

¿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*

What happens in rural communities when school is closed?
A psychosocial analysis about policy of closing rural schools in Chile

Recibido: septiembre 28 de 2012 | Revisado: mayo 26 de 2013 | Aceptado: octubre 3 de 2013

CARMEN GLORIA NÚÑEZ**

CAMILA SOLÍS

RODRIGO SOTO

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN

El cierre de escuelas municipales rurales en Chile es un fenómeno que cobra relevancia en los últimos años. Este ha dejado de constituirse como un conjunto de decisiones aisladas, materializándose como una política escasamente estudiada. Con los objetivos de analizar y comprender los procesos psicosociales que emergen a nivel de comunidad local y escolar cuando se cierra una escuela municipal rural, se desarrolla una investigación cualitativa con un diseño cuasi etnográfico, en dos comunidades rurales del sur de Chile cuyas escuelas fueron cerradas luego del terremoto del 2010. Los resultados muestran que el cierre de la escuela en comunidades rurales afecta la cohesión social a distintos niveles, en lo cual las formas en que los cierres se producen adquieren influencia.

Palabras clave

Cierre de escuelas, fusión de escuelas, escuela rural, cohesión social.

ABSTRACT

The closure of rural municipal schools in Chile is a phenomenon that becomes relevant in recent years. These decisions have ceased to be isolated, materializing as a policy that has been poorly studied. With the objective to analyze and understand the psychosocial processes that emerge at the level of local community and school when closing a rural school, develops a qualitative research with quasi ethnographic in two rural communities in the south of Chile, where the schools were closed after the earthquake in 2010. The results of the research suggest that the closure of schools in rural contexts affect the social cohesion at different levels, where the particularly way of the closure happens is very important.

Keywords

Closure of schools, school consolidation, rural school, social cohesion.

doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.qscc

Para citar este artículo: Núñez, C. G., Solís, C. & 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. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.qscc

* 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.

** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. Correos electrónicos: carmen.nunez@ucv.cl, solis.araya@gmail.com, rodrigotosolagos@gmail.com

Introducción

El cierre de escuelas municipales rurales es un fenómeno que se evidencia en los últimos años en Chile. Las estadísticas del Ministerio de Educación muestran que entre el año 2000 y el 2012 dejaron de funcionar 819 escuelas básicas rurales de un total de 3.835¹. De esta manera, es posible afirmar que los cierres escolares han dejado de constituir decisiones aisladas y es posible reconocer en ello, una política.

En algunos países de Latinoamérica, el cierre y fusión de escuelas rurales se ha implementado como una política para 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 (Martinis & Redondo, 2006).

En Chile, luego del terremoto del 2010, se anunciaron numerosos cierres escolares situando el énfasis en cautelar la cobertura trasladando a los estudiantes a otros centros educativos. Estos son asimilables a la acción de “clausura” (Martinis & Redondo, 2006), que implica finalizar un proyecto educativo e insertar a los estudiantes en otra escuela, sin integrar propuestas educativas. Este fenómeno comienza a ser visibilizado con preocupación dentro del panorama educacional en nuestro país, donde organizaciones sociales, miembros de comunidades educativas y autoridades políticas han denunciado la situación².

Entre los argumentos, se plantea la baja matrícula de las escuelas en zonas rurales, asociada a la migración a lo urbano y a las bajas en la tasa de natalidad. Dado el sistema de subvención a la demanda de las escuelas en Chile, esta baja matrícula generaría que los ingresos que percibe cada

municipio por este concepto³, sean insuficientes para cubrir los gastos de la escuela. Otro argumento se relaciona con la calidad de la educación de estos establecimientos, lo cual considera como principal indicador los bajos puntajes en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de Calidad Educativa)⁴. Esta postura ha sido planteada en mayor medida por las autoridades ministeriales, mientras que ha sido aplicada de manera menos sistemática por las autoridades municipales.

Es llamativo que ante este cierre masivo de escuelas rurales, no se ha desarrollado una indagación sobre las formas de ejecución, los logros de esta política en la optimización de recursos públicos y sus implicancias a nivel comunitario. Es así como esta investigación busca aportar conocimiento en estas dimensiones, intentando 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, y a nivel específico: 1) describir cómo experimentan los actores locales y educativos el proceso de cierre de la escuela de la localidad, 2) identificar y analizar los significados y sentidos atribuidos por los actores locales y educativos respecto del cierre de la escuela de la localidad y 3) comprender las implicancias del cierre de la escuela rural para la cohesión social de la comunidad local.

Marco de referencia

Cierre escolar en Chile: reconstrucción posterremoto como contexto de cierre de escuelas

Según antecedentes recabados —a través de la prensa, entrevistas a informantes clave, revisión de documentos municipales—, el aumento de anuncios de fusión y cierre de escuelas municipales se produjo particularmente en las zonas afectadas por el terremoto del año 2010. De un total de 8.326 establecimientos, 2.945 de dependencia municipal

1 Cifras publicadas por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile en www.mineduc.cl

2 Para profundizar se pueden revisar los sitios web de www.colegiodeprofesores.cl, www.fundacionsol.cl, www.camara.cl, www.filosofiaeducacion.ucv.cl, www.revistadocencia.cl

3 Ver: <http://bcn.cl/1eif> (títulos I, II y III).

4 Sistema de Medición de Calidad Educativa. Para mayor información, revisar www.simce.cl

sufrieron algún tipo de daño. Frente a la necesidad de restituir el funcionamiento del sistema escolar, el Gobierno implementó un plan de reconstrucción (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2010). Emergió entonces la postura de considerar el desastre como una “oportunidad” para realizar mejoras, cerrando las escuelas con bajos resultados (Elacqua, Santos & Salazar, 2010).

Autores como Elacqua et al. (2010) citan como ejemplo de oportunidad en educación, al plan de reconstrucción de New Orleans en USA luego del huracán Katrina, a partir del cual varias escuelas fueron cerradas y reemplazadas por escuelas *charter*. Sin embargo, otras lecturas críticas consideran la dimensión racial y cultural en el reordenamiento del plan escolar de la ciudad y la fuerte privatización que posibilitó (Buras, Randels, Salaam & Students at the Center, 2010).

El cierre y la fusión de escuelas es conocida en Estados Unidos como *school consolidation*. Sus resultados aún son discutibles, pues si bien permite un gasto fiscal más eficiente y mayor diversidad curricular, factores como la equidad y el vínculo de las familias con la escuela se han visto desfavorecidos. Mientras mayor es el número de matrícula de la escuela, menos beneficiados se ven aquellos estudiantes que provienen de un estrato socioeconómico bajo (Bickel, Howley, Williams & Glascock, 2001). Estos últimos antecedentes no son menores, en la medida en que uno de los grandes temas no resueltos en Chile, es el de la equidad, hacia donde apuntan la mayoría de las políticas educativas implementadas desde los años 90.

En USA, la mayor resistencia a la política de fusión escolar vino de parte de las comunidades rurales, para quienes las escuelas representaban centros sociales para la educación de niños y adultos, reconociéndose su valor en términos de capital social necesario para el funcionamiento de las sociedades democráticas. Este capital social pareciera ser específico de la comunidad local (Fischel, 2006). Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre *school consolidation* se realizan sobre experiencias de escuelas urbanas, por lo que acerca del caso de la fusión de escuelas rurales se sabe muy poco, me-

nos aún respecto de las particularidades que estas asumen en Latinoamérica.

La escuela rural en América Latina y en Chile y su relación con la cohesión social

La escuela rural en Chile se define por una diversidad étnica y cultural (Moreno, 2007). Esta heterogeneidad es característica de los países de Latinoamérica, frente a la cual la escuela se ve permanentemente tensionada. A su vez, la población rural se distingue por tener mayores niveles de pobreza e indigencia. En Chile, si bien entre 1990 y el 2000 ambos indicadores disminuyeron para la población general, la brecha entre la población rural y urbana aumentó: “si en 1990 la diferencia en la pobreza era de 1,1%, el 2000 es de 3,7%; en la indigencia la diferencia entre ambos años y sectores pasó de 2,8% a 3,1% (sic)” (Williamson, 2004, p. 104). Esta desigualdad de oportunidades hace que la educación en contextos rurales cobre mayor relevancia, destacándose el aporte que puede significar la escuela para el fortalecimiento de la comunidad, al constituir, en la mayoría de los casos, el único vínculo institucional entre el Estado y la comunidad. De esta manera, la escuela ocupa un lugar significativo en la dinámica social de una comunidad. Esto tiene sus antecedentes en la conformación misma de las naciones latinoamericanas, donde “el proceso de construcción de la sociedad civil se centró particularmente en el conjunto Estado-sistema educativo-escuela” (Delich & Iaies, 2009 en Cox & Schwartzman, 2009, p. 179). La escuela se constituye en un eje articulador de la sociedad civil, a través del desarrollo de un sentido de pertenencia de las comunidades a un proyecto de nación con valores compartidos y de producción de identidades.

Este sentido de pertenencia a un proyecto común ha sido conceptualizado como cohesión social, siendo utilizado por primera vez por 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). Actual-

mente, el concepto de cohesión social parece referir a varios niveles de lo social, por lo cual hemos distinguido un nivel macroinstitucional, un nivel comunitario y un nivel individual. Según la Comisión Económica para América Latina (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 & Schwartzman, 2009).

En el nivel comunitario, es interesante incorporar la mirada antropológica donde el vínculo entre los sujetos se plantea en términos de solidaridad. Esta se generaría en relación con un elemento cultural⁵ 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. Esta 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 & Schwartzman, 2009). Resulta interesante que en un estudio realizado en Latinoamérica, Chile presente niveles de cohesividad bastante bajos en relación con el promedio (p. 299).

Junto a la cohesión social, se plantea que la educación aporta al desarrollo de la comunidad local fortaleciendo su capital cultural y social (FAO, 2004). El capital social incluye la capacidad de movilización de determinados recursos por parte de un grupo y la disponibilidad de redes de relaciones sociales. De este modo, “la escuela es parte de las redes sociales de una comunidad y cumple una función de intermediación con otras redes gubernamentales, sociales, educativas y culturales” (p. 112). En este sentido, la escuela, en particular en zonas rurales, ocupa un lugar neurálgico en las redes sociales de la comunidad, siendo un centro de generación de vínculos.

Método

Se desarrolló una metodología de indagación cualitativa, con un enfoque etnográfico (Guber, 2008; Rockwell, 2009) que permite documentar lo “no documentado”, prestando atención a lo que Geertz denomina el “conocimiento local” (Rockwell, 2009). Se utilizó un diseño de investigación cuasi-etnográfico (Murtagh, 2007; Silva & Burgos, 2011), que es una forma de conocimiento de la realidad social en una extensión de tiempo menos prolongada que la etnografía característica de la antropología cultural.

Como herramientas de producción de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas individuales y grupales (Flick, 2004), observación participante, notas de campo y registros fotográficos. En relación con las entrevistas semiestructuradas, se estableció una interacción abierta entre entrevistado y entrevistador siguiendo una pauta flexible respecto a la temática que se debía abordar, lo que ha sido denominado por Denzin (2001) como entrevistas reflexivas.

La observación participante se desarrolló en el trabajo de terreno en las comunidades estudiadas,

5 Esta concepción de cohesión social vinculada a la solidaridad fue desarrollada por Branislav Malinovsky (1995) al interpretar al “Kula” como institución cohesionadora del sistema social indígena.

donde se estableció contacto con actores claves, se visitaron las escuelas cerradas y se generaron acercamientos con las escuelas a las cuales fueron trasladados los niños. Esta técnica de investigación permitió reflexionar y construir explicaciones a partir de los datos producidos en la interacción con los sujetos (Flores, 2009). Las observaciones participantes se registraron en notas de campo (Rockwell, 2009) descriptivo-analítico de carácter individual, siendo trianguladas grupalmente en documentos de “sistematización de viaje”. Los datos producidos fueron analizados bajo los principios de la Teoría Fundamentada, la cual se propone reconstruir los fenómenos desde los propios sujetos, a través del método de comparación constante (Strauss & Corbin, 2002).

Los casos fueron dos comunidades rurales de la zona sur de Chile, denominada como zona de catástrofe luego del terremoto del 2010, cuyas escuelas municipales fueron cerradas. El Caso n° 1 corresponde a una comunidad donde la escuela se emplazaba en la localidad y la totalidad de estudiantes habitaba en ella. Al cierre, contaba con una matrícula de 26 alumnos, agrupados bajo modalidad multigrado y un plantel docente y administrativo de seis personas. El Caso n° 2 corresponde a una escuela que reunía a dos grupos de familias. Uno que habita en los costados de una carretera, a una distancia considerable de la escuela, y otro que habita en las cercanías. Al cierre, la matrícula era de 14 estudiantes, un plantel docente y administrativo de cinco personas y modalidad multigrado. En el Caso n° 1, el Índice de Vulnerabilidad Económica de la escuela alcanzaba un 79.17 %, mientras que en el Caso n° 2 alcanzaba un 100 %.

En total, se realizaron 34 entrevistas que fueron transcritas y analizadas, cuatro conjuntos de notas de campo y de observaciones participantes y tres series de registros fotográficos. En la investigación participaron niños (14), padres (13), profesores (3), director de escuela (1), actores locales (2) y autoridades locales (1).

Resultados

Si bien los casos fueron analizados considerando sus especificidades, se presenta un análisis categorial que contempla elementos que aparecen como comunes a ambos. Siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada, las categorías que se presentan son de carácter emergente.

Era un rumor: el cierre de la escuela como un evento

Esta categoría ha permitido reconstruir las formas en que se produce el cierre escolar para los sujetos. Se denomina “evento”, ya que los entrevistados vivencian ambos cierres escolares como eventos fragmentados, más que como un proceso planificado y articulado.

Nosotros ya cuando empezaron a haber muchas voces, empezamos a preguntarle a la directora, eh y la directora más o menos como en octubre o noviembre comentó: “andan rumores, pero nadie ha confirmado y nosotros no estamos autorizados para decir sí o no, si se cierra o no se cierra. Ya, después tanto insistirla porque ya nos entró a preocupar la cosa, eh (...) ellas nos decían que supuestamente sí se cerraban por problemas económicos de no sé cuantito. Eso fue, pero en ningún momento vino alguien de allá, del departamento de educación o donde quiera que se vea el tema a decirnos “sabe hermanita, busquen matrícula en otro lado porque se cierra el colegio. (Apoderado n° 1, Entrevista n° 1, Caso n° 1)

Los eventos en torno al cierre escolar son narrados desde atributos como la falta de información oficial, clara y oportuna en el tiempo⁶ por parte de las autoridades a cargo de la decisión de cierre. Tanto la falta de información se echa en falta como la ausencia de contacto directo y personal con quienes toman esta decisión. Frente a esta incertidumbre, los padres interpelan a las autoridades de la escuela.

6 El año escolar en Chile finaliza en diciembre.

la, cuya información es tomada con descrédito (el uso del “supuestamente” y del “no sé cuantito”, son recursos que buscan relativizar los argumentos). Pero no solo padres y estudiantes se enteran de esta decisión por canales informales, sino también los profesores, quienes lo nominan como “rumor de pasillo”.

Bueno esto se dio a mediado de año, y yo fui al DEM⁷ y ahí hacía todos los temas de los trámites y ahí un día la señora me comenta que ya había estado el Padem⁸ que ahí cerraban colegios entre ellos estaba el que yo trabajaba, pero simplemente era un rumor de pasillo. (Profesor n° 1, Entrevista n° 4, Caso n° 2)

Frente a esta falta de información oficial, la comunidad elabora sus propias explicaciones y atribuciones de sentido. En el caso n°1, la comunidad sitúa la causa del cierre en los problemas relacionales entre padres y los profesores de la escuela; los que al no ser resueltos habrían provocado que las autoridades optaran por una vía rápida: cerrar la fuente de conflicto. Si bien a los entrevistados se les informó que la principal causa de cierre era la falta de recursos económicos, ellos no validaron esta como único argumento.

En una reunión que tuvimos con la directiva, porque incluso metieron a la directiva de junta de vecinos que no tenía nada que ver en este asunto, eh, se los dije, o sea, no tienen por qué mezclar las cosas, yo tengo familia y me agrada o me cae mal de presencia un profesor yo no le puedo hacer la vida de cuadritos y como que todo gira en torno a eso y es una sola persona la que ha envenenado y envenenado a ese extremo la relación de los profesores. (Apoderada n°1, Entrevista n° 1, Caso n°1)

Y fuimos a preguntarle y dijo que sí. El colegio se cerraba en parte por los problemas que habían y en parte porque no había la suficiente matrículas de niños. (Apoderado n° 1, Entrevista n° 1, Caso n° 1)

De esta manera, la comunidad termina atribuyéndose la responsabilidad del cierre, lo que sigue fragmentando las relaciones entre vecinos. Se instala la desconfianza y la sensación de que sus miembros y organizaciones locales, como la Junta de Vecinos, realizan acciones que se orientan a propósitos opuestos, deteriorándose la cohesión social tanto a nivel individual como comunitario.

En el Caso n° 2, la comunidad esperó hasta el final a que solo fuese “un rumor” y que la escuela siguiera abierta. La incertidumbre y la tardanza de la noticia de cierre generan en la comunidad la sensación de no poder incidir en el proceso, restringiendo sus acciones de articulación social y de participación para posibilitar un proceso distinto al cierre definitivo.

Nada oficial. Hasta, yo creo que nunca fue oficial, hasta el día de cierre. (Profesor n° 1, Entrevista n° 4, Caso n° 2)

Efectivamente. Que no teníamos opción ni siquiera a pataleo a reclamo a nada, ni protestar. Ni nada de nada, no. (Apoderado n° 2, Entrevista n° 3, Caso n° 2)

En ambos casos, la forma en que se operacionalizan los cierres escolares afecta la cohesión social a nivel comunitario, al instalarse la incertidumbre en torno a sus causas facilitando la autoatribución de estas. Pero también es afectada la cohesión social a un nivel macro, puesto que se anula la posibilidad de participación de los sujetos en aquellas decisiones que les afectan, debilitando mecanismos institucionales de integración social.

Las “Salías”: pérdida de un espacio de participación de las madres fuera del hogar

Como un fenómeno particular vinculado a la fragmentación de las comunidades, se plantea que uno de los grupos más afectados con el cierre de la escuela rural lo constituyen las madres de los estudiantes. Para ellas, la escuela representa un espacio social privilegiado de encuentro con otros.

7 Departamento de Educación Municipal.

8 PADEM: Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal.

E: Antes, eh, entonces usted tenía las reuniones de apoderados allá Apol: Eran mis salías po la oportunidad de arreglarse de ponerse bonita, de salir. (Apoderado n°3, Entrevista n° 2, Caso n° 2)

Las “salías” representan una oportunidad de salir del hogar, una instancia distinta a la rutina de las labores domésticas, a las cuales se abocan tradicionalmente las mujeres en la cultura rural; diferencia que se marca con el “arreglarse” y “ponerse bonita”. Instancias formales de participación que se significan como instancias de encuentro y recreación entre apoderadas y profesores.

Yo no creo que solamente para los niños, para los apoderados yo también creo que les sirve hartito, sí porque los apoderados cuando son muy rurales yo siempre me he percatado que las personas que yo conozco que son bien de campo son por ejemplo las mujeres su casa, digamos que están todo el día en la casa y no salen a ningún lado, siempre la casa y me gustan esos colegios que empiezan a incorporar al apoderado, participar que van a aprender nuevas cosas al colegio. (Apoderado n°6, Entrevista n°11, Caso n° 2)

La escuela es simbolizada como una institución que integra a estas mujeres, reuniéndolas de manera sistemática e identificándolas como grupo. Se fortalece la cohesión social a nivel comunitario, donde estas relaciones entre sujetos generan espacios sociales caracterizados por la reciprocidad y la solidaridad y donde este grupo de mujeres reproduce acciones de cooperación propias de su dinámica familiar y comunitaria en un espacio institucional.

Si po con todas las mamitas de otros, de arriba, nos juntábamos todas. No y súper lindo porque cuando hacíamos convivencia compartíamos todo y cooperábamos todo así que todo con cooperación lo hacíamos (...). (Apoderado N° 1, Entrevista N° 1)

Esta dinámica cooperativa se desarrolla también en instancias educativas para padres y apoderados, tales como talleres de computación y matemáticas.

La participación casi exclusiva de las madres se explica desde una repartición tradicional de los roles de género, donde los hombres, en su gran mayoría, trabajan o asumen que la tarea de la educación de los hijos les corresponde a ellas.

Claro. Una escuela que nos conocía, otra escuela que, gente de alrededor por ahí que siempre veía la gente de por aquí y todo. Y eso se va perdiendo, ya se perdió. (Entrevista N° 24, Apoderado N° 14)

No, allá en La Gloria no, no tengo comunicación con las apoderadas poh o sea yo, en eso también yo lo único que me comunico con una apoderada de arriba de la, de un niño que también tenía abajo ahí y eso nomas porque no, como le digo yo comunicación de apoderadas de La Gloria, no. (Entrevista N° 24, Apoderado N° 14)

Posterior al cierre escolar, los actores interpretan que estas instancias de participación se pierden y no son reemplazadas por otras ni reproducidas en la nueva escuela, generando que las mujeres vuelvan a estar vinculadas a lo doméstico y que la participación escolar se reduzca a lo obligatorio e informativo.

La civilización nos está hundiendo: el cierre escolar como forma de exclusión social

Las formas en que se dieron ambos cierres, genera en los miembros de la comunidad un sentimiento de exclusión, injusticia y engaño, interpretando que este se debe a que ellos son gente de campo, porque son pobres y porque saben menos que las autoridades y que la “gente adinerada”.

(...) porque por ejemplo entre más dinero se supone que la gente sabe más (...) Entonces al saber más ya no le meten el deo' en la boca, ya no le van a decir ehel colegio no es rentable, y bueno la plata que manda el gobierno y los aportes y las cosas entonces. (Apoderado n° 2, Entrevista n° 3, Caso n° 2)

(...) porque yo estoy segura que ellos tienen sus hijos, tienen sus hijos donde ellos quieren tenerlos y nadie les dice nada, pero en cambio a la comunidad del pueblo digamos, ellos hacen y deshacen sin pregun-

tarle nada po. Entonces esa es como la situación que yo siempre he tenido que ver: ellos hacen y deshacen. Es como cuando mandan a hacer el servicio militar y los hijos de ellos se quedan en la casa. (Apoderado n° 1, Entrevista n° 1, Caso n° 1)

Este sentimiento de injusticia se relaciona con el hecho de asumir que existen otros con mayor poder, que toman decisiones que afectan directamente sus vidas sin considerar sus consecuencias. Desde esta construcción, las autoridades –o “ellos”– son vistas por los sujetos como aquellos que gozan de privilegios que la gente común no posee. Estas decisiones también se relacionan con la pérdida progresiva de instituciones.

(...) porque aquí en la población no se hace nada, nada de nada, e incluso años atrás nosotros teníamos, eh, (dental), que venían las personas del consultorio a hacernos de, eh, cómo se llama, ambulatorio, cosas ambulatorias, dentista y eso todo se perdió, con el tiempo. (Actor Local n° 1, Entrevista n° 7, Caso n° 1)

De esta manera, el cierre escolar se inscribe dentro de una historia donde diferencian un antes, en el que los servicios eran trasladados al campo, y un ahora, en el que ellos deben movilizarse de manera obligada a los centros urbanos cercanos. Esta pérdida progresiva reproduce para estas comunidades rurales una sensación de *ir hundiéndose*, que ven en “la civilización” no solo una promesa incumplida de mayor desarrollo sino que se sienten incluso perjudicadas por ella.

A2: O sea si ya nos quitaron los colegio de campo, digamos donde uno gastaba poquito o casi nada. Nos manda a una civilización, donde nos desarrollamos menos, y nos van quitando más puntaje⁹. Chuta de no estoy, no, al final no estamos entendiendo nada. O sea la civilización en vez de ayudarnos A3: nos está hundiendo más. (Apoderado n° 2 y Apoderado n° 3, Entrevista n° 3, Caso n° 2)

En ambos casos, el cambio de escuela ha implicado un impacto económico no contemplado por las familias cuyos ingresos ya eran bajos.

Entonces imagínese un sueldo mínimo, pagar cuarenta mil pesos mensual para ir a dejar a la hija, solamente a la hija, más seiscientos pesos diario que hay que tener para el hijo que está en el liceo, o sea. (Apoderado n° 2, Entrevista n° 3, Caso n° 2)

Si bien el Municipio contempló la subvención del transporte a la nueva escuela escogida por la autoridad, no todos los padres fueron informados acerca de dicha opción –como en el caso de este entrevistado– y matricularon a sus hijos en otro establecimiento, cuyo transporte fue asumido por ellos.

Por otro lado, el cierre de la escuela es experimentado por las comunidades desde una sensación de pérdida de vínculos afectivos que les permitían sentirse parte legítima de un colectivo. En el Caso n° 2, las familias deben trasladar a sus hijos a escuelas consideradas urbanas, donde perciben que son ignorados, fortaleciéndose sensaciones de marginación y de exclusión en un modelo urbano que resulta amenazante.

Entonces eso se pierde, porque yo tuve mi primera reunión del liceo de Aromo¹⁰ y nadie se miraba con nadie, nadie se saludó, nosotros entramos a reunión, la profesora se presentó y nada más. Nosotras con las apodera' no no hubo de piel como cuando hay poquito alumnos, o como alguien, o sea como yo antes la hija la mandé a otro colegio de campo también existía eso de piel, ahora no. Ahora se miran de pie a cabeza así pero nada más que eso, no. (Apoderado n° 3, Entrevista n° 2, Caso n° 2)

La integración a una nueva escuela distinta a la “de campo” es vivenciada en función de relaciones que se experimentan desde la distancia y la frialdad, lo que fortalece la relación que hacen los entrevistados entre campo, pobreza y discriminación.

9 Se refiere al puntaje de la Ficha de Protección Social, instrumento de estratificación socioeconómica, en base al cual se distribuyen las subvenciones estatales.

10 Nombre de fantasía para resguardar la identidad del establecimiento.

Discusiones finales

Desde el nivel de toma de decisiones –tanto nacional como comunal–, el cierre de escuelas se fundamenta principalmente a partir de un criterio económico-administrativo de reducción de gastos. Sin embargo, el cierre de una escuela en contexto rural conlleva implicancias particulares que son importantes de relevar si el cierre de escuelas rurales continúa masificándose.

Tan importante como el cierre lo son también las formas en que este se ejecuta. Tal como se plantea en el análisis, el cierre es experimentado como un “evento”, debido a que no existe un proceso articulado e institucionalizado a través del cual se desarrolle. En ambos casos no existió información oficial socializada presencialmente con las comunidades, que señalan que desde la posibilidad del cierre hasta su materialización final, fue siempre un “rumor”. De esta manera, la decisión de cierre se toma sin las comunidades, que se enteran por canales informales como de una decisión irreversible. Con ello se restringen las posibilidades de articulación social frente al cierre, ante lo cual las comunidades generan sus propias atribuciones de sentido, con implicancias psicosociales no consideradas por los órganos municipales. Así, en el Caso n° 1, la interpretación del cierre por parte de los sujetos es de una “penalización” hacia la comunidad por parte de las autoridades, atribuyéndose la causal de la decisión. Como consecuencia, se profundiza la fragmentación de una comunidad que ya se encontraba debilitada antes del cierre escolar. En el Caso n° 2, las explicaciones del cierre que los sujetos construyen se relacionan con su situación de pobreza, sintiendo que su condición de exclusión se agudiza aún más con ello. En ambos casos, la explicación del cierre de la escuela por razones económicas no es considerada como un argumento válido por los sujetos.

Al no existir instancias formales de diálogo con las autoridades, estas interpretaciones van instalándose con mayor fuerza. Desde estas atribuciones de responsabilidad frente al cierre, las comunidades experimentan una sensación de exclusión frente a una toma de decisiones más amplia. A su vez, sienten que estas decisiones afectan y precarizan

su situación económica y cultural, lo cual genera estados de resignación y de “parálisis” social. Esta sensación de “nueva exclusión” profundiza las consecuencias sociales de un proceso interpretado como una pérdida continua de instituciones, que debilita los mecanismos institucionales de cohesión social, perdiéndose las relaciones de estas comunidades con el Estado. Esto a nivel individual conlleva sensaciones de precarización, abandono e inmovilidad.

Es así como, en ambos casos en estudio, el cierre escolar genera implicancias para la cohesión social en los niveles macro-institucional, comunitario e individual. En el primero, se pierde el nexo institucional entre las comunidades y el Estado y se instala la desconfianza en las argumentaciones que las autoridades presentan. A nivel comunitario, desaparece uno de los principales elementos aglutinadores, principalmente para las mujeres, quienes pierden un espacio de encuentro social que no es reemplazado por otro, retrayéndose el tejido social y debilitándose el capital social de la comunidad. Se suma a esto, la fragmentación comunitaria que se genera a través de la autoatribución de las causas de cierre. A nivel individual, los sujetos perciben cómo se van restringiendo sus posibilidades de desarrollo a través de una pérdida progresiva de instituciones y de su traslado obligado a lo urbano.

Con el cierre numeroso de escuelas rurales, el mandato social de la escuela como institución fundamental en el fomento de la cohesión social ha pasado a ser secundario, predominando la racionalización de los recursos económicos. En esta nueva racionalidad, la escuela ya no es inversión sino gasto, restringiendo la posibilidad de estas comunidades de articularse en torno a la pertenencia a un proyecto de nación del cual sentirse partícipes.

Finalmente, el terremoto del 2010 fue presentado como una oportunidad para implementar una política de economía del gasto público, siguiendo el ejemplo del plan de reconstrucción posKatrina en New Orleans. Las consecuencias a nivel social y comunitario de dichas medidas aún están por evaluarse y constituye un nodo crítico relevante de continuar analizando.

Referencias

- Bickel, R., Howley, C., Williams, T., & Glascock, C. (2001, 8 de octubre). High school size, achievement equity, and cost: Robust interaction effects and tentative results. *Education Policy Analysis Archives*, 9(40). Recuperado 15 de julio, 2011 de <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*. New York: Teachers College Press.
- Chile, Instituto Nacional de Estadísticas (2003). *Síntesis de Resultados Censo 2002*. Santiago: Autor. Disponible en <http://www.ine.cl/cd2002/sintesisencensal>
- Chile, Ministerio de Educación (2002). *Estadísticas de la educación*. Santiago: Departamento de Estudios y Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto.
- Chile, Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (2010). *Plan nacional reconstrucción terremoto y maremoto del 27 de febrero del 2010*. Santiago: Autor. Disponible en www.mideplan.gob.cl
- Comisión Económica para América Latina (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago: Autor.
- Cox, C., & Schwartzman, S. (Eds.). (2009). *Políticas educativas y la cohesión social en América Latina*. Santiago: Uqbar Editores.
- Delich, A., & Iaies, G. (2009). Los sistemas educativos y cohesión social: la reconstrucción de lo común en los estados nacionales del siglo XXI. En C. Cox., & S. Schwartzman (Eds.), *Políticas educativas y la cohesión social en América Latina* (pp. 175-230). Santiago: Uqbar Editores.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.
- Durkheim, E. (2002). *De la division du travail social*. Paris: Les Presses Universitaires de France. (Trabajo original publicado en 1893)
- Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. (2004). Proyecto FAO-UNESCO-DGCAS/ITALIA-CI-DE-REDUC. Roma: FAO.
- Elacqua, G., Santos, H., & Salazar, F. (2010). *Terremoto 27/2: oportunidad para mejorar las escuelas en Chile*. Santiago: Universidad Diego Portales, Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- Fischel, W. (2006). Why voters veto vouchers: Public schools and community-specific social capital. *Economics of Governance*, 7(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.
- Malinosky, B. (1995). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.
- Martinis, P., & Redondo, P. (Comps.). (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Moreno, C. (2007, enero). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 4(8). Disponible en <http://www.revistaerural.cl/municipalizacionerurales.html>
- Murtagh, L. (2007). Implementing a critically quasi-ethnographic approach. *The Qualitative Report*, 12(2), 193-215. Recuperado el 21 de julio 2013, de <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.fuentes-memoria.fahce.unlp.edu.ar/lart_revistas/pr.3177/pr.3177.pdf
- Solano, C., & Cohen, N. (Coords.). (2011). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/BarbaSolano-Cohen.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar*

una teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

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

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