

SILVIA RETAMAL (COMPILADORA)

REPENSANDO LA EDUCACIÓN RURAL

REFLEXIONES Y APORTES
EN EL TERRITORIO CHILENO

CONTRIBUCIONES DE LA
RED DE UNIVERSIDADES CHILENAS
POR LA EDUCACIÓN RURAL (RUCHER)



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
EDITORIAL

**REPENSANDO
LA EDUCACIÓN RURAL**

**REFLEXIONES Y APORTES
EN EL TERRITORIO CHILENO**

**CONTRIBUCIONES DE LA
RED DE UNIVERSIDADES CHILENAS
POR LA EDUCACIÓN RURAL (RUCHER)**

Retamal Silvia Cisterna
Repensando la Educación Rural. Reflexiones y aportes en el territorio chileno

Silvia Retamal Cisterna – Osorno;
Editorial Universidad de Los Lagos, marzo de 2021

204 P; 17 X 24 cm cerrado

RPI: 2022-A-1467 ISBN:978-956-6043-63-8

1. Educación Rural 2. Educación Intercultural
3. Escuela rural 4. Inclusión 5. Ruralidad 6.Territorio

Este libro contó con la aprobación
del Consejo Editorial y Referato Externo

Repensando la Educación Rural

Primera edición: Noviembre de 2021

© 2021 Silvia Retamal Cisterna

RPI: N° 2022-A- 1467

© 2021 Editorial Universidad de Los Lagos

ISBN: 978-956-6043-63-8

Edición: Ricardo Casas Tejeda

Dirección de arte: Alexis Hernández Escobar

Ilustración de cubierta: Kiyen Clavería Aguas

La presente edición ha sido posible gracias al proyecto ULA 1895 «Fortalecimiento de la investigación y posicionamiento institucional para el desarrollo regional», financiado por el Ministerio de Educación.

Derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier medio impreso, electrónico y/o digital, sin la debida autorización escrita de sus herederos y Editorial Ulagos.

Impreso en Santiago de Chile

SILVIA RETAMAL CISTERNA
(compiladora)

**REPENSANDO
LA EDUCACIÓN RURAL**

**REFLEXIONES Y APORTES
EN EL TERRITORIO CHILENO**

**CONTRIBUCIONES DE LA
RED DE UNIVERSIDADES CHILENAS
POR LA EDUCACIÓN RURAL (RUCHER)**



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
EDITORIAL

UNIVERSIDADES PARTICIPANTES:

Universidad Arturo Prat

Universidad Católica del Norte

Universidad de La Serena

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Universidad de O'Higgins

Universidad Católica del Maule

Universidad del Biobío

Universidad de La Frontera

Pontificia Universidad Católica de Chile-Sede Villarrica

Universidad de Los Lagos

Universidad de Playa Ancha.

ÍNDICE

PREFACIO.....	13
---------------	----

PRÓLOGO

Vida y aprendizajes: seis rutas hacia la totalidad.....	19
---	----

«IMPACTO DE LOS PROFESORES DE ESCUELAS RURALES MULTIGRADO EN LA ESCUELA Y COMUNIDAD DE LA REGIÓN DEL MAULE: UNA MIRADA REFLEXIVA DESDE EL RELATO DE SU PROPIA EXPERIENCIA»

RAMÓN GARRIDO VÁSQUEZ, ANGELINA PASTÉN IBÁÑEZ BORIS VAN DORSEE REYES	
Resumen.....	25
Introducción.....	26
Objetivo.....	27
Marco Contextual.....	27
Método de investigación.....	33
Análisis de casos por categoría.....	36
Conclusiones.....	51
Referencias.....	54

BRECHAS DE RURALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN CHILE: EVOLUCIÓN ENTRE LOS AÑOS 2002 Y 2017 Y SU RELACIÓN CON NIVEL SOCIOECONÓMICO

VALENTINA GIACONI SMOJE, KARINA MALDONADO CASTRO	
Introducción.....	57
Definición de ruralidad y sus limitaciones.....	59

Educación Rural en Chile.....	62
Educación rural y contexto socioeconómico	65
Metodología.....	66
Resultados.....	69
Conclusiones	72
Agradecimientos	74
Referencias.....	75

EL PENSAMIENTO INDÍGENA EN UN PLAN DE PEDAGOGÍA BÁSICA INTERCULTURAL-BILINGÜE

CELIA GONZÁLEZ ESTAY, CAMILA VILLARROEL RIVERA

Resumen.....	79
Introducción.....	80
Conclusiones	92
Referencias bibliográficas	96

EDUCACIÓN RURAL: LOS PROGRAMAS MECE RURAL Y PROENTA-UFRO. REFLEXIONES PARA LOS TIEMPOS ACTUALES.

HELGA GUDENSCHWAGER GRÜEBLER

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO

Resumen	101
Introducción.....	102
El programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación básica rural (mece/rural).....	107
Programa proenta-ufro y escuelas rurales.	122
Conclusiones	131
Referencias.....	132

**CÓMO ME ENSEÑA LA ESCUELA A NO EXISTIR:
NEGACIONES, OMISIONES Y ARBITRARIEDADES EN LA
IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM RURAL MULTIGRADO
EN TERRITORIO CHILENO**

SILVIA RETAMAL CISTERNA, ANDREA HAIN CEA

Resumen.....	137
Introducción.....	138
El currículum para la educación rural.....	139
La dimensión territorial.....	141
Escuela, identidad y territorio.....	144
Modos de producir no existencias.....	146
Aspectos Metodológicos.....	148
Resultados.....	149
Presente/pasado: ¿vivo o viví?.....	149
Reflexiones finales.....	156
Referencias bibliográficas.....	158

**LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS A VALORAR Y A APRENDER
DEL TERRITORIO A TRAVÉS DE UNA PEDAGOGÍA PARA
EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD: ¿QUÉ
COMPETENCIAS DOCENTES SON NECESARIAS?. UNA
MIRADA REFLEXIVA.**

URBANO SALAZAR CANCINO

Resumen.....	161
Rol de la escuela rural con aulas multigrado:.....	163
Pedagogías.....	173
Pedagogía de la Inclusión.....	174
Pedagogía de la Participación.....	175
Pedagogía de la Autonomía.....	176
Pedagogía de la Opción.....	177
Pedagogía de la Reflexión.....	178

Pedagogía de la Convivencia.	180
Prácticas en el marco de la pedagogía de la inclusión:.....	182
Prácticas en el marco de la pedagogía de la participación:.....	184
Prácticas en el marco de la pedagogía de la autonomía:.....	187
Prácticas en el marco de la pedagogía de la opción:.....	190
Prácticas en el marco de la pedagogía de la reflexión:.....	193
Prácticas en el marco de la pedagogía de la convivencia:....	195
Referencias.....	197

Prefacio

*La vida de un establecimiento no ha de ser solo interior,
subterránea, fría; se ha de derramar hacia fuera, en forma de
cooperación con la actividades locales y de la comunicación de sus
anhelos.*

(Gabriela Mistral)

Las escuelas rurales diseminadas en el suelo chileno, representan alrededor de un tercio de las escuelas del territorio nacional, cada una de ellas simboliza diversas características que las hacen únicas. Por ello, proponer una definición de escuela rural, dada su complejidad, no es sencillo y corre el riesgo de ser imprecisa. Ahora bien, hay una particularidad que es transversal a todas ellas y es su fuerte arraigo a un territorio: esa característica le otorga un valor pedagógico único. La complejidad de las escuelas rurales constituye un reto para la docencia, la investigación, la formación inicial y para quienes forman parte del entorno.

Este reto fue asumido por distintas instituciones de educación superior, dando inicio a un trabajo coordinado de académicas y académicos de distintas universidades a lo largo de todo Chile. Esta constante preocupación por la educación rural hizo que en el año 2009 se fundara la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER). En sus inicios la conformaban la Universidad de Playa Ancha, la Universidad Católica del Maule, la Universidad de

Concepción, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y contó con el apoyo del Ministerio de Educación.

A partir de entonces, más académicas y académicos se han sumado a la RUCHER, quedando constituida por once universidades: Universidad Arturo Prat, Universidad Católica del Norte, Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de O'Higgins, Universidad Católica del Maule, Universidad del Biobío, Universidad de La Frontera, Pontificia Universidad Católica de Chile-Sede Villarrica, Universidad de Los Lagos y Universidad de Playa.

El propósito central de esta red es aportar al fortalecimiento de alianzas estratégicas interesadas en la educación rural, junto con promover la comunicación y la difusión de las distintas acciones de la Red a la comunidad académica y educacional, para así, situar en el eje del debate educativo a la escuela rural. Junto con eso, asumir la responsabilidad de fortalecer y dignificar la formación inicial docente con competencias para desempeñarse en contextos de diversidad, diseñar e implementar propuestas de formación continua en el marco del modelo de formación docente.

Uno de los desafíos propuestos por la RUCHER, tras años de trayectoria, es dar a conocer el trabajo que hacen las distintas universidades participantes, en torno, a la escuela rural. Este libro recoge los diagnósticos más certeros acerca de los problemas, necesidades y propuestas que se llevan a cabo en nuestro territorio. A este libro le hemos titulado «Repensando la educación rural: reflexiones y aportes en el territorio chileno». Este encuentro de escritura colectiva, pretende ser una contribución para la generación de ideas en el plano de la educación rural. De esta manera, congregamos las reflexiones desde la academia y las universidades chilenas que están preocupadas por relevar aquellos saberes y prácticas que son propios de los territorios rurales, además de incorporar la

perspectiva rural, en el diseño de pedagogías para la formación de futuros profesores desde las realidades locales, la escuela, las salas de clases y las diversas instituciones.

Este libro compila un prólogo titulado Vida y aprendizajes: seis rutas hacia la totalidad, realizado por el Dr. Eduardo Vargas Montenegro, y seis capítulos, que reflejan el resultado de las reflexiones e investigaciones que se darán a conocer en estas páginas, como testimonio de la diversidad temática y enfoques presentes en la relación entre la institución escolar y el medio rural. En el marco de una investigación ética, respetuosa y participativa, se evidencia en cada uno de los escritos, el interés por aportar, a través del conocimiento y experiencias elaboradas en cada una de las instituciones académicas y al mismo tiempo, materializar el compromiso por la transformación y la emancipación del sistema educativo en pos de la justicia social. Esperamos posibilitar el debate en torno a las siguientes interrogantes:

¿Qué se investiga sobre la escuela rural? ¿Cómo se puede aportar a través de la investigación y el desarrollo de saberes colaborativos a la formación inicial docente en territorios rurales? ¿Por qué es importante conocer las experiencias de vida de los educadores en el contexto rural? ¿Cuáles son las brechas que separan a los estudiantes de escuelas rurales y escuelas urbanas? ¿Cómo debería ser la formación inicial docente en un contexto intercultural bilingüe? ¿Cómo se promueve la participación en la política educativa desde los territorios rurales?

El primer capítulo Impacto de los profesores de escuelas rurales multigrado en la escuela y comunidad de la región del Maule: una mirada reflexiva desde el relato de su propia experiencia nos invita a conocer la importancia del trabajo profesional de los educadores en el medio rural, a través de una investigación centrada en la realidad de las escuelas unidocentes y el impacto que conlleva el trabajo en

estos contextos. El segundo capítulo nos retrata los desafíos de la educación rural en materia de equidad mediante un estudio que explora las diferencias contextuales y políticas en el desempeño académico de estudiantes de educación primaria, titulado Brechas de ruralidad en educación primaria en Chile: evolución entre los años 2002 y 2017 y su relación con nivel socioeconómico.

El tercer capítulo nos muestra un proceso dialógico de construcción curricular que pone en el centro la pedagogía intercultural como experiencia inclusiva para la formación de profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe, en el contexto de la comunidad Indígena tarapaqueña, titulado «El Pensamiento indígena en un plan de Pedagogía Básica Intercultural-Bilingüe». El cuarto capítulo Educación rural: «los programas MECE RURAL y PROENTA-UFRO». Reflexiones para los tiempos actuales nos muestra una interesante síntesis de dos experiencias desarrolladas en territorios rurales: el Programa de Educación Básica Rural del Ministerio de Educación (MINEDUC); y el Programa Educacional para Niños, Niñas y Jóvenes con Talentos Académicos, PROENTA-UFRO, de la Universidad de La Frontera (UFRO), un análisis crítico a considerar como insumos para los debates concernientes a la educación, medio ambiente y derechos colectivos.

El quinto capítulo nos hace reflexionar a partir de una interpe-lación a los currículum escolares sobre la pertinencia territorial e identitaria en escuelas rurales en contexto indígena, a través de cuatro ejemplos concretos, propuestos como actividades de enseñanza y se titula Cómo me enseña la escuela a no existir: negaciones, omisiones y arbitrariedades en la implementación del currículum rural multigrado en territorio chileno. El último y sexto capítulo nos muestra una interesante perspectiva sobre una pedagogía para el aprendizaje, en contextos de diversidad que garantice el derecho a la valoración y al aprendizaje de su territorio, considerando la ges-

ción docente como mecanismo para promover una pedagogía para el aprendizaje de todos y todas, con el título *Los derechos de los niños a valorar y a aprender del territorio a través de una pedagogía para el aprendizaje en contextos de diversidad: ¿qué competencias docentes son necesarias? Una mirada reflexiva*.

No podemos dejar de mencionar que el proceso de elaboración del libro estuvo marcado por la pandemia de COVID-19, hecho que remeció profundamente las bases de todo el sistema educativo y que sin duda, golpeó con más fuerza los territorios rurales, cuyos estudiantes y docentes de escuelas rurales han venido sorteando con mayor dificultad su proceso educativo. Eso nos implica a reflexionar con mayor énfasis sobre las profundas desigualdades que posee nuestro sistema educativo y nos convoca a seguir trabajando por una praxis comprometida con la educación rural.

Para cerrar esta presentación, solo queda agradecer a cada una de las autoras y autores que confiaron sus trabajos para componer este libro y agradecer a quienes están detrás de cada investigación.

Así también, agradecer a quienes conforman la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), quienes patrocinan esta publicación.

Finalmente, agradecer a la editorial Universidad de Los Lagos por el interés en esta publicación.

Esperando que este libro «Repensando la educación rural: reflexiones y aportes en el territorio chileno» sea el inicio de futuros trabajos colaborativos que den cuenta de nuestro compromiso con la educación.

SILVIA RETAMAL CISTERNA

Prólogo

VIDA Y APRENDIZAJES: SEIS RUTAS HACIA LA TOTALIDAD

La tierra es la raíz que nos nutre, la madre que nos sostiene, la esperanza que nos alienta. Tengo ancestros campesinos, de abuelos que cultivaron sus propios alimentos, cuidaron el agua, leyeron el viento y contemplaron las estrellas en noches sin nubes, acostados sobre el pasto, verde y húmedo. Ellos caminaron, con sus pies descalzos, senderos llenos de barro en los inviernos y de polvo en los veranos para ir a la escuela más cercana, en las primeras décadas del siglo xx. Era una Colombia atravesada por la violencia partidista, la cual —a la postre— terminó por expulsarlos del campo y obligarlos a llegar como desplazados a grandes ciudades, que los recibieron tanto con hostilidad como con oportunidades: la vida es una eterna paradoja.

Como la tierra hala y la historia marca, mi recorrido profesional me llevó a trabajar en procesos de educación rural, en regiones azotadas por otros tipos de violencia, más complejas e igual de devastadoras. Esas experiencias de contacto con la ruralidad desde procesos pedagógicos han sido un intercambio permanente de sabores y saberes: el campo *sabe* a la chicha fermentada del maíz, así como al vino destilado de las uvas; el campo *sabe*, pues la conexión permanente con la tierra genera aprendizajes fundamentales para la vida, que hemos de reconocer, fortalecer y fomentar. Cada territorio tiene sus particularidades, sus paisajes de amaneceres y

puestas de sol, sus noches de luna tras las serranías, sus ríos y sus lagos, sus cantos y sus bailes, sus necesidades y anhelos. La educación en las zonas rurales ha de leerse en clave de vida, en conexión profunda con la gente y su cultura, con la tierra y su diversidad. Por ello hablamos de biopedagogía, los aprendizajes en la vida y para la vida, que han de estar contextualizados para que no sean letra muerta, sino palabra viva.

Estamos, como educadores, llamados a poner la vida en el centro de los procesos de aprendizaje. Eso es, justamente, lo que vincula a los seis trabajos de investigación que reúne esta compilación, *Repensando la educación rural*, publicada cooperativamente entre la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural-RUCHER y la Universidad de Los Lagos, bajo la responsabilidad editorial de la profesora Silvia Retamal Cisterna. Son seis procesos vitales en los que la educación emerge como una posibilidad real de transformación de personas y comunidades rurales de diferentes regiones de Chile.

El primero, «Impacto de los profesores de escuelas rurales multigrado en la escuela y comunidad de la Región del Maule: una mirada reflexiva desde el relato de su propia experiencia», realizado por los profesores Ramón Garrido, Angelina Pastén y Boris Van Dorsee, de la Universidad Católica del Maule, nos conduce por un recorrido de historias de vida de los profesores, en el que se evidencia la influencia mutua entre ellos y sus comunidades, así como el rol fundamental de la escuela en el desarrollo regional: Se observa que los niños(as) y padres y apoderados tienen un alto compromiso de apoyo hacia el centro educativo, pese a sus limitaciones económicas y culturales. El profesor, para integrarse satisfactoriamente en la comunidad, debe ser uno más de ella. Una vez más, el proceso educativo en territorios rurales es un trabajo mancomunado entre el profesor, la familia y la comunidad. Esto se evidencia en cada experiencia narrada, con emoción, gratitud y esperanza.

El segundo trabajo investigativo, «Brechas de ruralidad en educación primaria en Chile: Evolución entre los años 2002 y 2017 y su relación con nivel socioeconómico», desarrollado por las profesoras Valentina Giaconi, de la Universidad de O'Higgins, y Karina Maldonado, de la Universidad de Chile - Ñuñoa, nos presenta un diagnóstico sobre las diferencias sustanciales que existen entre la educación urbana y la rural, así como un sorpresivo resultado, que va en dirección contraria a lo comúnmente enunciado cuando se habla de procesos educativos en la ruralidad: Los hallazgos encontrados permiten cuestionar la visión deficitaria de los entornos rurales, ya que a pesar de la asociación histórica de la ruralidad con realidades más desfavorecidas, se observan mejores resultados de las escuelas rurales en comparación a estudiantes urbanos de contextos similares. Esta es una reivindicación de los procesos pedagógicos en contextos campesinos, que da cuenta de la complejidad educativa, que no responde a lógicas lineales, sino a fenómenos multicausales.

La tercera investigación, «El pensamiento indígena en un plan de pedagogía básica e intercultural bilingüe», adelantada por las profesoras Celia González y Camila Villarroel de la Universidad Arturo Prat, nos adentra en las posibilidades para reconocer la diversidad en los procesos pedagógicos, así como fomentar la inclusión, propiciar la integración y abrazar la multiculturalidad en materia educativa, de tal manera que se vaya más allá de las visiones coloniales que no valoran las sabidurías ancestrales de los pueblos indígenas: *concretar una tentativa innovadora a partir de la conciliación de dos paradigmas distintos, como lo son el cartesiano representado en la línea disciplinar y el indígena a través de la línea disciplinar intercultural. De hecho, la promoción del diálogo intercultural fue lo que incentivó la vinculación de ambos paradigmas y, al mismo tiempo, evidenció que se trata de un ejercicio cíclico y siempre perfectible.* Los indígenas tienen derecho a una educación que re-

conozca su cultura y sus saberes: lo obvio genera una ceguera que estamos llamados a corregir.

El cuarto trabajo, «Educación rural: los programas MECE/RURAL Y PROENTA-UFRO. Reflexiones para los tiempos actuales», de los profesores Helga Gudenschwager G. y Guillermo Williamson C., de la Universidad de La Frontera, nos presenta una sistematización de dos experiencias de educación rural, con una década de distancia en su implementación y cercanas en cuanto a respuesta a los contextos y necesidades de sus épocas: En cada una de estas etapas, la educación rural vive las contradicciones de la sociedad y de los territorios, pero también resulta de las decisiones de políticas públicas respecto de la educación en general y de la rural en particular; al mismo tiempo expresa las ideas y teorías educacionales conocidas o hegemónicas de cada época. La escuela rural debe asumir esta realidad y responder a las exigencias de su población y comunidades. La mirada crítica y contrastante de esta investigación abre posibilidades para desarrollar una educación rural cada vez más pertinente, tanto en lo individual como en lo comunitario, en el reconocimiento pleno de la vida.

La quinta investigación, «Cómo me enseña la escuela a no existir: negaciones, omisiones y arbitrariedades en la implementación del currículum rural multigrado en territorio chileno», efectuada por las profesoras Silvia Retamal Cisterna y Andrea Hain Cea, de la Universidad de Los Lagos, nos presenta la posibilidad amorosa del reconocimiento y la inclusión, desde una perspectiva de totalidad: La institución escolar no debiera seguir negando en la actualidad la existencia de ciertos grupos, modos de vida y costumbres. La escuela considerada como hogar y no como edificación, es el espacio para construir relaciones reparatorias de un pasado o existencia que ha sido silenciado constantemente. De este modo, es posible una escuela-hogar que incorpore otras racionalidades al aprendizaje

escolar, apelando al diálogo y a los saberes de la propia población afectada y cuestionado, al mismo tiempo, cómo se imparten los saberes hegemónicos. En la capacidad de auto-reflexión sobre nuevos horizontes escolares hay claves para que la educación rural unifique desde las diferencias. Las utopías pueden convertirse en realidades.

El sexto trabajo investigativo, «Los derechos de los niños a valorar y aprender del territorio a través de una pedagogía para el aprendizaje en contextos de diversidad: ¿qué competencias docentes son necesarias?» Mirada reflexiva, desarrollado por el profesor Urbano Salazar Cancino, de la Pontificia Universidad Católica de Chile - Campus Villarrica, propone una pregunta fundamental con relación al derecho de los estudiantes de zonas rurales a aprender en y desde sus territorios: ¿qué competencias docentes son deseables para cumplir con estos derechos a través de una pedagogía para el aprendizaje, en contextos de diversidad o de aulas multigrado? La respuesta la tienen los propios profesores con su acción docente, que se han nutrido de las experiencias de años o por la convivencia profesional y de aprendizaje entre pares que se genera en las reuniones de Microcentro. Para contestar este interrogante, el investigador propone un marco conceptual de acciones enmarcadas en diferentes pedagogías, que abordan la inclusión, la participación, la autonomía, la opción, la reflexión y la convivencia. Pedagogías para la vida. Me emociona mucho hacer parte, junto a algunos de los autores de estos trabajos –los profesores Helga Gudenschwager G. y Guillermo Williamson C.–, del Campo Virtual Latino (CVL), una iniciativa surgida en 2020, durante la pandemia por Covid-19, para fortalecer las capacidades de los profesores y las instituciones educativas de América Latina. Sin duda, esta compilación de investigaciones sobre la educación rural en Chile nos ofrece luces sobre los quehaceres biopedagógicos en muchas regiones de nuestro continente. Estamos hermanados en el reconocimiento de los niños, los profesores y las

comunidades rurales. Estamos comprometidos con las transformaciones necesarias para que la educación rural sea respetuosa de las diferencias, inclusiva desde el respeto a la diversidad, pertinente en los territorios y honrosa de la totalidad. ¡Estamos decididos por una educación para la vida!

EDUARDO VARGAS MONTENEGRO.

El Dr. Eduardo Vargas Montenegro es un importante comunicador y psicoterapeuta que utiliza la pedagogía como herramienta para el desarrollo social. Desde 2003 es columnista en el diario El Nuevo Siglo, escribiendo sobre temas de desarrollo humano, biopedagogía, espiritualidad y ampliación de la consciencia. Es Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica de la Universidad De La Salle, Costa Rica. Comunicador Social, con Énfasis en Comunicación Organizacional de la Pontificia Universidad Javeriana. Cuenta con estudios de posgrado en educación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México (ITESM-CEM) y en psicoterapia transpersonal en la Asociación Colombiana de Psicología Transpersonal e Integral. Se ha desempeñado como Investigador Social en temas como Mujeres en situación de desplazamiento (World Vision), Erradicación del Trabajo Infantil (OIT-DABS), Educación Rural (CINEP – Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio), Proyecto de Vida para Jóvenes en situación de vulnerabilidad (CINEP-GTZ y Fundación Vértice) y Abuso Sexual Infantil (Save the Children-Fundación Plan).

«Impacto de los profesores de escuelas rurales multigrado en la escuela y comunidad de la Región del Maule: una mirada reflexiva desde el relato de su propia experiencia»

RAMÓN GARRIDO VÁSQUEZ
rgarrido@ucm.cl

ANGELINA PASTÉN IBÁÑEZ
apasten@ucm.cl

BORIS VAN DORSEE REYES
bvandorsee@ucm.cl

Equipo Rural Departamento FIE de la Facultad de Ciencias de la
Educación Universidad Católica del Maule

Junto a su sobria y escueta casa de campo, donde revolotean las gallinas mientras Alilia barre la entrada, está la pequeñísima Escuela Riberas del Maule G-354. En ella hay tres salas: dos para hacer clases, una para reuniones (que además funciona como comedor) y otra de la dirección. Ahí trabaja María Teresa Muñoz, la única profesora del lugar. Ella imparte las clases a los diez niños que estudian en los distintos niveles, desde 1º a 6º básico, aunque estén todos organizados en un solo curso.

«El último Ramal, Juan Pablo Figueroa Lasch»

RESUMEN

La presente investigación emerge como una necesidad de ampliar y socializar el conocimiento del contexto rural de la Región del Maule hacia una mirada más cercana a los docentes que en ella han ejercido profesionalmente.

Esta tiene como propósito valorar las implicancias que tuvo en el desempeño profesional del docente en contexto rural y este último en su historia de vida. Además, conocer la realidad de los docentes de escuelas unidocentes con permanencia en el sector donde se encuentra ubicada la escuela y la influencia que ha tenido en lo personal, profesional, familiar y afectivo su desempeño en este contexto. Así, podemos llegar a descubrir la compatibilidad que tiene en la vida del docente rural el contexto geográfico donde se ha desempeñado y el impacto que ha generado el profesor en la escuela, la familia y la comunidad.

Los relatos de vida están narrados desde miradas retrospectivas, ya sea en el ocaso de sus carreras profesionales o en instancias de jubilación.

INTRODUCCIÓN.

Este artículo pretende reconstruir, a partir de relatos de vida de docentes de escuelas rurales multigrado de la Región del Maule, pasajes de su vida profesional. Esto ha sido posible fruto del trabajo sistemático y constante entre los centros educativos y el Equipo Rural de la Facultad de Ciencias de la Educación. Lo anterior, responde a instancias de encuentro en los microcentros, seminarios, convocatorias ministeriales, entre otros.

La Región del Maule ocupa, a nivel nacional, el cuarto lugar en cantidad de escuelas rurales (Centro de Estudios Mineduc, 2017). Esto releva la importancia del quehacer profesional de los educadores en territorios rurales. Así mismo, la investigación pretende entregar

algunos insumos para la formación inicial de los estudiantes de pedagogía que observan estas escuelas como un referente de campo laboral, por lo que se hace necesario que conozcan y reconozcan las experiencias de sus predecesores y estimulen su vocación.

Este artículo presenta la siguiente estructura: resumen, introducción, objetivo, marco contextual, método de investigación, principales resultados y conclusiones.

OBJETIVO.

Visibilizar la realidad de los profesores de escuelas rurales multigrado de la Región del Maule y las implicancias que tiene su permanencia en la vida de la escuela y la comunidad.

MARCO CONTEXTUAL

Desde la perspectiva histórica, y al aproximarse al estado del arte respecto de la evolución de la educación rural en nuestro país y en particular al desarrollo de esta en la Región del Maule, nos encontramos en primera instancia con un clásico bibliográfico de la primera mitad del siglo pasado; nos referimos a la obra de Labarca (1939), en la que nos señala un interesante antecedente cuantitativo al hacer referencia a la época en el sentido de que «las estadísticas revelan que un 41% de nuestra población total vive de las faenas agrícolas. La atención didáctica que ha recibido es, por desgracia, muy exigua» (p.295).

Labarca (1939) describe las escuelas rurales de principios del siglo xx, atendidas por una sola maestra y en una sola sala, que se caracteriza por su pobreza y por ende es inadecuada para una enseñanza que permita entregar un nivel de vida y cultural de mejor calidad. Esta deficiencia impide que los profesores puedan cumplir con el mínimo de enseñanza que estipulan los programas. Curricularmente, llama la atención sobre el hecho que los progra-

mas son idénticos a los de las escuelas urbanas. Junto a lo anterior y respecto a la deserción escolar, los niños no continúan hasta el cuarto año, porque atendidos en general por una sola maestra, a ella le es imposible enseñar a cuatro secciones simultáneamente.

Desde el punto de vista de la formación del profesorado indica la inexistencia de diferenciación en la formación de los profesores normalistas, que se preparaban para la docencia. Tampoco se seleccionaba a los postulantes entre las personas de la región, lo anterior presentaba la dificultad del desconocimiento de la realidad en que se iban a insertar. Esta problemática se corrigió con cursos de perfeccionamiento, recibiendo «nociones de jardinería, sericultura, apicultura, horticultura, chacarería, arboricultura, manejo y conservación de herramientas agrícolas, etc. (p.295).

Serrano, Ponce de León, Rengifo (2012) afirman que:

«a fines de los años setenta el desafío apuntaba a que la escuela penetrara en el campo diseminado, en la ruralidad profunda que no habitaba en poblados y que el censo de 1875 cuantificó en 1.349.389 individuos, el 65,1 % de la población total del país».
(p.172)

Se consideraba como escuelas urbanas aquellas que se ubicaban en los centros principales de las provincias y departamentos. Las que no estaban en este radio eran denominadas rurales, aunque estuviesen en villas o aldeas.

Serrano et al. (2012) además, nos señalan que:

«en el campo se abarataban costos, la escuela era el preceptor y el pulso de los vecinos, en medio de una vida frágil e intermitente. Las primarias eran dirigidas por mujeres, los niños podían asistir hasta los doce años, estudiaban el currículum de las elementales

y tenían jornadas que respetaban la rutina del campesino, sus hábitos, horarios, las estaciones y sus faenas» (p.173).

Inicialmente, en el periodo de 1840 y 1850, cuando se establece la institucionalidad de la instrucción pública, la escuela se ubicaba en la periferia de la vida familiar...la familia alimentaba, vestía y protegía y era la encargada de enseñar a los infantes las habilidades y conocimientos necesarios para sobrevivir. La escuela entonces, significaba una transformación de los vínculos familiares y de la transmisión de aprendizajes. La relación entre familia y escuela pública estuvo tensionada por el trabajo infantil.

«En la década de 1860 las escuelas rurales fueron evaluadas como inútiles en puntos donde las poblaciones cambian de lugar en ciertas épocas del año. En tales casos, o la escuela sigue a las personas y se hace ambulante, o no funciona más que cuatro o cinco meses al año». (Serrano et al. 2012, p. 174)

A juicio de los visitadores, la inasistencia escolar no era tanto un problema de pobreza, sino que la indiferencia de los padres provenía de su ignorancia. Lo anterior lo explicita Serrano et al. (2012) al manifestar que:

«En 1864, el visitador de la Provincia del Maule resumía que el pauperismo no ha alcanzado de ningún modo entre nosotros el grado de desarrollo a que ha llegado en otros países, y no hay nadie tan miserable que pueda con justicia privar a sus hijos de los beneficios de la instrucción, so pretexto de que el trabajo de estos le es absolutamente indispensable para mantener a su familia. Prueba bien claro la verdad de estas observaciones el hecho muy notable y general de que la mayor parte de nuestra

gente pobre que no envía sus niños a la escuela, no los ocupa tampoco en cosa de provecho, prefiriendo tenerlos ociosos antes de mandarlos a aprender a leer y disculpándose con que no tienen un pan que darles para almorzar. Desidia perniciosísima, que da por únicos frutos la vagancia y la ignorancia, fuente fecunda de todo género de males. Efectivamente, pobres o no, esta mirada sobre la familia popular plantea la pregunta sobre la extensión de la escritura en la población». (p. 218-219)

En el decenio de 1870, Serrano et al. (2012) plantean que:

«la inasistencia general del niño campesino y los bajos índices de escolaridad rural motivaron a que Abdón Cifuentes, ministro del ramo, propusiera como solución la escuela alternada. Se trataba de un establecimiento utilizado en forma diferida por hombres y mujeres que con los mismos costos educaría al doble de alumnos. La reforma perseguía regularizar una asistencia que nunca lograba cumplir las seis horas de trabajo establecidas por el reglamento del 63. Los campesinos acostumbraban ocupar a sus hijos algunas horas del día en labores del campo y los enviaban a la primaria solo en las restantes. De ahí que tres horas promedio fuese el máximo de asistencia diaria. Cumpliendo esta cifra con regularidad durante cuatro o cinco años, se pensó, los hijos de los campesinos podrían adquirir los conocimientos elementales». (p.174)

Hacia el año 1880, la experiencia educacional recogida en los últimos veinte años había demostrado la importancia de que la escuela fuese un lugar permanente dentro de las localidades para escolarizar al mundo rural.

Desde la Academia...

La Pontificia Universidad Católica en el Maule ocupa un rol relevante en la formación de profesores para el territorio rural. Al leer el trabajo del profesor Dr. Gatica (1984), nos indica que:

«la idea de crear una escuela que permitiese preparar profesores para el medio rural surgió de la mente creadora del Obispo de Talca don Manuel Larraín, quien designó al Padre Enrique Salman para que este buscara la mejor forma de llevar a cabo la idea...

el Padre Salman era director del Instituto de Educación Popular (1960), este Instituto pretendía el desarrollo de la educación fundamental, siendo esta el conjunto de actividades educacionales que quiere dar al hombre lo esencial para desenvolverse en la vida, ella aborda antes que todo el problema real, parte del hombre, sus inquietudes y necesidades de acuerdo con eso, desarrolla un proceso de formación, a fin de capacitar al hombre para la vida, en sus diversos aspectos. Salman, consecuente con estos principios, extrajo de aquí la forma de organizar la Escuela Normal Rural». (p.29)

Posteriormente, la Escuela Rural Experimental de Talca, dependiente en lo académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile y en lo administrativo económico de la Fundación de Fomento Cultura Popular, inicia sus actividades de formación de Profesor de Educación Primaria Rural en 1961. Su currículo ofrece dos opciones de formación: la primera de una duración de 9 años para alumnos egresados de Educación primaria; y de 3 años profesionales para estudiantes egresados de Educación Secundaria. Con su slogan Amor y Servicio, pretendía formar a un profesor para el medio rural comprometido con su comunidad y para ello el estudiante debe cursar asignaturas tales como: sociología rural, educación

sanitaria, técnicas agropecuarias, técnicas de promoción comunitaria, técnicas de investigación y estudio, didácticas generales y especiales, entre otras, y una práctica final con permanencia del futuro profesor en una escuela rural durante 2 semanas. (Revista Digital rural, Educación, cultura y desarrollo rural, 2004)
Para Gatica (1984) los objetivos que guiaron la Escuela Rural Experimental fueron:

- «Dar respuesta a las necesidades extremas que la población tenía de atención educativa, en real consonancia con sus formas de vida.
- Formar profesores primarios adecuadamente preparados para la labor docente, específicamente rural.
- Motivar a los futuros profesores para desempeñar su labor docente en el ambiente del cual procedían.
- Preparar educadores capaces de asesorar a la comunidad campesina en diversas materias fundamentales que no alcancen a ser atendidas por personas, instituciones civiles o religiosas.
- Formar un profesor orientado para constituirse en un promotor y un líder positivo de las comunidades campesinas.
- Promover el perfeccionamiento del profesorado de la zona, que laboraba como tal, sin tener una instrucción previa para desempeñar el cargo». (p.31)

«En el año 1967 la Escuela Normal Rural Experimental de Talca, cambia de orientación educacional, transformándose en una Escuela de Pedagogía en Enseñanza Básica. Posteriormente, en el año 1969 se crea la Escuela de Educación Física, la cual funcionó en forma paralela con la Escuela de Pedagogía en el

mismo edificio. El término de la década del 60, fue coronado con otro suceso de carácter trascendental; ya que el 11 de marzo de 1970 es fundada oficialmente la Sede Regional del Maule de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por decreto N° 13 de la Rectoría de esta Universidad, sobre la base de una Escuela de Pedagogía Básica y una Escuela de Educación Física» (Gatica, 1984, p. 38).

En la actualidad, es la Universidad Católica del Maule, a través de su Facultad de Ciencias de la Educación, quien ha tomado el relevo en la formación de los profesionales de la educación para la Región del Maule y del país.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

Esta investigación es de carácter cualitativo, método biográfico, específicamente relatos de vida. Estos corresponden a profesores que se han desempeñado en diversos contextos rurales de la región maulina, tanto de costa, como cordillera y depresión intermedia que han residido en esos ámbitos por 15, 20 o más años, y que han entregado su experiencia a través de entrevistas en profundidad.

Dentro de la conceptualización de investigación cualitativa interactiva, se señala que «consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales. El investigador interpreta los fenómenos en término de los significados que la gente le da» (McMillan, 2007, p. 44).

Por su parte, Denzin y Lincoln (como se citó en Rodríguez, Gil, García, 1996) «destaca que es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio» (p.32). Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, donde las personas involucradas en

el estudio expresan los significados que le asignan a cada fenómeno desde su propia perspectiva y emotividad, por tanto, la realidad se estudia tal y como sucede.

En esta investigación se utiliza el método biográfico, pues a través de este «se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia...» Pujadas (como se citó en Rodríguez, et al. 1996, p. 57). Mediante este método biográfico se puede recoger información desde la experiencia, las motivaciones y emociones del sujeto en estudio y que no son transferibles. También, este método permite integrar el testimonio subjetivo de un individuo como reflejo de una época.

Por las características del método biográfico, éste exige cuatro habilidades procedimentales del investigador: observar, escuchar, comparar y escribir. Estas 4 habilidades se concretan en las siguientes etapas (Pujadas, 1992):

Observar – Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa Inicial • Fase localización y recogida de información
Comparar	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción y registro • Análisis de datos
Escribir	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación y publicación de relatos biográficos

Para fines de esta investigación, se utiliza la técnica de relatos de vida, puesto que las percepciones, significados y experiencias están vinculadas a la etapa profesional de los entrevistados; por tanto, es un segmento de la vida de cada docente.

Relatos de vida: una mirada maulina de sus docentes rurales

Los docentes que hicieron posible esta investigación, son profesionales que se han desempeñado o que aún ejercen, por más de 25 años en escuelas rurales multigrado de la Región del Maule. Los

protagonistas de estos relatos, quienes dieron su consentimiento al momento de ser entrevistados(as) para que sus historias de vida profesional fueran publicadas, son:

- Nilda Arias Navarro, nació en Teno, desempeñándose en Escuelas El Cisne, Ventana del Alto, Santa Rebeca y Teniente Cruz.
- Oscar Renato Bustamante Cornejo, nació en Curicó y ejerció en Caone¹, Barba Rubia y Orilla de Navarro.
- Bélgica del Rosario Céspedes Leyton, nació en Curepto y se desempeñó en Escuela de Manantiales en el sector de Curepto.
- Segundo Gumersindo Granza Abarca, nació en Mulchén y realizó su actividad docente en Escuelas de Toconey y Corinto.
- Inés Francisca Lozano Reyes, nacida en Constitución y trabajó en las comunidades de Almendro, Purapel², Pichamán y Maquegua.
- Gonzalo Tejos Salgado, nació en San Javier y ejerció docencia en la Escuela de Pillay

De sus relatos emergen las categorías de análisis, que se configuraron de la siguiente manera:

- **Formación profesional:** se entiende por la selección que hizo de carrera profesional, su motivación para ser docente y en qué institución se formó.
- **Trayectoria en la educación:** entendida como los espacios de desempeño profesional y el arraigo a la comunidad en la cual desarrolló su carrera profesional.

1. Viene de Caun, destilar o chorrear agua.

2. Parece significar ocho gargantas o angosturas. De Pura, ocho, y de Pel, cuello, garganta; aunque también puede ser contracción (lo que no es raro en el mapudungun) de la partícula de plural Pu, rapagh, greda, y leweu, río, significando entonces río de las gredas o de mucha greda.

- **Características de la escuela, familia y comunidad:** se refiere a los aspectos que se relacionan con el sello distintivo de la escuela, familia y comunidad.
- **Influencia del entorno en el proceso de aprendizaje:** está vinculado con la conectividad y medios con que cuenta la localidad en que se sitúa el centro educativo.
- **Importancia del profesor en la comunidad rural:** relacionado con los aportes hacia la comunidad desde el aspecto pedagógico y socio-cultural-económico del quehacer profesional del docente.

La matriz conformada por las cinco categorías antes señaladas, recogió la información que previamente se había transcrito de manera literal desde las entrevistas en profundidad grabadas en audio.

ANÁLISIS DE CASOS POR CATEGORÍA

Respecto de la categoría formación profesional, el **Profesor Gonzalo Tejos** señaló que estudió en la «Escuela Normal de Curicó³ en el año 1964 (...) hace 46 años estudié en ese lugar, salí de los primeros normalistas acelerados en el tiempo del Presidente Jorge Alessandri, en aquel tiempo había escasez de profesores y muchos niños, entonces lo que hizo el Presidente fue dictar que cada escuela normal salieran 20 profesores antes de diciembre, el problema que nos podían designar a cualquier parte de Chile donde le tocara le tocara. Muchos no quisieron por esta razón. La escuela normal seleccionaba a sus estudiantes, era gratuita y en calidad de internado. (...) Yo nunca quise ser profesor, lo menos que quería era ser profesor, la razón era que yo me crié en este ambiente y teníamos que irnos para estudiar...»

3. Lugar de aguas oscuras o negras. Del mapudungun kurg, negro y ko, agua. Seguramente algún lugar del río Lontué se oscurecía, por eso el nombre.

Otra realidad nos da a conocer la Profesora Bélgica Céspedes, quien manifiesta que «lo más importante es que mi profesora de básica, fue la señora Lupertina Rojas, viuda de González, ahí estuve de 1º a 6º, ella fue la que marcó este deseo de ser profesora, porque yo la admiraba mucho...»

«Yo llegué por casualidad a esta cosa, yo no he llegado por vocación (...) de verdad postulé a Investigaciones en Valparaíso y en el último examen yo me retiré, porque me dijeron que había que nadar, entonces yo le tenía terror al agua y no seguí; (...) e hice un curso rápido. ¿Qué hago este año? voy a hacer un curso de secretariado y me vengo a Curepto⁴ y en Curepto me encuentro con Toño Peredo, Alcalde de ese tiempo, y me dice - Bélgica, ¿qué haces? yo fui alumna de él, profesor de matemáticas en el liceo; no nada, le respondí - oye sabes que yo te tengo trabajo en marzo, pero no te voy a decir de qué. Para marzo faltaba poco, en marzo me mandó a buscar con carabineros para que fuera a conversar con él. El Alcalde me dice tienes que irte el 9 de marzo, tienes que irte a Manantiales ¿Dónde queda eso? ¿Qué voy hacer? Profesora, me responde. Saqué el título de educación superior en la Universidad de Tarapacá a distancia con instancias presenciales, pero con sede en Santiago. Para regularizar viajaba todos los sábados a Santiago y así llegué a esto».

Por su parte la profesora Nilda Arias «soñaba con un escritorio una máquina de escribir, trabajando en una oficina como secretaria, donde tuve problemas de acoso laboral con mi jefe, lo que me llevó a dejar el trabajo y ponerme en contacto con el Alcalde de la época, quien me invitó a probar durante 3 meses en una escuela

4. Cürëv-tun. Cürëv,cürëif: viento, aire.cürëftun: correr viento, tomar aire. - Vendaval. - El escritor Juan Mihovilovich habla de «tierra de la brisa suave», un lugar cercano al mar.

rural, situación que permitió descubrir mi vocación de profesora rural. Estudié en la Pontificia Universidad Católica de Curicó para profesora».

El Profesor Oscar Bustamante, nos narra que «hasta los seis años vivimos en un sector rural donde andábamos todos *«a patita pelá»*, era bonito, el sector se llama Buchi, en el camino hacia adentro había un retén con dos carabineros.... Había mucho analfabetismo. El Carabinero empezó a hacer clases a los niños lo que después se transformó en un hábito, le hacía clases casi todos los días por un rato... se juntaban varios niños, yo aprendí a leer con él (...) ahora el retén es una escuela, entonces eso influyó en mi para aceptar el tema rural, prefiero estar en Caone que estar en Hualañé⁵. Por estar cerca de mi casa, me vine, no porque tenía la vocación de gran profesor no, por ahí en Barba Rubia⁶ aprendí a ser profesor.

En la Universidad Católica regularicé en el año 70. Había escasez de profesores, entonces recibían alumnos egresados de enseñanza media. Yo trabajaba en el mineral El Teniente en esos años yo era ayudante (...) Y en el tiempo de la unidad popular logré ingresar a la ex Escuela Normal donde hicimos el curso de regularización de título. Estábamos a punto de recibirnos y vino el golpe militar, y todo de nuevo, y a la Universidad Católica así que ahí estudié y me regularicé en la Universidad Católica en la sede Carmen (Curicó). Todo el perfeccionamiento que he podido hacer lo he hecho. No tengo postítulo, pero si cursos muy específicos».

Con respecto a la formación profesional del Profesor Segundo Granza, narra que «el día 27 de noviembre de 1967 recibí mi título de profesor. Yo admiraba mucho al profesor, pero nunca créame-

5. Pueblo de la comuna de Curicó en la Región del Maule. Palabra incásica que significa «lugar de patos». Ojo de huala, del mapudungun wala, nombre de un ave y nge, ojo.

6. Según cuentan los antiguos vecinos, en esa zona tenía su guarida una banda de asaltantes que recorría toda la zona. Esta banda era capitaneada por un individuo que tenía «la barba rubia». De ahí tomó el nombre el poblado, al señalarse ese sector como «el de la barba rubia».

lo, que nunca pensé, porque era una tarea muy difícil llegar a ser profesor, porque para mí era un sueño. Me contacté con un tío que vivía en Talca, él me ayudó, me mandó un telegrama indicándome que tenía que juntar tales y tales documentos para postular a la Escuela Normal Rural Experimental de Talca».

La profesora Inés Lozano recuerda, «salí de cuarto medio, iba con las ganas porque siempre pensé que yo quería ser profesora. Los veranos iba a Chillán a la Escuela Normal que daba Cursos de Verano. Regularicé mi título en lo que era la Universidad de Chile, que hoy en día es la Universidad de Talca. Ahí estuve cuatro años en los veranos, en las vacaciones de invierno y todos los sábados».

En la categoría trayectoria en la educación, relacionado con recorrido profesional del docente y el arraigo, el Profesor Tejos comenta que «salí de la Normal en agosto del año 64, salí nombrado a la escuela de Isla de Yaquel N°75, me acuerdo siempre. La Isla de Yaquel, queda en Santa Cruz para adentro. Es una escuela bonita para decirle que en esos años el comedor era con parquet. Era Escuela Rural y ahí estuve tres meses: agosto, septiembre y octubre de ahí no volví, se produjo la vacante aquí. Yo asumí aquí el 10 de marzo del año 65 como director del Colegio Manuel Bulnes C 430, pero en esa época era Escuela 47 de Loncomilla⁷, no teníamos letras eran con números, ahora es con letras».

Refiriéndose a la permanencia del docente en el lugar de trabajo, plantea que «el profesor externo hace su clase y se va, en cambio yo me quedaba aquí. Estaba tomando once cuando llegaba un apoderado, mi cabro tenía esto y esto otro, le pegaban o cualquier cosa, hay que llevar a la posta, y como yo tenía camioneta partía con ellos». Agrega que «la escuela la construí dos veces». La clave

7. El nombre lo toma del río, compuesto de *Lonco*, cabeza y de *Milla*, oro. -oro del jefe o cacique de esos lugares

es que el profesor debe vivir en ese ambiente o sí no, no sabe, no puede darse cuenta de lo que está pasando, yo lo viví aquí».

La Profesora Céspedes nos cuenta: «Trabajé en la escuela de Manantiales, es un sector bastante apartado, ahí estuve con seis cursos por 33 años. Por su parte la profesora Arias, señala «viví hasta el 2010, hasta el terremoto viví en la escuela, viví acá en la hermosa casona que hay en el fondo, pasado el parque, ahora llevé 4 años viajando todos los días a Teno⁸. Uno en una comunidad como esta es de todo, pero momentos difíciles que yo recuerde... han sido la partida de muchas personas, tantos años yo me siento muy... muy de esta localidad, más cuando se me han ido alumnos, que ha sido el caso de dos ya. Entonces para mí esos han sido momentos difíciles. Yo quiero terminar siendo profesora de escuela multigrado. Si, por circunstancias de la vida me tengo que ir antes, bien; pero creo que todavía me quedan varias herramientas por entregar, varios proyectos por realizar, pero ahí vemos (...). Cuando llegué a vivir a esta escuela, venía de una escuela nueva, que era la de Santa Rebeca. Al armar esto de los microcentros, fui muchos años coordinadora y para mí ha sido una gran luz».

El Profesor Bustamante, a su vez, manifiesta: «tengo acá 32 años, he trabajado 44 años en el sector rural, tratando con gente del sector rural, por lo tanto, la experiencia es rica se conocen muchas cosas. Partí en Barba Rubia en el año 71, por ahí en ese tiempo no existían ni las mochilas. Cuatro años después del golpe militar ellos me ofrecieron este colegio. El año 2001 obtuve el Premio Nacional de Excelencia Docente donde me postularon las comunidades rurales de acá de la comuna».

Asimismo, el Profesor Granza evoca: «egresé el 67 y el primero de julio de 1968 por primera vez ingresé a la Escuela de Corinto.

8. Encogerse de frío. Nombre de jefe mapuche a la llegada de los españoles. Viene de thunun, encogido. Toma su nombre del río y este por la extensión de su laguna, ambos de agua muy fría.

Después, me mandaron a Santa Gladys, estuve como 3 semanas, y me mandaron a Peumo Negro sector de San Clemente, después a Lo Valdivia⁹, de Molina hacia abajo, y después volví a Corinto y de ahí no me moví más. Estuve 14 años a cargo de artística y pertenecía al Coro del Magisterio. Estuve hasta segundo medio haciendo clases de lenguaje y música. Después fue aumentando hasta cuarto medio, se transformó en un Liceo Agrícola. Me fui como encargado a una escuela chiquitita, Las Palmas, tenía 58 alumnos cuando llegué, me hice cargo, muy buenos colegas y compañeros de trabajo. Ojalá que el profesor viviera más cerca de su comunidad [sabría qué] sucede día y noche, y de sus alumnos también».

La Profesora Lozano comenta: «empecé trabajando a los 17 años cuando salí de cuarto medio. La primera escuela que me fui, que me vinieron a invitar fue una escuela del Almendro, donde estuve 3 años, ya no existe porque hace 23 años que no hay escuela. En el almendro vivía con una familia que tenía nueve hijos y con 5 de sus niños yo me iba todos los días en las mañanas a la escuela y me volvía en la tarde, porque había una señora que hacía almuerzo y me quedaba con los niños a almorzar allá, en una casa inmensa, grande, antigua. Para poder llegar yo tenía que venirme en micro hasta el cruce Nirivilo, pasar el río Purapel que en ese tiempo no tenía puente, lo pasaba a caballo, cuando estaba el río muy crecido era muy peligroso y me daba miedo. De ahí me iba a caballo hasta la Escuela. A veces cuando no había caballo disponible para volverme el día viernes venían los alumnos grandes, porque tenía alumnos de 23 y de 21 años y me pasaban los esteros sentada en un palo, cada uno tomaba un palo de un lado y yo me sentaba y los tomaba de los brazos; ellos se remangaban, entonces así me pasaban y me hacían llegar hasta el cruce. En la escuela eran como veinte niños,

9. Localidad ubicada en la Comuna de Sagrada Familia (Provincia de Curicó).

unidocente de primero básico hasta quinto más o menos y yo no tenía mayor formación tampoco, yo iba con las ganas, porque siempre pensé que yo quería ser profesora.

Después estuve en una escuela que estaba más abajo que El Almendro que se llamaba Codellima, dos o tres años. Luego, me fui a otra escuela más hacia el cruce que se llama Tres Esquinas, ahí estuve menos tiempo. Después, me fui a Constitución a la Escuela número 2 que era urbana, ahí también unos tres años más. Posteriormente, me ofrecieron en el Colegio Católico Arturo Prat, para que tomara un 1º básico, entonces tenía un 1º básico en la escuela Municipal y un 1º básico en el Colegio Arturo Prat. No comenté que antes de tener mi título, estuve haciendo un reemplazo en Pichamán»¹⁰.

La triada característica «escuela, familia y comunidad», se evoca en el relato de uno de los docentes de Escuela Rural Unidocente, el profesor Tejos... «tenía 45 alumnos en la sala de primero a sexto y de ahí como había tantos niños y la matrícula ascendía, entró una hermana mía a trabajar que vivía aquí mismo. Llegamos a tener de 5 a 6 profesores». En cuanto a los cambios generacionales, «la forma de pensar de los niños, de los juegos, es todo ciento por ciento diferente».

«En esos años había empezado la Junta de Auxilio Escolar y Becas, pero daban poco no era mucho, daban un vaso de leche sin galletas, la leche no era muy buena pero los niños la tomaban igual, el almuerzo era un solo plato».

También, recuerda que daba clases en la noche a adultos. «A nosotros nos dieron unas lámparas e íbamos de aquí para allá, nos tocaba hacer clases con chonchona, la sala se me llenaba de humo porque empezaban a fumar los grandotes y qué les iba a decir yo».

10. Se tiene su nombre por una inmutación o contracción de pichi y de mañque: pequeño cóndor. Estación del ramal Talca-Constitución.

Continúa su narración manifestando que «los apoderados aquí me ayudaban a mí, porque querían ver a sus niños participar» (...) una vez hice yo «el toro de los cachos de oro», la leyenda. «La conexión con los apoderados era muy buena, eran muy respetuosos, nos reuníamos cada tres meses o cuando había alguna necesidad. Eran muy colaboradores».

Su vínculo con la comunidad se exterioriza en el conocimiento de esta, ya que «eran amigos, yo era conocido por todos acá ellos me conocían, ya que los papás de ellos venían a trabajar a la parcela de mi papá ahí yo los conocí un poco, pero no a todos».

Mirando la comunidad opina que en este sector «trabajan en todo, agricultura, pero más en la vitivinícola y eso ha sido siempre, siempre». Respecto del desarrollo humano expresa que «no hay extrema pobreza, también ha disminuido un poco lo que es el alcoholismo, yo creo que bajó casi todo, porque ya no se ve gente, antes era terrible, por eso yo me puse esa meta, lo logré porque de todos los chiquillos, de todos esos años, creo que hay uno o dos que salieron tomadores»; señala el profesor Tejos.

Respecto de las características de la escuela, la Profesora Céspedes la describe como una escuela incrustada entre los bosques... autóctonos... y bosques de pino, ... es como vivir en un lugar distinto... pa' mí una vida bonita, que uno está en contacto con la naturaleza... lo único que se escucha son los pájaros, la escuela está inserta a 19 kms. de Curepto. En los primeros años bidocente, después unidocente donde atendía todos los cursos de primero a sexto. Tenía que enseñarle a ese niño sin el apoyo de los papás, porque ellos no apoyan era claro que se trabaja solamente...y los papás los mandaba porque la ley los obligaba a mandarlo, pero no porque ellos vieran una necesidad a futuro».

«En una oportunidad tuvimos educación de adultos en el sector...en este lado había mucho analfabeto...entonces...partimos por

hacerle clase a los adultos...fue muy interesante. Los apoderados eran analfabetos en su mayoría lentos, con una cultura muy escasa. A ellos lo que le interesaba era comer, tener algo que comer y algo que vestirse y poco más. Los niños iban en ese tiempo descalzos al colegio, no se usaban zapatos ni invierno, ni verano. A mí me sorprendía mucho esa situación, porque yo no había visto una niña grande descalza».

Traté de ir inculcándoles a los papás que es bueno que a los niños les compren un par de zapatitos, había en ese tiempo zapatitos plásticos; que eran accesibles a ellos y así fui metiendo el asunto que se calzaran estos niños pobres de unas familias muy pobres. Yo nunca conocí una habitación tan pobre, había que preocuparse de todo, de peinarlos, ordenarlos, lavarle, cortarle las uñas, todas esas cosas. O sea, había que formarlos de esa manera.

Respecto de la vida en la comunidad, «había un club deportivo en esos años practicaban el fútbol y tenían también su grupo religioso, hacían misa que todavía hasta el minuto hasta este año todavía sigue haciendo misa una vez al mes o cada dos meses. Eran todos católicos.

La actividad económica, si es que la había, es fundamentalmente el carbón y sobrevivir con algunas siembras.

La Profesora Arias nos muestra la realidad de su unidad educativa: «Esta es una escuela que va en decadencia, debido a que en esta comunidad no hay niños; entonces en estos minutos estamos con una matrícula vigente de 17 alumnos, de primero a sexto, hemos dos docentes a contar del 2013. Trabajé durante 8 años siendo unidocente, donde tenía más matrícula que la que tengo actualmente. Trabajamos de primero a sexto con niños bastante vulnerables».

«Llego acá y lo primero que encuentro que había una noria, nunca se me va a olvidar, no estaba con tubos y el señor que mantenía todo esto lo hacía con agua de la acequia, partí primero por ese logro».

«Trabajamos en una sala oscura, que te digo, horrible como sala de clases, después ya se nos construyó esto, yo he ido paso a paso, lo que hay en esta escuela hoy, han sido muchos proyectos que me han costado horas y horas de trabajo; cuando logré la red de internet también».

«Los niños son felices, saben que en la escuela ellos reciben su desayuno, su almuerzo todos los días, porque todos a Dios gracia los tengo incorporados en el programa, entonces también eso es un alivio para las familias, la parte alimenticia del niño».

«La escuela es la esencia de la comunidad, aquí yo tengo puros adultos mayores en todo el frente y ellos han destacado su importancia para la vida del sector. Por eso al no tener una escuela en una comunidad, esta se muere, por ello sigo luchando por ella. Nosotros hacemos como el prekinder, el kínder, todavía hacemos... a ver estamos contra la ley, todavía recibo niñitos oyentes, yo les entrego las herramientas, y me llegan a primero casi lectores. Entonces, son todos niños muchos de padres que todavía tienen muy poco nivel educacional porque, aunque no lo creas, todavía existen muchos donde su única fuente de información es la escuela».

«La vida laboral de la comunidad se caracteriza porque «mayoritariamente son trabajadores temporeros, y tú sabes que la temporada está controlada por las industrias como Agrossi: el invierno es duro».

«Pienso que una comunidad que pierde una escuela pierde su identidad, tan simple como eso, podemos mantener organizaciones comunitarias, podrá tener muchas cosas más, pero la escuela es la esencia de la comunidad».

Por su parte el Profesor Bustamante nos cuenta que «la comunidad tenía carencia en lo cultural, las familias no leían y no había como apoyarlos en la casa. Los niños jugaban fútbol y se les perdía la pelota entremedio de las espinas y todas esas cosas...era como muy

patético ver la escuela en esas condiciones. Después empezamos a hermostrar el sector con la ayuda de todos los niños». Cuesta que ellos se vayan de la escuela en la tarde, después de las cuatro no se van hay que salir a dejarlos, porque si no se devuelven. Es su lugar de encuentro y la asistencia es muy buena. Está la escuela abierta, si quieren ocupar los computadores, ahí están los computadores si son de ustedes, los hermanitos de ustedes también los van a necesitar para cuando ingresen al colegio, así es que cuidan, no rayan, no hay garabatos, no hay gritos destemplados. Nuestra política primero es formar personas, me lo gano primero como persona, es mi aliado y es mi amigo, eso lo valoran mucho los niños, ser amigo de ellos. Mañana llegan tempranito, yo juego a los autitos con ellos, entonces estoy en su mundo, soy parte del mundo y participo con ellos y me río cuando ellos se ríen y me da pena cuando ellos tienen pena. Ellos ven eso, lo asocian y eso es acercarse al mundo de los niños, para entenderlos: no hay peleas, no se dicen garabatos, no hay sobrenombres».

Haciendo un recuerdo de la localidad el profesor nos relata que «había mucho alcoholismo y analfabetismo. Además, que la escuela está desde el 63 y que la juventud acá no se queda en el lugar ahora, ya que forma su familia y se va a la ciudad por un tema laboral». Agrega que «los residentes son todos pequeños propietarios de terrenos agrícolas que cultivan hortalizas».

El profesor Granza acota que «estando en Corinto¹¹, la escuela tenía dos salas, en un comienzo de primero a cuarto y de quinto y sexto y después de primero a cuarto, quinto a séptimo y octavo de madera. El comedor era de adobe, la escuela duró hasta el 2010».

11. Verdoso, del mapudungun karhngtu. El ferrocarril de Talca a Constitución recorre 88 Kms. Por la orilla del río en la que van quedando villas muy feraces, entre algunas de ellas se destaca a Corinto, que recuerda a la ciudad y puerto de Grecia conocida por la variedad de su vid oriunda de Corinto y cuya pasa pequeña procede de esta región Griega. El nombre indígena de esta localidad es Pocoa.

«Participé en la organización de las fiestas primaverales, pertenecía al centro de vecinos ahí, fui vicepresidente de la unidad vecinal, siempre me tocaba inaugurar las fiestas. Realicé proyectos para que llegara más material a los alumnos, ya fuera computacional, juegos recreativos, juegos exteriores a través de eso se hizo una multicancha preciosa con patio techado, logramos dos invernaderos y con eso trabajé mucho con mis niños, y les enseñé muchas cosas que yo tenía conocimiento, porque a mí me gusta mucho la horticultura y floricultura».

Respecto a su influencia con los niños, destaca una formación integral; «porque uno hace clases cierto, uno educa, en esos tiempos transmitíamos conocimientos, estamos hablando tiempo atrás donde uno enseñaba a leer, a escribir, gramática, ciencias; pero fuera de eso uno ayudaba a formar niños, la formación como persona».

Refiriéndose a la comunidad, expresa «que el nivel de alfabetización era bajo. Los niños, una gran mayoría, se vino a seguir estudios acá (Pencahue¹²), y si no seguían estudios en Talca, para que fueran buenos trabajadores, buenos empresarios». Agrega, «cuando pude ayudar a la comunidad la ayudé siempre. La relación con los apoderados también era buena, tranquilito, porque cuando veía que la marea estaba un poquito subiendo, quietito no más, porque así lo vamos a pasar bien y justo, nunca hubo una pelea, porque yo siempre estuve atento a todas las situaciones y a veces iba a los carabineros y los invitaba y me decían, bueno si tú eres la autoridad allá. Los apoderados eran muy entusiastas, muy colaboradores. Los papás se dedicaban a la agricultura, todo giraba en torno a la agricultura. La comunidad, como comunidad rural era de escasos recursos, pero nosotros hacíamos beneficios para ayudar a las personas».

12. Del map. penka, zapallo o calabaza y we, lugar. Literalmente significa Zapallar.

Asimismo, «la matrícula disminuyó, por la emigración de los papás en busca de trabajo, porque antes había once obras ladrilleras (queda una) y gente que se dedicaba a hacer cosas de madera, y se desaparecieron todas, porque desapareció el tren que iba de Talca a Constitución¹³ y desaparecieron muchas obras a través del ramal, bajó mucho la fuente de trabajo y entonces la gente tuvo que partir. Corinto tenía mucho aserradero, es una zona muy linda, preciosa con árboles nativos, pero después llegaron las empresas y empezaron a talar, se transformó en otro aspecto el lugar, cambio de agricultura, a forestal».

La profesora Lozano, nos transporta a su época profesional y describe la realidad de su quehacer pedagógico en este ámbito: «tenía cuatro alumnos de primero y cinco de segundo hasta quinto básico. Después, se iban a la escuela de Curtiduría¹⁴».

«Los apoderados, siendo personas de campo también eran muy cercanos a mí. Yo creo que esa parte era distinta a otros lugares. Por ejemplo, no había problemas de alcoholismo era gente muy sana, trabajadora. También, entonces, los niños eran muy buenos de adentro».

Las niñas también trabajaban en viñas y en agricultura. Hacían carbón, ese tipo de trabajo, llevaban sus cosas, sus verduras a vender en el tren del ramal. También, algunas de las mamás.

«Hacíamos muchas cosas con la comunidad, porque celebrábamos los 18 de septiembre, las navidades con villancicos, en tres años logré hacer muchas cosas».

«En el Almendral la actividad económica era la viña. Ahí había mucho alcoholismo, desnutrición, pobreza, porque si la gente cosechaba un poco de trigo ya en mayo o en junio, ya no tenían un

13. Debe su nombre a la Constitución Política de la República de 1828.

14. Lleva este nombre porque en una época abundaban aquí los cabros y funcionó una curtiduría de cabritilla, que es la piel curtida de cabrito, cordero o liebre.

grano para hacer harina, entonces lo niños de una u otra manera iban a la escuela a comer, a almorzar».

La Influencia del entorno en el proceso de enseñanza aprendizaje en los territorios rurales del Maule, según manifiestan los profesores en sus historias de vida, asociado con la conectividad y medios se puede apreciar tras las pinceladas narrativas de los actores que se plasman en las siguientes aseveraciones:

- «Mi papá como a las cuatro de la mañana empezaba a levantarnos, porque nos iba a dejar a caballo, por el cerro, acortando, y nosotros atrás».
- «Se hacía el recorrido desde Curepto a Deuca¹⁵ en micro y de ahí siete kilómetros a pie hasta el colegio... lo que me demoraba en subida 2 horas y...porque como es muy empinada y de bajada hora y media».
- «Curepto significaba, los primeros años, no tener ningún tipo de comunicación, no había nada, no había teléfono, nada...nos alumbramos con una vela..... después, con los años... con la luz eléctrica».
- «Cuando empezaron a aparecer los teléfonos estuvimos comunicados con un teléfono rural carísimo y...después aparecieron los teléfonos celulares, la señal pésima».
- «Corinto era difícil, no era tan transitable como ahora. Era el tren no más, y después al tiempo después empezó a correr unos microbuses Italmar, que esos corrían a Gualleco¹⁶, Curepto y el mar. Para llegar a las Palmas de Toconey¹⁷, era difícil el acceso, era un solo camino. Difícil, porque los caminos eran poco cuidados y era mucho el camión que trasladaba madera».

15. Ratona.

16. El nombre significa agua del gualle (mapudungun walle) o roble (fagus oblicua) y co, agua. Agua de guaye o roble.

17. Se llama así a consecuencia de la existencia de «palmas chilenas» en el lugar, las que como fruto de la mala explotación se exterminaron.

- «Me fui al Almendro, tenía que venirme en micro hasta el cruce Nirivilo¹⁸ y pasar el río Purapel, que en ese tiempo no tenía puente. A caballo cuando estaba el río muy crecido era muy peligroso pasarlo y me daba miedo y de ahí me iba a caballo hasta la escuela, a veces cuando no había caballo disponible para volverme el día viernes, venían los alumnos grandes, porque tenía alumnos de 23 y 21 años».
- «Me iba todos los días en la mañana y me venía en la tarde, y en la tarde generalmente me iba con muchos de los niños ellos se bajaban en el paradero de Los Romeros¹⁹, entonces nos íbamos todos en el tren, otras veces nos íbamos caminando hasta Los Romeros, yo me iba con ellos por la línea del tren».

Desde la perspectiva de la importancia del profesor en la comunidad rural, afloran testimonios de estos protagonistas al referir sus experiencias vitales. Es así como, nos hacen ver de su rol sustantivo en el quehacer comunitario: «me tocó también hacer en la nocturna, cuando llegó el presidente Frei. Por intermedio de Indap nos especializaron a nosotros en el método de Pablo Freire, que era a base de una lámina con el nombre de la palabra y después se decodificaba la palabra. Así aprendieron varios en la noche».

(...) «Tengo muchos técnicos en diferentes áreas y ex alumnos estudiando, tengo muchos ya titulados y alumnas que están estudiando pedagogía».

«[Respecto al] tema del alcohol, hicimos campañas, trajimos especialistas del Ministerio de Salud, hicimos afiches y fuimos a las casas, con Carabineros íbamos hasta sus casas para alfabetizarlos, porque ellos no iban al colegio y fue cambiando la comunidad;

18. Del mapudungun nysin, hechizar y de vilu, significando culebra que hechiza. Por lo sinuoso del camino.

- Nirivilo. Niri vilu: nido de culebras.

- Guirivilu: zorro, culebra.

19. Estación del Ramal Talca-Constitución. Por la abundancia de romeros.

ya que los alumnos fueron portadores también del mensaje. En este minuto no hay presencia de alcoholismo en la comunidad y un nivel cultural bastante alto, producto de tantos años, de tantas generaciones».

CONCLUSIONES

Después de haber escuchado las narraciones de los profesores rurales, podemos señalar que sus relatos de vida, reflejan en su mayoría, que los profesores llegan a ejercer la profesión por diversas circunstancias, dado que cada uno de ellos tenía un proyecto de vida distinto a ejercer la docencia. Esto llama la atención, porque se tiende a pensar que el profesor rural elige por vocación su profesión. Pese a lo anterior, en terreno despierta su vocación, haciendo de su vida un servicio a la comunidad. Surge, además, la instancia de regularización de estudios que entregan las universidades regionales, señalándose a la Universidad de Tarapacá con Sede en Santiago, la Universidad de Chile, sede Talca y la Pontificia Universidad Católica de Chile, sede Curicó. Otro camino para la formación de profesores lo constituye, de acuerdo a los relatos, la postulación a las Escuelas Normales regionales, destacando Curicó, Talca y Chillán.

La investigación realizada releva el arraigo del profesor rural en la localidad, fundamentalmente por lo que significa su rol en la escuela como polo de desarrollo para la familia y la comunidad. Se aprecia claramente, que la mayoría de los docentes poseen una amplia trayectoria en escuelas de contextos rurales. La mayoría de los profesores tienen más de 40 años de servicio. Cada uno de ellos, expresa la necesidad de vivir en la comunidad para conocer y aportar a las necesidades de esa localidad, permaneciendo por un largo tiempo en un centro educativo, a excepción de otra figura que, pese a no tener mayor apego, sí se mantiene itinerando en el sector de la costa del Maule.

Junto a lo anterior, se evidencia el compromiso vocacional de los actores del magisterio por perseverar pese a las inclemencias geográficas y climáticas.

En las comunidades rurales, se aprecia la vinculación férrea entre la importancia del rol que cumple el docente y la preocupación de la autoridad por solucionar la carencia de quien pueda ejercer esta labor. Llama la atención, que en el subconsciente colectivo está claro el papel relevante de Carabineros de Chile en diferentes áreas comunitarias al verlos actuar como educadores de niños en territorio rural. Las fuentes económicas son preferentemente de tipo agrícola, carbón, ladrillo y forestal, destacando la producción vitivinícola y el trabajo en las plantaciones de pino. La comunidad creaba lazos en torno a la escuela y la iglesia católica. Las actividades de celebración de fiestas patrias, navidad, primavera y tradiciones del sector eran animadas desde la escuela. Se observa que los niños(as) y padres y apoderados tienen un alto compromiso de apoyo hacia el centro educativo, pese a sus limitaciones económicas y culturales. El profesor, para integrarse satisfactoriamente en la comunidad, debe ser uno más de ella. Una vez más, el proceso educativo en territorios rurales es un trabajo mancomunado entre el profesor, la familia y la comunidad.

Por otra parte, respecto a la conectividad, es digno de destacar la importancia de la vida del ramal en la actividad económica, social y educativa, en un principio. Posteriormente, por la desaparición del tren que iba de Talca a Constitución se generó la emigración de las familias de estos territorios en búsqueda de fuentes laborales, teniendo como consecuencia la disminución de la matrícula en las escuelas. Pese a las adversas características de conectividad vial, el proceso educativo no se interrumpe. Lo anterior, por iniciativa del profesorado, el apoyo de la familia y la disposición de los estudiantes.

En lo que concierne a la importancia de la escuela en la comunidad, esta cumple un rol relevante en las comunidades rurales. Según los relatos, posee mayor importancia que las organizaciones comunitarias y se transforma en un espacio de apoyo fundamental para las familias, en tanto les provee formación integral para sus hijos(as) y les entrega el sustento alimenticio diario.

En la mayoría de las comunidades se manifiestan problemas de alcoholismo, pobreza, desnutrición, analfabetismo e higiene, aspectos que eran atendidos prioritariamente por los profesores para mejorar de la calidad de vida de los habitantes de la localidad y, por ende, educar en esta materia a los niños(as) del entorno. Es evidente la preocupación del profesor por alfabetizar y erradicar a través de su quehacer educativo el alcoholismo. Además, inculcar en la comunidad la continuidad de estudios con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida.

El profesor de contextos rurales lideraba procesos de desarrollo comunitario, gestionando mejoras en el plano laboral, educativo y social (agua potable, luz, alcantarillado, entre otros). Se aprecia una mejora en la comunidad gracias a la gestión del profesor, partiendo por producir grandes cambios en el contexto rural, los cuales se pueden ejemplificar en la trayectoria desde hacer clases con chonchonas pasando a servicio de luz eléctrica, desde una cancha con espinas a una multicancha techada y reconstrucción de la infraestructura escolar. También, se desprende de las narraciones cierto dejo de nostalgia por mantener la belleza y la riqueza natural de estos paisajes.

En síntesis, se puede colegir que estas historias de vida han significado una relevante experiencia por ser una aproximación distinta al ámbito docente, transformándose en un aporte a estudiantes de pedagogía, docentes nóveles que se inician en el camino de su formación profesional en estos contextos, a docentes en general

y, en particular a educadores que actualmente se desempeñan en escuelas rurales.

Asimismo, llama la atención que los profesores que entregaron su experiencia despertaron su vocación a partir de situaciones fortuitas, estando en ejercicio, lo que pone en discusión la necesidad de tener vocación para iniciarse en esta profesión; considerando que paralelamente a esto debieron formarse durante su desempeño docente en Escuelas Normales o Centros de Educación Superior. También queda de manifiesto la perseverancia del educador contra la adversidad, ya sea de conectividad como de condiciones de trabajo.

Destaca la importante labor que desempeñan los profesores en territorios rurales debido a que, en todas las comunidades aludidas en los relatos, se aprecian acciones generadoras de cambio social, cultural y económico; significando un desarrollo para las comunidades y, por ende, las familias que viven en éstas. Todo lo anterior, se ve difícil de realizar sin el arraigo del profesor.

Finalmente, cabe señalar que esta investigación abre las puertas a seguir desarrollando temáticas vinculadas a actores relevantes de los procesos educativos en territorios rurales. Además, este trabajo invita a continuar recogiendo información para seguir enriqueciendo el aporte que en esta oportunidad ha realizado el Equipo Rural del Departamento de FIE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule.

REFERENCIAS

- BISQUERRA, R. COORD. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla.

- FIGUEROA, J. (2009). *El Último Ramal*. Santiago, Chile: Editorial Universidad de Talca.
- GATICA, P. (1984). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile Sede Maule* (Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la Educación). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- LABARCA, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago, Chile: Imprenta Universitaria.
- McMILLAN, J.; SCHUMACHER, S. (2007). *Investigación Educativa*. Madrid, España: Editorial Pearson Educación, S.A. Quinta Edición.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999). Familia, Escuela y Comunidad Rural. Programa Básica Rural. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999). Educación Rural; Situación y Desafíos en Latinoamérica. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). Estadísticas de la Educación 2016. Centro de Estudios Mineduc. Santiago, Chile.
- PUJADAS MUÑOZ, J. (1992). *El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Cuadernos Metodológicos, nº 5, Madrid, España: CIS.
- REVISTA DIGITAL RURAL, EDUCACIÓN, CULTURA Y DESARROLLO RURAL. Año 2 Nº 3 Junio 2004, ISSN 0717-9898. Recuperado de <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.h>
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe, S.L.
- SERRANO, S., PONCE DE LEÓN, M., RENGIFO, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile*. Tomo I, primera edición. Santiago, Chile: Editorial Taurus
- VAN DORSEE, B. (documento de trabajo). «*Topónimos del Territorio Rural Maulino*».

Brechas de ruralidad en educación primaria en Chile: Evolución entre los años 2002 y 2017 y su relación con nivel socioeconómico

VALENTINA GIACONI SMOJE,
valentina.giaconi@uoh.cl,
Instituto de Ciencias de la Educación,
Universidad de O'Higgins.

KARINA MALDONADO CASTRO,
kvmaldonado@uc.cl
Instituto de Sociología,
Pontificia Universidad Católica de Chile

INTRODUCCIÓN

En Chile y el mundo, hay una tendencia a asociar la ruralidad con resultados de desempeño académico más descendidos para estudiantes de tal contexto geográfico y cultural (Raczynski & Román, 2016, Williams, 2005). Sin embargo, los cambios y transformaciones sociales de la realidad rural y urbana han transformado la vida de sus habitantes, cambiando patrones que antes se consideraban estables. Los territorios rurales han sufrido grandes variaciones en relación a la geografía, las actividades productivas dominantes, el impacto de las transformaciones tecnológicas y de infraestructura, la composición y estructura de las familias, sus redes y capital social, como también de sus perspectivas, creencias e identidades locales (PNUD, 2008; Raczynski & Román, 2016).

Desde los hallazgos internacionales, Williams (2005), estudió las brechas educativas de ruralidad en 24 países utilizando los puntajes de PISA de matemáticas, encontró que en 14 de 24 países los y las estudiantes rurales obtienen resultados significativamen-

te más descendidos que estudiantes urbanos. El caso chileno no se aleja de aquella realidad, se observa que los sectores rurales sistemáticamente tienen desventajas en comparación al contexto educativo urbano (Raczynski & Román, 2016, Williamson, 2004).

En este contexto, los desafíos en materia de equidad son muy importantes, considerando que la igualdad en el acceso a la educación es una demanda universal y que hay una asociación histórica entre menor acceso a la educación y habitar áreas rurales (Sammons, 2010). Para enfrentar este diagnóstico es pertinente entender cuáles son las causas de las diferencias entre estudiantes rurales y urbanos. Actualmente, se tiende a identificar múltiples factores en las diferencias en el proceso educativo y desempeño académico de estudiantes rurales, como lo son: nivel socioeconómico, aislamiento, problemas institucionales en las escuelas causados por el reducido número de estudiantes y la rotación de profesores. Entre estas causas, el nivel socioeconómico es una de las explicaciones más importantes. De hecho, Williams (2005) encontró que al controlar por el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela, el efecto de la ruralidad no fue significativo en 20 de los 24 países que estudió.

En este contexto, el objetivo de este capítulo es diagnosticar cuáles son las diferencias en el desempeño académico entre estudiantes rurales y urbanos de Chile. Se consideró una perspectiva temporal que permite explorar cómo el cambio en los contextos y políticas educativas rurales se ha reflejado en los resultados educacionales.

En función de esto, las preguntas de investigación son:

- ¿Cómo ha evolucionado la brecha en desempeño académico en lectura y matemáticas entre estudiantes rurales y urbanos de educación primaria entre los años 2002 y 2017?
- ¿En qué medida estas brechas son explicadas por diferencias del contexto de escuelas rurales y urbanas?

DEFINICIÓN DE RURALIDAD Y SUS LIMITACIONES

La creciente preocupación de (re) pensar lo rural, parte del supuesto que los sistemas de clasificación actualmente vigentes engloban, bajo la categoría de «rural», conjuntos que están lejos de ser homogéneos, con las consecuentes dificultades e imprecisiones al momento de la cuantificación o caracterización (CEPAL, 2011). Si bien desde la literatura no se encontró una definición universal de «rural», ni tampoco visiones compartidas por todos los países o bloques de regiones. Se llega a que las diferencias obedecen a criterios administrativos, geográficos o por límites cuantitativos de corte que cambian de un país a otro.

Históricamente en Chile se ha definido la ruralidad en términos de una dicotomía entre lo urbano/rural. Por tanto, la conceptualización ha tenido por principales factores el aspecto demográfico (1000 o menos habitantes) y una economía sectorial (Población Económicamente Activa, denominada PEA, dedicada a actividades secundarias y/o terciarias). Para la CEPAL (2011), la primera se refiere a la forma que adquiere la distribución espacial de la población. Mientras la segunda, comprende un orden que establece una «identidad entre economía rural y economía agrícola, en su sentido más amplio» (CEPAL, 2011). De esta manera, el mundo rural sirve de hábitat para la agricultura y los encadenamientos que participan en dichos mercados, quedando en una situación de sobre determinación por la propia economía agrícola.

En los últimos años se ha acrecentado la necesidad de entender lo rural más allá de lo «no urbano», lo que vislumbra nuevos análisis que escapan a la concepción geoestadística de números de habitantes por zona y a la vez, nutre la discusión de incorporar gradientes de ruralidad (CEPAL, 2011). En esta línea, en el CENSO 2017 se incorporan las características geográficas en la definición, señalando lo siguiente:

Asentamiento humano con población menor o igual a 1.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes donde más del 50% de la población que declara haber trabajado se dedica a actividades primarias... Además, se define como rural a un conjunto menor de entidades que reúnen los criterios de población para ser definidas como urbanas, pero no los requisitos de amanzanamiento, continuidad o concentración de construcciones (INE, 2017).

Para Canales (2005) la constitución actual de la ruralidad vislumbra fronteras plásticas que son permeadas por los procesos de globalización, llevando a desafiar profundamente las perspectivas que se han usado habitualmente para definir y comprender lo rural. El Informe sobre Desarrollo Humano Rural en Chile (2008), establece que en la actualidad lo rural no se constituye como una forma de vida y una visión de mundo completamente opuesta o excluyente a la sociedad urbana (PNUD, 2008). En tanto, la historia se construye entre dos líneas paralelas y conectadas del mundo rural y urbano, donde los avances en cuanto al acceso de la información y la comunicación han vuelto difusos los límites entre un espacio y otro (Vera Bachmann, Osses & Schiefelbein, 2012).

La definición del Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC) no escapa a estas problemáticas y establece que se entenderá a los establecimientos rurales como:

Aquel que se encuentre ubicado a más de cinco kilómetros del límite urbano más cercano, salvo que existan accidentes topográficos importantes u otras circunstancias permanentes derivadas del ejercicio de derechos de terceros que impidan el paso y obliguen a un rodeo superior a esta distancia o que esté ubicado en zonas de características geográficas especiales. Ambas situaciones serán certificadas fundadamente por el Secretario

Regional Ministerial de Educación, dando origen al pago de la subvención de ruralidad. (Ley Nro. 20.247, 2008).

La definición del MINEDUC es clave para comprender y medir las brechas de ruralidad educacionales en el país. Sin embargo, presenta las limitaciones expuestas anteriormente en torno al concepto de ruralidad. De esta manera es clara al establecer categorizaciones geostadísticas, pero no profundiza más allá de la dicotomía rural/urbano. A pesar de aquello, las políticas educativas en los últimos años han avanzado en materia curricular que han permitido potenciar las especificidades de cada contexto educativo a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural (MECE Rural) orientado principalmente a las escuelas multigrado. El MECE Rural implica un cambio en el paradigma de visibilizar a las escuelas rurales en sus particularidades, por medio de una flexibilización curricular y con ello, la contextualización de los contenidos (Leyton, 2013).

En síntesis, se ha configurado un desconocimiento de los factores significativos para entender el rendimiento académico de los estudiantes rurales producto de (i) la predominancia de un constante y creciente nivel de urbanización en los países de América Latina, (ii) la ambigüedad de las definiciones de rural y urbano, (iii) la falta de relevancia en la agenda política de los gobiernos en materia de educación rural, y (iv) la tendencia a entender lo rural en «negativo» -lo que no es urbano- (Raczynski & Román, 2016).

EDUCACIÓN RURAL EN CHILE

La educación es un proceso que se constituye como una de las principales bases para el desarrollo de la sociedad. De acuerdo con Arancibia, Herrera y Strasser (2000) el proceso educativo es

considerado por la mayoría de la población como la vía necesaria para adquirir habilidades y conocimientos de gran relevancia para el desenvolvimiento dentro de los marcos y procesos sociales. En este sentido la educación se establece dentro del rol fundamental del desarrollo humano y mejora la calidad de vida de las personas, y en particular de contextos geográficos más desventajados como es el caso del territorio rural (Montero, 2001). En Chile, la educación básica rural se ha definido por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y sus especificidades pedagógicas (Williamson, 2004; Vera Bachmann, Osses & Schiefelbein, 2012). La característica fundamental de la educación rural es su organización multigrado con uni, bi, tri o polidocentes. La organización multigrado se configura desde la heterogeneidad en la composición de estudiantes en la sala de clases, fundamentalmente en términos de años de edad y grados de conocimiento. Esta particularidad plantea desafíos pedagógicos específicos que derivan de la exigencia de tener en una misma sala a estudiantes con diferentes niveles de desarrollo personal, aprendizaje e intereses (Raczynski & Román, 2016).

Tabla 1: Matrícula por estudiantes en sectores rurales y urbanos

Dependencia	Nivel de Enseñanza	Total rural	Total urbano	Porcentajes por dependencia en sector rural	Porcentajes por dependencia en sector urbano
Municipal	Parvularia	26.277 (20,6%)	101.588 (79,4%)	71,7%	33,8%
	Básica	149.105 (20%)	595.008 (80%)		
	Media	11.660 (3,7%)	307.264 (96,3%)		
Particular subvencionado	Parvularia	7.241 (3,5%)	200.253 (96,5%)	27,6%	55%
	Básica	48.166 (4,6%)	992.679 (95,4%)		
	Media	16.660 (3,6%)	440.205 (96,4%)		
Particular	Parvularia	227 (0,5%)	46.784 (99,5%)	0,5%	9,5%
	Básica	750 (0,5%)	159.993 (99,5%)		
	Media	423 (0,5%)	76.210 (99,4%)		
Corp. Adm. Delegada	Parvularia	-	-		1,5%
	Básica	-	272 (100%)		
	Media	-	45.849 (100%)		

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Elige Educar (2017).

La población chilena es predominantemente urbana (13.216.121 personas, Censo 2002). Un 14% corresponde a población rural, que se concentra principalmente entre las VI y X regiones, con un 37% de la población rural del país, y doblando en proporción a la población rural del resto de las regiones, al llegar casi al 30% (Williamson, 2004). La Tabla 1 presenta los datos de Elige Educar (2017), la que muestra que la educación rural es de carácter público mayoritariamente -71% de establecimientos escolares-, su composición es: 3.654 escuelas, correspondiente al 30% del total del país; con 26.258 educadores, representando el 12% del total de profesores; y con un número de estudiantes de 260.509 que son el 8,07% del total de estudiantes en Chile. Dentro de aquello, el 75%

está cursando enseñanza básica; el 12% enseñanza media; y el 13% educación parvularia (Elige Educar, 2017).

Por otro lado, los datos indican que las escuelas rurales en Chile han sufrido una reducción en número y matrícula, entre los años 2002 y 2018 (MINEDUC, 2019). Dicha disminución según la literatura se puede relacionar fundamentalmente a la falta de oportunidades y de desarrollo local que presentan los territorios rurales, lo que se constata en la concentración de recursos de todo tipo en las ciudades y centro del país (Núñez et al., 2013). Bajo aquello, los y las estudiantes rurales interesados en continuar en la educación superior se ven obligados a migrar hacia las urbes que brinden estas demandas educativas.

Finalmente, una de las características predominantes en América Latina y particularmente en Chile, es el hecho que «ser rural» conlleva menores oportunidades educativas y bajos índices de desarrollo humano, lo que se acrecienta si la persona pertenece a población indígena o tiene sexo femenino (Raczynski & Román, 2016). En términos de educación, los datos señalan que los indicadores de desempeño educativo rural (cobertura, abandono, deserción escolar y logros de aprendizaje) son inferiores a los promedios nacionales y marcadamente menores a las urbes, lo que aumenta en las zonas con concentración indígena (CEPAL, 2006-2007; Williamson 2004; LLECE/UNESCO, 2008; Murillo & Román, 2008; PREAL, 2006; Román & Murillo, 2009; SITEAL, 2010; Raczynski & Román, 2016). Con esto prevalece una percepción generalizada que la educación rural es deficitaria en aspectos relativos a recursos, procesos y resultados en comparación a la educación urbana (Raczynski & Román, 2016).

EDUCACIÓN RURAL Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

Dadas las características imperantes de la educación rural, hay una tendencia a asociar la existencia de mayores niveles de situaciones socioeconómicas desventajosas en este espacio geográfico. A fin de explicitar y abordar los fenómenos sociales que repercuten en el proceso educativo, es que toma significancia el análisis del efecto de la situación socioeconómica (SES) en el rendimiento académico. Para Williams (2005) las poblaciones rurales son a menudo más pobres que las urbanas, debido a falta de oportunidades económicas y de desarrollo, sumado a una serie de otros factores vinculados con el ambiente rural. Por este motivo, es útil analizar si los efectos de pertenecer a un espacio rural y el rendimiento académico son significativos una vez que se controla la SES.

Desde la teoría, el efecto de la situación socioeconómica sobre la educación permite explicar fenómenos y procesos que ocurren dentro del sistema escolar y su relación con las condiciones sociales de origen. Para Brown (2013) las oportunidades no son iguales para todos y todas, por lo que los recursos para enfrentar esto, están marcados por la condición socioeconómica de los padres. La incidencia de la clase social en el rendimiento académico sigue siendo un problema a la hora de enfrentar los debates educativos.

Según Pérez (2005) en el contexto rural, la exclusión social y pobreza es alarmante, puesto que sufren desventajas acumulativas y constantes en el tiempo. Afectando en una marginalización de la población y su calidad de vida, que repercute en menores oportunidades para el desenvolvimiento de su participación democrática y con esto, genera un proceso de invisibilización de la realidad rural.

La pobreza en el territorio rural es tal que los índices tienden a doblar los del área urbana, fundamentalmente se debe a la distribución desigual de los ingresos, pero considera otros aspectos claves. Para el PNUD (2017) la condición de pobreza alude a:

Privaciones materiales que afectan esencialmente la calidad de vida de las personas. Las privaciones materiales también afectan a dimensiones que no se cubren con ingresos, como es el caso de la educación, la salud y la vivienda, que son provistas en forma gratuita o subsidiadas por los gobiernos a grupos mayoritarios de la población (PNUD, 2017).

Finalmente, el aumento de la exclusión social y por ende la pobreza, contribuye a la construcción de una sociedad desigual, «referida a las brechas que existen entre las personas o entre los grupos sociales en términos de ingresos, oportunidades, acceso a servicios sociales de calidad y otras esferas del bienestar» (PNUD, 2017). Comprender lo rural desde una perspectiva de exclusión social permite vislumbrar nuevos fenómenos que se producen en el entorno, entre ellos, la falta de oportunidades y la reproducción de una sociedad diferenciada según la situación socioeconómica de cada estudiante y escuela.

En función de lo anterior, es esencial entender las brechas educativas asociadas a la ruralidad tomando en cuenta el contexto socioeconómico de las escuelas. Este contexto se define en función de las condiciones de vida de las familias que participan en las comunidades educativas, y está determinado por las desigualdades geográficas del país.

METODOLOGÍA

La metodología de este estudio es cuantitativa, descriptiva, no experimental, transversal y retrospectiva.

Datos y muestra

Los datos se obtienen del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, en particular de la prueba estandarizada SIMCE

(Base de Datos de la Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Este sistema aplica pruebas estandarizadas de manera anual y censal a distintos niveles escolares. Se utilizaron las evaluaciones estandarizadas realizadas durante los años 2002 a 2017 en 4to básico. Los tamaños muestrales por año se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2: Tamaños muestrales por año.

Año	Total de estudiantes		Total de escuelas	
	Urbanos	Rurales	Urbanas	Rurales
2002	255624	35503	4045	2101
2005	242636	35150	4252	3288
2006	239906	34428	4289	3322
2007	233688	33767	4331	3669
2008	231584	32570	4371	3490
2009	223599	31254	4386	3538
2010	224418	31030	4419	3509
2011	218399	29469	4496	3447
2012	215874	28639	4473	3280
2013	217595	28598	4537	3276
2014	213943	27533	4492	3175
2015	217635	26452	4511	3047
2016	220725	26911	4513	2994
2017	228765	27615	4522	2922

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIMCE de la Agencia de Calidad de la Educación (años 2002-2017)

Análisis de datos

El análisis se enfocó en la estimación de las diferencias entre estudiantes rurales y urbanos de 4to año básico (educación primaria). La definición operativa de estudiante rural y urbano es, respectivamente, asistir a una escuela clasificada como rural o urbana por el Ministerio de Educación.

A nivel estudiantes, las variables utilizadas corresponden a los puntajes en las pruebas SIMCE de lenguaje y de matemáticas aplicadas en 4to básico (ptje_lect4b_alu y ptje_mate4b_alu, respectivamente). Estos puntajes se estiman de manera de ser comparables a través de los años (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

A nivel escuela, se utilizaron variables que describen el contexto escolar. Estas corresponden a las variables:

- Ruralidad de la escuela: Indica si la escuela es rural o urbana de acuerdo a la definición indicada en la sección «*Educación y ruralidad*».
- Dependencia de la escuela: Indica qué tipo de entidad está a cargo de la escuela. Puede tomar tres valores: municipal, particular subvencionada y particular pagada.
- Grupo socioeconómico de la escuela: Indicador que representa el nivel socioeconómico de los alumnos de la escuela. Puede tomar cinco valores (bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto) (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Para responder a la primera pregunta de investigación, se compararon los puntajes SIMCE entre estudiantes urbanos y rurales en la muestra total, y luego en la muestra de estudiantes de escuelas municipales para comparar los puntajes en una población más homogénea.

Para responder a la segunda pregunta de investigación, para cada año, se estimó un modelo de regresión en donde la variable independiente era el puntaje en la prueba SIMCE y la variable dependiente era el grupo socioeconómico de la escuela. Se tomó el residuo de esta regresión como el puntaje SIMCE controlando por el grupo socioeconómico de la escuela de cada estudiante. Con este nuevo puntaje se volvieron a comparar los estudiantes urbanos y rurales en la muestra total.

Para poder comparar las diferencias entre estudiantes urbanos y rurales en distintos años y variables, se consideraron diferencias estandarizadas de medias (también llamadas *d* de Cohen o tamaños de efecto). Estas diferencias corresponden a diferencias de medias divididas por la desviación estándar de los grupos. Se considera que una diferencia de alrededor 0,2 es pequeña, pero considerable, de 0,5 es de tamaño medio y de 0,8 es grande (Ellis, 2010). Sin embargo, estos lineamientos son muy generales y es importante considerar el contexto estudiado y la interpretación que se está haciendo de las diferencias (Hill, Bloom, Black, & Lipsey, 2008).

RESULTADOS

Se presentan los resultados de las brechas de ruralidad en los puntajes SIMCE, considerando varios escenarios para comparar los grupos.

Promedios SIMCE de estudiantes rurales y urbanos

En la Figura 1, se comparan las diferencias estandarizadas en promedios SIMCE de estudiantes urbanos y rurales entre los años 2002 y 2017. Se puede observar que, durante todos los años estudiados, hay diferencias relevantes de tamaños pequeño y medios, además de ser estadísticamente significativas a favor de estudiantes urbanos en lenguaje y matemáticas. Estas diferencias son mayores en matemáticas que en lenguaje y han tendido a reducirse ligeramente a lo largo del periodo estudiado. Estos resultados implican que hay importantes problemas de equidad, en donde los estudiantes urbanos tienen mayores ventajas educativas. Sin embargo, no es claro que estos problemas se deban a la educación impartida en entornos rurales o a la diferencia de contextos de los que provienen estudiantes rurales y urbanos.

Para tener una comparación menos dependiente del contexto, en la Figura 2, se comparan las diferencias estandarizadas en promedios

SIMCE considerando solo estudiantes de escuelas municipales, ya que la mayoría de las escuelas rurales son de este tipo. Además, la población urbana y rural que se educa en escuelas municipales es más homogénea respecto a su contexto socioeconómico. Se puede observar que las diferencias entre grupos se reducen en esta población. Por otro lado, durante los últimos años, en lectura los estudiantes de escuelas municipales rurales tienen mejor desempeño que los urbanos y en matemáticas la tendencia es inversa.

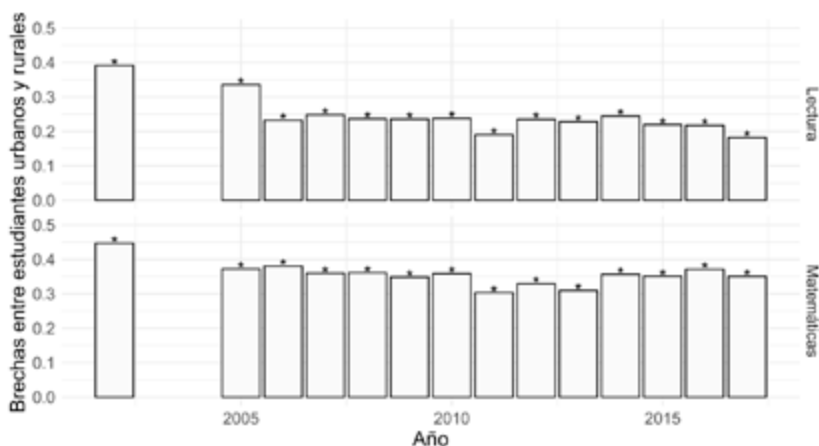


Figura 1: Diferencias estandarizadas de medias en puntajes SIMCE entre estudiantes urbanos y rurales de 4to básico desde el año 2002 al año 2017. * indica que la diferencia es estadísticamente significativa considerando una significancia del 5%.

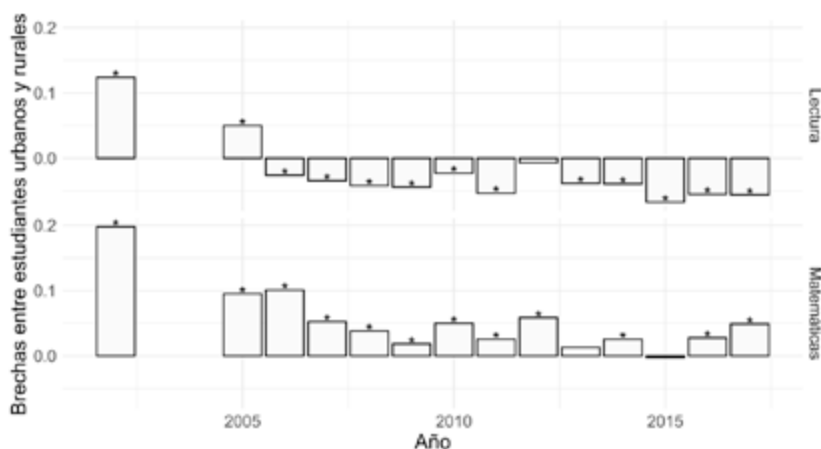


Figura 2: Diferencias estandarizadas de medias en puntajes SIMCE entre estudiantes urbanos y rurales de 4to básico que asisten a escuelas municipales desde el año 2002 al año 2017. * indica que la diferencia es estadísticamente significativa considerando una significancia del 5%.

Como se mencionó en la introducción y revisión de literatura, la ruralidad se relaciona fuertemente con el nivel socioeconómico. Para estimar las brechas y evitar la influencia del nivel socioeconómico, se utilizaron los puntajes SIMCE controlando por nivel socioeconómico, es decir, quitando de los puntajes la variación producida por este factor. Se estimaron las diferencias estandarizadas de medias entre estudiantes urbanos y rurales, las que se presentan en la Figura 3. Se puede observar que, en lectura y matemáticas, los promedios de los estudiantes rurales son sistemáticamente mejores que los de los estudiantes urbanos, desde el año 2002 hasta el 2017. La mayoría de estas diferencias son significativas, sin embargo, el tamaño de las diferencias es pequeño.

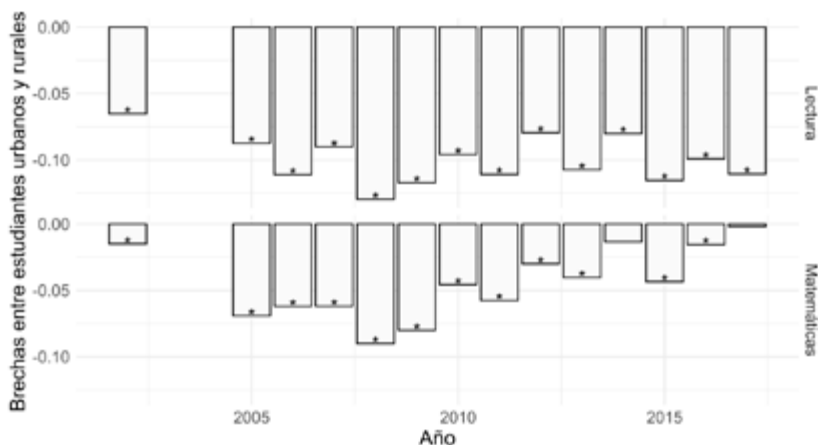


Figura 3: Diferencias estandarizadas de medias en puntajes SIMCE controlando por nivel socioeconómico entre estudiantes urbanos y rurales de 4to básico que asisten a escuelas municipales desde el año 2002 al año 2017. * indica que la diferencia es estadísticamente significativa considerando una significancia del 5%.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio muestran problemas de equidad en el acceso a la educación entre estudiantes de 4to básico que asisten a escuelas rurales y urbanas. Los estudiantes de escuelas urbanas tienen mejores resultados educativos en promedio que los rurales, y las diferencias son de un tamaño importante y estadísticamente significativas, especialmente en matemáticas. Esta tendencia general se ha mantenido durante los años 2002-2017 y coincide con estudios previos (Williamson, 2004; Raczynski & Román, 2016).

Los resultados descritos en el párrafo anterior ilustran un problema de equidad, sin embargo, no hablan de la calidad de la educación provista por las escuelas rurales. Estas escuelas, en general, operan en condiciones de mayor vulnerabilidad que las escuelas urbanas, por lo que la comparación directa no es pertinente. Para entender mejor cómo se comparan las escuelas rurales y urbanas,

se hizo el mismo análisis, pero solo con estudiantes de escuelas municipales, ya que la mayoría de las escuelas rurales son de este tipo. Los resultados en este caso muestran que en los últimos años no hay una tendencia a favor de los estudiantes de escuelas urbanas. Las escuelas municipales rurales tienen ventajas en lectura y las escuelas municipales urbanas en matemáticas. Por otro lado, cuando se comparan los puntajes quitando el efecto del grupo socioeconómico, los estudiantes rurales tienen mejores resultados en lenguaje y en matemáticas.

Los hallazgos encontrados permiten cuestionar la visión deficitaria de los entornos rurales, ya que a pesar de la asociación histórica de la ruralidad con realidades más desfavorecidas (Pérez, 2005; PNUD, 2017), se observan mejores resultados de las escuelas rurales en comparación a estudiantes urbanos de contextos similares.

Existen varias hipótesis para explicar este fenómeno, la primera es que las fronteras entre lo rural y urbano se han desdibujado, generando menores diferencias en las formas de vida de ambos contextos (PNUD, 2008; Vera Bachmann, Osses & Schiefelbein, 2012). Una segunda hipótesis, es que en los entornos urbanos las escuelas municipales se ven más afectadas por la competencia por estudiantes y la segregación, lo que no ocurre en sectores rurales en donde suele existir solo una escuela que usualmente es municipal. La tercera hipótesis indica que en entornos rurales la calidad de la educación es mejor debido a la menor cantidad de estudiantes y los diversos programas de apoyo que han fortalecido la docencia en estos entornos.

Respecto a las limitaciones del estudio, primero, las escuelas con muy pocos alumnos no reportan sus puntajes SIMCE, lo que implica que hay un grupo de escuelas principalmente rurales que no está siendo considerado. Segundo, el nivel socioeconómico del estudiante se aproximó con el nivel socioeconómico de la escuela,

se tendrían estimaciones más precisas si se utilizaran variables socioeconómicas a nivel estudiante. Tercero, la definición operativa de ruralidad utilizada para los estudiantes es la ruralidad de la escuela. Esta caracterización considera sólo características geoestadísticas y no toma en cuenta la dinámica actual de los territorios rurales y su relación con los urbanos (PNUD, 2008; Vera Bachmann, Osses & Schiefelbein, 2012). Además, solo permite hacer una distinción dicotómica (rural/urbano), lo que impide explorar cómo se comportan los resultados educacionales en distintos tipos de contextos rurales. Es posible que algunos sectores rurales tengan graves problemas de equidad y otros no tengan ninguno.

Finalmente, para investigaciones futuras es necesario entender los mecanismos que permiten que, considerando contextos similares, las escuelas rurales tengan un desempeño mejor que las escuelas urbanas y por qué hay patrones distintos en lenguaje y matemáticas. Por otro lado, es necesario explorar si hay brechas de ruralidad en estudiantes de educación secundaria y terciaria, ya que en estos grupos el indicador de ruralidad de la escuela no es pertinente, pues muchos estudiantes rurales tienen que migrar a escuelas urbanas para proseguir estudios. Finalmente, es necesario considerar una visión más rica de la ruralidad, que no considere sólo una distinción dicotómica, ya que las zonas rurales no son espacios homogéneos (PNUD, 2008; CEPAL, 2011).

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo de CONICYT FONDECYT Iniciación 11180798. Además, esta investigación utilizó como fuente de información las bases de datos de la Agencia de Calidad de la Educación. Las autoras agradecen a la Agencia de Calidad de la Educación el acceso a la información. Todos los resultados del estudio son de responsabilidad de las autoras y en nada comprometen a dicha Institución.

REFERENCIAS

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2019) *Base de Datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2002-2017)*. Santiago, Chile.
- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2015). *Informe Técnico SIMCE 2013*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- ARANCIBIA, V., HERRERA, P. & STRASSER, K. (2000). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BROWN, P. (2013). Education, opportunity and the prospects for social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 678-700. doi: 10.1080/01425692.2013.816036
- CANALES, M. (2005). *La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos*. En PNUD-GABINETE, Gobierno de Chile, Seminario Chile rural: Un Desafío para el Desarrollo Humano. Temas de Desarrollo Humano Sustentable.
- CEPAL (2006). *Panorama Social de América Latina 2006*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- CEPAL (2007). *Panorama Social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- CEPAL (2011). *Hacia una nueva definición de «rural» con fines estadísticos en América Latina*. Santiago Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- ELIGE EDUCAR. (2017). *Radiografía de la Educación Rural en Chile*. Revisado en página web: <http://www.eligeeducar.cl/radiografia-de-la-educacion-rural-en-chile>
- ELLIS, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.

- HILL, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child development perspectives*, 2(3), 172-177. doi:10.1111/j.1750-8606.2008.00061.x
- INE (2017). *Urbano/Rural: Contexto de los resultados: Diseminación Censo 2017*. Santiago, Chile.
- Ley Nro. 20.247 (2008). Diario Oficial de la República de Chile.
- LLECE- UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte SERCE*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- LEYTON, T. (2013). Las políticas de educación rural en Chile: cambio y continuidad. In Comunicación presentada en *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-10).
- MONTERO, C. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- MURILLO, F. J. & ROMÁN, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4677>
- NÚÑEZ, C. G., SOLÍS, C., SOTO, R., CUBILLOS, F., & SOLORZA, H. (2013). La escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Sociedad Hoy*, (24), 49-54. Recuperado a partir de https://revistasacademicas.udec.cl/index.php/sociedad_hoy/article/view/790
- PÉREZ, E. (2005). *Desafíos sociales de las transformaciones del mundo rural: Nueva ruralidad y exclusión social*. En PNUD-GABINETE, Gobierno de Chile, Seminario Chile rural: Un Desafío para el Desarrollo Humano. Temas de Desarrollo Humano Sustentable.
- PREAL (2006). *Cantidad sin Calidad. Informe de Progreso Educativo en América Latina*. Santiago: PREAL.

- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural*. Santiago, Chile: PNUD.
- RACZYNSKI, D., & ROMÁN, M. (2016). Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3098>
- ROMÁN, M. & MURILLO, F.J. (2009). A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino- americanos nos ensinos primário e secundário. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 31-46.
- SAMMONS, P. (2010). Equity and Educational Effectiveness. En P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education (3rd edition)* (pp. 51-57). Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00419-X
- SITEAL (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- VERA BACHMANN, D., OSSES, S., & SCHIEFELBEIN FUENZALIDA, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310. doi: 10.4067/S0718-07052012000100018
- WILLIAMS, J. H. (2005). Cross-national variations in rural mathematics achievement: A descriptive overview. *Journal of Research in Rural Education*, 20, 1-18. Recuperado a partir de <http://www.umaine.edu/jrre/20-5.htm>
- WILLIAMSON, G. (2004). Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Chile. En FAO- UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC, *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 91-163). Roma: FAO.

EL PENSAMIENTO INDÍGENA EN UN PLAN DE PEDAGOGÍA BÁSICA INTERCULTURAL-BILINGÜE¹

CELIA GONZÁLEZ ESTAY
celiagon@unap.cl

CAMILA VILLARROEL RIVERA
civilri@gmail.com

Universidad Arturo Prat

RESUMEN

¿Cómo podemos pensar la formación de profesores interculturales para contextos indígenas desde un currículum inclusivo?, ¿Es posible desafiar la lógica cartesiana homogeneizante propia del mundo académico en un plan de formación?, ¿Cómo se entrelazan en dicho ejercicio las normativas referidas al Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (Ley 20129/2006), el Sistema Nacional de Desarrollo Docente (Ley 20903/2016), los Criterios de Evaluación de Carreras de Educación (CNA 2007), los lineamientos declarados por la Ley Indígena (Ley 19.253/1993; MINEDUC 2011) y los principios del Convenio 169 (Dec. 236/2008)?

Este artículo muestra el producto único y sin precedentes de una experiencia de rediseño curricular que consiste en un plan de

1. El rediseño del plan de formación de profesores interculturales para contexto andino responde al proyecto Programa Intercultural Bilingüe, financiado por el Ministerio de Educación de Chile, desde el año 2002. Actualmente supeditado al convenio Dec. Ex. N° 1298 del 26/10/2017.

formación de profesores de educación básica intercultural bilingüe, cuyo pilar es precisamente la instalación del diálogo intercultural para promover el valor de la inclusión en la educación, relevando los contenidos culturales, lengua vernácula y procesos metodológicos de aprendizajes propios de la comunidad indígena tarapaqueña, en la línea de formación disciplinar intercultural entrelazados con la formación disciplinar tradicional.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de la verdadera intención del proceso de inclusión de la diversidad, en el contexto de lo que se denomina Justicia Social, en especial de los pueblos originarios de nuestro territorio, a partir de las particulares normativas actuales vigentes que exige el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía en Chile. Como asimismo, proponer dentro de las normativas vigentes, una innovación que considere formación de profesores interculturales para contexto indígena que, además, posean en su plan de estudio las lógicas propias de la comunidad indígena, la que pudiera ser transgresora, pero no por ello menos innovadora en la formación profesional de profesores, especialmente cuando debe reconocer prácticas propias, contenidos culturales, metodología indígenas en el proceso de enseñanza. En consecuencia, el texto se desglosa en un primer momento para refrescar la diacronía de los pueblos originarios y su lucha por la inclusión; luego, un cuestionamiento al currículum nacional, cuando éste insiste en un proceso de asimilación soterrada, y finalmente, el detallado de una propuesta curricular en el plan de formación de profesores básicos que considera una perspectiva intercultural desde la misma formación, tejiendo un diálogo intercultural y a su vez un diálogo intracultural en el mismo.

Los pueblos originarios y su lucha por la inclusión

A fines de la década de los 80, Chile inició un proceso que destacaba preliminarmente la importancia de la inclusión enfocándose en los pueblos originarios. De hecho, en el año 1989 tuvo lugar el primer hito en el que el Estado reconoce que dichas comunidades tienen su propia cultura y lengua, cuando se firmó el Acuerdo de Nueva Imperial (1° Dic. 1989) que posteriormente generó la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) (Dec. 30/1990). Con estos sucesos se inició una sistematización en la recuperación de la identidad de los pueblos originarios a través de múltiples instancias. En efecto, en el año 1993 se creó la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), mediante la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253; y más tarde, en el año 2000, surgió el programa Orígenes como una instancia para el diseño y ejecución de proyectos con el fin de resguardar el patrimonio tangible e intangible de los pueblos originarios. Finalmente, en el año 2008, Chile concreta la adscripción al convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) mediante el Dec.236/2008, que precisa la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de las decisiones escuchando la voz de las comunidades indígenas existentes en el territorio, y en el reconocimiento de «[...] su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales» (Art. 27).

Actualmente, en el ámbito educacional, prevalece una nueva connotación del concepto de inclusión que diluye la realidad indígena entre todos los grupos minoritarios. De este modo, la Ley General de Educación (2009) funda el sistema educacional en principios como la equidad y diversidad, extendiéndolos a toda la población con especial atención a aquellos grupos que la necesiten, razón por la cual se han abierto los temas relacionados con la integración y la multiculturalidad en términos generales, relegando a un segundo

lugar el principio de interculturalidad, declarando: «el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia» (2009). Sin embargo, no existen disposiciones legales que contemplen la formación obligatoria de profesores interculturales, ni estándares de desempeño que indiquen las competencias que aquéllos han de tener para poder, efectivamente, preservar el patrimonio cultural de sus comunidades. Sólo se encuentra en vigencia la asignatura de Lengua y Cultura de pueblos originarios a través del decreto 280/2009, y el reconocimiento oficial de los Educadores Tradicionales (ET) para desarrollar dicha asignatura en las escuelas con el decreto 301/2017.

A nivel internacional, se ha manifestado un particular interés por una educación de calidad que sea respetuosa de la diversidad. Sin ir más lejos, la UNESCO realizó una convocatoria al Foro Mundial sobre la Educación 2015 en la República de Corea, que concluyó con la aprobación de la Declaración de Incheon para la Educación 2030, documento que proyecta una visión del ámbito educacional en los próximos quince años, basado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, a saber: «[...] garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (UNESCO, 2015: 8). Dicho de otro modo, actualmente, cuando se habla de inclusión, se hace un llamado a focalizarse en la superación de todas las barreras que impidan a cualquier persona acceder a la educación por condiciones socioeconómicas, sexuales, culturales, raciales, religiosas y étnicas, por lo que una vez más el tema del reconocimiento de los pueblos originarios se dispersa entre todas las realidades que participan de las comunidades educativas; y ante esto, es preciso diferenciar este derecho que tienen los indígenas a

ingresar al sistema educativo preservando y relevando su cultura dentro del mismo, como parte del espíritu del Convenio 169 al que Chile se adscribió.

¿Un currículum para asimilar o para incluir al otro?

El rediseño de este plan de formación y las actuales políticas de inclusión plantean nuevos desafíos que se traducen en la siguiente pregunta: ¿Puede la universidad en tanto institución estatal-occidental desarrollar la enseñanza de un pensamiento no occidental como la cultura de las minorías étnicas para su reconocimiento, revalorización y/o recuperación? Sin duda, la creación de un programa para contextos multiculturales es un deber. No obstante, éste no necesariamente garantiza que la educación impartida sea abierta al diálogo entre culturas, pudiendo predominar una lógica colonizadora que establezca implícita o explícitamente límites que perpetúen la traducción analítica de los saberes de los pueblos originarios, negando así al contexto que pertenecen (Lagos 2015).

Esta lógica colonizadora se caracteriza por la imposición del discurso de una de las partes involucradas ante la otra a la cual no se le reconoce como igual. Por otro lado, el concepto de diálogo intercultural remite a un encuentro que tiene lugar a través de la palabra racional de dos o más participantes que siendo diferentes uno de otro, al mismo tiempo son iguales (Ranciére, 2006). He ahí la paradoja del diálogo intercultural; dos culturas distintas se encuentran bajo el supuesto de la igualdad, comprendiendo que están en una posición simétrica en la que ninguna es superior a la otra, por cuanto ambas culturas responden a una racionalidad. Dicho de otro modo, el diálogo intercultural no puede entenderse como un acto de simpatía en el que un interlocutor se convierta en otro, ni mucho menos como un acto de antipatía en el que lo rechace, antes bien, es un acto de empatía y alteridad (Chiodi, 1997), sin perder

cada cual su propia esencia. Por este motivo, el diálogo intercultural tiene una lectura social, política y, fundamentalmente, ética que la educación debe recordar y priorizar.

De acuerdo con el Libro Blanco del Diálogo Intercultural (2010), la universidad tiene un compromiso con la ciudadanía que consiste en «el fomento del diálogo intercultural [...]», fundamentado en su enfoque universalista, es decir, en la mirada atenta que dirige al mundo, y en su capacidad de «generar intelectuales interculturales que participen activamente en la vida pública» (Consejo de Europa, 2008: 37). Ahora bien, se entiende que este proceso no es instantáneo ni con resultados inmediatos, por lo tanto, las respuestas que da la universidad a las demandas sociales de un diálogo intercultural se constituyen en un proceso intencional, sistemático y progresivo, a través del cual el sello de la alteridad se va imprimiendo con mayor nitidez en los programas de formación profesional que se deben ir actualizando.

El currículum intercultural: una propuesta para la inclusión y la revalorización de la cultura indígena

Producto de la reforma educativa que está sucediendo en el país, todas las carreras de pedagogía deben ajustarse a los requerimientos de la Ley N° 20.129 (2006), que funda un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, y de la Ley N° 20.903 (2016), que crea el sistema de desarrollo profesional docente, en virtud del cual se declaran nuevas exigencias para ingresar a tales carreras y estableciendo la obligatoriedad de rendir evaluaciones diagnósticas basadas en los estándares disciplinares y pedagógicos planteados por el MINEDUC. Así pues, el diseño de un plan de estudios de pedagogía debe adscribirse a esta normativa, cumpliendo a cabalidad con los contenidos designados para cada una de las líneas formativas, a saber, la de formación general, de

especialidad, profesional y práctica (Comité Técnico de Educación (2007-2009), 2007).

En consecuencia, en este proceso de rediseño curricular, las líneas de formación correspondientes a la pedagogía básica se ajustaron a la normativa y reflejaron la lógica analítica, lineal y progresiva que rige la estructura de los planes tradicionales de enseñanza, secuenciando las asignaturas con un grado de dificultad ascendente. De hecho, esta decisión respondió a la prescripción curricular que existe para las pedagogías (Comisión Nacional Acreditación, 2018), que ofrece un cierto grado de apertura principalmente para la innovación didáctica y evaluativa, y no para la modificación de la estructura curricular, tal como se infiere a partir de los Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía en Educación Básica (Ministerio de Educación, 2011), y de las observaciones que nos declaró la Comisión Nacional de Acreditación, a propósito del plan de estudios anterior que había integrado la línea disciplinar tradicional y la intercultural, sugiriendo la delimitación de cada una de ellas.

Ahora bien, articular la línea disciplinar intercultural en torno a dicho modelo de pensamiento analítico, lineal y progresivo suponía una discrepancia con los principios de la interculturalidad, puesto que implicaba la imposición de aquel modelo al pensamiento de la cultura indígena local caracterizado por su engranaje ecosistémico, circular y espiral. Por lo tanto, este fue el primer desafío: considerar los principios andinos como sostenedores de la línea disciplinar intercultural. Un segundo reto fue la consideración de contenidos, procedimientos, actitudes y saberes andinos a partir del acopio experiencial y del acervo teórico generados a lo largo de la historia de la carrera, para re-pensar en una innovación curricular que consolidase la formación de profesores interculturales bilingües. Por otra parte, la inexistencia de los estándares disciplinarios para

el área de lengua y cultura de los pueblos originarios, los cuales deberán resolverse a partir de los resultados de la consulta indígena (Ministerio de Educación, 2018), nos implicaba un tercer desafío: determinar qué competencias debería considerar el plan en su arista intercultural bilingüe, tomando en cuenta, además, la necesidad de que aquellos estuviesen explícitamente vinculados al contexto regional. Así pues, teniendo claro el para qué enseñar, quedaba abierta la pregunta sobre qué y cómo hacerlo.

Para encontrar respuestas a estos retos fue necesario indagar no sólo en los contenidos conceptuales de la cultura Aymara, sino también –y fundamentalmente– en los procedimentales y actitudinales, integrándolos a un contexto mayor, imitando así la lógica ecosistémica de los pueblos andinos (Mineduc, 2011). En concordancia con esto, se desarrolló un proceso complejo que consideró, entre otros, una tesis doctoral sobre el análisis ecolingüístico del habla de los niños Aymara (González Estay, 2020), una investigación de postgrado sobre los contenidos culturales que debiesen dominar los profesores interculturales (García, 2017) y la opinión de agrupaciones, asesores externos y expertos indígenas para construir y validar la línea Disciplinar Intercultural.

El pensamiento indígena se caracteriza por relevar la relación, la correspondencia, la reciprocidad y complementariedad. Todo está conectado significativamente (Capra, 1996), de manera tal que existe un equilibrio entre fuerzas opuestas relacionadas que se corresponden entre sí (arriba-abajo, izquierda-derecha) en una constante complementariedad y reciprocidad. Dicho de otro modo, «[...] el verdadero arjé para la filosofía andina es justamente la relacionalidad de todo, es la red de nexos y vínculos que es fuerza vital de todo lo que existe. Este principio afirma que la *realidad* (como un *todo* holístico) recién *es* (existe) como conjunto de *seres* y *acontecimientos* interrelacionados» (Estermann, 2006, pág. 128).

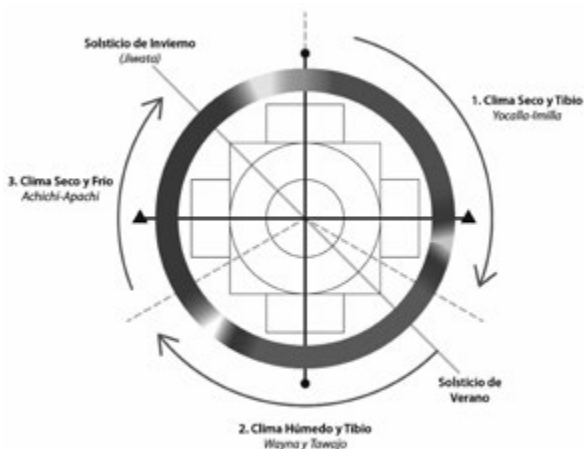
En este punto, es importante precisar que de esta relacionalidad se deriva lo ecosistémico, cíclico y espiral del pensar Aymara que siempre se considera el contexto, el *oikos*, que es la casa, el territorio donde se albergan los fenómenos conectados entre sí, los cuales se suceden de forma cíclica con un sentido procesual que no es lineal-horizontal, sino espiral-vertical (Lajo, 2002; Gavilán, 2011).

Por lo tanto, es la *Chakana* el arquetipo andino que se postula como eje articulador de la línea disciplinar intercultural de esta propuesta formativa, pues se trata de un ícono simbólico y representativo de la cosmovisión andina que concentra la epistemología indígena aymara, desarrollando los conceptos de Relacionalidad / Correspondencia y Complementariedad / Reciprocidad o *Ayni* / que encriptan, además, la estructura funcional que rige dicha concepción de mundo con las dimensiones humanas fundamentales del hacer (*luraña*), el aprender (*yatiña*), el ser (*ajayu*) y el saber estar (*gamaña*) (Cordero Calisaya, 2009), que se conciben, interpretan y generan desde las relacionalidades entre los tres espacios o pachas: arriba, aquí y ahora y abajo (Estermann, 2006). Todo lo anterior sostenido en que toda la concepción es circular, sistémica, dual.

Desde un punto de vista práctico, la *Chakana* constituye también la base del Calendario Andino Regional Tarapaqueño que informa los diversos ciclos de la pachamama a saber, tiempo húmedo tibio o época de lluvia (*Jallupacha*), tiempo seco tibio o de vientos (*Awtipacha* o *Thayapacha*), y tiempo seco frío o de heladas (*Ch'ijipacha* o *Juyphipacha*). Estos tiempos guían a las comunidades en la producción y reproducción en el ámbito biológico, cultural y espiritual (González y otros, 2016). Es decir, cada actividad realizada en las comunidades está directamente relacionada con el estado del tiempo del territorio o *topo*, el que a su vez va contribuyendo a la construcción y concepción de mundo o *locus*. Esta dualidad

irreversible se concreta en celebración, festividad, ritualidad en cada hito del calendario andino.

Fig. 1. La Chakana y el Calendario andino regional.



En lo concreto y desde la propuesta curricular, la *Chakana* es el eje que conecta la línea disciplinar intercultural mediante asignaturas Integradas de Lengua Aymara y Ecología que va desde el nivel I hasta el VI. Esto significa que durante seis semestres se analiza la *Chakana* con calendario andino respondiendo a la lógica cíclica y espiral, avanzando desde lo más descriptivo hacia lo más interpretativo, que ilustramos con una matriz ecometodológica andina, la que posee seis niveles.

Esta posee en sus primeros dos pisos las ciencias andinas y la etnomatemática, donde se debe realizar el ejercicio de relevar las ciencias de la naturaleza y de la sociedad (ecologías) propias del territorio; a continuación, en el tercer y cuarto nivel, se enfatizan aspectos socioculturales que surgen a partir de un análisis etnohistórico de los pueblos indígenas latinoamericanos y nacionales, cuya

lógica es revisar desde el presente hacia el pasado, y desde lo local hacia lo global; en el quinto nivel, se profundiza en las técnicas y la tecnología andina alimentaria, ganadera, agrícola, arquitectónica, textilera, musical y dancística sostenida en cada uno de los tiempos del calendario para aprenderlas y replicarlas; y, por último, en el sexto nivel, se abordan temáticas relacionadas con la espiritualidad indígena, las ritualidades, las celebraciones y festividades propias de la cosmovisión andina, y que se relacionan directamente con las mismas prácticas tecnológicas comentadas comprendiéndose desde una perspectiva epistemológica. Todo lo anterior se articula recurriendo sistemáticamente a los tres tiempos de la *pachamama*, manifestados en la matriz ecometodológica andina, siempre con una visión tridimensional y ecológica (territorio-sociedad-episteme).

Respecto de la lengua, la concepción indígena no separa aprendizajes, por el contrario, lengua y cultura son dualidades dependientes, pues no se comprende aspectos gramaticales de la lengua sin un conocimiento integrado de la episteme indígena aymara; como asimismo no se conciben actitudes o formas de comportamiento sociales si no se vincula a los valores y ética andina. E.g. la cortesía y la evidencialidad como actitud social que responde a un sentido ético, traducida finalmente en el mantenimiento de la armonía universal a través de actos humanos. Por lo tanto, cada contenido cultural será el pretexto para abordar semestralmente competencias lingüísticas de la lengua aymara, en sus ámbitos de producción oral y escrita, y comprensión auditivo lector.

Cuadro N°1: Corte parcial del rediseño plan de Estudio para profesores básicos interculturales

Disciplinar		Disciplinar intercultural		
Taller: competencias comunicativas	Taller: razonamiento lógico		Introducción a la cultura y lengua indígena	
	Matemática i	Ciencias naturales i	Disciplinar lengua aymara ecología i (Cs. Naturales + matemática)	
Iniciación de la lecto escritura	Matemática ii	Ciencias naturales ii	Disciplinar lengua aymara y ecología ii (cs.Naturales + matemática)	Electivo de especialidad i (teoría de enseñanza-aprendizaje de la lengua)
Lenguaje y comunicación i	Didáctica en matemática	Historia, geografía y ciencias sociales i	Disciplinar lengua aymara y ecología iii (etno historia latinoamericana: historia + lenguaje)	
Didáctica en lenguaje y comunicación	Artes	Historia, geografía y ciencias sociales ii	Disciplinar lengua aymara y ecología iv (Etno historia nacional: historia + lenguaje)	Electivo de especialidad ii (metodología de enseñanza-aprendizaje de la lengua)
Integrado científico-humanista	Música	Didáctica en ciencias naturales y sociales	Disciplinar lengua aymara y ecología v (tecnología: artes – música)	
	Didáctica de artes y música		Disciplinar lengua aymara y ecología iv (espiritualidad andina: artes – música)	Electivo de especialidad iii (didáctica la lengua)

Esta línea es reforzada a través de la incorporación de tres aspectos curriculares. El primero relacionado con un nivelatorio o propedéutico y una línea exclusiva de procesos técnicos de aprendizaje de una L2 (Electivos especialidad); luego las experiencias de inmersiones culturales y lingüísticas en las comunidades; finalmente, la réplica de lo aprendido en las prácticas tempranas.

El nivelatorio consiste en talleres introductorios de competencias comunicativas, razonamiento lógico-matemático, cultura y lengua indígena; el reforzamiento del proceso del aprendizaje de la lengua con electivos de especialidad, cuyo objetivo es conocer la teoría de enseñanza- aprendizaje de una L2, conocer las metodologías de enseñanza-aprendizaje de una L2, y la didáctica de una L2. Todo lo anterior para dar cumplimiento al aprendizaje de cultura y lengua, las cuales debieran ser actividades replicables en las prácticas tempranas.

Así pues, el diálogo intercultural se vislumbra, en primer lugar, en el ámbito curricular en tanto que el plan de estudios se ha construido a partir del diálogo con las comunidades y el pensamiento andino, dándole un lugar propio en el contexto universitario; en segundo lugar, el intercambio intercultural se manifiesta desde una perspectiva didáctica, puesto que esta línea disciplinar se implementa con una dupla pedagógica: un docente académico y un educador tradicional, ambos expertos en lengua y cultura Aymara, por lo que las clases en sí mismas son una instancia de retroalimentación profesional y de diálogo permanente; y, en tercer lugar, éste se concreta en el plano práctico a través de las inmersiones lingüísticas culturales que se presentan como una oportunidad de vivenciar el diálogo intercultural, por cuanto están orientadas a que los estudiantes visiten el territorio, convivan, experimenten y aprendan en y de las comunidades (Williamson, 2017), realizando

las mismas actividades de las familias de acuerdo a los tiempos de la pacha, activando la lengua, principios andinos y saberes.

CONCLUSIONES

Actualmente, producto de la globalización, el dinamismo político-económico y la revolución tecnológica en curso, se han sucedido grandes procesos migratorios a nivel internacional, cambiando así el paisaje humano, constituyéndose cada vez más los territorios pluriculturales. Nuestro país no está ajeno a esta realidad y es preciso reconocer el debate que conlleva: por un lado, se encuentran posturas a favor de la monoculturalidad, que confirman la hegemonía de la cultura dominante desde las cuales se generan discursos colonizadores que, de alguna u otra manera, rehúyen la diversidad. Por otro lado, se han adquirido importantes compromisos legales y políticos a través de los cuales se afirma el principio de la inclusión y se reconoce a grupos minoritarios en pos de la justicia social. Sin ir más lejos, a nivel internacional, encontramos el Convenio 169 al que Chile adscribe a través del Decreto 236 en el año 2008, y en virtud del cual se reconoce el derecho que tienen las etnias indígenas existentes en el territorio a decidir sobre su integración y la preservación de sus tradiciones.

En este contexto, al Estado chileno le corresponde dar cumplimiento a los compromisos adquiridos y trabajar para el desarrollo de una sociedad democrática, inclusiva y respetuosa de la diversidad en todo ámbito en el que ella se exprese, pues esto también es signo de lo que hoy se denomina justicia social, que no sólo debe vislumbrarse desde una perspectiva ideológica, sino más bien y, sobre todo, en acciones concretas de justicia, como lo puede ser en el currículum de formación de profesores. Esto lo hará a través de sus instituciones y, en este sentido, son las universidades estatales las que deben asumir la misión de incorporar este nuevo ámbito

en la formación de técnicos y profesionales, por cuanto aquellas se han consolidado como un espacio de vanguardia necesario que se proyecta en lo intelectual, ético y social. Ahora bien, para lograr esta misión, es preciso detenerse a evaluar las posibilidades que tienen los planes de estudio para resolver la tensión existente entre las instituciones con un enfoque cartesiano-occidental y aquellas que presentan un enfoque alternativo, como la cultura indígena y su paradigma sistémico; pues, en lo concreto, cada carrera debe responder a criterios nacionales estandarizados para su acreditación y, por otra parte, en el caso particular de las carreras de pedagogía, se deben considerar, además, los estándares indicadores de desempeño profesional y disciplinar.

En consecuencia, en primer lugar, el objetivo del ejercicio de rediseño curricular de este plan de formación pedagógica fue concretar una tentativa innovadora a partir de la conciliación de dos paradigmas distintos, como lo son el cartesiano representado en la línea disciplinar y el indígena a través de la línea disciplinar intercultural. De hecho, la promoción del diálogo intercultural fue lo que incentivó la vinculación de ambos paradigmas y, al mismo tiempo, evidenció que se trata de un ejercicio cíclico y siempre perfectible. En esta misma línea, el proceso también implica una resistencia política frente a los discursos colonizadores y hegemónicos que puedan reinstalarse a través de lo rutinario, puesto que cada rediseño supone un momento de reflexión y cuestionamiento que conlleva a la declaración de principios que guiarán los nuevos ciclos de actividades académicas.

En esta oportunidad, la línea disciplinar intercultural se com- puso, principalmente, a partir de seis asignaturas denominadas Lengua Aymara y Ecologías, articuladas por el calendario andino tarapaqueño basado en la *Chakana*. En efecto, a partir de este arquetipo se diseñó la matriz ecometodológica, que permite abordar

aspectos de la cultura indígena, tales como la etnomatemática, la etnociencia, la etnohistoria, las técnicas y tecnologías andinas y la espiritualidad, a partir de la interrelación sistémica. Asimismo, esta matriz promueve un diseño de enseñanza integrador entre cultura y lengua de manera conjunta, y acorde con la taxonomía de Bloom, que indica una progresión cognitiva, y la taxonomía del Dominio Afectivo de Krathwohl (1968), que releva el Cosmosentimiento Indígena (Lajo, 2002).

En segundo lugar, fue preciso considerar que el paradigma lógico racional se traduce en un plan de estudios asignaturista con una metodología academicista, mientras que la concepción indígena es más compatible con metodologías integradoras que resaltan el rol activo del sujeto en el territorio, por lo tanto, instalar la dinámica del diálogo intercultural exigía replantear también las metodologías de enseñanza. En otras palabras, este proceso que busca promover la inclusión y la diversidad podemos ilustrarlo a través de la imagen de un embudo: en la parte superior, podemos ubicar las políticas y disposiciones legales vigentes que enmarcan la formación del profesorado; en el nivel medio, están las instituciones de educación superior que asumen el desafío de crear planes y programas de estudios que cumplan con estas demandas sociales y, al mismo tiempo, con las normas para la acreditación de sus carreras; y, en la parte inferior más estrecha, encontramos a los docentes que se desempeñan en las aulas, cuyas prácticas pedagógicas determinarán el grado en el que se concretará finalmente el espíritu del plan de formación; he ahí la importancia de enfrentar las dificultades que obstruyen la boca del embudo, tal como lo es la falta de profesionales expertos en didáctica y en metodologías innovadoras que promuevan el aprendizaje significativo centrado en el estudiante.

Finalmente, para consolidar esta traducción del pensamiento andino en un plan de formación de pedagogía intercultural, también

habría que repensar los procesos evaluativos, pues, en la práctica, son ellos los que señalan al estudiante qué conocimientos es preciso adquirir y cómo debe demostrar su dominio (Santos, 2003:70). A propósito de esto, cabe destacar que aún no se han formulado los Estándares Orientadores para la Educación Intercultural lo que, por un lado, trae consigo la ventaja de haber podido incorporar en el Plan de Estudios las inmersiones culturales/lingüísticas en los diferentes espacios geográficos ecológicos de la región, dígame altiplano, quebradas, pampa y costa, como una estrategia didáctica y evaluativa coherente con el pensamiento sistémico propio de la cultura indígena, la cual privilegia acciones y actividades en el y con el territorio, por sobre el trabajo hipotético, teórico y muchas veces descontextualizado de las aulas.

Por otro lado, el hecho de que existan Estándares Orientadores para la Pedagogía Básica en sus distintas disciplinas y no para la Educación Intercultural, transmite implícitamente un mensaje discriminatorio, por cuanto exige a los estudiantes priorizar su formación en las asignaturas tradicionales del currículum por sobre aquellas referidas a la interculturalidad. Y en ese sentido, cuando tenemos la asignatura de Lengua y Cultura Indígena de carácter obligatorio en las escuelas, se contrapone a la inexistencia de estándares disciplinares que evalúen los contenidos de cultura y lengua a los profesores interculturales del sistema. Esta situación debiera revertirse a partir del levantamiento realizado por la consulta indígena aplicada el año 2018, la cual proveerá de insumos para la construcción de instrumentos de evaluación pertinentes.

Dicho de otro modo, de acuerdo con la ley, un estudiante de pedagogía que, al rendir la prueba diagnóstica dispuesta por el Ministerio de Educación no logra demostrar su dominio de disciplinas como matemática, lenguaje, historia y ciencias, no puede ejercer en las aulas; sin embargo no se le exige ningún requisito adicional

para la enseñanza de lengua y cultura indígena, situación que repercutirá en las decisiones que tome la institución, los docentes y los estudiantes que formen parte de la carrera. Por todo lo anterior, no sólo es urgente y necesario formular y socializar a la brevedad Estándares Orientadores para el área intercultural para contexto indígena, sino además precisa que aquellos sean coherentes con el pensamiento indígena que le caracteriza, de lo contrario el trabajo pedagógico volvería a adquirir un sentido monocultural centrado exclusivamente en lo lógico-racional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUERDO NUEVA IMPERIAL. (1989) [En:http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/biblioteca/doc_details/21-acuerdo-de-nueva-imperial-1989.html]
- BLOOM, B. (1990). Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires: El Ateneo.
- CAPRA, F. (1996). La trama de la vida. Barcelona: Anagrama.
- CHIODI, F. (1997). Una escuela, diferentes culturas. Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Recuperado el 25 de junio de 2018, de Serie Estudios sobre Acreditación:https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (05 de enero de 2018). Resolución exenta de acreditación de pregrado N° 290: carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Universidad Arturo Prat. Obtenido de https://www.cnachile.cl/transparencia/terceros_historico_pregrado_2018.html

- COMITÉ TÉCNICO DE EDUCACIÓN (2007-2009). (2007). Criterios de Evaluación de Carreras de Educación. Santiago: CNAP.
- CONSEJO DE EUROPA. (2008). Libro blanco del diálogo intercultural. Vivir junto con igual dignidad. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- CORDERO CALISAYA, H. (2009). Cosmo-sentimiento andino. Cochabamba: Coordinadora Encuentro Regional del Qullasuyu Qolla Raymi.
- DECRETO N°30. (17 de mayo de 1990). Diario Oficial de la república de Chile. Santiago, Chile.
- DECRETO N° 236. (14 de octubre de 2008). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.
- DECRETO N° 280. (25 de septiembre de 2009). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.
- DECRETO N° 301. (10 de julio de 2018). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.
- ESTERMANN, J. (2006). Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo. La Paz: ISEAT.
- GARCÍA, F. (2017). Saberes y conocimientos aymara que sabios, educadores tradicionales y profesores EIB proponen enseñar en el proceso de formación inicial docente de la carrera de Pedagogía Intercultural Bilingüe de la Universidad Arturo Prat de Iquique. Tesis para optar al grado de Magíster. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- GAVILÁN, V. (01 de diciembre de 2011). El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas. Recuperado el 10 de diciembre de 2018, de Working Paper Series 4^a: http://www.mapuche.info/wps_pdf/gavilan121217.pdf
- GONZÁLEZ, C., CHALLAPA, E., MAMANI, H., MAMANI, J., MAMANI, M., MAMANI, V., & TICONA, E. (2016). Enciclopedia Andina Tarapaqueña. Manuscrito no publicado, Universidad Arturo Prat. Iquique, Chile.

- GONZÁLEZ ESTAY, C. (2020). Niños indígenas aymaras de la región de Tarapacá: estudio para un aporte ecolingüístico. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid. España.
- KRATHWOHL, D. (1968). Taxonomía de los objetivos educacionales. Santiago: Ministerio de Educación.
- LAGOS, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 52(1), 84-94.
- Lajo, J. (2002). Qhapaq Kuna. Más allá de la civilización. Reflexiones sobre la filosofía occidental y la sabiduría indígena. Cusco: Ed. Grano de Arena.
- LEY N° 19253. (05 de octubre de 1993). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.
- LEY N° 20129. (17 de noviembre de 2006). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.
- LEY N° 20370. (12 de septiembre de 2009). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.
- LEY N° 20903. (01 de abril de 2016). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Santiago: LOM. [Disponible en www.cepeip.cl (Programa Inicia)]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2017). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016. Santiago: MINEDUC.
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2018). Resultado Nacional. Consulta Bases Curriculares Sector de Lengua Indígena. Obtenido de <https://consultaindigena.mineduc.cl/>

- PROGRAMA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (septiembre de 2011). Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. En http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro_publicacion_ed_20-09-2011.pdf
- RANCIÈRE, J. (2006). Política, policía y democracia. Santiago: LOM.
- RES. EXENTA 2061/2018. Dispone la realización de un proceso de consulta nacional a los pueblos indígenas sobre bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de pueblos originarios de 1° a 6° año del nivel de Educación Básica. [Disponible en: <https://www.leychile.cl>]
- SANTOS, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. Enfoques Educativos, 5(1), 69-80.
- SECRETARÍA PARA LA IGUALDAD DE LA COMISIÓN EJECUTIVA CONFEDERAL DE UGT. (2010). Libro blanco de educación intercultural. Madrid: UGT.
- UNESCO. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon.
- WILLIAMSON, G. (2017). Territorios de aprendizajes interculturales. Temuco: Universidad de la Frontera.

EDUCACIÓN RURAL: LOS PROGRAMAS MECE RURAL Y PROENTA-UFRO. REFLEXIONES PARA LOS TIEMPOS ACTUALES.¹

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO
guillermo.williamson@ufrontera.cl
Departamento educación - Línea
Educación Rural
Universidad de La Frontera

HELGA GUDENSCHWAGER GRÜEBLER
helga.gudenschwager@ufrontera.cl
Programa PROENTA-UFRO
Universidad de la Frontera

*«¿Qué serán esos niños en diez años más?
¿Qué los diferenciará de los otros formados en las escuelas primarias? (...)
Serán eso que es para mí lo más grande en medio de las actividades
humanas:*

*Los hombres de la tierra, sensatos, sobrios y serenos, por el contacto con
aquella que es la perenne verdad. Harán una democracia, menos convulsio-
nada y menos discurseadora que la que nos ha nacido en América Latina.»*

Gabriela Mistral, 1923.²

1. El capítulo se escribe en el marco de la Línea de Educación Rural del Departamento de Educación y del «Programa Educacional para niños, niñas y jóvenes con talentos académicos» (PROENTA-UFRO), de la Universidad de La Frontera.

2. Mistral, G. (2015) Como se ha hecho una Escuela-Granja en México, Revista de Educación Primaria, México, 1923. In: Del Pozo [Editor], 2015, Pp. 35-36.

RESUMEN³

El campesinado, las comunidades, pueblos originarios y habitantes rurales continúan vivos con sus estrategias de sobrevivencia de economía local y familiar cooperativa, combinando autoconsumo, inclusión al mercado (vendiendo productos o mano de obra y consumiendo insumos productivos o recursos para la familia) y estrategias asociadas al estado. Su destrucción modernizadora, para integrar sus territorios de vida a los mercados capitalistas, es resistida por las comunidades y organizaciones rurales: el calentamiento global, crisis climática y la expansión capitalista ha generado la denominada «nueva ruralidad», que, con cierto acuerdo general, expresa un desarrollo más diverso, complejo, con nuevos problemas, contradicciones y desafíos de relaciones sociales productivas, culturales y comunitarias.

En esa realidad la escuela rural multigrado enfrenta un momento crucial de su historia. Debe asumir y responder a las exigencias de su población y comunidades. Se deben definir políticas y estrategias eficientes, contextualizadas, significativas para ellas. Chile - con la nueva Constitución- enfrentará nuevos tiempos que exigirán pensar el futuro, mirando el pasado y el presente para aprender de ellos y diseñar políticas, programas, conceptos, metodologías sustentables. Este capítulo analiza el Programa de Educación Básica Rural (MECE/RURAL), impulsado desde 1991 como una referencia -actualizada- de la cual aprender y proyectar a los desafíos de la escuela multigrado en los territorios. Una segunda parte - a partir del Programa Educacional para Niños, Niñas y Jóvenes con Talentos Académicos, PROENTA-UFRO - que trata desde un enfoque crítico y transformador un tema ignorado de la diversidad: estudiantes con una capacidad especial de desempeño de talentos.

3. En el texto asumimos las diferencias de género, sin embargo, utilizaremos un lenguaje unificador para los diferentes géneros de modo a facilitar la lectura.

INTRODUCCIÓN

¿Todo tiempo pasado fue mejor? La historia parece demostrar que no necesariamente ese refrán de sentido común es una ley. La humanidad en muchos aspectos –demostrables empíricamente– avanza en derechos y su aseguramiento institucional, aunque no haya superado todas sus limitaciones orgánicas, sociales, de derechos, de justicia social, democráticas. Las creencias parece que tampoco lo sustentan: la fe en el Progreso (para los laicos y la población en general) o en la Providencia o algo semejante (para creyentes) indican una ruta hacia una vida social mejor, sustentada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la comunidad. ¿Pero eso significa entonces que no debemos revisar el pasado sino considerar cada acto humano como uno superado por el acto superior a que dio forma? Pareciera que no, la psicología, el psicoanálisis especialmente, pero también los estudios culturales, las ciencias sociales y la dialéctica enseñan que lo nuevo ya está en potencia o embrionariamente en lo que muere, en lo que existe: no hay límite claro entre lo que es el pasado y lo que es actual (nuevo). El principio moderno de que el progreso supera la tradición ya no cabe duda que es cuestionable. Dice el, a estas alturas, refrán popular: «hay que conocer el pasado para entender el presente y proyectar el futuro»; pero este principio-acto cognitivo y emocional no es algo mecánico, la creatividad humana es capaz de ponerlo en cuestión desde los contenidos culturales: la emergencia de la internet no estuvo nunca prevista ni en la ciencia ficción. Esta brevísima narración reflexiva sobre el pasado, presente y futuro sólo tiene un sentido: eliminar cualquier prejuicio que pueda tener el lector o lectora respecto de que estudiar una experiencia iniciada hace más de dos décadas no tiene sentido porque el mundo cambió y ya nada es igual a como era hace 20 años. Ciertamente el hecho, errada la consecuencia. Debemos y podemos aprender de la construcción humana, de su creatividad,

de sus ideas provengan de donde sea y desde cuando hayan sido formuladas. Importa aprender de experiencias creativas para mejorar comprensiones críticas y fundamentadas de la realidad, encontrar rutas de solución no consideradas para ciertos problemas, para resolverlos prácticamente.

Nuestra comprensión del tiempo y el aprendizaje nos enseña que el presente es la síntesis del pasado y del futuro. El hoy - en nuestros cuerpos, corazones, pensamientos, acciones- contiene toda la historia de la humanidad, de nuestras comunidades, familias y propiamente nuestra, pero también se hacen corporales en todas nuestras dimensiones humanas y personales utopías, sueños, esperanzas, imágenes de una futura buena vida personal, familiar, comunitaria y de la humanidad.

Por esa razón, este capítulo se sitúa en dos horizontes temporales: el año 1992 con el Programa MECE/RURAL y el 2021 con el Programa PROENTA-UFRO. Expresa una sistematización y aprendizajes de ambos programas como aporte a los debates que inaugurarán las definiciones de la Nueva Constitución (inaugurada en 2021) sobre el Derecho a la Educación y un conjunto de otras definiciones complementarias a la educación rural: el agua, la tierra, el medio ambiente, la naturaleza, reconocimiento a los pueblos indígenas, derecho de propiedad, libertades y otras. (Williamson, 2021)

En este sentido es que invitamos a conocer la sistematización de dos experiencias desarrolladas en territorios rurales. La experiencia del programa más relevante de la educación rural multigrado en Chile: el Programa de Educación Básica Rural del Ministerio de Educación (MINEDUC); y el Programa Educacional para Niños, Niñas y Jóvenes con Talentos Académicos, PROENTA-UFRO, de la Universidad de La Frontera (UFRO), que trata de la situación y desarrollo de niños, niñas y adolescentes que muestran potencial

de talento o desempeños talentosos manifiestos, como expresión de la diversidad humana.

El mundo rural en los últimos 50 años en Chile ha vivido varios momentos críticos en su estructuración y significado: la reforma agraria iniciada en 1967 y hasta 1973, visibilizó el mundo empobrecido de los campos a la sociedad chilena generando una condición material para la integración de gran parte del país a los derechos ciudadanos, al consumo y a la producción agropecuaria; la contra-reforma agraria (1974) y reorganización de la estructura económica nacional hacia el modelo económico neoliberal de los años 80 del siglo pasado, reconcentró la propiedad de la tierra y el agua, impulsó la reconversión del mercado interno al externo, generó la innovación tecnológica y provocó una serie de cambios ambientales que, con el calentamiento global, se han potenciado; la tercera, que está en una etapa inicial actualmente, es la «Nueva Ruralidad», con su complejidad, contradicciones, impacto del cambio climático, movilizaciones indígenas y sociales, luchas ambientalistas, reconversión productiva de territorios. Bengoa (2019) señala: que no «cabe duda que hay una “Nueva Agricultura” en Chile. Murió el mundo rural y se impuso el sistema agrario empresarial dirigido a las exportaciones, dejando al campesino huérfano» (p. 9). El mundo rural, en todas sus expresiones: campesinas, empresariales, agroindustriales, de pescadores, turísticas, de pequeños emprendedores, pueblos originarios -como lo hemos conocido hasta hoy-, ha empezado a cambiar de modo estructural. Pero, el campesinado, las comunidades, los pueblos originarios, los habitantes rurales continúan vivos con sus estrategias de sobrevivencia de economía local, familiar y cooperativa, combinando autoconsumo, inclusión a los mercados (vendiendo productos o mano de obra y consumiendo insumos productivos o recursos para la familia) y estrategias productivas asociadas al estado. La modernización tecnológica, el

modelo de desarrollo productivo y la reconversión económica de los territorios, es resistida por las comunidades y organizaciones rurales cuando se trata de pérdida de la tierra o el agua, de exclusión de derechos, de expansión de monocultivos y de destrucción ambiental.

En cada etapa de esa historia la educación rural adquiere un carácter específico emergente (historicidad), orientado al modelo de desarrollo nacional hegemónico y a las características propias de los espacios locales. En cada una de estas etapas, la educación rural vive las contradicciones de la sociedad y de los territorios, pero también resulta de las decisiones de políticas públicas respecto de la educación en general y de la rural en particular; al mismo tiempo expresa las ideas y teorías educacionales conocidas o hegemónicas de cada época. La escuela rural debe asumir esta realidad y responder a las exigencias de su población y comunidades. Pero el estado debe definir políticas y estrategias eficientes, contextualizadas y significativas, financiadas para la educación rural. El Ministerio de Educación (MINEDUC) se ha propuesto, desde hace ya varios años, apoyar el desarrollo de la educación rural especialmente multigrado⁴ (por ejemplo, produciendo módulos pedagógicos pertinentes) y, junto al Ministerio de Agricultura, impulsó la Mesa Nacional de Educación Rural que generó 52 propuestas, abarcando a todas las modalidades y niveles de la educación rural.⁵

Este capítulo analiza el Programa de Educación Básica Rural (MECE/RURAL), impulsado desde 1992 como una referencia sistematizada y actualizada de la cual aprender y proyectar a los

4. <http://escolar.mineduc.cl/educacion-rural/>

5. La Mesa Nacional de Educación Rural fue impulsada el 2019 por el Ministerio de Agricultura-Oficina de Planificación Agropecuaria (ODEPA) y el Ministerio de Educación en el marco de la Política Nacional de Desarrollo Rural. Entregó sus resultados el año 2020. Aún habrá que esperar por sus resultados, implementación y financiamiento como iniciativa gubernamental para este sector de la educación. El Informe Final se encuentra en: <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL.pdf>

desafíos de la escuela multigrado en los territorios actuales. Así se contribuye a las definiciones de una comprensión crítica, renovadora, contextualizada de la escuela en los territorios rurales y de una acción institucional integrada del estado respecto de ella, aún en los difíciles contextos de transformaciones del mundo rural, de las contradicciones propias de las zonas rurales, de los profundos cambios de formas de vida de sus diversas poblaciones. En ese contexto, y para realizar un aporte innovador a las dimensiones y dinámicas de este sector educativo, se presenta, en la segunda parte, el Programa Educacional para Niños, Niñas y Jóvenes con Talentos Académicos de la Universidad de La Frontera (PROENTA-UFRO), referido a un tema ignorado y desafiante para la escuela y el sistema de educación rural: la formación de estudiantes rurales, desde un enfoque crítico y transformador, que viven la diversidad como una capacidad especial de talentos en la dirección de grupos sociales, investigación científica, compromiso con el saber universal y local, y que desarrollan sus competencias académicas y habilidades socioafectivas con otros niños y niñas en el espacio universitario.

El texto está escrito narrativamente, pues resulta de la sistematización reflexiva y crítica de los autores respecto de los temas en cuestión, generada desde su propia experiencia personal como actores directivos en ellas, de su memoria, de archivos documentales disponibles y fuentes bibliográficas pertinentes para la información sistematizada.

EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RURAL (MECE/RURAL).

1. Los contextos de diseño e implementación del Programa MECE/RURAL.

El proceso agrario chileno (representando de alguna manera general a todos los sectores productivos rurales pues no confundimos lo rural con lo agrario) pasó entre 1967 y hoy de una situación semi-capitalista, que algunos definieron como feudal, a un capitalismo neoliberal pleno, globalizado, monopólico que es el que caracteriza la situación rural actual (Bengoa, 2017). El año 1990 establece un hito en el proceso histórico nacional: el inicio de la transición democrática que establece un proceso político de reconstrucción democrático que se proyecta hasta hoy. El gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, encabezado por el presidente Patricio Aylwin A., define una estrategia política - en un contexto de democracia protegida, de economía neoliberal y de estado subsidiario - orientada a algunos objetivos básicos: superar la pobreza, redemocratizar el país, restablecer la vigencia de los derechos humanos y fortalecer el crecimiento económico a partir de una creciente capacidad exportadora. Socialmente se planteó un discurso aglutinador de la demanda social en torno a los derechos humanos, terminar con la pobreza, promover la participación social y avanzar en la reconciliación nacional.

En ese contexto político - complejo por la presencia explícita y poderosa de los resabios de la dictadura militar - la educación juega un papel sustancial en la política social del momento. Es así como se plantea como una prioridad central del gobierno y del estado el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, particularmente como una condición para la superación de la po-

breza asociada al desarrollo económico internacionalizado y a la participación democrática.

Se plantea establecer un programa que recoja y resuelva las necesidades educacionales de los sectores sociales más pobres del país: un 38,6% con la metodología de la época o un 68% según la metodología de pobreza multidimensional de 2014, que ajustando los datos, muestra que al año 2013 había bajado a un 7,8% y 14,4% respectivamente.⁶ Es decir, en 1990 uno de cada dos chilenos o siete de cada diez, vivía en pobreza según indicadores de la época y actual. Entonces se negocian donaciones con la cooperación internacional⁷ y un préstamo con el Banco Mundial (BM), complementario a los aportes de estado de Chile, para el desarrollo de proyectos educacionales estratégicos financiados. Este último fue el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, conocido como Programa MECE, que se orientó principalmente a la Educación Básica y en menor medida a la Educación Media y otros sectores educacionales. El diagnóstico de la época mostró que altos porcentajes de los problemas de calidad se encontraban en la base del sistema, en la educación básica y por eso en este nivel se instalan las principales líneas de acción a través del Programa MECE-BASICA. A este nivel y modalidad nos referiremos en este capítulo en el entendido de que hubo otras acciones que se integraban a él.

Hubo tres programas innovadores principales que se asociaron en sus propósitos y diseños metodológicos a este nivel:

- a. El Programa de las 900 Escuelas. Orientado a 900 escuelas básicas, de las 9.000 que existían en la época y que en los proce-

6. https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_cap_7_desiguy pob.pdf

7. Como fue el caso del Programa de Mejoramiento de La Calidad de la Educación en Escuelas de Sectores Pobres, conocido como Programa de la 900 Escuelas con aportes solidarios del Gobierno de Suecia.

sos de medición, como el SIMCE y otras, tenían los más bajos rendimientos. Se orientó principalmente a escuelas urbanas municipales. Desarrolló materiales didácticos de lenguaje y matemáticas, guías docentes, perfeccionamiento de profesores y recogió experiencias de educación popular en talleres educacionales realizados en las jornadas alternas a las de las clases, dirigidos por monitores juveniles.⁸

- b. El Programa Enlaces. Orientado a las escuelas básicas con el objetivo de iniciar la implementación de diseños educacionales digitales, expandiendo el uso de la computación en las escuelas y el aprendizaje consecuente, generó el diseño básico conocido como «La Plaza».⁹
- c. El Programa de Educación Básica Rural. Programa integrado orientado al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de las escuelas rurales uni, bi y tridocentes multigrado (San Miguel, Sepúlveda y Williamson; 1994). Este es el foco de este capítulo.

La educación multigrado rural y sus profesores cuentan con una experiencia, conocimiento, historia y memoria de la que se debe aprender pues se ha demostrado, por diversas investigaciones y misiones internacionales, que los procesos iniciados el año 1992 han generado impactos positivos en el aprendizaje de los estudiantes en relación a 1991.

Como señalábamos, desde hace ya varios años el MINEDUC busca respuestas de mejoramiento de la calidad y pertinencia territorial de la educación multigrado desde diversas perspectivas teóricas, ideológicas y políticas. Por otra parte el Ministerio de Agricultura, también desde hace algunos años, ha determinado la necesidad de actuar ante el cambio climático y la nueva ruralidad y ello lo ha llevado a coordinarse con el MINEDUC para diseñar una política y

8. <http://mailing.uahurtado.cl/premionacional/pdf/6.1.pdf>

9. <http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/historia/>

un programa de adecuación de la educación a esa realidad cambiante, incluyendo la educación multigrado, pero también la educación de jóvenes y adultos, educación parvularia y educación técnico-profesional. Los municipios han llevado una política de cierre de escuelas rurales por su tendencia al desfinanciamiento (Nuñez, 2013). El fin de la subvención mínima de ruralidad, conocida como «piso rural», para financiar gastos fijos de las escuelas, al reducirla a 17 alumnos matriculados en las escuelas beneficiarias es uno de los factores que afectan.¹⁰ Por su parte, los profesores rurales exigen al estado una acción más efectiva para su protección y desarrollo como se demuestra en los diversos congresos nacionales de profesores rurales y el Cabildo de Profesores Rurales Municipales de Temuco el año 2019, que exigen al estado: mejorar sus condiciones de trabajo adecuándolas a su realidad territorial y haciendo pertinente el Sistema de Desempeño Profesional Docente¹¹ a su condición de desempeño; reponer y ampliar el «piso rural»; actualizar el currículo, la pedagogía y los materiales para esta modalidad educativa y, en general al estado y a la sociedad, asegurar un territorio donde las condiciones sociales, productivas, ambientales no se contradigan con los valores y contenidos culturales que enseña la escuela.

2. El Programa MECE/RURAL.

Los diagnósticos de la época mostraban escenarios de precariedad para una población escolar vulnerable, con bajos logros de aprendizaje y docentes con experiencia, pero poca formación especializada.

10. Financiamiento especial para escuelas multigrado que aseguraba un «piso» de 36 Unidades de Subvención Escolar (USE) para las escuelas multigrado independiente de su número de estudiantes, de modo a asegurar recursos para su funcionamiento financiado. Afectaba sólo a escuelas existentes en esas condiciones a 1997.

11. Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016). Su objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, generando transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia

La integración al Programa fue progresiva. En 1992 se integraron 629 escuelas al MECE/RURAL con 20.993 estudiantes y 944 profesores(as), al año 2005 habían aumentado a 3.010 escuelas con 87.025 estudiantes y 4.915 docentes. La concentración de escuelas estaba en las regiones de La Araucanía (25,8%), Los Lagos (22,5%) y del Bío-Bío (18,3%): un 66,6% del total nacional. Respecto de las escuelas que se integraron, el 66,8% era unidocente, el 24,03% bidualocente y el 9,17% tridocente. Había una proporción semejante de docentes varones y mujeres, con alto grado de titulación (93,15%), larga experiencia en educación rural (17,5 años) y permanencia en cada escuela (10,56 años); con bajo perfeccionamiento (3,66 cursos promedio) (Universidad Austral de Chile, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, 1998).

Un estudio de la época mostraba que desde hacía unos 30 años la situación de las escuelas rurales multigrado y sus comunidades era precaria ante la falta de una política pública adecuada; sólo existían experiencias aisladas especialmente en regiones:

«Las distintas experiencias desarrolladas pueden destacarse por su carácter de proyecto específico más que integradas a la rutina institucional; por ser discontinuadas o de poca duración (con algunas excepciones); localizadas geográficamente; con poca cobertura física de escuelas y docentes en relación al conjunto de maestros; impulsadas por una institución y en varios casos con escasa coordinación con otras instancias o experiencias afines.

La mayor parte de las experiencias analizadas no fueron orientadas específicamente y explícitamente a las escuelas o docentes de escuelas incompletas con cursos combinados, sino que a la «educación rural» en su sentido más lato.» (Williamson, 1993, p. 25).

Recorrimos escuelas rurales del interior de Arica a Punta Arenas. En ese recorrido vimos y sentimos la precariedad de las escuelas y sus comunidades producto del abandono de la educación de los más pobres de los territorios rurales generado por la política de privatización y municipalización que impuso la dictadura cívico-militar: escuelas en pésimas condiciones de infraestructura de los edificios, de las salas, baños, calefacción, comedores; falta de material didáctico apropiado a cursos combinados; inexistencia de un currículo integrado apropiado a los territorios rurales; sin reconocimiento a la interculturalidad y lengua de los pueblos originarios; muchos profesores y profesoras abandonados a su suerte en islas, montañas, campos, litorales, altiplano, sin perfeccionamiento adecuado, con bajísimos salarios, algunos durmiendo en sacos de dormir en las salas de clases, alimentándose con los alumnos o en internados o casas de profesores que no siempre reunían buenas condiciones de vida, varios se dedicaban a negocios particulares (transporte, comercio, pequeños almacenes) para complementar ingresos, una cantidad estaba «castigado» por su actuar político o sindical democrático en los sistemas escolares urbanos controlados por alcaldes designados. El vínculo con las comunidades locales tenía más que ver con la existencia de la escuela (aportes en leña, trabajos de reparación o alimentos) que con la participación en la gestión o dinámica educativa. El sistema de supervisión del MINEDUC tenía un carácter más fiscalizador que de apoyo técnico y escasa presencia física ante la falta de recursos para actuar. Los logros de aprendizaje de los estudiantes eran muy bajos en relación con las mediciones del Programa de Evaluación del Rendimiento escolar (PER) o del Sistema de Medición de la Calidad y Equidad de la Educación (SIMCE) de la época. En conclusión:

«No ha habido antes del Proyecto MECE BASICA-EDUCACION RURAL, ni una política pública ni una acción nacional específica respecto de las escuelas con cursos combinados. El Estado, si bien otrora desarrollara algunas acciones rurales, no realiza un esfuerzo sistemático de mejoramiento de la calidad de la educación con este sector.» (Williamson, 1993, p. 25)

Pocos años después, en 1995, ya se producían cambios significativos. El mejoramiento de los resultados en las mediciones SIMCE ya se observaba en 1994 en relación con las escuelas que habían permanecido en el programa desde 1992, especialmente en lecto-escritura, siendo que el año 1994 alcanzó el punto de maduración (Universidad Austral de Chile, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, 1998). Los profesores se habían organizado y trabajaban de modo cooperativo, mejorando progresivamente su condición laboral y salarial; los supervisores habían sido formados y contaban con una estructura nacional asociada al equipo nacional del programa; había materiales y textos integrados apropiados que respondían a una concepción curricular propia y a un proceso participativo real de construcción y validación de textos, así como de materiales; existía una fundamentación curricular sólida, bien formulada y que sustentaba los procesos de perfeccionamiento docente y de supervisores que, por su parte, tenían también fundamentos teóricos en la educación popular y Paulo Freire. ¿Cómo se había logrado este avance que, con altibajos, se mantiene en estado de régimen positivo hasta hoy?

El gran factor de impacto positivo fue el diseño de una política pública integrada, participativa, pertinente, fundamentada teóricamente y financiada que se aplicó eficientemente, de un modo democrático, a través de una gestión participativa adecuada al momento. Hoy la educación rural enfrenta problemas y desafíos

pertinentes a la época de transición entre la ruralidad clásica dominante hasta la década de los 80' y la nueva ruralidad que emerge en estas últimas décadas.

El diseño del programa respondió a los tiempos de la globalización: la influencia de los organismos internacionales condicionando sus apoyos financieros a prioridades determinadas por ellos mismos; la capacidad política, técnica y financiera de los países para definir sus propias prioridades en el proceso de negociación; y el aprendizaje de experiencias nacionales e internacionales. En lo primero, el Banco Mundial (BM) - que co-financió el Programa MECE - colocó como una de sus prioridades la educación rural multigrado, sin embargo no aceptó la educación intercultural bilingüe (EIB). Recién en 1996 se pudo implementar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el MINEDUC, producto de la presión de los pueblos originarios por el cumplimiento de la Ley Indígena 19.253 (1993). Sobre la segunda, el estado determinó que la «participación», uno de los principios de la política educacional del gobierno de transición democrática, no se entendería como capacidad de la sociedad civil, organizaciones populares rurales, comunidades, de influir con sus ideas, actores, cultura en las decisiones de gestión, currículo y pedagogía escolar, sino como «descentralización»: autonomía de la escuelas para regir su propio proyecto educativo; se reforzó el modelo subvencionado de libertad de enseñanza en vez de promover un mayor poder estatal y social de influencia. Finalmente, el MECE tenía como fecha de inicio el año 1992, por lo cual en 1991 se hizo un primer diseño (denominado «Experiencia Piloto de Educación Rural»), que fue observado por el BM, es así como se revisó la experiencia de la Escuela Nueva Colombiana (Modelo de educación rural promovido por el BM), sin embargo, se descartó como modelo de organización y gestión por diversas razones, recogándose ideas referidas a currículo y materiales. Al

final se usó de ejemplo el Sistema Integrado de Educación Rural-SIER experimentado por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura-IIICA en Pernambuco, Brasil¹² y que consistía en implementar una Investigación Acción Participativa-IAP, un Currículo Participativo y una Gestión Participativa (Governo do Estado de Pernambuco-Secretaria de Educação, 1982). Es decir, un programa de desarrollo educacional, acotado a un territorio, centrado en la participación de las escuelas y comunidades locales, en la cooperación docente en reuniones mensuales, la formación de profesores y supervisores (Williamson, 1994) y muy bien evaluado por IICA-OEA, el BM e investigadores (Holm-nielsen; Thorn y Prawda, 2004; Soler Roca, 1991; Williamson, 1981; Werthein, 1981).

La experiencia piloto - integrada inicialmente al Programa de las 900 Escuelas - se adecuó a Chile en 1991 (se implementó con restricciones a la participación popular e indígena, debido a una decisión política del gobierno entrante, aunque no a la docente y de supervisores del MINEDUC). Se experimentó con escuelas rurales de Collipulli, Ercilla y Victoria en La Araucanía y Río Negro y San Juan de la Costa en Los Lagos (todas con población indígena, pero sin interculturalidad), con asesoría de dos supervisores ministeriales y dos docentes rurales (Williamson, 1992). El diseño resultante fue aprobado dando base al MECE/RURAL en sus aspectos de gestión y desarrollo, pues la concepción curricular y de diseño de textos y materiales ya estaba definida por el equipo original del programa y aprobada por el Banco. Se constituyó la Coordinación Nacional

12. Con la asesoría técnica de expertos chilenos como Marcela Gajardo, Carlos Eugenio Beca I., Guillermo Williamson C. y también financiamiento del BM.

y el año 1992 se dio inicio al Programa MECE/RURAL¹³ que finalizó el 2002 - aproximadamente cuando se terminan las políticas focalizadas centradas en poblaciones especiales para impulsar políticas universales - debido a las exigencias de los tratados internacionales que firmó Chile desde el inicio de la década del 2000 y a los resultados cuantitativos positivos de ampliación de la cobertura, aumento de la escolaridad y mejoramiento de aprendizajes, impulsados por la reforma educacional de 1997, que permitían un salto de prestaciones de servicios mayores a la educación. Esta universalización de las políticas, si bien tuvo un impacto positivo en términos de democratización de la educación (proceso que aún está en desarrollo), afectó la capacidad de adecuación del currículo y pedagogía a poblaciones específicas de los territorios locales; limitó aún más la precaria participación social de la educación; afectó incluso al desarrollo profesional docente rural ya que las acciones han sido pensadas de modo homogéneo para una población indiferenciada de profesores (Castillo-Miranda, Castro e Hidalgo-Standen, 2017).

La experiencia del Programa MECE/RURAL muestra la importancia de la política pública y las decisiones del estado, por ejemplo, al sustituir políticas focalizadas en poblaciones específicas por otras universales.

En la práctica, al observar hoy este sector de escuelas se aprecia un cierto retroceso en la adecuación curricular y pedagógica, en la participación comunitaria y en el vínculo con las organizaciones gremiales de docentes rurales. Si bien se ha promovido el diseño y difusión masiva de textos y materiales pertinentes a la educación

13. La Coordinación general del Programa estuvo a cargo del Sociólogo Javier San Miguel B., académico de la P. Universidad Católica de Chile, la del Equipo de Currículo y Textos por el Magister Sr. Gastón Sepúlveda E. académico de la Universidad de La Frontera y la Magister Sra. Gloria Inostroza, académica de la Universidad Católica de Temuco y del Equipo Nacional de Capacitación por el Dr. Guillermo Williamson, en ese entonces profesional del MINEDUC y luego académico de la Universidad de La Frontera. Coordinaba la División de Educación General el Prof. Sr. Juan Eduardo García Huidobro a quien respondía el Programa.

multigrado, se observa falta de perfeccionamiento y de una especialización docente adecuada a esta modalidad. Por otra parte, se produjo una desestructuración de los microcentros originales (de carácter territorial e integrados por docentes municipales y particulares, por su énfasis en el carácter de cooperación profesional docente, estableciéndose una modalidad más dependiente de los sostenedores. Finalmente, los supervisores perdieron su especialización en esta metodología integrada multigrado, en trabajo con participación y cooperación, en evaluación diferenciada y personalizada, como lo hacía el MECE/RURAL, cuando se contaba con equipos profesionales de alta preparación, así como con compromiso técnico y político en los territorios.

Evidentemente, el Programa tuvo falencias y debilidades que han sido expuestos en la literatura evaluativa que ya hemos citado. Sin embargo, las evaluaciones hasta el año 2002 son, en general, positivas. Por ello, en este capítulo nos interesa recoger esos elementos - adelantados recién desde la crítica - a fin de aportar a una revalorización de la educación rural en sus diferentes formatos, especialmente multigrado. ¿Qué otros destacaron para alcanzar los cambios y resultados positivos del Programa en los territorios rurales, de un modo más o menos consolidado?

3. Fortalezas del MECE/RURAL.

Hay varias cuestiones que responden a esta pregunta bajo el principal carácter y condición de éxito del programa: integridad en las acciones, totalidad y coherencia de dimensiones, énfasis en la participación comunitaria, carácter complejo multidimensional, sustento teórico y político del Programa y su dinámica de respuestas creativas y eficientes a los temas emergentes de cada momento. El Programa cuenta entre sus fortalezas lo siguiente:

Un programa integral con visión política y concepción curricular fundamentada teóricamente (Ministerio de Educación. Programa MECE, 1992; Sepúlveda, 1995)¹⁴: teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje (fundamentalmente L. Vigotsky), teoría constructivista (en especial C. Coll), currículo (con énfasis en B. Bernstein) y textos y materiales con sólidas bases (P. Freire y teóricos de las disciplinas). El diseño de su currículo era pertinente a la educación rural, globalizada, integrada y multigrado; con textos adecuados a ese currículo y a una pedagogía activa, innovadora y multigrado. Es decir, un currículo y pedagogía para la educación multigrado rural, que se traducía en textos apropiados e integrados entre Lenguaje, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, con evaluación al 2° año para pasar de grado y estrategias para aprender a leer comprensivamente, con diseños, textos y actividades representativas de la diversidad cultural y territorial del mundo rural.

Una Gestión Participativa y creativa, según una gestión y concepción pedagógica fundamentada en la teoría socio-cultural crítica de Paulo Freire, con un enfoque de gestión participativa emergente de la experiencia brasileña del SIER. El perfeccionamiento de educadores (profesores y supervisores) se realizó bajo principios de educación permanente y educación popular de adultos. Fue clave asociar este proceso de formación a la producción del currículo y de los materiales, cambiando las concepciones y prácticas docentes, generando pruebas de unidades de actividades y materiales en las escuelas, evaluando avances y problemas, con la opción de rehacerlos en las jornadas de perfeccionamiento. Así, este se convirtió en un proceso de formación en la acción transformadora donde, al mismo tiempo, se generaban procesos de reflexión crítica en las

14. Este excelente documento se denominó erradamente de «Manual»: no lo era. Es un texto de fundamentos teóricos y conceptuales del aprendizaje, el currículo, la pedagogía. Lo coordinó y elaboró en lo principal el Profesor Gastón Sepúlveda E. (Sepúlveda, 1995).

jornadas y se organizaba la cooperación docente a través de los denominados microcentros. El proceso integraba concientización y desarrollo gremial para efectos de mejorar, no sólo el currículo y la pedagogía, sino también las condiciones de trabajo de los docentes, altamente precarizada en ese momento. Se incentivó la participación de otros actores (comunidades educativas principalmente) pero con centralidad en los docentes. Mención especial merecen los microcentros (vigentes hasta hoy) que se organizaron bajo el principio del SIER de que el foco no debía estar en el aislamiento geográfico de los docentes (enfoque infraestructural, centralista y al final de referencia urbana) sino en terminar con el aislamiento profesional de los profesores (visión de gestión pedagógica profesional y política). Se crearon los microcentros de profesores rurales, municipales y particulares subvencionados, como reuniones auto-organizadas y en cierto grado auto-gestionadas territorialmente, con mínimo financiamiento ya que los propios docentes financiaban parte de sus gastos.

Con el tiempo, los microcentros adquirieron estructura y desarrollo y fueron el objeto de diversos programas organizados de modo colectivo, por ejemplo, los proyectos de mejoramiento educativo (Richards, 1994) que eran entregados a los microcentros para ser realizados de modo cooperativo en todas sus escuelas. Se creó en la entonces comuna de Santa Bárbara, hoy Alto Bío-Bío, el primer microcentro de profesores y escuelas en contexto mapuche, en este caso Pewenche, microcentro Liwenche que significa «Gente que Amanece» (Williamson, Muñoz, Moraga, et.al., 1994). El microcentro fue también el espacio social en que los docentes organizaron sus demandas gremiales específicas (con ciertas complicidades del equipo profesional del Programa) y fortalecieron acciones técnicas y sociales como los Congresos de Profesores Rurales y el

Departamento de Profesores Rurales del Colegio de Profesores, hoy Agrupación de Profesores Rurales de Chile.

Una política institucionalizada, participativa y abierta que contaba con equipos técnicos regionales del Ministerio de Educación y que era financiada adecuadamente. Supuso una reconstrucción del rol de los supervisores de los Departamentos Provinciales de Educación a través de un proceso de capacitación y de asistencia técnica curricular y pedagógica, con una concepción propia muy efectiva (Soler Roca, 1991), separada absolutamente de la función de control e inspección que la dictadura les había hecho cumplir en las escuelas, y que había generado un rechazo docente significativo. Esta situación se superó gracias a la participación, la reconstrucción de confianzas, el trabajo con técnicas de dinámicas de grupo de educación popular en las jornadas de formación y con la articulación en la producción de currículo y pedagogía con los profesores; mediadas por el perfeccionamiento de ambos estamentos (Wormald, 1994). El equipo nacional de capacitación dejó las oficinas centrales y se volcó a un trabajo de terreno intenso en todo Chile. El nivel central estaba muy presente en las regiones permanentemente, cumpliendo múltiples tareas: resolviendo problemas, distribuyendo y recogiendo información de modo directo, conversado, dialogado y autocriticado, fortaleciendo procesos locales, evaluando los avances en las tareas y apoyando a los supervisores en sus quehaceres ante las autoridades provinciales y regionales.

Había financiamiento para el Programa, con un costo muy bajo per cápita, considerando que los microcentros no contaban con financiamiento del MINEDUC. Si bien al inicio generó muchas protestas el que los docentes debiesen costear sus pasajes, con el tiempo esto afirmó el principio de autogestión, libertad y autonomía docente. Se logró así un día al mes liberado para sus reuniones consideradas como perfeccionamiento, un mejoramiento salarial,

facilidades para perfeccionarse y para participar en programas como las pasantías al exterior y otras.

Finalmente, debe destacar la aplicación de un principio político, moral y ético que orientó el trabajo con profesores y supervisores: el interés por actuar en un marco de reconciliación entre quienes habían vivido desde diferentes veredas la dictadura. Sin duda que no fue fácil, pero se logró reestablecer confianzas, fijar objetivos comunes, desarrollar cooperación y acciones colectivas entre quienes habían vivido experiencias diversas y opuestas, obviamente sin compromisos con las violaciones a derechos humanos.

Han pasado 20 años del inicio de este Programa. Permanecen los microcentros vigentes, varios dependientes de los sostenedores, separados por ideologías y creencias, según modalidades municipal, particular o de sistemas locales de educación. Finalizó el « piso rural », los profesores se han integrado al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, pero no de modo pertinente a su espacio laboral y práctica docente. Falta perfeccionamiento especializado, se terminaron los textos apropiados y un currículo fundamentado consistente a esta modalidad de organización pedagógica. El mundo rural es otro: las tecnologías de información y comunicación, las redes sociales, la internet, el celular, el transporte público y el mejoramiento de la infraestructura caminera han cambiado las comunicaciones; el calentamiento global está reorganizando las relaciones sociales y productivas como los propios procesos de producción; la educación intercultural bilingüe se ha desarrollado con dificultad, pero « está ahí »; las demandas sociales e indígenas presionan al sistema educacional. Se requiere una educación rural que aprenda y aproveche lo experimentado exitosamente y que se abra a nuevos desafíos como el que presentamos a continuación.

PROGRAMA PROENTA-UFRO Y ESCUELAS RURALES.

La primera escuela pública emblemática a la cual tuvieron acceso los niños con mayor potencial académico fue creada en 1813 en la capital nacional con el nombre de «Instituto Nacional», institución orientada a los estudiantes destacados con independencia de su condición socioeconómica; constituyéndose como la primera política educativa para estudiantes talentosos. En la historia más reciente, -y no sin opiniones críticas- surgen los Liceos de Excelencia o llamados Bicentenario, en la búsqueda de lograr la promesa de equidad y calidad educativa para un grupo de estudiantes, hasta hace poco cuidadosamente seleccionados. Los Programas de Enriquecimiento asentados en Universidades, existentes desde el año 2001, constituyen otra modalidad de atención para estos y estas estudiantes (López, Conejeros, García, Gudenschwager y Proestakis, 2014).

La Universidad de La Frontera (UFRO), con el apoyo inicial de Fundación Andes y luego también del Ministerio de Educación y distintas Municipalidades de La Araucanía, aceptó el desafío de desarrollar y gestionar un espacio de acogida, apoyo y desarrollo para los y las estudiantes que destacaban en el ámbito escolar por su alta motivación por aprender, curiosidad intelectual, significativa gestión de la memoria, sensibilidad social y habilidades en el ámbito académico (talento potencial o manifiesto). Se trataba de niños y niñas - de 10 a 18 años - que presentaban ciertas características y conductas, valoradas por los profesores y por los compañeros como sobresalientes e identificadas además mediante algunos instrumentos específicos administrados por la universidad. Fue así que el segundo semestre del año 2004 se dio inicio al Programa Educacional para Niños, Niñas y Jóvenes con Talentos Académicos, PROENTA-UFRO, a través de un modelo extracurricular de enriquecimiento, complementario a la enseñanza entregada por el sistema escolar de educación pública. El Programa (se usará este concepto a lo largo

del texto) hizo suyo el compromiso de una educación integral, desarrollando el ámbito académico, cognitivo, afectivo, social y moral de los niños y niñas de La Araucanía. Esto, principalmente a través del diseño de un currículo flexible y la implementación de cursos y talleres de libre elección, impartidos durante gran parte del año en las aulas universitarias.

El diseño de esta iniciativa se basó inicialmente en el modelo para estudiantes con Talento Académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, (PENTA-UC), en ejecución desde el año 2001. Desde entonces, durante sus 17 años de trayectoria, PROENTA-UFRO ha desarrollado diversas adaptaciones acordes a las características y necesidades particulares de los estudiantes, familias y establecimientos educacionales Región de La Araucanía, así como a las características de la Universidad de La Frontera.

El compromiso del Programa está orientado especialmente a niños, niñas y jóvenes que cursan estudios prioritariamente en educación pública municipal, dado que la responsabilidad social que lo hace nacer, conlleva brindar igualdad de oportunidades, sobre todo a los escolares que tradicionalmente han tenido menor acceso a la educación superior, el conocimiento académico avanzado, y a experiencias culturales diversas. Esto es acorde a la noción de que las políticas educativas orientadas a la equidad requieren otorgar a todos los estudiantes una educación acorde a sus necesidades, en relación con sus condiciones sociales y características culturales (Casassus, 2003).

Al observar la realidad de los estudiantes en PROENTA-UFRO, es interesante notar, por ejemplo, que un 32% de las familias participantes se auto-adscriben como pertenecientes a la etnia Mapuche, lo que conlleva, por ejemplo, el desafío de incorporar transversalmente una visión intercultural en todas las actividades. Esta necesidad se hace más demandante, con la incorporación de niños y niñas con

nacionalidad extranjera, producto de procesos de migración desde países latinoamericanos.

En términos comprensivos, el Programa recoge y materializa los aportes teóricos del Modelo Diferenciador entre Dotación y Talento del psicólogo franco-canadiense François Gagné (2000). Su modelo, de tipo sociocultural, plantea la existencia de capacidades naturales en las personas, en dominios diversos como el intelectual, creativo, socioafectivo y sensoriomotor. Estas capacidades naturales, de acuerdo al autor, podrían desplegarse, o no, como competencias o conductas talentosas en alguno de los siguientes ámbitos: académico, artístico, negocios, acción social, deportes o tecnología (Martínez y Guirado, 2012). El aspecto crucial para que estas habilidades se desarrollen como competencias está dado por el efecto mediador de catalizadores ambientales (ambiente físico, social y cultural, individuos, recursos y servicios), catalizadores personales (rasgos físicos, motivación, autocontrol, voluntad y personalidad) y de los procesos de desarrollo (aprendizaje formal, aprendizaje informal y la práctica).

Este Programa se ha planteado actuar como un catalizador positivo y trascendente en el desarrollo infantil, a través de un trabajo sistemático que incluye a las familias, las comunidades educativas de procedencia y los funcionarios de la propia universidad. Durante sus diecisiete años de existencia, han sido parte de él más de 2.000 estudiantes de quince comunas de La Araucanía: Chol-Chol, Lautaro, Villarrica, Carahue, Teodoro Schmidt, Nueva Imperial, Curacautín, Freire, Galvarino, Gorbea, Perquenco, Pitrufquén, Temuco, Victoria y Padre La Casas, lo que ha permitido ir conociendo realidades y necesidades muy diversas, tanto urbanas como rurales. El apoyo de MINEDUC ha sido una alianza importante, ya que no sólo proporciona respaldo económico, sino también político a través del Decreto Supremo N°230 de 2007, modificado posteriormente por los Decretos N°341 de 2008 y N°258 de 2010.

Estudiantes con Talentos en Escuelas Rurales

Cada fin de semana más de 300 niños y niñas se trasladan a la ciudad de Temuco y asisten a clases a la Universidad de La Frontera (durante la pandemia crisis sanitaria por pandemia el Programa ha funcionado a través de modalidad remota). La mayoría estudia en escuelas urbanas, de ciudades pequeñas o en pueblos, de acuerdo a categorías definidas por PROENTA-UFRO (combinación entre número de habitantes y carácter urbano/rural: cada familia se auto-adscribe a una de esas categorías). Del total de estudiantes, entre 2010 y 2017, el porcentaje promedio que provenía de sectores rurales (campo y pueblo rural) era de poco más de un 10%; tal como como indica el siguiente cuadro:

		Campo	Pueblo Rural	Ciudad Pequeña	Gran Ciudad	Total
2017	Nº	26	14	101	131	272
	%	9,6	5,1	37,1	48,2	
2016	Nº	25	10	86	120	241
	%	10,4	4,15	35,7	49,8	
2015	Nº	23	8	89	101	221
	%	10,4	3,62	40,3	45,7	
2014	Nº	19	7	94	106	226
	%	8,41	3,1	41,6	46,9	
2013	Nº	12	10	64	111	197
	%	6,09	5,08	32,5	56,4	
2011	Nº	22	13	65	117	217
	%	10,1	5,99	30	53,9	
2010	Nº	24	14	48	95	181
	%	13,3	7,74	26,5	52,5	

Cuadro 1: procedencia de estudiantes PROENTA-UFRO según año.
(PROENTA-UFRO, 2021),

Datos actualizados del año 2021, son bastante semejantes, pues muestran que el 12% de los estudiantes habitan en el campo la zona rural o campo (PROENTA-UFRO, 2021). ¿Cuál es la razón o razones que podrían explicar que sólo un décimo de los estudiantes viven en el área rural, considerando la conformación de la Región de La Araucanía con un 29,1% de población rural (Censo 2017)? Esta pregunta levanta en sí misma nuevas preguntas para tratar de explicar la baja representación de las escuelas rurales en el Programa. ¿Están acaso los niños y niñas de escuelas rurales menos motivados intrínsecamente por aprender?, ¿Los niños con aptitudes sobresalientes emigran del campo para estudiar en la ciudad ante las limitadas opciones que ofrecen las escuelas rurales?, o más bien ¿Los catalizadores intra-personales o ambientales no están favoreciendo el despliegue de las capacidades infantiles?, ¿Podría obedecer esta baja representación a los medios actualmente utilizados en el proceso de reconocimiento de los niños y niñas con desempeños académicamente talentosos?, ¿Los profesores de la escuela rural les valoran positivamente a los niños curiosos, inquietos intelectualmente, que leen por su cuenta o se adelantan en los libros buscando información para saciar su pasión por el conocimiento?

Talento

Talento es un concepto ampliamente usado, pero al mismo tiempo, conceptualizado de manera diversa desde múltiples modelos y aproximaciones teóricas, en base al momento histórico, cultura y autor (García – Cepero, Cedeño y Cervantes, 2015). Es un término relativo de manifestación dinámica, un fenómeno complejo y multidimensional, para el cual existen distintas clasificaciones. Dado que muchas veces se confunden, es preciso clarificar que los conceptos de sobredotación intelectual y talento académico no son

sinónimos. En Chile, por ejemplo, habitualmente se hace mención al talento académico, artístico y deportivo. Es importante considerar que para algunos autores el talento es una característica personal (estable) y, para otros involucra un desempeño excepcional logrado por algunas personas en determinados momentos (inestable). Personas con talento o desempeños talentosos hay en todos los contextos, pero no en todos los ámbitos en todas las personas. Esto conlleva reconocer que tanto en las escuelas urbanas como rurales podemos observar niños y niñas que presentan habilidades sobresalientes o talento, independiente del sexo, género, edad, etnia o nivel socioeconómico.

Según F. Gagné (2000), autor al que PROENTA-UFRO adscribe, el concepto de talento corresponde a una habilidad o competencia superior, sistemáticamente desarrollada, de una persona en relación con sus pares, en una o más áreas del quehacer humano. Desde esta concepción, es fundamental que las condiciones ambientales y personales promuevan el desarrollo pleno de estas capacidades, a través del acceso a múltiples experiencias educativas pertinentes a las características, necesidades e intereses individuales. No toda persona con un potencial de talento presentará un desempeño talentoso; de allí la importancia de los catalizadores.

Reconocimiento y Diversidad

Actualmente, los Programas que promueven el talento académico en escuelas y liceos¹⁵, asentados en universidades, centran la identificación de los niños y niñas en la valoración conductual que realizan profesores y compañeros de curso y en los resultados de test formales de motivación y habilidades intelectuales, con énfasis en el razonamiento lógico matemático. Estas iniciativas usan criterios

15. En el marco del Programa de Promoción del Talento en Escuelas y Liceos dependiente de la División de Educación General del Ministerio de Educación.

de identificación esencialistas y criterios desarrollistas; donde estos últimos enfatizan el potencial del desarrollo humano y el rol de la escuela y la sociedad de promotor de este potencial (García-Cepero, Cedeño y Cervantes (2015)). Por otra parte, en nuestra sociedad y contextos de educación formal se enfatizan altamente las habilidades matemáticas, las aptitudes verbales y la gestión de la memoria, por sobre otras capacidades sobresalientes, como el ámbito social, ambiental, artístico o deportivo; no valorándose suficientemente a los educandos que muestran un alto conocimiento del ambiente natural, dominio espacial, habilidades prácticas o una sensibilidad extraordinaria para relacionarse con otros. Por otra parte, también es necesario admitir nuestra tendencia nacional a sobrevalorar las calificaciones escolares por sobre las habilidades cognitivas, la inteligencia emocional y la formación valórica; la presencia de estereotipos y prejuicios que llevan a reconocer más a los hombres que a las mujeres en áreas como tecnología y ciencia; y más aún, a destacar a quienes se han apropiado de las herramientas culturales dominantes. Estos factores nos llevan a invisibilizar la diversidad de estudiantes con habilidades sobresalientes; a aquellos con talento académico pero desmotivados, aburridos o muy inquietos; a los insertos en un sistema que les resulta lento, rutinario y poco desafiante. Estas situaciones gatillan varias y limitantes consecuencias:

1. Que se comprenda el talento como «tener buenas notas», involucra tener altas expectativas de desempeño escolarizado tradicional y, con ello, no promover el despliegue de competencias en aquellos niños que sobresalen en algunas áreas, que desafían mucho con preguntas «impertinentes», alcanzan calificaciones por debajo de las capacidades o que «descolocan al sistema», por ejemplo, con su creatividad.
2. Que se conciba al talento como una representación unívoca de la inteligencia y como una entidad estable, conlleva no dar

una atención pertinente al estudiante con talento académico; la premisa: «se las puede arreglar solo/a» es un atentado a su condición de niño(a) y su necesidad de mediación de aprendizajes.

3. Que se sobrevalore el manejo de las herramientas de cultura dominante y urbana y no contar con estrategias de reconocimiento pertinentes para la escuela rural, contradice el derecho a aprender y desarrollarse plenamente de miles de niños y niñas.
4. Que se promueva la homogeneidad por sobre la equidad, sin reconocer que hay niños y niñas que tienen talentos particulares, y carecer de herramientas suficientes para atender esta diversidad en la escuela rural, conlleva estancar o incluso hacer retroceder a quienes avanzan más rápido.
5. Que la atención al estudiante con capacidades sobresalientes en la escuela urbana y rural dependa de la buena voluntad de un docente interesado y con vocación, dada la ausencia de políticas públicas, es contrario a la justicia social.
6. Que las dificultades de desplazamiento desde «la ruralidad» (campo, costa, localidades andinas, valles precordilleranos, etc.) para participar en programas ofrecidos en las universidades, restrinja el concepto de «oportunidad» a algunos, sobre todo si la escuela rural no cuenta con herramientas propias para satisfacer las necesidades educativas de los niños y niñas.
7. Cuando abordamos la realidad rural y el desarrollo del talento, quedan muchos temas por resolver:
8. Los estudiantes rurales con talento académico en los programas que promueven el talento desde escuelas y liceos en Chile, se encuentran en la semisombra. El cambio teórico, por la reconceptualización de la nueva ruralidad, es parte del problema ¿qué se entiende por ruralidad para estos casos? PROENTA-UFRO, por ejemplo, autodefine lo urbano/rural según señalen las propias familias. El estado y el Ministerio de Educación deben proponer a las instituciones académicas, estatales y de la sociedad civil lineamientos que tengan una

capacidad de inclusión de diversas acciones y modalidades educativas, como ésta y otras.

9. Las políticas públicas han sobre-enfatizado ciertas habilidades cognitivas asociadas a las matemáticas y lenguaje, que se han extendido a programas académicos, invisibilizando otras habilidades propias de la diversidad personal, cultural, territorial; omitiéndose, negándose o desfigurándose esa diversidad. Esto levanta preguntas de investigación para definir métodos de reconocimiento apropiados, de las características, necesidades e intereses de estos estudiantes en territorios rurales, niños y niñas reconocidos preliminarmente por sus docentes como sobresalientes respecto de sus pares.
10. Otra cuestión a organizar se refiere a las barreras para la permanencia en los Programas para niños con habilidades sobresalientes. Por una parte, hay un grupo de niños(as) de escuelas rurales que enfrentan la tensión de participar de la economía familiar, responder a las expectativas familiares y desarrollar una trayectoria educativa que se agrega a la de la escuela. Por otra parte, la escasa definición desde el MINEDUC, sobre el apoyo futuro a los Programas en contexto universitario, crea inestabilidad e incertidumbre, donde las decisiones políticas en un clima de transformación social nacional, generan vulnerabilidad. Las barreras de gestión para la participación y contar con políticas claras requieren el compromiso del Estado.
11. La participación en Programas de enriquecimiento es motivo de orgullo familiar, donde padres y madres consideran que sus hijos o hijas no deben perder «la oportunidad». Educarse es visto como medio de movilidad social y progreso, pero, al mismo tiempo, de distanciamiento de lenguajes, comprensiones y aspiraciones. No siempre el Programa puede resolver estas tensiones, sin embargo, prevalece la opción por valorar las capacidades y conocimientos previos de los estudiantes. Investigaciones futuras pueden orientar sobre las consecuencias que pueda generar la distancia entre los nuevos aprendizajes culturales ciudadanos, de la cultura dominante, de los estudiantes y el desarrollo formativo cultural de la familia.

En conclusión, la escuela rural - como el sistema educacional - no visibiliza esta diversidad con lo que no sólo niega este principio pedagógico (y humano) fundamental, sino que también el derecho de niños y niñas a desarrollar plenamente sus potencialidades por el hecho de vivir en zonas rurales. Por ello, es un tema que requiere de la sistematización de experiencias y de investigaciones orientadas a definir políticas públicas que impulsen la educación de los territorios rurales, incluyendo a los estudiantes de comunidades originarias.

CONCLUSIONES

A partir de la sistematización y análisis de ambas iniciativas presentadas, podemos plantear las siguientes conclusiones:

1. Es fundamental tener presente que las políticas públicas se deben evaluar en el tiempo. Ellas deben responder a contextos políticos, sociales y económicos cambiantes y basarse en la evaluación de resultados e impacto.
2. Es urgente la existencia de una política pública coherente, consistente, financiada y masiva, que saque a las escuelas rurales y sus docentes de su posición de exclusión. Para poder proyectarlas, como estrategias efectivas a largo plazo, se requiere su especial institucionalización en el estado lo que, a su vez, supone reconocer la identidad y diversidad de este sector educacional.
3. Si hay algo que caracteriza la educación rural es la diversidad con su complejidad individual, social, cultural, lingüística y territorial. En este caso, el sistema no consigue lograr más equidad si se invisibiliza esta diversidad, particularmente en el multigrado y los estudiantes con talentos.
4. Los Programas existentes en Chile asentados en universidades, deben complementar lo que la escuela hace, apoyarla

y difundir el conocimiento que emerge del trabajo con las comunidades educativas y locales, nutriendo y nutriéndose sinérgicamente con el territorio.

5. Los cambios de la nueva ruralidad exigen aprender de las experiencias exitosas y abrirse a nuevos desafíos para desarrollar y potenciar la educación rural con equidad, diversidad, pertinencia y, finalmente, calidad.

REFERENCIAS.

- BENGOA, J. (2017) La vía chilena al capitalismo agrario. *Le Monde Diplomatique*. Año XVII, N° 185. Pág. 13.
- BENGOA, J. (2019) La Nueva agricultura y sus contradicciones. *Le Monde Diplomatique*. Año XX, N° 212. Pág. 9
- CASTILLO-MIRANDA, CASTRO, G.W. E HIDALGO-STANDEN, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), 364-381.
- DEL POZO, D. (editor) (2015) *Por la Humanidad Futura*, Antología Política de Gabriela Mistral. Santiago, Chile: La Pollera Ediciones.
- EQUIPO NACIONAL DE CAPACITACIÓN (1994) *La capacitación en 1994. Antecedentes Programa y Primeras Acciones*. Santiago: Ministerio de Educación, MECCE Educación Básica Rural.
- GAGNÉ, F. (2000). *A Differentiated Model of Giftedness and Talent* [en línea] https://pdfs.semanticscholar.org/a0ae/7794202c8402ce7d5707b218980ba520b525.pdf?_ga=2.118790026.265473521.1583184025-40365916.1583184025
- GARCÍA-CEPERO, M.C.; CEDEÑO A., F. Y CERVANTES A., D. I. (2015) *Documento de orientaciones técnicas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, Colombia: MINEDUCACION, FES, p. Universidad Javeriana.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (1982) Sistema Integrado de Educação Rural. Recife-PE: Governo do Estado de Pernambuco-Secretaria de Educação.

HOLM-NIELSEN, L.; THORN K. & PRAWDA, J. (2004) Chile. Más de diez años de reforma educacional. In: Banco Mundial (2004) En breve. Marzo, n° 44.

LÓPEZ, V.; CONEJEROS, M. L; GARCÍA, M. C; GUDENSCHWAGER, H. Y PROESTAKIS, A. (2014). Educación de Talentos en Chile: Un debate entre excelencia y equidad en educación. Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

MARTÍNEZ, M. Y GUIRADO, A. [COORDS.] (2012). Altas Capacidades Intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar. Barcelona: GRAO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PROGRAMA MECE (1992) Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Uni, Bi y Tridocentes. Santiago: Programa MECE Ministerio de Educación.

NUÑEZ, C. G. (2013) El Cierre de Escuelas Rurales en Chile: ¿Una política de Estado? Recuperado de:

http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/08/index_17_08_13_cierre_escuelas_rurales.pdf

PROENTA-UFRO (2021). Ruralidad y Ascendencia Indígena de Estudiantes con Talentos Académicos en la Araucanía. Temuco: Informe interno PROENTA-UFRO.

RICHARDS, C. (1994) Directorio de Proyectos de Mejoramiento Educativo de Microcentros Rurales. Santiago: Ministerio de Educación-Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural.

- SAN MIGUEL, J.; SEPÚLVEDA, G. & WILLIAMSON, G. (1994) Políticas de Mejoramiento de la calidad de la educación con equidad: el Programa MECE/BASICA/RURAL. In: La Piragua. 1er. Sem. 1994. N° 8. Santiago. Págs. 153-161.
- SOLER ROCA, M. (1991) Acerca de la educación rural. Santiago: UNESCO/OREALC.
- SEPÚLVEDA, G. (1995) Manual de desarrollo curricular para escuelas multigrado. Santiago de Chile: MECE.
- UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE, UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1998) Estudio de Evaluación de la Línea Educación Rural del programa MECE. Informe Final (Versión Definitiva) Valdivia, Valparaíso: Universidad Austral de Chile, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- WERTHEIN, J. (1981) Educação Rural no Terceiro Mundo: Experiências e Novas Perspectivas. Em colaboração com BORDENAVE, J. D. Paz e Terra; Rio de Janeiro.
- WILLIAMSON, G. (2021) La educación rural y la nueva constitución en Chile. In: Educación Futura. 1 de Julio, 2021. <http://www.educacionfutura.org/la-educacion-rural-y-la-nueva-constitucion-en-chile/>
- WILLIAMSON, G. (1994) Escuelas rurales multigrado: experiencias en América Latina. Santiago: Ministerio de Educación, MECE Educación Básica Rural.
- WILLIAMSON, G.; MUÑOZ, J. M.; MORAGA, S.; ABAZÚA, G. (1994) Gente que amanece Microcentro Liwenche. Santiago: Ministerio de Educación, MECE Educación Básica Rural, Departamento Provincial de Bio-Bio.
- WILLIAMSON, G. (1993) Escuelas Rurales incompletas con cursos multigrado: experiencias en Chile. Universidad de Talca. Talca. Serie Estudios N° 1.
- WILLIAMSON C., G. (1992) La Experiencia con Escuelas Uni y Bi docentes (1991). Ministerio de Educación/ Programa de las 900 Escuelas/

Programa MECE-BASICA-EDUCACION RURAL. Santiago.
Informe Final.

WILLIAMSON, G. (1987) Una experiencia curricular participativa en zonas rurales de extrema pobreza en Brasil. Santiago: Asociación Chilena de Currículo Educacional, fotocopia, 19 pp.

WORMALD O., G. (1994) La capacitación de supervisores de la zonal centro sur I semestre 1994. Santiago: Ministerio de Educación, MECE Educación Básica Rural.

Cómo me enseña la escuela a no existir: negaciones, omisiones y arbitrariedades en la implementación del currículum rural multigrado en territorio chileno

SILVIA RETAMAL CISTERNA
silvia.retamal@ulagos.cl
Universidad de Los Lagos

ANDREA HAIN CEA
andrea.hain@ulagos.cl
Universidad de Los Lagos

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión a partir de una revisión crítica del currículum nacional chileno. Se utilizó la técnica de análisis de contenido cualitativo para examinar el material de apoyo que el Ministerio de Educación pone a disposición para docentes de aula multigrado de acuerdo con las Bases Curriculares de Educación Básica. Concretamente se estudiarán los cuadernos de trabajo de los módulos multigrado para la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El objetivo de esta aportación se materializará en tres premisas: a) Hacer una reflexión sobre la pertinencia territorial de los currículum en las escuelas rurales, considerando las nociones de territorio e identidad, b) Dar a conocer los (posibles) significados soterrados de las actividades propuestas por los módulos del Ministerio de Educación para la realidad educativa rural; c) Análisis categorial de cuatro ejemplos concretos que ilustren como se propone la enseñanza de

ciertos objetivos de aprendizaje en el contexto rural, como un lugar de producción de no existencias.

1. INTRODUCCIÓN

Las Bases Curriculares de Educación Básica constituyen el instrumento principal para orientar el proceso de Enseñanza y Aprendizaje obligatorio del país. De él se desprenden los programas que organizan la enseñanza de acuerdo a los diferentes niveles del sistema escolar. En el contexto educativo rural, la modalidad es diferente, la baja densidad del estudiantado en dichos territorios, exige a la escuela tener aulas que acojan a más de un nivel educativo, llamadas escuelas multigrados. Para atender a esta necesidad, el Ministerio de Educación pone a disposición módulos para la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes asignaturas, que, sirven para

«facilitar la organización de las clases y la integración que resulta necesaria en una realidad donde estudiantes de diferentes cursos comparten sus experiencias de aprendizajes y la o el docente, se enfrenta al desafío de gestionar diversas acciones de enseñanza, simultáneamente». (MINEDUC, 2020)

Este recurso también se entrega «como un material flexible que las y los docentes pueden adaptar a su realidad en los distintos contextos educativos del país» (MINEDUC, 2020), sin embargo, al llevarlo a una realidad educativa rural concreta, cobra un sentido diferente, que puede ir en la dirección de transmitir una idea inexacta, descontextualizada y/o alejada de las personas que habitan el entorno rural. Desde una mirada pedagógica, se puede plantear que un proceso de formación estandarizada al ser aplicado en y en concreto en el contexto rural, pierde el objetivo educativo para esa realidad en particular.

En este capítulo se presenta una revisión de los cuadernos de trabajo de los módulos multigrado para la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en relación con un contexto rural, situado en la zona sur de Chile (xiv y X Regiones), en escuelas que concentran estudiantes de ascendencia indígena, específicamente Huilliche, cuyas características culturales, lingüísticas y geográficas, lo diferencian con otros contextos rurales del territorio chileno.

EL CURRÍCULUM PARA LA EDUCACIÓN RURAL

El currículum oficial es el resultado de múltiples decisiones y enfrentamientos técnico-académicos. Son producto de las diversas interacciones de distintos sectores de la sociedad que quieren hacer prevalecer sus intereses dentro del espacio de la enseñanza, que muchas veces se traducen «en incoherencias internas y en discursos que admiten diversas lecturas ideológicas» (Estellés, 2013, p. 3).

La neutralidad y objetividad en el sistema educativo es un mito que se ve reforzado por una serie de ideas que siempre han estado alrededor de las prácticas escolares, como, por ejemplo, la creencia en procesos objetivos de evaluación, una organización formal de la enseñanza, considerar las mismas exigencias para todos y por, sobre todo, asociar el éxito académico a la inteligencia y el esfuerzo individual (Torres, 1996). Estas ideas, además cuentan con recursos y una institucionalidad que las promueve y difunde, para que se instale la necesidad de justificar un sistema educativo objetivo y eficiente en toda la población. Esta objetividad, siempre es la medida de un grupo minoritario y cercano a las clases dirigentes, como plantea Torres (1996, p. 15) «los grupos sociales y gobiernos conservadores y tecnocráticos van a intentar en todo momento favorecer la creación y recreación de un discurso científico e ideológico que justifique y legitime la necesidad de su destino como grupo dirigente». En favor

de lo anterior se plantean objetivos generales para la enseñanza de todas las escuelas de un territorio y se generan mecanismos disciplinarios para el seguimiento y cumplimiento de los mismos.

Estas arbitrariedades curriculares se manifiestan en las diferentes modalidades que tiene el proceso escolar y con mayor énfasis en el contexto rural. El principal problema que posee la institucionalidad de la Educación Rural es que no se aborda desde una perspectiva que considere planificar lo educativo desde la particularidad de esos espacios. Tradicionalmente la educación rural ha sido considerada como un «desafío» para los sistemas escolares, situando la ruralidad siempre por debajo de lo urbano o en un constante déficit. Por tanto, los desafíos declarados de las instituciones educativas y organismos internacionales se interpretan como un esfuerzo para lograr que la educación rural llegue a ser cada vez más parecida a la educación urbana. Se considera lo rural como una etapa anterior a lo urbano o en el mejor de los casos lo rural en oposición de lo urbano y no como procesos psicosociales diferentes (Monteiro, 2015, p. 104). Existen diversos tipos de ruralidades, a modo de ilustración tomaremos la diferenciación que hace Monteiro para este caso (2015, p. 104): a) una ruralidad empobrecida como residuo de un proceso de urbanización; b) espacios rurales enriquecidos, producto de la presencia de empresas en el medio rural producto de monocultivos, provocando crecimiento económico para otros territorios a costa de un sacrificio enorme para la población rural; y c) un ámbito rural cultural, ambiental y cognitivamente rico. En este último caso no es posible encontrar escuelas municipales, al menos en la zona sur del territorio chileno. A pesar de eso, las diferencias entre escuelas rurales pueden ser muy grandes. Estas realidades rurales, tan diversas, se rigen y se miden bajo el mismo prisma educativo, cuyo fundamento se centra en superar esta condición de ruralidad, exclusión y pobreza.

La modalidad de aula multigrado es un intento de adaptación de la escuela urbana a la realidad rural. Aquello implica, no solo la graduación de los niveles dentro de un curso, sino que también la imposición de una pedagogía estandarizada, que no contempla la especificidad del entorno. Sin embargo, a través de la experiencia educativa e investigación en contextos rurales, el aula multigrado se ha ido configurando en base a metodologías propias. La escuela rural ha relevado diversas formas de conocimiento, rutinas y mobiliario que implican una particular forma de enseñanza, cuyo avance, implementación y experimentación en estos contextos ha derivado en una didáctica multigrado (Bustos Jiménez, 2014).

En efecto, existen algunas posibilidades didácticas que podrían implementarse en el aula rural multigrado, en función de las diferentes intencionalidades metodológicas y contextos escolares a los que se atiende. Una posibilidad de enseñanza, propuesta por Bustos Jiménez (2014) tiene relación con la integración de la comunidad y la cultura local a los procesos educativos escolares. Esto implica la incorporación a la programación escolar de los saberes de las personas y comunidades en las que se inserta la escuela rural. Dicho de otro modo, permite propiciar la posibilidad de que el alumnado se transforme en un sujeto activo, generador de aprendizajes, en la medida que integre su propia experiencia, su conocimiento y el de sus familias en el espacio educativo.

LA DIMENSIÓN TERRITORIAL

Las adaptaciones curriculares ofrecidas para los entornos rurales enfatizan en una mirada estática de la vida y se basan en una «visión estereotipada de dichas comunidades, las cuales son caracterizadas, de acuerdo a una concepción tradicional, como unidades sociales relativamente aisladas, con dificultades para acceder a servicios

básicos y la infraestructura mínima de un estilo de vida moderno» (Thomas, 2005, p. 513).

La ruralidad hoy en día no es ese espacio purificado de lo urbano, al contrario, el estilo de vida que hoy prevalece en el mundo rural también está permeado por el estilo de vida y los valores de la modernidad. En este sentido, la institución escolar ha sido responsable de reafirmar y legitimar una cultura, a través de un currículum que promueve valores como el individualismo, la competitividad, la importancia del éxito y el consumismo, que se asientan y disuelven en la cultura local. En este sentido, Thomas (2005) señala que «la educación rural ha sido incapaz de comprender las nuevas realidades rurales e incorporarlas a sus currículum, a fin de capacitar a los educandos ante los requerimientos de la nueva ruralidad» (p. 515).

Se podría plantear que los currículums escolares basan su enseñanza en una perspectiva que urbaniza lo rural o lo *desruraliza*, es decir, que piensa la ruralidad en términos de algo en proceso de extinción, en palabras de Matisajevic y Ruiz (2013, p. 28) es un «proceso que se argumenta a partir de la reducción de la población del campo, la desaparición progresiva de los saberes y prácticas culturales de sus pobladores, y su creciente participación en actividades diferentes a la agricultura». Pese a esto y sin negar las transformaciones que han sucedido en el entorno rural a través de los años con los procesos de globalización, las sociedades rurales siguen existiendo en «una persistencia tenaz de los modos milenarios de producción campesinos e indígenas» (Matisajevic y Ruiz, 2013, p. 29) y por tanto, la enseñanza y educación pertinente al contexto en dichos entornos, sigue teniendo una importancia fundamental.

La escuela rural, dada su conformación en modalidad multi-grado, propicia la heterogeneidad del trabajo y la búsqueda de una contextualización mayor de la enseñanza. Esto facilita la incorpo-

ración del entorno al trabajo escolar, sin embargo y tal como plantea Boix Tomàs (2014, p. 94):

«en el aula multigrado se siguen aplicando prácticas pedagógicas tradicionales, replicando las mismas estructuras organizativas que en escuelas ordinarias y cerrándose bastante al territorio; no es tan abierta como parece la escuela rural. La visión que, en general, se tiene del aula multigrado se encuentra distorsionada de lo que es la práctica educativa real.»

Lo señalado dificulta la incorporación de la dimensión territorial a la institución escolar situada en un contexto rural. Además da cuenta de la función instrumental que tiene la escuela en un escenario diverso. Sin ir más lejos, la Educación Rural Multigrado que propone el Ministerio de Educación de Chile, declara lo siguiente:

«oportunidades de acceso a experiencias de aprendizaje, que les permitan desplegar (al educando) sus talentos y lograr las habilidades requeridas para su desarrollo, integrando dimensiones cognoscitivas y formativas planteadas en los referentes curriculares, garantizando que su trayectoria educativa sea de calidad» (MINEDUC, 2020)

Esta definición, representa la orientación unívoca que tiene la educación a pesar de los diferentes contextos en los que se extiende y es una muestra de que el currículum oficial, se centra en la dimensión cognitiva individual del estudiantado, vinculada principalmente al desarrollo de competencias y habilidades para la integración eficaz y eficiente al mundo laboral. El currículum bajo la perspectiva ministerial, no da pie para una comprensión más amplia del mundo, que implique el abordaje de aspectos sociales, culturales, éticos y

relacionales, a modo de cuestionar, construir y analizar críticamente la sociedad de la cual el alumnado forma parte.

ESCUELA, IDENTIDAD Y TERRITORIO

En varias lenguas y en particular en la lengua castellana se suele hacer una clara distinción entre casa y hogar, aludiendo en el primer caso a una estructura arquitectónica y en el segundo, al entramado de relaciones al interior de ésta, de esa forma una casa no siempre representa un hogar dependiendo de lo que ocurra al interior.

Aunque no exista esta distinción conceptual para la escuela, si podemos imaginar como se replica este escenario casa/hogar si logramos visualizar, situar o separar la estructura formal educativa relacionada con contenidos, referencias curriculares, implementación de políticas, normas y regulación, del entramado relacional que podría llegar a contener una escuela, transformándola en una especie de hogar que acoge no solo actividades cognitivas si no también relacionales, y que sin duda puede tener grandes impactos en el desarrollo individual, social y comunitario.

Esta división es más clara aún en contexto rural, donde la identidad y el territorio constituyen lo comunitario, esto cobra un sentido profundo y es un lugar de reconocimiento y, por lo tanto, la escuela se transforma en un eje articulador, un espacio de socialización y de contención, transformándose en un lugar político, ideológico, de disputa, de afectos, de proyecciones individuales y sociales.

Núñez, C., Solís, C., & Soto, R. (2013), señala que

la educación en contextos rurales cobra mayor relevancia, destacándose el aporte que puede significar la escuela para el fortalecimiento de la comunidad, al constituir, en la mayoría de los casos, el único vínculo institucional entre el Estado y la

comunidad. De esta manera, la escuela ocupa un lugar significativo en la dinámica social de una comunidad. (p. 617)

De lo anterior se desprende que la educación es sobre todo un ejercicio social y que las definiciones de su alcance tienen relación con el hecho de estar enmarcada en un contexto global, regional, o local, es decir, en los marcos socio culturales, psicosociales y políticos en los que acontece. El análisis de los contenidos curriculares en contexto de ruralidad en un espacio territorial particular, es relevante especialmente si consideramos el impacto psicosocial que ejerce en la dimensión identidad/territorio la forma en que aquellos contenidos son desarrollados y la relación con la vida cotidiana de la comunidad escolar.

En ese sentido es relevante la observación sobre el concepto de territorio realizado por Vergara N. (2010) como «un espacio de reconocimiento de sí, o de otro» (p. 168). Considerando el espacio como parte estructural de un proyecto vital, en el que se articulan vidas personales y vidas colectivas con sus entornos, circunstancias o situaciones en las que el espacio-territorio funciona como el *ahí* donde se prevé o se espera la concreción de esos proyectos, ya sea en un plano material, ya sea en un plano simbólico y no solo como una forma abstracta, como puede ser el espacio geométrico; o concreta como el espacio geográfico; o ficticio como el espacio metafórico (Vergara, 2010, p. 168)

La definición anterior se complementa con las características de identidad personal identificadas por Martín-Baro I. (2010) quien indica que la identidad:

1. está referida a un mundo concreto, por tanto, qué dicen de lo que soy y de mi espacio, es relevante en el sentido de que ese espacio es un mundo de significaciones, por tanto, asumir la

propia identidad supone asumir también el mundo al que se pertenece, es decir, las personas son en contexto

2. se afirma en las relaciones interpersonales, en el entendido de que cada persona es yo frente a quienes son no yo, siempre somos seres en relación.
3. es relativamente estable, la evolución del yo va unida al cambio en el propio mundo, en especial las rupturas de las rutinas cotidianas
4. es producto tanto de la sociedad como de la acción del propio individuo, esto implica reconocer y comprender a la persona como un ser de historia.

Desde este punto de vista el territorio es, en primer lugar, la apropiación de un espacio en vista de transformarlo o transfigurarle en algo propio, ya sea en el sentido de la adquisición como en el sentido de la identidad donde podemos identificar lo nuestro, o lo ajeno, (Vergara N., 2010).

Entonces, la trilogía Escuela/Identidad/Territorio en contexto rural, está estrechamente relacionada con el valor testimonial y supeditada a aspectos sociales, relacionales y proyectivos, y desde aquí a los relatos de quienes estamos siendo en ese contexto, y que adiciona el valor sociohistórico para la comprensión de identidades e imaginarios.

MODOS DE PRODUCIR NO EXISTENCIAS

El carácter monocultural de los currículos escolares, pone de relieve que existe una sola forma válida de existencia y por tanto, una forma no válida de existir. Esto implica deshacerse de cualquier indicio relacionado al origen y a la identidad. La escuela históricamente ha ajustado la enseñanza a la premisa de una sola nación, una sola cultura, una sola lengua. Hecho que refleja «una concepción de nación arraigada a los ideales decimonónicos, heredados de

Europa, según los cuales la unidad país implicaba necesariamente la uniformidad cultural de sus ciudadanos» (Gómez, Leigh y Nova, 2012, p. 117). A partir de esto, existen múltiples formas de negación de la existencia de pueblos originarios y un intento histórico constante por eliminar todo rastro de ellos.

Existe una idea común del tiempo lineal que plantea De Sousa Santos (2008, p. 111) «según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos». Se ha formulado en términos de

«progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización. Común a todas las formulaciones es la idea de que el tiempo es lineal y al frente del tiempo están los países centrales del sistema mundial, y, junto a ellos, los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que en ellos dominan» (De Sousa Santos, 2008, p. 111).

Según esta lógica se considera atrasado todo lo que no se encuentra dentro de esta norma temporal y es asimétrico respecto de lo que es declarado avanzado. Esto representa una no existencia que se asume a través de varias etiquetas primitivo/salvaje; atrasado/moderno; pasado/presente. En definitiva, citando nuevamente a Santos «se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, las avanzadas, superiores, globales o productivas (2008, p. 112)». Llevado al plano de la educación rural y su tratamiento en el sistema de enseñanza oficial, implicaría una forma de no existir socialmente. La realidad rural se presentaría como un obstáculo para la escolaridad.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La producción de datos de este análisis crítico, está enmarcada dentro de un paradigma de investigación cualitativa. El tipo de estudio es básico, el nivel de profundidad es descriptivo y de corte temporal. Para el análisis categorial se seleccionó como objeto de estudio los Cuadernos de Trabajo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, específicamente los Módulos Didácticos para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales multigrado de 1º a 6º básico del Programa de Educación Rural de la División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile. El criterio de selección de estos textos se basa en el principio de tipo significativo, es decir, la elección del caso está basada en un principio de significancia o pertinencia y no de representatividad estadística.

Se realizó la producción de categorías a través del análisis de contenido cualitativo y crítico, para la sistematización de la estructura del contenido de los textos e imágenes, que permitió realizar una descripción del fenómeno de estudio, así como inferencias a partir de estas descripciones (López-Aranguren en García, Ibáñez, Alvira, 2000;). En específico, se llevó a cabo un análisis de contenido categorial temático basado en el análisis de contenido clásico (Gery & Russel en Denzin & Lincoln, 2000) que implicó la realización de inferencias a partir de los datos manifiestos con la intención de realizar un análisis que tuviera como resultado un significado que trascienda a dichos datos y que facilite tener una lectura de las condiciones en que éstos fueron producidos. El propósito fundamental del análisis de contenido es realizar «inferencias», que se refieren fundamentalmente a la comunicación simbólica o mensaje de los datos, que tratan en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables (Andréu, n.d., p.3).

Todo proyecto o plan de investigación mediante la técnica de análisis de contenido ha de distinguir varios elementos o pasos

diferentes en su proceso: 1. Determinar el objeto o tema de análisis; 2. Determinar las reglas de codificación; 3. Determinar el sistema de categorías; 4. Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización y; 5. Inferencias.

Se presenta un análisis categorial de carácter emergente del contenido de los Cuadernos de Trabajo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de los Módulos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje señalados anteriormente.

RESULTADOS

Tras reflexionar sobre la pertinencia territorial del currículum en escuelas rurales (territorio e identidad), y los significados que emergen al materializarlo en actividades sugeridas en los cuadernos de trabajo, damos cuenta de cuatro ejemplos que ilustran como se propone la enseñanza de ciertos objetivos de aprendizaje en un contexto con estudiantes de ascendencia *williche*, como un lugar de producción de no existencias. Estos ejemplos se ordenan en: Presente/pasado: ¿vivo o viví?; Otros pasados, no existo; Mi día a día; Uso del tiempo en la ruralidad; y Patrimonio, arte y cultura: Ruralidad inexistente. Estas muestras, si bien no son exhaustivas, grafican sutilmente el modo que tiene la escuela de representar las diversas realidades territoriales desde una mirada estandarizada y monocultural.

1. PRESENTE/PASADO: ¿VIVO O VIVÍ?

Recurrentemente dentro de los cuadernos de trabajo hay un tránsito constante entre el uso de verbos en pasado y presente para referirse a los pueblos originarios, considerando que en las escuelas rurales situadas en territorio *williche* las actividades no son claras con relación a si los pueblos originarios existen o no existen en la actualidad. En este caso, la existencia de los pueblos originarios y sus variantes

geográficas no debería ponerse en tela de juicio. Existen marcos nacionales e internacionales (Ley Indígena N° 19.253, Convenio 169 OIT, UNESCO) que reconocen los derechos de los pueblos indígenas y la interculturalidad en educación. Al respecto el mismo MINEDUC señala en su apartado de Educación Intercultural:

«En materia de pueblos originarios, desde el reconocimiento hacia su existencia y desarrollo social, cultural, espiritual, económico, entre otros, como culturas que habitan este territorio siglos antes de la colonización, el MINEDUC, en un proceso que pretende ir saldando la deuda histórica que el Estado tiene para con estos pueblos, asume la política de relevar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de las culturas indígenas en los procesos de mejora educativa de calidad integral de los establecimientos del país, con el objetivo de promover una ciudadanía intercultural» (MINEDUC, 2020).

Si bien el MINEDUC, promueve la interculturalidad en su forma discursiva. En el plano de la concreción, cuando de pueblos originarios se trata, propone actividades en una modalidad acrítica.

Entre 1840 y 1914 se trasladaron aproximadamente 20 mil alemanes a Chile, estableciéndose principalmente en las provincias de Valdivia, Osorno y Llanquihue. Hoy, muchas de las construcciones de las regiones de Los Ríos y Los Lagos en el sur de Chile, son resultado de la inmigración alemana, ya que la zona se encontraba despoblada hasta mediados del siglo XIX. Así, las residencias de los colonos, con los años constituirían uno de los más bellos conjuntos arquitectónicos patrimoniales de Chile. En ciudades importantes como Valdivia, Osorno y Puerto Varas, y en los sectores rurales de Frutillar, Puerto Octay, Cascadas, Ensenada, entre otros, se aprecian algunas construcciones.

(CT_2B_2_P16)

Estas actividades, se refuerzan con la excesiva alusión al carácter nacionalista en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tal y como demuestra una investigación realizada por Estellés (2013) en la cual concluye que esta asignatura promueve un marcado carácter nacional, en comparación con currículums de otros países de la misma disciplina de estudio. Queda para la reflexión la repetición de ciertos discursos recurrentes en los textos curriculares, que refuerzan y a la vez niegan cierto tipo de existencias, por ejemplo, el siguiente objetivo de aprendizaje para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de Segundo Año Básico (Ministerio de Educación, 2012) señala lo siguiente: Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.) y reconocer nuestra sociedad como mestiza.

En este objetivo, hay un relato que busca disolver el componente indígena en una sociedad considerada como mestiza (la chilena), y por tanto, la negación de la existencia de otras sociedades que no se sientan parte de la conformación Estado- Nación. Y se condice con el relato fundacional: una sola nación, una sola cultura, una sola lengua.

- ¿Cómo te imaginas que era la vida en el tiempo de los pueblos originarios? (CT_2B_1_P.61)

Los inicios de cada párrafo del Texto Actividad 1: Mapuche, gente de la tierra, aparecen señalados los siguientes verbos:

Fueron...

Cultivaron ...

Vivían...

- El texto está redactado en pasado para referirse a actividades. Ej.: **tenían** rebaños [...] Se **alimentaban** de [...] **Vivían** en rucas [...] (CT_2B_1_P.62)
- *Preguntas de la Actividad 3*
 - a) ¿Cómo se **llamaban** los ríos entre los que habitaba el pueblo mapuche?
 - b) ¿Cuál es el material que **usaban** para construir las rucas mapuches?
 - c) ¿Qué le **enseñaban** las madres mapuches a sus hijos? (CT_2B_1_P.63) (las negritas son propias)
- En el caso del uso gráfico para apoyar el lenguaje se continúa con el uso verbal en pasado de acuerdo a la Imagen Actividad 2 (CT_2B_1_P.63)

Une con una línea la información del pueblo mapuche con la ilustración que corresponde

Los mapuches sembraban y cultivaban	Una vestimenta típica mapuche es el	Los niños mapuches aprendían el uso de	Al centro de las rucas mapuches había un
			

1. Otros pasados, no existo

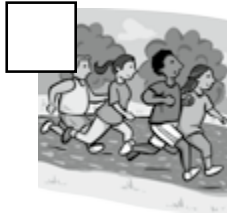
Dentro de los contenidos hay aspectos que denotan la inexistencia de habitantes, previo a la colonización alemana, que no se condice con otras historias como, por ejemplo, el hallazgo del poblamiento más antiguo de América en la zona de Pilauco, Provincia de Osorno, incluso con las historias orales de los pueblos en la actividad para segundo año básico, de este mismo cuaderno de trabajo. El ejemplo de lo relatado es el siguiente.

Se menciona que hasta mediados del siglo XIX la zona de ocupación de la llamada colonización alemana se encontraba despoblada. En este caso, si la realidad es histórica, quiere decir que se trata sólo de una posibilidad entre otras, un hecho que se constituye como negación de otras posibilidades históricas distintas. (Martin-Baró, 2010)

2. Mi día a día: uso del tiempo en la ruralidad

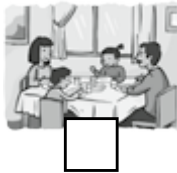
Uno de los aspectos relevantes en los ejercicios propuestos por el cuaderno de trabajo en todos los niveles educativos, se relaciona con actividades que se realizan durante el día y que se denominan «el transcurso del tiempo en la vida de las personas». Uno de los aspectos esperables en actividades como estas, es que tengan pertinencia con rutinas en contexto de ruralidad. En cambio, las imágenes presentadas muestran actividades propias de los sectores urbanos, como salir a trotar a un parque o realizar un trámite en la ventanilla de un banco. También en las actividades se muestra una familia tradicional, recibiendo visitas y en otra imagen, sentados en el sillón viendo televisión. Esta última referencia, hace alusión a una norma, que muestra cuál es la familia «deseada» y por omisión, cual no. Lo que resulta especialmente excluyente en el estudiantado de sectores rurales, cuya conformación familiar, es mayormente diversa.

Repensando la educación rural



(CT_1B_1_P47)

Organiza las siguientes actividades que realiza la familia en un día, numerándolas del 1 al 3.

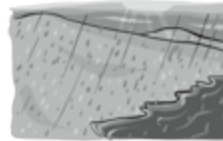


Ordena las siguientes actividades que realiza la familia en una semana, marcando si corresponden a actividades de lunes a viernes o de fin de semana.



lunes a viernes Fin de semana lunes a viernes Fin de semana lunes a viernes Fin de semana

Ordena las siguientes actividades marcando las estación del año a la que corresponde.



Verano Otoño Invierno Primavera

(CT_1B_1_P60)

3. Patrimonio, arte y cultura: Ruralidad inexistente

Hay una serie de contenidos ausentes dentro de las temáticas propuestas, en especial en patrimonio, arte y cultura. En el ejemplo de más abajo, se destacan como elementos representativos dignos de preservar para el mejor conocimiento de la nación: las construcciones arquitectónicas, actividades folclóricas y paisajes naturales. Al respecto, estos conceptos resultan limitados, en cuanto a lo que se considera como patrimonio. Los estudiantes de sectores rurales también tienen derecho a saber que su territorio es constitutivo de patrimonio. Si bien la imagen es genérica e ilustrativa, es necesario ampliar la noción de patrimonio, para no hacerla excluyente. En este caso, una forma de hablar y de comprender el patrimonio histórico de Chile, podría incluir la mirada local, invitando al estudiantado a investigar y a consultar sobre su territorio en particular.

			PATRIMONIO CULTURAL: Creaciones humanas. Se divide en:	
			TANGIBLE Se puede tocar.	INTANGIBLE No se puede tocar.
			PATRIMONIO NATURAL: Creaciones de la naturaleza.	

El Patrimonio

Con las siguientes actividades, trabajaremos sobre elementos representativos de la Historia de Chile que han llegado a nuestros días como parte del patrimonio que debemos preservar para conocernos mejor como nación.

La palabra patrimonio proviene del latín *patrimonium*, que significa: «regalo de nuestro padre». El patrimonio es un regalo que recibimos de nuestros antepasados, que debemos cuidar y preservar para entregarlo a nuestros descendientes: nos entrega información valiosa sobre la vida en el pasado.

Existen distintos tipos de patrimonio. Observa las siguientes imágenes.

(CT_6B_I_P17)

En el caso del sur de Chile se menciona como patrimonial en específico

Entre 1840 y 1914 se trasladaron aproximadamente 20 mil alemanes a Chile, estableciéndose principalmente en las provincias de Valdivia, Osorno y Llanquihue. Hoy, muchas de las construcciones de las regiones de Los Ríos y Los Lagos en el sur de Chile, son resultado de la inmigración alemana, ya que la zona se encontraba despoblada hasta mediados del siglo XIX. Así, las residencias de los colonos, con los años constituirían uno de los más bellos conjuntos arquitectónicos patrimoniales de Chile. En ciudades importantes como Valdivia, Osorno y Puerto Varas, y en los sectores rurales de Frutillar, Puerto Octay, Cascadas, Ensenada, entre otros, se aprecian algunas construcciones.

(CT_2B_2_P16)

1. Observa y pinta la casa



¿Se parece a las casas que existen en el lugar donde tu vives?
¿y por qué?

(CT_2B_2_P16)

REFLEXIONES FINALES

En este capítulo se ha reflexionado sobre la escasa pertinencia territorial de los currículums nacionales aplicados en sectores rurales, a pesar de la adaptación de módulos multigrado para la enseñanza, que el Ministerio de Educación de Chile, pone a disposición de las escuelas. A través de cuatro ejemplos de actividades concretas, extraídas de los cuadernos de trabajo de los módulos multigrado para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se

ilustró la mirada unívoca que existe frente a ciertos fenómenos culturales e históricos que de aplicarse, sin modificaciones, podría tensionar permanentemente la educación para ciertos territorios de la población.

Por otra parte, es necesario preguntarse si los objetivos de aprendizaje se pueden abordar desde una mirada local. En este caso, las propuestas de actividades y ejercicios para la clase deberían centrarse en actividades que propicien el cuestionamiento, la indagación y los saberes locales como fuente de conocimiento, de modo que las subjetividades del estudiantado y su comunidad permeen las aulas rurales y sean parte de la construcción de ese currículum con pertinencia territorial.

Este artículo ha querido mostrar una realidad que se da en las escuelas rurales de una zona geográfica en particular, pero es una realidad que se repite también en otras zonas rurales del país.

Urge una pedagogía rural pensada en los territorios. Si bien el profesorado de escuelas rurales, planifica y adapta constantemente los contenidos curriculares a las necesidades del estudiantado, esto no es suficiente si no hay una política ministerial que promueva la investigación y el interés por la escuela rural. Es decir, proporcionar una visión realista de lo que realmente acontece en las escuelas rurales multigrado. Tal y como señala Abós (2012) «la investigación no sólo hace visible la escuela rural, sino que proporciona información para apoyar su mantenimiento» (p. 102) y además, otorgarle dignidad a un proceso educativo tan marginado dentro de lo que se considera de calidad para todos.

Queda comentar, por último, volviendo al título de este capítulo ¿cómo aprendo en la escuela a no existir? que la institución escolar no debiera seguir negando en la actualidad la existencia de ciertos grupos, modos de vida y costumbres. La escuela considerada como hogar y no como edificación, es el espacio para construir relacio-

nes reparatorias de un pasado o existencia que ha sido silenciado constantemente. De este modo, es posible una escuela-hogar que incorpore otras racionalidades al aprendizaje escolar, apelando al diálogo y a los saberes de la propia población afectada y cuestionado, al mismo tiempo, cómo se imparten los saberes hegemónicos. Se espera que esta mirada, que también es compartida por los miembros de la comunidad educativa rural, cree los mecanismos necesarios para que la institución educativa no continúe operando en la impunidad, frente a la mirada impotente de docentes, directivos, estudiantes y familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABÓS OLIVARES, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podemos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa*, 0 (24). Recuperado de <https://doi.org/10.15304/ie.24.1946>
- ANDRÉU, J. (n.d.). *Las técnicas de Análisis de Contenido : Una revisión actualizada*. 1-34. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/tesis/sites/perio.unlp.edu.ar/tesis/files/S200103-Las%20técnicas%20de%20Análisis%20de%20Contenido%20-%20Una%20revisión%20actualizada.pdf>
- BOIX TOMÀS, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 0 (24), 89-97. Recuperado de <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, (24), 2014: 119-131
- DE SOUSA SANTOS, B. (2008). *Una epistemología del sur*. México: S. XXI
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (2000). Methods of collecting and analyzing empirical materials. *Handbook of qualitative research*, 2, 632-643.

- ESTELLÉS, F. (2013). Indicios de estandarización curricular. La pedagogía del entorno en los currículos oficiales de educación primaria de Chile y España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28, 21-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650321>
- GÓMEZ, S., LEIGH, C., & NOVA, Y. (2012). Reflexiones sobre cómo el currículum escolar genera desigualdad y violencia: una propuesta para el cambio en la escuela. *Centro de estudios hemisféricos y polares*, 3(3), 174-193.
- LÓPEZ-ÁRANGUREN, E., GARCÍA-FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J., & ALVIRA, F. (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, España: Alianza.
- MARTÍN-BARÓ, I. (2010). Fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación en Latinoamérica. *Revista Salvadoreña de Psicología de Psicología*, 1 (2), 99-101.
- MARTÍN-BARÓ, I. (2010). Acción e Ideología: Psicología Social de Centroamérica [Action and ideology: Central American social psychology]. *San Salvador, El Salvador: UCA Editores*.
- MATIJASEVIC, M. T., Y RUIZ, A. A. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana ed Metodología de la Investigación Social*. 5(3). 24-41.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). Interculturalidad para todos y todas. Santiago de Chile.: *Educación Intercultural. Lenguas y culturas de los pueblos originarios*. Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/presentacion-educacion-intercultural/>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). Interculturalidad para todos y todas. Santiago de Chile.: *Educación Intercultural. Lenguas y culturas de los pueblos originarios*. Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/interculturalidad-todos-todas/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). Educación Rural. Santiago de Chile.: *Educación Rural*. Recuperado de <https://rural.mineduc.cl/presentacion/>

- MONTEIRO, R. C. (2015). Educación y Ruralidades contemporáneas. Aportes Psicológicos para el debate. En F. Landini (Ed.), *Hacia una psicología rural latinoamericana*. (pp. 103-106). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- NÚÑEZ MUÑOZ, C., SOLÍS ARAYA, C., & SOTO LAGOS, R. (2013). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un Análisis Psicosocial de la Política de Cierre de las Escuelas Rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/3602>
- THOMAS, C. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*. 3(5)
- TORRES, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- VERGARA, N. (2010). Saberes Y entornos: Notas para Una epistemología Del territorio I. *Alpha (Osorno)*, (31), 163-174.

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS¹ A VALORAR Y A APRENDER DEL TERRITORIO A TRAVÉS DE UNA PEDAGOGÍA PARA EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD: ¿QUÉ COMPETENCIAS DOCENTES SON NECESARIAS? UNA MIRADA REFLEXIVA.

URBANO SALAZAR CANCINO

usalazar@uc.cl

Académico Pontificia Universidad Católica de Chile.

Magister en Planificación y Gestión Educacional.

Universidad Diego Portales.

RESUMEN

Este texto está inspirado en observaciones, diálogos y talleres de apoyo con docentes que viven a diario la experiencia de contribuir con procesos educativos de calidad y con gran sentido de equidad, en contextos escolares con aulas multigrado; proceso que le ha significado -a su autor- un aprendizaje auténtico para comprender la complejidad y desafíos que tiene su docencia y, por sobre todo, a valorar profundamente la misión que les demanda el sistema y la sociedad por alcanzar aprendizajes en sus estudiantes, que les permitan continuar su trayectoria escolar con éxito. Cabe mencionar que las conversaciones con niños y niñas de aulas multigrado me han ayudado a comprender su visión de mundo e interés por la escuela.

1. En este documento se utilizan de manera inclusiva términos como «los niños», «el docente», «los estudiantes», «y otros que refieren a hombres y mujeres. De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos

En este transitar una de las preocupaciones del autor es que la escuela rural, con aulas multigrado, siga avanzando en la implementación de espacios educativos innovadores e integradores del mundo de significancia² de sus estudiantes, que garanticen el derecho que tienen para seguir valorando y aprendiendo de su territorio; aspiración que podría ser una realidad a través de una gestión docente que impulse decididamente una pedagogía para el aprendizaje de todos y todas.

Considerando esto, la pregunta clave es ¿qué competencias docentes son deseables para cumplir con estos derechos a través de una pedagogía para el aprendizaje, en contextos de diversidad o de aulas multigrado?

La respuesta la tienen los propios profesores con su acción docente, que se han nutrido de las experiencias de años o por la convivencia profesional y de aprendizaje entre pares que se genera en las reuniones de Microcentro. Lo que el autor facilita es un marco conceptual de posibles pedagogías que podrían ayudar a cumplir con las exigencias de «Ser docente de aulas multigrado en el S.xxi»³ y que los docentes de los Microcentros de Linares y Cauquenes, en el marco de este encuentro, ayudaron a complementar estas competencias deseables que puedan servir para tener una mira reflexiva sobre lo que hacemos y cómo podemos avanzar hacia prácticas docentes pertinentes a estos contextos escolares.

2. Mundo de significancia se entenderá como el contexto natural, social y cultural donde el niño o niña ha desarrollado sus primeras experiencias de aprendizaje.

3. Frase que dio sentido al Encuentro de Coordinadores de Microcentros realizado recientemente en las provincias de Linares y Cauquenes.

ROL DE LA ESCUELA RURAL CON AULAS MULTIGRADO:

Una referencia para entender la importancia de ofrecer experiencias de aprendizaje, tomando el territorio como una fuente de enseñanza rica en contenidos interculturales.

La educación es clave para el desarrollo territorial de las comunidades rurales del país. En este sentido, se pueden considerar dos razones claves, fundamentales para entender el rol que cumplen los centros educativos instalados en estos contextos rurales Salazar (2014), Williamson (2017-2018).

Una primera razón, es comprender la importancia que tiene para el territorio. La riqueza natural, social y cultural que reviste a la escuela rural, constituye uno de sus atractivos claves para desarrollar una educación escolar de alta calidad, sólo hay que contemplarla, ser parte de ella y utilizar, con pertinencia, todos los saberes que la contienen. En este entorno rural, muchas veces poco apreciado, sobreviven un número considerable de centros educativos donde el nexo escuela-familia-comunidad conforma una alianza estratégica no sólo para aspirar a que sus niños alcancen aprendizajes a un nivel comparable con otros estudiantes de sectores más privilegiados (equidad), sino que también para que los jóvenes y adultos sean agentes de desarrollo local, y con ello, hacer que la escuela sea un espacio para el encuentro, donde la comunidad rural proyecta su visión de futuro, es decir, una escuela que es parte de la vida de un territorio y no solo está instalada físicamente en este.

Una segunda razón radica en que constituye un espacio de aprendizaje de relevancia para avanzar hacia una sociedad más inclusiva. La escuela rural responde a esto cuando pone énfasis en el desarrollo de una educación que valore y respete las diferencias como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social de sus estudiantes; más aún, al ser parte de la vida de un territorio e incorporar, en sus procesos educativos, los saberes intercultural-

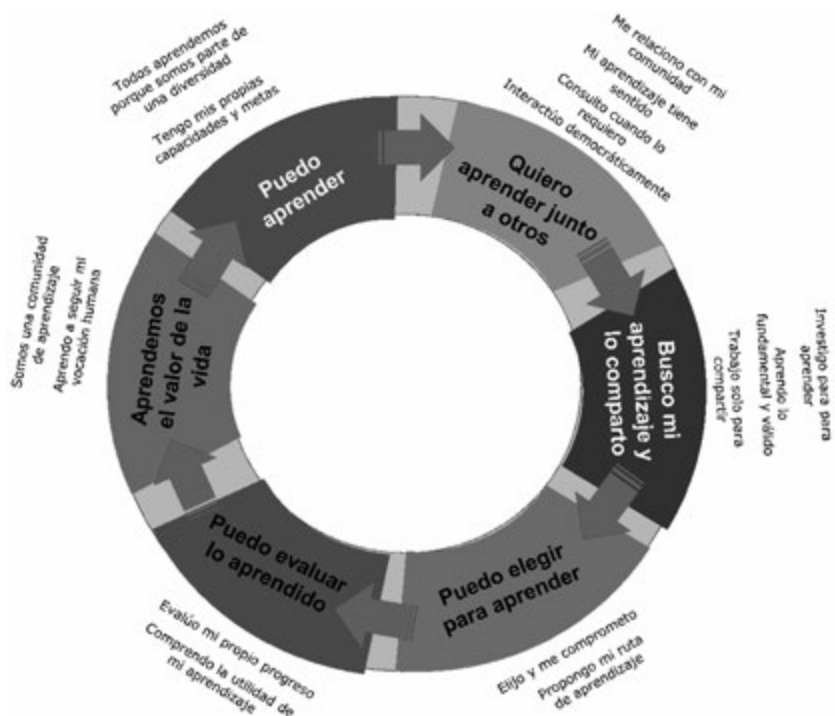
les que tiene la familia y comunidad, se pueden conformar una verdadera comunidad de aprendizaje y la consecuencia deseable es ofrecer espacios para el aprendizaje donde interactúan niños, jóvenes y adultos caracterizados por un sistema de convivencia donde se ejerce el principio de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho.

En síntesis, concebir el territorio como una gran aula para gestionar experiencias de aprendizaje, donde la conjunción e integración entre los saberes del currículo escolar y los saberes interculturales, podrían ser, sin duda, un espacio favorable para que los niños aprendan a ser autónomos, participativos y felices; esto porque la escuela asume la promoción de la identidad y el valor de aprender del territorio.

Derechos que tienen los niños de escuelas rurales con diversidad o de aulas multigrado a valorar y aprender de su territorio: una referencia para aplicar una pedagogía para el aprendizaje de todos y todas.

Desde mi experiencia docente en estos contextos escolares y en la academia formando futuros docentes, tengo la convicción de que debemos situarnos desde la visión de los propios niños que forman parte de la vida de un territorio rural y que ven a la escuela como un espacio de vinculación entre los saberes adquiridos en su vida social y cultural del territorio donde habitan y los saberes que la escuela les puede ofrecer (Salazar 2018).

En este sentido, resulta imprescindible valorar algunos derechos que tienen y que debemos atender -todos los actores- que tenemos influencia en la formación de niños de aula multigrado, desde la implementación de una pedagogía pertinente para el aprendizaje de todos y todas. Ver esquema con estos derechos.



Salazar, U. (2019)

Puedo aprender, un derecho que contiene dos principios fundamentales que pueden ayudar a entender el valor que tiene: *todos aprendemos porque somos parte de una diversidad; y, tengo mis propias capacidades y metas.*

Respecto al primer principio, en su vida cotidiana -comunidad rural- es probable que desempeñen labores en el ámbito familiar, social, cultural y de vinculación con su entorno natural y estos roles, los realiza niños de distintas edades e intereses, pero con un propósito esencial -vivir y aportar- porque son parte de una comunidad y constituye un proceso donde nadie queda marginado del aprendizaje (Castillo, 1996). Y respecto al segundo principio,

la comunidad rural respeta las características de cada niño y ellos sienten que pueden poner al servicio de su territorio sus propias habilidades, adquiridas en las labores que les son demandadas y en estos procesos tienen desafíos o metas que cumplir, es decir, están conscientes de que sus vidas tienen un sentido. En conclusión, según Williamson (2017) no se aprende sólo en la escuela sino en el territorio donde se encuentra.

Entonces, si la escuela aprendiera de esta dinámica social, sin duda podría aplicar procesos más inclusivos y donde la diferencia entre sus estudiantes (de edad o de habilidades, propias de aula multigrado) resultaría una oportunidad para el aprendizaje y no un obstáculo. En este sentido, respetar la diversidad es poner en juego «el respeto inclusivo implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas» (Booth y Ainscow, 2011, p.27). Comprender esto, situaría a la escuela como parte de la vida de aquellos niños que habitan un determinado territorio.

Pero ¿cómo logrará esto la escuela? Una respuesta pertinente sería la de: impulsar la pedagogía de la inclusión, es decir, respetar y valorar la diversidad en el aula. Si se interviene de esta manera, significaría que se está ejerciendo principios de igualdad y equidad al que todo ser humano tiene derecho (Arnaiz, 2005; Mineduc, 2011). En síntesis, aprender que una comunidad rural es inclusiva, es comprender que ésta, se conforma por una diversidad de personas que interactúan y donde todos son importantes en ese territorio, adoptando el criterio de la inclusión o el respeto y valoración de la diversidad como un principio de vida.

Quiero aprender junto a otros, un derecho que contiene cuatro principios fundamentales que pueden ayudar a entender el valor

que tiene: *me relaciono con mi comunidad; mi aprendizaje tiene sentido; consulto cuando lo requiero e interactúo democráticamente.*

Respecto al primer principio, podemos destacar que el niño en una comunidad rural, aprende vinculándose con las tareas u oficios de su familia y aporta al desarrollo productivo de una comunidad. Este vínculo con adultos les facilita la adquisición de distintas destrezas que ponen al servicio de los demás a través de procesos colaborativos (aprenden unos de otros). Los docentes pueden aprovechar esta dinámica en el aula multigrado para fomentar el aprendizaje colaborativo y para que los niños de cursos superiores, mediante el monitoreo del docente, puedan apoyar a los más pequeños.

Respecto al segundo principio, se puede evidenciar cuando las tareas que desarrolla un niño en la comunidad rural cobra relevancia, porque saben el propósito que tiene. Por ejemplo: un niño aprende o adquiere la destreza para el telar porque sabe que esto no sólo ayuda a su mamá sino porque le da un sentido de pertenencia o de valoración de las costumbres o cultura familiar. En cambio, en el aula, pueden suceder dos hechos: los contenidos que se enseñan son para aplicarlos a situaciones cotidianas que cobran sentido a lo aprendido o es para responder una prueba y aspirar a una nota aceptable; de ser la segunda, estamos privando al niño de este principio (mi aprendizaje tiene sentido) e indudablemente se pone en tela de juicio a la escuela sobre su labor, que debiera tener como foco educativo: enseñar lo fundamental y válido (Castillo, 1996; citado por Salazar, 2014).

Respecto al tercer principio, lo que tiene alto valor es que un niño se vincula con la comunidad y encuentra sentido a lo que hace porque está «aprendiendo haciendo» y sin duda comete errores, pero pregunta o pide orientación para que la tarea en el hogar o comunidad la realice con la calidad deseada. Este proceso se pone

en marcha cuando encuentra espacios de confianza con otros que lo apoyan; entonces, la escuela debiera propiciar un ambiente acogedor, ya que, como dicen Galdames y Medina (1998) una escuela donde todos aprenden es una escuela donde sus docentes promueven un ambiente relacional cálido.

Finalmente, el cuarto principio nos permite reflexionar por qué en una comunidad rural todos sus miembros son importantes para el desarrollo y cada uno cumple con roles definidos; las diversas organizaciones existentes en el territorio son dinámicas y la participación de todos es clave. Entonces, si la escuela aprendiera de esta dinámica social, aplicaría la pedagogía de la participación, donde los niños se expresen, consulten y formen parte de un ambiente que propicie el aprendizaje junto a otros. En síntesis, esta pedagogía implica otorgar espacios colaborativos para el aprendizaje y con ello, avanzar en esta cultura de trabajo. Esto implica, por un lado, unidad entre los estudiantes para desarrollar sus actividades escolares y por otro, que la familia y la comunidad aporten con sus saberes para que la escuela los incorpore como contenidos de enseñanza (Booth y Ainscow, 2011; Salazar, 2018).

Busco mi aprendizaje y lo comparto con otros, un derecho que contiene tres principios fundamentales que pueden ayudar a entender el valor: *investigo para aprender; aprendo lo fundamental y válido; y, trabajo solo para compartir.*

Respecto al primer principio, podemos entender que un niño aprende de la interacción activa con su territorio e indaga con los adultos cómo se desarrolla un determinado trabajo, pregunta permanentemente para llevar a cabo esta misión. El segundo principio, nos plantea que la indagación de su entorno es para resolver situaciones reales, que tienen sentido porque son un aporte a la familia o comunidad; nada de lo que hace es estéril, tiene una utilidad porque es una misión encomendada y beneficia a los miembros

de su comunidad. Y por último, el tercer principio nos indica que en cada tarea doméstica o habitual en los procesos de desarrollo familiar y comunitario un niño, al interactuar con su entorno, lo enfrenta con autonomía; muchas veces resuelve solo un trabajo y propone nuevas formas de realizarlo. Este proceso vivido lo comparte con los miembros de su familia como una forma de demostrar la calidad de la tarea realizada y como una forma de sentir que su trabajo tiene valor y comprobar lo aprendido.

Entonces, si la escuela aprendiera de esta dinámica social, podría aplicar una pedagogía de la autonomía. En un centro escolar que impulsa esto, los docentes diseñan, ejecutan y evalúan experiencias de aprendizaje centradas en el hacer, donde los niños desarrollan la comprensión de los contenidos y valoran su utilidad (Freire, 1993; Castillo, 1996; Salazar, 2014).

Puedo elegir para aprender, un derecho que contiene dos principios fundamentales que pueden ayudar a entender el valor que tiene: *Elijo y me comprometo*; y, *propongo mi ruta de aprendizaje*.

Respecto al primer principio, un niño en su vida cotidiana demuestra interés por colaborar con las actividades de la familia o en encuentros comunitarios organizados por las instituciones locales; en esta colaboración hay oportunidades para elegir qué hacer y esta dinámica responde a la consideración de las capacidades e intereses que demuestran estos niños y es en este espacio de interacción se asume un compromiso por la tarea familiar o comunitaria a realizar. Por otro lado, el segundo principio da cuenta de la necesidad de que ellos también compartan las ideas de cómo elaborar una determinada tarea y comuniquen los distintos pasos que harán; esto indudablemente poner en juego un proceso de planificación sobre qué acciones y secuencias de realización son necesarias para alcanzar un objetivo o cumplir con una misión encomendada en su entorno social o cultural.

Entonces, la escuela puede dar oportunidades para que sus estudiantes puedan elegir qué aprender; un ejemplo es que los niños propongan temas de interés de su entorno natural, social y cultural y que ellos, a través de un ejercicio democrático puedan elegir el tema que será base para la aplicación de las distintas habilidades que se exigen en los programas de estudio, de modo de abordar estos contenidos formales de manera contextualizada (Salazar, 2014). Más aún, avanzar hacia un currículum más inclusivo es la clave, es decir, los centros escolares que basan su quehacer en la opinión de que el aprendizaje tiene lugar cuando los estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias (Udvari-Solnar, 1996; Unesco, 2017).

En consecuencia, respetar el derecho a que los niños elijan qué aprender es porque la escuela está promoviendo la pedagogía de la opción.

Puedo evaluar lo aprendido, un derecho que contiene dos principios fundamentales que pueden ayudar a entender su valor: *evalúo mi propio progreso*; y, *comprendo la utilidad de mi aprendizaje*.

Respecto al primer principio, en el punto anterior, por un lado, se consignó que los niños demuestran interés por colaborar en las actividades de su entorno cotidiano (en su territorio) y asumen un mayor compromiso cuando elijen qué hacer y por otro lado, además ponen en juego iniciativas de cómo llevar a cabo tales tareas; si bien esta dos condiciones o principios facilitan que ellos puedan evaluar la calidad de la actividad realizada; sus padres les piden cuenta de lo que hicieron y revisan, muchas veces, en conjunto el nivel de logro de estos objetivos y dialogan acerca de cómo mejorarlo, si corresponde. Al mismo tiempo, se conversa sobre la importancia del trabajo y la utilidad que le significa a la familia; todos nos ayudamos por el bien común, evidenciando así este segundo principio.

Para la escuela esta dinámica de participación, en que sus estudiantes pueden evaluar su propio avance, es muy significativa y clave para desarrollar como proceso formativo. Ahora bien, la pertinencia de esta actividad formativa implica, por un lado, posicionar a la escuela respecto al rol esencial que debe cumplir la evaluación en los procesos de enseñar y aprender; en este sentido Salazar (2003), expresa algunas consideraciones para entender la relevancia de esta práctica docente:

Primero, la evaluación nos permite recoger información relevante en relación con las experiencias de vida social, cultural y escolar de los alumnos; información que posibilita a los profesores a realizar adecuaciones curriculares a partir de las diferencias de sus estudiantes. Esta adecuación permite que el proceso evaluativo esté al servicio de ellos para la consecución de aprendizajes reales.

Y segundo, el o la docente debe dar oportunidades a sus estudiantes para que tomen parte activa en la evaluación. Si el aprendizaje es colaborativo, solo por medio de la evaluación grupal (coevaluación), ellos aprenderán a ser más compañeros; aprenden a poner los ojos en la tarea o en los proyectos que están haciendo en conjunto y no en los actos individuales para competir; aprenden que esfuerzo común los puede conducir a lograr sus metas o propósitos.

En consecuencia, respetar el derecho a que los propios niños evalúen su propio aprendizaje es porque la escuela está promoviendo la pedagogía de la reflexión.

Aprendemos el valor de la vida, un derecho que contiene dos principios fundamentales que pueden ayudar a entender su valor: *somos una comunidad de aprendizaje; y, aprendo a seguir mi vocación humana.*

Respecto al primer principio, se valora que un niño por lo general forma parte de una familia extendida (padres, hermanos, abuelos, tíos y primos) y al colaborar con las actividades o tareas familiares

conforman una comunidad con roles y funciones que cada uno debe desempeñar; indudablemente aprende de esta relación y el aprendizaje se transmite desde el abuelo al nieto o de los padres a los hijos, es decir, conforman una comunidad de aprendizaje, por tanto ese niño aprende de los saberes de la familia. Y respecto al segundo principio, el valor que se aprecia es que lo anterior (comunidad de aprendizaje) tiene un efecto en los procesos que vive el niño en su aporte a la familia; que implican el desarrollo de su identidad, valores o actitudes que le permiten, en muchos casos, continuar perfeccionando las labores que tiene la familia, tanto lo cultural como lo productivo. Es decir, esta dinámica relacional determina la vocación de vida que seguirá ese niño y, en consecuencia, vive y comparte su felicidad.

Entonces, ¿puede la escuela aprovechar el desarrollo de valores y actitudes que el niño trae de su entorno de significancia? Indudablemente que sí y de hecho lo hace. Se debe suscitar el desarrollo de habilidades que complementen aquellas que ha aprendido en su territorio y puedan así nutrir su vocación para que, en su trayectoria formativa, pueda en el futuro aportar al desarrollo de su territorio.

Cuando se hace esto, sin duda, la escuela privilegia valores y actitudes que promueven una convivencia integral. Asimismo, al propiciar un clima escolar cálido, los niños ponen en juego valores en la interacción con sus profesores, con sus compañeros y con los miembros de la familia y comunidad (Castillo, 1996; Galdames y Medina, 1998; Mineduc, 2008; Salazar, 2014). En consecuencia, respetar el derecho a que ellos aprendan el valor de la vida, es porque la escuela está promoviendo la pedagogía de la convivencia.

Al concluir este apartado, se puede deducir que todos los derechos planteados anteriormente son fundamentales y mandata éticamente a la escuela a propiciar espacios para respetarlos. No obstante esto, el derecho base «puedo aprender» es el más signifi-

cativo, los otros derechos cobran sentido a la luz de este, es decir, al aplicar la pedagogía de la inclusión, se está aplicando también la pedagogía de la participación, la pedagogía de la autonomía, la pedagogía de la opción, la pedagogía de la reflexión y la pedagogía de la convivencia; pedagogías que se fundamentan en el siguiente apartado.

Pedagogía para el aprendizaje en contextos de diversidad: una referencia para para respetar, a través de la acción docente, los derechos que tienen los niños frente al aprendizaje.

Un desafío interesante para la gestión curricular y pedagógica es precisar qué estilos de enseñanza o enfoque educativos son adecuados para garantizar aprendizajes de calidad en contextos de diversidad; una respuesta posible a este desafío es considerar cuatro tipos de pedagogías que están interconectadas y que conforman un sistema del quehacer docente que denominaremos: Pedagogía para el aprendizaje en contextos de diversidad. Todo esto en el marco de una pedagogía activa, donde el centro de la enseñanza y el aprendizaje están en los y las estudiantes (Salazar, 2018; actualizado 2019).

Esta agrupación de pedagogías que favorecerán el aprendizaje se ponen en juego cuando se conjugan una serie de prácticas pedagógicas que cobran sentido a la acción docente en el aula. Es por ello, que surgen las siguientes pedagogías (ver esquema) con el propósito fundamental que tiene cada una de estas.

PEDAGOGIAS

Salazar, U. (2019)

A continuación se presenta una breve descripción de estas pedagogías:

PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN

Esta corresponde a lo central de la pedagogía para el aprendizaje en contextos de diversidad; es la que sustenta a la demás pedagogías (de la participación de la autonomía, de la opción, de la reflexión y de la convivencia).

Booth y Ainscow (2000), ven a la educación inclusiva como aquel proceso que trata de garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar en una escuela. Proceso que implica respetar y valorar la diversidad en el aula como una gran oportunidad de ofrecer experiencias de aprendizaje en que todos se sientan incluidos, más aún cuando existen niños con capacidades diferentes o con saberes de vida que así lo demandan.

Considerando lo anterior, el término inclusión implica «procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión en la cultura, los currículos y las comunidades de la escuela». Es por ello que tomar como eje fundamental la inclusión en el aula con diversidad, pretende mejorar sustancialmente la calidad educativa de todos los actores vinculados: estudiantes, familia, comunidad, entre otros.

En síntesis, una educación inclusiva pone énfasis en el desarrollo de una educación que valore y respete las diferencias, tomándolas, como ya se hizo mención, como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social de los estudiantes, y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; más aún, implica ejercer el principio de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho (Arnaiz, 2005).

Concluyendo, los docentes que se guían bajo este concepto, valorizan su práctica porque son conscientes de la relevancia que tiene que todos sus estudiantes aprendan; entonces, en otras palabras, la escuela estaría aplicando la pedagogía de la inclusión.

PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN

El aula multigrado es un espacio muy fértil para la educación de la participación; niños de distintos niveles de aprendizaje pueden compartir sus experiencias de vida escolar, familiar y comunitaria y frente a esta realidad pueden constituir una verdadera comunidad de aprendizaje; sobre todo cuando existe especial interés (al menos declarativamente) de los y las docentes de favorecer el aprendizaje significativo, pero solo puede ocurrir cuando se garantizan espacios de discusión, reflexión o análisis de contenidos de enseñanza donde convergen los saberes que entrega la escuela con aquellos que provienen de la familia y comunidad (mundo experiencial donde el niño ha logrado conocimientos para enfrentar su entorno y sentirse activo en el mismo).

Por ello la escuela y de manera particular aquellas con aulas con diversidad, deben «... proveerse de pedagogías participativas que consideren al alumno como sujeto y no como objeto de la educación, es decir, cambiar las prácticas educativas autoritarias y tradicionales por prácticas participativas acordes a la realidad actual». Así, «...los formadores y educadores pueden enseñar el pluralismo, la tolerancia, el respeto por el otro, reconociendo que cada uno es portador de una identidad» (Estrada, Madrid y Gil, 2000), lo que se espera en este tipo de escuelas con diversidad.

Articulado y complementado con la inclusión que persigue la escuela, es necesaria la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo y aceptando a los diferentes estudiantes, sus familias y comunidades, por parte del profesorado; e implica el reconocimiento y aceptación de los estudiantes por los propios estudiantes. En síntesis, la pedagogía de la participación es otorgar espacios colaborativos para el aprendizaje y con ello avanzar en esta cultura de trabajo, lo que implica, por un lado, unidad entre los estudiantes para desarrollar

sus actividades escolares y por otro, que la familia y comunidad aporten con sus saberes para que la escuela los incorpore como contenidos de enseñanza.

Concluyendo, los docentes que se guían bajo este concepto, valorizan su práctica porque tienen conciencia sobre la relevancia que sus estudiantes aprendan colaborativamente; entonces la escuela estaría aplicando la pedagogía de la participación.

PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA

En el aula multigrado o con diversidad, la presencia de niños con distintos niveles de aprendizaje implican para un o una docente una sobrecarga pedagógica al intentar atender a varios cursos a la vez; trabajar como si tuvieran un curso simple es agotador y con muy baja eficacia escolar.

A pesar de esta realidad laboral, al parecer los docentes insisten en conducir la clase relegando a los estudiantes a un protagonismo pasivo, de seguir instrucciones e intentar cumplir con las tareas que les encomiendan, asumiendo en definitiva, una dependencia ante el intento de adquirir ciertos aprendizajes.

Ahora bien, una manera obvia de superar esta barrera pedagógica es asignar roles que les corresponden a estos dos actores: docente un orientador y suscitador del aprendizaje versus un estudiante más independiente, que busca el conocimiento y los aplica en experiencias del hacer más significativas, es decir, darle la oportunidad de ser autónomos, donde el trabajo personal y colectivo implique la producción de saberes que se presentan y se discuten entre todos.

Lo anteriormente deseable en aulas con diversidad, pasa necesariamente por aplicar una pedagogía de la autonomía; al respecto Freire (1996) plantea que para que esta pedagogía sea una realidad se debe considerar que no hay docencia sin discencia (sin los estudiantes y su participación) lo que significa, entre otras cosas, que

enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, que enseñar exige crítica, que enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo, que enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, que enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, que enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. En síntesis, los y las estudiantes deben construir sus propios aprendizajes incorporando actitudes claves: ser más activo, ser más creativo y ser más responsable, en definitiva ser autónomo en el aprendizaje.

Concluyendo, los docentes que se guían bajo este concepto, valorizan su práctica porque son conscientes de la relevancia que tiene que sus estudiantes busquen por sí mismos los conocimientos y comprendan la utilidad de estos en su vida cotidiana; entonces, la escuela estaría la pedagogía de la participación.

PEDAGOGÍA DE LA OPCIÓN.

La escuela tradicional impone qué, cómo y cuándo enseñar y el niño solo asume aquello que el profesor ha planeado para su clase. Más aún, las actividades que diseña son las mismas para todos; en una escuela con diversidad o con aulas multigrado tienen la gran oportunidad de dialogar con los niños y con la familia y comunidad sobre qué contenidos les interesa que la escuela enseñe y esto, sin duda, es una acción democrática de la educación, que genera mayor compromiso de todos; son consultados sobre qué enseñar. Al respecto, Freire (1993) plantea: ... es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos...

Este es un primer paso para implementar una pedagogía de la opción; un desafío mayor es que los niños también propongan cómo enseñar, es decir, que propongan formas de trabajar un determinado

contenido, que ellos y ellas sean planificadores de su proceso de adquisición de un aprendizaje; tener la oportunidad de elegir cómo realizar una determinada tarea o sugerir que actividades les gustaría desarrollar sería profundamente democratizador y revolucionario en la consideración del otro (de sus estudiantes), claramente esta práctica tiene un valor inclusivo en sí mismo.

En síntesis, una escuela que se atreve decididamente a replantear la posibilidad de esta dinámica de enseñanza, estaría avanzado hacia un currículum más inclusivo, es decir, los centros escolares que basan su quehacer en la opinión de que el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias (Udvari-Solnar, 1996; Citado por Unesco, 2017)

Concluyendo, los docentes que se guían bajo este concepto valorizan su práctica porque tienen conciencia sobre la relevancia de que sus estudiantes elijan qué y cómo aprender; entonces, la escuela estaría aplicando la pedagogía de la opción.

PEDAGOGÍA DE LA REFLEXIÓN.

Impulsar a los niños a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la calidad de su proceso de aprendizaje, sin duda es una tarea docente clave para lograr el compromiso –de sus estudiantes- frente a las tareas escolares y el evaluar críticamente su desempeño. Es ayudarlo a tomar conciencia sobre lo que sabe, lo que le falta por aprender y sobre todo, lo que debe mejorar.

Esta posibilidad de avanzar en esta conciencia requiere, necesariamente, que los docentes faciliten espacios para el diálogo entre los niños, con el propósito de evaluar las actividades realizadas y deducir el impacto que tiene ese aprendizaje en su vida familiar, social y cultural.

Ahora bien, ¿qué acciones se pueden implementar para que este proceso de reflexión?; en primer lugar, que sea una práctica intencionada por parte de los docentes y que ayude a consolidar la reflexión como una actitud colectiva que forme parte de una cultura organizacional en el aula; un modo de -ser entre todos- que permita que los estudiantes sean críticos de lo que aprenden y asuman el rol que tuvieron en el nivel de calidad de dichos aprendizajes; en segundo lugar, comenzar con acciones concretas que se conviertan un hábito en el quehacer de sus estudiantes, por ejemplo, los últimos 15 minutos de cada clase se evalúa lo que se hizo o los niños utilizan una bitácora donde expresan sus principales conclusiones sobre lo que hicieron; actividades que ayudarían a avanzar en este sentido o a propiciar estos procesos reflexivos.

En síntesis, una escuela para promover esta participación para la reflexión, los docentes de la escuela deben crear un ambiente acogedor donde los niños se sientan seguros y confiados y vean que sus profesores irradian alegría, que son felices con lo que hacen; esta virtud, según Freire (2003) es fundamental en una práctica educativa democrática; la importancia de esta cualidad en el docente es preparar en la interacción con sus estudiantes y su entorno, la estimulación y lucha por la alegría en la escuela; en creer en lo que se hace y esforzarse por lograr las metas que se proponen como sus estudiantes. Por otro lado, este proceso reflexivo también debe ser una práctica del propio docente, autoevaluar su propio desempeño tomando como referencia el nivel de aprendizaje alcanzados por sus estudiantes, para así poder modificar su propia práctica frente a las acciones que implementa en el aula, lo que Schön (2010) alude a la práctica reflexiva como un saber que se construye a partir de la experiencia donde este saber -la reflexión- se realiza en y sobre la acción, lo que finalmente puede generar un aprendizaje profesional y en consecuencia, modificar o mejorar su práctica a partir de

este saber. Por cierto, el innovar las prácticas a través de todas las pedagogías para el aprendizaje en contextos escolares permitiría la mejora sustantiva de las prácticas docentes de aula.

Concluyendo, los docentes que se guían bajo este concepto, valorizan su práctica porque tienen conciencia sobre la relevancia de que sus estudiantes evalúen el impacto de sus aprendizajes; entonces aplicarían la pedagogía de la reflexión.

PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA.

En el aula con diversidad, interactúan niños de distintas edades; la escuela se constituye en una prolongación de su vida comunitaria, por tanto se conocen y comparten intereses comunes; actitudes como el respeto de los menores hacia los mayores y el apoyo o cuidado de los mayores hacia los menores es muy natural; han aprendido a convivir desde siempre. Esta experiencia es un terreno fértil para que la escuela siga promoviendo valores y actitudes bajo el concepto de pedagogía de la convivencia o enseñar para la vida.

Es así como «el desarrollo de valores y actitudes de sana convivencia es fundamental en el trabajo escolar y se traduce simplemente en respetar la divinidad de cada persona; un o una docente que estudia o se perfecciona para realizar una función de calidad, está considerando a sus estudiantes como un ser que tienen derecho a recibir lo mejor, a destacar sus aciertos y a orientar la superación de sus falencias. Por otro lado, el cultivo de las relaciones interpersonales son cuestiones esenciales para favorecer la colaboración entre las personas, por ejemplo: un niño que comparte sus experiencias de aprendizaje con algún compañero que tiene dificultades está demostrando su espíritu de servicio a los demás y con ello, afianza una actitud de considerarse digno y considerar a los otros con esa misma dignidad. En esta situación se está ante un aprendizaje de vocación humana» (Castillo, 1996; citado por Salazar, 2014).

En síntesis, la escuela privilegia valores y actitudes que promuevan una convivencia integral cuando, a través de un clima escolar cálido, los estudiantes ponen en juego valores en la interacción con sus profesores y asistentes de la educación, con sus compañeros y con los miembros de su familia y comunidad. Una acción concreta en este sentido es el árbol de los valores, donde se fortalece las normas de convivencia.

Concluyendo, los docentes que se guían bajo este concepto, valorizan su práctica porque tienen conciencia sobre la relevancia de que sus estudiantes fortalezcan sus relaciones interpersonales; entonces, aplicarían la pedagogía de la de la convivencia.

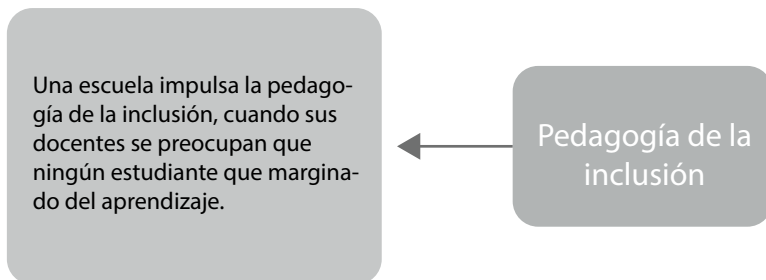
Prácticas pedagógicas deseables en el contexto de las pedagogías para el aprendizaje:

Un aporte de profesores y profesoras de aula multigrado.

En este apartado se presentan algunas prácticas docentes en el marco de las pedagogías para el aprendizaje. Este producto es el aporte de profesores de diversas escuelas rurales con aulas multigrado y de manera especial destaco el aporte de los coordinadores de microcentros de la provincia de Linares y Cauquenes que a través de un proceso reflexivo proponen una serie de acciones que promueven estas pedagogías y por cierto, contribuyen a que la escuela respete los derechos declarados en el primer apartado de este artículo.

Las prácticas son formuladas por el autor y la operacionalización de estas es el aporte de los profesores consignados en el párrafo anterior.

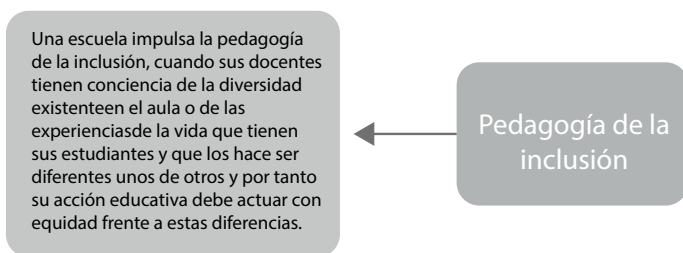
PRÁCTICAS EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN:



Fundamentación de esta práctica: Esta primera *práctica generativa*⁴ se tiene la convicción de que todos los estudiantes tienen derecho a aprender (constituye un derecho humano fundamental). Es así como Castillo (1996) plantea que en una escuela o en un aula no deben haber excluidos en el proceso de aprender.

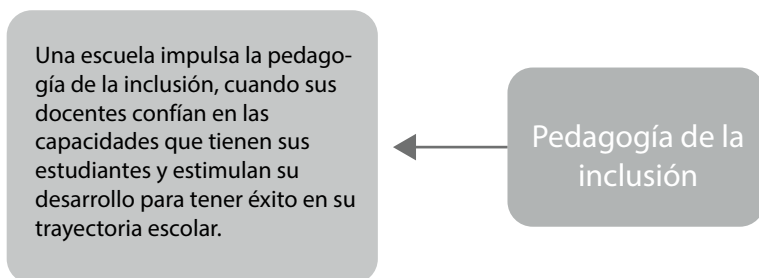
Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Desarrollo de trabajo colaborativos de aprendizaje en el que todos se apoyan y ayudan (tutoría entre pares); fomentar que los estudiantes cumplan roles de apoyo al aprendizaje desde sus capacidades y/o habilidades; aplicar test de estilos de aprendizajes e incorporar estrategias y materiales adecuados a estos; lograr que todos y todas aprendan a su ritmo; trabajar desde la interdisciplinariedad a través de talleres con las redes de apoyo; trabajar con estudiantes con NEE integrándolos a las mismas actividades del curso con adecuaciones pertinentes, e implementar estrategias de participación de los padres: carta de compromiso con la educación de sus hijos.

⁴ Se entiende como práctica generativa como principios institucionales que orienta la acción docente y que se puede implementar de diferentes formas (prácticas específicas de aula).



Fundamentación de esta práctica: Esta segunda práctica generativa nos permite comprender que para lograr esta equidad, Galdames y Medina (1998) plantean la necesidad de que se reconozca y acoja las diferencias individuales.

Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Generar nuevas instancias de trabajo colaborativo para adquirir herramientas como docentes para aplicar una pedagogía inclusiva; planificar de manera individual de acuerdo al ritmo y estilo de aprendizaje de sus estudiantes; integrar objetivos y acciones en el contexto del PEI que fomenten la inclusión en la enseñanza; y planificar, ejecutar y evaluar talleres con la redes de apoyo.

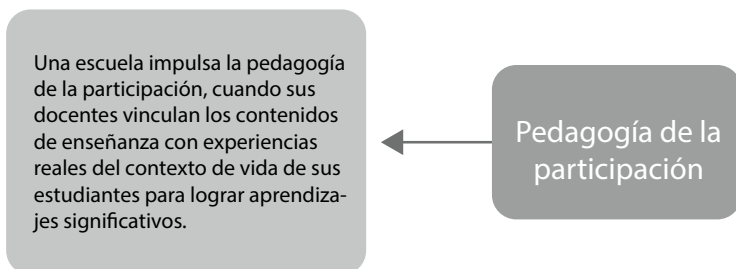


Fundamentación de esta práctica: Esta tercera práctica generativa nos permite comprender que en una concepción actual del currículum se hace necesario un rol protagónico del niño a través de procesos conscientes respecto a su trabajo, es decir, demostrar la

capacidad de plantearse metas de aprendizaje y revisar las tareas que debe cumplir para el logro deseado y por sobre todo, buscar los dispositivos de apoyo que requiera en este camino. Es aquí donde el docente con una actitud de creer en sus estudiantes monitoreará el proceso y orientará oportunamente cuando se presenten dificultades (Salazar, 2018).

Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Trabajar con fichas PAI (Proyecto de Activación de la Inteligencias) para desarrollar y potenciar habilidades; adaptar el currículum a las necesidades de sus estudiantes; diversificar la enseñanza para todos los estudiantes; adecuar la escuela y espacios para que sea accesible para todos los estudiantes; y articular las asignaturas para desarrollar procesos más integrados.

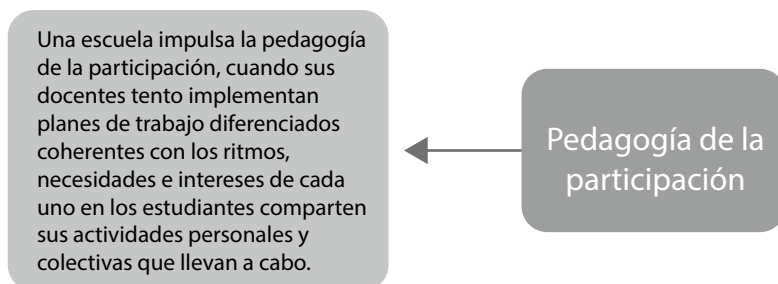
PRÁCTICAS EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN:



Fundamentación de esta práctica: Esta primera práctica generativa nos permite comprender que solo educaremos para la vida si la escuela, los programas, los contenidos están inmersos en la realidad y en la vida cotidiana del alumno, su familia, el barrio, la comunidad, la ciudad, el país. La auténtica planificación parte de la experiencia, saberes, sentimientos y necesidades de los estudiantes, de tal forma

que sumerge la práctica escolar en la práctica social cotidiana de sus vidas, es decir, una escuela que otorga sentido a su quehacer logrando aprendizajes significativos (Pérez, 1999).

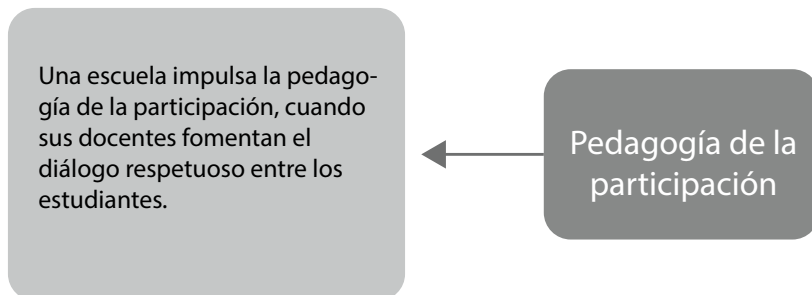
Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Fomentar la participación efectiva de la comunidad en las actividades de la escuela; promover que los padres sean agentes activos del proceso de enseñar siendo docentes por un día; incorporar dramatizaciones; propiciar el rescate de la cultura local al servicio del aprendizaje; y programar salidas pedagógicas.



Fundamentación de esta práctica: Esta segunda práctica generativa nos permite comprender que respetar los ritmos de aprendizaje significa fomentar los planes de trabajo individuales y colaborativos y el comentar los resultados logrados de manera colectiva, implica un proceso de evaluación formativa, donde se identifiquen las debilidades y se pongan en juego proceso de feedback cuando se requiera (Salazar, 2018).

Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Acordar en conjunto con los estudiantes asignación de tareas; estimular la participación en actividades de libre elección (ACLE); fortalecer la tutoría como un acto de participación activa en el apoyo a sus pares que lo requieran; y monitorear el compromiso de los estudiantes en el

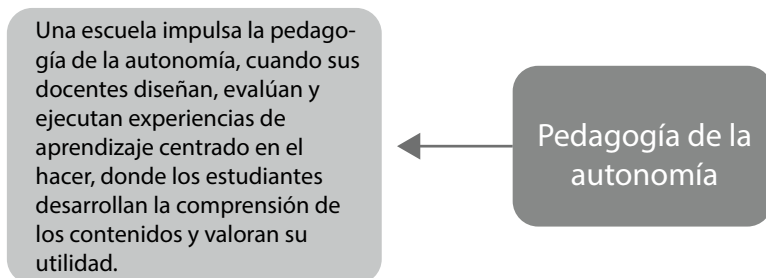
desarrollo de planes de trabajo o tareas escolares, favoreciendo su responsabilidad.



Fundamentación de esta práctica: Esta tercera práctica generativa nos permite comprender que una escuela abierta a la comunidad es capaz de interpretar y canalizar sus necesidades, incorporando activamente a los padres y apoderados a comprometerse con un proyecto colaborativo, donde los docentes incorporen constructivamente sus capacidades y sean proactivos en su diario hacer, donde las opiniones son expresadas en un clima de respeto (Salazar, 2018).

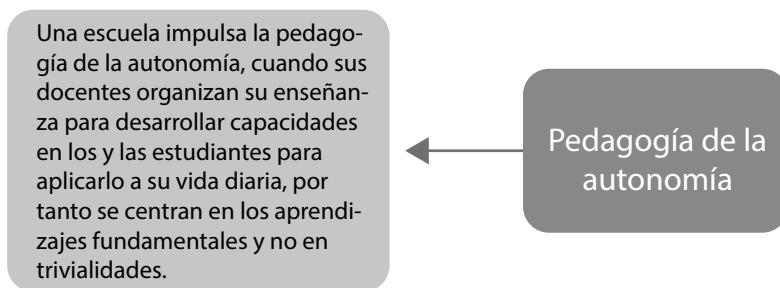
Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Fomentar la participación de los estudiantes en clase con opinión, a través de foros y debates; planificar roles que deben asumir los estudiantes en el día de clase; estimular el trabajo colaborativo; fortalecer la formación ciudadana entre los y las estudiantes; fomentar el diálogo en el espacio destinado al Consejo de Curso; y utilizar a los estudiantes que tienen un perfil de líderes positivos.

PRÁCTICAS EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA:



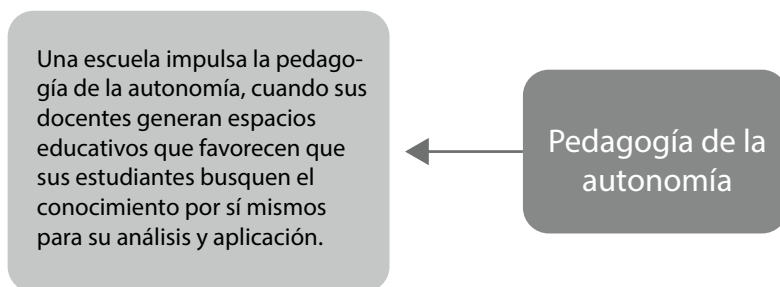
Fundamentación de esta práctica: Esta primera práctica generativa nos permite comprender que los estudiantes «aprenden quiere decir, también, que, por sobre todo, desarrollan capacidades, pueden transferir lo aprendido a otros ámbitos de aprendizaje, pueden vincularlo con la experiencia y la acción práctica (Castillo 1996; citado por Salazar, 2018).

Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Estimular en los estudiantes que propongan sus propios proyectos de investigación en torno a un contenido o temática; permitir el desarrollo de sus propios proyectos en base a un tema y fomentar el desarrollo de habilidades. Otros aportes de docentes de escuelas rurales: Orientar la utilización de bitácoras de campo para registrar impresiones y acciones realizadas en proceso de indagación; ayudar a los estudiantes a elaborar informes escritos sobre procesos de investigación realizada e incorporar debates de los contenidos investigados a luz de la utilidad de estos contenidos.



Fundamentación de esta práctica: Esta segunda práctica generativa nos permite comprender que esta implica que un contenido de enseñanza es relevante cuando responde a un requerimiento para enfrentar con eficiencia la vida cotidiana; una escuela encuentra su sentido cuando está empapada del mundo o de la realidad social, cultural y económica de sus estudiantes y sobre la base de ello, prioriza objetivos que tengan una significatividad social (Salazar, 2018)

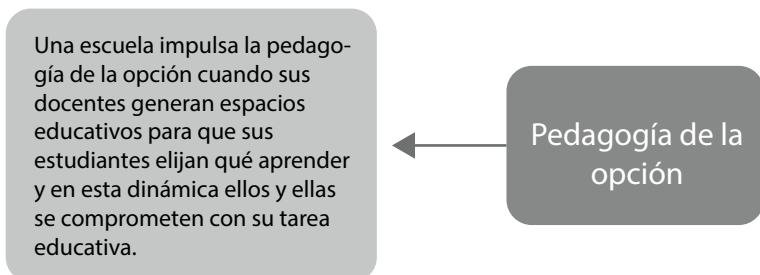
Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Diseñar actividades para aprender haciendo; y fomentar entre los estudiantes la creación de metas propias y acciones que permitan su logro. Otros aportes de docentes de escuelas rurales: Trabajar en base a problemas reales de contexto en que viven los estudiantes; procurar que los contenidos de las asignaturas aporten con habilidades para la vida; y propiciar acciones en los estudiantes para que investiguen los conocimientos que tienen la familia y comunidad para comprender la utilidad de los contenidos curriculares.



Fundamentación de esta práctica: Esta tercera práctica generativa nos permite comprender que esta implica al docente como un orientador y suscitador del aprendizaje versus un estudiante más independiente, que busca el conocimiento y los aplica en experiencias del hacer más significativas, es decir, darle la oportunidad de ser autónomos, donde el trabajo personal y colectivo implique la producción de saberes que se presentan y se discuten entre todos (Salazar, 2018)

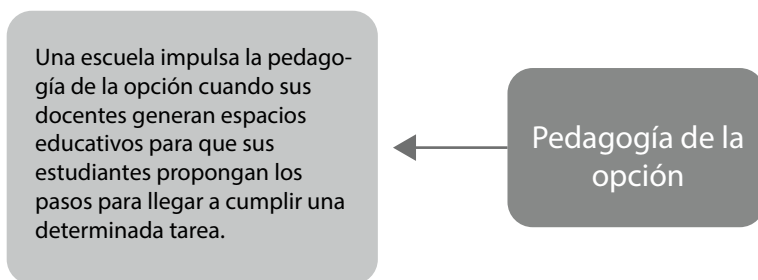
Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Fomentar instancias de trabajo con estudiantes que puedan ser líderes; y promover la investigación como estrategia para exponer sus ideas, debatir, argumentar y concluir un determinado contenido y su aplicación en la vida cotidiana. Otros aportes: Informar a la comunidad sobre las investigaciones realizadas: conocimiento adquirido, análisis de la información y elaboración de productos que dé cuenta de este proceso; exponer lo investigado; favorecer el uso de la información de la web de manera ética y como medio para el aprendizaje; y elaborar pequeños textos con conocimientos investigados.

PRÁCTICAS EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA DE LA OPCIÓN:



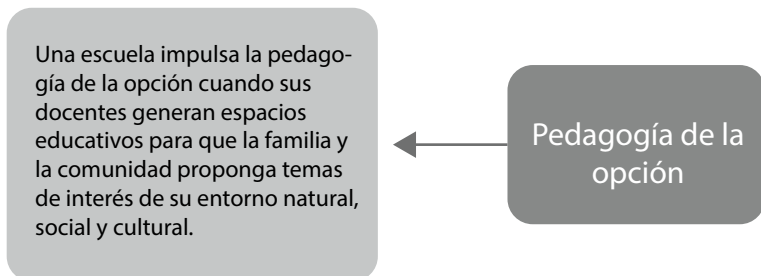
Fundamentación de esta práctica: Esta primera práctica generativa nos permite comprender que la escuela -sus docentes- puede dar oportunidades para que sus estudiantes puedan elegir qué aprender (Salazar, 2014).

Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Otorgar los espacios para que los estudiantes elijan temas de interés para aprender y/o investigar; consultar a ellos sobre qué les gustaría aprender en la clase siguiente; y otorgar la libertad de escoger estrategias que más les acomode para lograr sus metas de aprendizaje. Otros aportes: Establecer contratos de aprendizaje que formalice el compromiso de los estudiantes sobre qué deben aprender (mi propias metas u objetivos); estos últimos como una propuesta de ellos y ellas; evaluar el nivel de cumplimiento de los compromisos de manera colaborativas y proponer, si corresponde acciones de mejora; y analizar la relevancia de las metas de aprendizaje alcanzadas para su vida cotidiana.



Fundamentación de esta práctica: Esta segunda práctica generativa nos permite comprender que la escuela -sus docentes- pueda avanzar hacia un currículum más inclusivo es la clave, es decir, los centros escolares que basan su quehacer en la opinión de que el aprendizaje tiene lugar cuando los estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias (Udvari-Solnar, 1996; Citado por Unesco, 2017).

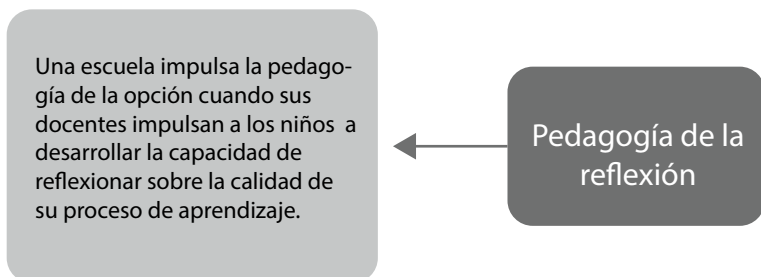
Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Dar la posibilidad a los estudiantes a que elijan los espacios y recursos para desarrollar sus actividades curriculares. Otros aportes: Establecer contratos de aprendizaje que formalice el compromiso de los estudiantes sobre qué deben hacer para lograr un determinado aprendizaje; estos últimos como una propuesta de ellos; evaluar el nivel de cumplimiento de los compromisos de manera colaborativas y proponer, si corresponde acciones de mejora; y analizar la relevancia del proceso realizado y se favoreció el logro esperado.



Fundamentación de esta práctica: Esta tercera práctica generativa nos permite comprender que una escuela con diversidad o con aulas multigrado tiene la gran oportunidad de dialogar con la familia y comunidad sobre qué contenidos les interesa que la escuela enseñe y esto, sin duda, es una acción democrática de la educación, genera mayor compromiso de todos y todas; son consultados sobre qué enseñar. Al respecto, Freire (1993) plantea... es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos...

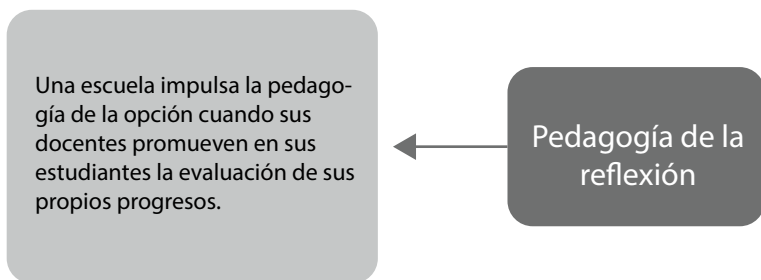
Prácticas específicas de aula (otros aportes): Generar procesos de integración de las asignaturas a partir de temas de interés de la familia y comunidad; incorporar los saberes de la comunidad como contenidos formales para la enseñanza en aula; y diagnosticar los saberes de los padres y apoderados e incorporarlos como coeducadores en procesos de aprendizaje.

PRÁCTICAS EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA DE LA REFLEXIÓN:



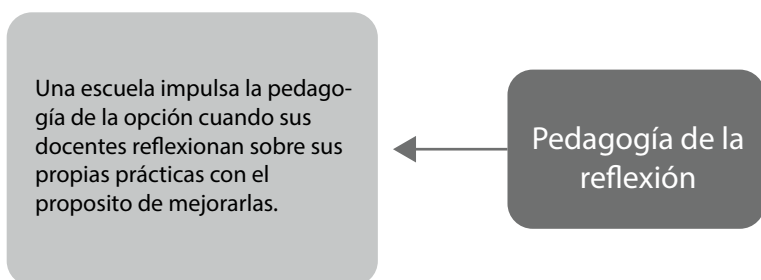
Fundamentación de esta práctica: Esta primera práctica generativa nos permite comprender que este desafío es una tarea docente clave para lograr el compromiso –de sus estudiantes- frente a las tareas escolares y a evaluar críticamente su desempeño. Es ayudarlo a tomar conciencia sobre lo que sabe, lo que le falta por aprender y sobre todo, lo que debe mejorar. Esta posibilidad requiere necesariamente, que los docentes, faciliten espacios para el diálogo entre los niños con el propósito de evaluar las actividades realizadas y deducir el impacto que tiene ese aprendizaje en su vida familiar, social y cultural.

Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Favorecer espacios para que los estudiantes reflexionen sobre la utilidad de uso de un contenido; estimular el diálogo sobre en el nivel de calidad de sus aprendizajes adquiridos: positivos o negativos; y fomentar proceso de autocrítica frente a la calidad de un determinado aprendizaje.



Fundamentación de esta práctica: Esta segunda práctica generativa nos permite comprender que este desafío el profesor debe darles las oportunidades a sus estudiantes para que tomen parte activa en la evaluación. Si el aprendizaje es colaborativo, solo por medio de la evaluación grupal (coevaluación), ellos aprenderán a ser más compañeros; aprenden a poner los ojos en la tarea o en los proyectos que están haciendo en conjunto y no en los actos individuales para competir; aprenden que esfuerzo común los puede conducir a lograr sus metas o propósitos.

Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Permitir que los estudiantes propongan cómo evaluarse; establecer, en el cierre de la clase, un diálogo entre los estudiantes sobre qué aprendí, cómo aprendí y para qué aprendí; y promover la autoevaluación de los estudiantes y la coevaluación en sus procesos de trabajo colaborativo.



Fundamentación de esta práctica: Esta tercera práctica generativa nos permite comprender que la práctica reflexiva como un saber, se construye a partir de la experiencia donde este saber -la reflexión- se realiza en y sobre la acción, lo que finalmente puede generar un aprendizaje profesional y en consecuencia, modificar o mejorar su práctica a partir de este saber (Schön, 2010)

Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Desarrollar prácticas de retroalimentación a partir de las necesidades planteadas por sus estudiantes; evaluar en el Microcentro la eficacia de sus actividades formativas; incorporar prácticas que favorezcan la metacognición entre sus estudiantes; reflexionar sobre nuestras prácticas poco efectivas y proponer estrategias de mejora; y planificar tiempos efectivos para la reflexión.

PRÁCTICAS EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA:

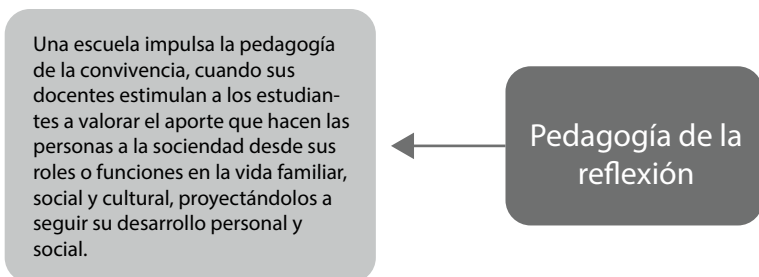
Una escuela impulsa la pedagogía de la convivencia, cuando sus docentes consideran, valoran e incorporan los saberes de la familia y la comunidad como contenidos de enseñanza de alta relevancia.

Pedagogía de la reflexión

Fundamentación de esta práctica: Esta primera práctica generativa nos permite comprender que los docentes deben asumir una actitud de humildad (cualidad de un educador progresista, Freire, 2003). Esto implica una cualidad indispensable en un profesor rural, sobre todo si consideramos la poca valoración que tiene la escuela de los saberes locales y de las experiencias que tienen los

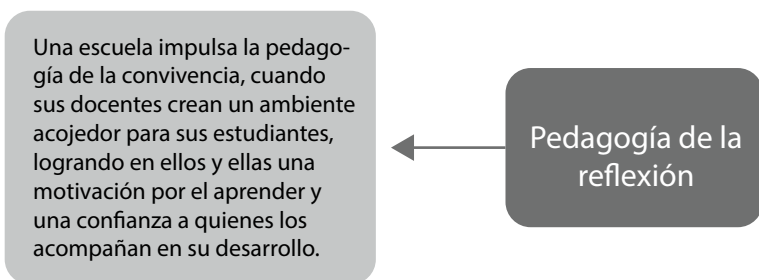
propios estudiantes fruto de la riqueza cultural y natural en las que han estado insertos desde muy pequeños (Salazar, 2014)

Prácticas específicas de aula (otros aportes): Promover la convivencia con el entorno natural y social; e incorporar los saberes de la comunidad como contenidos formales para a enseñanza en aula; y diagnosticar los saberes de los padres y apoderados e incorporarlos como coeducadores en procesos de aprendizaje.



Fundamentación de esta práctica: Esta segunda práctica generativa nos permite comprender la importancia que tiene que sus estudiantes aprendan a seguir su vocación humana (Castillo, 2006). Valorar y respetar el aporte que hacen las personas a la sociedad es clave para alimentar el espíritu de servicio hacia los demás.

Prácticas específicas de aula (otros aportes): Investigar el contexto social y cultural en que viven los estudiantes e identificar el aporte de las personas a la comunidad; fortalecer su vocación a través de las actividades que más valorar de su familia y comunidad; y establecer redes de apoyo con las organizaciones locales.



Fundamentación de esta práctica: Esta tercera práctica generativa nos permite comprender la importancia que una escuela –sus docentes- consideren que todos los estudiantes aprenden cuando sus docentes crean un clima relacional cálido (Galdames y Medina, 1998).

Prácticas específicas de aula (aportadas por los coordinadores de microcentros de Linares y Cauquenes): Educar el optimismo para derribar las barreras socio-económicas entre los estudiantes; estimular la empatía y tolerancia entre los estudiantes; trabajar semanalmente un valor e integrarlo a las actividades de enseñanza; incorporar estrategias para la resolución de conflictos en forma práctica; promover un ambiente de respeto y buen trato en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y celebrar lo aprendido.

REFERENCIAS.

- ARNAIZ, P. (2005). *Atención a la diversidad*. Programación curricular. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- BOOTH, T; AINSCOW, M. (2000). *Índice de la Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- BOOTH, T; AINSCOW, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación de los centros escolares*. Adaptación a la 3ª Edición revisada del *Index for Inclusion*. Tra-

ducción y adaptación por Echeita; Muñoz; Sandoval. Consorcio para la educación inclusiva, en su 1ª edición, 2015, España.

CASTILLO, G. (1996). *Formación de Educadores*. Editado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación de Chile.

ESTRADA, M.; MADRID, E.; GIL, L. (2000). *La participación está en juego*. Programa Nacional de Autoevaluación, Fortalecimiento y Estándares de Instituciones de Protección de la Niñez, Colombia.

FREIRE, PAULO (1993). *Carta a quien pretende enseñar*. Siglo xxi Editores, undécima edición, 2006, México.

FREIRE, PAULO (1996). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Paz y Terra, Sao Paulo

GALDAMES, V.; MEDINA, A. (1998). *Diez recomendaciones para una escuela donde todos aprenden*. Mineduc-Chile.

MINEDUC (2011). Ley General de Educación. Última versión. Biblioteca del Congreso Nacional.

PÉREZ ESCLARÍN, A. (1999): *Educar en valores. Valor de educar* (parábolas). Impresiones San Pablo, 2ª Edición. Venezuela.

SALAZAR, U. (2003). *Evaluación constructivista*. Colección de instrumentos curriculares. En: Escuelas Rurales para el S. XXI. Proyecto Fondef. Pontificia Universidad Católica de Chile-Sede Villarrica.

SALAZAR, U. (2014). *Procesos educativos y organizacionales para la escuela en territorio rural con aulas multigrado: fundamentos y estrategias de desarrollo*. Ediciones Campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

SALAZAR, U. (2018). *Pedagogía para el aprendizaje en contextos de diversidad*. Capítulo de libro sobre enfoques y metodologías para aulas con diversidad (en proceso de edición por el Ministerio de Educación de Uruguay y la Red Iberoamericana de Educación Rural). Editor Limber Santos.

SCHÖN, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

UNESCO (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Educación 2030. Francia

WILLIAMSON, G. (2017). *Territorios de aprendizaje interculturales*. Diseño, diagramación e impresión Andros Impresores. Editores Universidad de la Frontera. Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Educación. Programa Kelluwün Educación, Interculturalidad y Desarrollo.

ESTE LIBRO HA SIDO POSIBLE GRACIAS AL TRABAJO DE

Autoridades Universidad de Los Lagos

Óscar Garrido Álvarez, Rector Universidad de Los Lagos
Patrick Puigmal, Vicerrector de Investigación y Postgrado
Sandra Ríos Núñez, Directora de Investigación

Consejo Editorial

Gonzalo Delamaza Escobar, Doctor en Sociología
Diana Kiss de Alejandro, Magíster en Comunicación
Patrick Puigmal, Doctor en Historia
Nicole Fritz Silva, Doctora en Actividad Física y
Deporte con mención internacional
Jaime Rau Acuña, Doctor en Ciencias Biológicas
Gonzalo Miranda Hiriart, Doctor en Salud Pública
Mita Valvassori, Doctora en Literaturas Comparadas
Andrea Minte Müzenmayer, Doctora en Educación
Ricardo Casas Tejada, Doctor © en Ciencias Humanas

Comité Editorial Especializado

Educación y Pedagogía

Andrea Minte Müzenmayer, Doctora en Educación
Cristian Tejada Gómez, Doctor en Ciudadanía y Derechos Humanos
Pilar Álvarez-Santullano Busch,
Magíster en Artes con Mención en Lingüística
Luis Pino-Fan, Doctor en Didáctica de la Matemática

Comité Editorial

Ricardo Casas Tejeda, Director
Carolina Carillanca Carillanca, Coordinadora editorial de libros
Kiyen Clavería Aguas, Ilustradora
Alexis Hernández Escobar, Director de arte

Área de Administración

Daisy Ovando Millan, Secretaria Vicerrectoría
de Investigación y Postgrado
Cecilia Cárdenas Garcés, Profesional de Apoyo
de la Dirección de Investigación
Cristina Navarro García, Jefa Unidad Logística,
Adquisiciones y Bodega
Alejandro Jiménez Alvarado, Encargado de página web

**Desde el Sur
cultivamos saberes, cosechamos libros**

Este libro se terminó de componer en el otoño de 2022.

En su formación se utilizaron las fuentes Chercán, de Francisco Gálvez en su variante negra para títulos y Berenjena de Javier Quintana para el texto en sus variantes fina, fina italic y negra. En el interior se utilizó papel Bond Ahuesado de 80 g y Couché Opaco de 300 g para la tapa. Su encuadernación es rústica, costura al hilo y entape hotmelt. Para esta edición se imprimieron 500 ejemplares.

Desde el Sur cultivamos
saberes, cosechamos libros
editorial@ulagos.cl
editorial.ulagos.cl
Cochrane 1070
Osorno

