

El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en el contexto educativo urbano: un estudio de caso en la zona sur de Chile

The closure of rural schools and social integration of families in urban educational context: a case study in the southern part of Chile

Camila Solís-Araya* y Carmen Núñez-Muñoz

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

El cierre de escuelas rurales se ha hecho masivo en los últimos años en Chile, con implicancias múltiples para la cohesión social y la integración social. En este escenario, se desarrolla una investigación cualitativa de enfoque etnográfico, con un estudio de caso en una comunidad rural de la zona sur del país. Esta investigación busca conocer y comprender la experiencia de integración social de familias habitantes de zonas rurales en instituciones educativas urbanas; experiencia que se genera a partir del cierre de una escuela básica rural de dependencia municipal.

Los resultados muestran que para estas familias tanto el cierre escolar como la posterior inserción en lo educativo urbano se interpreta como una obligación impuesta por parte de la autoridad local, asociada a sensaciones de amenaza, riesgo y discriminación en el nuevo contexto educativo. Vinculado a esto, se configuran procesos de revalorización de lo rural y aparece la cultura escolar rural como un escenario de resguardo y seguridad. Se concluye que en la medida en que los procesos de cierre de escuelas y el posterior cambio escolar sea un proceso obligado y excluyente para las comunidades, se producen implicancias negativas para la integración social de estas familias en los nuevos contextos educativos urbanos.

Palabras claves: Cierre de escuelas, Integración Social, Ruralidad, Educación, Cohesión social.

In the last years the rural school closing has become massive in Chili, with multiple implications for the social cohesion and social integration. In this context it was developed a qualitative research in an ethnographic approach, with a case study in a rural community in the south of the country. The aim of this research was to know and understand the experience of social integration of rural families in urban educational institutions, after the school closure.

The results show that for these families the school closure and the insertion in the urban context is experienced as an obligation imposed by the authority, associated with sensations of threat, discrimination and social exclusion in the new educational scenario. Related to this, there are processes of revaluation of the rural context and the school culture appears as a scene of security and safety. We concluded that when the school closure and the change of school is an obliged and non-inclusive process for the communities, negative implications are produced for the social integration of these families in the new educational urban contexts.

Kew words: Rural school, School closing, Social integration, Social exclusion, Social cohesion.

*Contacto: solis.araya@gmail.com

1. Introducción¹

La ruralidad chilena se encuentra actualmente en un proceso de profundos cambios. Este momento histórico dinámico, que también ha sido denominado como “nueva ruralidad” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2005) nos confronta con un escenario rural que se ha ido transformando inserto en un contexto sociopolítico neoliberal y globalizado. Las tradicionales estructuras campesinas han ido reconstituyéndose, haciendo que los límites de la dualidad clásica entre lo urbano y lo rural sean cada vez más difusos (Williamson, 2004). En este escenario, se mantiene el desafío de que la población rural participe de manera democrática en una sociedad con mayores niveles de justicia social (Fraser, 2008), tanto en lo redistributivo como en el reconocimiento de sus particularidades.

En la búsqueda de este objetivo, la educación se mantiene como uno de los principales mecanismos vinculados al desarrollo social de las comunidades rurales. Como señala Williamson (2010):

La educación para la población rural no se define sólo en relación a los sistemas educacionales formales, sino para todos y todas, bajo cualquier modalidad; se entiende como un proceso crítico para superar la pobreza y las desigualdades, en consecuencia, para fortalecer la democracia (p.4).

No obstante, a pesar del aporte al desarrollo social que la educación y las escuelas rurales representan, éstas han sido mantenidas en una situación precarizada en cuanto a recursos humanos y materiales; situación distinta a la de las instituciones de zonas urbanas para las cuales se ha dispuesto, desde los inicios del sistema educativo, una inversión estatal mayor (Egaña, 2000; Labarca, 1939; Reyes, 2005).

Esto actualmente configura un escenario poco propicio para el cumplimiento de estos objetivos de desarrollo, donde estas escuelas no alcanzan los estándares técnicos y tampoco cuentan con las condiciones administrativas que justifiquen su viabilidad. En el primer ámbito, se plantea que el desempeño de sus estudiantes históricamente no ha podido alcanzar los estándares de calidad educativa, manteniendo resultados más bajos que las escuelas urbanas (Williamson, 2004). En el segundo, se ha planteado que el bajo número de estudiantes por nivel no permite la sustentabilidad económica de estas escuelas, puesto que el sistema de financiamiento de las escuelas municipales en Chile se basa en un sistema de subvención a la demanda, entendido como subvención por alumno. Este sistema opera como una subvención que entrega el Estado a cada Municipio, donde el total de recursos se calcula según los días mensuales en que ha asistido cada estudiante.

Ambos argumentos, baja calidad y déficit económico, han sustentado que desde el año 2000 hasta el 2013, hayan dejado de funcionar escuelas de dependencia municipal en diversos sectores rurales. Los datos publicados por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC) señalan que al año 2013, los establecimientos rurales han disminuido en un número de 899 de un universo total de 3836 en el año 2000. Esta sistematicidad en los cierres de escuelas, la homogeneidad en los argumentos que fundamentan los cierres y el desarrollo de acciones públicas como el Plan Araucanía

¹Los resultados que se presentan corresponden a la investigación “Cuando la escuela rural se cierra: procesos psicosociales a nivel comunitario a partir del cierre y fusión de escuelas rurales en la sexta región”. Proyecto Fondecyt N° 11110317, 2011–2013, financiado por Conicyt, Chile.

(www.araucania7.cl), permiten plantear que este fenómeno se ha ido configurando como la ejecución de una política fundamentada en la optimización de recursos públicos (Núñez, Solís y Soto, 2014).

El cierre de escuelas articulado como política de Estado, se ha implementado en algunos países de Latinoamérica, principalmente respondiendo a este objetivo de optimizar recursos públicos. En Argentina, entre 1977 y 1983 se realizó una “concentración” de escuelas rurales cerrándose cerca de 195 escuelas (Rodríguez, 2008). Asimismo en Uruguay, entre 1994 y 1999, se aplicó una política de reestructuración de la educación rural, generando “nucleamientos” o “consolidaciones” a través de cierres de escuelas rurales con baja matrícula (Martínez y Redondo, 2006). En el caso de Chile, si bien no ha sido explicitada como una política a nivel nacional, se ha planteado el cierre de escuelas en zonas rurales como una solución para el déficit municipal generado por la baja de matrículas y como una posibilidad de mejora para los procesos de socialización de los estudiantes (Gobierno de Chile, 2010; Plan Araucanía, 2010). No obstante, su ejecución ha sido promovida sin profundizar en las implicancias psicosociales que este fenómeno genera para las comunidades rurales.

Muchas escuelas rurales imparten enseñanza hasta 6° básico por lo que necesariamente los estudiantes deben continuar en otra escuela o liceo. Este proceso suele ir acompañado de un proceso de búsqueda y elección de la nueva escuela². Existen en Chile, investigaciones sobre este proceso de paso de la escuela básica rural al liceo urbano, las cuáles muestran la valoración positiva que padres y estudiantes construyen en torno al ingreso al establecimiento urbano (Raczinski, 2011; Silva-Peña et al. 2013). Sin embargo, cuando este proceso es precipitado por el cierre de la escuela rural, conlleva cualidades que hacen que éste adquiera particularidades específicas.

2. El Cierre De Escuelas Rurales Y Sus Implicancias En La Cohesión E Integración Social

Nuestras investigaciones centradas en comprender las implicancias psicosociales de los procesos de cierre de escuelas en zonas rurales (DI PUCV 189.742/2010; Fondecyt N° 11110317), nos muestran cómo éstos generan implicancias para la cohesión social de las comunidades en diversos niveles. La cohesión social, (Durkheim, 1897; 2011) alude a la relevancia de mantener la solidaridad entre los sujetos como condición para el orden social; esto sería central en sociedades modernas caracterizadas por una alta división social del trabajo (Solano y Cohen, 2011).

Desde lo investigado, hemos podido comprender cómo el cierre de escuelas debilita a un nivel macrosocial aquellos mecanismos institucionales de cohesión social, principalmente el vínculo entre Escuela - Comunidad y Estado. En un nivel comunitario, profundiza la fragmentación de las relaciones entre los sujetos, debilitándose los procesos de participación tanto en la escuela como en las organizaciones comunitarias presentes en el territorio. Finalmente a nivel individual, la participación de los sujetos se restringe al ámbito íntimo y doméstico, retrayéndose el tejido social comunitario. Esto último afecta principalmente a las mujeres, madres de los niños, para quienes la escuela cerrada

² El principio de Libertad de Enseñanza que establece la Constitución en su Art. 19, determina la libertad de los padres a elegir el establecimiento educacional de sus hijos.

representa el único espacio de participación social fuera del hogar (Núñez, Solís y Soto, 2014).

Cubillos y Solorza (2013) señalan que es posible comprender el cierre de escuelas como un proceso en el cual los miembros de la comunidad rural sienten que se pone en peligro de extinción una forma particular de subjetividad que han construido localmente, y que se encuentra estrechamente ligada a la escuela.

Estos resultados permiten evidenciar los costos comunitarios que implica la ejecución de un proceso de cierre de escuelas en contextos rurales. Buscando profundizar en estas implicancias y en cómo cada cierre de escuelas parece plantear nuevos desafíos para los procesos de desarrollo de las comunidades rurales, nos preguntamos ¿Cómo experimentan las familias rurales el cierre escolar y posterior ingreso a una nueva escuela? ¿Qué sucede con los procesos de integración social de estas familias en los nuevos contextos educativos?

Para profundizar en estas interrogantes, revisamos el concepto de integración social. Al igual que la noción de cohesión social, los orígenes de este concepto los encontramos en el desarrollo teórico de Émile Durkheim. Para Durkheim (1897; 2011) lo social se encuentra más allá de las individualidades, constituyendo una especie de sustrato que se retroalimenta con lo individual. En este sustrato es necesario generar un orden, basado en una normativa moral que se hace propia en cada sujeto y que se estructura en base a la división del trabajo social. Las sociedades con una mayor división del trabajo, generan una mayor autonomía individual, pero requieren de la mantención de la solidaridad orgánica y de una mayor cohesión social que pueda mantener la vinculación entre sujetos.

El concepto de integración social hace alusión a estos vínculos intersubjetivos y a la relación entre sujetos e instituciones sociales, entramado que se sostiene en los mecanismos de solidaridad, ya sea mecánica u orgánica. Esta integración social, posiciona al Estado como el garante de los derechos políticos. En sociedades como las nuestras, con una mayor división social del trabajo, la existencia de mayores niveles de solidaridad orgánica e integración social evitan la generación del caos (Monereo, 2008).

En esta noción de integración social, nos parece relevante la vinculación de los sujetos con las instituciones sociales y entre los sujetos, como principio de generación de un orden social basado en una noción de derechos. Asimismo, recogemos la referencia durkheimiana de la idea de “pluralidad”, donde lo social se constituye en esta diferenciación en el plano subjetivo (Monereo, 2008). Esta comprensión de la integración social, nos permite plantear su relevancia para el desarrollo de sociedades diversas, noción pertinente para lo rural actual y donde se levanta el desafío de que los sujetos rurales no experimenten su contrapuesto: la exclusión social y la discriminación. En palabras de Grammont (2006):

La exclusión se refiere entonces a la negación de derechos individuales a ciertos grupos sociales, mientras la discriminación consiste en no reconocer las diferencias culturales y organizacionales de la población indígena y así limitar su participación en la política nacional, así como negarle la existencia de derechos colectivos y formas de organización propias a nivel local. (p.14)

Es así como en esta investigación buscamos conocer y comprender la experiencia de integración social de familias de zonas rurales posterior a un proceso de cierre de escuela, analizando su vivencia de inserción en escuelas consideradas por ellos como instituciones urbanas.

3. Metodología

Lo presentado en este artículo corresponde a los resultados de un estudio cualitativo realizado durante los años 2010 – 2011 por un equipo de investigación de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Estos resultados profundizan en las experiencias de inserción de familias que habitan en zona rural, en escuelas consideradas como urbanas, posterior a un proceso de cierre de escuela. Los datos recogidos sobre esta experiencia se interpretan desde el concepto de integración social con la finalidad de comprender posibles implicancias de los procesos de cierre de escuela para el desarrollo social de familias de origen rural.

Esta investigación se aborda desde lo cualitativo debido a que esta metodología de investigación nos permite “obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales” (Strauss y Corbin, 2002:13), generando procesos interpretativos que puedan dar cuenta de una realidad social específica (Iñiguez, 1995). Esta investigación cualitativa se articula desde un estudio de caso y su diseño recoge los aportes del enfoque etnográfico desde la aplicación de un método cuasi-etnográfico. Éste hace referencia a una forma de acercamiento y conocimiento de la realidad social en una extensión de tiempo menos prolongada que la etnografía característica de la Antropología Cultural.

Como señala Iñiguez (1995):

Esta concepción extendida de Etnografía ha permitido un amplio abanico de diseños de investigación y de técnicas de investigación específicas (Hammersley y Atkinson, 1995) que, basándose en la observación participante, echa mano también de la entrevista en profundidad, y otras técnicas de entrevista como la grupal, el análisis de textos y de documentos, y otros procedimientos técnicos. (p.2)

Para cumplir con este propósito, se fijaron viajes sistemáticos a la zona de estudio durante la fase de producción de datos. La estadía durante estos viajes se extendió por una duración de tres días en la zona, con constantes desplazamientos entre la zona urbana y la rural. Las técnicas de producción de datos incluyeron técnicas de observación participante, priorizando la utilización de diarios de campo y entrevistas semiestructuradas individuales y grupales (Montero, 2006). La observación participante se incorporó para poder dar cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado a través de la participación del investigador (Flores, 2009).

El caso de estudio de esta investigación se sitúa territorialmente en la Región del Bío-Bío, Chile. El sector donde se desarrolla corresponde a una zona rural de la provincia de Concepción, ubicada aproximadamente a 40 km de distancia de la capital regional.

La unidad de análisis corresponde a padres y apoderados de una escuela básica de dependencia municipal. Dado circunstancias contextuales, se pudo acceder a 7 padres, madres y apoderados quienes participaron en más de una entrevista para profundizar sus relatos y significaciones. Los participantes son en su mayoría (6) de sexo femenino, en un rango de edad entre 20 y 50 años. El elevado número de mujeres se explica por la identificación que realizó cada familia para la categoría “padres y apoderados” donde fueron ellas quienes se identificaron como apoderadas de cada estudiante.

Los entrevistados habitan a distancias disímiles en relación a la escuela cerrada y pueden agruparse en dos territorios: “los de arriba”, y “los de abajo” o “del puente 4 y medio”. “Los de arriba” son quienes habitan territorialmente a una mayor cercanía física de la

escuela y sus casas están emplazadas en terrenos donde se desempeñan como trabajadores y cuidadores de éstos. “Los de abajo” o “del puente 4 y medio” viven en el costado de una carretera, donde las casas están ubicadas a una mayor cercanía unas de otras y donde el intercambio entre vecinos es fluido y constante. Estas familias se encuentran a una distancia considerable de la escuela que fue cerrada, por lo que utilizaban furgón escolar municipal que poder acceder a ella. Algunas de estas familias se encuentran emparentadas entre sí, lo cual corresponde a una característica del entramado relacional del lugar. Las edades de los hijos de estas familias fluctúan entre los 7 y los 9 años, y los niveles a los que ingresaron en las escuelas polivalentes corresponden a segundo, tercero y cuarto básico. En términos socioeconómicos, la mayoría de los entrevistados pueden categorizarse desde una situación de vulnerabilidad presentando la escuela cerrada un IVE del 100%.

Debido a que la escuela cerrada constituía el único lugar que agrupaba a los participantes, fue necesario visitarlos en sus domicilios, contactándolos a través de la estrategia de bola de nieve (Flores, 2009). Ésta es posible cuando se tiene acceso a escenarios privados, realizándose las entrevistas en los lugares de residencia de los entrevistados. Se realizaron cinco entrevistas individuales semiestructuradas y tres entrevistas grupales con padres y apoderados. Las entrevistas individuales fueron realizadas a 4 apoderados, de los cuáles 1 participó en una segunda entrevista. Las entrevistas grupales se realizaron con distintos miembros de las familias, donde se encontraban presentes a lo menos dos personas. De estos participantes, se realizó entrevista individual a 1 de los apoderados de sexo masculino para profundizar en su experiencia. Cada entrevista se desarrolló con una extensión de entre 40 y 70 minutos de duración y cada uno de los participantes autorizó el registro y análisis de los datos producidos, a través de la firma de un consentimiento informado. Los momentos en que fueron realizadas las entrevistas coincidieron con el final del primer semestre del año escolar (julio) posterior al cierre de la escuela y el inicio del segundo semestre (agosto). Las segundas entrevistas se realizaron durante el 2012 para generar una mirada de proceso.

En relación con las instituciones educativas, la escuela que fue cerrada dejó de funcionar por decisión del consejo de dicho municipio en enero del año 2011. Correspondía a una escuela en zona rural de dependencia municipal y su matrícula ascendía a 14 estudiantes, su plantel docente y administrativo estaba conformado por 5 personas y funcionaba bajo la modalidad de escuela multigrado.

Como acuerdo de confidencialidad, han sido reemplazados los nombres originales de instituciones y lugares por nominaciones ficticias tales como Las Acacias, Peumo, Panimávida y Los Robles. “Las Acacias” corresponde a la localidad rural donde funcionaba la escuela cerrada; “Peumo” hace referencia a una localidad urbana y a la institución educativa que funciona en ella; “Panimávida” y “Los Robles” corresponden a otras instituciones educativas donde fueron trasladados los estudiantes posterior al cierre de escuela.

En el caso de la escuela Panimávida y Los Robles, corresponden a 2 escuelas básicas emplazadas en zona rural, pero las cuáles son identificadas por los participantes de esta investigación como escuelas urbanas principalmente por la modalidad polidocente, el aumento de matrícula, el fácil acceso y la mejora en infraestructura. En el caso de la primera, corresponde a una escuela básica completa, con un número aproximado de 18 estudiantes por sala y modalidad polidocente. Se encuentra emplazada en el camino hacia Peumo y se necesita transporte escolar para acceder a ella, lo cual es financiado

parcialmente por las familias. En el caso de la segunda, corresponde a una escuela básica completa, la matrícula asciende a 230 estudiantes con un número aproximado de 20 estudiantes por sala, y se encuentra ubicada en el costado de la carretera que conecta a estos sectores con la capital regional. Los apoderados cuentan con transporte subvencionado ya que ésta corresponde a la alternativa de cambio escolar planteada desde municipalidad. En el caso del Liceo de Peumo, corresponde a una institución de educación básica y secundaria completa, con una matrícula de 467 estudiantes con 31 alumnos por curso, modalidad polidocente y se encuentra ubicada en la localidad de Peumo a la cual se accede con transporte el cual es costeado en su totalidad por las familias.

Como dato adicional, padres y apoderados perciben que el desempeño de sus hijos ha descendido posterior al cambio escolar a estas nuevas instituciones, presentándose riesgo de repitencia. En cuanto al análisis de los datos producidos, éste se realizó bajo los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada donde se apunta a producir teoría emergente a partir de un análisis apegado a los datos, los cuales se estructuran en base a categorías (Strauss y Corbin, 2002).

Una de las complejidades de la investigación lo constituyó el hecho de que los poblados visitados eran pequeños. Esto implicó que la mayoría de sus habitantes se conocían entre sí, existían vínculos de parentesco entre ellos y también relaciones de conflicto. A ello se suma que el cierre de la escuela fue un hecho significativo para las comunidades, que vino a agudizar los conflictos anteriores. Fue importante para el equipo procurar no establecer alianzas con ningún grupo, no limitando la participación de ninguno en la investigación, lo cual resulta un aprendizaje para el trabajo con comunidades rurales, que suelen compartir estas características.

4. Resultados

Los datos producidos fueron articulados en tres categorías emergentes, que permitieron profundizar en las preguntas de investigación planteadas, desde un análisis apegado a los datos.

4.1 El cierre escolar e inserción en lo urbano como una obligación impuesta por la autoridad local

Desde el análisis de los datos, el cierre de escuela es significado por los entrevistados como una orden dictada por la autoridad local. La significación de “orden” aparece desde los relatos como un mandato que se transmite respondiendo a una jerarquía: de autoridad local a docentes, de docentes a padres y apoderados, quienes no forman parte del proceso de toma de decisiones en relación a la continuidad de la escuela. Esta verticalidad en la toma de decisiones y lo tardío de la noticia respecto al año escolar, configura el escenario de cierre de escuela como un proceso mandatado, obligado e inapelable, frente al cual la comunidad no alcanza a movilizarse.

Bueno, nosotros como apoderados nos enteramos por la directora del colegio, ella nos avisó que el colegio se cerraba (...) ella nos dijo que venía de más arriba la orden del cierre del colegio, bueno, dijo que a ella le habían avisado recién que había sido una decisión, muy, o sea que le habían avisado muy encima no tenía tiempo para hacer nada para el no cierre del colegio. (A6, E4, L 5- L 10)³

³ A: Apoderado, E: Entrevista y L: N° de línea de entrevista referenciada

(En relación al cierre de escuela) Efectivamente, que no teníamos opción ni siquiera a pataleo, reclamo, a nada. Ni a protestar, nada de nada. (A2, E2, L1 – L2)

Esta “orden” de cierre parece gatillar dos procesos para las familias. Por un lado, un proceso de revalorización de la escuela cerrada, donde ésta aparece desde atributos como su vínculo con la historia local, la afectividad con las familias y la adecuación de las prácticas pedagógicas a las necesidades relacionales y de aprendizaje de sus hijos e hijas. Desde esta revalorización se hace más difícil comprender y validar la decisión de cierre, lo cual parece reforzar la significación de “orden”.

El colegio tenía como 60 años, es como histórico, bueno, tranquilo (...) se trabajaba bien con la cantidad de niños que había, eran buenos, los niños estaban acostumbrados a eso. (A6, E4, L5 – L8)

Mi otra chica más grande estudió ahí, y ahora está estudiando en Los Robles y no hay ningún problema. O sea ningún niño que estudió en esta escuela (Las Acacias) ha tenido algún problema porque haya estado en el grupo de primero a cuarto año. (A7, E5, L 23 – L 26)

Nos acogieron, es algo que yo creo que ni un colegio en que yo he estado nos habrían tratado tan bien como en el de las Acacias. (A1, E1, L 256 - 257)

Por otro lado, se produce el proceso de cambio de escuela donde estas familias se insertan en nuevos contextos educativos considerados como urbanos. Este proceso de elección e inserción también es experimentado como una obligación que se experimenta en conjunto con una disconformidad hacia este nuevo sistema educativo: escuelas grandes, cursos mixtos de niños y niñas, aparición de códigos culturales ajenos a la infancia campesina. Con estos significados y aprehensiones, los padres van mostrando cómo para ellos existe una identidad y una cultura campesina distinta, que no se acomoda a estas dinámicas urbanas.

Que yo a mi hija me tuve que verla obliga’ a ponerla en un liceo en Peumo, mixtos como le digo, de niños más grandes y ahí se ve de todo. Entonces a ella en esta edad todavía en el campo (...) claro, ella escucha decir grosería pero ella no sabe el significado de la grosería (...) pero en cambio allá (en Peumo) ella se ve enfrentada a situaciones completamente diferentes. Entonces yo le decía, cómo las autoridades que se creen tan inteligentes y tan importantes, meter a niños del campo, integrarlos a la civilización, siendo que lo que están incentivando son los embarazos, porque son niños del camp. (A3, E2, L 61 - L 70)

Al repensar estos procesos desde el concepto de integración social, la sensación de orden y obligatoriedad como característica de dicho proceso, parece dificultar la conformación de nuevas relaciones intersubjetivas significativas e inclusivas y principalmente la construcción de un vínculo de pertenencia de estas familias con las nuevas instituciones educativas. Esto parece profundizar el contraste que visualizan entre lo rural y lo urbano, donde lo urbano aparece desde la amenaza y la falta de afectividad, y en su reverso, lo rural aparece desde la seguridad y la afectividad.

4.2 Los riesgos y amenazas de lo urbano y el deseo de mantenerse en lo rural

Los entrevistados perciben al contexto urbano como un territorio donde se genera una mayor exposición de sus hijos e hijas a situaciones riesgosas. Esto también hace referencia a los nuevos contextos educativos, donde se generarían fenómenos connotados como negativos y prematuros, tales como el consumo de drogas, de tabaco y la experiencia de sexualidad. Esta percepción de riesgo parece posibilitar una sensación de incertidumbre respecto a cómo acceder a información fiable que dé cuenta del bienestar de los estudiantes.

Y usted sabe que en el pueblo corre la droga, aunque usted diga “es un pueblo” pero igual corre la droga, el cigarro, y unos que los niños están en un colegio que está empezando con los niños de, de prekinder para arriba. (A2)

Y de doce años y andan pololeando⁴. (A3)

Imagínese cuarto y andan niños que segundo, tercero, primero año que anden fumando. O sea que anden fumando quién sabe si alguno toma, consume drogas, ¿cómo usted va a saber si su niño va a estar bien o no está bien?. (A2 y A3, E2, L 572 - L 575)

Para estas familias tanto en la escuela cerrada como en territorio rural sus hijos se encuentran protegidos frente a estas amenazas. Perciben que “eso no existe” donde la constatación de estos fenómenos es comprobable a través de comportamientos observables en la experiencia directa. En lo urbano “eso se ve” y se asume como propio de este contexto, mientras que en lo rural sería menos frecuente y en caso de ocurrir, se identifica como un fenómeno ajeno a lo rural.

Mantenerlos () pero a la vez () eso es lo que pasa también, el campo es como más calmo, más tranquilo los niños pueden jugar tranquilos, como que llevan una vida más tranquila, uno no anda pendiente de ellos, de que les vaya a pasar algo yo creo que no es lo mismo, tienen los hijos encerrados. (A6, E4, L 165 - L 168)

Es así como aparece la noción de que en lo rural “están al margen”, lo cual es interpretado como una protección frente a los riesgos de lo urbano (pueblo). De manera simbólica, se contraponen ambos territorios y el contexto rural aparece como valorado desde su tranquilidad y seguridad, como el territorio deseado para que sus hijos continúen su experiencia educativa. Se genera un proceso distinto al que se plantea desde los argumentos oficiales que fundamentan los cierres de escuela: en vez de potenciar o fomentar las proyecciones de integración de estas familias a las dinámicas de desarrollo que ofrece lo urbano, lo que se genera es el deseo de estas familias por mantenerse en lo rural, deseo proyectado también para la trayectoria educativa de sus hijos e hijas.

(...) En el campo es la única que los niños todavía están al margen de las cosas del pueblo. Del famoso bullying ahora, lo que es la educación sexual en los niños. (A3, E2, L 59 - L 61)

Yo creo que para la enseñanza, yo lo único que le puedo decir que para que los chicos aprendan modales no de grandes, porque en los colegios rurales yo encuentro que no sé, que no llega la droga porque en Peumo yo encuentro que eso existe todo, que el cigarro, que todo eso y en los rurales no encuentro, que eso no existe, no, porque cuando yo estudié no existía eso y en las Acacias creo que menos, que las drogas que todo eso y en Peumo uno ve todo eso, que los chicos igual pololeando afuera, besándose, que todo eso en la ciudad y allá no, en el campo, no. (A1, E6, L 314 - L 320)

Es así como el cambio escolar a lo urbano, parece generar un choque cultural entre las dinámicas y los valores propios promovidos por la escuela urbana y aquellas promovidas por la escuela rural, las cuáles son identificadas por las familias como las propias. En la experiencia narrada y sentida por estas familias, las acciones de la escuela urbana apuntan a hacerlos sentir fuera del sistema, lo cual dificulta su proceso de participación, y los identifica fuertemente con la cultura escolar rural, en un contexto donde esa opción ya no se encuentra disponible.

⁴ El modismo “pololear” hace referencia a establecer relaciones amorosas que incluyen la posibilidad de mantener relaciones sexuales

4.3. La experiencia educativa urbana desde la falta de afectividad

A partir del análisis de las entrevistas, emerge otra dimensión relevante para comprender cómo se da la transición desde el cierre escolar rural hasta la inserción en la escuela urbana:

Yo creo que la forma de educarse en el campo es que somos bien unidos. Yo llegué a Panimávida y encuentro que no hay eso que hay en mi campo de ser unidos, de participar con los profes, en las reuniones que un cafecito, aquí nada, como que ella no conversa como que es bien así... no po, yo vengo de mi campo que éramos unidos, unidos y acá igual, cuando llego a las Acacias, yo dije éste se parece tanto a mi campo decía yo porque éramos súper unidos, que los profes, que todos compartiendo con uno, y preguntándole cómo está, cómo está su familia, no po, acá llego, llevo a mi hijo y es una cuestión de que si te he visto no me acuerdo, como dice uno. (A1, E6, L 157 - L 165)

Esta categoría muestra cómo la seguridad de lo rural se vincula también a una dimensión afectiva. Los entrevistados revalorizan esta cultura sentida como propia, reconociendo otros elementos que identifican como una microdinámica rural: la unidad entre los sujetos, la cercanía y la confianza. Estos elementos permiten generar un escenario de integración y cohesión social en lo escolar, afianzan y facilitan las relaciones entre los sujetos y posibilitan una participación más amplia en los espacios escolares. Estos elementos también son referidos como relevantes en la relación pedagógica, y marcan una diferencia entre una escuela y otra.

La presencia de estos elementos integradores hace que los participantes definan cuál espacio se acerca o se distancia de la cultura “del campo”. En su inserción en lo urbano aparecen otras dimensiones distintas y contrarias de la interacción social: la indiferencia, la distancia y la discriminación.

Pero al menos, como le digo yo en la escuela ahí como que siento que no se po, no miran a las personas, nos miran en menos por ser del campo, no sé. (A7, E5, L 202 - L 204)

Porque yo tuve mi primera reunión en el Liceo de Peumo y nadie se miraba con nadie, nadie se saludó, nosotros entramos a reunión, la profesora se presentó y nada más. Eh, nosotras con las apoderadas no, no hubo de piel como cuando hay poquitos alumnos o como alguien (...) o sea yo como antes mandé a otro colegio a la hija la mandé a otro colegio de campo también existía eso de piel, ahora no. Ahora se miran de pies a cabeza, así, nada más que eso. (A3, E2, L 372 - L 377)

La sensación de indiferencia en lo urbano se vincula al no ser mirados y por lo tanto, no ser legitimados por un otro en este nuevo espacio social. Estas familias rurales pasan a sentirse invisibles en el espacio urbano y eso lo atribuyen a su origen campesino. Este elemento se reproduce en la relación con sus pares, con quienes no experimentan que se genere esta relación de cercanía física, “de piel”, que era posible de vivenciar en el espacio rural. A su vez, cuando la mirada aparece, es una mirada que se percibe como discriminadora, que los sitúa en una condición de desventaja.

No, allá en los Robles no tengo comunicación con las apoderadas. En eso, yo también con la única que me comunico con la, una apoderada de arriba, de un niño que también tenían abajo ahí, y eso no más, porque como le digo, con apoderadas de los Robles, no. Es que voy a ir no se po, yo no siento igual a lo que es de uno, porque encuentro que, no se po, como que a uno la miran así no más. No sé po algo, o será que uno no quiere llegar a cómo son ellos y todo entonces. No sé, pero al menos de todas las reuniones a las que he ido, es con ella de arriba no más. (A7, E5, L 187 - L 192)

Esta referencia a “la mirada” y a su importancia en la interacción social es transversal a los relatos de los entrevistados. La mirada parece hacer referencia a la posibilidad de

contacto, pero asume estas diversas cualidades. Una mirada que reconoce, permite procesos de integración social. A la inversa, una mirada que sitúa al otro en situación de desventaja, genera distancia y restringe las posibilidades de participar y de generar nuevas relaciones en los espacios educativos posteriores al cierre escolar. Estos apoderados narran cómo en los espacios de participación en lo escolar mantienen sólo aquellas relaciones que fueron generadas en la escuela anterior, o en el territorio en el que viven. El mundo relacional de estas familias se cierra en lo conocido: frente a las amenazas la participación se restringe, el tejido social parece no expandirse en estos nuevos escenarios educativos y se debilita la propensión individual a generar nuevas redes que permitan la integración y la cohesión social.

5. Conclusiones

A partir de los resultados de este caso de estudio, podemos acercarnos a las implicancias que genera el cierre de la escuela rural para la integración social de las familias de zonas rurales. Cuando el cierre de escuelas se ejecuta de manera vertical, sin procesos de consulta o de participación, se experimenta como una orden dictada por una autoridad, frente a la cual las familias no alcanzan a organizarse ni movilizarse, limitando sus posibilidades de participación social. Este primer proceso desde “la orden” parece influir en cómo las familias desarrollan procesos de integración social en los nuevos contextos escolares considerados como urbanos.

Desde esta orden de cierre de escuela, la elección de establecimiento y el posterior cambio escolar también se experimentan como una obligación. Las familias no experimentan una libertad de elegir la educación que quieren para sus hijos, sino que se ven obligados a incorporarlos a contextos educativos que son vivenciados desde sensaciones de amenaza, exposición de niñas y niños a múltiples riesgos, como una experiencia escolar diferente y opuesta a la cultura educativa rural. En esta oposición, lo rural se revaloriza y aparece una cultura rural con valores propios; cultura de la cual quieren seguir formando parte para mantener una sensación de resguardo y seguridad. Este deseo también incluye la trayectoria educativa de sus hijos e hijas, donde la escuela rural sería la institución más adecuada para promover y acompañar sus procesos formativos.

Es así como en esta revalorización de lo rural, aparecen aquellos elementos que para estas familias son necesarios para la integración social en la escuela: la cercanía entre el profesor y la familia, la confianza, la reciprocidad y la participación en lo escolar, las cuáles coinciden con las condiciones necesarias para que se promuevan y desarrollen procesos de cohesión e integración en lo social. Estas condiciones presentes en la escuela rural cerrada, son aquellas de las que carece la escuela urbana, según estas familias. De este modo, la escuela rural aparece como aquella que genera contextos relacionales que protegen e integran a estas familias, a diferencia de la escuela urbana, que genera dinámicas relacionales connotadas por la distancia afectiva y la discriminación social. Las familias se sienten invisibilizadas por los docentes y por sus pares, siendo visibilizados sólo desde la diferencia y la desventaja. Desde lo narrado, los entrevistados visualizan la inserción en lo educativo urbano desde el costo y no desde la inversión, desde lo ajeno y no desde lo inclusivo, lo cual es coincidente con otros estudios (Opech, 2009) donde se plantea que los liceos urbanos promueven valores propios de la cultura urbana e invisibiliza e incluso margina, aquellos de la cultura rural.

Estos hallazgos nos invitan a seguir profundizando en esta temática, considerando que aparecen implicancias distintas a las que se plantean desde los argumentos que fundamentan los cierres escolares en lo rural, como medida de optimización de recursos públicos. Pareciera ser que desde el orden y la obligación, y desde la falta de cuidado y de reconocimiento de lo propio de lo rural, estas familias no visualizan ni experimentan las alternativas de desarrollo y mejora que debieran caracterizar su proceso de inserción en nuevos contextos educativos urbanos.

Referencias

- Comisión económica para Latinoamérica y el Caribe, CEPAL (2007). *Cohesión Social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Cubillos F. y Solorza, H. (2013). *La escuela rural ante la emergencia de su cierre: La clausura de una subjetividad local. Significaciones imaginarias sociales de la institución educativa. Un estudio de caso*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Chile: Escuela de Psicología PUCV.
- Durkheim, E. (1897). *De la division du travail social*. París: Les Presses universitaires de France.
- Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX: una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: P.I.I.E.
- Foronda-Robles, C. y Galindo-Pérez de Azpillaga, L. (2012). Argumentación relativa a la confianza territorial. Claves sobre capital social. *Cuadernos de desarrollo rural*, 9(68), 41-63.
- Flores, R. (2009) *Observando observadores*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Fraser, N. (2008). *La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. Recuperado de http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic_fraser.pdf
- Gobierno de Chile (2010). *Plan Araucanía*. Recuperado de http://araucania7.cl/wp-content/uploads/DOCUMENTO_PA7.pdf
- Grammont, H. (2006). *La construcción de la democracia en el campo latinoamericano*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100926014303/grammont.pdf>
- Íñiguez, L. (ed.) (1995). Métodos cualitativos en Psicología Social. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1(5).
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Martínez, P. y Redondo, P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Estante editorial.
- Monereo, J.L. (2008). El pensamiento político - jurídico de Durkheim. Solidaridad, Anomia y Democracia (III). *Revista de Derecho Constitucional Europeo*, 10, 387 - 434.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, C., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Revista Universitas Psychologica*, 2(13).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2005). *Chile Rural: Un desafío para el desarrollo humano*. Recuperado de <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub11/informe%20rural.pdf>

- Reyes, L. (2005). *Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Santiago: CEME
- Rodríguez, L.G. (2008). La primaria durante la dictadura: reforma curricular y “concentración de escuelas rurales”. *Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época)* 2(2).
- Rosas, C. y Lara, C. (2009). Jóvenes rurales y educación media: un estudio exploratorio acerca de la relación entre jóvenes rurales escolarizados de la provincia de Cachapoal, región de O’Higgins y la educación media en Chile. En J. Redondo y L. Muñoz (Eds.), *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pinguina* (pp. 128-163). Santiago de Chile: OPECH.
- Solano, C. y Cohen, N. (comps.) (2011). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/BarbaSolano-Cohen.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Williamson, G. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile*. Recuperado de http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_chile.pdf
- Williamson, G. (2010). *Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: reflexiones desde algunas experiencias internacionales*. Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/Williamson%20Guillermo.pdf>