

LA ESCUELA RURAL DESDE LA MIRADA DE PADRES Y MADRES¹

Sylvia Contreras Salinas

nemesis.syl@gmail.com

Mónica Ramírez Pavelic

trapecio@gmail.com

*Centro de Investigaciones Pedagógicas
Universidad Arturo Prat (Sede Victoria, Chile)*

Recibido: 01/09/2008, **Aceptado:** 18/03/2009

RESUMEN

Esta investigación se centra en un actor altamente significativo para el proceso educativo en Chile como son los padres/madres de niños y niñas de origen rural. En el entendido que todas las acciones tendientes a mejorar la calidad y equidad de la educación pasan por comprender las subjetividades y el entorno cultural de los agentes sociales, es que estimamos necesario realizar un estudio con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, que considerara la visión que construyen los padres y madres en torno a la función social de la escuela, estas experiencias serán reconstruidas en entrevistas narrativas centradas especialmente en aquellos padres/madres con inamovilidad geográfica, que se mantienen en sus localidades de origen, enviando a sus hijos/as a la misma escuela rural a la que ellos/as asistieron. La muestra intencionada se situó en la novena región de Chile, en la provincia de Malleco. Entre las principales conclusiones destacamos que la función de la escuela está orientada a reproducir un modelo cultural que valora y legitima la disciplina, como medio para lograr “ser otro”.

Palabras claves: Escuela, Identidad, Ruralidad

THE RURAL SCHOOL FROM THE PARENTS' VIEW

Abstract

This research focuses on actors of great significance to the educational process in Chile, such as Parents of children from rural areas. On the understanding that all actions aimed at improving the quality and equity of education involve an understanding of the subjectivities and cultural environment of the social agents, we believe that a study with a descriptive qualitative approach is required in order to consider the vision that parents construct about the social role of the school. These experiences will be reconstructed through narrative interviews with a particular focus on parents/mothers with geographical immobility, that is, those who remain in their places of origin and send their children to the same rural school they attended. The intentional sample was taken in the ninth region of Chile, Malleco Province. Key findings highlight the role of the school in reproducing a cultural model that values and legitimates discipline as a means to "become another".

Key words: College, Identity, Rurality

INTRODUCCIÓN

La escuela es el espacio donde generalmente se legitima y trasmite el capital cultural, las formas de conocimiento y los modos de vida. Ella tiene la facultad y la posibilidad, por su rol en cada comunidad, de imponer su definición de mundo.

¹ La fuente de financiamiento de esta investigación corresponde a un concurso interno de la Universidad Arturo Prat, sede Victoria, Chile.

En la escuela se concretiza la función de la educación: “el adiestramiento” en una manera de vivir, al imponer mediante la acción pedagógica una serie de significaciones como legítimas y naturales, además de regular las subjetividades e intersubjetividades de los/as agentes. Este rol se despliega gracias a la relativa autonomía -especialmente en las zonas rurales de difícil acceso- de la que goza la institución escolar, sumado al bajo nivel de emigración. Consideramos que la escuela ha sido durante largo tiempo, el único espacio formal de transmisión y generación de conocimiento que han conocido los habitantes de numerosas comunidades. En ellas, muchos de los niños y niñas que tiempo atrás asistieron a estas escuelas, son hoy los padres/madres de los/las actuales estudiantes.

Diversos estudios han analizado el significado que los padres le dan a la educación de sus hijos/as y el impacto que esta puede tener en sus vidas. Entre sus conclusiones podemos observar la firme creencia que tienen los padres/madres, en que la educación impactará en forma positiva en las vidas de sus hijos/as y que los/as ayudará a enfrentar el futuro de manera más fácil. Los esfuerzos que ellos/as realizan por asegurar estudios a sus hijos e hijas es un hecho a resaltar.

Desde esta perspectiva, el estudio de la FAO-UNESCO-DGCAS/ITALIA-CIDE.REDOC (2004) “La educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú”, constituyó un importante punto de referencia para la creación del programa regional denominado: “Educación para la Población Rural (EPR) en América Latina”.

Entre las conclusiones de este programa se encuentra la noción de especificidad de la cultura rural y de inequidad y falta de oportunidades para ella, señalándose además que la principal problemática de la educación rural la constituiría la falta de pertinencia histórica de la escuela para con los/las habitantes rurales.

Williamson (2003) plantea que “Lo rural cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüística particulares” (p.45), esto no se explicaría sólo por la contradicción, tensión o diferenciación con lo urbano, ni se definiría sólo por una categoría geográfica.

En esta línea, la investigación en educación en ámbitos rurales debe -entre otras cosas- intentar poner al descubierto el verdadero rol que cumple la escuela en este contexto, por cuanto, a través de la socialización y el cuerpo formal de conocimientos se reproducen prácticas y relaciones que mantienen la desigualdad social y económica.

De acuerdo a la encuesta Casen 2006 (Instrumento que proporciona información acerca de las condiciones socioeconómicas de los diferentes sectores sociales del país) el 10,5% de la población chilena vive en la pobreza y otro 3,2% en la indigencia. Según esta encuesta, la pobreza y la indigencia han caído sustancialmente desde 1990, aún cuando la incidencia de la pobreza es mucho mayor en las zonas rurales y en los menores de 18 años (20,6% del total de niños y jóvenes).

Visto este panorama, otorgar una educación de calidad a los más pobres se vuelve indispensable desde una perspectiva más participativa y de valoración del factor social y cultural que esto incluye.

Es así, como se aprecia que en la IX Región de La Araucanía, la población rural es

considerablemente alta (34%) y la indígena rural es significativa (25,4%). Williamson (2002) manifiesta que “la población escolar rural representa un 14,03% del total de la enseñanza básica del país” (p.96). Por otra parte, nos parece esclarecedor que en prácticamente todos los indicadores de educación, la población rural obtenga bajos resultados; acentuándose esto aún más en las regiones con población indígena. A la luz de estos datos, parece apropiado agregar que los mundos rurales continúan siendo fuente de emigración de mano de obra hacia las ciudades (Según los Censos de 1992 y 2002, la población rural disminuyó en 205 mil personas) o de retención transitoria para sectores exportadores o agro-industriales.

El problema surge cuando se piensa en cómo la escuela puede avanzar en el logro de la equidad y calidad de la educación. Consideramos que para mejorar la calidad de las prácticas educativas, debería existir al interior de las comunidades conversaciones en torno a las metas sociales y no sólo disciplinarias o formativas. Es aquí, donde parece de suma relevancia incorporar a los/as padres/madres, otorgándole un rol pedagógico a la familia y avanzando en la concreción de una comunidad de aprendizaje.

En este estudio participaron 12 padres/madres, que cumplían con el requisito de haber estudiado en la misma escuela a la que actualmente asistían sus hijos/as, a esto se agregó el criterio de accesibilidad y disponibilidad de participar en la investigación. Se realizaron entrevistas narrativas con la intención de comprender la función social de la escuela rural desde la subjetividad de los/as padres/madres de niños/as de sectores rurales.

MARCO TEÓRICO

En este estudio se considera que para establecer la función social de la escuela rural, es fundamental tener presente dos preceptos:

El primero representado por la noción volvamos al fenómeno y el segundo, por la certeza de mostrar cómo se constituyen éstos. Entendiendo como fenómeno a la percepción, definición y significado que está dado en la conciencia del sujeto que conforma la vida rural. Vida que se concibe como campo de acción y de orientaciones, instituido alrededor de cada madre y padre de sectores rurales, según la manera en que aprendieron a vivir, es decir, a partir de un mundo ya organizado de donde surgen los planes y significatividades (Schutz, 1974).

En este sentido, la sociología comprensiva hará su aporte, al sostener como faro indicador que la realidad social es experimentada y construida por sujetos que interactúan; practicándose una sociología de la intersubjetividad (reciprocidad de perspectivas) y de la intercambiabilidad de puntos de vista; en otras palabras, acción social con carácter relacional.

No podemos olvidar que el punto de partida de la construcción de la realidad social lo constituye el proceso de internalización o aprehensión de un acontecimiento objetivo que expresa una manifestación de los procesos subjetivos de otro.

Esta aprehensión surge cuando el sujeto asume el mundo donde vive como un proceso original para el organismo y cuando esto sucede puede ser “creativamente modificado” (Berger, 1998, p.101), así el hombre construye su propia naturaleza o más sencillamente, se produce a sí mismo. Esta autoproducción es siempre y por necesidad una empresa social que se da en un ambiente también social.

La creación del mundo social no sólo comprende los procesos subjetivos del otro, sino que también el mundo en el que vive y que se vuelve suyo; esto presupone que se comparte un mundo más allá de lo presente, en que las personas no sólo comprenden las definiciones de las situaciones compartidas, sino que también las definen recíprocamente, a través del establecimiento de un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro. Así no sólo se vive en el mismo mundo, sino que cada uno participa en el ser del otro.

Se requiere por lo tanto, un proceso “educativo” en que los significados institucionales se graben poderosa e indeleblemente en la conciencia del sujeto, considerando que este se vincula a la sociedad directamente, sin intermediario alguno, originando un tipo colectivo que “se fortalece en la medida en que las ideas y las tendencias sean comunes a todos los miembros de la comunidad y que estas sobrepasen en intensidad y número a las que pertenecen personalmente” (Durkheim, 1995, p.89). Este tipo de solidaridad deriva de las semejanzas y alcanza su máxima expresión cuando la conciencia colectiva recubre la conciencia individual, fenómeno que se sintetizaría en la autodenominación de “gente de campo”.

A este respecto, recordemos que la socialización comprende dos procesos continuos: la realidad objetiva y la realidad subjetiva. Estas realidades conforman un proceso dialéctico que se realiza en dos fases: la primera, es aquella que el individuo traspone en su niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la comunidad, comportando algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo y efectuándose en circunstancias de enorme carga emocional. Existen buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a los significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se establece en la conciencia del individuo, a esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un mundo y un yo.

La socialización secundaria es un proceso posterior, que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, permitiéndole internalizar los “submundos” institucionales. Su alcance y su carácter se determinan pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento, asegurándose de esta manera la reproducción de pautas de comportamiento predominantes en los sectores rurales. El yo pasa a ser una entidad de actitudes reflejadas, que adoptaron para con él los otros significantes, consiguiendo que el individuo llegue a ser lo que los otros lo consideran. Esto no constituye un proceso mecánico y unilateral, dado que queda implícita una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros; entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida.

Esta abstracción de los “roles” y actitudes de otros significantes concretos se denomina el “otro

generalizado”. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad. Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia auto-identificación.

Cuando el otro generalizado se cristaliza en la conciencia, se establece una relación simétrica entre la realidad objetiva y la subjetiva. “Lo que es real “por fuera” se corresponde con lo que es real “por dentro”. La realidad objetiva se traduce fácilmente en realidad subjetiva y viceversa. (Berger, 1998, p. 187).

En las zonas rurales, el mundo natural y el mundo social constituyen el escenario donde acontecen los actos sociales que vienen a demarcar y muchas veces a coartar las acciones, los significados, las interpretaciones y las diversas relaciones intersubjetivas, consigo mismo/a, con otros/as y con todo. (Schutz, 1974). Este campo relacional por el que atraviesa cada actor, constituye el espacio donde ellos y ellas practican concretamente las relaciones sociales instituidas y preexistentes, en la colectividad en que les tocó nacer.

Por lo tanto, personas que comporten las mismas convicciones, los mismos intereses, los mismos afectos y los mismos hábitos, tienden a reconocerse entre ellos, formando las identidades colectivas. (Bajoit, 2003)

Esta relación social estaría orientada por finalidades legítimas, que determinan las conductas necesarias para la resolución de un determinado problema, asignándole lugares, distribuyendo a los actores en el campo relacional y atribuyendo estatus, comportando por tanto, medios desiguales de apremio (Bajoit, 2003). Estas socializaciones o campos relacionales, pueden crear identidades socialmente definidas de antemano; así, las trayectorias individuales enmarcadas en una comunidad determinada, van perfilando la construcción de la identidad (Berger, 1998).

En este marco, es importante recordar que en los sectores rurales existen escasas instituciones o espacios relacionales, por ello parece importante resaltar el papel que desempeña la práctica educativa en la configuración de la realidad sobre la que se “educa”, especialmente en aquellos entornos donde la escuela es la única entidad mediadora de las grandes instituciones existentes en nuestra sociedad.

Por tanto, la selección de las temáticas culturales y su integración en el currículo constituye una decisión crítica: por una parte están los contenidos definidos en los programas de estudio que aseguran el derecho a la igualdad en los aprendizajes; por otra aquellos necesarios para fortalecer las culturas locales, priorizando el derecho a la diversidad y pluralidad de identidades.

Hopenhayn y Ottone (2000) plantean que esta tensión entre igualdad y diferencia ha implicado el abandono de la “simultaneidad sistémica”, la cual supone que los educandos son potencialmente iguales, que tienen las mismas posibilidades de aprender e interés práctico por los mismos contenidos; en consecuencia, contenidos estandarizados promoverían mayor igualdad de oportunidades. Por otra parte, la tendencia ha sido la “racionalización sistémica”, que sacrifica identidades y raíces culturales de los distintos grupos y pueblos. Al parecer, las actuales reformas educativas han abandonado esa idea y buscan mayor pertinencia en los contenidos y formas, respecto de las realidades socio-culturales en que se insertan, entendiendo además, que una oferta educativa homogénea ante una demanda heterogénea, puede prolongar y agudizar las asimetrías de origen; así, diferencias de clase o étnicas

pueden recrudescer atentando contra principios de equidad, por ello es necesario equilibrar igualdad y diferencia.

Por su parte, Bowles y Gintis (1985), agregan que existe una correspondencia entre la organización de la vida escolar y el modo de organizar el mundo del trabajo, particularmente en lo que se refiere a las relaciones de dominación y subordinación que rigen la esfera de la vida moderna, esto radicaría en la formación por parte de la escuela, de una fuerza de trabajo con personas altamente sumisas. En síntesis el sistema educativo contribuye decisivamente a integrar a los individuos en el sistema económico, dada la correspondencia estructural entre las relaciones sociales y las relaciones de producción.

Asimismo, parece evidente, que la correspondencia entre las relaciones de educación y producción va mucho más allá del nivel estructural, arrojando luces sobre el carácter común de las motivaciones y expectativas alentadas por estas dos esferas de la vida social. Estas imposiciones, ancladas en los deberes, dificultarían la libertad en la formación de los/as agentes, por cuanto existiría un desgarramiento del actor entre la mercantilización, la objetivación de las técnicas y el cierre en la obsesión comunitaria del universo de las identidades culturales. (Molina, 2003).

Por tanto, la función ideologizadora parece estar muy presente en la escuela rural, entre otras cosas por el escaso impacto de los medios de comunicación en estos sectores; lo que le ha permitido transformarse en una auténtica culturizadora, en cuanto a la transmisión y propagación de valores (respeto a la propiedad privada, sumisión a las jerarquías sociales, consumismo, etc), configuración de identidades colectivas y/o personales, intercambios (competitivos, complementarios, conflictuales y contradictorios), etc. En la contraparte, existen diversos factores que enmarcarán el orgullo, entre los cuales se encuentra el que algunos rasgos sean valorados o por el contrario, estigmatizados; situación frente a la cual los actores podrían adoptar un grupo de referencia distinto al grupo de pertenencia. (Bajoit, 2003)

Desde esta perspectiva, las investigaciones en torno a la educación rural, concluyen que frente a la disyuntiva de qué técnicas, contenidos o conocimientos transmitir a los niños/as de estas escuelas, existirían dos opciones: la primera supone la adquisición de conocimientos para que abandonen la vida rural y la segunda busca que lleguen a manejar conocimientos y técnicas que les permitan colaborar en el mejoramiento de la economía familiar, local o regional. Según Díaz (2001) se ha optado por la segunda opción, aunque de manera equivocada, ya que esta práctica se ha limitado a transmitir técnicas agropecuarias en una visión reduccionista de lo rural. Otro importante aspecto a considerar es que la escuela ha optado por sustituir los saberes tradicionales por saberes modernos.

Núñez (2004) indica que

en la mayoría de los países latinoamericanos, la educación rural se convirtió en un medio eficiente de reproducción de la sociedad urbana. El proyecto de la modernidad, en este sentido, ha cumplido su cometido: llegar hasta los más apartados lugares de la población y de los territorios. La escuela, como repetidora social y cultural y las políticas agrícolas de los gobiernos, promotores del desarrollo, han sido los vehículos más expeditos hacia la transformación de lo rural tradicional a lo moderno, desencadenando con ello profundos procesos de transculturización de los campesinos. (p. 25).

A partir de estos supuestos, el autor propone una educación rural más real y pertinente, anclada en la esencia cultural de una Pedagogía de los Saberes Campesinos, idea que ya planteaba Freire a partir de su rica experiencia en los sectores rurales.

Freire (1998) concluye que cuanto más observamos las formas de comportarse y de pensar de nuestros campesinos, más parece que podamos concluir que, en ciertas áreas (en mayor o menor grado) se encuentran, se tal forma próximos al mundo natural, que se sienten más como parte de él, que como sus transformadores. Entre ellos y su mundo natural (y también necesariamente cultural) hay un fuerte “cordón umbilical” que los liga. (p. 34).

METODOLOGÍA

Este trabajo se desarrolló a partir de 12 entrevistas de audio-grabadas (7 madres y 5 padres) realizadas entre los años 2006 y 2007, en las que se abordó, entre otros temas, la visión de la escuela rural a la que asisten sus hijos/as, misma a la que ellos/as asistieron en su edad de estudiantes, esta información se sistematizó a través de cuatro dimensiones: el pasado, el presente, las expectativas en torno a la escuela y su definición de algunos fenómenos sociales. Al momento de la entrevista, la edad de los padres y madres oscilaba entre los 30 y 45 años y tenían de 2 a 4 hijos/as. Además, ellos y ellas pertenecían a distintas localidades de la Novena Región de la Araucanía, Chile.

Para alcanzar el objetivo propuesto: comprender la función social de la escuela rural desde la subjetividad de los/as padres/madres de niños/as de sectores rurales, se empleó una perspectiva cualitativa, referida -en el más amplio sentido- al análisis de las actuaciones sociales cotidianas cualitativamente diferenciadas, lo cual contribuye significativamente al conocimiento de los fenómenos sociales, especialmente aquellos que atañen a los procesos educativos. Esta acción se observa fundamentalmente en actores individuales, socialmente situados, que transitan en un ir y venir constante entre lo individual y lo social, introduciendo su intencionalidad como clave de la comprensión de la conducta.

El diseño corresponde a una investigación no experimental, de alcance descriptivo, pues tiene como objetivo proporcionar una visión de agentes significativos en relación a un tema específico.

Como todo trabajo de investigación cualitativa, nos enfrentaremos a los discursos de las personas y por tanto el investigador enfrenta las palabras en una relación con “*objetos que hablan*” (Bourdieu, 1990, p.104) situación particularmente clara cuando la investigación reposa totalmente en los relatos o cuando la palabra no está precodificada en un cuestionario. Así, esta investigación se planteó en la perspectiva subjetiva, haciendo un uso ilustrativo y otro reconstitutivo de la palabra en los relatos.

La técnica utilizada en esta investigación fue la de entrevistas narrativas, en que según lo indica, Hermanns (citado en Flick, 2004) “se pide al informante que presente la historia de un área de interés, en la que participó (...) como un relato coherente de todos los acontecimientos desde su principio hasta su final”. Nuestra área de interés específica fueron las vivencias en torno a la escuela, para lo cual se

utilizó una pregunta generadora de narración, a la que siguió una serie de preguntas con las que se completaron los fragmentos que no se detallaron inicialmente. (Flick, 2004)

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de contenido contribuye decididamente a lograr nuestros propósitos en la medida en que nuestro interés se centre principalmente en los contenidos expresados por las personas que nos sirven de informantes y por nuestras interpretaciones de sus respuestas. De este modo, los testimonios escritos seleccionados, las transcripciones realizadas, nos servirán de insumos básicos para el análisis y la interpretación, y la utilización de esta herramienta será fundamental para orientar dicho análisis e interpretación. (Ruiz, 2004, p. 48).

El análisis de contenido será por tanto la herramienta con la que se trabajarán las expresiones de los/as padres/madre respecto a la institución educativa, ella nos permitirá develar el sentido que ha tenido y tiene tanto para las investigadoras, como para los/as informantes claves, las concepciones y vivencias en torno a la escuela rural.

Resulta importante considerar “que cuando se habla del “contenido” de un texto nos estamos refiriendo al sentido que tiene ese texto para quien lo produce, pero sobre todo para quien lo interpreta. El interés se traslada entonces del texto mismo, a algo en relación con lo que el texto funciona como instrumento (Ruiz, 2004, p. 49).

Basadas en esta estrategia podemos plasmar nuestro propio sello interpretativo, en la medida en que integremos nuestra propia perspectiva a lo que se plantea en dichos testimonios, fruto del entrecruzamiento de las subjetividades de los/as informantes y de las investigadoras.

Para la determinación de los contenidos, privilegamos el método agregativo, donde los testimonios de los/as informantes se unifican en una sola categoría, para destacar los aspectos comunes entre los relatos.

Este proceso nos permitió identificar algunos rasgos que nos llevaron a definir las categorías. En este artículo sólo presentamos tres de las categorías construidas desde las narraciones de los padres y madres:

- ✓ Encauzamiento de la conducta.
- ✓ Identidad colectiva.
- ✓ Ser otro.

1. Encauzamiento de la conducta.

El ejercicio de la disciplina parece ser una de las funciones más visibles y menos cuestionada en las prácticas educativas. En la escuela se supone la existencia de técnicas que permiten inducir efectos de poder y medios de coerción, haciendo visible a aquellos sobre quienes se aplica y quienes deben aplicarla, “igual ella me enseñó harto y por todos los tirones de mecha que me daba... puta aprendí harto en ese sentido, ella igual era la que me enseñaba” (E1). Este modelo represivo se ha construido a lo largo del tiempo, generación tras generación, teniendo como elemento constitutivo la disciplina y la obediencia. Es aquí donde se vislumbra el rol de la escuela, en la creación de este mundo social que apegado a la jerarquías y los apremios, no ha sentido la necesidad de construir otro tipo de relaciones.

“Pero...debería ser mucho más estricto” (E5), manteniendo la creencia que un sistema

normativo, castigador y sancionador es la mejor herramienta para el adiestramiento en una manera de vivir. La socialización en la escuela debe, desde la mirada de los padres y madres de sectores rurales, hacer uso del control, privilegiando las relaciones verticales con un alto grado de represión. Las definiciones que ellos/as realizan de lo que la escuela debe hacer, están orientadas a esperar que posea un efectivo conjunto de prácticas represivas, las cuales asegurarían el éxito en los propósitos que tanto la institución educativa como los padres/madres se formulan. Este encauzamiento es un imperativo funcional en pos de mantener los modelos privilegiados en estos sectores.

Asimismo, si estas directrices no son logradas por la escuela o algún miembro del cuerpo docente, esto es rápidamente cuestionado y desvalorizado, *“porque hay profesores que no tiene control con los niños...” (E3)*, calificándose además a estos supuestos “infractores” como no aptos para ejercer el rol que ostentan. En este marco, podemos aventurar que la función que los padres y madres atribuyen a la escuela, le acomoda a los/as docentes, pues como se muestra en los relatos, esta institución ha reproducido a cabalidad el imperativo disciplinar, como condición indispensable para conseguir los objetivos propuestos. El objetivo de transmitir conocimientos y pautas culturales posee como condición sine qua non la disciplina, la sanción y el requerimiento. *“La profe que está ahí es más exigente también, me gusta que haya disciplina y que los niños igual aprendan, en ese sentido es bueno” (E9)*

Disciplina que podemos definir, desde nuestra subjetividad, como un dispositivo que señala una línea de acción a favor de la reproducción de relaciones laborales. Por tanto, la escuela contribuiría a la reproducción de la “calidad de la fuerza del trabajo” mediante la transmisión de pautas de sumisión y obediencia, cualidades valoradas por los dueños de los medios de producción. Con el pasar del tiempo la escuela no ha dado indicios de modificar la dirección de estas relaciones considerando su rol en la comunidad. *“mi hija, me dice el profe que es más volada, más distraída, pero me dice tu hijo no, lo que hablo está pendiente escuchando ahí, es más tranquilo. En la familia siempre tiene que salir uno más distraído, claro lo que pasé yo, pues, la oveja negra... salí más distraído ve, ahora mi hija igual” (E 10)*

Creemos que se ha construido una compleja relación, donde difícilmente se puede establecer de donde surgen las expectativas o quién define la situación. ¿De dónde nace la expectativa de la obediencia y la pasividad? Si bien, la escuela rural ha logrado construir propósitos compartidos, es decir, una “congruencia en las significatividades”, se aleja de su función primaria: ser un espacio de construcción de identidades y de expresión creativa en pos de una mejor calidad de vida. De ahí que se supone, que la escuela debería avanzar en el desarrollo de habilidades y capacidades que posibiliten el empoderamiento de los sujetos, su participación y gestión de recursos a través del establecimiento de relaciones compatibles con el sentido común de los miembros y que al mismo tiempo sean re-traducibles a ellos/as.

Queda claro, sin embargo, que la escuela también transita en un ir y venir en la cimentación de su estructura, desde un ambiente donde priman las relaciones de igualdad y autonomía, hasta relaciones de dominación. Las situaciones sociales en la escuela y con su entorno se dan en la dinámica de que

cada agente es una fuente de estímulo para el otro, pero considerando la posición hegemónica que ocupa la escuela, la balanza se inclina hacia ella por constituir un símbolo social. Por consiguiente, es indispensable que ella preste atención a su propia forma de actuar, “...*Ahora eso ha cambiado y a cambiado pa` peor, porque ahora el niño no es castigado, no es castigado ni por lo justo... no es reprendido ni por lo injusto, ni por lo justo...*” (E4)

Considerando que la gente del mundo rural tiene escaso o casi nulo contacto con otras instituciones, exceptuando la escuela, podemos suponer que el mundo internalizado por sus miembros se sujeta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados por sujetos que experimentan variadas socializaciones secundarias. De esta manera, la construcción de su “yo” se verá influenciado, por esta nueva forma de interactuar en la escuela: la indiferencia, la invisibilidad y en último caso la obediencia, pues el proceso educativo, donde el niño o niña es invisible, se transformará en una realidad objetiva cuyos significados se grabarán poderosa e indeleblemente en su conciencia. Por tanto, la invisibilidad y la sumisión serán rasgos comunes a los habitantes de los sectores rurales, muy oportunos para los sistemas de producción que se asientan en estos sectores (sistemas patronales, cuasi-feudos).

Sin embargo, esto va aún más allá, pues la escuela en su rol de reproductora cultural, se propondrá poner en acción, la serie de convenios y tratados elaborados por las sociedades hegemónicas con sus argumentos científicos y humanitarios, generados en los espacios privados de poder, teniendo como resultado la homogenización de las relaciones que se construyen en la modernidad y por tanto en las escuelas de los países modernos o que desean alcanzar este estatus. La consecuencia será el reemplazo y subyugación de los conocimientos y pautas propias de los sectores rurales “*eso... lo de los derechos del niño, ya ni los podemos mandar*” (E 10) Este fenómeno representado aquí por ideas relacionadas con los derechos del niño, respondería a la persistencia del sistema educativo de la “simultaneidad sistémica”, es decir, el criterio que, por razones de escala o por el principio de igualdad, la educación formal una vez que se masifica debe ser la misma para todos.

Consideramos que las prácticas educativas y los contenidos de esta, han invadido espacios que eran propios de la familia y de sus prácticas de supervivencia, por lo tanto, ella ha tenido que transformar sus modos de hacer “...*que llevaban los niños a trabajar, a cuidar los chanchos, pero ahora no... aquí no se ve esa situación, todos los niños estudiando*” (E2). Al parecer, la escuela supone en sus prácticas que todos los educandos son potencialmente iguales, que tienen las mismas necesidades y establecen similares relaciones con su entorno. Durante el desarrollo de esta investigación pudimos constatar que los niños y niñas casi no participan de la dinámica del hogar, ya que las actividades escolares ocupan la mayor parte de su tiempo. Nos preguntamos ¿promueve la escuela el respeto a las pautas culturales de la comunidad?. Queda claro que la escuela está influyendo en un imperativo comunitario: la adaptación y sus mecanismos de provisión de recursos. Pero... influirá positiva o negativamente?

✓ 2. Identidad colectiva

Los sectores rurales constituyen comunidades que ofrecen a sus miembros pertenencia y reconocimiento, “*porque uno está dentro del lugar*” (E 11), esto reflejaría relaciones permanentes, prolongadas y de carácter subjetivo. Es aquí donde se evidencia la magnitud de la función de la escuela, la cual podría optar entre establecer un diálogo o por el contrario invisibilizar e imponer sus conocimientos, lo cual provocaría la disolución de los lazos inter-generacionales y la desconexión con el entorno, “*ojala que estudie, a mi me gustaría tanto que el estudiara, que tuviera un trabajo...que no se quedara trabajando acá, que se fuera, que tuviera un trabajo estable en la ciudad*” (E5)

La premisa de salir del terruño es un rasgo que se reconoce en los/as miembros de estas comunidades. Para “salir” se debe tener éxito en la escuela, ya que en ella se adquieren las competencias y habilidades para acceder a un campo laboral “idealizado” en el sector urbano. Asistir a la escuela es la primera fase en el proceso de desarraigo y de emigración de los territorios rurales de la zona.

Para lograr la meta de “salir”, los padres y madres, reconocen en ellos/as rasgos que poseen una valoración social positiva, “*la gente del campo es súper valorada en Santiago, por la razón de que son más responsables*” (E10). Es así como ellos no temen mostrarlo y ensalzarlo, “*si, la gente del campo es muy valorada..., sea en el trabajo que sea, la gente del campo es súper valorada en Santiago, por la razón de que son más responsables, no son buenos pal trago, como las personas en Santiago. Las personas de acá del campo son súper responsables lo que es en cuanto a trabajo*” (E 2), sugiriendo que la “responsabilidad” emerge como un símbolo glorificado de la cultura rural.

A todo esto se suma, la importancia que conceden al trabajo, a pesar de requerir un esfuerzo en su ejecución, “*lo que es en trabajo, el trabajo es demasiado sacrificado para toda persona, uno tiene que estar ocho horas parada a todo sol, o al viento, la lluvia, al frío*” (E 9), sin embargo, éste es el medio para cubrir las necesidades básicas, “*no, porque acá yo no veo a nadie pobre, si uno se pone las pilas... hay que trabajar no más, de una u otra manera se arregla uno.*” (E7). Si bien, esta idea puede ser similar a los preceptos de la modernidad, donde el sujeto se encamina a constituirse en un individuo que asume como una empresa individual su destino y su bienestar, es también una oportunidad de redefinir la construcción de una identidad rural no asociada al estigma de “pobreza”.

“*Pero ya todos parejos, su casita normal, su cocinita, su living, su dormitorio, todo como normal*” (E6). No obstante, y a pesar del peligro de evidenciar incoherencias en nuestra interpretación, la cita anterior también puede expresar la conocida “solidaridad de clase”, que se construye al vivir todos en condiciones materiales similares, lo que provoca un sentimiento de conformidad y hasta de alivio frente a las contradicciones que se originan en la vida cotidiana.

En trabajo, el sacrificio y la responsabilidad son los rasgos más valorados por los padres y madres, lo cual confiere una singularidad a los habitantes de los sectores rurales, “*uno no quiere eso para los hijos, es lindo vivir en el campo, pero lo que es el trabajo no...demasiado sacrificado*”(E5), al parecer, ellos/as no desean que las nuevas generaciones tengan las mismas vivencias que

encumbraron estos rasgos como cualidades socialmente valoradas, nos preguntamos ¿Cuáles serán entonces, los rasgos que los definirán?

No obstante, estos rasgos valorados sólo han contribuido a que los que emigran de sectores rurales pasen a poblar los cordones de pobreza urbana, ya que la mayoría de ellos/as llegan a la ciudad a desarrollar empleos desvalorizados con bajas remuneraciones, especialmente las mujeres “*de nana no más, lo único.*” (E8). Coincidimos con las conclusiones de otras investigaciones, en que la escuela representa para la gente de campo la oportunidad de mejorar su vida, pero por el momento sólo se ha limitado a ofrecer empleos precarios amparados por la ingenua creencia de padres y madres de evadir el sacrificio en la ejecución de un empleo.

Surge, entonces la inquietud: ¿dónde nace esta creencia?. Creemos visualizar su origen en los mensajes que transmiten los/las docentes que llegan de la ciudad e idealizan su forma de vida. Una vida que cada día es más fragmentada, fluida e individual, donde lo que importa es satisfacer en forma instantánea todas las necesidades, sin contraer compromisos ni responsabilidades.

✓ 3. Ser otro.

“La identidad es siempre una relación: lo que yo soy se define por lo que no soy; la definición de mi identidad siempre depende de la identidad del otro. Es preciso que, socialmente se le atribuya un significado (...). Como todo acto social, esta atribución de significado está, fundamentalmente, sujeta al poder” (Tadeu da Silva, 2001, p13).

En este marco, queremos destacar la expresión “*...que fuera otro*”. Una expresión que se encuentra en la casi totalidad de los relatos, cuando nuestros entrevistados hacen referencia a las expectativas que tenían sus propios padres, así como las de ellos/as para con sus hijos/as, “*ir a la escuela para aprender, para surgir en la vida, lo que ellos pensaban mis papas, ellos querían que uno surgiera, que fuera otro*” (E9)

Podemos comprender que las circunstancias y entornos descritos en los apartados anteriores, expliquen de alguna manera la expresión “*...que fuera otro*”, pero además, esto reflejaría la inherente contradicción en el propio discurso, que solo un estudio más profundo podría develar. Cuando hablamos del otro, nos referimos frecuentemente a la alteridad, a la posibilidad de visibilizar al otro para constituir el yo, esto puede significar que me “reconozco” y por tanto me abro al otro. ¿Para saber quiénes somos debemos vernos como extraños?, “*...que fuera otro*”, parece representar un destino inalcanzable.

Para los habitantes del mundo rural la transmisión educativa no es una práctica que garantice la conservación del pasado, sino más bien una fabricación del futuro, la apertura al porvenir. Surge la idea de la discontinuidad, que trae consigo un adelgazamiento del presente y la eliminación del pasado del cual emerge un sujeto receptivo. “Ser otro” abre la figura de un “buen posible, del posible con porvenir” (Larrosa, 2001, p. 663)

Desde otra perspectiva, este “ser otro” podría interpretarse como una no valoración y no apertura de lo que se “es”. Una valoración negativa de los rasgos identitarios, que por la no participación en una identidad colectiva, no contará tampoco con la solidaridad de aquellos que poseen sus mismos

rasgos. Esta solidaridad podría serle útil para cumplir sus expectativas y compromisos identitarios, no se observa sin embargo una identidad asumida, sólo se hace referencia a una identidad deseada.

En este marco, la escuela se presenta como el dispositivo válido para “ser otro” poniendo en jaque la capacidad de una apropiación, una equivalencia entre un nombre (campesino) y un lugar (campo). La identidad se construye por lo tanto, alienadamente. Nos preguntamos ¿cuál es el rol de la escuela? ¿Será que ella en su discurso desvalorizó lo que estos sujetos “eran” y los indujo a querer ser “otros”? ¿Cómo pueden llegar a “ser”, si desean ser “otros”?

Esta alienación se ve reforzada con la idea de que la escuela les da a las nuevas generaciones la oportunidad de “ser más”, “Que fueran mucho más que uno, que tuvieran un buen trabajo, que se valieran por ellos mismos” (E11). Desde nuestra interpretación, estas expresiones poseen una violencia simbólica inquietante, por cuanto debemos recordar que en la construcción de la realidad social interviene un proceso de internalización de las subjetividades de otro, su formación dentro de la conciencia significa que el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros. Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad en su propia auto-identificación.

La identificación a la que hacemos referencia en el párrafo anterior no la observamos en el habla de los sujetos, “No... que salgan, yo quiero que ellos no sean igual que yo, o que mi señora que ya nos quedamos aquí en el campo” (E4), situación que nos preocupa, por cuanto desvaloriza a los agentes socializadores (la familia), ya que al cristalizarse en la conciencia el otro generalizado se, establece una relación simétrica entre la realidad objetiva y la subjetiva, que en esta situación definiría un otro subyugado y minimizado. Por tanto, lo que es real “por fuera” se corresponde con lo que es real “por dentro”, es decir, una percepción minimizada del yo. Desde la subjetividad de los padres y madres, la educación impartida en las escuelas es definida como el “proceso” natural a través del cual se construye su propia naturaleza o más sencillamente, se producen a sí mismos/as. Sin embargo sabemos que la autoproducción del hombre y/o mujer es siempre y por necesidad una empresa social, que se desarrolla en su entorno y no sólo dentro de las paredes de la escuela, por cuanto los hombres y mujeres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas.

CONCLUSIONES

Paulo Freire (1998) plantea sobre la gente de campo que “hay razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural (...) sus experiencias existenciales se constituyen dentro de las fronteras del anti- diálogo. Por ser una estructura cerrada, que obstaculiza la movilidad social vertical ascendente, el latifundio implica una jerarquía social donde los estratos más bajos se consideran por regla general, naturalmente, inferiores. Para que estos se consideren así, es preciso que haya otros que los consideren de esta forma y que se consideren, a sí mismos, superiores” (p. 52).

Esta afirmación se ve confirmada por las expresiones que emiten nuestros/as informantes, por cuanto ellos/as tienen incorporada como una forma de “estar” la disciplina y el encauzamiento de la

conducta, no existiendo en ellos/as la inquietud por el diálogo, o un intercambio horizontal con otros/as. Desde su mirada, los/as docentes, sus jefes/as, los/as forasteros/as y cualquiera que sustenta un título es visto como superior y con poder. Un poder que perturba incluso las prácticas que asegurarían su subsistencia (ya que actualmente no cuentan con la colaboración de sus hijos/as en las labores agrícolas, forestales, etc.). Con la imposición de patrones culturales y sociales, entre ellos, la declaración de los derechos del niño, así como la transmisión de los conocimientos imprescindibles que la escuela entrega (muchas veces poco pertinentes a la realidad y necesidades de estas poblaciones), la familia ha modificado sus pautas.

Esta transformación se ha dado gracias a la cesión que los/as habitantes de estos sectores han realizado, ya que la escuela no ha logrado o no ha intencionado la construcción de las bases de un diálogo con los miembros de la comunidad donde está inserta, por el contrario, ella parece haber reproducido relaciones de dominación, que privilegian la obediencia, la sumisión y en último término la invisibilidad de los/as niños/as.

Creemos que es esta socialización, caracterizada por un alto grado de coerción y sumada a la herencia de una historia de sumisión, de servidumbre y de no diálogo, la que definen las finalidades de estos/as agentes. Este modelo cultural les indica las conductas y rasgos que son necesarios para lograr una vida apropiada, de esta manera, los rasgos valorados socialmente como positivos son el trabajo, el esfuerzo y la responsabilidad; rasgos que al parecer la escuela debe promover.

Desde nuestra subjetividad, el problema se da en las omisiones, lo que ellos/as no nombran, describen o definen en sus relatos. Creemos que no existe conciencia de ciertos rasgos que pueden estar presentes en sus vidas, ya que estos no han sido legitimados por la sociedad hegemónica. Los habitantes rurales sólo destacan los elementos valorados por los otros/as y estos otros/as son los/as dueños/as de los medios de producción, los dueños/as de los fundos, de las haciendas, de la industria o empresa; aquellos/as que requieren mano de obra responsable, esforzada y condicionada a ser tratada con rigor.

Al parecer, la escuela rural y sus mediadores no han logrado extraer de las experiencias de sus habitantes la imposición de este legado que marca sus vidas, es decir, no se han abierto los espacios de comunicación, ni de emancipación.

Este mismo legado, ha originado una finalidad legitimada por el entorno de ser otro y por tanto ser de otro lugar, con el único propósito de evadir el sacrificio y el esfuerzo en el trabajo. En este sentido, la escuela rural ha agudizado la necesidad de identificarse con aquellos que poseen cualidades valoradas positivamente, mismas que poseen “otros”, disminuyendo la posibilidad de construir una identidad que se abra al propio pasado, a su presente y a un futuro que solidarice con su grupo de pertenencia. En este sentido, apreciamos en nuestros entrevistados una identidad personal marcada por el desarraigo y por tanto, la desvalorización de una identidad colectiva.

Visto así, parece evidente que la escuela no ha aportado en el acrecentamiento de la valoración de la diversidad cultural e identitaria, por el contrario, ha provocado un ambiente de inseguridad, de

escasa interculturalidad y bajo desarrollo de aprendizaje cooperativo.

En conclusión, desde las subjetividades de los padres y madres de niños/as de sectores rurales, la función de la escuela consiste en transformar a sus hijos/as en otros/as, para que ellos/as no vivencien el sacrificio de las labores rurales. Esta función la debe realizar haciendo uso de la disciplina que formará personas responsables, obedientes y trabajadoras.

Nuestro llamado es a revertir esta situación, pues al constatar la intensidad de las vivencias de los/as padres y madres, nos damos cuenta que estamos frente a una realidad rica en complejidad y singularidad, que el aparato escolar debería considerar para posibilitar el mejoramiento de la calidad de vida de la población rural.

Creemos que si se potencia un currículo que se organice bajo el principio del diálogo de saberes, las personas de los sectores rurales podrían tener opciones distintas a la que ofrece la emigración, siendo su finalidad promover el empoderamiento de los/as habitantes de estos sectores.

REFERENCIAS

- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia: Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago de Chile: Editorial LOM
- Berger, P.L. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1990). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bowles, S y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Díaz, M. (2001) *Técnica y tradición: Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*. México: Publicado por Plaza y Valdés.
- Durkheim, E. (1995) *La división del trabajo Social*. Madrid: Editorial Akal.
- Encuesta CASEM. (2006) Santiago de Chile: Mideplan. Disponible en <http://www.mideplan.cl/casen/index.html> Consulta: 09/05/2008.
- FAO- UNESCO- DGCS/ITALIA- CIDE- REDUC (2004) *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. FAO-UNESCO: Autor.
- Flick, U (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Freire, P. (1998) *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Hopenhayn, M.y Ottone E. (2000). *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2001). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura y economía.
- Molina, F. (2003) *Educación, multiculturalismo e identidad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Núñez, J. (2004) *Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. Investigación y Postgrado*. Vol.19 (2), 13-60. Extraído el 10/6/2009 desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872004000200003&script=sci_arttext
- Ruiz Silva, A. (2004) Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. *En publicación: La práctica investigativa en ciencias sociales*. Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN. (44-59)

- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/desupn/practica.pdf> Consultado: 25/5/2009
- Schütz, A. (1974) Estudios sobre teoría social. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Tadeu da Silva, T. (2001). Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Williamson, G (2002). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. Disponible en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1162.pdf> Consulta: 23/02/2008.
- Williamson, G. (2003). Estado del Arte en Educación Básica Rural en Chile. Santiago de Chile: Ediciones CIDE-FAO- UNESCO.

AUTORAS

Sylvia Contreras Salinas: Profesora de Educación diferencial y Socióloga. Licenciada en Sociología y Magíster en Educación. Trabaja en el Centro de investigaciones pedagógicas de la Universidad Arturo Prat, sede Victoria. Chile. Investiga en la línea de la pedagogía y sociología rural. E-mail: nemesis.syl@gmail.com

Mónica Ramírez Pavelic: Profesora de Educación Diferencial y Psicóloga. Licenciada en Psicología. Trabaja en el Centro de investigaciones pedagógicas de la Universidad Arturo Prat sede Victoria. Chile, Investiga en la línea de género, educación y ruralidad.

E-mail: trapecio@gmail.com