
El cierre de las escuelas rurales en Chile: la escuela desplazada al no lugar

CARMEN GLORIA NÚÑEZ M., FRANCISCO CUBILLOS CH., HÉCTOR SOLORZA F.

Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

El cierre de escuelas rurales que dependen de los municipios, es un fenómeno que se evidencia en los últimos años en Chile y que se encuentra poco sistematizado en la literatura científica. Las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC) muestran que en el año 2000 existían un total de 4.640 escuelas básicas rurales municipales, las que en el año 2012 disminuyen a 3.870, es decir, han dejado de funcionar 818 establecimientos de este tipo en los últimos 12 años. Este fenómeno ha dejado de constituir un conjunto de decisiones aisladas y es posible reconocer en ello una política. Es durante el año 2010, posterior al terremoto y tsunami que azotó a gran parte del país, que el fenómeno de cierre de escuelas rurales comienza a ser visibilizado con fuerza dentro del panorama nacional.

Dentro de los argumentos para el cierre, se plantea la baja matrícula de las escuelas, asociada a la migración a centros urbanos y a la baja en las tasas de natalidad. Ello generaría que los ingresos que percibe el municipio por concepto de subvención por alumno, no sean suficientes para cubrir los gastos de la escuela. Otro argumento se relaciona con la calidad de la educación de los establecimientos rurales, lo cual considera como principal indicador los bajos puntajes en la prueba estandarizada SIMCE¹. Esta postura ha sido planteada en mayor medida por las autoridades ministeriales, mientras que ha sido aplicado de manera menos sistemática por las autoridades municipales.

1. SIMCE corresponde a la abreviatura de Sistema de Medición de Calidad Educativa.

A continuación se presentan los resultados de 2 investigaciones cuyo objetivo es analizar y comprender los procesos psicosociales que emergen a nivel de comunidad local y escolar, cuando se cierra la escuela de una localidad rural.

Metodología

En términos metodológicos, se desarrolla una investigación cualitativa, con un diseño de investigación que corresponde a un estudio cuasi etnográfico en dos regiones de Chile declaradas como zona de catástrofe luego del terremoto y tsunami del 2010, una en la zona central y la en la zona sur, donde la escuela municipal ha sido cerrada.

Como herramientas de producción de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, observación participante, notas de campo y registros fotográficos. En total se realizaron 55 entrevistas las cuáles fueron transcritas y analizadas, 10 conjuntos de notas de campo y de observaciones participantes, y 6 series de registros fotográficos. En la investigación participaron niños (28), padres (25), profesores (6), Director de Escuela (1), actores locales (8) y autoridades locales (3). 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 y Corbin, 2002).

La escuela como lugar

Uno de los supuestos que guían la investigación, es que entre la escuela y la comunidad en la que ésta se inserta existe una relación que va más allá de la entrega de un servicio educativo, puesto que la escuela es un lugar neurálgico en zonas rurales, aportando al desarrollo local de la comunidad, en términos tanto educativos, como sociales y culturales.

Para aproximarnos comprensivamente al fenómeno del cierre de la escuela rural y los significados atribuidos por los habitantes, hemos recurrido al concepto de *lugar antropológico* desarrollado por Marc Augé; puesto que para él, lugar antropológico es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa. De este modo, hemos tendido un puente entre la Psicología y la Antropología, con el fin de ampliar y complejizar nuestra matriz comprensiva.

Augé plantea que «un lugar se define como lugar de *identidad, relacional e histórico*» (Augé, 2008, p.83). Es el lugar del sentido inscrito y simbolizado, que crea lo social orgánico, puesto que la ocupación del lugar común posibilita relaciones y confiere una identidad compartida. Es a su vez histórico, a contar del momento en que conjugando identidad y relación, se define por una estabilidad mínima.

Desde esta perspectiva el espacio de la escuela se encuentra delimitado por las significaciones producidas y dinámicamente reinterpretadas por los actores que lo habitan. Esta red de significantes reviste dicho lugar en una continua producción de sentido que anima las diferentes interacciones cotidianas, actuadas y recreadas por los sujetos que habitan un territorio.

La fundación de escuelas rurales se encuentra imbricada en la historia misma de la localidad, formando parte de la memoria social de la comunidad. En dichos pueblos, es común que la mayoría de sus habitantes haya estudiado en la escuela del sector; o tal como ocurre en el caso nº4 en estudio, fue una de las habitantes la fundadora de la escuela, quien a través del trabajo mancomunado con otros campesinos del sector, iniciaron las clases de alfabetización en el pesebre donde se guardaban las ovejas.

La escuela rural es un lugar de identidad para los habitantes, neurálgico en la generación de vínculos. No es requisito tener hijos inscritos en la escuela, para participar de ella. Así por ejemplo, en el caso nº4, la escuela era emblemática por cuanto todo el pueblo asistía a sus actos y fiestas, siendo la única oportunidad de acceso a manifestaciones culturales en el sector, tal como una de las habitantes refiere:

«Imagínese...aquí no hay nada [mira hacia el cerro], entonces cuando hacían actos en la escuela, era de las pocas veces que íbamos a escuchar música o esas cosas» (AL2, p. 9).

Incluso una vez cerrado, el edificio de la escuela sigue teniendo una fuerte carga simbólica. El edificio fue entregado a la Junta de Vecinos para que pudiera utilizarla con otros fines para la comunidad, pero hasta ahora ha permanecido tal como se entregó:

«E: ¿Y qué han hecho con la escuela?

A: cuidarla, eso hemos hecho...cuidarla» (A,p.16)

El lugar vincular de la escuela también pudo evidenciarse luego del terremoto, donde muchas de ellas funcionaron como uno de los primeros articuladores de la comunidad en la situación de emergencia. Asimismo, la escuela es considerada como un lugar que «da vida» a la comunidad, al dinamizar las relaciones dadas en su contexto. Este dinamismo es significado por los sujetos a través del uso de metáforas que recurren al cuerpo como su expresión, en donde la escuela ocupa el lugar del «corazón», «cerebro» o «espinas dorsales», órganos vitales para hacer posible el movimiento de una comunidad concebida como un ser viviente.

«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» (A. p.1)

De esta forma la escuela se comprende para los sujetos como una institución desde donde la comunidad relata su propia historia y desde donde se hace referencia a valores compartidos y arraigados en esa misma historia compartida.

«debería ser como el corazón, una cosa así (...) la comunidad no va a morir pero va a decaer, va a sufrir una decadencia enorme. Va a ser más bien una decadencia así de tipo (...) no material, como simbólica una cosa así, una cosa (eh), no sé en realidad como definirla, pero no es algo que sea material» (A.L 2)

De esta forma sin la escuela algo de la comunidad va a «morir», algo que configuraba una cierta identidad en la comunidad construida a partir de elementos simbólicos localizables en la historia de un lugar identitario.

En otro de los casos (caso n°3), ante la posibilidad del cierre de la escuela, los habitantes de la comunidad refieren la pérdida de un lugar que otorga vitalidad al sector, reduciéndose así la imagen de dicha institución a un edificio vacío que sólo podría sumarse a otras construcciones que se han dejado en el abandono, pero que aun estaría cargado de sentido para los lugareños.

«algún día se va a cerrar... ¿Qué va a pasar con esta escuela? yo digo esta escuela se cierra y van a empezar a quebrar vidrios, van a empezar a entrar a la escuela (...) van a romper un vidrio, se van a entrar a la escuela (...) ¿Quién la va a cuidar?, ¿Quién va a cuidar la escuela?» (A,p. 2)

De esta manera la escuela se mantiene como un lugar central para la comunidad, instituyéndose como un elemento significativo que lleva consigo huellas identitarias propias de una forma de habitar el territorio.

«E: Claro porque los valores transversales que se manejan de un colegio a otro son diferentes

A: ¿Que tipo de valores creen ustedes que son fundamentales en esta escuela?

E: El respeto.

C: Compañerismo.

D: Aquí parecen que no pelean nunca porque...

E: El respeto por los adultos, el no robar.

C: Si porque no peleen, se llevan bien entre ellos» (G.F.A.1)

Los sujetos dan cuenta de una red de significados en torno a la escuela que los diferencian de otras localidades, levantando a partir de estos elementos simbólicos, una frontera que define y delimita a la localidad en tanto lugar antropológico, tanto los valores morales, como la importancia de la institución que supone la escuela, ocupan un espacio en el sentido de cada uno de los habitantes del sector, así como cada uno de ellos pueden dar cuenta de esto en su discurso (Augé, 2008). De esta manera la escuela se instituye como aquella encargada de reproducir los valores significativos para la comunidad y que son insignia de ésta.

El cierre de las escuelas rurales: el desplazamiento de la Escuela desde el lugar al no lugar

Reconstrucción post terremoto como contexto del cierre de escuelas

Según antecedentes recabados, el aumento de anuncios de cierre de escuelas municipales aumentó particularmente en aquellas zonas rurales afectadas por el terremoto y tsunami ocurrido el año 2010.

Frente a la necesidad de restituir el funcionamiento del sistema escolar, el Gobierno implementó un plan de reconstrucción que consideraba el área Educación (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2010). Emergió entonces la postura de considerar el desastre como una «oportunidad» para realizar mejoras en el sistema educativo, cerrando las escuelas que no hubiesen mostrado buenos resultados (Elaqua, Santos, Salazar, 2010). Es así como el Ministro de Educación en ese entonces, hizo un llamado a los alcaldes para promover la fusión de escuelas en las zonas devastadas, especialmente las rurales, con lo cual mejoraría la calidad de la educación.

Algunos autores, han citado como ejemplo de reconstrucción y oportunidad en educación, el plan de reconstrucción de la ciudad de New Orleans en USA, luego del desastre provocado por el huracán Katrina (Elaqua, Santos, Salazar, 2010); a partir de lo cual varias escuelas fueron cerradas, y muchas de ellas reemplazadas por escuelas charter. Sin embargo, existen otras lecturas menos positivas respecto de las políticas asumidas en New Orleans

con respecto al cierre de escuelas; en especial aquellas que consideran la dimensión racial y cultural en el reordenamiento del plan escolar de la ciudad, y la fuerte privatización del sistema que dicho plan posibilitó (Buras, Randels, Salaam, 2010).

Conclusiones

En Chile la fusión escolar no ha operado como tal, sino que ha tomado la forma de cierres, siendo la preocupación principal el cautelar la cobertura para los niños y niñas, quienes se desplazan hacia otras escuelas en minibuses subvencionados por el Ministerio de Transporte.

En este punto corresponde incorporar la noción de no lugar, para comprender la transformación a la que la escuela rural se ve sometida. Augé, oponiendo a la noción de lugar, plantea que la sobremodernidad se ha caracterizado por la sobreproducción de no lugares, es decir, espacios ajenos, desterritorializados y carentes de significados y sentidos colectivos. Vista así, la escuela es puesta por los organismos oficiales en un no lugar: se vuelve un espacio ajeno, desterritorializado, en torno al cual se construyen significados mucho más cercanos a lo individual que a lo colectivo.

Desde esta perspectiva, el cierre de las escuelas trae consecuencias en las formas que las comunidades habitan y les dan sentido al espacio compartido, desplazando el encuentro y la articulación colectiva que el espacio simbólicamente construido de la escuela facilitaba, por una escuela considerada como un centro de prestación de un servicio, de carácter individual y neutro en términos territoriales, culturales e históricos. Asimismo, la formación de este no lugar impacta en las subjetividades de los lugareños, al catalizar subrepticamente un cambio en la manera que estos se conciben como comunidad, ya que «la vida» entendida como dinamismo, que posibilitaría la escuela en este contexto se vería menguada en cuanto a su potencial identitario. Del mismo modo afectaría a todos sus habitantes al poner en peligro aquellos valores desde donde se relata una subjetividad compartida histórica y socialmente, que se encuentra arraigada en una forma particular de habitar el territorio.

Si bien desde el Gobierno se privilegia una mirada de administración de recursos, lo cierto es que éstos sólo se consideran desde una mirada monetaria, sin contar lo que podría considerarse como recursos sociales, como el capital social y cultural que aporta la escuela. Es decir, incluso desde una mirada económica, ésta resulta reducida. Trasladar el lugar de la escuela a un no lugar, es en términos de vínculo y cohesión social, una pérdida.

Referencias bibliográficas

- AUGÉ, M. (2008). *Los No Lugares Espacios del Anonimato: Una Antropología de la Sobre-modernidad*. España: Gedisa.
- 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*, New York: Teachers College Press.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL) (2007), *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- COX, C. & SCHWARTZMAN, S. (EDITORES) (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 COX, C. y SCHWARTZMAN, S. (EDITORES) (2009), *Políticas Educativas y la Cohesión Social en América Latina*, Uqbar Editores, Santiago.
- 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.
- 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.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2003), *Síntesis de Resultados Censo 2002*, Santiago, disponible en <http://www.ine.cl/cd2002/sintesis censal>.
- 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/faqs/faqs.php#anchor_FAQ_2
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). «Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada». Medellín: Universidad de Antioquia