

La política de cierre de escuelas rurales en Chile y sus implicancias para la cohesión social de las comunidades.

Avance de investigación en curso.

Grupo de Trabajo: 8. Desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.

Carmen Gloria Núñez M.

Camila Solís A.

Francisco Cubillos Ch.

Héctor Solorza F.

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

El cierre de escuelas municipales rurales es un fenómeno que paulatinamente se hace visible en el país. Entre el año 2000 y el 2012, han dejado de funcionar 819 escuelas básicas rurales de dependencia municipal. En esta presentación se reúne el resultado de una investigación de tipo etnográfico, con 2 estudios de caso, y se centra en el análisis de las implicancias del cierre escolar para la cohesión social de las comunidades. Como técnicas de producción de datos se realizaron observaciones participantes, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, y grupos de discusión. Los datos producidos se analizaron bajo la Grounded Theory. Los resultados indican que el cierre escolar genera implicancias para la cohesión social en los niveles macro-institucional, comunitario e individual.

Palabras Claves: Cierre de escuelas – Escuela rural – Cohesión social.

Introducción

El cierre de escuelas municipales rurales es un fenómeno que comienza a hacerse evidente en los últimos años en Chile. Los datos publicados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) muestran que entre el año 2000 y el 2012, ha habido una disminución de 819 escuelas básicas rurales de dependencia municipal. Durante el año 2010, esta disminución comienza a ser visibilizada con mucha mayor fuerza como un fenómeno significativo dentro del panorama social en nuestro país; así, entre el año 2010 y 2011 hubo un peak de 143 escuelas rurales de dependencia municipal que dejaron de funcionar, aumentando los anuncios de cierre y fusión de escuelas municipales en aquellas zonas rurales afectadas por el último terremoto y tsunami. En esos momentos surgieron posturas que consideraron el contexto de desastre como una “oportunidad” para realizar mejoras en el sistema educativo, cerrando las escuelas que no hubiesen mostrado buenos resultados. De este modo, el cierre y fusión de escuelas municipales rurales deja de constituir un conjunto de decisiones aisladas y es posible reconocer en ello, una política.

Esta presentación reúne los resultados de una investigación cualitativa articulada desde 2 estudios de casos, cuyo objetivo fue analizar y comprender los procesos psicosociales que emergen a nivel de comunidad local y escolar, cuando se cierra la escuela municipal de una localidad rural. Esta investigación se realizó entre los años 2011 - 2013¹ en la zona central de Chile, área declarada como zona de desastre luego del 27/F. En esta presentación nos centraremos en el análisis de las implicancias del cierre escolar para la cohesión social de las comunidades.

¹ “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

Contextualización de los casos y metodología

El primer caso de estudio corresponde a una escuela básica dependiente del DEM, la cual fue seleccionada porque cumplía con el criterio de estar “bajo amenaza de cierre”, además de ser una de las escuelas más antiguas de la comuna. La escuela es uni-docente y entrega educación de 1° a 6° básico en modalidad multigrado. Su pasado reciente nos indica una progresiva baja de matrícula que ha enfrentado en los últimos años; el año 2010 se contaban 12 alumnos, durante el 2011 bajó a 10 y hasta Mayo del 2012 la matrícula está en 7 estudiantes. Este hecho sintoniza con la tendencia de la matrícula en los colegios públicos de la comuna. Sin embargo, la aparición esporádica de estudiantes que en cualquier momento del año demandan un cupo, sitúan la matrícula en un número cercano a los 10 alumnos. Esta escuela resultó dañada por el tsunami del 2010, pero manteniendo su estructura.

Según los sujetos y observaciones participantes realizadas en terreno, la comunidad está conformada por tres grupos diferenciados. El primero de ellos compuesto por un grupo pequeño de familias nativas de la zona (asentadas en un zona próxima a la localidad), un segundo grupo más numeroso de familias que llevan al menos una generación viviendo en el pueblo y un tercer grupo formado por una cantidad pequeña de familias de profesionales jóvenes provenientes de Santiago, que se han establecido en la localidad desarrollando el sector hotelero e inmobiliario, lo que ha ido cambiando progresivamente el panorama en la zona. Éstos han construido sus casas en los cerros, alejados de la avenida principal y han fundado un colegio privado para sus hijos, distante a 15 minutos de la localidad, que es el primero de este tipo en la comuna.

El segundo caso de estudio, corresponde a un sector rural denominado como R.C. el cual se encuentra a aproximadamente 30 min. en vehículo particular desde el centro cívico de la comuna. Si bien no contamos con el número exacto de habitantes, éste supera las 40 personas. La escuela de este sector fue cerrada en el año 2011, previo aviso de las autoridades locales. La escuela cerrada se emplazaba dentro de la comunidad y a ésta asistían la mayoría de las familias del sector. Correspondía a una escuela unidocente, con enseñanza multigrado y que contaba con la subvención de “piso rural” para escuelas en zonas aisladas geográficamente. Esta institución se encuentra arraigada en la historia local, siendo fundada por una reconocida profesora normalista, fundadora de varias escuelas de la comuna, quien se asentó en este sector.

La matrícula de la escuela en el momento del cierre ascendía a 6 estudiantes y posterior a éste, tanto los niños como la docente a cargo, fueron trasladados a otra escuela básica municipal rural.

Entre los participantes de ambas investigaciones se encuentran: niños, profesores, padres, actores locales y actores clave. Como técnicas de producción de datos se realizaron observaciones participantes, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, y grupos de discusión. Los datos producidos son analizados bajo los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada.

Marco de referencia

El concepto de cohesión social fue utilizado por primera vez por Émile Durkheim (1893; 2001) para plantear que en las sociedades modernas, con una mayor división social del trabajo y mayor autonomía de los sujetos, el reto consiste en desarrollar lazos que mantengan los vínculos entre los sujetos (Solano & Cohen, 2011). Actualmente, el concepto de cohesión social parece referir a varios niveles de lo social, por lo cual hemos distinguido un nivel macro-institucional, un nivel comunitario y un nivel individual.

Según la CEPAL, cohesión social “se refiere tanto a la eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad. Los mecanismos incluyen, entre otros, el empleo, los sistemas educacionales, la titularidad de derechos y las políticas de fomento de la equidad, el bienestar y la protección social” (2007, p.17). Esta mirada corresponde al nivel macro e institucional. En este nivel, la educación facilita la cooperación social y refuerza los contratos entre los individuos; encontrándose alta correlación entre la cohesión, la confianza y la educación (Cox y Schwartzman, 2009).

En el nivel comunitario, incorporamos la mirada antropológica donde el vínculo entre los sujetos se plantea en términos de solidaridad, concepto al que también recurre Durkheim. Ésta se generaría en relación a un elemento cultural o institución que se significa como un articulador tanto de las prácticas cotidianas como de las otras instituciones existentes (Solano, Cohen, 2011). Esto es coherente con la función que cumple la escuela en espacios rurales, como facilitador y aglutinador de las relaciones entre los sujetos.

En el nivel individual, las definiciones de cohesión social aluden a los comportamientos, percepciones y valoraciones de los sujetos respecto del vínculo con otros, como con la sociedad en su conjunto (Cox, Schwartzman, 2009; Solano, Cohen, 2011). La cohesión social no es un valor objetivo, sino que depende de la percepción y valoración personal de los sujetos en cuanto a sentirse parte, o no, de una colectividad, en ámbitos diversos (CEPAL, 2007). En algunas investigaciones se ha optado por operacionalizar la cohesión social como “cohesividad”, que sería la propensión individual a la cohesión social. Ésta incluye la confianza que el individuo dice tener en los otros, el sentirse parte de una mayoría, el trabajar por cuestiones comunitarias y el orgullo patrio (Cox y Schwartzman, 2009). Resulta interesante que en un estudio realizado en Latinoamérica, Chile presente niveles de cohesividad bastante bajos en relación al promedio (Ibid, p. 299).

Resultados de investigación

Recogiendo estas definiciones, los resultados producidos nos muestran cómo el cierre escolar genera implicancias para la cohesión social en las comunidades estudiadas, influyendo en sus procesos de articulación comunitaria, de participación a nivel local y macroinstitucional, y de construcción de un proyecto colectivo de futuro. A continuación se presenta un análisis de la cohesión social a distintos niveles, que se construye a partir de las categorías levantadas del análisis de los datos producidos.

Nivel Macro institucional:

Los resultados muestran cómo el cierre escolar influye en la cohesión social a un nivel macro institucional, generando los siguientes procesos psicosociales:

- Transformación en las formas de participación de padres y apoderados en el espacio educativo.

En el caso n°2, padres y apoderados describen haber participado de espacios que, desde lo institucional-educativo, promovían la educación de los niños, el encuentro entre apoderados, y el encuentro entre estas familias y otras personas de la comunidad.

“O sea, no es tanto lo que se hacía, pero había educación de los niños, había participación de los mismos apoderados, cualquier cosa hacían eventos, los fines de año que se hacían eventos venían actividades principales de afuera. Todo lo que es de educación. Los fines de año que en cualquier escuela no lo hacían. Una convivencia y cosas” (Entrevista A)

“Si po, nos encantaba la escuela de nosotros. Y nosotros cuando sacábamos los niños a pasear los fin de año hacíamos cuestiones pa vender, hacíamos embelecocos pa vender y salíamos a vender y hacíamos plata y salíamos a pasear con los niños. Eran todos aquí, todos iguales, todas eran unidas oiga, no éramos ni una desunida, todos todos” (Entrevista T)

Con el cambio de escuela, experimentan y perciben que esa participación que posibilitaba el encuentro, desaparece, y la comunidad deja de conectarse en el espacio microsocioal y también con las redes de lo macrosocioal.

“X1: no ya murió ya eso... no se junta nadie.... Ahora si usted la ve está de puro pasto... es una pena... porque... yo pienso que fue una... una de las partes más principales que tuvo el sector del colegio... lo mismo que si usted terminara el retén de Rapel...” (Entrevista AS)

“B: Es que igual nos cambia todo, porque cuando nosotros hacíamos reunión o los niños salían de la escuela, se llenaba acá. Y en San Vicente los apoderados no más po. Aquí cambió todo” (Entrevista P)

La nueva escuela sólo aglutina a los padres y los niños que a ella pertenecen, y tampoco al mismo nivel que lo hacía la escuela del sector. Los padres y apoderados experimentan la escuela actual como un lugar ajeno, que carece de la confianza y la reciprocidad necesarias para generar nuevos procesos de cohesión social.

“B: Es distinto, no es igual que las apoderadas que estábamos aquí.

A1: ¿Y cómo son las apoderadas de allá?

B: Más jodías las de allá. (risas)

A2: Así, ¿por qué son más jodías?

B: Porque cuando uno habla algo, ellas quieren ellas como mandarnos a nosotros de acá. Claro, porque están acostumbradas allá. Y uno tiene que ir como colita entre las piernas (risas) del otro lado” (Entrevista P)

“Mal po. Mal con el cierre de la escuela, como le digo, lo único de valor que hay. Porque ahora está todo mal, ahora no hay convivencia ni cosas parecidas” (Apoderado N°, Entrevista A)

Este cambio debilita las posibilidades que estas familias tienen de participar tanto del espacio educativo como de un proyecto de país más amplio. Esto parece afectar de mayor manera a quienes tienen menos estudios y una situación económica más vulnerable. De esta manera, quienes se encontraban en una situación de desventaja social antes del cierre de la escuela, podían participar en ella sin experimentar una diferencia con los otros apoderados; posibilidad que se pierde con el cambio escolar, traduciéndose en menos posibilidades de inclusión para estas familias.

- Pérdida de rituales comunitarios promovedores de cohesión social.

En el Caso n°2, los rituales vinculados a la escuela permitían conectar a la comunidad con autoridades y personas de otras zonas cercanas; instancias que generaban la sensación de pertenecer a una red más amplia. Con el fin de esas actividades, principalmente de fin de año, desaparecen, no es posible reproducirlas con los mismos sentidos en la nueva escuela y la comunidad experimenta el abandono y la sensación de una próxima “muerte”. Esto se profundiza desde una sensación de abandono por parte de las autoridades y desde la significación de que sin escuela la comunidad no puede generar una proyección a futuro.

“así como yo lo veo, prácticamente como que te hacen, le hacen como una eutanasia a un pueblo cuando te, te cierran la escuela, porque, porque lo que yo te decía, muchos matrimonios jóvenes, que se pueden formar, van a pensar, bueno, de hecho lo van a formar, pero en qué lugar se van a establecer, la pensarían dos veces si venirse para acá, a menos que tuviesen vehículos, bueno que ahora la gran mayoría tiene, pero igual es un punto en contra, porque tení que pensar cómo van a educar a sus hijos, y siempre van a querer una escuela cerca. Que antes, antiguamente, el que estuviera más o menos cerca no era problema po, porque mi mismo papá iba a estudiar donde estudia mi hija. El estudió allá, salió de esa escuela” (Entrevista PE)

“Este mismo sector... se le ha quitado lo principal no se le está dando vida” (Entrevista AS)

Desde este elemento es comprensible que la escuela sea relatada como un lugar fundamental, que si deja de funcionar conducirá a la muerte de la comunidad.

“Yo creo que la escuela es como... la columna vertebral de la comunidad de X. (...) Si porque se mueve poh... Se mueve está ahí, está presente, está con niños, los niños crecen, se educan y nosotros podemos participar. Es parte del movimiento de X., la escuela en todo su ámbito, social (*¿Y una comunidad sin su Escuela?*) Muerta” (Ap.1)

- La amenaza de cierre y el desgaste del vínculo con la escuela.

En el Caso de estudio N°1, la noticia de un posible cierre de su escuela ha circulado en la comunidad desde que en el año 2011 éste es anunciado en el Pladeco, si bien hasta la fecha eso no ha ocurrido.

Desde aquella fecha el fenómeno de cierre se instala en la comunidad como una posibilidad y es aceptado progresivamente por los sujetos ante la constatación de los pocos niños que hay en la comunidad y por la consiguiente baja matrícula de la escuela. A ello se suman otras transformaciones experimentadas por la escuela, como el cambio de profesor y los daños por el tsunami.

El posible cierre ha generado un desgaste del vínculo de la comunidad con la escuela, que también ha “amenazado” su cohesión social, Si bien es cierto, la escuela antes se posicionaba como un punto neurálgico para la comunidad, ahora es relatada desde sus miembros como un lugar que progresivamente ha dejado de brindar la vitalidad y articulación que antaño aportaba.

“E1: *¿Qué cree usted, le haría bien a Matanzas en diez o veinte años más no tener esa escuela ahí? ¿Daría lo mismo?* D1: Yo creo que daría lo mismo. Porque estaría cerrado ahí (sonríe). No le veo alguna utilidad que sea más... de otra forma, que le saquen provecho a eso. *¿Daría lo mismo tener o no escuela?* D1: Yo creo que daría lo mismo” (A.C.3)

“A1: *¿Qué le parece esa relación que tiene la escuela con la junta de vecinos?* B: bueno es que, a lo mejor como junta de vecinos deberíamos relacionarnos más con la profesora, vamos a tratar con la presidenta a ver que como invitarla también a las reuniones para que también participe... y vamos sabiendo también lo que sucede en la escuela... A1: *antes era diferente la situación...* B: teníamos una comunicación más... es que con Don X (*el antiguo profesor*) había comunicación en cuanto a lo religioso, a la escuela, a la civilidad, un conjunto de cosas que... la profesora de ahora ni siquiera saluda...” (Entrevista actores clave)

Dicho punto de encuentro ha sido mermado por los factores anteriormente descritos, paulatinamente la participación de la comunidad en las actividades de la escuela ha ido disminuyendo, como también la acción de la escuela en tanto entidad activa dentro de la localidad.

No obstante, cabe destacar que en el Caso n°1 el turismo y las actividades económicas relacionadas con dicha ocupación, ha ido ocupando progresivamente un lugar central “E2: *Señora X hace un rato nos decía que pudiera ser que cierren la escuela en un par de años más... ¿Qué cree usted que va a pasar con X si es que se cierra la escuela?* A: A lo mejor la escuela se va a convertir en otra cosa. E2: *¿Otra cosa como qué?* A: A lo mejor la van a arrendar como un hotel E2: *¿Y qué le parece usted el hecho que el edificio de la escuela pudiera transformarse en un hotel?* A: Sería, no podríamos entrar nosotros... Sería triste que se convirtiera en algo que no fuera público como que sería privado” (Ap.8)

Al no contar con el lugar articulador y convocante que ocupaba la escuela en tanto institución pública, la comunidad se vería amenazada ante la posibilidad de privatización de un espacio que antes era de libre acceso, interviniendo en los tipos de relaciones que se establecen con las nuevas

organizaciones que se instalan en la localidad en reemplazo de la escuela y su modo de articulación de las prácticas cotidianas de la comunidad.

Nivel Comunitario

A nivel comunitario, la cohesión social se ve afectada por la pérdida de espacios de reunión de la comunidad. Padres y apoderados señalan que “ya no se reúnen”, percibiendo una pérdida de los espacios que permitían cohesionarlos como habitantes de un sector desde una noción de “lo común”; proceso mediado por la institución escolar.

En el Caso nº1, la escuela es considerada por los sujetos como un lugar que históricamente ha sido de encuentro, sobre la cual reconocen un espacio que los convoca y que los articula como comunidad. Esta articulación se ha desarrollado a través de la celebración de festividades que le otorgan dinamismo a la localidad, cuestión que es identificada como un impulso de vitalidad hacia la misma comunidad.

“...como que reúne a la gente y les da como una motivación en el fondo, o sea se juntan en la escuela y hacen no sé...bingos, reuniones de todo tipo, entonces es un centro social que les da vida a las localidades que están aisladas” (A.L5)

“...pero ponte tu ahí hacíamos una actividad donde iba toda la familia, o sea, hacíamos un almuerzo para fiestas patrias e iba yo, mi esposo y los niños, todos. Aunque mi hija no era alumna del colegio, pero integrábamos a toda la familia, nuestro núcleo familiar y hacíamos la actividad y nos juntábamos hartos. Los paseos de fin de año igual... Éramos una familia.” (Ap.1)

La experiencia de articulación y de relación familiar entre la comunidad escolar y local en torno a la escuela, ha permitido el despliegue de lazos entre la comunidad, fortaleciendo la cohesión social a través de las celebraciones y ritos en la escuela, como acciones colectivas que posibilitan una forma de vida comunitaria particular.

En el Caso nº2, era la escuela quien marcaba una ritualidad en relación a los tiempos, como una especie de reloj, de presencia permanente que permite ordenar y organizar las actividades de la comunidad. Desde ahí, los ritmos y el cumplimiento de las tareas se sincroniza desde el funcionamiento de la escuela.

“A1: Ya. Después del cierre ¿Dónde se reúnen? En qué ocasiones se reúne la comunidad, en qué lugar.

B: Ya no se reúne (...) No pero es lo único que se hace, porque si ya antes, por lo menos se hacían esos actos por lo menos los que le digo yo en la escuela, pero ya no” (Apoderado AA)

“Mira, de partida la escuela era, le daba vida, escuchar el grito de los niños, de hecho, te marcaba hasta, los tiempos de nosotros marcaba hasta la hora del horario, porque a la hora que salían los niños, ah, la hora que nosotros ya teníamos que parar de trabajar con los animales, por ejemplo. Si po, porque el profesor manejaba, claro, entonces cuando salían los niños, o sonaba la campana, oh, ya, a tal hora les dan comida, la campana, listo” (Entrevista PE)

Como proceso emergente a nivel comunitario, se debilita la participación en la Junta de Vecinos, lo que implica el debilitamiento de la principal organización comunitaria que sigue funcionando en la comunidad y que podría haber funcionado como un nuevo articulador. Al cerrarse y perderse el principal articulador comunitario, pareciese ser que las demás instituciones no pueden reemplazar esta función y también se debilitan. Esto termina interpretándose como una responsabilidad individual, y desde que “la gente no se hace el tiempo”, lo que restringe las posibilidades de abordaje. La participación en la Junta de Vecinos termina vinculada a la lógica del beneficio. Es así

cómo, las familias, de manera individual le empiezan a atribuir funciones deseadas (a la escuela en desuso) desde sus necesidades individuales, debilitando a su vez, las posibilidades de volver a articularse en torno a una necesidad común.

“A2: La otra vez, cuando estábamos ahí en la reunión, en la junta de vecinos nos decían que igual después del cierre de la escuela había bajado también la participación en la junta de vecinos, nos hacían el comentario también.

B1: Fue decayendo bastante, bastante.

A2: ¿Y por qué, que relación había con la escuela?

B1: Es que de partida, mira, existía la relación que podría haber mucha más comunicación como vecinos, había mucha más comunicación, porque aparte te juntabas en las reuniones, dabas tus opiniones, porque aparte de las reuniones de la junta de vecinos, existían la reunión de apoderados, donde tu escuchabas la opinión del otro. Claro, uno se encuentra en el camino, con alguien, pero no es lo mismo, como te digo, tenías que exponer, tenías que trabajar por un bien común.

A1. ¿Ahora eso ha disminuido, sientes tú?

B1: Sí, es que ya, ahí se fue un propósito, uno de los propósitos era ese, trabajar, ayudar en la escuela, nosotros, acuérdesse que aquí a veces nos juntábamos y ya nos poníamos de acuerdo, ya todos vamos a ir a arreglar la escuela, a cerrar, a hacer el cierre de la escuela, que ir a hacer una pequeña bodega, y así” (Entrevista PE)

“A1: ¿Y por qué no se han seguido juntando en la escuela?

B1: No po, como ya cerraron ya no podemos ir para allá.

A1: Pero la escuela depende ahora de la junta de vecinos

B1: Si po.

A1: ¿Y aún así no se han seguido viendo ahí?

B1: No, nunca más, no” (Entrevista T)

A Nivel Individual

En el Caso n°2, padres y apoderados experimentan el cierre escolar como un proceso generador de angustia y preocupación, tanto en relación a la seguridad presente de sus hijos, como a las posibilidades de proyección comunitarias y también familiares que se cierran con este proceso.

“Es que yo todos los días que la niña sale de aquí uno queda preocupá po. O sea yo por lo menos me quedo preocupá. Porque ya, o sea, algunas mamás lo ven como tan, es que yo soy demasiado apegada a mis hijos. Entonces, póngase usted, en el trayecto del camino del furgón, el camino no es muy bueno aquí, sobre todo en invierno, pasa algo. ¿Me entiende? Entonces yo vivo preocupada de que a la niña le pueda pasar algo, no tan solo a la niña, a los niños que van. No sé, qué al cruzar la calle allá pa tomar el furgón porque en la ¿ustedes se fijaron fuera de la escuela?” (Entrevista A)

Un aspecto importante de la cohesión social lo constituye la confianza, tanto en los otros como en las instituciones. Al contrario de la época en que se contaba con una escuela cercana, la lejanía y la exposición de la nueva escuela - que queda a orillas del camino principal-, es experimentada desde una inseguridad permanente.

A su vez, los entrevistados señalan haber perdido la disposición a reunirse con otros, posterior al cierre escolar, quedando un registro de no querer cohesionarse y de haber perdido el sentido de generar proyectos colectivos.

“A1: Y eso, ¿ustedes todavía sienten que son como de otro lado?

B: Sí po. Eso no se va a terminar nunca.

A2: A sí, ¿cree que no?

B: No” (Entrevista P)

Por su parte, los niños perciben el cambio escolar como positivo, interpretado como una apertura a relaciones con nuevos compañeros, además acompañado por la docente de su escuela anterior.

“E2: oye S. y porque te cambiaste a la escuela de S.V?

S: eee no se! Porque creo que la tía dijo...

E2: ya, que dijo la tía?

S: dijo que nos íbamos a cambiar a otra escuela...

E2: ya...

S: hasta la C

E2: que tía lo dijo?

S: la tía E.... porque ella nos hacía clases

E2: y les contó por qué?

S: no ... nos contó eso...

E2: y que te pareció cuando la tía les contó que se iban a cambiar a otra escuela?

S: Eeee ... bien

E1: sí?

E2: que cosas te parecieron buenas?

S: que iba a conocer nuevos amigos...

E2: ya...

S: y... también... las tías” (Entrevista S)

“A: Y cuando llegaste acá ¿cómo encontraste la escuela?

B: Es que no era casi nada de cierto lo que él me había dicho

A: (Risas)

B: No era tan aburrida” (Entrevista C)

“A1: ¿sí? ¿y si tuvieras que elegir entre la escuela de acá y la Risco Colorado,Cuál te gusta más?

B: la de acá

A1: ¿Qué cosas que gustan de la de acá, aparte de que juegan?

B: jugamos a la pelota y nos columpiamos

A1: ya, acá además tienen la biblioteca

B: sí” (Entrevista M)

No obstante, aparecen fenómenos significativos que actualmente se abordan de manera individual, al no existir un grupo cohesionado de apoderados que pueda interpretar estas situaciones desde una mirada colectiva. Esto es principalmente llamativo en el hecho de que los niños dejen de comer en la escuela.

“A2: Sí, oye ¿y los otros niños se comen la comida C?

B1: Sí, el D. se come toda la comida.

A2: Ya, ¿y la S. y la M. y la V.?

B1: La M. un poco, pero también la S. no come nada.

A1: ¿Tampoco?

A2: Ya o sea no eres la única que no se come la comida.

B2: No, son varios.

A1: ¿Sí?

B2: Los anotaron la otra vez a todos los niños que no comían casi nada” (Entrevista C)

A1: ¿Y con la profe lo han conversado?

“B1: No, tampoco, con la Herminda, cuando tengo que hablar de la niña no ma, que a veces no, por las cuestiones del alimento.

A1: ¿Y antes en la escuela de acá tú comías?

B2: Sí.

B1: Ella sí porque las cocineras eran buenas, eran buenas las cocineras para hacer la comida acá.

A1: ¿Y porque conversan de la Herminda sobre eso, porque ahora comes muy poco? ¿Y la profe está preocupada o no?

B1: Si pue, no ve que por la edad que tiene, la M. es tan delgada, flaca ella, y tiene que alimentarse” (Entrevista T y M)

Este último elemento se encuentra aún bajo análisis, sin embargo, desde diversas teorías psicológicas se plantea que la relación del niño con la alimentación posee una fuerte carga afectiva. Desde dicho marco interpretativo, puede plantearse un análisis desde el cual la consolidación del lazo de los niños con la escuela no se encuentra totalmente desarrollado. Ello implicaría ver un malestar colectivo en lo que hoy es significado como individual.

Conclusiones y Reflexiones Finales

Actualmente el cierre de escuelas rurales es considerado como una medida desde una racionalidad económica, que es experimentado por las comunidades desde otra muy distinta, con repercusiones en la cohesión social a distintos niveles.

A nivel macroinstitucional, es posible afirmar que con el cierre de la escuela se pierde un lazo significativo entre el Estado y las comunidades. Vemos en uno de los casos, cómo el cierre afecta a su vez a las otras organizaciones sociales, como la Junta de Vecinos. Es decir, este vínculo entre Estado y comunidad no es reemplazado por otra institución u organización social, pues no poseen el mismo poder aglutinador que tenía la escuela, ni la capacidad de conectar a las comunidades con otras y con las autoridades.

El análisis del caso n°1 muestra cómo no es necesario que el cierre se materialice como tal para que tenga consecuencias. La sola “amenaza de cierre” instala un cierre prematuro, que hace que la comunidad local y escolar se vaya desvinculando progresivamente.

A nivel comunitario, el cierre de la escuela es experimentado y significado como la pérdida de un centro aglutinador que articulaba una forma de vida comunitaria propia. Los habitantes entrevistados refieren haber perdido una instancia de encuentro y de vivencia de un sentido de lo común, que cohesionaba no sólo a los padres y los niños, sino a otros que no pertenecían a la escuela. Esta función aglutinadora no es reemplazada por la nueva escuela.

El caso n°2 muestra cómo la nueva escuela no logra integrar a las madres de la misma manera como lo hacía la escuela del sector. De alguna manera, asumen que la dinámica social que existía en la escuela antigua nunca podrá ser implementada en la nueva. No han logrado desarrollar el mismo sentido de pertenencia que tenían con la escuela antigua, sintiéndose actualmente “visitadas”. Ello hace que su participación se reduzca a la mera recepción de información y no esperan que dicha situación cambie.

A nivel individual, los padres entrevistados refieren haber perdido la confianza y seguridad que la escuela del sector les inspiraba. Por el contrario, la nueva escuela despierta sentimientos de temor hacia peligros en que los niños se ven expuestos. Asimismo, la propensión a la cohesividad disminuye, pues se pierde el interés por articularse con otros.

Finalmente, es importante señalar que la distinción de niveles en la cohesión social constituye un esfuerzo analítico por reconocer aspectos que pueden tener implicancias diferentes. Por supuesto, en la realidad social dichos niveles se entrecruzan de manera compleja.

Referencias Bibliográficas

- Bickel, R., Howley, C., Williams, T. & Glascock, C. (2001), High School Size, Achievement Equity, and Cost: Robust Interaction Effects and Tentative Results, en Education Policy Analysis Archives, 9 (40), recuperado 15 de julio de 2011 desde <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n40.html>.
- Buras, L., Randels, J., Salaam, K. & Students at the Center (2010), Pedagogy, Policy, and the Privatized City: Stories of Dispossession and Defiance from New Orleans, Teachers College Press, New York.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2007), Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, Santiago.
- Cox, C. & Schwartzman, S. (editores) (2009), Políticas Educativas y la Cohesión Social en América Latina, Uqbar Editores, Santiago.
- Delich, A. & Iaies, G. (2009), Los sistemas educativos y cohesión social: la reconstrucción de lo común en los estados nacionales del siglo XXI, en Cox, C. y Schwartzman, S. (editores) (2009), Políticas Educativas y la Cohesión Social en América Latina, Uqbar Editores, Santiago.
- Denzin, N. (2001), The reflexive interview and a performative social science. Qualitative Research Vol. 1, N° 1; 23-46.
- Durkheim, E. (1893, 2002), De la division du travail social. Paris: Les Presses universitaires de France, collection Bibliothèque de philosophie contemporaine.
- Elacqua, G., Santos, H. & Salazar, F. (2010), Terremoto 27/2: Oportunidad para mejorar las escuelas en Chile, Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago.
- FAO-UNESCO-DGCAS/ITALIA-CIDE-REDUC (2004). Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú, Roma.
- Filgueira, F. (2007). Cohesión, Riesgo y Arquitectura de Protección Social en América Latina, en Serie Políticas Sociales, n°135, División de Desarrollo Social, Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Santiago.
- Fischel, W (2006). Why voters veto vouchers: public schools and community-specific social capital. Economics of Governance, [Volume 7, Number 2](#), 109-132
- Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Flores, R. (2009). Observando Observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Guber, R. (2008). La etnografía: método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2003). Síntesis de Resultados Censo 2002, Santiago, disponible en <http://www.ine.cl/cd2002/sintesis censal>.
- Malinosky, B. (1995) Los argonautas del Pacífico Occidental. Barcelona: Península.

Martínez, P. Redondo, P. (comps) (2006). Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas. Buenos Aires, del estante editorial, págs. 81 a 101

Ministerio de Educación de Chile, Departamento de Estudios y Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto (2002), Estadísticas de la Educación, Santiago.

Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2010) Plan nacional reconstrucción terremoto y maremoto del 27 de febrero del 2010, Santiago, disponible en www.mideplan.gob.cl

Ministerio de Desarrollo Social www.fichaproteccionsocial.gob.cl

Moreno, C. (2007), Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades, en Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural, año 4 n° 8, disponible en <http://www.revistaerural.cl/>

Murtagh, L. (2007). Implementing a critically quasi-ethnographic approach. The Qualitative Report, 12 (2), 193-215. Retrieved 21 de Julio del 2013, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/murtagh.pdf>

Rockwell, E. (2009). La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós

Rodríguez, L.G. (2008), La reforma durante la dictadura: reforma curricular y “concentración de escuelas rurales” Archivos de ciencias de la educación (4a. época) 2 (2), Disponible en http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/lart_revistas/pr.3177/pr.3177.pdf

Solano, C. y Cohen, N (comps.) (2011) Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina. Disponible en <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.

Silva, C. y Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. Psicoperspectivas, 10 (2), 87-108. Recuperado el 21 de Junio de 2012 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Williamson, G. (2004) Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En FAO-UNESCO-DGSC ITALIA-CIDE-REDUC (Ed.) Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 92-158) Roma: FAO