañana; y todos los niños necesitaban encontrar un medio de transporte. Es necesario enfatizar que en el cantón Chunchi no existen líneas de transporte interparroquial.

Al inicio, el gobierno aseguró servicio de transporte gratuito a los niños de las comunidades, sin embargo, el servicio solo fue gratuito durante algunos meses. Posteriormente, los padres debían pagar un valor mensual a los transportistas o buscar otras formas de movilización.

Por ello, la calidad de vida de los niños disminuyó rotundamente. Se levantaban más temprano, algunos se retiraron pues las familias no podían costear los gastos de transporte, otros caminaban, otros se transportaban en motos o camionetas de transporte de cosechas y ganado por lo que sufrieron accidentes. Finalmente regresaban cansados, desmotivados, y almorzaban a las tres o cuatro de la tarde (El Telégrafo, 7 de febrero 2019).

La situación en la Unidad Educativa CompuD no mejoró pues los padres y los niños aseguran que sufrieron discriminación por parte de los maestros, los estudiantes y sus padres de familia. “Nos hicieron sentir como extraños, nos llamaban los botudos del monte, y nos excluyeron de las actividades comunitarias como mingas, reuniones recurrentes, programas escolares, festividades” (Entrevista PFT 7), “(...) mi hija regresaba llorando todos los días, se enfermó, no aprendía nada, eso no es junto que viva una niña tan pequeña. La retiré de la escuela porque como madre es mi responsabilidad que ella esté bien” (Entrevista PFT 8).

La comunidad se organizó y luchó por la reapertura de la escuela comunitaria Río Cenepa, y lo logró en 2019. Seis años después, mediante cadena nacional, Lenin Moreno anunció la reapertura de las escuelas rurales en Ecuador. Según el presidente, la decisión se basó en la responsabilidad estatal de asegurar educación de calidad a todos los niños del país, y en el deseo de devolver la vida y alegría a las comunidades rurales del país. El 7 de febrero de 2019 la escuela abrió sus puertas en un evento de reapertura (El Universo, 30 de enero 2019).

Mediante este estudio de caso analizaremos las controversias en torno a las escuelas multigrado y su capacidad de alcanzar el objetivo de democratizar la educación en todo el territorio nacional.

Capítulo tercero

Controversias en torno a la escuela multigrado como instrumento que garantiza el derecho a la educación en las comunidades rurales

Ante la constante demanda de las comunidades por acceder al derecho a la educación, la presencia de una población rural dispersa en todo el territorio nacional, y un reducido presupuesto para atender la diversidad de la demanda educativa; se crean y organizan escuelas multigrado con el objetivo de asegurar la cobertura educativa del sistema, y garantizar el acceso educativo a niños y niñas de comunidades rurales del país.

De ahí, que la oferta educativa en Ecuador incluya las escuelas multigrado como alternativa para la educación rural. Históricamente las escuelas multigrado representan el tipo de escuela que es posible para los niños y niñas de comunidades distantes. Sin embargo, este modelo escolar es constantemente comparado con el modelo de escuelas completas; y son precisamente, las carencias, las que más resaltan. En su mayoría, las escuelas multigrado poseen una infraestructura precaria, cuenta con pocos docentes que atienden varios grados a la vez, se enseñan contenidos básicos o elementales, y la participación de la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje es escasa (Ames 2004).

A pesar, de sus limitaciones las escuelas multigrado son la única alternativa en el Sistema Educativo Ecuatoriano para acercar el derecho a la educación a los niños, niñas y adolescentes de la población rural.

La escuela multigrado Río Cenepa es la institución que hace posible el derecho educativo en la comunidad de Tauri en la provincia de Chimborazo. El proceso de fortalecimiento de la escuela, su cierre, y posterior reapertura representa la realidad de las escuelas multigrado en el país, y dejan en evidencia que la controversia de las escuelas multigrado como instrumentos políticos de aseguramiento del derecho educativo en la realidad está vigente, y motiva la toma de decisiones en temas de política pública educativa.

En el siguiente apartado resumimos los hallazgos de la aplicación de la cartografía de las controversias y la caja de herramientas de la TAR al estudio de caso de la escuela multigrado Río Cenepa. Identificamos tres cortes cronológicos que dejan en evidencia a los actantes en sus procesos de traducción. Nos referimos a la escuela multigrado antes del cierre, durante el cierre, y durante el proceso de reapertura.

1. Controversias: escenarios de complejidad y desacuerdos en la Escuela Multigrado Río Cenepa

1.1. Antes del cierre: ¿Instrumento político o instrumento comunitario? Entre el accionar estatal y la responsabilidad comunitaria

La Escuela Río Cenepa es una escuela multigrado que trabaja por la educación y bienestar de los niños y niñas de Tauri y de las comunidades aledañas desde 1963. En esta sección nos referimos a los actantes, las prácticas y relaciones en torno a la escuela comunitaria entre los años 2006 y 2012.

Flor Fajardo, líder comunitaria, abuela y madre de familia de la escuela, recuerda las complejidades que existían en esta época y lo lejos que se veía el sueño de transformar la escuela multigrado en un espacio de aprendizaje y desarrollo comunitario.

“Siempre existió dificultades por así llamarlo, y yo pienso que eso muchas veces tenía que ver con nosotros como comunidad. Una de las cosas que más nos preocupaba era que los maestros en la escuela no duraban mucho tiempo, pasaban unos meses y se iban. Eso para nosotros era de gran retroceso porque los niños no aprendían y para nosotros era un empezar de cero. Los maestros no querían quedarse y nosotros pensábamos, ¿qué estamos haciendo mal?, y en las juntas comunitarias nos propusimos hacer de nuestra escuelita lo que fue para nosotros porque la mayoría de vecinos de la comunidad nos educamos en esta escuela" (Entrevista LC1).

Flor estaba convencida de que la escuela multigrado era el camino para el desarrollo educativo de los niños y niñas; y para el encuentro comunitario de los habitantes. Por ello, empezó a conversar con su esposo y sus vecinas sobre la importancia de la escuela para la comunidad. En las conversaciones recordaba su experiencia y la de sus hijas en la escuela multigrado, y aseguraba que era un acto cobarde dejar morir la escuela. Ella insistía en que la posibilidad de transformación de la escuela estaba en manos de la propia comunidad. “El entusiasmo y la insistencia de mi esposa me fortaleció. Yo era presidente de la comunidad, y pensaba, tiene razón en lo que dice. No podemos dejar que nuestra escuelita desaparezca por nuestra propia indiferencia” (Entrevista LC2).

En esta primera situación nos encontramos ante una escuela multigrado débil y distante de su comunidad y de las necesidades de sus estudiantes. “A mí me duele mucho recordar ese momento. Pero, la escuela no era más que una casita de colores. Nosotros no íbamos porque hasta nos parecía una cosa extraña. Pero mire, la escuela es en realidad un espejo

de la comunidad” (Entrevista PFT1). Entendamos cómo estaba conformada la escuela, y cuáles eran, desde el punto de vista de la comunidad, sus limitaciones.

El currículo nacional estandarizado y la oferta de formación docente centrada en las necesidades de una escuela de organización completa eran parte de la escuela Río Cenepa. Estos elementos eran el resultado de la visión educativa del Ministerio de Educación (MINEDUC) que pretendía el funcionamiento de las escuelas multigrado desde la contextualización -autónoma- de las herramientas de un modelo monocultural. Si bien, estos actantes estaban presentes en la escuela; su incidencia era mínima pues no aportaban a una escuela con estas características. De ahí, que su único rol fue entorpecer el trabajo del docente que veía una realidad basada en la diversidad, y las guías de su trabajo pedagógico centradas en la estandarización.

La gestión del MINEDUC fue limitada. Ubicó docentes sin formación en pedagogía multigrado en la escuela, y profundizó las adversas condiciones de trabajo de los maestros. Su gestión se basó en la verificación y control de los procesos administrativos, más que en el apoyo y seguimiento pedagógico. El resultado era una escuela desordenada, con docentes frustrados por los resultados de su trabajo, y estudiantes con escasos aprendizajes. El MINEDUC justificaba sus inacciones en las condiciones de vida y trabajo de los docentes. Condiciones de las que el propio ministerio era responsable:

(...) Según los informes de la institución, existen dos complejidades en el apoyo que la dirección podía entregar a las escuelas. Primero la distancia y el tiempo que implicaba visitarlos, y obviamente el valor del transporte para desplazarse. Segundo, que la dirección no contaba con pedagogos que tengan conocimiento o experiencia en temas de educación multigrado (Entrevista PFT2).

Conscientes de esta realidad. Los líderes comunitarios empiezan a reflexionar sobre la necesidad de cambiar esta situación, y empiezan a darle orden a sus ideas para lograrlo. Flor piensa que es necesario conversar del tema en las juntas de la comunidad. Aprovechar que las reuniones se realizaban en la escuela e insistir en la importancia de la escuela multigrado en todos los aspectos de la vida comunitaria, desde el aprendizaje hasta el desarrollo de tradiciones y festividades. El rol de la comunidad debía enfocarse en cuidar el espacio físico, fortalecer el compromiso y bienestar del docente, y asegurar la comodidad de los estudiantes.

Nosotros sabíamos que de parte del MINEDUC no iba a llegar una solución porque para ellos la responsabilidad era más nuestra y del docente que de ellos. En sus mentes nosotros ya debíamos estar agradecidos por el hecho de tener una escuela sin importar las condiciones en las que se encuentre. Entonces yo tenía todo clarito en mi cabeza. Solo necesitaba de las vecinas para que podamos ayudar en la cocina, en el aseo. Las personas que trabajaban lejos podían colaborar con donaciones porque en la comunidad somos bien generosos. Y nuestros maridos son bien hábiles para la carpintería, para tener atendido el jardín. Yo me imaginaba a todos como un equipo. Así que la solución si estaba en nuestras manos (Entrevista LCT1).

Efectivamente, en las reuniones comunitarias se comunicó la idea que Flor y el presidente de la comunidad querían impulsar. En el proceso existían dudas, oposiciones; y después de dos meses de largas discusiones y desacuerdos se conformó un grupo diverso de padres y madres de familia que decidieron ser parte del plan y tener un rol activo en la transformación de la escuela comunitaria. “Yo veía bastante ese ánimo de doña Flor; y decía, yo siendo joven claro que tengo que apoyar; y además todo el trabajo me beneficia a mí misma, y a mis hijos” (Entrevista PFT3).

Otra de las estrategias aplicadas fue ir de casa en casa para compartir la idea y así llegar a más habitantes. En el recorrido Flor encontraba de uno a uno a los vecinos. Unos colaboraron con dinero, otros con ideas, y también existieron quienes no tenían interés en la escuela pues sus hijos estudiaban en escuelas graduadas ubicadas en comunidades cercanas. Flor también intentó involucrar a la Dirección de educación de la zona, pero, siempre recibió respuestas negativas aduciendo que felicitaban y agradecían su gestión, pero, que no contaban con los recursos humanos o económicos para apoyarla.

Flor no se desanimó, identificó a los aliados con los que podía contar, y formó comisiones con roles claros y definidos para iniciar el proceso de intervención. La comunidad nombró una comisión para encargarse de las relaciones con los maestros, y entender cómo se podía ayudar a la permanencia de estos docentes. Otra comisión tenía el objetivo de reparar la escuela, de mantenerla limpia y segura para los niños. Otra comisión se encargaría de las actividades diarias con los niños, de la preparación de alimentos, cuidado de enfermos y la realización de salidas de campo con los estudiantes. Finalmente, existiría una comisión para comunicar los avances y controlar el ingreso y salida de dinero.

Luego de la planificación, inició la movilización. Las reuniones semanales permitían a la comunidad organizar las actividades e iniciar con el trabajo.

La primera comisión se planteó motivar a los maestros y hacerlos sentir parte de la comunidad. Las acciones implicaron visitas a los docentes al final de la jornada para conocerlos, compartir con ellos, y entender sus condiciones de vida. Es decir, saber de dónde vienen, dónde viven actualmente, cuáles son los servicios con los que cuentan, cuándo visitan a su familia y cuántas horas les toma desplazarse. Después de estos espacios de diálogo, la comunidad apoyó, desde su locus de control, a mejorar las condiciones de vida de los docentes. Se encontraron alternativas dignas y económicas de vivienda, se logró transporte gratuito para el desplazamiento de los maestros, se entregó raciones de frutas y verduras cosechadas en la misma comunidad, y se incluyó a los docentes en las actividades comunitarias.

La segunda comisión se presentó como elemento clave para mejorar la infraestructura precaria de la escuela. Lo que propició un vínculo entre la escuela y la comunidad. Desde tempranas horas de la mañana los hombres de la comunidad, algunos de ellos no eran padres de familia, empezaban el trabajo duro de sacar la hierba; limpiar los techos; acomodar cualquier daño en los baños, las paredes, las puertas. La escuela permanecía limpia, digna y segura. La infraestructura es un actante de alta incidencia en el proceso de traducción de la escuela.

La tercera comisión se organizó de forma mensual para contar con grupos de personas que donen cosechas o dinero para las preparaciones alimenticias, y grupos de personas que preparen el desayuno y almuerzo escolar de los estudiantes. Las mujeres de la comunidad eran las primeras en llegar y se esforzaban por preparar alimentos ricos y saludables, y por dejar la cocina limpia después de cualquier preparación. Se cuidaban los productos y nada se desperdiciaba. Esta comisión también era la encargada de apoyar a los docentes en la planificación de salidas pedagógicas y de acompañar a los niños. La comisión aseguraba el bienestar de los estudiantes, hacía sentir respaldada a la docente, y provocaba tranquilidad en los padres de familia que sabían que sus hijos eran cuidados en todos los aspectos.

La cuarta comisión tenía el rol de monitorear las actividades de las otras comisiones, y de recordarles cuando exista algo que estén olvidando realizar. Esta comisión fortalecía la comunidad porque generaba espacios de reunión y festejaba los cambios alcanzados. La

comisión distribuía los fondos que se recolectaban para que cada grupo pueda tener los materiales necesarios y cumplir su rol.

En conjunto y de a poco se alcanzaba la transformación y estabilidad de la escuela comunitaria.

Regresemos nuestra mirada a los docentes quienes indudablemente se ven afectados por las condiciones de vida y trabajo que enfrentan; por su formación docente, y por el currículo educativo en vigencia. Todos los efectos de estos elementos en el docente afectan de manera indirecta a los estudiantes en su desempeño humano y académico. Por ello, la comunidad busca al docente como aliado, y juntos, empiezan el desarrollo de actividades que se centren el aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes consideran las necesidades de los estudiantes y su diversidad; por ello, y gracias al apoyo económico y organizacional de la comunidad y los padres de familia, diseñan prácticas pedagógicas contextualizadas que reemplacen los lineamientos curriculares; y elaboran material didáctico que facilite la aplicación de dichas prácticas. Se realizan entrevistas a los referentes comunitarios y visitas a los procesos de siembra y cosecha. El material didáctico considera los nombres de los habitantes de la comunidad y sus problemáticas.

El docente es consciente de la diversidad etaria, de aprendizajes e intereses de sus estudiantes; y encamina sus acciones a atender esa realidad. Al mismo tiempo, el desarrollo de estas prácticas y materiales mejora por sí mismo las condiciones de trabajo del docente.

El efecto más significativo está en los estudiantes, quienes gracias a las condiciones de bienestar y acompañamiento pedagógico alcanzan aprendizajes considerables. Las acciones de los estudiantes no son menores pues se convierten en el principal aliado del docente en el aula, apoyándolo en la elaboración de materiales y participando activamente de las prácticas diarias. El estudiante se empodera de la diversidad etaria de la clase, apoya a sus compañeros y aprende de ellos. Además, el estudiante enseña en el hogar las lecciones de la escuela, y aporta desde su conocimiento. No es extraño observar estudiantes participando de jornadas de trabajo o celebración comunitaria.

Finalmente nos referiremos a la pobreza. Este elemento es una de las primeras ideas que viene a la mente de las personas cuando hablamos de escuelas multigrado. Y efectivamente, la pobreza es evidente en las escuelas comunitarias. La pobreza no solo

afecta la infraestructura de la escuela. Es a la vez, un elemento que influye en la comunidad, en los padres de familia y en los estudiantes. La pobreza se relaciona con las desfavorables condiciones de vida y trabajo de los docentes, y complica la atención a la diversidad. Sin embargo, la comunidad y sus acciones minimizan el peso de la pobreza en la escuela multigrado. Así, si bien, las donaciones de alimentos, las mingas, la mano de obra de las madres y padres de familia, y su cooperación constante no eliminan la pobreza de la realidad de estas escuelas; si permiten la mejora de sus condiciones.

Las relaciones de los actantes mencionados; la vinculación directa de algunos (unión, mingas, reuniones comunitarias, donaciones, voluntarios, comedor de la escuela, comisiones), y la distancia de otros (MINEDUC, Distrito 06D02 Alausí–Chunchi, currículo estandarizado, formación docente monocultural) permitió cinco años de estabilidad bajo el supuesto de que la escuela comunitaria al ser el centro de desarrollo educativo y comunitario, es, por lo tanto, una responsabilidad comunitaria. El diseño de materiales didácticos, las adaptaciones a las prácticas educativas, las visitas a la comunidad, y la vinculación de los líderes comunitarios permitieron un proceso de empoderamiento y contextualización.

Este momento de la controversia deja en evidencia los engranajes de los actantes en función de los desacuerdos entre la comunidad de Tauri y las instituciones descentralizadas del MINEDUC (Distritos de Educación) por la nula responsabilidad estatal para asegurar las condiciones de funcionamiento de la escuela multigrado, y su objetivo de ser el instrumento político de aseguramiento de la educación en la ruralidad. Ante la inactividad del gobierno, sus representantes, e instrumentos de política pública; la respuesta de los habitantes de Tauri es la organización comunitaria para asumir la responsabilidad de convertir la escuela multigrado en el centro de desarrollo de la comunidad, y en instrumento de aseguramiento del derecho a la educación.

La figura 4 destaca el poder de agencia de actantes no humanos como las conversaciones informales, las condiciones de vida de los docentes, las reuniones comunitarias, las donaciones, las mingas, la esperanza, la infraestructura, y el comedor de la escuela que junto a actantes humanos se entrelazan para recuperar la escuela comunitaria, y a pesar de desconocer la condición de la escuela como instrumento político de aseguramiento del derecho a la educación; transformarla en instrumento comunitario que asegure el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes de Tauri.

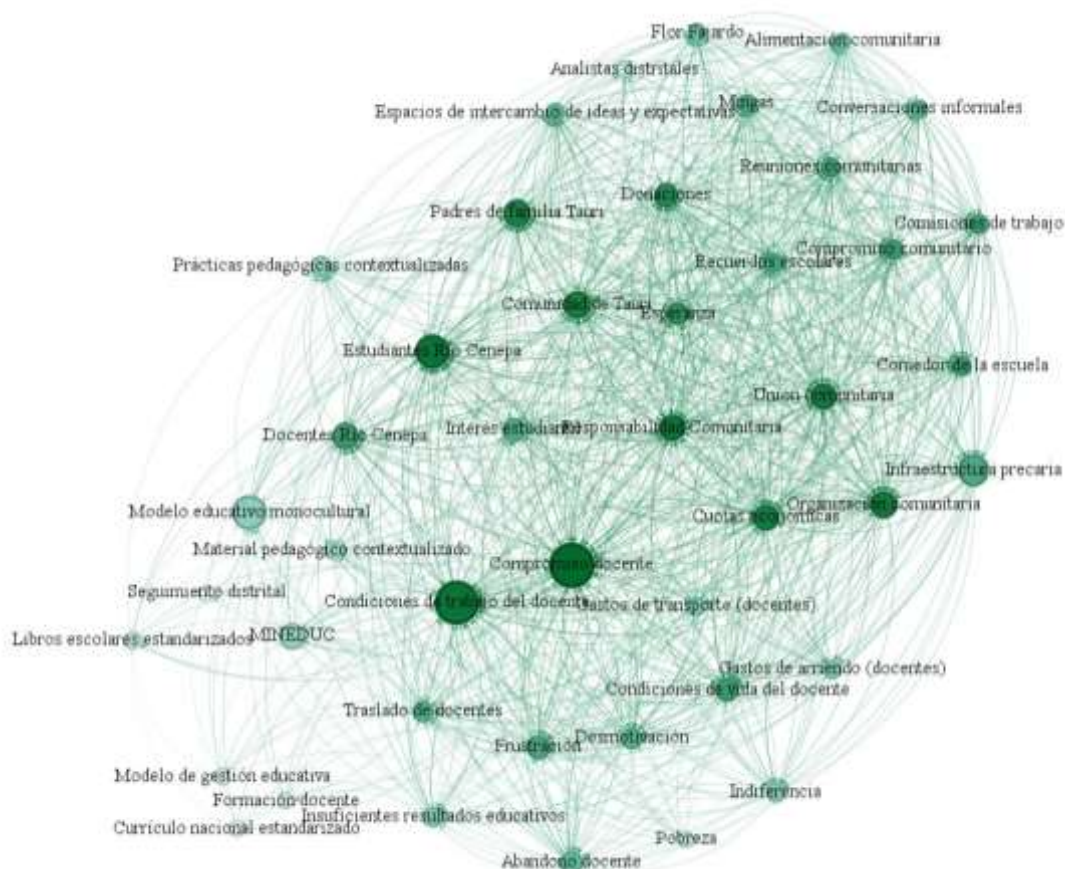


Figura 4. Escuela Río Cenepa: instrumento comunitario de aseguramiento del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes de Tauri

1.2. Durante el cierre: Cuál es el instrumento político que asegura el derecho a la educación rural: ¿las escuelas multigrado, las escuelas eje o las Unidades Educativas del Milenio?

A finales de 2012 inicia una comunicación no formal de cierre de escuelas comunitarias. Estos rumores se verificaron con la presentación del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa en junio de 2013. El plan de reordenamiento se convirtió en un hecho ese mismo año. Fue inevitable el cierre progresivo de las escuelas, y el traslado de los estudiantes a las escuelas eje o a las Unidades Educativas del Milenio. Lo anterior sucedió en todo el territorio nacional incluyendo a la escuela multigrado Río Cenepa.

En este apartado analizaremos la promulgación de prácticas de la escuela multigrado Río Cenepa durante el cierre de la escuela. Nos referimos al tramo que inicia con el anuncio de cierre de las escuelas y dura hasta el último día en que la escuela comunitaria tuvo sus puertas cerradas. Describiremos los actantes y sus relaciones en el lapso de tiempo que va desde 2013 hasta 2019.

Es necesario recordar que hasta el año 2012 la escuela comunitaria Río Cenepa alcanzó una aparente estabilidad bajo la idea de sostener la escuela desde la contextualización y organización comunitaria. En 2012 el gobierno central, dirigido por Rafael Correa, manifiesta su inconformidad con la distribución de escuelas multigrado en el territorio nacional. En 2013 el MINEDUC, precedido por Augusto Espinosa, expone con detalle los hallazgos técnicos de un estudio que analizó el modelo de gestión educativa y concluyó que la educación en el país opera bajo el desorden, la ineficiencia, y la dispersión. El MINEDUC presenta el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa como registro de la idea de cambio, y se muestra como un actante con alta influencia e interés en relación a la educación en la ruralidad.

Los principios que movilizan este cambio, más allá de la justificación técnica, tienen que ver con la concepción de la actual escuela multigrado como un débil instrumento político que confina a la educación rural a desarrollarse en condiciones precarias (planta docente incompleta, infraestructura básica, escaso equipamiento técnico y tecnológico) y convertirse en una educación con bajos estándares de calidad.

La nueva propuesta imagina a las escuelas multigrado como parte de escuelas eje o Unidades Educativas del Milenio que al ser escuelas de organización completa acceden a personal docente calificado, infraestructura digna y moderna, y laboratorios tecnológicos; es decir a través de estos actantes no humanos se accede a condiciones dignas y de calidad.

El MINEDUC vuelve a aparecer en la red e incorpora al Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa. El plan es un documento que expone a detalle el diagnóstico de la demanda educativa actual, y la propuesta de cambio a desarrollarse. La redacción incluye cada paso para cada situación, e incluye las instituciones y roles responsables de cada una de las etapas del plan. El plan se inserta como una guía para que el equipo técnico del MINEDUC empiece el proceso de implementación.

Al mismo tiempo, el MINEDUC inició la búsqueda de aliados en los medios de comunicación, las comunidades rurales, los docentes rurales y los estudios técnicos. Evidentemente, los intentos no fueron del todo exitosos pues las comunidades defendían la presencia de la escuela multigrado en la comunidad. El interesamiento fue muy complejo, a pesar de la percepción de rigurosidad técnica y académica de la idea expuesta en la problematización.

Sin embargo, el MINEDUC, rector de la política educativa en el país, avanzó con pocos aliados, y monitoreó las acciones de las instituciones enmarcadas dentro de su estructura operativa. Así, el enrolamiento empezó con la especificación de la estrategia para cada distrito educativo. Los distritos se insertan para socializar, posicionar e implementar el cierre en territorio. “Nosotros teníamos una serie de informes técnicos que justificaban el cierre. En ese sentido no se trataba de llegar a acuerdos con la comunidad, sino de comunicar una decisión que ya estaba tomada” (Entrevista EA1).

Las estrategias utilizadas por los distritos fueron reuniones de socialización en el distrito, visitas a las comunidades para la exposición de análisis técnicos, y talleres de sensibilización llevados a cabo por los docentes de las escuelas con orden de cierre.

Los docentes multigrado toman un rol pasivo en el cierre de las escuelas y desaparecen de forma progresiva. A pesar de su rol en la comunidad, los docentes ven en el cierre la posibilidad de ser reubicados en escuelas cercanas a sus lugares de residencia y ser docentes de un solo grado o una sola asignatura, por lo que, a pesar de la relación de dependencia con el MINEDUC, su conformidad con el cierre se basó en la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y trabajo. Sin embargo, no abanderaron el proceso de cierre, ni se opusieron a los reclamos de la comunidad.

La comunidad en cambio, aprovechó su unión y organización para junto a los padres de familia y representantes de comunidades cercanas llevar a cabo marchas, plantones y denuncias por el anuncio de cierre de la escuela. Estas acciones se desarrollaron en la ciudad de Chunchi en las afueras del Distrito Educativo 06D02.

La oposición al cierre fue tan grande que representantes comunitarios de otras comunidades motivaron la realización de protestas a nivel nacional.

Tal fue la fuerza y representatividad de la alianza entre la comunidad de Tauri, los padres de familia de la escuela Río Cenepa, y representantes de comunidades cercanas que pronto se logró la atención de los medios de comunicación de carácter nacional.

Los medios de comunicación viajaron a las comunidades, indagaron sobre la realidad y sus implicaciones, y emitieron reportajes donde mostraban las voces y acciones de los padres de familia, la comunidad, y sus representantes en torno al anuncio de cierre de las escuelas comunitarias. La exposición de estos reportajes a través de diversas plataformas de los medios de comunicación influyó de forma bidireccional en las comunidades. Así, los padres de familia y los representantes comunitarios, al verse y escucharse en la radio

o televisión reafirmaban su deseo de continuar luchando por las escuelas con amenaza de cierre.

Lo medios motivaron la reacción de la sociedad civil, académicos, políticos, y periodistas que posicionaron el cierre de las escuelas multigrado en el debate y opinión pública.

En este momento se inserta el Contrato Social por la Educación (CSE), organización de la sociedad civil cuyo objetivo es la defensa del derecho a la educación, y que ingresa a la red para visualizar el escenario de las escuelas comunitarias y la aparente vulneración al derecho a la educación a las comunidades rurales. Para el colectivo social las escuelas multigrado son un instrumento político que asegura el acceso a educación, e insiste en que la única necesidad de la escuela multigrado es ver efectiva la voluntad política del gobierno a través de inversión en la formación de docentes especializados en pedagogía multigrado, y el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento.

El CSE realizó investigaciones en territorio y escribió informes y boletines para influenciar en la decisión de cerrar las escuelas multigrado.

A pesar de todos los intentos por detener el cierre de las escuelas multigrado, el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa se implementó mediante las acciones del Distrito Educativo que dio directrices a los docentes de las escuelas cerradas, y a las autoridades de las Unidades Educativas Eje y del Milenio. Las escuelas empezaron a cerrar, y los estudiantes fueron trasladados a sus nuevas instituciones educativas.

Ingresa entonces, la Unidad Educativa Compud. Unidad Educativa Eje, de organización completa con amplio cuerpo docente, grandes instalaciones y equipamiento tecnológico. La institución está ubicada en una comunidad cercana y cumple con las características necesarias para recibir a los estudiantes de las escuelas multigrado que se vieron afectadas por el cierre. Esta unidad educativa aparece con la fuerza en los procesos de traducción pues se relaciona directamente con los estudiantes y padres de familia de las comunidades cercanas, y asume la responsabilidad de asegurar educación de calidad para estos nuevos beneficiarios.

Cuando los estudiantes empiezan a desplazarse a sus nuevas escuelas aparece un nuevo actante. Ese actante son las largas distancias. Las largas distancias se transforman en el centro de las críticas, pues implican la movilización temprana, peligrosa y costosa de los niños. Sin embargo, el MINEDUC reaparece y asegura que existirá transporte escolar

gratuito para los estudiantes que deban desplazarse. Las cooperativas de transporte de las localidades cercanas empiezan un proceso de concurso para la selección del proveedor del servicio. El transporte escolar gratuito eliminaría temporalmente el problema de las largas distancias y los peligros del traslado.

Sin embargo, el servicio de transporte fue una realidad durante poco tiempo. No existe consenso sobre el tiempo que existió transporte gratuito, pero, en lo que coinciden es en que con el tiempo los choferes aseguraban que el estado dejó de pagarles, y que si querían acceder al servicio debía pagar. El valor del servicio aumentaba cada mes pues los niños dejaban de usar las busetas por la situación económica de sus familias, lo que implicaba que se debía pagar más para cubrir los valores de combustible y dejar ganancia al chofer. El transporte gratuito se convierte en servicio de transporte privado, por lo que algunos niños dejan de asistir a las escuelas por no contar con el dinero para transportarse, y otros optan por otras formas de transporte, como las motos de los familiares y vecinos, o transporte de ganado y cultivo. Los peligros se mantienen en los procesos de traducción.

Otro actante en la red es la jornada completa, una característica de las instituciones graduadas que posibilita el cumplimiento del currículo nacional y el alcance de horas efectivas de asignaturas especiales. La jornada completa implica la asistencia de los estudiantes en horario de 07h00 a 13h30, y si consideramos las largas distancias, y la inexistencia de transporte escolar seguro y gratuito, el resultado es cansancio y enfermedades.

Los padres de familia de estudiantes de comunidades cercanas aseguran que los niños regresan tristes y extremadamente cansados de la escuela.

El horario y la distancia les obliga a despertarse muy temprano. Los niños se despiertan a las 05h00, a veces desayunan y otras veces no alcanzan. Llegan a la escuela y no tienen el desayuno o el almuerzo preparado por las madres de familia. Entonces regresan en la tarde con mucho cansancio y hambre. De uno en uno se fueron enfermando los niños de la comunidad, porque ese ritmo de vida no es sano, y no es algo a lo que deberían estar sometidos (Entrevista PFT4).

Las enfermedades de tipo gastrointestinal, y las afectaciones por situaciones de alto estrés también son parte de las cadenas de traducción.

El cierre de la escuela multigrado propició situaciones de discriminación denunciadas por los estudiantes y padres de familia de las comunidades. Es innegable la diversidad de contextos, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esta diversidad, que la

escuela Río Cenepa asumía como una oportunidad de aprendizaje, es utilizada como inspiración para constantes acciones de discriminación de parte de los docentes, padres de familia y estudiantes de la Unidad Educativa Compud.

La escuela se convierte en un espacio de discriminación que condena el lugar de procedencia, las condiciones socio-económicas, la herencia cultural, y los estilos de aprendizaje. “En mi caso me decían botuda del monte, pero, me daba bastante rabia ver que a mi hermano le decían que no sabe leer, que es lento, que es tonto porque no sabe inglés o computación” (Entrevista E1).

La discriminación puede ejercerse de diferentes formas, y los padres de familia también sentían esa segregación cuando los docentes o los padres de familia no los tomaban en cuenta para organizar eventos o tomar decisiones sobre las actividades pedagógicas o de celebración. También veían como sus hijos recibían un trato diferente por parte de los profesores por no poder llevar material o pagar las cuotas económicas.

Estas acciones provocaron el quiebre de relaciones entre los padres de familia de la Unidad Educativa Compud y los de la escuela Río Cenepa; lo mismo pasó con los estudiantes y la comunidad en general. Evidentemente dentro de la Unidad Educativa Eje seguían existiendo dos instituciones diferentes.

La comunidad, los padres de familia y los representantes de las comunidades cercanas junto a los medios de comunicación y el CSE denuncian esta discriminación, y mostraron mediante reportajes, material audiovisual, historias de vida, y revistas académicas las consecuencias del cierre de las escuelas para los niños y niñas de las comunidades rurales; y exigen la reapertura de las escuelas multigrado. Lo que continua en desacuerdo es si la educación rural debe verse en el modelo de escuelas multigrado, o en la propuesta de UEM.

A pesar de que las clases continuaban desarrollándose en la Unidad Educativa Eje; la comunidad no perdía la esperanza de reaperturar su escuela, por lo que impidió todos los intentos de los funcionarios del MINEDUC de llevarse los materiales, pupitres y bancas de la escuela para entregarlos al Distrito.

La comunidad bloqueó el acceso, resguardó todos los materiales, y colocó candados y seguridad en todas las puertas.

Protestas, reuniones, y plantones también fueron parte de las acciones de la comunidad por recuperar su escuela.

1.3. Escuela Multigrado: una escuela con derecho propio, instrumento político y comunitario de aseguramiento de la calidad de la educación de los niños, niñas y adolescentes de las comunidades rurales del Ecuador.

Lenin Moreno, presidente de la República del Ecuador, mediante cadena nacional del 30 de enero de del 2019 informó la reapertura de las escuelas multigrado.

En febrero del 2019 la escuela multigrado río Cenepa abrió sus puertas y se mantiene operando hasta la actualidad.

En el siguiente apartado describiremos del comportamiento de la escuela multigrado Río Cenepa durante su reapertura, y enfatizaremos en las relaciones de los actantes ante la controversia de si escuela multigrado es o no un instrumento político que asegura el derecho a la educación en la ruralidad.

Durante el cierre de las escuelas multigrado; las comunidades, los colectivos, y los medios de comunicación cuestionaban la decisión del Estado, y advertían los efectos del cierre en las vidas de los niños y niñas de la ruralidad. Evidentemente la escuela Río Cenepa junto a su comunidad, sus estudiantes y aliados exigía la devolución de su espacio físico e identidad dentro de la comunidad de Tauri.

Lenin Moreno asume el cargo de presidente en 2017 y critica fuertemente el cierre de las escuelas multigrado. Afirma que el cierre significa vulnerar el derecho a la educación de las comunidades rurales, vaciar las comunidades y quitarles el centro del desarrollo comunitario. “Las escuelas rurales son espacios importantes de convocatoria, de participación, de convivencia comunitaria. (...) El cierre de esas escuelas, lastimosamente, destruyó la vida comunitaria” (EC Ministerio de Comunicaciones 2019, 10). Teniendo en mente esa concepción de las escuelas multigrado, y con esas declaraciones dio paso al proceso de reapertura de las escuelas.

El MINEDUC, ahora presidido por Milton Luna, explica que, a pesar de ser conscientes de las precarias condiciones de las escuelas multigrado, existen casos de éxito que demuestran que las escuelas multigrado son un camino posible para el aseguramiento del acceso y calidad educativa en el sector rural; y que su ubicación como centro de la comunidad es el elemento principal de su sostenimiento. Se critica e invalida el protagonismo que el gobierno anterior entregó a la infraestructura y equipamiento en el proceso de aprendizaje.

El MINEDUC a través de su Dirección Distrital empieza a realizar el estudio técnico y social en la comunidad de Tauri para certificar que la escuela cumpla con los requisitos necesarios para la reapertura. La comunidad recibe a los analistas, y muestra con detalle cada parte de la escuela, enfatizando en las excelentes condiciones en que se encuentran. La escuela está limpia, y cuenta con materiales pedagógicos, pupitres, mesas y mobiliario.

Cuando llegaron los técnicos con un montón de documentos para ir verificando que cumplamos los requisitos, yo me sentí orgullosa. Nosotros mantuvimos la escuela, no la dejamos morir, así como ella nos levantó siempre. La escuela era nuestra razón de estar juntos, de reunirnos, de caminar horas, de hacer oficios, de permanecer aquí.

Mire la escuela, está limpia, cuidada, recién pintada porque la escuela siempre fue nuestra y nunca se fue” (Entrevista LC3).

Después de la visita técnica y de realizar los trámites correspondientes, el MINEDUC entrega a la comunidad la disposición oficial para la apertura de la escuela. Esta disposición expone las actividades que deben realizarse para que la escuela empiece a recibir a sus estudiantes. Estas actividades son realizadas con el trabajo conjunto de la comunidad y la Dirección Distrital.

La disposición oficial para la apertura de la escuela movilizó a la comunidad y a los padres de familia de la escuela Río Cenepa que veían el resultado de sus protestas, de su organización, y de no darse por vencidos. Mientras el distrito solicitaba las partidas docentes para la escuela, y seleccionaba los perfiles calificados para ocupar los cargos de maestros multigrado. La comunidad, los padres de familia, y los estudiantes se propusieron remodelar la institución con sus recursos materiales, económicos, y humanos. Volvieron a nombrar comisiones, definieron los objetivos de cada una, y pusieron fechas límite para cada actividad. “Usted debía vernos, todos apuraditos, felices, cansados; pero, colabora y colabora en lo que se podía. Ese es el efecto que tiene la escuela en cada uno, y en nosotros como comunidad” (Entrevista PFT5).

Después de dos semanas de trabajo y dedicación la escuela lucía como nueva. Volvieron a pintar la escuela, las canchas, mejoraron el césped. Se hicieron pruebas de todos los equipos, la cocina, las puertas, las ventanas. “Pusimos todo en un inventario y arreglamos las aulas para que cuando lleguen los nuevos maestros se sientan bien recibidos” (Entrevista PFT6).

La dirección distrital presentó a la comunidad los nuevos docentes, y la comunidad se alegró al ver que se trataban de profesionales del cantón y que tenían toda la disposición

para trabajar de forma coordinada con la comunidad. Aunque, los docentes no tenían experiencia o formación en educación multigrado, empezaron conociendo a la comunidad y a sus futuros estudiantes para contextualizar el currículo y las prácticas pedagógicas según la necesidad.

Los padres de familia se organizaron para difundir la noticia de reapertura a las comunidades cercanas pues existían estudiantes de estas comunidades que, antes del cierre, asistían a esta escuela multigrado por cercanía o deseo de los estudiantes. Los estudiantes emocionados acompañaban a los padres e imaginaban como sería su vida al volver a la escuela de la comunidad.

Entre ajetreos y trámites burocráticos la escuela comunitaria fue inaugurada el 7 de febrero del 2019. El evento contó con la presencia del ministro de Educación, representantes del CSE, representantes comunitarios, padres de familia, estudiantes y habitantes de la comunidad de Tauri. Durante el evento intervino María Santacruz, madre de familia, quien agradeció al gobierno y reafirmó el compromiso de la comunidad con la escuela.

Blanca Orozco, estudiante de la institución, manifestó su alegría y la de sus compañeros con la reapertura de la escuela, y pidió al gobierno y a la comunidad convertir la escuela en un semillero de grandes profesionales.

Milton Luna en correspondencia la solicitud de Blanca enfatizó que esta reapertura es representativa pues marca el inicio del proyecto Nueva Escuela, una propuesta de innovación en temas de enfoque, pensum, formación docente e interculturalidad. Es necesario realizar esta mención, pues hasta el momento es una promesa política que se quedó en el discurso.

Después del evento, la escuela volvió a la normalidad. De inmediato, y recordando las prácticas que en anteriores ocasiones funcionaron para mantener la calidad y armonía de escuela, retomaron la organización en equipo para que todas las necesidades de la escuela sean atendidas. Un equipo apoyó a los docentes, el segundo se encargó de la mantener la infraestructura en óptimas condiciones, y el tercer grupo de organizar la preparación de la alimentación de los niños, y sus salidas a territorio.

Los docentes emocionados y motivados por el recibiendo de la comunidad, generaron espacios de intercambio de ideas con sus estudiantes, conocieron sus características principales, sus necesidades, y sus intereses o aspiraciones educativas. Después de esto,

analizaron el contenido curricular y realizaron su planificación micro curricular. Esta planificación consideraba la diversidad de los estudiantes, y el contexto en el que se desarrollaban; y fue base para el diseño de prácticas pedagógicas contextualizadas y material pedagógico propio.

Las condiciones de vida del docente son un actante de especial interés pues la gestión del Distrito educativo al contratar docentes del mismo cantón mejora considerablemente las condiciones de los docentes que no deberán cambiar su residencia, no viajarán horas para visitar a su familia, y no gastarán una parte considerable de sus ingresos en traslados o alquiler de vivienda.

Las condiciones de trabajo del docente, al contrario, siguen siendo adversas. Los docentes continúan trabajando en base a un currículo nacional estandarizado, reciben material didáctico diseñado en base al mismo currículo, no poseen formación en pedagogía multigrado, no reciben capacitación continua, y no pueden acceder a infraestructura y equipamiento tecnológico. Sin embargo, el apoyo y trabajo conjunto de los padres de familia, la comunidad, los estudiantes, y los propios docentes reducen el impacto de estas condiciones. La planificación y ejecución de prácticas y actividades pedagógicas contextualizadas, y la elaboración de material didáctico pertinente influyen positivamente en las condiciones de trabajo del docente, y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, nos referiremos a la pobreza, un actante que sigue presente en la red, que se relaciona con la comunidad, los padres de familia, los estudiantes, la infraestructura, las condiciones de vida y trabajo de los docentes; pero, que es minimizado gracias al ingreso de otros actantes como las mingas, la alegría, las prácticas pedagógicas contextualizadas. El poder de agencia de estos actantes, y sus acciones permiten el desarrollo y sostenimiento de la escuela multigrado Río Cenepa.

La figura 6 muestra el comportamiento de la escuela multigrado durante el proceso de reapertura. En este momento de la controversia la escuela comunitaria vuelve a posicionarse como instrumento político que asegura el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes de las comunidades rurales del Ecuador. Actantes no humanos como la infraestructura remodelada, las mingas, las visitas a las comunidades cercanas, el diseño de material pedagógico propio, la inauguración, la alegría, la diversidad, la promesa de Nueva Escuela tienen un alto poder de agencia, y hacen posible la reapertura y el

sostenimiento de la escuela comunitaria. El engranaje de 40 actantes humanos y no humanos; unos que aparecen por primera vez en la controversia, otros que reaparecen del primer momento, y otros que siempre estuvieron activos; permite un segundo momento de estabilidad dónde la escuela abre sus puertas con el objetivo de asegurar el derecho a la educación de los niños y niñas de Tauri, y lo hace apoyada por el poder político del nuevo gobierno, y la fuerza comunitaria de los habitantes.

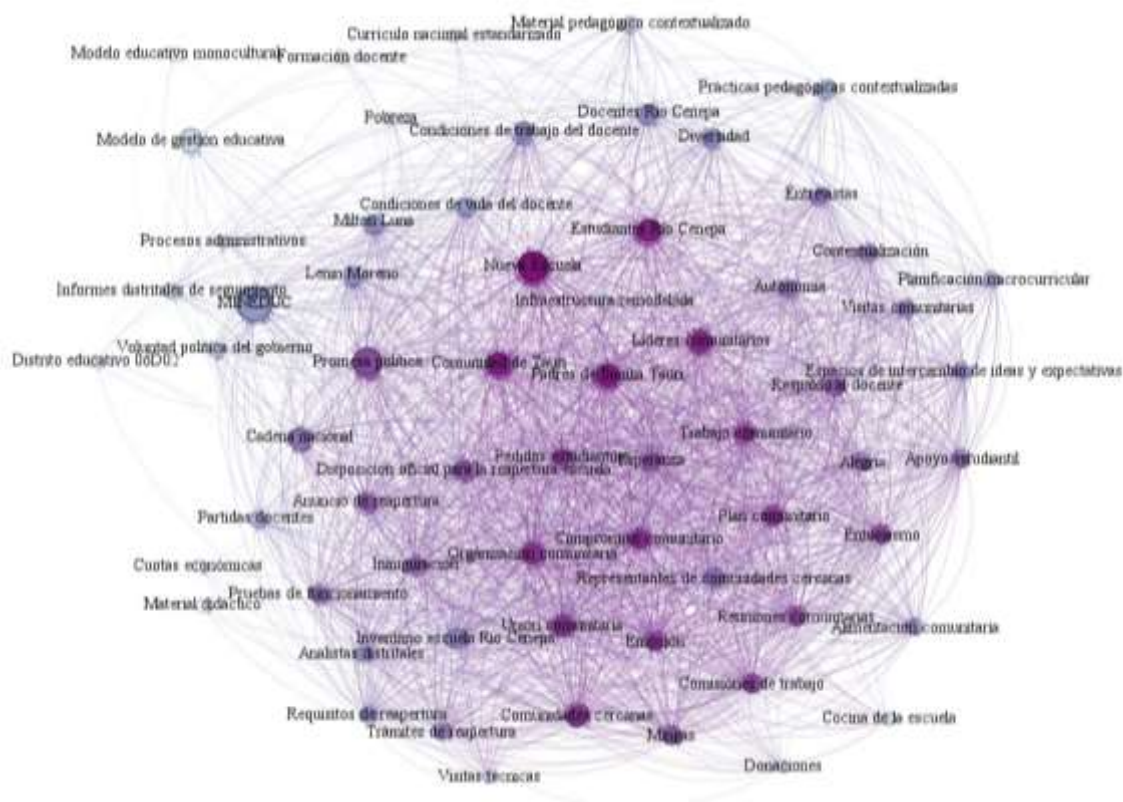


Figura 6. Escuela multigrado: una escuela con derecho propio

2. Escuela multigrado. Cosmos e ideologías: La escuela comunitaria es un instrumento político y/o comunitario de aseguramiento del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes de las comunidades rurales del país.

La escuela multigrado promulga diferentes prácticas en situaciones diferentes. A la vez, significa algo diferente para la comunidad, el gobierno, los estudiantes, los padres de familia, y las organizaciones de la sociedad civil. De ahí, que las escuelas multigrado sean el centro de desarrollo comunitario, un instrumento político para garantizar el acceso a educación de las comunidades rurales, un instrumento político que condena la educación rural al fracaso, el elemento más ineficiente de la oferta educativa, un reto para el sistema

Conclusiones

Esta tesis se cuestiona, ¿cuáles son las controversias que se generan a partir de la escuela multigrado como instrumento que garantiza el derecho educativo a las comunidades rurales?

En función de esta pregunta de investigación, el análisis identifica una escuela multigrado compleja, ensamblada mediante los desplazamientos y acciones de actantes humanos y no humanos. La comunidad, la infraestructura, la alegría, las cooperativas de transporte, las largas distancias, los medios de comunicación, los distritos educativos, el compromiso, la frustración, los peligros, el currículo nacional, las prácticas pedagógicas son algunos de los actantes que se desplazan con alto poder de agencia en las cadenas de traducción.

El imaginario de la escuela multigrado la limita a pensarse como un elemento social compuesto exclusivamente por actores humanos. El análisis desde la caja de herramientas de la TAR expone lo contrario.

Los desacuerdos dentro de la controversia son diversos. Primero, el gobierno posiciona la idea de las escuelas multigrado como instrumento de aseguramiento del derecho educativo en las comunidades rurales, sin embargo, no asume la responsabilidad política que implica. Por ello, los habitantes y líderes rurales asumen la responsabilidad desde la organización y unión comunitaria.

Posteriormente, un nuevo gobierno se cuestiona la propia existencia de las escuelas multigrado, y estigmatiza las escuelas comunitarias como una opción ineficiente para el aseguramiento de la calidad educativa en la ruralidad, por lo que insiste en la necesidad de encontrar alternativas diferentes (Unidades Educativas del Milenio), y cerrar las escuelas multigrado.

Por otro lado, las organizaciones de la sociedad civil plantean que la existencia de las escuelas multigrado no debe cuestionarse, al contrario, es la gestión del gobierno y sus políticas las que limitan el desarrollo y alcance de la escuela. La formación docente centrada en la organización completa, el currículo nacional estandarizado, y los procesos de seguimiento discontinuos exigen el apareamiento de la contextualización como alternativa para el funcionamiento, eficiencia y sostenibilidad de las escuelas.

Además, la comunidad insiste en que lo que debe cuestionarse es quiénes quieren y deben ser parte de las escuelas multigrado, y quienes no. Los habitantes reconocen e insisten en

las desfavorables condiciones de las comunidades rurales en términos de servicios básicos, transporte, diversidad estudiantil; y es por ello que afirman que la educación multigrado no es para todos. Sin embargo, aseguran que el compromiso de los padres de familia, las mingas, las reuniones, las donaciones y la responsabilidad comunitaria son armas que permiten la disminución de las complicaciones, y la aparición de experiencias significativas. Es decir, la escuela multigrado es realmente un instrumento comunitario.

Sin embargo, el gobierno consciente de su responsabilidad de asegurar el derecho educativo, decide reemplazar las escuelas multigrado por Unidades Educativas del Milenio o escuelas eje, las dos son escuelas de organización completa. Ante la decisión, los medios de comunicación, los académicos, los investigadores, y los periodistas introducen más preguntas y desacuerdos. ¿Es suficiente con la inversión en infraestructura y materiales de alta tecnología?, ¿es necesario un cambio estructural del modelo monocultural?, ¿los docentes son maestros o mediadores comunitarios?, ¿la infraestructura de las escuelas es responsabilidad de la comunidad?, ¿la comunidad tiene una responsabilidad?, ¿se trata de la defensa del interés común o de intereses personales?, ¿las experiencias de éxito son procesos replicables o casos atípicos?, ¿la formación en pedagogía multigrado soluciona las dificultades?, ¿la introducción de materias especiales es un lujo o una necesidad?, ¿la especialización de los analistas de los distritos educativos es la solución al modelo?, ¿cómo construir un modelo multigrado con identidad?

Finalmente, otro gobierno reapertura las escuelas multigrado volviéndoles a entregar el objetivo y responsabilidad de asegurar el derecho educativo a los niños, niñas, y adolescentes de la ruralidad del país. El gobierno afirma, desde el discurso, que desde su rol asegurará las condiciones para el nacimiento de la Nueva Escuela, y compromete a la comunidad a continuar actuando desde la corresponsabilidad.

Evidentemente, la escuela multigrado posee multiplicidad; y según el actante y sus engranajes; es un instrumento de escolarización, es el inicio del modelo educativo multigrado, es una escuela de la pobreza, es el lazo comunitario de la ruralidad, es el internado de los docentes, es la pesadilla de los docentes noveles, es el encuentro del currículo con la realidad, es el espacio de aprendizaje desde la diversidad, es el nacimiento de la transformación de la educación.

Obras citadas

- Ames, Patricia. 2004. *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: Tarea Gráfica Educativa.
- Ander Egg, Ezequiel. 2011. *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Brujas.
- Bautista, Enrique. 2018. “Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado” *Revista Chakiñan*, 5: 40-53.
- Bazurto, Carlos. María Bernabé. 2021. “La Educación Rural en San Lorenzo, sus Posibilidades y Limitaciones”. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(3): 260- 269. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Boix, Roser. 2011. “¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2): 13-23.
- Callon, M. 1984. “Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay”. *The Sociological Review*, 32(1_suppl), 196-233. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1467-954x.1984.tb00113.x>
- Candela, Antonia, Gabriela Naranjo, María De La Riva, Jorge Moreno y Johanna Rey. 2020. “Teoría Del Actor-Red y Contextos Escolares”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86): 689-717.
- Cano Amanda, Enrique Ibarra y Juan Carlos Ortega. 2018. “Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria”. En *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, de Amanda Cano y Enrique Ibarra (Coord), 33-58. Ciudad de México: Nómada.
- Cevallos, María. 2021. “Disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa —Tauri, Ecuador”. *Revista Andina De Educación*, 4(2): 83–92. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.10>
- Colbert, Vicky. 1999. “Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20: 107-135.
- Colbert, Vicky. 2006. “Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación*, 51: 187-212.
- Contreras, Joselyn. 2019. “Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica”. Tesis pregrado, Universidad Nacional

- de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1147/1/6-Proyecto%20de%20titulaci%c3%b3n.pdf>
- Cotán, Almudena. 2020. “El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1 (1): 83-103. doi: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Ezpeleta, Justa. 1997. “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15: 101-120.
- Estrada, María del Mar. 2015. “Multigrado en derecho propio”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV(2): 43-62.
- Faure, Isnel. 2017. “Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrados”. *EduSol*, 17(61): 1-8.
- Freire-Contreras, Pamela, Gabriela Llanquín-Yaupi, Valesca Neira-Toledo, Elisabet Queupumil-Huaiquinao, Nidia Riquelme- -Hueichaleo y Katherine Arias-Ortega. 2021. “Prácticas pedagógicas en aula multigrado: Principales desafíos socioeducativos en Chile”. *Cadernos de Pesquisa*, 51: 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- Galván Lucila, Lydia Espinosa. 2017. “Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México”. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 49: 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>
- García Fraile, Juan. 2005. “Investigar con métodos cualitativos”. En *Las perspectivas de la educación actual*, de Antonio Monclús (Coord.), 297-309. Madrid: Ediciones Témpora.
- García, Paloma. 2008. “Los límites del principio de indeterminación radical en Latour y el giro político de su filosofía de la ciencia”. *THEORIA* 63: 319-336.
- Guaranda, Rose. 2019. “Las escuelas unidocentes y la planificación simultánea. Una experiencia del ecuador actual” *REEA*, 1(4): 208-2017. <http://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19/escuelas-unidocentes.html>
- Ibarra, Enrique, Héctor Jacobo y Amanda Cano. 2018. “Paisajes de vulnerabilidad de la educación básica en México. Escuelas unitarias” En *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, de Amanda Cano y Enrique Ibarra (Coord), 17-32. Ciudad de México: Nómada.

- Juárez, Diego. 2017. "Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador". *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 49: 1-16.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>
- Latour, Bruno. 2008. *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Miranda, María, Aries Muñoz y Juan Carlos Maldonado. 2017. "La infraestructura física educativa de las escuelas multigrado". Ponencia presentada en Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Mol, A. 2002. *The body multiple: Ontology in medical practice*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Ordoñez, Álvaro. 2020. *Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado*. Lima: GRADE.
- Priego, Lenin, Mariana Castro. 2020. "Equidad y escuelas multigrado: ¿ruptura o continuidad de la política educativa". *RLEE Nueva Época (México)*, L(1): 177-204.
- Restrepo, Eduardo. 2018. *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez, Yolanda. 2004. "Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado" En *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*, 131-192, Lima: GRADE.
- Venturini, Tommaso. 2009. "Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory". *Public Understanding of Science*, 19(3): 258–273. doi: 10.1177/0963662509102694
- Venturini, Tommaso. 2010. "Building on faults: how to represent controversies with digital methods". *Public Understanding of Science*, XX(X): 1–17. doi: 10.1177/0963662510387558