



Recibido: 22/06/2023 Aceptado: 10/09/2023

Educación rural en Chile. Transformaciones rurales y desafíos educacionales (Original)
Rural education in Chile. Realities and challenges (Original)

Guillermo Williamson Castro. *Licenciado en Educación. Doctor en Educación. Profesor Asociado. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile.* [guillermo.williamson@ufrontera.cl]

Rolando Hernán Díaz Fuentes. *Ingeniero Forestal. Doctor en Educación. Profesor Asistente. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile.* [rolando.diaz@ufrontera.cl]

Néstor Contreras Fuentes. *Trabajador Social. Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional. Profesional con asignación docente. Universidad de La Frontera. Temuco; Región de La Araucanía. Chile.* [nestor.contreras@ufrontera.cl]

Resumen

La Educación rural en Chile está poco visibilizada en la investigación educacional, en las políticas públicas y en las de desarrollo rural. La noción de Nueva Ruralidad busca explicar las transformaciones actuales de la sociedad rural replanteando el carácter de su educación en la dinámica de los territorios, obligando a repensarla, reconceptualizarla, reconstruirla. Este cambio tensiona el sector rural de la educación, planteando nuevos desafíos para su sobrevivencia y reconstrucción. El objetivo es presentar una breve descripción crítica de las transformaciones contextuales rurales de Chile y de su educación, para proponer desafíos a las políticas públicas y al movimiento educacional. El texto se fundamenta en fuentes bibliográficas, resultados iniciales de una investigación en curso y la experiencia del autor. Concluye con propuestas sobre desafíos: sobrevivir como escuela rural, construcción de un sistema educacional pertinente, generar cambios e innovaciones pedagógicas y curriculares. Plantea caminos a implementar: políticas públicas adecuadas y pertinentes, modelo pedagógico propio que integre el multigrado y comunidad, formación inicial y continua de docentes rurales y su desarrollo profesional, liderazgo y gestión educacional.



Palabras Claves: educación pública; escuela; políticas educativas; transformación

Abstract

Rural education in Chile is less visible in the educational research, in the public policies and in the policies of rural development. The notion of New Rurality seeks to explain the current transformations of the rural society by rethinking the character of its education in the dynamic of the territories, forcing it to be rethink, reconceptualised, and rebuild. This change tenses the rural sector of the education, posing new challenges for its survival and reconstruction. The objective is to present a brief critical description of the rural contextual transformations of Chile and its education, to propose challenges to the public policies and to the educational movement. The text is based on bibliographical sources, initial results of an ongoing investigation and the author's experience. It concludes with proposals about challenges: surviving as a rural school, building a relevant educational system, to generate changes and pedagogical innovations and curricular innovations. It proposes routes to implement adequate and pertinent public policies, its own pedagogical model that integrates the multigrade and community, initial and continuous formation of rural teachers and their professional development, leadership and educational management.

Keywords: Public Education; School; Education Policies; Transformation

Introducción

*Yo tenía una cultura de milenios, antigua como el sol,
como los montes y los ríos de la gran Lacta-Mama.
Yo plantaba los hijos y las palabras.
(...)*

*Yo era Cultura en armonía con la Madre Naturaleza.
Y nosotros la destruimos,
llenos de prepotencia,*

(Cantata de la Misa de la Tierra Sin Males)



América Latina y Chile viven procesos radicales de transformación de los territorios producto del calentamiento global, de la expansión y crisis del modelo neoliberal, de la movilización social e indígena, los procesos de globalización y sus consecuencias en los mercados –especialmente de exportación–, las movilizaciones poblacionales y de capitales. Se está pasando de una ruralidad clásica a una nueva ruralidad y en ese proceso está reconstruyéndose la educación rural. Este artículo presenta panorámicamente la dinámica de la educación rural de Chile, con un foco en las escuelas rurales y varios de sus procesos propios y contextuales. Las definiciones y políticas educacionales de Chile se definen en términos universales, lo que, pese a programas específicos, tiende a invisibilizar en sus políticas, bases curriculares, prioridades, a modalidades diversas y especiales orientadas a áreas educacionales específicas, pero minoritarias como la educación rural, la de personas jóvenes y adultas, la intercultural bilingüe, la educación popular. El gobierno actual y el anterior han elaborado políticas de educación rural, pero ninguna se ha implementado a la fecha. Se fundamenta en investigaciones y publicaciones propias, el conocimiento práctico del autor en escuelas rurales a lo largo de todo el país, durante cinco décadas, en estudios e investigaciones de académicos preocupados por el tema como fundamentos de investigaciones en etapa inicial (en lo rural: “Educación en los Territorios Rurales de Chile: Un panorama actual descriptivo-analítico”. Universidad de La Frontera. DIUFRO DI22-0031); en lo intercultural: "Learning to recognize ourselves through the küme mongen. Walking towards peace and intercultural coexistence in the context of a new political constitution in Chile”

Spencer Foundation-Universidad de La Frontera. Request Id: 10039266)

El Contexto Rural De Chile

La nueva ruralidad.

En América Latina el concepto de ruralidad clásico ha ido cambiando y siendo sustituido, para muchos, por el de Nueva Ruralidad (Hargreaves, 2009). La noción clásica se asociaba a lo



“no urbano”; se definía por la negación del valor de la definición: la ciudad. Lo rural, desde la visión de las clases y élites dominantes, del estado y mundo académico hegemónico, se asociaba a algunas categorías especiales: lo atrasado (no-industrializado), lo tradicional (connotación negativa opuesta a la modernidad), la pobreza radical (negando que la exclusión social rural fuera fuente de la pobreza urbana), el analfabetismo y baja escolaridad (en comparación a las clases medias urbanas), el trabajo agrícola (campesinos pobres y trabajadores “apatronados” sin tierra) como el hegemónico en el sector rural, negando otros sectores productivos (minería, piscicultura, forestación, turismo, bordemar (territorio de orilla del mar)).

Las clases dominantes difundieron –desde su posición latifundista, bucólica, conservadora y oligárquica- una noción idealizada de la vida rural. Empieza a desestructurarse con la Reforma Agraria (1967-1973), que la dictadura cívico-militar (1973-1990) convierte en contra-reforma agraria y desde 1980 reconvierte –con costos enormes en derechos humanos- a la modernización neoliberal, hegemónica hasta hoy: libertad de precios de productos y mano de obra, ampliación de mercados con eje en las exportaciones, acción estatal subsidiaria, impulso a la innovación capitalista, desestructuración de empresas asociativas, represión al sindicalismo.

La noción de Nueva Ruralidad, en América Latina, rechaza enfoques conservadores clásicos y desarrollistas modernos que, según autores ruralistas, como Bengoa (2019), fracasaron como política pública considerando sus negativas consecuencias sociales, culturales, ambientales y de derechos provocados por la expansión neoliberal en la sociedad rural, transformando radicalmente las condiciones de vida, trabajo, producción y reproducción de los territorios y poblaciones más pobres. La educación rural es inherente a las comunidades y territorios rurales los que, si se transforman en cierta dirección, ella inevitablemente acompañará el proceso o perecerá. Por tanto, el debate estructural de la ruralidad no es sobre la contextualización de la



escuela, sino sobre el sitio cultural, político, económico en que se asienta, significa, moviliza y transforma.

Kay (2009) señala que esta nueva ruralidad es un enfoque aún no definido ni consensuado, sino más bien un concepto que aglutina diversas perspectivas teóricas, políticas y metodológicas; plantea que son cuatro las principales transformaciones en la nueva ruralidad latinoamericana:

el giro a actividades rurales fuera de la granja; la creciente flexibilización y feminización del trabajo rural; el cada vez mayor número de interacciones del ámbito rural y el urbano; y la creciente importancia de la migración internacional y de las remesas de fondos (Kay, 2009, p. 614).

Luego señala que son tres los principales enfoques de estudio: “reformista”, “comunitario” y “territorial”. Por su parte Canales (2005) plantea que desde la mitad del siglo pasado la ruralidad ha experimentado una serie de cambios, sin que alguno se haya consolidado de forma más o menos estable. Indica que “la ruralidad hoy, objetiva y subjetivamente, es un proceso, una dinámica, un movimiento, más que una estructura” (p. 33) y termina señalando que será la población rural la que defina el futuro de los próximos cincuenta años rurales. Bengoa (2019) se refiere a la nueva ruralidad enfatizando la inserción de la ruralidad en la globalización, generando una serie de contradicciones producto de las consecuencias de todo tipo que esta impacta en las comunidades y sujetos rurales en sus territorios de vida.

Hay otros fenómenos que permiten entender mejor este proceso desde los sujetos rurales: la emergencia de los pueblos indígenas en defensa de sus propios intereses y derechos, sustentados en la posesión y gestión autónoma de los territorios; y el cambio climático generando impactos globales, nacionales y especialmente rurales, en la naturaleza y sociedad, con



resistencias y conflictos en las comunidades y territorios. En ese contexto, las nociones de ruralidad se han modificado generando nuevas conceptualizaciones, tanto para el estado chileno como para los organismos internacionales.

El Instituto Nacional de Estadísticas (INE), define lo rural, como sectores “no urbanos”, con menos de 2.000 habitantes, dispersos en el territorio y sin accesos a servicios básicos del estado. Ello no agota la diversidad de los territorios rurales en transformación y reconstrucción permanente, así como la nueva relación entre lo rural y lo urbano. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2008) en Chile define los territorios rurales en un sentido ampliado, como:

tributarios y orgánicos, o funcionales, a las actividades económicas que son típicamente – y ahora incluso renovadamente– rurales. (...) En segundo término, concebimos lo rural cada vez más territorializado. (...) En tercer término, (...) el predominio del cambio, de la transformación hasta el vértigo, de las sucesivas olas de renovaciones culturales, técnicas, ecológicas. (pp. 23-24)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Europeo (OCDE, 2016) plantea que el territorio rural cumple un rol complementario al de las actividades urbanas. La diferencia clave está en su principal fuente de dinamismo económico, aquel que

se genera producto de la interrelación dinámica entre las personas, las actividades económicas y los recursos naturales, caracterizado principalmente por un poblamiento cuya densidad poblacional es inferior a 150 (hab./km²), con una población máxima de 50.000 habitantes, cuya unidad básica de organización y referencia es la comuna.

(Ministerio de Agricultura y Ministerio de Educación, 2019, p. 1).



La educación rural, como campo conceptual e histórico pleno de incertidumbres, diversas teorías o enfoques, se desarrolla en territorios que viven un gran proceso de transformación estructural. En este trabajo utilizaremos la definición del actual sistema educativo oficial: aquello que el Ministerio de Educación (MINEDUC) identifica como “ruralidad” desde sus propios criterios normativos y prácticos, siguiendo la definición del INE. Sin embargo, dado que se asocia estrechamente la educación rural a la multigrado lo que es restrictivo respecto de la complejidad de este sector educativo, nos aproximaremos a la definición del PNUD y de la OCDE asociadas a lo territorial y complejidad del desarrollo rural.

El territorio y la educación.

La educación en general y la rural en particular se deben entender en y desde los territorios, asumiendo enfoques referidos al desarrollo endógeno local y sostenible, con participación ciudadana activa, del cual los procesos educacionales forman parte. Todos los formatos y expresiones de la educación se conciben en Territorios de Aprendizajes Interculturales, sustentada en tres principios básicos: cooperación y diálogo (principio pedagógico y de producción de conocimiento: de origen en Paulo Freire y el pensamiento socialista y libertario); la interculturalidad (principio de la cultura y la diversidad: en su origen en la educación intercultural bilingüe asociada a los pueblos indígenas y hoy también a la población migrante transnacional y afrodescendiente); la biodiversidad (principio de la naturaleza y del ser humano en ella: con su origen en las teorías y luchas ambientalistas, teología de la liberación y ecología latinoamericanas) (Williamson, 2017).

1. Contexto Nacional.

En Chile hay un sistema educacional financiado por una subvención del estado, según asistencia de alumnos a las escuelas y por otros incentivos variables; de carácter mixto público-



privado: un sector subvencionado (municipal y particular sin fines de lucro); otro privado (pagado por las familias), Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), con dependencia administrativa y financiera del Ministerio de Educación (MINEDUC); y un sector técnico-profesional de administración delegada a fundaciones sin fines de lucro.

La educación institucional presta servicio en todos los niveles y subsistemas del sistema educacional (educación parvularia, básica, media humanista-científica o técnico-profesional y Educación de Personas Jóvenes y Adultas-EPJA), con modalidades curriculares diversificadas (multigrado, según grados o mixtas que combina las dos anteriores), con enseñanza y uso del lenguaje monolingüe español, bilingüe español-lengua vernácula, o con lenguas indígenas como segunda lengua, escuelas completas (con 8 años de enseñanza básica) o incompletas (hasta 6° año básico o menos, con uno, dos o tres profesores y multigrados).

Hay expresiones de educación parvularia rural (pre-escolar) financiadas por el estado, en general pertenecientes a instituciones públicas nacionales o municipios: convencionales como jardines infantiles y salas cuna (varios integrados a escuelas rurales) y algunas no convencionales. Existen escuelas multigrado (de 1° a 6° Básico) o completas (hasta 8° Básico, algunas con educación parvularia). Hay Liceos (Enseñanza Media) Técnico-profesionales en los diversos sectores productivos silvo-pisci-agropecuarios que están instalados en las regiones (unidad política subnacional intermedia entre el estado nacional y los municipios) o territorios según su vocación productiva predominante. Hay escasas experiencias de EPJA rural, las que se centran principalmente en alfabetización y que corresponden al Plan de Alfabetización “Contigo Aprendo”.

2. Escuelas Básicas en la Educación Rural



En Chile (2022) hay 3.317 establecimientos educacionales (EE) rurales (EER), de los cuales 3.209 son escuelas básicas y entre éstas 2.200 multigrado y 108 Liceos de enseñanza media rurales. La cobertura de matrícula en las completas alcanza cerca de 263.000 alumnos, de las cuales el 95% tiene un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) mayor al 80%; la matrícula de las escuelas rurales multigrado es de 30.613 alumnos. (Ministerio de Educación, 2019).

La mayor cantidad de escuelas rurales se encuentra en la zona centro sur del país (de importante población y producción rural) y las multigrado en dos regiones del sur: La Araucanía y Los Lagos, que, en conjunto suman 700 escuelas de este tipo; les sigue la región de Coquimbo, en el centro norte, también con importante población rural.

3. Debates sobre educación en los territorios rurales.

La investigación sobre educación rural en Chile es escasa con relación a otros campos del sistema educacional. Ello es una carencia grave en un país que tiene como modelo de desarrollo un capitalismo neoliberal, basado en la extracción de materias primas localizadas en zonas rurales: aprovechamiento predatorio de la naturaleza (minería, celulosa, pesca), exportaciones piscisilvoagropecuarias, turismo rural, forestación y energía hidráulica.

Un grupo de académicos de universidades, públicas, estatales y privadas, han constituido la Red Chilena de Universidades para la Educación Rural-RUCHER que promueve estudios, eventos, publicaciones sobre esta área de la educación. A nivel iberoamericano la Red Temática de Investigación de Educación Rural-RIER, reúne producción académica y social referida a educación rural, generada o enviada, por sus miembros. Estas plataformas constituyen importantes soportes académicos, donde pueden rastrearse publicaciones producidas por sus miembros, aunque, no alcanzan a cubrir toda la producción generada en la sociedad civil o indígena autónoma.



Con dicha salvedad, una revisión de la literatura sobre educación rural en Chile, permite encontrar investigaciones en varios campos de su desarrollo escolar. La lista de autores, en algunos casos, puede ser relativamente amplia por lo que hemos decidido seleccionar uno o dos ejemplos de áreas que consideramos relevantes en diversas temáticas.

Hay una significativa cantidad de publicaciones, en Chile y América Latina, sobre educación intercultural bilingüe (EIB) principalmente en escuelas y territorios rurales, sin embargo, su foco está en su carácter indígena. Si bien lo rural, en muchos territorios, considera la interculturalidad como expresión de relaciones entre la cultura escolar y la indígena, no se agota en ello, pues abarca otras cosmovisiones territoriales y culturales, urbanas o incluso de migrantes.

Ante la baja sostenida de crecimiento demográfico, dificultades de financiamiento de la educación pública, decisiones del estado y presión de sostenedores escolares, América Latina ha vivido una dinámica de cierre de escuelas rurales (Juárez, 2020).

En Chile, su cierre se considera una decisión política del estado, con negativos impactos en las comunidades y actores sociales (Núñez, 2020) y en el capital social de las comunidades (Rebolledo, 2014), aunque se proponen salidas a partir de una organización escolar que aplique principios de cooperación y descentralización en los territorios (Williamson, 2020).

En lo curricular Salazar (2014) ha elaborado reflexiones y propuestas respecto del valor y práctica del curriculum multigrado, desde la sistematización y experimentación en escuelas del sur de Chile.

Pérez (2018) publica un estudio histórico sobre la educación rural en la primera mitad del Siglo XX. Williamson (2018) trata de los vínculos entre educación, territorio y comunidad en la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de una escuela rural;



propone el concepto de Territorios de Aprendizajes Interculturales para comprender las dinámicas de diversidad cultural y biodiversidad en la transformación educativa, social y ambiental de los territorios a los que pertenecen las escuelas (Williamson, 2017).

Se han realizado estudios panorámicos respecto de este sector educacional (Racinsky y Román, 2014) y particularmente de sus brechas urbano-rurales en términos de relaciones con el nivel socio-económico de los estudiantes (PNUD, 2008; Giaconi y Maldonado, 2021).

Durante la pandemia COVID 19, la Fundación 99 aplicó una encuesta nacional a docentes rurales, ofreciendo amplia e interesante información en ese complejo momento del país y su educación; el año 2023 publicó los resultados de una segunda encuesta, postpandemia, en que actualiza la situación de este sector educacional, desde la perspectiva docente y muestra una serie de conclusiones sobre los docentes, aprendizajes, instituciones que se diferencian, varios positivamente, de aquellos aparecidos en la primera versión (Fundación 99, 2023).

Desde el 2021, en convenio con MINEDUC, la Corporación Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), generó el Programa Comunidades de Escuelas Rurales Multigrado-CREA Rural, con el propósito de brindar a las escuelas rurales multigrado oportunidades de aprendizaje de calidad, perfeccionamiento y materiales virtuales.

La Red RUCHER publicó un libro de investigadores chilenos para difundir, de modo masivo, sus reflexiones y estudios sobre diversas temáticas de educación rural, como el multigrado, programas especiales, historia de la educación rural y otros. (Retamal, 2021).

4. Prospectivas de la educación rural.

En lo tratado hasta aquí, surgen temas que deben ser abordados como desafíos a considerar, tanto por la investigación académica y social, como por las políticas públicas.

Desafíos para la enseñanza rural.



La sociedad global y los territorios rurales están en una transformación estructural, rápida, diversificada, compleja, violenta, en muchos casos. Las consecuencias de la pandemia COVID 19 complejiza el diseño de escenarios futuros (Fundación 99, 2023). El cambio climático conlleva ambivalencia: si por un lado afecta negativamente a una parte del país, por otro permite a ciertos territorios reconvertirse productivamente, dado que el clima se ha modificado generando nuevas condiciones ambientales.

Sin embargo, aún no es posible prever las consecuencias, directas e indirectas, positivas y negativas, de este cambio productivo en la agricultura familiar campesina, la tierra, el bosque y el agua en manos indígenas, la pesca artesanal; lo mismo sucede con la expansión urbana, energética, forestal, pesquera, a zonas de desarrollo agrario. Los efectos sociales y culturales son evolutivos: enfrentan y superan resistencias, con violencia, negociación o por el mercado.

Es necesario un cambio radical en el sistema y modelo educacional chileno generado ilegítimamente por la dictadura cívico-militar en 1981, como aparato ideológico de control y difusión cultural neoconservadora, del modelo neoliberal de la economía y de democracia protegida de la política y ciudadanía. Según la actual Constitución de Chile, el sistema educacional afirma la libertad de enseñanza, el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos y estimula la educación privada, precarizando el sistema estatal, financia la matrícula y operación a través de *vouchers* por alumno asistente.

El marco curricular y los aspectos pedagógicos no equilibran adecuadamente lo nacional (unificación de la educación) con la adecuación y flexibilización a lo local y regional (descentralización, contextualización y participación) (Salazar, 2021). Así como, la educación rural depende de las transformaciones de los territorios, depende también de aquellas del sistema educacional en su conjunto: el sistema actual no favorece a este sector de la educación y



mantiene las negaciones, omisiones y arbitrariedades en el curriculum oficial, al negar la existencia real en los territorios de vida colectiva actuales (Retamal y Hain, 2021).

Sobrevivir. En ese contexto la escuela rural tiene un primer desafío: sobrevivir. Ya referimos los procesos de cierre de escuelas que afectan a comunidades producto de la decisión política de los sostenedores municipales ante la falta de financiamiento a escuelas con menos de 36 alumnos; la disminución de la población estudiantil rural por la caída de la demografía y por razones de traslado diario a escuelas urbanas (debido a las mejores carreteras, al incentivo financiero al transporte escolar y mejoramiento del servicio público).

La oferta de matrícula rural supera la tasa de crecimiento poblacional y demanda de las familias por ella. Hay una confusa colusión de razones subjetivas que hacen optar por trasladar niños a las ciudades: que los cursos multigrado expresan baja calidad en relación a los de grado único, es mejor contar con un profesor por asignatura, que pocos alumnos limitan su sociabilidad, que es importante “urbanizarse” para mejorar las condiciones de vida en relación a la de los padres, que la escuela y cultura rural son de menor calidad que las urbanas, y que se aprenden menos cosas prácticas para vivir en sociedad, pues los territorios son más pobres.

El cambio generacional de pequeños empresarios sostenedores de escuelas multigrado particulares, creadas en la década de los 80 es otra razón: sus descendientes, no desean continuar el negocio educacional por no tener interés o porque no se puede lucrar con él, tampoco desean correr riesgos por la escasa matrícula.

Construcción de un sistema local de educación rural (SiLER) (Williamson, 2018), integrado, intercultural, biodiverso y cooperativo, que articule la educación parvularia, básica, media, de jóvenes y adultos entre sí, como trayectoria y transición formativa de continuidad, asociada a establecimientos de las ciudades próximas y a la educación terciaria. Ello implica



reformular propósitos, objetivos, curriculums, pedagogías, didácticas, recoger experiencias de la educación popular y la educación sistemática no escolarizada.

La comunidad escolar debe ser reconocida como uno de los principales procesos formativos de las comunidades locales, indígenas y regionales. Debe tener como foco el territorio local (en los niveles parvularia y básica y en la EPJA) o regional (en la media), y su desarrollo productivo, integrando innovaciones generadas desde diversos campos de la ciencia y la tecnología global, del conocimiento producido por las comunidades y sociedad civil. La educación pública debe ser financiada en sus gastos fijos y variables, para implementar proyectos asociados al desarrollo territorial, con gestión participativa que incluya miembros de las comunidades rurales e indígenas, sectores productivos regionales, universidades públicas. En el caso de comunidades indígenas debe pensarse en modalidades autogestionadas o de educación indígena propia equivalente legalmente a la educación regular del estado.

Desafíos internos a la educación rural que tienen que ver con sus curriculums, pedagogías, didácticas, evaluación, relación profesor-estudiante, sistemas tecnológicos, innovaciones educativas, que tienen grandes ventajas y posibilidades de desarrollo e innovación (el multigrado, vínculo con la naturaleza, participación de familias y comunidades, contextualización de los aprendizajes, conjunto de valores propios de las culturales populares, rurales e indígenas) que deben potenciarse con innovaciones que se recojan de diversas fuentes y se proyecten de un modo creativo y democrático.

Considerando las demandas sociales e indígenas por justicia social en los territorios, este sistema debe repensarse en su concepción educativa, en el territorio del que forma parte, en el proyecto de desarrollo nacional y regional al que se integra, reconceptualizando todos los procesos educativos que forman los sujetos sociales.



Una política pública pertinente. Dada la situación actual se requieren cambios estructurales: fortalecer y desarrollar un sistema educacional que supere el neoliberalismo que no ha resuelto la calidad ni justicia educativa y construya uno nuevo basado en el derecho efectivo a la educación permanente, asegurado por el estado, a través de la educación pública con la colaboración del sector particular sin fines de lucro.

Durante el movimiento social de 2019 por una Nueva Constitución y otras demandas sociales, culturales, ambientales, generadas por diversos colectivos y sujetos sociales, un grupo de docentes rurales de escuelas multigrado de Temuco (Cabildo “Diálogos por la Educación Pública desde la Educación Rural”. Profesores Rurales Municipales de la Comuna de Temuco y Universidad de La Frontera (UFRO), Departamento de Educación, Línea Educación Rural), desarrolló un Cabildo de Profesores Rurales, donde levantó sus propias demandas y desafíos ante la opción de una nueva convivencia nacional.

Plantearon una serie de propuestas específicas que expresan como demanda, desde los docentes, varios de los aspectos señalados hasta aquí. La síntesis de sus propuestas fue realizada por el equipo de la Línea de educación rural del Departamento de Educación de la UFRO. En lo curricular: mayor flexibilidad en el currículo para que se ajuste al contexto, pues no se alcanzan a pasar todos los contenidos exigidos al ser multigrados (cursos en que aprenden juntos estudiantes de diversas edades y grados escolares). En cuanto a gestión: disminuir la burocracia para facilitar la de la administración y pedagogía, cambiar el sistema de financiamiento por matrícula, fortalecer equipos de gestión pedagógica, no cerrar más escuelas.

En lo pedagógico: contar con más recursos didácticos para mejorar aprendizajes, modelo de evaluación de aprendizajes adecuado a las escuelas rurales (en Chile existe el Sistema de Medición de la Equidad y Calidad de la Educación-SIMCE que es nacional y no distingue entre territorios



o modalidades educativas), intercambios de estudiantes de establecimientos educacionales (EE), urbanos y rurales, para acercar aprendizajes. En cuanto a los docentes: revisar la función del profesor encargado a fin de facilitar su desempeño docente y de gestión (ejerciendo la docencia, cumple la función de director en las escuelas multigrados), generar nuevos incentivos para que los profesores se desempeñen y se mantengan en las escuelas rurales, perfeccionamiento especializado, generación de seminarios de educación rural.

El actual gobierno estableció una política pública para la educación rural: “Plan de Fortalecimiento de la Educación Rural Gabriela Mistral”, con el propósito de asegurar la calidad de educación rural en cinco ejes: Recuperación de infraestructura; Fortalecer el transporte escolar rural; Fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional Rural; Fortalecimiento pedagógico de educación rural; Propuestas educativas interculturales para comunidades indígenas de zonas rurales.

Por su parte, los pueblos indígenas, levantan desafíos a las escuelas rurales: la interculturalización general del curriculum, la pedagogía y el vínculo con el territorio; la integración en el curriculum nacional de educadores/as tradicionales como docentes regulares de la asignatura de lengua y cultura indígena; y la construcción de escuelas indígenas autogestionadas, con planes y programas propios. (Williamson, 2017)

Incentivos. Los incentivos específicos propios de los modelos capitalistas neoliberales, para establecimientos rurales, se han ido desdibujando en el tiempo: el “piso rural” que, desde fines de los años 90, aseguraba financiamiento de 36 alumnos a escuelas con pocos alumnos; perfeccionamiento especial para profesores multigrado; curriculum, materiales, textos de estudio pertinentes; asignaciones especiales por trabajar en zonas vulnerables, han ido desapareciendo total o parcialmente.



Han sido reemplazados por incentivos universales, bajo principios igualitaristas que terminan homogeneizando la diversidad de docentes. Hoy, más que incentivos se requieren políticas especiales para la educación rural y un modelo pedagógico propio, con una trayectoria articulada a otros urbanos o terciarios superiores o de educación continua y sin descartar la opción de diseñar “Programas Propios”, es decir, de un curriculum que, usando las bases curriculares generales, expresa planes y programas de estudio, autoelaborados o de modo participativo, adecuados a los propósitos de las comunidades educacionales.

Formación inicial docente rural. En Chile no existe formación inicial específica de profesores rurales, sino sólo de formación continua. La Dictadura cívico-militar terminó con las Escuelas Normales Rurales (1981) entregando las pedagogías a las universidades. Hasta el 2.000 aproximadamente hubo una experiencia de formación inicial docente en la Universidad de Playa Ancha Campus San Felipe (Región de Valparaíso) con la Carrera Pedagogía en Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo, que formó cerca de 300 docentes o la de la Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica (Región de La Araucanía) que generó un Postítulo de Educación Rural y Desarrollo Local con gran impacto en el sur del país (Salazar, 2014). Queda el desafío de integrar esta modalidad en la formación inicial docente, al menos de nivel parvulario y básica.

Desarrollo profesional docente en escuelas rurales. El año 2016 se dicta la Ley 20.903 que “Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas”. Esta ley organiza el desarrollo profesional, perfeccionamiento, sistema de evaluación y otros procesos, asociados al mejoramiento del desempeño a través de promoción, evaluación e incentivos. Es universal en sus objetivos y metodologías; no trata de los docentes rurales ni de procesos, indicadores, incentivos o temas pertinentes.



Evaluación docente. En el marco de la Ley 20.903 (2016) se generó un proceso de evaluación que permite avanzar en la carrera docente en grados de jerarquización, asociados a incentivos y mejoramientos financieros. Sin embargo,

vista desde los márgenes del sistema educativo –por el carácter minoritario de lo rural–, una de las principales deficiencias del Sistema de Evaluación Docente está en su incapacidad de reconocer que la labor docente es heterogénea y, por ello, que un sistema universal no puede alcanzar la riqueza de la diversidad de prácticas, identidades y realidades de dinámicas curriculares y pedagógicas de salas de aula. (Castillo-Miranda et al., 2017, p. 377)

Liderazgo en Escuelas Rurales. El concepto de liderazgo es consistente con el modelo neoliberal de la educación chilena al establecer en individuos superiores las decisiones principales: los sostenedores (familias, fundaciones, iglesias, dueños de establecimientos o responsables en el sector público), los directores de establecimientos, en las escuelas rurales los profesores que suman a la docencia el ser “encargados” de la gestión pedagógica y administrativa, de personal y financiera de proyectos.

Los propósitos de ampliar la participación educativa y social, llevando la noción de liderazgo a la de dirección y gestión participativas, están muy limitados y precarizados por razones culturales, ideológicas e institucionales. Por ejemplo, el art. 15 de la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) señala que el Consejo Escolar tiene como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa, pero se ha convertido, en general, en un ente nominado, burocrático y consultivo sin poder real.

El “Manual para la Buena Dirección” elaborado por el Ministerio de Educación está pensado bajo una lógica de liderazgo en un modelo de educación de mercado, urbano, de



municipalización y privatización de la educación e invisibilización de los estudiantes sin referencia específica de las escuelas rurales que, por ejemplo, en territorios indígenas debe o debería considerar autoridades tradicionales comunitarias.

También, hay experiencias positivas y efectivas en que los liderazgos adquieren un carácter más participativo con buenos resultados. Williamson et. al. (2018) acompañó una escuela rural completa durante cuatro años, comprobando como una gestión participativa, una dirección abierta y dialogante, que promueve la capacidad de innovar en lo pedagógico, recoge componentes culturales locales tradicionales asociados a tecnologías modernas, cuenta con el apoyo de las universidades, se moviliza por conseguir recursos en diversas fuentes públicas, sociales y privadas, logran aumento y consolidación de la matrícula, mejoramientos de aprendizaje y de la convivencia escolar.

Conclusiones

El cambio climático, la globalización y flujos de capitales, personas e ideas, las demandas sobre el cumplimiento de derechos y movilizaciones sociales e indígenas, el desarrollo científico-tecnológico, está cambiando sustancialmente el mundo y sus sectores rurales, hacia lo que se denomina, una Nueva Ruralidad. Esta transformación está generando grandes cambios en las culturas, lenguas, procesos productivos, demográficos, sociales de los territorios locales, en las escuelas y sector educacional rural que se modifican según las dinámicas de reforma de los territorios.

Ello obliga a repensar, resignificar, reorganizar al sector educacional rural, todos sus niveles y modalidades, con relación a sus territorios locales y regionales, a las trayectorias y transiciones educativas. De este modo se podrán superar las brechas y exclusiones sociales rural-urbanas, de aprendizajes, calidad y pertinencia cultural y lingüística, de invisibilización de las



culturas de base de los/as estudiantes, de desarrollo profesional docente y las diversas calidades de educadores.

El modelo educacional chileno iniciado en 1980, neoliberal en lo económico, neoconservador en lo ideológico, positivista y conductista en sus fundamentos teóricos, ha fracasado en relación a sus propósitos de igualdad y calidad y a las expectativas de acceso, permanencia y aseguramiento de una educación adecuada a los intereses del desarrollo democrático, intercultural, sustentable del país, la sociedad y los territorios, como del legítimo interés individual y familiar, de mejorar sustancialmente sus condiciones de vida a través del aumento de escolaridad de una a otra generación.

Los esfuerzos de mejoramiento, que los ha habido en tiempos democráticos, han logrado avances importantes, pero no han conseguido cerrar las brechas de injusticia educacional que se viven día a día en las comunidades escolares y territorios rurales. Por ello, es necesario cambiar el sistema educacional nacional desde su modelo de mercado y reconstruirlo con participación, considerando tanto las transformaciones del territorio rural como los intereses de quienes colocan sus hijos e hijas en estas escuelas.

Ello implica una decisión política que impulse una dinámica transformadora desde los sectores estatales respecto de los habitantes que viven del trabajo agrario, forestal, turístico, pesquero, minero, de servicios rurales, incluso educacional. Sin cambios estructurales no habrá cambio educacional que asegure el justo derecho a la educación a los habitantes de los territorios rurales de Chile.

Referencias Bibliográficas



- Bengoa, J. (2019). La Nueva agricultura y sus contradicciones. *Le Monde Diplomatique*, 20(212), 9. <https://www.lemondediplomatique.cl/2019/11/la-nueva-agricultura-y-sus-contradicciones.html>
- Canales, M. (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. En Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, *SEMINARIO Chile rural: un desafío para el desarrollo humano. Serie Temas de Desarrollo Humano Sustentable* (Nº 12, pp. 33-40). <http://www.desarrollohumano.cl/otras.htm>
- Castillo-Miranda, SR. Castro, GW. Hidalgo-Standen, C. (2017). *La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. Educación y Educadores*, 20(3), P. 364-381. DOI: 10.5294/edu.2017.20.3.2
- Fundación 99 (2023). *2º Versión de la Caracterización de la Educación Rural en Chile después de dos años de pandemia por COVID-19*, Santiago, Chile: Fundación 99.
- Giaconi, V., & Maldonado, K. (2021) Brechas de Ruralidad en educación primaria en Chile: Evolución entre los años 2002 y 2017 y su relación con nivel socioeconómico. En C. S. Retamal, *Repensando la Educación Rural. Reflexiones y Aportes en el territorio chileno* (pp. 61-83). Editorial Universidad de Los Lagos – RUCHER.
- Hargreaves, L. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48, 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2012). *Resultados de XVIII Censo de Población y VII de Vivienda*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.



- Juárez B., D. (Coord.). (2020) *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México: Red Temática de Investigación de Educación Rural / Editora Nómada, 1era edición.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 607-645. Ministerio de Agricultura y Ministerio de Educación. (2019). *Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural*. ODEPA.
[https://www.researchgate.net/publication/262446671 Estudios rurales en America Latina en el periodo de globalizacion neoliberal una nueva ruralidad](https://www.researchgate.net/publication/262446671_Estudios_rurales_en_America_Latina_en_el_periodo_de_globalizacion_neoliberal_una_nueva_ruralidad)
- Ministerio de Educación. (2019). *Educación Rural*. Power Point entregado en reunión de la Mesa Nacional de Educación Rural.
- Núñez C. G., González B. y Ascorra P. (2020). Más allá de la lógica económica: consideraciones y recomendaciones frente al cierre y fusión de escuelas rurales en Chile In: Juárez B., D. (Coord.) (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México: Red Temática de Investigación de Educación Rural / Editora Nómada, 1era edición. P. 53-86.
- Pérez, C. (2018). *La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural. Seis millones por nuevos caminos* (2ª Ed.). PNUD.
- Rebolledo, H. (2014) *Cierre de las escuelas rurales de Ancud, una visión desde el capital social comunitario en la gestión de las escuelas rurales*. Tesis para optar al grado académico de



Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional. Universidad de La Frontera Instituto de Desarrollo Local y Regional.

Retamal, C. S. (2021) *Repensando la Educación Rural. Reflexiones y Aportes en el territorio chileno*. Santiago: Editorial Universidad de Los Lagos – RUCHER.

Retamal, C., & Hain, A. (2021). Cómo me enseña la escuela a no existir: negaciones, omisiones y arbitrariedades en la implementación del currículum rural multigrado en territorio chileno. In: Retamal C., S. (2021) *Repensando la Educación Rural. Reflexiones y Aportes en el territorio chileno*. Santiago: Editorial Universidad de Los Lagos – RUCHER. P. 145-170.

Salazar, U. (2014). *Gestión de Procesos Educativos y Organizacionales para la Escuela en Territorio Rural con Aula Multigrado. Fundamentos y estrategias de desarrollo*.

Villarrica, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica.

Salazar, U. (2021) *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*. In: Retamal C., S. (2021) *Repensando la Educación Rural. Reflexiones y Aportes en el territorio chileno*. Santiago: Editorial Universidad de Los Lagos – RUCHER. P.171-213.

Williamson, G. (2020) ¿Concentración o descentralización cooperativa de escuelas rurales? In: Juárez B., D. (Coord.) (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México: Red Temática de Investigación de Educación Rural / Editora Nómada, 1era edición. P. 33-52.



Williamson, G. [Colaboración: Castro, Y. y Torres, T.] (2018) *Una Experiencia de Desarrollo en Educación Rural en el Territorio de Tranapunte, Carahue, Región de La Araucanía.*

Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.

Williamson, G. (2017) *Territorios de Aprendizajes Interculturales.* Ediciones Universidad de La Frontera: Temuco, Chile.

