

CAPÍTULO 1

EL TRANSCURRIR DE LA INFANCIA EN ESCUELAS DE FRONTERA. EL CASO DE DOS ESCUELAS RURALES DE LA REGIÓN DEL MAULE EN CHILE¹.

Latitude: 35°49'15''S Longitude: 70°47'16''O

*Donatila Ferrada Torres
Caroll Schilling Lara*

Introducción

Preguntarse sobre ¿qué ocurre o cómo transcurre? la infancia de niños y niñas en su vida cotidiana en escuelas de frontera en Chile, resulta ser una pregunta muy exploratoria, pues se carece de estudios previos al respecto. En el país no existe denominación de escuelas de frontera, sino que a todas ellas se las clasifica como escuelas rurales, respecto de éstas, existen numerosas publicaciones, entre ellas destaca el trabajo liderado por Guillermo Williamson, quien profundiza en escuelas rurales indígenas y chilenas. También, cabe destacar que recientemente se celebró el XXIV Encuentro Nacional de Profesores Rurales², con lo cual es posible percatarse de una sólida red de profesionales existente en este ámbito. Asimismo, varias son las iniciativas que desde el Estado se vienen promoviendo para producir mejoras en pro de generar mayor calidad y equidad en las escuelas rurales³. Sin embargo, todas estas iniciativas se focalizan desde la mirada del adulto y sobre la escuela como institución educativa, en los propios profesionales que se desempeñan en ella en calidad de directivo o docente, y en los educandos desde la perspectiva pedagógica, lo cual si bien resulta tremendamente necesario, no cubre plenamente los ámbitos de

¹ Proyecto Fondecyt Regular N° 1140363

² Celebrado en julio del 2016

³ Una de las iniciativas más emblemáticas del estado chileno al respecto fue el Programa de las 900 escuelas, conocido como P900, que dotó de recursos didácticos y bibliográficos, de formación de capacidades profesionales, entre otros aspectos, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de escuelas básicas, muchas de ellas eran rurales. Otra iniciativa fue lo que se conoció como MECE-Rural, cuyo objetivo fue el "Desarrollo de la capacidad de iniciativa pedagógica y curricular de las escuelas a través de mecanismos descentralizadores efectivos. Incremento de la capacidad de emprender de los profesores en sus unidades educativas, posibilitando la innovación permanente en los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrado de hasta tres profesores" (Mineduc, 2002).

interés de estudio de lo que en la escuela ocurre, tal es el caso, de poner el énfasis en el transcurrir de la infancia en estas instituciones, y de forma especial de aquellas que se ubican en zonas de frontera.

Poner en foco de interés en cómo transcurre la infancia en las escuelas rurales de frontera, implica aproximarnos, en primera instancia a una definición de la infancia, frontera y ruralidad y en una segunda instancia a una comprensión sobre lo que se entenderá como una escuela rural de frontera en el contexto nacional.

La escuela rural en Chile cubre mayoritariamente el periodo de enseñanza básica que comprende el inicio formal al sistema educativo, desde 1° básico hasta 6° básico, esto es desde los 6 años a los 11 años en promedio. Es decir, cubre parte de la primera infancia (0 a 8 años) y la segunda infancia (9 a 11 años), nuestro interés es cubrir el primer ciclo básico de enseñanza, desde 1° a 4° básico, por lo que optamos por definir y circunscribir el trabajo a la primera infancia centrándonos en el segundo momento de esta etapa (de 6 a 8 años). Toda vez que de acuerdo con la UNICEF (2016), la primera infancia es el período de desarrollo “desde la gestación, pasando por el nacimiento, hasta los 8 años de edad”. La decisión de estudiar la infancia entre los 6 a 8 años, obedece además, a que la mayoría de los escolares que asiste a escuelas rurales y especialmente a aquellas de frontera, no tiene opción de ingreso previo al sistema escolar dado que la educación preescolar está escasamente cubierta en el país, y de forma muy excepcional en algunas zonas rurales.

Para los fines que persigue este estudio, revisaremos en primer término, la definición de infancia dada por la UNICEF, puesto que este es el organismo internacional de protección de la infancia, y se enmarca la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), definiéndola como:

“... una etapa crucial para el desarrollo de los niños y niñas. Por ello es fundamental asegurarles, desde el inicio de sus vidas, adecuadas condiciones de bienestar social, una apropiada nutrición, acceso a servicios de salud oportunos y una educación inicial de calidad, así como fomentar el buen trato y el cuidado de sus familias y de la comunidad donde habitan” (UNICEF, 2016).

Desde esta comprensión, la infancia exige garantías de protección y condiciones fundamentales para el desarrollo humano inicial que se enmarca en el seno de la sociedad que debe ocuparse y responsabilizarse de ellas. Compartiendo estas consideraciones, creemos que resulta necesario, ahondar en el concepto de infancia, toda vez que esta definición no considera la perspectiva de los niños y niñas como sujetos de acción y construcción social.

Desde esta perspectiva, comprendemos que el concepto de infancia, resulta ser un tema tremendamente vigente y controversial cuando se lo analiza desde lo que se denomina “enfoques de la Sociología de la Infancia”. Un trabajo que realiza una revisión teórica extraordinaria al respecto es el de Pavez (2012), que cuestiona las concepciones reduccionistas que comprenden y/o estudian la infancia como una etapa transitoria a la vida adulta, por consiguiente, posiciona a niños y niñas como seres presociales que deben ser preparados para ella, por tanto no importa el presente sino el futuro, con ello se les despoja de formar parte de la dinámica social en que viven. Propone, comprender la niñez como una unidad de estudio sociológica en sí misma, al igual que las unidades de estudio de género, clase o etnia. De esta forma, identifica tres enfoques de la Sociología de la Infancia, el estructural, el constructivista y el relacional. Los aportes para el estudio de la infancia de estos enfoques serían:

“Desde una mirada estructural, se interpreta a la infancia como una categoría permanente en la estructura de las sociedades, aunque sus miembros se renueven constantemente. En este sentido, permite estudiar las leyes y políticas públicas destinadas al grupo infantil, considerando cómo lo afectan o cómo participan los sujetos que actualmente están en dicha posición generacional y quienes vendrán, en tanto grupo social. Por su parte, el enfoque constructivista nos entrega las herramientas conceptuales para reflexionar sobre el fenómeno de la infancia como una construcción social diversa, el cual ayuda a profundizar sobre las prácticas, valores e ideologías vigentes para la niñez en cada territorio. Por último, el enfoque relacional constituye un asidero teórico al integrar analítica y empíricamente la estructura generacional y de género en una misma matriz relacional. Los planteamientos de este último enfoque resultan vitales e innovadores para estudiar las diferentes formas y factores que inciden en la participación de las niñas y los niños en sus familias, escuelas y comunidades” (Pavez, 2012, p. 99)

De esta forma una mirada de la infancia asumiendo el aporte de la Sociología de la Infancia, abre un campo extraordinario que permite explorar desde nuevas y complejas categorías esta unidad de estudio que hoy nos ocupa.

Una segunda preocupación en este escrito, tiene que ver con cómo abordamos la infancia cuando hablamos de la categoría de “frontera” ¿qué ocurre con la infancia en el contexto de frontera?, primero intentaremos resolver ¿qué se entiende por frontera? El concepto de frontera resulta de alta vigencia en el actual contexto internacional de aumento de las migraciones producido por las profundas desigualdades socio-económicas y las guerras que enmarcan el llamado proceso globalizador impuesto por los países

que mueven la economía mundial sirviéndose del desarrollo de la tecnología y las comunicaciones.

El debate de la literatura científica actual sobre el concepto de fronteras circula en torno al entendido de los opuestos entre modernidad y postmodernidad, así como para la modernidad “tanto las fronteras entre regiones, como las identidades grupales, se encontraban claramente delimitadas en la modernidad, sin que se prestaran a confusión, ni a mezclas”, en cambio, para la postmodernidad “estos límites se han desdibujado, de tal modo que ya no es posible localizar fronteras claras, sino que todo está mezclado, confuso, híbrido o poroso y es prácticamente imposible de aprehender o describir” (Gamero, 2015, p. 85). Entendiendo que la modernidad representa el pasado y la postmodernidad al presente, cuestión que Gamero pone en discusión siguiendo la afirmación sobre “las redes y conexiones establecidas por los migrantes entre origen y destino son tan antiguas como los procesos migratorios en sí mismos, y la historia lo ha demostrado contundentemente” (Suárez, 2008:918).

Compartimos con Gamero que la polaridad modernidad postmodernidad otorgada al concepto de frontera, deja fuera la posibilidad metodológica para abordarla, toda vez que,

“cuando se extienden y generalizan estos conceptos...la frontera se hace ininteligible y el estudio de este espacio, impracticable...ante esta nueva confusión entre teoría y hechos, constatamos que las fronteras siguen existiendo como una realidad problemática y situada, pese al énfasis posmoderno en su disolución o en su extensión ilimitada” (Gamero, 2015, p. 86)

Desde esta comprensión, entenderemos como frontera al territorio historizado de grupos humanos que comparten geografías, culturas, sentidos y lenguas y que desde esa forma particular de entender el mundo interactúan con los demás en ocasiones en forma híbrida, mezclándose y confundiéndose con otros, como también lo hacen manteniendo los límites circunscritos a su forma de ser y estar en el mundo.

Si bien, el concepto de frontera así abordado puede resultar claro cuando se trata de ubicarlo en contextos urbanos, pero que ocurre con él cuando se trata de contextos rurales, es decir, al complejizar la reflexión que nos ocupa emerge la necesidad de definir ahora ¿qué se entiende por ruralidad? En palabras de Williamson (2003):

“La ruralidad no se define sólo por su territorio “no-urbano” vinculado a la extracción o producción directa de recursos naturales, sino por un área de influencia que se extiende a la vida, cultura, existencia, creencias, economías, política, organización social de los espacios de contacto así como de las poblaciones y dinámicas urbanas, particularmente en ciudades pequeñas y medianas, ampliándose a las condicionantes básicas del desarrollo local y regional. El mundo rural ha cambiado drásticamente y está cambiando aún más... Los habitantes rurales continúan subordinados a los mercados, a empresas externas, al estado; excluidos del ejercicio pleno de muchos derechos humanos, individuales y colectivos; sufriendo discriminación en diversos ámbitos de la existencia social e institucional” (p. 100)

La ruralidad así definida, resulta compleja, dinámica e imposible de atrapar en un solo concepto, por el contrario, ella adoptará una u otra forma dependiendo de cómo interactúa y se relaciona con la urbanidad, pero también de cómo ésta se relaciona con ella, y pareciera que coinciden solo en su dependencia económica y social de los conglomerados políticos y económicos que mueven el mercado, en claro detrimento por cierto de la ruralidad frente a la urbanidad.

Así entendida la ruralidad configura un marco semántico complejo que distancia la comprensión simple del Estado cuando define la educación básica rural “...constituye un sector específico del sistema educacional, en el sentido de que se define por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y especificidades pedagógicas propias” (Mineduc, 2003, p. 105), refiriendo al lugar geográfico, al tipo de cultura (indígena o chilena) y a la baja matrícula que define su particularidad pedagógica (n° de docentes por n° de cursos y n° de estudiantes).

Con la finalidad de clarificar la educación básica rural en Chile recurriremos una vez más al trabajo de Williamson (2003), quien describe que “La educación para la población rural formalmente en Chile es impartida en escuelas, incompletas o completas, con o sin multigrado. Las incompletas o multigrado son aquellas que ofrecen un servicio educativo hasta el sexto año básico; las completas cuentan con el nivel básico de ocho años. Ambas pueden tener cursos de nivel parvularia. Las incompletas conocidas también como escuelas multigrado, cuentan con uno, dos o tres profesores que enseñan a diversos cursos al mismo tiempo y en el mismo espacio, por lo que son llamadas también como escuelas uni, bi o tri docentes; sin embargo hay escuelas completas (o poli docentes, es decir, con cuatro profesores o más) que pueden organizar sus cursos iniciales bajo la modalidad multigrado” (p. 96).

De un total de 12.001 escuelas básicas que hay en Chile, 3.632 de ellas son rurales, representando al 30% del total de las escuelas básicas del país, distribuidas de norte a sur por todo el territorio nacional, lo cual implica una gran diversidad de geografías, territorios y culturas. Contextos en los cuales, unas escuelas pueden atender solo a población chilena y en otras atienden población chilena que convive, por ejemplo, con población Aymara y Quechua en el desierto altiplánico, con población Pehuenche-Mapuche o Huilliche en la cordillera de Los Andes, con población Lafkenche-Mapuche o Rapa Nui en el Océano Pacífico, y con inmigrantes en el territorio antártico chileno. Estas escuelas atienden a 329.059 alumnos, donde el 63% de ellas tiene menos de 50 alumnos, y hay 43 escuelas que tiene un solo alumno matriculado (Mineduc, 2015). En términos de las características socio-educativas de la cual proviene la población escolar rural, ésta resulta ser claramente desmejorada en comparación con la urbana, toda vez que en la “educación rural más del 57% de los padres de los estudiantes no ha alcanzado si quiera educación básica completa” (Leyton, 2013, p. 1). Esto quiere poner en evidencia la gran diversidad geográfica, territorial, cultural y lingüística, en la cual estas escuelas rurales desarrollan sus actividades diarias, así como también evidenciar las condiciones de desigualdad socio-educativa de su población estudiantil respecto de muchas urbanas. Estas cuestiones, impactan de diversas formas el transcurrir de la infancia de niños y niñas que asisten a estas escuelas.

Un ejemplo que grafica en parte esta diversidad de desarrollo de la infancia, es el caso de los niños y niñas que asisten a la Escuela de frontera⁴ N° 50 de Colchane⁵ de la Región de Tarapacá en el norte altiplánico chileno. Allí, entre sus estudiantes se cuenta a 7 bolivianos que cruzan la frontera entre Bolivia y Chile a pie, a diario para asistir a ella⁶ y encontrarse con sus pares chilenos. Su directora afirma que a todos se les enseña a cantar el himno nacional en aimara y que entre los niños de una nacionalidad y otra, se observa un trato igualitario y afectuoso. Para estos niños y niñas las fronteras no son límites definidos que aíslan a uno de otros, sino un espacio cotidiano amplio que les permite desarrollarse adecuadamente. El transcurrir de la infancia en esta escuela involucra, al menos, una convivencia en interculturalidad y respeto a la diversidad, entre otros aspectos y situaciones que probablemente ocurren a diario allí.

⁴ No existen datos oficiales que reporten información que permita caracterizar a las escuelas como de frontera o no, en el caso de Chile.

⁵ El Diario La Tercera, publica el reportaje titulado “La escuela que une a Chile y a Bolivia en Colchane”, el 14 de noviembre del 2015

⁶ Característica usada para definir escuelas de frontera en países como Argentina y Brasil.

Otro ejemplo, son los niños y niñas que asisten a la Escuela Rural Fronteriza Dorotea⁷, que se encuentra en la frontera entre Chile y Argentina, en la comuna de Puerto Natales en la Patagonia Magallánica, en el extremo sur de Chile. En esta escuela a diferencia de la anterior, todos sus estudiantes son de la localidad Villa Dorotea, sus familias llevan mucho tiempo viviendo en el lugar, y dada las condiciones geográficas y climáticas mantienen escaso contacto con otras personas de fuera de su localidad, por lo mismo, mantienen una fuerte cohesión en su comunidad, cuestión que replica la escuela al generar un ambiente hogareño calefaccionado y con alimentos apropiados para capear el frío, caracterizado por la convivencia afectiva entre los niños y niñas y sus docentes. Lugar donde la infancia de sus estudiantes transcurre entre sus actividades escolares formales y el goce del juego a través de actividades como lanzarse en un trineo, montar a caballo o cantar *chamamé*, es decir, donde los aparatos tecnológicos que acaparan la infancia de muchos en la urbanidad, aquí no tienen centralidad alguna. Para estos niños y niñas las fronteras se fijan en torno a su propia comunidad, donde encuentran todo lo que necesitan para desarrollarse apropiadamente.

A pesar de las profundas diferencias, el transcurrir de la infancia en estas escuelas rurales de frontera, donde en una, se acentúa una socialización internacional, y en la otra, una socialización intranacional, pareciera ser que ambas logran dar cuenta de las condiciones para desarrollarse. De este tipo de realidades deben existir otros casos similares, sin embargo, qué ocurrirá en el caso de la infancia en escuelas ubicadas en zonas fronterizas en las cuales no se cuenta con este tipo de interacción internacional al interior del aula, pero tampoco sólo con una interacción intracomunidad. Donde el estudiantado comparta sólo con sus pares nacionales, pero a la vez interactúa directa o indirectamente con actores adultos internacionales que circulan por los pasos fronterizos entre países. Esta particularidad se da en escuelas que se ubican en zonas de resguardo policial fronterizo. Este es el caso de las escuelas de frontera de la región del Maule que nos ocupa en este estudio.

1. El contexto de las escuelas de frontera de la Región del Maule: el caso de las escuelas “La Mina” y “Naciones Unidas”.

Cercano al “Paso Internacional Pehuenche” -de la zona fronteriza de la cordillera de Los Andes de la Región del Maule⁸ que

⁷ Información recopilada de la página Web de Elige Educar <http://eligeeducar.cl/>, que publica una entrevista con la directora de esta escuela.

⁸La Región del Maule presenta el mayor índice nacional de ruralidad, situándola por sobre el promedio nacional, de acuerdo al estudio de caracterización regional del Instituto Nacional de Estadísticas (INE,

fue habilitado en 1961 como cruce hacia Argentina, y que está ubicado a 2.553 de altitud-, se encuentran dos escuelas municipales unidocentes y multigrado. Los dos centros educativos que se ubican en esta ruta, son la escuela básica “La Mina” y escuela básica “Naciones Unidas”, ambas atienden niños y niñas de enseñanza básica, pertenecientes al poblado de Los Alamos y sus alrededores. La primera escuela tiene una población escolar de 4 estudiantes a cargo de una joven profesora. La segunda escuela tiene 6 estudiantes a cargo de un experimentado profesor.

Con la finalidad de contextualizar describiremos sucintamente, primero, las características territoriales que circundan la ubicación de las escuelas referidas en la región del Maule, para luego describir cada una de ellas. La región del Maule se ubica en la zona central de Chile. Entre sus características está la diversidad geográfica y cultural que compone su territorio. En estas condiciones se pueden encontrar diversas comunidades escolares distribuidas en territorios cordilleranos (cordilleras de los Andes, pre-cordillera) que se reconocen por constituirse como escuelas que acogen a la población rural más distante de los centros urbanos. Así mismo, se diferencian ampliamente de otras escuelas ubicadas en el Valle y la zona costera. Su geografía presenta un paisaje abrupto, rocoso y dominado por cajones montañosos con fuerte presencia de ríos y volcanes⁹. El camino hacia la cordillera de los Andes cruza la comuna de San Clemente, territorio agrícola cercano a la pre-cordillera, que presenta un embalse artificial llamado Lago Colbún, donde desemboca el río Maule¹⁰. Son 166 kilómetros los que separan la zona urbana (ciudad de Talca) del límite fronterizo, a través de una ruta que va paralela al río Maule, internándose entre laderas escarpadas, ríos estrechos y paisaje seco. Otro componente que define este territorio, es la presencia de diversas centrales hidroeléctricas donde se produce parte importante de la energía eléctrica que sostiene el país. Como consecuencia, las comunidades que habitan estos espacios, tienen una permanente interacción con las empresas (Endesa, Colbún, etc.) que intervienen los recursos naturales que son propios de esta geografía. Por ello, las contradicciones se hacen evidentes al internarse en la ruta pehuenche, donde es posible observar como en lugares lejanos y de difícil acceso se encuentran torres de alta

2010). El promedio regional de ruralidad es de 35.6%, según el censo 2002, sin embargo, este indicador tiene un gran rango de variabilidad del promedio entre comunas de la región. Específicamente la comuna de San Clemente presenta un 64% de ruralidad. (GOBIERNO REGIONAL DEL MAULE, 2015)

⁹Los principales volcanes son: Petero a (4.090 msnm), Planchón (3.977 msnm), Descabezado Grande (3.830 msnm), Cerro Azul (3.810 msnm), Descabezado Chico (3.250 msnm) y Quizapu (3.050 msnm).

¹⁰En su avance hacia la costa se le suman los cauces de los ríos Puelche, Colorado, Cipreses y Melado

tensión, cables eléctricos y desvíos de río, conviviendo con pequeños poblados.

En este contexto, la escuela “La Mina” muy cercana a la zona aduanera, se ubica en el Camino internacional Ch 115, y la escuela Naciones Unidas un poco más distante del paso fronterizo, se ubicada en Los Alamos Cipreses s/n, ambas en la comuna de San Clemente, región del Maule. La primera se encuentra muy distante del poblado Los Álamos, la segunda cerca de éste.

De acuerdo con la información del Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM) de la Municipalidad de San Clemente, la escuela La Mina fue fundada en 1977, debe su nombre al sector llamado “la mina”, haciendo alusión a una mina subterránea de comienzos de siglo xx donde se extraía “dolomita mineral esencial” usado en metalurgia y en manufactura de cerámica, pinturas y como componente para fabricar el vidrio. Esta actividad minera atrajo población al sector en la década del 50, pero que hoy, al estar en desuso, la mayoría emigró. Por la baja matrícula, es una escuela unidocente, que atiende a estudiantes, en su mayoría hijo/a de trabajador agrícola, o hijo/a de obreros de empresas que postulan a proyectos de mejoras tanto en el camino o en los proyectos de construcción de centrales y/o Mini centrales como “Los Cóndores” de Endesa Pehuenche, Alto La mina, Geotérmica La plata y otras (DAEM, 2016). Por otra parte, la escuela declara un énfasis en el proyecto educativo en el desarrollo integral, en lo valórico-religioso y en lo ecológico (Mineduc, 2016).

Por su parte, la escuela Naciones Unidas, fue fundada en 1956, nació como una necesidad de la empresa Endesa, a fin de entregar educación a los hijos de trabajadores que en ese entonces trabajaban en diversas funciones propias de la Construcción de las Centrales Hidroeléctricas Cipreses e Isla. Inició sus funciones con 3 jornadas de trabajo y con 21 profesores, alcanzó una matrícula de más de 800 estudiantes que se trasladaban en camiones desde los distintos campamentos que la Empresa tenía y que abarcaban desde El Médano, La Isla, Cipreses, La Invernada, Ventana Cuatro y La Mina. Su nombre actual, lo adquiere en 1960 previa autorización del organismo de Naciones Unidas para llevar su nombre. En 1996, la Empresa Endesa traslada todo su personal hacia la ciudad y por lo tanto, la Escuela, como tal, debe salir del recinto y trasladarse a la localidad de Los Álamos, con el fin de atender a los alumnos del sector, entonces adquiere el carácter municipal. Por la baja matrícula que atiende, a partir del 1997, la escuela pasa a formar parte de los Microcentros Rurales en su calidad de Unidocente (DAEM, 2016). Por otra parte, la escuela declara un énfasis en el proyecto educativo

en el desarrollo integral y una orientación religiosa católica (Mineduc, 2016).

En esta breve descripción, podemos apreciar las diferencias en sus orígenes de ambas escuelas, pero también sus similitudes. En sus diferencias, mientras una nace al alero del surgimiento de una mina, la otra lo hace al amparo de una empresa hidroeléctrica, en cambio en sus similitudes, ambas inician su labor con población migrante principalmente que en sus inicios fue numerosa y que una vez decaída la actividad laboral la matrícula cae consigo, ambas en la actualidad son escuelas públicas municipales, y comparten un proyecto educativo común en torno a la búsqueda del desarrollo integral de sus escolares en el marco de la religión católica, esto último llama sobremanera la atención, toda vez que el sistema educativo público chileno, es laico por ley.

Lo anterior, sin duda ofrece un marco conceptual sumamente interesante desde el cual interpretar, reflexionar, debatir el transcurrir de la infancia en estas escuelas rurales de frontera de la región del Maule.

2. El transcurrir de la infancia en niños y niñas en escuelas de frontera en la región del Maule

A fin de comprender el transcurrir de la infancia de niños y niñas en las escuelas fronterizas de la región del Maule, se realizaron conversaciones dialógicas con los docentes y diálogos colectivos con los niños y niñas de estas escuelas. Los análisis de estas conversaciones y diálogos permitió la construcción de significados de un conjunto de elementos que pueden caracterizar la cotidianidad de estos infantes en frontera.

2.1. La Superación de barreras que enfrentan los infantes de las escuelas de frontera.

La primera barrera que deben superar a diario los infantes de ambas escuelas son las duras condiciones climáticas, propias del clima cordillerano de los Andes, en las que se emplazan. En época de invierno estas escuelas están inmersas en zonas nevadas y con condiciones de viento y neblina. En época de verano es frecuente la presencia de viento “Puelche” (seco y muy cálido), que eleva fuertemente las temperaturas. Así, los infantes conviven con bajas/altas temperaturas y poca/mucha visibilidad en su entorno. Ambas escuelas cuentan con calefacción a leña, que ellos mismos junto a sus docentes, se encargan de mantener encendida en invierno, y de buscar sombras donde cubrirse en verano.

La segunda barrera diaria que deben superar los infantes es el desplazamiento para llegar desde sus hogares a su escuela, en tales

condiciones climáticas. En el caso de la escuela la Mina, el desplazamiento de los niños se desarrolla diariamente en un bus de recorrido habitual, por la lejanía de sus hogares. Mismo recorrido realiza la profesora, que los pasa a buscar a sus casas. En el caso de escuela Naciones Unidas, el profesor vive en la escuela y los infantes vienen a pie diariamente, pues son de lugares aledaños a ella, a excepción de uno de ellos, quien es trasladado a diario por su padre a la escuela.

Sus docentes así relatan estas vivencias:

“Me vengo con los niños, yo los paso a buscar. Nos bajamos, [ellos] pasan a tomar desayuno, aquí tenemos una cocina. Mientras yo prendo las estufas, arreglo y me tomo un café. Luego empezamos las clases. Ahora eso sí, como llegamos un poquito más tarde -ahora en invierno, por la niebla, el bus se viene más lento. A veces en el tiempo frío a 15:45 hrs., los vienen a retirar los papas por el tema de la niebla, hace mucho más frío. Pero el problema es qué hacer con él, [refiriéndose a un niño que no tienen como venir a buscarlo] él se viene, cuando el bus regresa a las 10:30hrs., porque no tiene otra opción. Pero por ejemplo, en tiempos bonitos, como es marzo, nos quedamos hasta las 17:30hrs (Docente Escuela La Mina)

“Yo los espero aquí, vienen caminando porque son de aquí mismo, solo un niño vive fuera, el hijo del caballero que trabaja en la vulcanización, él lo trae todos los días para acá en vehículo... ósea recorrer aquí, jugar con la imaginación de ellos... les gusta jugar. De repente estábamos haciendo una casita pero la desarmamos, porque querían tener una casita, una casa club, juntarse ahí” (Docente Escuela Naciones Unidas)

En ambas escuelas, puede verse, en primer término, que el clima atmosférico determina la rutina escolar de estos infantes, ya sea para ofrecerles actividades en el exterior o para guarecerse y protegerse en su interior, afectando también el tiempo de permanencia en la escuela. En segundo término, que el desplazamiento que usan los infantes les permite por un lado fortalecer la interacción entre la docente adulta y los infante que viajan a diario junto a ella, en el caso de la escuela La Mina, y entre el docente y los infantes que viven y comparten la misma comunidad en el caso de la escuela Naciones Unidas. Así, la organización, la temporalidad y el tipo de actividad pedagógica se definen a partir de una estrecha relación con los ritmos de la naturaleza y las posibilidades que el sistema ofrece (bus escolar) o que la familia tiene (vehículos particulares). No se presenta la rigidez de la reproducción de un solo tipo de rutina, como ocurre en las escuelas urbanas.

La tercera barrera que deben enfrentar los infantes de estas escuelas la constituye una realidad latente, el desarraigo de su comunidad, pues todos ellos deberán emigrar a zonas urbanas para

completar la enseñanza básica y más tarde la enseñanza secundaria, cuestión de la cual tiene conciencia. Dejar la escuela el próximo año¹¹, para los infantes significa enfrentarse a un mundo desconocido, que solo han construido, a partir del relato de sus docentes y familiares. Todos comparten que les gustaría permanecer en su escuela, aunque reconocen que deben migrar más cerca de las zonas urbanas. De alguna manera, no quieren perder la comunidad que han conformado en la escuela, el mundo conocido que han creado en conjunto, y la tranquilidad en el cual se han desarrollado desde pequeños. La mayoría de estos niños/as luego pasan a ser parte de la escuela “El Colorado”, ubicada en un sector más cercano al valle. Esta escuela es de gran diversidad cultural, especialmente de jóvenes que provienen de contexto de alta vulnerabilidad social, muchos de ellos trasladados desde hogares. Varios estudiantes viven en el internado que tiene la escuela.

Los docentes manifiestan esta preocupación, al mismo tiempo que afianzan estos temores:

“Es niño de campo que tiene otra visión un poco más pausado, más tranquilo, ellos saben que en algún momento van a tener que salir de la escuela y afrontarse al mundo, entonces la idea es llevarlos con algo más de los que saben los niños normales, para que se puedan defender. Vienen con un poquito menos actitud, menos personalidad, los chiquillos son muy crueles en las escuelas” (Profesor escuela Naciones Unidas)

La visión expresada por este profesor reproduce una visión idílica en la cual desarrolla su labor donde los infantes deben prepararse para enfrentar un mundo que está allá afuera en las escuelas urbanas y que es agresivo, o que existe un tipo de estudiante distinto que se caracteriza por ser más agresivo. Así, parte de su labor profesional es preparar a estos infantes para ese cambio, que implica enfrentar peligros y saber defenderse, configurándose el adulto como el protector de la infancia.

Finalmente, la cuarta barrera a la cual se enfrentan estos infantes, se encuentra en la propia naturaleza, pues viven y estudian a los pies de un volcán, les atemoriza la probabilidad de una erupción volcánica de gran magnitud¹². Esto es preocupación permanente, todos

¹¹ Tal como se señaló antes, Las escuelas rurales unidocentes no tienen la enseñanza básica completa.

¹² El último tiempo, los medios de comunicación han anunciado que una investigación de la Universidad de Wisconsin señala que en los últimos 3.000 años no han habido erupciones en este terreno, pero la geología está dando señales de cambios preocupantes. Brad Singer, líder, alertó que en esa laguna se están concentrando todas condiciones necesarias para desencadenar una mega erupción

comentan sobre lo preparación que han tenido en la escuela, para enfrentar ese peligro. En sus relatos cuentan que en sus casas se conversa de esta posible explosión del volcán, y todos conocen planes de evacuación. Esto se expresa cuando relatan que:

“Si el volcán explota nos vamos a ir para el cerro, para arriba. Primero si sale humo salimos para afuera y nos colocamos en la zona de seguridad y si empieza a haber poco oxígeno, tenemos que arrancar por las piedras que lanza el volcán, se pierde el oxígeno” (Niño escuela La Mina)

“Los primeros que tienen que evacuar es el sector los Álamos que esta allá en El Medano, después los de La Mina y después nosotros (niños escuela Naciones Unidas).

El saber qué hacer frente a una situación de esta magnitud, pareciera que los tranquiliza, pero impacta la claridad sobre cómo enfrentarán ese momento de dificultad. Así el peligro pasa a formar parte de los significados con los cuales construye su realidad social, situado en su comunidad.

Estas cuatro barreras a las cuales deben enfrentarse estos infantes va fortaleciendo sus habilidades de supervivencia, de superación frente a la adversidad, de preparación para una nueva vida que enfrentar más allá de su territorio, lo cual se configura como una exigencia transversal para todos ellos, mucho más allá de las vivencias de otros infantes en otras escuelas rurales y urbanas.

2.2. El vínculo con la naturaleza de los infantes de frontera y valor de la escuela.

A pesar del peligro inminente de la erupción del volcán y las complejas condiciones climáticas con las que conviven, un aspecto que caracteriza a los infantes de ambas escuelas es el fuerte vínculo con la naturaleza, relación en cual la escuela adquiere un valor fundamental, en tanto prolongación de sus hogares, representa un espacio de socialización y legitimación socio-cultural de su entorno.

Distintos niños y niñas expresan así su relación con el entorno y el valor que le atribuyen a su escuela:

“No nos gusta estar encerrados, como que pescamos las cosas que nos rodean, como así si hay día bonito... después nosotros entramos adentro y no podemos salir a jugar [por la lluvia y la nieve]” (Niña escuela Naciones Unidas)

“Me gusta la escuela porque es divertida y tranquila y podemos hacer cosas tranquilas, no como en la ciudad que hay tantos niños”. (Niña Escuela La Mina)

“Porque en las otras escuelas pasan muchos vehículos y no dejan hacer clases” (Niño Escuela La Mina).

“Lo que más nos gusta de la escuela es que hay sol y todo lo podemos armar donde están las cosas... a mí me gusta...con la Antonia y el David, nos gusta tirar la rueda de arriba para abajo” (Niño Escuela La Mina)

“Sí, yo la extrañe mucho en las vacaciones de invierno” (Niña Escuela Básica Naciones Unidas)

“yo me tengo que ir a una escuela en el Colorado, pero a mí me gustaría quedarme acá”. (Niña Escuela naciones Unidas)

Estos infantes, en sus escuelas no tienen infraestructura ni materiales deportivos tradicionales, solo se observa la presencia de materiales reciclados como tablas, maderas acumuladas para calefacción, palet y neumáticos, y diferentes elementos que forman parte de su entorno natural. Con todos ellos, construyen edificaciones de casas donde cada uno tiene su pieza, o desarrollan plantaciones con vegetales, observan los pájaros, o simplemente corren de un lugar a otro. De esta forma, la creatividad e imaginación resultan ser los principales recursos para las actividades de recreación aprovechando todo lo que les ofrece la naturaleza y los recursos de desecho introducidos. Con todas estas actividades aprenden a disfrutar y cuidar el medio ambiente, al mismo tiempo que valorar su escuela al permitirles continuar con lo que en sus propios hogares tiene valor.

De esta forma, la infancia transcurre en ambientes cargados de tranquilidad, donde el silencio representa un valor y el canto de los pájaros, la música que acompaña sus actividades lúdicas cotidianas, cuestiones que la escuela incorpora como parte de su quehacer cotidiano.

2.3. La prolongación de la cultura del hogar de los infantes en las rutinas de las escuelas.

La prolongación de la cultura del hogar queda de manifiesto en numerosos relatos de los docentes de estas escuelas, también su incorporación en el quehacer pedagógico.

“Tomamos desayuno juntos, por ejemplo, al Mauro le gusta mucho el mate, entonces trae mate, yo traigo el hervidor y tomamos juntos mate acá. A la hora que alguien tenga frío se puede tomar un mate, si alguien le duele la guatita puede tomar agüita caliente, trajimos como de todo para estar todo el día tomando cositas calentitas...Reforzamos lo que aprendíamos, y hacíamos limpieza del colegio, también el ornato, porque estaba un poquito desordenado. Entonces tratábamos de arreglarlo, ponerlo más bonito y pintamos las banquetas, entonces haciendo ese tipo de cosas, nos quedamos...si les gusta, y todo lo hacen...los trabajos, hago que miren que vean, que ellos vean donde se equivocaron, trabajamos mucho con edificaciones, hacemos maquetas, plantamos, ahí mismo miramos los pajaritos... es rico y aquí en esta naturaleza se pueden hacer tantas cosas...ahora empezamos

otro proyecto en Ciencia, que es el huerto escolar, y lo tenemos ahí, vienen a visitarnos al colegio, ellos hicieron este espantapájaros, esto está hecho 100 % por ellos, la cara de cartón la pintaron ellos, una polera que trajeron de sus casas, y abajo pusieron un palo cortado, que lo martillaron ellos, entonces acá tenemos martillos, clavos, entonces si hay que arreglar algo, entre todos los arreglamos, es muy bonito” (Profesora escuela La Mina)

“El tiempo de las clases es un poquito más flexible, en el sentido que, por ejemplo, a mí me gusta un poco jugar con mascotas... ósea recorrer aquí. Por ejemplo, ayer teníamos una clase de deporte... bajamos por un camino y había un lugar con arenita, y llevamos unas lupas y observamos. Es como un juego, aprenden a distinguir diferentes tipos de material, porque las rocas que yo les enseño, por ejemplo, muchas rocas de gran cantidad de años, son rocas muy antiguas, que son las rocas como diamantadas, son como cristalinas. A la vez se nota que material es y que se ha convertido en vidrio, producto de una explosión del volcán, entonces estamos diferenciando diferentes tipos de materiales, eso es lo que estamos haciendo... Todos se conocen acá, tenemos lugares que nosotros les pusimos nombre y son como mágicos porque los conocemos todos acá, como que ahí hay duendes. Un día llegamos y como que se reían, sentíamos voces, no sé si era imaginación pero es bonita esa parte (Profesor Escuela Naciones Unidas)

La jornada escolar incorpora las características culturales de esta comunidad rural. Se reproducen algunos rasgos distintivos como son “tomar el mate”. De esta manera, los infantes están en un espacio pedagógico que legitima lo que ellos son, a partir de sus prácticas culturales cotidianas. Es importante observar que desde el momento que llegan hasta que se van de la escuela, los infantes participan en la construcción de su espacio escolar. Para ello tienen incorporadas algunas rutinas que aseguran el bienestar de todos. Estas rutinas se asemejan a la vida en el hogar (prender las estufas, tomar desayuno en conjunto, hacer la limpieza de la sala, pintar etc.), incorporando sus necesidades físicas y la posibilidad que todos/as participan en la preparación del espacio donde se desarrolla la actividad escolar. Esto da cuenta de un contexto comunitario que se configura a partir del trabajo colectivo, que los acoge y les brinda protección.

2.4. La convivencia con el Paso fronterizo Pehuenche. El cuidado de su territorio.

Convivir con el paso fronterizo “Pehuenche”, para estos infantes implica muy poca interacción directa con los turistas que cruzan la cordillera desde Argentina hacia Chile , actividad que se concentra mayoritariamente los fines de semana, sin embargo, ello trae aparejado conductas que los perjudican, entre ellas están que cuando cruzan la aduana, botan una gran cantidad de basura en la ruta de acceso a la

escuela. Los infantes comentan que los días lunes, cuando vuelven a la escuela, se enfrentan a la presencia de una gran cantidad de basura que les invade su espacio, para lo cual, junto a sus profesores, han creado ingeniosas soluciones.

“Nosotros trabajamos mucho con el área natural, de hecho tenemos un taller de tecnología y medio ambiente donde los jueves en la tarde nosotros salimos a recoger basura. Ponemos letreros...en el mes del medio ambiente hicimos una campaña, junto con carabineros ellos paraban los autos y le entregábamos bolsas de basura, entregábamos unos tips...para que los niños pudieran ayudar, para que vieran como pudieran ayudar en el medio ambiente, a no contaminar y los niños se disfrazaron de sapo, de árbol, de mariposa, y andaban entregando volantes entonces todas esas cosas para ellos son distintas” (Profesora escuela Básica La Mina)

“Me encantaron estos niños son súper participativos, les costó un poco al principio, pero son súper buenos, tienen una cultura creativa y nos sorprenden mucho, tienen mucha imaginación para resolver los problemas, sobre todo para cuidar y proteger el medio ambiente...la basura que dejan los turistas” (Docente asistente Escuela Naciones Unidas)

Frente a estas cuestiones que impactan el cuidado a su espacio natural, los docentes intencionan un trabajo de integración curricular (contenido transversal), donde se les ayuda a movilizarse para recoger los desechos, limpiar el camino y desarrollando campañas de protección al medio ambiente. En este trabajo comunitario los infantes aprenden a desarrollar relaciones de colaboración con Carabineros, trabajadores de las empresas hidroeléctricas y distintos agentes de la comunidad. Todos conocen y aportan en estas campañas de cuidado del medio ambiente. Por lo tanto, resulta interesante el rol que los infantes desarrollan como agentes de cambio promotores de acciones que contribuyen al mejoramiento de su realidad. De alguna manera, estos infantes son actores relevantes para el desarrollo colectivo de un fuerte compromiso social hacia el bien común de la localidad. Es interesante, como los niños y niñas hacen uso de su derecho a la participación y la expresión de su opinión en las decisiones que los afecten, como es el deterioro de su territorio.

2.5. El aprendizaje de los infantes desde las relaciones entre la escuela y la comunidad

En la cotidianidad de estas escuelas, existen fuertes lazos con las comunidades locales a las cuales pertenecen los infantes. La mayoría de los padres y madres trabajan en diversos oficios relacionados con servicios (comida, alojamiento, vulcanización, aseo, etc.) que ofrecen a trabajadores de las empresas hidroeléctricas. La

participación comunitaria en la escuela es activa y orientada a través de diferentes proyectos escolares.

“Tenemos muchos proyectos, nosotros tenemos un proyecto de lenguaje donde estamos haciendo un Diario que se llama “Entre Montañas”...ellos salen a la comunidad. Bueno primero analizamos lo que es una notita, en qué consiste y todo, y después ahí están construyendo un diario. Entonces salen a la comunidad, entrevistan a las personas, aprendimos hacer los titulares que ellos les llamaba la atención que como teníamos que agrandar, por ejemplo al vecino que tiene un negocio, cambia monedas y ellos le colocaron, “El Nuevo Millonario de la Mina”, entonces a ellos les llama mucho la atención...en las reuniones de apoderados se toma once con mis apoderados, porque siempre terminan con un café, con un pancito amasado con unas galletitas, asisten los niños en reuniones también, lo conversábamos también de todo, no se teníamos que ver un proyecto de Ministerio, proyecto que movámonos por la Educación, hicimos varias reuniones de que podíamos pedir como lo hacemos, que sirve y esto no, ellos son súper entusiastas, y yo veo que están muy contentos y yo también a mí que encanta trabajar aquí”. (Profesora Escuela La Mina)

Es interesante la participación comunitaria en estos proyectos escolares, dado que todos participan en la construcción de estas iniciativas focalizadas en auto sustentabilidad de la escuela. Otro elemento característico de la relación con la comunidad, es el tipo de vínculo que establece la docente con los padres y madres. Se observa una importante participación respecto a decisiones educativas, a través de espacio de reflexión colectiva sobre el tipo de educación que se quiere.

Estas comunidades se caracterizan por tener lazos sanguíneos y de cuidado mutuo. En general los infantes tienen espacios de convivencia dentro y fuera de la escuela, algunos son primos y otros siempre han sido amigos, se visitan, tienen hermanos más pequeños a los que les toca cuidar. A respecto se observa un fuerte tejido solidario para enfrentar el día a día.

2.6. Las necesidades de los infantes desde la óptica de los docentes.

En el caso de ambas escuelas, las edificaciones son antiguas. La escuela la Mina está compuesta por una sala de clases, en condiciones muy deficientes de espacio e infraestructura. La organización de los muebles separa el espacio entre lo que imita una sala de clases, y lo que parece una biblioteca. La escuela Naciones Unidas, presenta una mejor infraestructura, con mayor espacio y distintas salas (clases, taller, audiovisual y comedor), al mismo

tiempo, que existe una zona donde vive el profesor en la misma escuela.

Frente a esta condición, la profesora manifiesta la necesidad de tener un espacio escolar adecuando a las condiciones que requiere una escuela, dado que reconoce las condiciones de desigualdad educativa de sus estudiantes.

“Me gustaría que tuvieran una escuela completa, no una sala de clases, porque esto es una sala...si claro, yo la transforme y coloque una decoración para que imite una biblioteca. En el lado de acá, tenemos computación pero aun esta todo amontonado. A mí me gustaría que ellos tuvieran un gimnasio donde jugar, aquí cuando llueve y hay Educación Física tenemos que ver películas, porque tampoco teníamos internet entonces para ver cosas. No tenemos para colgar nuestras pertenencias, me gustaría tener un gimnasio para los niños, para que ellos pudieran hacer igual su deporte, hacer educación física, o tener otra sala, una salita chica de computación, un colegio bonito, porque este está todo gastado, está muy viejo este colegio, las paredes están todas llenas de cuadros porque están llenas de hoyos, estas paredes están todas atrofiadas, un palo arriba de otro, ahí todo marcado, un pedazo de madera encima del otro, porque hay hoyos, esta vieja, está muy vieja, a pesar que ellos no les importa mucho, ellos vienen al colegio todo el día igual y vienen muy felices” (Profesora Escuela La Mina)

“De repente nos falta los recursos sí, pero con lo que tenemos que hacer, no podemos decir, Ah! no lo vamos a hacer... porque está muy lejos, porque no los va a mirar, nosotros lo hacemos para nosotros, no para los demás, entonces eso es lo que nos está resultando hasta el momento, y luego salimos a mostrar todo a la comunidad. De repente estábamos haciendo una casita pero la desarmamos, porque querían tener una casita, una casa club, juntarse ahí” (Profesor escuela Naciones Unidas)

Por una parte, la docente de la escuela La Mina, expresa una permanente preocupación, por generar condiciones de igualdad respecto a las escuelas urbanas, en cuanto a infraestructura adecuada para sus estudiantes. Esta preocupación de la profesora por tener condiciones adecuadas contrasta con la actitud que se observa en niños/as, para ellos, no existen deficiencias, por el contrario, manifiestan que les encanta su escuela. Es un ambiente escolar de armonía, tranquilidad y expresiones de afecto permanente. Para ellos la escuela es un espacio de diversión, contención, trabajo al aire libre, donde aprender resulta un proceso de exploración, de entretención, donde los contenidos se integran en la relación con su entorno, y su vida cotidiana. En cambio, el docente de la escuela Naciones Unidas, asume una actitud de conformidad con lo que tiene, lo cual puede explicarse porque él es parte de la comunidad, vive en la escuela desde hace mucho, y al igual de que

los niños y niñas se sienten felices y realizados en ese espacio. En el caso de la profesora de la escuela La Mina, pudiera explicarse que sus expectativas coinciden con una joven recién egresada, que aún no forma parte de la comunidad y lleva consigo la esperanza de emular las condiciones de infraestructura con que cuentan las escuelas urbanas, las cuales están en su memoria reciente, además de legítimo derecho a aspirar a la igualdad de condiciones que estos infantes merecen.

3. Algunas reflexiones en torno a la infancia en escuelas de frontera

Este capítulo ha querido recoger un estudio exploratorio sobre el transcurrir de la infancia en dos escuelas de frontera en la región del Maule en Chile, cuestión que ha permitido identificar algunos ejes que nos parecen fundamentales y que requieren de discusión.

El primero, es la superación de barreras que estos infantes deben enfrentar en la cotidianidad de sus vidas, donde unas tienen que ver con las condiciones de la naturaleza como lo son la adversidad climática y la inminente erupción volcánica que pudieran enfrentar estos infantes. La otra tienen que ver con condiciones estructurales que ofrece la sociedad chilena a sus ciudadanos que viven en localidades apartadas de la urbe, como es el precario servicio de movilización para llegar a sus escuelas y la escasa cobertura escolar que encuentran en su territorio, que no alcanza a cubrir la enseñanza básica, por lo mismo la emigración hacia sectores urbanos no es opcional para estos niños y niñas. Estas segundas barreras pueden ser interpretadas, siguiendo a Pavez (2012), desde un enfoque estructural de una Sociología de la Infancia, sobre todo de aquel planteamiento que afirma que la “infancia está expuesta en principio a las mismas fuerzas que las personas adultas (económica, institucionalmente, por ejemplo) aunque de modo particular” (p. 92). Toda vez, que las mismas condiciones valen para las personas adultas, pero afectan de modo especial para los niños y niñas que deben, por ejemplo, dejar sus familias tempranamente para continuar estudios que les permitan completar la enseñanza básica, y más tarde la secundaria, que es una exigencia del Estado, pero que éste no genera las mismas condiciones para que todos y todas cumplan dicho mandato. A lo cual se suma el hecho que se obliga al infante a vivir un desapego afectivo, emocional y físico de sus seres queridos, cuestiones que tienen que ver con la justicia distributiva que debiera estar cubierto por el Estado.

El segundo eje tiene que ver con el bienestar, el reconocimiento y la armonía de los infantes en el territorio que habitan. Así se sienten parte de la naturaleza, disfrutan los espacios abiertos, los sonidos

naturales que les ofrece la fauna y obtienen los recursos que pueden servirles para diversas actividades lúdicas que realizan libremente. Esto puede encontrar interpretación desde el enfoque constructivista de una Sociología de la Infancia (Pavez, 2012, p. 95), que rescata el concepto de agencia de una persona que “se entiende como la iniciativa en la acción y en el “poder elegir”...las niñas y los niños son agentes porque actúan y construyen en su entorno, producen conocimientos y experiencias”. Y en esta construcción significan el espacio escolar como un territorio altamente valorado, al cual ellos pertenecen y le otorgan una identidad que diferencian su escuela como divertida, tranquila, donde hay sol y como un lugar que se extraña cuando hay vacaciones.

El tercer eje tiene que ver con la prolongación de la cultura del hogar en la escuela por el fuerte vínculo con la comunidad local, y el cuidado del medio ambiente como respuesta a su experiencia de convivir con el Paso Fronterizo Pehuenche. Así prácticas y costumbres locales promovidas por los docentes de las escuelas como “tomar el mate”, “tomar agüita de hierva” para mejorarse, arreglar la infraestructura ellos mismos con sus propios recursos, cuidar el medio ambiente, vincular las materias escolares con prácticas agrícolas y comunitarias, por ejemplo, puede encontrar interpretación desde la Sociología de la Infancia a través del enfoque relacional, que parte por reconocer que los infantes son actores y agentes, al igual que el enfoque reconstruccionista, pero se diferencia de éste, porque “la acción social infantil se da dentro de parámetros de poder minoritario (los márgenes de acción minoritaria descrita en el enfoque estructural, donde se desenvuelve la vida de niñas y niños), lo que implica relaciones generacionales de poder en parte emanadas por la propia dependencia y la necesidad de protección” (Pavez, 2012, p. 98). De esta forma, las personas adultas asumen roles protectores frente a la enfermedad y al frío, y a la reproducción de las prácticas agrícolas del lugar, como también utilizan lo lúdico para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Al mismo tiempo que se valora la capacidad de agencia de los niños y niñas para resolver problemáticas colectivas como la mejora de la escuela, la protección de los sembrados (espantapájaros), la nominación de los lugares (mágicos del entorno), limpiar la basura que dejan los turistas y entregarles información para que les colaboren para mantener su territorio limpio, y la creación del Diario “Entre Montañas” que rescata desde su propia perspectiva la vida comunitaria de la localidad. De esta forma se articula un encuentro intergeneracional entre los docentes y los niños y niñas.

El cuarto eje tiene que ver con las necesidades estructurales que requieren las escuelas para ofrecer mejores condiciones de los infantes, desde la perspectiva de los adultos, frente al hecho que los

infantes no parecen advertir o al menos no aparece como preocupação inmediata. Cuestión que puede ser interpretada desde el enfoque reconstruccionista cuando afirma que “las relaciones sociales de las niñas y los niños son valiosas para estudiarlas por sí mismas, independiente de la perspectiva de las personas adultas” (Pavez, 2012, p. 95). Desde esta mirada, lo que significan las niñas y niños como necesidades son sus espacios para el juego en la naturaleza, la mantención y preservación del medio ambiente, la permanencia en su escuela, el temor a la erupción del volcán, en cambio, para la persona adulta, la obtención de los recursos y materiales con que cuentan las escuelas urbanas es una construcción de significado potente. Así pudiera explicarse el por qué la gran distancia entre lo que significan los niños y niñas y de forma especial una de las docentes. O también desde un análisis desde el enfoque estructural en que se reflejan de distinta forma las relaciones de desigualdades económicas y sociales del sistema sobre este tipo de escuela, la evidencia de las relaciones del poder centralizado que invisibiliza y omite estas escuelas por ubicarse en sectores de baja población y apartadas geográficamente de los centros urbanos.

Este conjunto de ejes temáticos en torno a la infancia de niñas y niños de escuelas de frontera de la región del Maule, permite en primer lugar distinguirlas notoriamente tanto de las vivencias de niñas y niños de la escuela de Colchane altamente intercultural y transfronteriza, como de la escuela de Villa Dorotea anclada en el seno de la comunidad y sin mayor interacción con otros grupos sociales o culturales, nacionales o extranjeros, toda vez que los infantes de las escuelas del Maule se encuentran en un nivel de interacción menor pero permanente con grupos de extranjeros que utilizan el Paso Fronterizo Pehuenche, por lo mismo ni están conviviendo con ellos en sus aulas como en Colchane, ni están del todo ausente en sus quehaceres escolares como es el caso de Villa Dorotea. En segundo lugar, las vivencias de los niños y niñas parecen semejarse sobremanera en los todos los casos referidos, en lo que dice relación con el bienestar que manifiestan al permanecer en estas escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

DAEM (2016) Información de nuestro Colegio. obtenido en <http://www.sanclemente.cl/educacion/la-mina/> el 25 de octubre de 2016

DAEM (2016) Información de nuestro Colegio. obtenido en <http://www.sanclemente.cl/educacion/escuela-naciones-unidas/> el 25 de octubre de 2016

GAMERO, I. (2015) Los límites del concepto de frontera en distintas teorías antropológicas posmodernas. *Cinta Moebio*, n° 52, pp.79-90.

GORE (2015) Atlas territorial región del Maule obtenido en http://www.goremaule.cl/goremaulenuuevo/images/PDF/Atlas_Pagina_BAJA.pdf el 26 de octubre de 2016.

LEYTON, T. Las Políticas de Educación Rural en Chile: Cambio y Continuidad. Obtenido en http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/qt/GT5/GT5_LeytonM.pdf el 25 de octubre de 2016

MINEDUC (2016) Ficha Establecimiento. obtenido en <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=3098> el 25 de octubre de 2016

PAVEZ, I. (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, N° 27, pp. 81-102

SUÁREZ, L. (2008) La perspectiva transnacional en los estudios migratorios. Génesis, derroteros y surcos metodológicos. En: García Roca, J. *La inmigración en la sociedad española: una radiografía multidisciplinar*. Barcelona: Bellaterra, pp. 911- 940.

WILLIAMSON, G. (2003) Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS ITALIA-CIDE-REDUC.

WILLIAMSON, G. (2005) Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. *Pensamiento Educativo*. Vol. 37. Pp. 163-181.