



INFORME FINAL  
**ANÁLISIS DEL  
PROCESO DE  
PARTICIPACIÓN  
PARA EL DISEÑO  
DE LA POLÍTICA  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN RURAL**

ABRIL 2024



## **INFORME FINAL ANÁLISIS DEL PROCESO DE PARTICIPACIÓN PARA EL DISEÑO DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL**

### **EQUIPO EJECUTOR**

**Departamento de Estudios Pedagógicos. Universidad de Chile**

Paulina Chávez Ibarra - Coordinadora general

Claudio Fuentes Bravo - Coordinador académico

Pía Amigo Fuentes - Cientista de datos

Gustavo Warner Lillo- Analista de datos

Pablo Ferrer Cárdenas- Análisis cualitativo

### **EQUIPO MINEDUC**

**Programa de Educación Rural, División de Educación General.**

**Ministerio de Educación.**

Alicia Foxley Valdivieso

Zoila Díaz Berton

Magdalena Casanova Vidal

Claudia Torres Segovia

David González González

# CONTENIDO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>I. INTRODUCCIÓN</b>  | <b>04</b> |
| <b>II. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS</b>  | <b>06</b> |
| <b>III. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA</b>                                       | <b>12</b> |
| <b>CARACTERIZACIÓN COMUNIDADES EDUCATIVAS Y MICROCENTROS</b>                    | 12        |
| Participación por región  | 13        |
| Participación por comuna  | 15        |
| Tipo de administración  | 16        |
| Tipo de establecimiento   | 17        |
| Ruralidad de los establecimientos   | 18        |
| Actas recibidas   | 18        |
| Número de personas participantes  | 18        |
| <b>CARACTERIZACIÓN DE PARTICIPANTES EN MESAS LOCALES</b>                        | 19        |
| Actas por estamento participante  | 20        |
| Datos por región  | 21        |
| Datos por comuna  | 22        |
| Datos por tipo de organización o actor  | 23        |
| <b>CARACTERIZACIÓN DE PARTICIPANTES EN MESAS TÉCNICAS</b>                       | 24        |
| <b>CARACTERIZACIÓN DE PARTICIPANTES A TRAVÉS DE ACTAS INDIVIDUALES</b>          | 26        |
| <b>IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>   | 27        |
| <b>ANÁLISIS DE RESULTADOS COMUNIDADES EDUCATIVAS</b>                            | 27        |
| Microcentro   | 27        |
| Estudiantes de 1° a 6° básico   | 31        |
| Estudiantes de 7° y 8° básico   | 34        |
| Niños y niñas de educación parvularia   | 37        |
| Apoderados  | 40        |
| Asistentes de la educación  | 43        |
| Directivos y docentes reunidos en Consejo de Profesores                         | 45        |
| Profesionales de la educación   | 48        |
| <b>ANÁLISIS DE RESULTADOS DE MESAS LOCALES</b>                                  | 56        |
| Sociedad civil  | 51        |
| Educadores/as tradicionales y Educadores/as de Lengua y cultura indígena (ELCI) | 55        |
| <b>ANÁLISIS DE RESULTADOS DE MESAS TÉCNICAS</b>                                 | 56        |
| Dimensión Enfoque territorial   | 57        |
| Dimensión Gestión institucional   | 72        |
| Dimensión Gestión pedagógica  | 92        |
| Dimensión Condiciones estructurales   | 125       |
| <b>ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL</b>                       | 157       |
| <b>V. CONCLUSIONES</b>  | 167       |

# INTRODUCCIÓN

Durante el año 2023, 3.130 establecimientos educacionales rurales -un 28,4% del total país- conformados por 31.164 docentes (11,8% del universo de profesores y profesoras del país) recibieron en sus aulas a 281.233 estudiantes (7,7% del total de estudiantes del país). Estas cifras no sólo son relevantes por su magnitud, sino por el desafío que plantean a una política educativa que, reconociendo el valor de la diversidad y especificidad de los procesos educativos formales e informales que se desarrollan en territorios rurales, garantice el derecho a una educación de calidad y el acceso a igualdad de oportunidades para niños y niñas<sup>1</sup> que viven en comunidades rurales.

Tal como lo indica la iniciativa presidencial “Plan de Fortalecimiento de la Educación Rural Gabriela Mistral” (2022), los desafíos que presenta la educación rural en Chile “han estado muchas veces invisibilizados, desconociendo la diversidad de estos establecimientos educativos y de los territorios mismos donde se emplazan”.

En el marco del desarrollo de iniciativas cuyo objetivo es mejorar y fortalecer la educación rural para hacer de sus establecimientos modelos de innovación y justicia educativa, la División de Educación General (DEG) de la Subsecretaría de Educación, ha impulsado el proceso de diseño de una Política Nacional de Educación Rural (en adelante, PNER) para los distintos niveles del sistema educativo, cuyo enfoque participativo y territorial responda a la diversidad de características, necesidades y contextos rurales.

Como insumo central para el diseño e implementación de la PNER, fue fundamental recoger las miradas de las distintas actorías que forman parte de la educación rural. Para ello, en el segundo semestre del año 2023, se inició un proceso participativo nacional de diálogo y deliberación (“Diálogos para la Educación Rural”) que permitió levantar las opiniones y miradas de las comunidades educativas y de la sociedad civil, sobre diversas dimensiones y desafíos que forman parte de los procesos educativos que se desarrollan en territorios rurales. Este proceso se llevó a cabo mediante diversas estrategias de participación, propiciando la participación de la gran diversidad de actores y comunidades educativas relevantes para la educación rural.

Por un lado, se convocaron **diálogos en comunidades educativas**, en tanto actores de afectación directa. Para ello, se invitó a participar a todas las comunidades educativas rurales del país, a través de diálogos autoaplicados de manera presencial entre sus distintos actores y de acuerdo con las posibilidades del centro educativo. Igualmente, estaban convocados a participar todos aquellos establecimientos que no siendo oficialmente rurales de acuerdo a la definición del DFL2 de 1998 de Ministerio de Educación, se autoperceben como tales, tanto porque sus estudiantes y familias habitan contextos rurales, como porque el mismo establecimiento se emplaza en un entorno caracterizado por elementos rurales (paisaje natural, cultura e identidad cultural relevante, producción de alimentos como principal labor económica, entre otros).

<sup>1</sup> Con el propósito de evitar una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión y fluidez de la lectura, el presente documento utiliza de manera inclusiva los términos “niños”, “profesores”, “académicos”, “trabajadores”, etc., para designar a todos los miembros de una categoría. Cuando resulta relevante establecer distinciones de género (femenino/masculino) se explicita en el texto.

Para participar, el Ministerio de Educación puso a disposición de las comunidades los guiones metodológicos y formatos de actas de participación<sup>2</sup>, dirigidos a los distintos actores y estamentos posibles de encontrar en establecimientos rurales, lo que incluyó: niños y niñas de educación parvularia; estudiantes de 1° a 6° básico; estudiantes de 7° y 8° básico; estudiantes de enseñanza media; estudiantes de educación de jóvenes y adultos; apoderados; docentes y directivos agrupados en consejo de profesores; docentes y directivos agrupados en microcentros<sup>3</sup> o docentes de escuelas uni, bi y tridocentes; asistentes de la educación; y profesionales de la educación. Cada diálogo generado al interior de las comunidades o microcentros debía ser registrado en el acta de participación correspondiente y cargarse en la plataforma digital diseñada especialmente para ello.

Por otro lado, se realizaron **mesas técnicas**, convocando a grupos de actores específicos relevantes para abordar los desafíos y oportunidades de los territorios rurales y la educación que en ellos se imparte. Participaron de estas instancias sostenedores de educación, diferenciando los grupos entre aquellos que representaban a particulares subvencionados y municipales, Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y de educación parvularia (JUNJI e Integra). Asimismo, se convocó a representantes de la academia, la sociedad civil, organizaciones gremiales y organizaciones internacionales. Adicionalmente, se convocó a estudiantes beneficiarios y familias tanto de origen, como de acogida de los programas de Residencia Familiar Estudiantil y el de Hogares Estudiantiles de JUNAEB. La mayoría de estas mesas se llevó a cabo en modalidad virtual.

A su vez, se convocaron **mesas locales**, buscando propiciar la participación de actores relevantes para el desarrollo y educación rural desde una escala local, contemplando una amplia diversidad de actores pertenecientes a la sociedad civil, organizaciones locales y comunitarias, vecinos, comunidades educativas e instituciones públicas o privadas con incidencia a nivel regional y local. En este contexto, se convocaron también mesas locales específicas formadas por educadores tradicionales y educadores de lengua y cultura indígena (ELCI).

Los registros de las mesas locales y de las mesas técnicas fueron sistematizados por una persona por grupos de entre 8 y 10 participantes, quien tomó notas en el acta correspondiente que luego envió por correo electrónico al equipo del nivel central del Ministerio.

Por último, las personas que habitando o trabajando en contextos rurales no hubiesen sido convocadas a participar mediante algunas de las estrategias señaladas, podían hacerlo respondiendo las actas individuales disponibles durante el proceso en el sitio web <https://rural.mineduc.cl/politica-nacional-de-educacion-rural/>.

En atención a la escala y complejidad de los datos producidos y considerando estas estrategias de participación, la sistematización y análisis de los resultados utilizó una técnica mixta que incluyó análisis cualitativo y cuantitativo.

El presente informe incluye la descripción de los elementos técnicos y metodológicos de la sistematización y análisis de los resultados del proceso participativo para el diseño e implementación de la Política nacional de educación rural; la caracterización de los participantes; el análisis de los resultados y, finalmente, las conclusiones del proceso participativo.

<sup>2</sup>El material de apoyo para la realización y registro de estos encuentros se encuentra disponible en el sitio web <https://educacionrural.mineduc.cl>

<sup>3</sup>De acuerdo al artículo primero del Decreto 1107 de 2021 de MINEDUC, el microcentro es el espacio de trabajo técnico-pedagógico, de carácter presencial, semipresencial o a distancia que realizan los docentes de las escuelas rurales multigrado de un territorio geográfico cercano, destinado al intercambio de experiencias, a la reflexión de sus prácticas docentes, a la participación colaborativa, con el propósito de mejorar sus habilidades para enseñar, lograr los aprendizajes esperados de sus estudiantes y organizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en sus aulas.

## II. Metodología de análisis

La metodología para el análisis del corpus textual generado en las comunidades educativas ingresados a la plataforma, así como de las actas de mesas locales, utilizó técnicas cualitativas (software CAQDAS -Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis-) y cuantitativas (Software Stanza -Natural Language Processing-) de procesamiento de lenguaje natural, que permiten generar representaciones de una gran cantidad de información. Estas técnicas de análisis incluyeron:

1. Extracción de n-gramas: consiste en dividir el texto en secuencias de palabras consecutivas, con el propósito de detectar patrones o detectar temas comunes en las respuestas. Una mayor frecuencia de n-gramas en un texto permite inferir su mayor relevancia para entender su significado global o el grado o énfasis de acuerdo o desacuerdo de un conjunto de hablantes con relación a ciertos conceptos representados por los n-gramas.
2. Análisis léxico-sintáctico: consiste en la extracción de acciones (verbos o frases verbales), objetos (nombres asociados a las acciones como sujetos u objetos de acción) y propiedades (modos, situaciones, características de los objetos), que permiten comprender las ideas expresadas por los hablantes.

En el caso del análisis del corpus textual generado en las mesas técnicas y en las actas individuales, se realizó un análisis cualitativo de contenido utilizando el software de análisis ATLAS.ti para facilitar la organización y codificación de la información. El análisis permitió generar información relevante sobre los distintos tópicos consultados a los actores, más allá de los aspectos léxico-gramaticales de su discurso. A partir de un procedimiento analítico progresivo de estructuración/codificación de los datos (asignación de conceptos o categorías a fragmentos de información textual relevantes para el tema estudiado), se realizó un análisis de los principales núcleos de significados (y sus relaciones) asociados a las dimensiones en estudio.

Como se puede observar en el Cuadro N° 1, el proceso participativo indagó en 4 dimensiones relevantes para la PNER, cada una de las cuales se organiza en ámbitos que, finalmente, se traducen en preguntas concretas formuladas a los distintos actores participantes.

| DIMENSIONES         |                                  |  | ESTRATEGIAS PROCESO PARTICIPATIVO   |   |   |                                      |
|---------------------|----------------------------------|--|---|---|---|--------------------------------------|
| DIMENSIÓN           | ÁMBITOS                          | TEMAS  | MESAS TÉCNICAS (CONVOCATORIA NACIONAL)  | MESAS LOCALES (CONVOCATORIA REGIONAL)               | COMUNIDADES EDUCATIVAS  | PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL             |
| ENFOQUE TERRITORIAL | Definición establecimiento rural | Alcances y limitaciones de la definición de establecimiento rural que utiliza el MINEDUC.              | Académicos – Agrupación de profesores/as rurales- Sostenedores (educación parvularia, SLEP y sostenedores municipales y particulares subvencionados) - Sociedad civil - OOI |   |   |                                      |
|                     | Relaciones escuela /territorio   | Significado de vivir en la ruralidad hoy y necesidades de estos territorios                            | Académicos - Agrupación de profesores/as rurales - Sociedad civil- OOI  | Sociedad civil                                      | Estudiantes de educación media – Estudiantes EPJA -   | Habitante o trabajador de zona rural |
|                     |                                  | Educación que soñamos para territorios rurales   | Sociedad civil (nacional)   | Educadores/as tradicionales y ELCI - Sociedad civil | Estudiantes de 1° a 6° básico – Estudiantes de 7° y 8° básico – Niños y niñas educación parvularia – Asistentes de la educación | Habitante o trabajador de zona rural |
|                     |                                  | Rol de los establecimientos rurales en los territorios y aspectos prioritarios para mejorar su calidad | Académicos- Agrupación de profesores/as rurales - OOI - Sociedad civil  |   | Apoderados - Estudiantes de 1° a 6° básico – Estudiantes de 7° y 8° básico – Profesionales asistentes de la educación           |                                      |

|                       |                         |   |   |                                    |  |                                      |
|-----------------------|-------------------------|---|---|------------------------------------|--|--------------------------------------|
| GESTIÓN INSTITUCIONAL | Redes y microcentros    | Funcionamiento microcentros y necesidades para fortalecer su trabajo  | Agrupación de profesores/as rurales - Sostenedores SLEP   |                                    |  |                                      |
|                       |                         | Redes territoriales de los establecimientos rurales y necesidades para fortalecerlas                                      | Sociedad civil  | Sociedad civil                     | Apoderados - Estudiantes EPJA -  | Habitante o trabajador de zona rural |
|                       | Liderazgo               | Resguardos a considerar si docentes encargados/as pasaran a ser directores/as   | Sostenedores SLEP - Sociedad civil  |                                    |  |                                      |
|                       |                         | Competencias y capacidades técnicas a fortalecer para mejorar y apoyar la labor de los trabajadores de la educación rural | Académicos - Agrupación de profesores/as rurales - Sociedad civil - Gremios educación parvularia - Gremios asistentes de la educación | Educadores/as tradicionales y ELCI | Microcentros   |                                      |
|                       | Trayectorias educativas | Oportunidades educativas que se ofrecen en el territorio, considerando las distintas edades e intereses                   | Sostenedores (municipales y particulares subvencionados y de educación parvularia)  | Sociedad civil                     | Apoderados - Asistentes de la educación - Estudiantes de educación media - Estudiantes EPJA - Profesionales asistentes de la educación | Habitante o trabajador de zona rural |
|                       |                         |   |   |                                    |  |                                      |



|                    |                              |  |  |                                    |  |                                      |
|--------------------|------------------------------|--|--|------------------------------------|--|--------------------------------------|
| GESTIÓN PEDAGÓGICA | Trayectorias formativas      | Principales oportunidades y desafíos para el desarrollo y progreso de la trayectoria formativa                                   | Agrupación de profesores/as rurales – Sostenedores SLEP -Gremios educación parvularia  |                                    | Microcentros   |                                      |
|                    | Gestión curricular           | Principales oportunidades y desafíos de equipos directivos, técnicos y docentes para tomar decisiones pedagógicas y curriculares | Académicos - Sostenedores educación parvularia   |                                    | Docentes y directivos en Consejo de profesores   |                                      |
|                    | Contextualización curricular | Oportunidades y desafíos de la contextualización curricular, considerando características de estudiantes y territorio            |  | Educadores/as tradicionales y ELCI | Microcentros - Docentes y directivos en Consejo de profesores  |                                      |
|                    | Docencia                     | Formación inicial para docentes rurales  | Académicos - Agrupación de profesores/as rurales   |                                    |  |                                      |
|                    |                              | Formación continua para trabajadores de la educación rural   | Académicos - Agrupación de profesores/as rurales -Gremios educación parvularia   |                                    |  |                                      |
|                    |                              | Perfil del docente rural   | Académicos - Agrupación de profesores/as rurales - Sostenedores (de educación parvularia, SLEP y municipales y particulares subvencionados) - Sociedad civil |                                    | Microcentros - Estudiantes de 1° a 6° básico – Estudiantes de 7° y 8° básico – Niños y niñas educación parvularia – Docentes y directivos en Consejo de profesores       |                                      |
|                    | Convivencia                  | Características de la convivencia escolar en establecimientos rurales y desafíos que enfrenta                                    | Académicos - Sociedad civil  | Sociedad civil                     | Microcentros – Estudiantes de 1° a 6° básico – Estudiantes de 7° y 8° básico - Docentes y directivos en Consejo de profesores - Profesionales asistentes de la educación | Habitante o trabajador de zona rural |
|                    | Recursos pedagógicos         | Tipo de recursos didácticos que requiere la pedagogía rural para tener pertinencia territorial, cultural y lingüística           | Sostenedores educación parvularia  | Sociedad civil                     | Microcentros – Niños y niñas educación parvularia  | Habitante o trabajador de zona rural |

|                           |   |   |  |                |                            |                                      |
|---------------------------|---|---|--|----------------|----------------------------|--------------------------------------|
| CONDICIONES ESTRUCTURALES | Disponibilidad de acceso a bienes y servicios básicos | Principales desafíos en términos de disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos                            | Sociedad civil – Sostenedores (educación parvularia, SLEP y municipales y particulares subvencionados) – Gremios asistentes de la educación  | Sociedad civil |                            | Habitante o trabajador de zona rural |
|                           |   | Evaluación del sistema de internados, hogares y residencias estudiantiles y principales desafíos                    | Sostenedores municipales y particulares subvencionados - Estudiantes de educación media programa JUNAEB – Estudiantes de educación superior programa JUNAEB – Familias de origen y de acogida de los programas de Hogares Estudiantiles y Residencia Familiar Estudiantil JUNAEB | Sociedad civil |                            | Habitante o trabajador de zona rural |
|                           | 4.2 Aspectos institucionales                          | Principales desafíos de los trabajadores/as de la educación rural en términos de incentivos y condiciones laborales | Sostenedores municipales y particulares subvencionados- Gremios asistentes de la educación   |                | Asistentes de la educación |                                      |
|                           |   | Organización y articulación de la arquitectura institucional del MINEDUC para fortalecer la educación rural         | Académicos - OOII – Sociedad civil   |                |                            |                                      |
|                           |   |   |  |                |                            |                                      |
|                           |   |   |  |                |                            |                                      |

Cuadro 1: Dimensiones, ámbitos, temas y participantes por estrategia de participación.

Con relación al análisis cualitativo, cabe señalar que la organización de la información de las mesas técnicas siguió la estructura de dimensiones y ámbitos, según lo expuesto en el documento "Cartilla de Contenidos" (MINEDUC, 2023). Considerando las 4 variables (Dimensión, Ámbito, Preguntas Específicas, mesas/Actores) y las actas disponibles hasta enero 2024, se generó un total de 54 documentos que fueron ingresados al software ATLAS.ti para su análisis. Este número de documentos responde a la sumatoria del total de mesas que respondió, en cada caso, cada una de las preguntas asociadas a los 12 ámbitos consultados que forman parte de las 4 dimensiones relevantes para la PNER. A modo de ejemplo, veamos la Dimensión "Enfoque Territorial", en uno de sus ámbitos específicos "Definición establecimiento rural", que se consulta a través de la pregunta "¿Qué alcances y limitaciones presenta hoy la definición de establecimiento rural que utiliza el Ministerio de Educación?" (a). En este caso, la revisión de cada una de las actas arrojó que esta pregunta se realizó en 8 mesas, correspondientes a: Académicos, Agrupación de profesores y profesoras rurales, sostenedores de educación parvularia, sostenedores SLEP, sostenedores municipales y particulares subvencionados, organizaciones de la sociedad civil nacional, organizaciones de la sociedad civil y organizaciones internacionales. De cada una de las 8 actas generadas en estas mesas, se extrajo el fragmento de texto correspondiente a las repuestas a esta pregunta, generando entonces 8 documentos. De este modo, es posible analizar las respuestas a las preguntas de cada ámbito de una manera general o global, pero también, poner el foco en la especificidad, consensos y matices que ofrecen los diferentes actores (mesas) en relación con una temática (pregunta) específica. El Cuadro N° 1 del Anexo 2, grafica lo expuesto.

En el caso de estudiantes y familias de los programas de Hogares Estudiantiles y de Residencia Familiar Estudiantil JUNAEB, se realizaron tres instancias de diálogo (3 actas) en torno a preguntas particulares para este grupo de beneficiarios, que difieren de aquellas realizadas en las demás mesas técnicas. No obstante, estas preguntas indagaron fundamentalmente en dimensiones de la experiencia personal de los sujetos con los programas de Hogares Estudiantiles y de Residencia Familiar Estudiantiles, correspondiente al ámbito "Disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos" de la dimensión "Condiciones estructurales". En el Cuadro N° 2 del Anexo 2 se encuentra el detalle de las preguntas realizadas a cada subgrupo.

Por otra parte, se analizaron cualitativamente los resultados de las 10 actas individuales recibidas quienes podían escoger cuántas y qué preguntas responder de forma escrita. Para ver el detalle de las preguntas disponibles, revisar el Cuadro N° 3 del Anexo 2. La tasa de respuesta para todas las preguntas fue del 100%. Este porcentaje incluye las respuestas a la pregunta N° 8 (relativa a internados, hogares y residencias estudiantiles) tales como: "no tengo información", "no corresponde en mi caso", etc.

# III. Caracterización de la muestra

## CARACTERIZACIÓN COMUNIDADES EDUCATIVAS Y MICROCENTROS

La tabla consolidada de los datos obtenidos a través de la plataforma dispuesta por Mineduc para que los establecimientos cargaran sus actas de participación contiene un total de 698 filas y 70 columnas. Estas columnas incluyen información sobre cada establecimiento o microcentro participante, indicando "Nombre", "Tipo de Administración", "Región", "Comuna", "Tipo de establecimiento", "Subvención por Ruralidad", "RBD", "Estamentos que participaron en el diálogo", entre otros.

El sistema de la plataforma permitió que cada establecimiento educacional o microcentro subiera actas en distintas ocasiones, produciéndose duplicados, por lo que fue necesario realizar un preprocesamiento de la tabla para obtener un número único de establecimientos participantes.

Para el caso de los microcentros se trabajó con la columna del nombre y de las comunas, realizando reemplazos y búsquedas de patrones del texto ingresado (strings) a fin de detectar nombres de establecimientos educacionales ingresados de forma distinta. Por ejemplo: El microcentro de "San Esteban" de la región de Valparaíso, comuna de San Esteban, fue escrito como "Microcentro San esteban", "San esteban", "San Esteban", "Valparaíso, San Esteban", entre otras formas. Todos estos fueron considerados como el mismo microcentro. En el caso de los establecimientos educacionales se procedió de la misma forma, trabajando con las columnas "Nombre establecimiento", "Comuna" y "RBD", identificando los establecimientos escritos de maneras diferentes para evitar considerarlos más de una vez en la caracterización.

Adicionalmente, se realizaron correcciones manualmente en el caso de establecimientos educacionales que subieron actas como microcentros y viceversa. Cabe señalar que 37 actas se recibieron directamente por correo electrónico, cuya información fue consolidada en la tabla derivada de la plataforma, razón por la cual carecen de los datos de identificación que se presentan a continuación (tipo de administración, comuna, región, etc.). No obstante, estas actas sí fueron consideradas en la extracción y análisis de las respuestas.

El resultado final de este conteo de establecimientos y microcentros únicos se muestra en la siguiente tabla.

| Tipo            | Cantidad |
|-----------------|----------|
| Microcentro     | 96       |
| Establecimiento | 298      |
| Total           | 394      |

Tabla 1: Cantidad de establecimientos y microcentros únicos participantes

Como se puede observar, del total de participantes a través de la plataforma, el 25% corresponde a microcentros y el 75% a establecimientos educacionales.

A continuación, se caracterizan los datos de los microcentros y establecimientos educacionales participantes según región, comuna, tipo de administración, tipo de establecimiento y subvención por ruralidad. Posteriormente, se ofrece la caracterización de la muestra total de actas recibidas por plataforma.

### Participación por región

La Tabla N° 2 muestra la distribución de la frecuencia de microcentros por región que participaron del proceso. Considerando los datos no nulos, se puede observar que los microcentros de las regiones de Biobío (18,8%), Maule (14,6%), Valparaíso (14,6%) y Los Lagos (10,4%) representan en conjunto más de la mitad de los participantes a nivel nacional.

| Región       | Cantidad |
|--------------|----------|
| Biobío       | 18       |
| Maule        | 14       |
| Valparaíso   | 14       |
| Los Lagos    | 10       |
| Coquimbo     | 8        |
| Ñuble        | 6        |
| O'Higgins    | 6        |
| La Araucanía | 4        |
| Aysén        | 4        |

  

|                    |    |
|--------------------|----|
| Atacama            | 3  |
| Tarapacá           | 3  |
| Metropolitana      | 2  |
| Antofagasta        | 2  |
| Arica y Parinacota | 1  |
| Los Ríos           | 1  |
| Total              | 96 |

Tabla 2: Cantidad de microcentros participantes por región.

La Tabla N° 3, muestra la distribución de establecimientos educacionales participantes por región, observando que, al igual que los microcentros, Biobío alcanza la mayor participación (16,8%). En conjunto, los establecimientos de las regiones de Biobío, Coquimbo (15,4%), Los Lagos (13,8%) y Ñuble (11,4%) representan más de la mitad de los establecimientos participantes.

| Región             | Cantidad |
|--------------------|----------|
| Biobío             | 50       |
| Coquimbo           | 46       |
| Los Lagos          | 41       |
| Ñuble              | 34       |
| Valparaíso         | 24       |
| Maule              | 22       |
| Arica y Parinacota | 20       |
| O'Higgins          | 14       |
| Los Ríos           | 10       |
| Aysén              | 9        |
| Antofagasta        | 8        |
| Metropolitana      | 5        |
| Atacama            | 5        |
| La Araucanía       | 5        |
| Tarapacá           | 5        |
| Total              | 298      |

Tabla 3: Cantidad de establecimientos participantes por región

## Participación por comuna

La Tabla N° 4 muestra las comunas con mayor participación de establecimientos educacionales, de un total de 111 comunas indicadas por los establecimientos participantes. Entre las tres comunas con mayor participación de establecimientos, dos de ellas, Ovalle y Monte Patria, pertenecen a la región de Coquimbo que a nivel de participación regional se encuentra dentro de las tres primeras, pero no en primer lugar. Esto podría implicar que la región de Coquimbo se encuentre sobre representada por la comuna de Ovalle. Para el caso de la región de Biobío que ocupa el primer lugar en representatividad a nivel regional, tres comunas destacan a nivel de participación de establecimientos: Santa Juana, Hualqui y Nacimiento. Cabe señalar que la información sobre la comuna no estaba presente en 28 casos (datos nulos).

| Comuna               | Cantidad |
|----------------------|----------|
| Ovalle               | 22       |
| Monte Patria         | 9        |
| Osorno               | 9        |
| Mauñín               | 8        |
| Santa Juana          | 8        |
| Canela               | 7        |
| Camarones            | 6        |
| Hualqui              | 6        |
| Nacimiento           | 6        |
| Pemuco               | 6        |
| San Felipe           | 6        |
| Putre                | 5        |
| General Lagos        | 4        |
| La Unión             | 4        |
| Los Ángeles          | 4        |
| Río Bueno            | 4        |
| San Ignacio          | 4        |
| San Pedro de Atacama | 4        |
| Tomé                 | 4        |

Tabla 4: Cantidad de establecimientos participantes por comunas con mayor participación.

## TIPO DE ADMINISTRACIÓN

La cantidad de datos totales para microcentros en este apartado es de 98, esto es mayor al total de microcentros participantes, lo que se explica porque en 4 casos se ingresó más de una categoría de administración. Los datos muestran que el tipo de administración más frecuente es municipal, seguido por SLEP y particular subvencionado. La Tabla N° 5 muestra la frecuencia de los tipos de administración para el caso de los microcentros.

| Tipo                                | Cantidad |
|-------------------------------------|----------|
| Municipal                           | 77       |
| Servicio Local de Educación Pública | 13       |
| Particular Subvencionado            | 8        |
| Particular Pagado                   | 0        |
| Administración Delegada             | 0        |
| Otro                                | 0        |
| Total                               | 98       |

Tabla 5: Cantidad de microcentros participantes según tipo de dependencia administrativa.

La Tabla N° 6 muestra el tipo de administración para establecimientos educacionales, destacándose que la gran mayoría (81%) corresponde a dependencia municipal.

| Tipo de administración                            | Cantidad |
|---|----------|
| Municipal   | 237      |
| Servicio Local de Educación Pública               | 43       |
| Particular Subvencionado                          | 9        |
| Jardín Infantil de administración directa Integra | 2        |
| Otro  | 1        |
| Sin información                                   | 6        |
| Total   | 298      |

Tabla 6: Cantidad de establecimientos participantes según tipo de dependencia administrativa



## Tipo de establecimiento

Esta categoría solo está disponible para los establecimientos educacionales y permite reconocer distintas características de los participantes tales como niveles educativos, modalidades y estructura de cursos, presentes en contextos rurales. De un total de 298 establecimientos, 6 no marcaron ninguna de las categorías disponibles y 292 informaron más de una opción. Considerando esto, hay un total de 399 datos no nulos ("tipos de establecimientos marcados por los participantes").

La Tabla N° 7 muestra la frecuencia de tipo de establecimientos. Cabe señalar que originalmente, estaba incluida la categoría "Otros", pero al constatar que todas estas respuestas respondían a la opción "Nivel parvulario NT1, NT2", se optó por incorporar esta nueva categoría, en lugar de la opción "Otros".

| Tipo de establecimiento                         | Cantidad |
|---|----------|
| Enseñanza básica hasta 6° básico                | 165      |
| Enseñanza básica hasta 8° básico                | 118      |
| Tiene al menos un curso combinado o multigrado  | 76       |
| Nivel parvulario NT1, NT2                       | 14       |
| Jardín Infantil                                 | 9        |
| Enseñanza media Humanista Científica (HC)       | 7        |
| Modalidad Educación de jóvenes y adultos (EPJA) | 3        |
| Enseñanza media Técnico Profesional (TP)        | 2        |
| Educación especial                              | 2        |
| Educación artística                             | 2        |
| Modalidad vespertina                            | 1        |
| Educación en contextos de encierro              | 0        |
| Aulas hospitalarias                             | 0        |
| Total   | 399      |

Tabla 7: Cantidad de establecimientos participantes según tipo de modalidad y nivel educativo que imparte.

De los datos señalados, se puede observar que destacan establecimientos que, en su mayoría, cuentan con niveles de enseñanza de educación básica, lo que implicaría que este nivel de enseñanza estaría sobre representando las respuestas obtenidas.

## Ruralidad de los establecimientos

Por otra parte, de los establecimientos participantes en este proceso, 272 reciben subvención por ruralidad, es decir, son rurales de acuerdo con la definición oficial establecida en el DFL2 de 1998 del Ministerio de Educación.

## Actas recibidas

La cantidad de actas recibidas al mes de enero de 2024 fue de 1.113, correspondientes a los diálogos reportados por 96 microcentros y 298 establecimientos educacionales.

La Tabla N° 8 muestra la distribución de actas según tipo de participante.

| Tipo de participante        | N° de actas | Porcentaje |
|-----------------------------|-------------|------------|
| Establecimiento educacional | 881         | 79%        |
| Microcentro                 | 232         | 21%        |
| Total                       | 1113        | 100%       |

Tabla 8: Total de actas recibidas según participante de comunidades educativas.

De las 1.113 actas, encontramos 203 actas con extensión .pdf, 30 con extensión .doc y 880 con extensión .docx. Esto es importante para el análisis del texto, ya que no es posible extraerlo de las actas con extensión pdf.

## Número de personas participantes

La información del número de participantes por diálogo no estaba presente en la tabla consolidada debido a que cada establecimiento o microcentro podía subir a la plataforma más de un acta. Por otra parte, para consignar la cantidad de participantes por diálogo el formato de acta (.doc) contaba con un campo abierto, lo que implicó que se encontraran diversas formas de consignar la información. En muchas ocasiones se escribió sólo el número (por ejemplo: 15), en otros también se encontró la enumeración de los nombres de cada participante o una descripción más detallada del grupo (por ejemplo, 2 niñas, 3 niños). En algunos casos, incluso, se consignaron números telefónicos de los participantes y en otras no se consignó la información. Esta variedad de formas dificultó el método utilizado para la extracción automática. En el presente reporte se consideró la presencia de un número y si había más de uno, estos se sumaron. Si no había números, por ejemplo, en el caso de la enumeración de nombres de participantes o si el número estaba escrito con letras (por ejemplo, "cinco"), no fue posible extraer el dato. Esto significa que el número reportado en este informe debe ser considerado sólo como un límite inferior al número de participantes totales y, en ningún caso, como el número total definitivo.

Considerando esto, en el total de actas subidas a la plataforma y enviadas por correo electrónico se pudo contabilizar un número total de participantes de 11.094. La Tabla N° 9 muestra la distribución de participantes por estamento. A partir de ella es posible destacar la participación de estudiantes de educación básica, lo que es concordante con el tipo de enseñanza mayoritariamente impartida por los establecimientos educativos participantes.

| Estamento   | Número de participantes | Porcentaje |
|---|-------------------------|------------|
| Equipos directivos y docentes reunidos en microcentros o docentes a cargo de escuelas uni, bi y tridocentes | 1.323                   | 11.9%      |
| Estudiantes educación básica (1° a 6° básico)   | 4.890                   | 44.1%      |
| Estudiantes educación básica (7° y 8° básico)   | 1.041                   | 9.4%       |
| Niños y niñas educación parvularia  | 667                     | 6%         |
| Apoderadas/os, madres, padres, tutores/as   | 1.257                   | 11.3%      |
| Asistentes de la educación  | 350                     | 3.2%       |
| Equipos directivos y docentes reunidos en consejos de profesores  | 963                     | 8.7%       |
| Estudiantes educación media   | 352                     | 3.2%       |
| Profesionales asistentes de la educación y monitores de programas en escuelas y liceos                      | 229                     | 2.1%       |
| Educación de personas jóvenes y adultos (Modalidad EPJA)  | 22                      | 0.2%       |
| Total   | 11.094                  | 100%       |

Tabla 9: Número de participantes por estamento de comunidades educativas.

## CARACTERIZACIÓN DE PARTICIPANTES EN MESAS LOCALES

Las mesas locales se realizaron de forma presencial y fueron convocadas y organizadas desde las Secretarías Regionales Ministeriales. Se realizaron mesas locales en todas las regiones del país, convocando a una amplia diversidad de actores vinculados al desarrollo local rural y la educación que se desarrolla en estos contextos. A partir de la realización de cada mesa local se generó un acta con el registro de las opiniones e ideas compartidas y discrepancias. Todas las actas fueron enviadas desde las coordinaciones regionales del Programa de Educación Rural por correo electrónico al equipo del nivel central para su posterior sistematización y análisis.

## Actas por estamento participante

En total se enviaron 155 actas, distinguiéndose las actas de mesas que convocaron exclusivamente a educadores tradicionales y educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI), respecto de las actas de mesas que convocaron a organizaciones locales de la sociedad civil, apoderados, Consejos Locales de Educación Pública, instituciones locales, entre otros actores. Así, los datos de mesas locales provenientes de las actas recibidas por correo electrónico corresponden a archivos digitales con las respuestas de cada grupo en formato .docx.

A su vez, el trabajo de depuración o limpieza de las actas cargadas en plataforma por establecimientos educacionales permitió encontrar 13 actas adicionales pertenecientes a mesas locales de sociedad civil, por lo que el total final de actas de mesas locales fue de 168. Sin embargo, 12 actas de mesas locales de sociedad civil debieron ser descartadas por haber sido enviadas en otros formatos (escaneadas o PDF) lo que impide la extracción automática de los textos. La Tabla N°10 muestra la cantidad de actas totales recibidas, su porcentaje con relación al total, y el total de actas que pudieron ser analizadas de forma automática.

| Tipo de mesa local                | Número total actas recibidas | Porcentaje | Número total de actas analizadas |
|-----------------------------------|------------------------------|------------|----------------------------------|
| Sociedad civil (diversos actores) | 153                          | 91.1%      | 141                              |
| Educadores tradicionales y ELCI   | 15                           | 8.9%       | 15                               |
| Total                             | 168                          | 100%       | 156                              |

Tabla 10: Número de actas por estamento en mesas locales.

Además de las actas de registro de los diálogos producidos en las mesas locales, se contó con las listas de asistencias, las cuales contenían información sobre el número de participantes, región, comuna, organización de pertenencia (ej. fundación), o bien el tipo de actor (ej. docente) que representaba cada participante. No obstante, en estas listas de asistencia no se distingue entre mesas locales convocadas para sociedad civil respecto de aquellas convocadas para educadores tradicionales y ELCI.

## Datos por región

Según la información extraída manualmente de las actas de asistencia, el número total de participantes en mesas locales es de 1.208. La Tabla N° 11 muestra el detalle de participantes por región.

| Región        | Cantidad de participantes | Porcentaje |
|---------------|---------------------------|------------|
| Antofagasta   | 49                        | 4,1        |
| Araucanía     | 95                        | 7,9        |
| Arica         | 208                       | 17,2       |
| Atacama       | 48                        | 4,0        |
| Aysén         | 19                        | 1,6        |
| Biobío        | 65                        | 5,4        |
| Coquimbo      | 56                        | 4,6        |
| Los Lagos     | 194                       | 16,1       |
| Los Ríos      | 40                        | 3,3        |
| Magallanes    | 12                        | 1,0        |
| Maule         | 25                        | 2,1        |
| Metropolitana | 102                       | 8,4        |
| Ñuble         | 162                       | 13,4       |
| O'Higgins     | 54                        | 4,5        |
| Tarapacá      | 20                        | 1,7        |
| Valparaíso    | 59                        | 4,9        |
|               | 1208                      | 100        |

Tabla 11: Número y porcentaje de participantes por región en mesas locales.

## Datos por comuna

En las mesas locales participaron en total representantes de 128 comunas a lo largo del país, considerando que la información respecto de la comuna fue incluida de forma errónea (señalándose sólo provincia o región) en el caso de 7 participantes. Para fines de visualización sólo se muestran las comunas con mayor participación en la Tabla N° 12.

| Región        | Comuna            | N° personas |
|---------------|-------------------|-------------|
| Arica         | Arica             | 99          |
| Metropolitana | San José de Maipo | 56          |
| Arica         | Camarones         | 52          |
| Arica         | Putre             | 51          |
| Los Lagos     | Puerto Montt      | 50          |
| Metropolitana | San Pedro         | 46          |
| Ñuble         | Quirihue          | 36          |
| O'Higgins     | Rancagua          | 32          |
| Los Lagos     | Puerto Varas      | 30          |
| Araucanía     | Temuco            | 30          |
| Coquimbo      | Ovalle            | 29          |
| Los Lagos     | Ancud             | 28          |
| Los Lagos     | Dalcahue          | 28          |
| Ñuble         | El Carmen         | 27          |
| Ñuble         | Chillán           | 25          |
| Los Lagos     | Curaco de Vélez   | 24          |

Tabla 12: Cantidad de personas participantes por comunas con mayor participación.

Considerando la participación por comunas tanto en mesas locales como de comunidades educativas y microcentros, se observa que un total de 185 comunas participaron de este proceso. De acuerdo con la categorización de la Política Nacional de Desarrollo Rural (ODEPA, 2020), 107 de estas comunas son rurales, 43 son mixtas y 35 urbanas.

## Datos por tipo de organización u actor

A partir de la inspección visual de las listas de asistencia de las mesas locales, los participantes se agruparon en 13 categorías, según tipo de actor o tipo de organización de pertenencia. Cabe señalar que la categoría "Otros" incluye: "Mesa territorial", "Reciclaje", "Gestor territorial y comunal" y "Fundación", entre otros casos que no pudieron ser incluidos en las categorías finales. La siguiente tabla, contiene el número de personas participantes por cada categoría.

| Tipo de actor u organización                   | Cantidad de participantes | Porcentaje |
|--|---------------------------|------------|
| Equipos comunidades educativas                 | 391                       | 32,4       |
| Organización comunitaria y vecinos/as          | 215                       | 17,8       |
| MINEDUC  | 146                       | 12,2       |
| Apoderados                                     | 114                       | 9,4        |
| Sostenedores                                   | 79                        | 6,5        |
| Educador tradicional o ELCI                    | 69                        | 5,7        |
| Educación superior                             | 58                        | 4,8        |
| Equipos municipales y otros servicios públicos | 43                        | 3,6        |
| Organización o comunidad indígena              | 31                        | 2,6        |
| Estudiantes                                    | 23                        | 1,9        |
| Otro   | 17                        | 1,4        |
| Empresa  | 12                        | 1,0        |
| Sin información                                | 10                        | 0,8        |
| Total  | 1.208                     | 100        |

Tabla 13: Número y porcentaje de participantes por tipo de actor u organización en mesas locales.

## CARACTERIZACIÓN DE PARTICIPANTES EN MESAS TÉCNICAS

Las mesas técnicas convocadas por el Ministerio de Educación congregaron a diversos actores por grupos específicos vinculados a educación y desarrollo rural. La Tabla N° 14, muestra el total de actas por cada mesa técnica convocada.

| Mesa/Actor   | Nº de Actas |
|--|-------------|
| Académicos   | 3           |
| Agrupación profesores rurales                          | 3           |
| Gremios docentes, técnicos y asistentes de educación.  | 2           |
| Organizaciones internacionales                         | 1           |
| Sociedad civil   | 4           |
| Sostenedores educación parvularia                      | 2           |
| Sostenedores SLEP                                      | 4           |
| Sostenedores municipales y particulares subvencionados | 2           |
| Estudiantes educación superior JUNAEB                  | 1           |
| Estudiantes educación media JUNAEB                     | 1           |
| Familias JUNAEB  | 1           |
|  | 24          |

Tabla 14: Cantidad de actas por mesa técnica.



A continuación, se ofrece la información relativa al número de participantes de las distintas mesas técnicas, extraída a partir de inspección visual de los registros finales de asistencia. Considerando que algunas personas participaron en más de una mesa, se rectificó el número total final de participantes, quedando en 120 personas.

| Actores participantes de mesas técnicas  | Cantidad |
|--|----------|
| Académicos   | 20       |
| Agrupación de profesores y profesoras rurales  | 7        |
| Gremios docentes, técnicos y asistentes de la educación  | 19       |
| Sostenedores municipales y particulares subvencionados   | 15       |
| Sostenedores SLEP  | 7        |
| Sostenedores de educación parvularia (Integra y JUNJI)   | 9        |
| Organizaciones sociedad civil  | 28       |
| Organizaciones internacionales (OOII)  | 6        |
| Estudiantes de educación media beneficiarios de los programas de Residencia Familiar Estudiantil y el de Hogares Estudiantiles JUNAEB    | 8        |
| Estudiantes de educación superior beneficiarios de los programas de Residencia Familiar Estudiantil y el de Hogares Estudiantiles JUNAEB | 6        |
| Familias de origen y acogida de los programas de Residencias Familiares y de Hogares Estudiantiles JUNAEB                                | 5        |
| Total sin rectificar duplicaciones   | 130      |
| Total rectificado  | 120      |

Tabla 15 Número de participantes en mesas técnicas por tipo de actor.

## CARACTERIZACIÓN DE PARTICIPANTES A TRAVÉS DE ACTAS INDIVIDUALES

Sólo 10 personas participaron a través de actas individuales. Las regiones de residencia de las personas que respondieron individualmente son las siguientes:

| Región          | Nº de Actas |
|-----------------|-------------|
| Coquimbo        | 4           |
| Ñuble           | 2           |
| Biobío          | 1           |
| La Araucanía    | 1           |
| Los Lagos       | 1           |
| Sin información | 1           |

Tabla 16: Cantidad de actas individuales cargadas por región.

# IV. Análisis de resultados

## ANÁLISIS DE RESULTADOS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Para exponer claramente los resultados, se ha organizado la información de los resultados de comunidades educativas en tablas. Cada tabla contiene la producción de respuestas a una pregunta. En el recuadro de la izquierda está la pregunta que se analiza, mientras que en el recuadro de la derecha se encuentran las dimensiones de análisis: actores, conceptos, características y acciones. Estas se ordenan de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha de acuerdo con el orden de frecuencia en el que aparecen, de modo que su posición expresa la relevancia que un colectivo asigna a la variable (concepto, cualidad, acción, etc.). Bajo ambos recuadros se encuentra el análisis.

Es importante recordar que en los Anexos se encuentra la información completa necesaria para contrastar este reporte pues por razones de espacio, en este apartado no se reportan todas las palabras y frecuencias con sus pesos respectivos. Tampoco se reportan datos de palabras clave, los que sólo se mencionan cuando es útil para el análisis. El detalle de los datos de n-grams se encuentra en el Anexo 4 y se han utilizado para desambiguar el significado de las palabras.

### Microcentro

| Microcentros  |  |
|---|--|
| Pregunta 1:<br>¿Cómo debiese ser el perfil del docente rural?   | Dimensiones  |
|   | Actores: comunidad (educativa)<br>Concepto: multigrado, social, local, administrativo, curricular, aula (multigrado).<br>Característica: comprometido, pedagógico, empático, capaz, creativo, profesional, proactivo, innovador, flexible, efectivo, social, local, cultural, buen, alto/a (alta expectativa), necesario.<br>Acción: tener (capacidad) |
| Análisis  |  |
| Para docentes y directivos agrupados en microcentros, el perfil del docente rural está relacionado a un conjunto de capacidades, entre las cuales la más importante es la del compromiso (como un valor personal y profesional), seguida por la pedagogía (como saber o habilidad) y la empatía (como valor personal y profesional), entre otras. |  |
| Estas capacidades se deben entender principalmente en el contexto de aplicación de un aula multigrado, teniendo en cuenta el rol social y el impacto local de la labor del docente rural.   |  |

| Microcentros  |  |
|---|--|
| Pregunta 2:<br><br>¿Qué elementos son prioritarios para fortalecer la labor del docente encargado/a de escuelas rurales, director/a y equipos directivos de establecimientos rurales?   | Dimensiones  |
|   | Conceptos: recursos, apoyo, equipo, aprendizaje, tiempo, gestión, establecimiento, aula, profesional (desarrollo). |
|   | Acciones: contar (con equipo), tener (capacidad), fortalecer.  |
|   | Características: administrativo (trabajo), educativo (comunidad), pedagógico,                                      |
|   | Actores: equipo (directivo), estudiante, comunidad (educativa), profesor/a.  |
| Análisis<br><br>La frase más utilizada en este estamento es 'contar con o tener más recursos'. Esto se vincula en orden de frecuencia o relevancia con: apoyo administrativo, equipamiento, apoyo al aprendizaje, etc. En términos generales la conversación muestra que los participantes de este estamento convergen en la necesidad de acceder a una mejor distribución del tiempo en sus tareas de docencia en el aula, administración y preparación de clases, entre otras tareas. Con menor frecuencia es mencionada la necesidad de mayores oportunidades de desarrollo profesional. |  |

| Microcentros  |   |
|---|---|
| Pregunta 3:<br><br>¿De qué manera cada una/o de nosotras/os contextualiza el currículum nacional, considerando las características de sus estudiantes y el territorio?<br>¿Qué oportunidades y desafíos encuentra en este proceso?  | Dimensiones   |
|   | Conceptos: aprendizaje (significativo), rural (escuela), realidad, actividad, comunidad (educativa), entorno (natural), trabajo (colaborativo), necesidad, acuerdo, proceso, contenido, objetivo, educación, interés. |
|   | Actores: docente.   |
|   | Características: rural, educativo, local, cultural.   |
|   | Acciones: permitir.   |
| Análisis<br><br>La pregunta por la manera en que cada una/o contextualiza el currículum nacional se abordó fundamentalmente desde los distintos estilos de aprendizaje, necesidades e intereses de los estudiantes de los establecimientos rurales, como antecedente para crear experiencias de aprendizajes significativos para ellos. Dentro de las prácticas pedagógicas útiles para generar estos aprendizajes significativos se mencionan, 'el trabajo colaborativo' y 'la necesidad de llegar a acuerdos entre los distintos actores de la escuela (directivos, docentes, estudiantes, padres, madres y apoderados)', por ejemplo, en los contenidos relevantes, los objetivos sugeridos en el currículum y las actividades, etc. |   |

| Microcentros  |   |
|---|---|
| Pregunta 4:<br><br>¿Cuáles son las principales oportunidades y desafíos que se detectan para el desarrollo y progreso de la trayectoria formativa, en cuanto a los aprendizajes prescritos en el currículum nacional en estudiantes que asisten a jardines infantiles, escuelas y liceos rurales?   | Dimensiones   |
|   | Actores: educativo (comunidad), docente, alumno.<br><br>Conceptos: educación (preescolar, básica, rural), desarrollo, nivel, habilidad, proceso, recurso, manera, entorno, necesidad (educativa), personalizado (atención), multigrado, establecimiento.<br><br>Acciones: contar, permitir, desarrollar.<br><br>Característica: básico. |
| Análisis<br><br>Los participantes sostienen que el principal desafío está en la necesaria implementación de educación preescolar y secundariamente se refieren a los problemas presentes en el nivel básico (estudiantes con necesidades especiales, mediciones estandarizadas, falta de recursos educativos). Como oportunidades se menciona la posibilidad de brindar un aprendizaje más personalizado (dado el contexto multigrado) y la flexibilidad o adaptabilidad curricular. Un desafío que también aparece mencionado es la necesidad de generar procesos de articulación entre diferentes estamentos, niveles educativos e instituciones del entorno de los establecimientos. En relación con la forma de enfrentar estos desafíos y oportunidades, la mayoría coincide en que es necesario contar con los recursos adecuados (humanos y materiales). |   |

| Microcentros  |   |
|---|---|
| Pregunta 5:<br><br>¿Qué características tiene la convivencia escolar en establecimientos rurales y qué desafíos enfrenta?   | Dimensiones   |
|   | Actores: comunidad (educativa, escolar), estudiante, apoderado, docente, alumno<br><br>Características: educativo (comunidad), buen (convivencia, trato), ¿mayor? VER<br><br>Conceptos: conflicto (resolución pacífica), actividad, problema, relación, aprendizaje, respeto, caso, característica.<br><br>Acciones: existir, presentar, contar, soler (suele). |
| Análisis<br><br>Los participantes asocian los problemas de convivencia a las dificultades o tensiones entre docentes y estudiantes, y entre estamentos. Los participantes ven los problemas de convivencia como un fenómeno cuya solución o enfrentamiento debe realizarse en tanto comunidad educativa, no como un tema individual (personal) o un conflicto entre individuos. No obstante, los participantes en general tienen una evaluación positiva de la convivencia en los establecimientos rurales. La mención de frases como 'buena convivencia' o 'buen trato' son las más frecuentes entre todas las frases referidas a convivencia. Hay una mención mayoritaria al concepto de respeto, como un valor fundamental para regular la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa. |   |

| Microcentros   |  |
|--|--|
| Pregunta 6:<br><br>¿Qué tipo de recursos didácticos requiere la pedagogía rural para tener pertinencia territorial, cultural y lingüística?  | Dimensiones  |
|  | Actores: estudiante, escuela, comunidad.<br><br>Acciones: contar, tener (recursos tecnológicos, económicos).<br><br>Conceptos: aprendizaje, texto/s (escolares), trabajo, internet, necesidad, educación, entorno, aula.<br><br>Características: educativo, local, cultural, tecnológico, pertinente, necesario. |
| Análisis<br><br>Existe coincidencia en mencionar la necesidad de ‘contar con (más o mayores) recursos’ de dos tipos: ‘tecnológicos’ (computadores, proyectores, tablets) y ‘económicos’ (para adquirir o producir material didáctico y para mejorar laboratorios, invernaderos y visitas pedagógicas). Se mencionan diferentes herramientas o recursos de apoyo a los aprendizajes, por ejemplo, entre los más mencionados, textos escolares (de calidad), acceso a internet, un entorno agradable y salas mejor equipadas. Aunque es parte del enunciado de la pregunta, los participantes reafirman la necesidad de que los recursos didácticos o material pedagógico sean cultural, territorial y lingüísticamente pertinentes. |  |

| Microcentros   |  |
|--|--|
| Otros temas  | Dimensiones  |
|  | Características: rural (escuelas, contexto), laboral, educativo, administrativo, pedagógico (trabajo).<br><br>Actores: escuela, profesor, docente (futuros), estudiante.<br><br>Conceptos: educación, aprendizaje, capacitación, multigrado, oportunidad, aula.<br><br>Acciones: hacer, tener, aprender, contar. |
| Análisis<br><br>Para los participantes, trabajar en una escuela rural conlleva tres aspectos fundamentales: un trabajo pedagógico especial, un espacio laboral diferente y necesidades administrativas especiales. En esta pregunta el foco principal de la conversación fueron las prácticas docentes y laborales, y cómo estas se articulan. Al respecto se destaca la necesidad de contar con oportunidades de capacitación (o perfeccionamiento) profesional orientadas al desarrollo de conocimientos o habilidades que mejoren los aprendizajes de los estudiantes, considerando siempre el contexto de aula multigrado como un aspecto fundamental de la educación rural. |  |

| Microcentros  |  |
|---|--|
| Cierre  | Dimensiones  |
|   | Actores: escuela, docente, alumno, profesor.<br>Característica: rural (escuela), buen<br>Concepto: tiempo, jornada, opinión (escuchar), reflexión, metodología (participativa), educación, diálogo (realizar), recurso, instancia, recorrido.<br>Acciones: realizar, considerar, permitir. |
| Análisis  |  |
| Se destaca la posibilidad de realizar esta actividad, considerando la opinión de las escuelas rurales y permitiendo la participación de distintos estamentos. La evaluación general es positiva. Se valora también que la metodología sea a la vez una actividad dialogada y reflexiva. |  |

## Estudiantes de 1° a 6° básico

| Estudiantes 1° a 6° básico   |   |
|--|---|
| Pregunta 1:<br>¿Qué es lo que más les gusta de su escuela y qué les gustaría mejorar?  | Dimensiones   |
|  | Concepto: sala, juego, patio, cancha (pasto sintético), taller, espacio (grande), baño, actividad, clase.<br>Acciones: tener (cancha), jugar, hacer, aprender, cambiar.<br>Actores: profesor/a, compañero, niño/a.<br>Características: grande, buen (bueno, buena). |
| Análisis   |   |
| Los estudiantes de primero a sexto básico relacionan sus deseos fundamentalmente al juego y el espacio. Los espacios en la escuela deberían, a su juicio, ser más grandes y agradables (más bonitos) o adecuados a las actividades que les gustaría desarrollar. En este sentido, expresan el deseo de tener salas más grandes y bonitas, un patio más amplio y equipado, canchas para practicar deportes todo el año con independencia de que llueva o haga frío (algunos piden pasto sintético), tener más talleres de temas entretenidos distintos a las materias del colegio y más actividades (principalmente deportivas y visitas a lugares interesantes). Manifiestan un deseo importante de salir a conocer lugares distintos y distantes de su escuela. También mencionan la necesidad de mejorar los baños y los servicios de la escuela en general. |   |

| Estudiantes 1º a 6º básico  |  |
|---|--|
| Pregunta 2:<br><br>¿Cómo son las relaciones entre las personas dentro de esta escuela?  | Dimensiones  |
|   | Característica: buen/a/o (relación, escuela, onda, profesores), amable.<br><br>Conceptos: problema, convivencia, respeto.<br><br>Actores: profesor, compañero, niño, estudiante, persona, niña.<br><br>Acciones: llevar, hacer, jugar, pelear, compartir, respetar, conversar, ayudar. |
| Análisis<br><br>Los estudiantes de primero a sexto básico tienen en general una evaluación positiva de las relaciones interpersonales. Aparece frecuentemente el concepto 'buena onda' como la característica más frecuentemente mencionada por los participantes en relación con sus docentes. El concepto 'problema' o 'conflicto' se utiliza la mayoría de las veces para describir casos aislados que se hayan suscitado o conocido en la escuela, es decir, no se menciona como un problema habitual o preocupante. El respeto tiene una importancia muy relevante para los participantes. |  |

| Estudiantes 1º a 6º básico   |  |
|--|--|
| Pregunta 3:<br><br>¿Cómo es la escuela rural que soñamos?  | Dimensiones  |
|  | Conceptos: sala (grande), juego (patio, inflable), taller, clase, patio, cancha (paso), espacio, piscina, curso, recreo.<br><br>Acciones: tener (sala), hacer, gustar (gusta), jugar, aprender.<br><br>Características: grande, buen/a/o.<br><br>Actores: niño/a, profesor, compañero. |
| Análisis<br><br>Los estudiantes de 1º a 6º básico expresan la necesidad de contar con espacios más grandes y agradables (salas, patios, canchas, piscinas, etc.). También se reitera el deseo de contar con más espacios para la recreación, es decir, juegos y actividades dentro y fuera de la escuela. En general los estudiantes de este estamento solicitan un mayor equipamiento de las salas de clase especificando la asignatura (instrumentos musicales para la clase de música, computadores para distintos temas, invernadero para ciencias, etc.). También mencionan necesidades referidas a las condiciones climáticas de cada lugar, salas calefaccionadas donde hace frío, aire acondicionado o ventilación donde hace calor, árboles donde protegerse del sol en zonas más desérticas, canchas techadas para lugares lluviosos, etc. |  |



| Estudiantes 1º a 6º básico   |  |
|--|--|
| Pregunta 4:<br>¿Cómo imagino al profesor o profesora de la escuela rural soñada?   | Dimensiones  |
|  | Conceptos: tema, clase, tarea.   |
|  | Acciones: enseñar, hacer, gustar (gusta), jugar, ayudar, saber, dejar, querer, imaginar. |
|  | Características: buen, amable, divertido, cariñoso, entretenido, simpático.              |
|  | Actores: profesora, escuela.   |
| <p>Análisis</p> <p>Al hablar de profesor o profesora soñada los estudiantes de 1º a 6º básico piensan en docentes que traten temas, hagan clases y soliciten tareas que sean de mayor interés o más entretenidos para los estudiantes. Las cualidades que deben tener los docentes ideales son, en orden de relevancia, ser amables, divertidos, cariñosos, entretenidos y simpáticos. Los docentes ideales deben, además, realizar ciertas acciones como, por ejemplo, enseñar y ayudar a los estudiantes; saber sobre diversos temas; querer a la escuela y tener gusto por lo que hacen, así como imaginar o inventar actividades entretenidas.</p> |  |

| Estudiantes 1º a 6º básico   |  |
|--|--|
| Otros temas  | Dimensiones  |
|  | Actores: escuela (rural), niño, estudiante, profesor.  |
|  | Conceptos: sala, educación, actividad, clase, cosa.  |
|  | Acciones: gustar (gusta), aprender, compartir, mantener, tener, cambiar, jugar, hacer, mejorar, decir, hablar. |
| <p>Análisis</p> <p>El tratamiento de otros temas resultó en este grupo una descripción muy simple y genérica. Las principales preocupaciones de los participantes son la sala de clase, la educación y las actividades en la escuela. Expresan deseos por aprender más, compartir más con sus compañeros (en espacios más agradables), jugar más (en una escuela grande) y participar de las actividades y decisiones de la escuela.</p> |  |

| Estudiantes 1º a 6º básico  |  |
|---|--|
| Cierre  | Dimensiones  |
|   | <p>Actores: escuela, estudiante, niño.</p> <p>Conceptos: jornada, actividad, opinión, pregunta, idea, cosa.</p> <p>Acciones: gustar, hacer, sentir, expresar, realizar, soñar, decir, trabajar.</p> <p>Característica: buen/a/o, entretenido, compañero.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>En el cierre, los participantes expresan su conformidad con la actividad. Destacan la oportunidad o posibilidad de dar su opinión, de decir lo que sienten y sueñan, y de hacer preguntas y presentar ideas. En palabras de los participantes se señala como una actividad entretenida donde se comparte con los compañeros.</p> |  |

## Estudiantes de 7º y 8º básico

| Estudiantes 7º y 8º básico   |  |
|--|--|
| <p>Pregunta 1:</p> <p>¿Qué es lo que más les gusta de la escuela o liceo y qué les gustaría mejorar?</p>   | Dimensiones  |
|  | <p>Conceptos: relación (buena), sala, patio, actividad, cancha, liceo, recreo, juego, clase, espacio, taller, baño (mejorar).</p> <p>Actores: profesor, estudiante, persona, compañero.</p> <p>Característica: buen/a/o (relación, escuela).</p> <p>Acciones: tener, hacer, jugar.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Los estudiantes de séptimo a octavo básico tienen en general una valoración positiva de su establecimiento. Las razones principales de esta valoración parecen ser las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, el cariño por la escuela y lo que ella representa para las familias y el entorno (territorial-cultural). Los aspectos por mejorar a juicio de este grupo de estudiantes se centran principalmente en temas como el tamaño insuficiente de las salas, el deterioro de las canchas, los baños y los espacios de juego.</p> |  |

| Estudiantes 7º y 8º básico   |  |
|--|--|
| Pregunta 2:<br>¿Cómo son las relaciones entre las personas dentro de esta escuela o liceo rural?   | Dimensiones  |
|  | Actores: estudiantes, profesor (cercano), compañero (respeto), niño, alumno.<br>Conceptos: relación (buena), respeto, vez, conflicto, curso, diálogo, problema.<br>Característica: buen/a/o, malo, adulto, amistoso.<br>Acción: resolver, llevar, generar (conflicto). |
| Análisis<br>Los estudiantes sienten que las relaciones dentro de la escuela son 'buenas' y 'amistosas'. Estas opiniones están basadas frecuentemente en una percepción de cercanía con el profesor. Para este grupo el respeto aparece como un valor fundamental que ayuda a regular las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Cuando se mencionan conceptos como 'problema' o 'conflicto' se nombran para describir casos específicos y explicar cómo se solucionan o resuelven en la escuela, no para calificar las relaciones entre compañeros o entre estudiantes y sus profesores. |  |

| Estudiantes 7º y 8º básico   |   |
|--|---|
| Pregunta 3:<br>¿Cómo es la escuela o liceo rural que soñamos?  | Dimensiones   |
|  | Concepto: sala, clase, taller (aire libre), cancha (pasto, techada), espacio, juego, baño, laboratorio, actividad, enseñanza (media), gimnasio.<br>Característica: grande, buen/a/o, mejor<br>Acción: tener, gustar (gusta), hacer, contar.<br>Actor: estudiante, profesor. |
| Análisis<br>Los estudiantes de séptimo y octavo básico mencionan que su escuela soñada debe mejorar el estado de las salas de clases; contar con más y variados talleres al aire libre o fuera de la escuela; tener canchas de pasto sintético para poder ocuparlas durante todo el año (ojalá también techarlas); contar con espacios de juego y deporte adecuados al número de estudiantes; y tener mejores servicios básicos, como baños, laboratorios y comedores. |   |

| Estudiantes 7º y 8º básico  |  |
|---|--|
| Pregunta 4:<br><br>¿Cómo imagino el profesor o profesora de la escuela o liceo rural soñados?   | Dimensiones  |
|   | Concepto: tema, clase, escuela, cosa.  |
|   | Característica: buen (onda), amable, divertido, simpático, cariñoso, rural, empático, joven. |
|   | Acción: enseñar, hacer, saber, aprender, explicar.   |
| Actor: estudiante, profesora.   |  |
| Análisis  |  |
| <p>Los estudiantes de séptimo y octavo básico cuando dialogan acerca de cómo imaginan al profesor o profesora soñada para su escuela, piensan en primer lugar en la capacidad que debiera tener un profesor/a ideal para elegir temas más interesantes y realizar clases más entretenidas. Un profesor/a soñado entonces es uno/a que puede identificar temas entretenidos para los estudiantes con la capacidad de entretenerlos o motivarlos con la forma de realizar su clase. Se menciona frecuentemente el concepto de 'buena onda' como una característica importante de un profesor/a soñado/a. Se mencionan también otras cualidades como ser 'amables', 'divertidos', 'simpáticos' y 'cariñosos'. Llama la atención que se mencione también la juventud como una característica importante en el docente soñado.</p> |  |

| Estudiantes 7º y 8º básico   |   |
|--|---|
| Otros temas  | Dimensiones   |
|  | Concepto: escuela, cosa, apoyo, asignatura, actividad, río, gira, estudio, participación, sala. |
|  | Acción: tener, hacer, realizar, pasar, gustar, ver, mejorar.                                    |
|  | Actores: estudiantes, padre, personal.  |
| Análisis   |   |
| <p>En otros temas los estudiantes de séptimo y octavo básico mencionan la necesidad de tener un mayor apoyo docente para sus procesos de aprendizaje. Reiteran la necesidad de contar con actividades al aire libre y señalan la necesidad de profundizar en la participación de los estudiantes para la toma de decisiones de la escuela o liceo. En este diálogo aparecen nombrados los padres como un actor relevante en el contexto de la preocupación que tienen por contar con más apoyo para sus hijos en el proceso de preparación para el acceso a estudios superiores.</p> |   |

| Estudiantes 7º y 8º básico  |   |
|---|---|
| Cierre  | Dimensiones   |
|   | <p>Acción: gustar (gusta), dar, querer, sentir, compartir, parecer, responder, pedir, suceder, hacer (respeto).</p> <p>Concepto: escuela, opinión, actividad, jornada, metodología, idea, futuro.</p> <p>Actor: estudiante.</p> <p>Característica: buen (buena, bueno).</p> |
| <p>Análisis</p> <p>En el cierre el grupo manifiesta una evaluación positiva en relación con los sentimientos que produce la actividad, es decir, la experiencia de compartir o la posibilidad de hacer y responder preguntas. Se destaca también la metodología utilizada y esperan que pueda repetirse en el futuro en su establecimiento.</p> |   |

## Niños y niñas de educación parvularia

| Educación parvularia   |  |
|--|--|
| Pregunta 1:<br>¿Cómo te gustaría que fuera tu jardín/escuela?  | Dimensiones  |
|  | <p>Característica: grande.</p> <p>Concepto: juego (en patio, inflables, de colores) patio, juguete, piscina, sala, color, aprendizaje, cancha, tobogán, flor, columpio, párvulo.</p> <p>Actor: niño, niña, estudiante.</p> <p>Acción: jugar, decir, querer, tener.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>La principal idea que comparten los participantes de este estamento es que el jardín o escuela debería ser 'más grande', contar con espacios más amplios para poder 'jugar' durante más tiempo y en lugares mejor equipados, es decir, tener más juegos y diversos, piscinas y salas más grandes y coloridas.</p> |  |

| Educación parvularia   |  |
|--|--|
| Pregunta 2:<br>¿Cómo te gustaría que fueran las educadoras del jardín/ escuela de tus sueños?  | Dimensiones  |
|  | Acción: jugar, hacer, decir, enseñar, dar.   |
|  | Característica: buen, cariñosa, lindo, amable, divertido, feliz, bonito, cariñoso, alegre, entretenido (tías). |
|  | Actor: niño, niña.   |
| Concepto: juego, cosa, párvulo.  |  |
| Análisis   |  |
| Sobre lo que esperan los y las participantes acerca de las educadoras, lo que aparece como más valorado es su capacidad de involucrarse en el juego, además de una serie de características que debieran poseer las educadoras como ser cariñosas, lindas, amables y divertidas, por nombrar las características más reiteradas. |  |

| Educación parvularia   |  |
|--|--|
| Pregunta 3:<br>¿A qué lugares te gusta ir a jugar y aprender?  | Dimensiones  |
|  | Concepto: patio, escuela, playa, sala, parque, juego, lugar, bosque, casa, mar, cancha, isla, río. |
|  | Acciones: jugar, hacer, conocer, visitar, querer, ver.   |
|  | Actor: niño.   |
| Análisis   |  |
| Los participantes piensan e imaginan como lugares para aprender el patio, la escuela, la playa, la sala, el parque, etc. En el listado, por orden de frecuencia, aparecen primero los lugares más vinculados al espacio institucional de aprendizaje (patio, escuela, sala) y luego aparecen lugares vinculados a la exploración, naturaleza y entorno. La acción más frecuentemente nombrada es 'jugar' y en segundo lugar 'hacer', 'conocer' y 'visitar', las cuales refieren principalmente a organizar o participar de paseos, viajes y visitas. Estas acciones nos muestran que los participantes siguen valorando el espacio de la escuela como un espacio de aprendizaje y complementariamente valoran también el aprendizaje que se produce en contextos de descubrimiento y experiencias fuera de ella. |  |

| Educación parvularia   |   |
|--|---|
| Pregunta 4:<br>¿Cuáles son los materiales con los que te gustaría jugar y trabajar en el jardín/escuela de tus sueños?   | Dimensiones   |
|  | Concepto: tema, color, lápiz, témpera, libro, juego, pintura, juguete, plumón, papel, lego, bloque, plastilina, cosa. |
|  | Acción: hacer, pintar, querer.<br>Característica: diferente.  |
| <p>Análisis</p> <p>En esta pregunta las respuestas se relacionan con materiales que los participantes conocen y que en su mayoría tienen en su escuela o en sus casas como, por ejemplo, lápiz, tempera, libro, pintura, juguete, plumón, papel, témpera, legos, otros bloques de construcción, plastilina, etc.</p> |   |

| Educación parvularia  |   |
|---|---|
| Otros temas   | Dimensiones   |
|   | Concepto: escuela, actividad, sueño, pregunta, cuento.                              |
|   | Acción: gustar, aprender, dibujar, jugar, hacer, contestar, soñar, salir, comentar. |
|   | Actor: niño, estudiante.<br>Característica: libre, participativo.                   |
| <p>Análisis</p> <p>En esta pregunta la baja cantidad de datos impide hacer afirmaciones representativas del grupo. Solo se puede destacar que los participantes mencionan las cosas que les gustaría tener o disponer en la escuela y que se refieren mayoritariamente a materiales didácticos, espacio de juego y servicios básicos de la escuela.</p> |   |

| Educación parvularia  |  |
|---|--|
| Cierre  | Dimensiones  |
|   | Concepto: escuela, actividad, cuento, pregunta, idea, jornada, opinión, estudiante, gusto, interés, sueño, través, minuto. |
|   | Actor: niño, niña, educador.<br>Acción: hacer, gustar (gusta), escuchar.   |
| <p>Análisis</p> <p>Las frecuencias son bajas lo que limita la posibilidad de realizar un análisis representativo y contundente.</p> |  |

## Apoderados

| Apoderados   |  |
|--|--|
| Pregunta 1:<br>¿Qué rol cumplen las escuelas y liceos en los territorios rurales y qué se requiere para mejorar su calidad educativa?  | Dimensiones  |
|  | Concepto: educación, infraestructura, sector, centro, establecimiento, recurso, actividad, lugar.<br>Actor: niño, comunidad (educativa), estudiante, niña, profesor, alumno, hijo.<br>Característica: importante, mayor (preocupación).<br>Acción: contar, dar, tener. |
| Análisis<br>Los participantes de este diálogo sostienen que para mejorar la calidad educativa es prioritario mejorar la infraestructura y contar con los recursos necesarios (materiales y humanos) para entregar una mejor educación a los estudiantes. Se identifica como objetivo principal de las escuelas y liceos rurales preparar a los estudiantes para la educación superior o técnico profesional. |  |

| Apoderados   |   |
|--|---|
| Pregunta 2:<br>¿Cómo son las redes territoriales de los establecimientos rurales y qué se necesita para fortalecerlas?   | Dimensiones   |
|  | Concepto: apoyo, junta (vecinos) sector, comunicación, institución, actividad.<br>Actor: comunidad (educativa), niño, vecino, carabinero, posta, club, centro, padre.<br>Característica: buen, importante, mayor, educativo.<br>Acción: contar, apoyar. |
| Análisis<br>Las respuestas a esta pregunta se centraron en la 'falta de apoyo' de actores públicos como el estado, los municipios, el ministerio y privados (como empresarios de la zona) y 'falta de comunicación', entendida tanto como un déficit de conectividad vial y digital. Al hablar de redes territoriales los participantes nombran, en orden de frecuencia, las juntas de vecinos, carabineros, la posta rural, los clubes deportivos y los centros de padres y madres. |   |



| Apoderados   |  |
|--|--|
| Pregunta 3:<br><br>¿Qué oportunidades educativas existen en este territorio o cerca de él para que niños, niñas, jóvenes y adultos puedan continuar sus estudios y desarrollarse en los ámbitos de su interés? ¿Crees que son adecuadas y suficientes para las distintas edades e intereses de las personas?   | Dimensiones  |
|  | Actor: escuela (rural), liceo (rural), estudiante.   |
|  | Concepto: enseñanza (media, básica), educación (superior), comuna, establecimiento, ciudad, sector, continuidad, técnico, año. |
|  | Acción: estudiar, contar, ir.  |
| Característica: cercano.   |  |
| Análisis<br><br>Los participantes focalizan sus respuestas en el desafío y las dificultades de estudiar en la educación superior. Respecto de ello, en primer lugar se menciona la preocupación por fortalecer la enseñanza media en los liceos y en menor frecuencia la necesidad de fortalecer la educación básica. También se destaca la necesidad de contar con oportunidades para llegar a la educación técnica o superior, lo que conlleva la dificultad para trasladarse hacia otras ciudades. La cercanía o lejanía de los sectores rurales de las grandes ciudades es un problema central en esta conversación. |  |

| Apoderados  |   |
|---|---|
| Pregunta 4:<br><br>¿Qué esperan ustedes respecto de las trayectorias educativas y proyectos de vida de sus hijos, hijas o pupilos?  | Dimensiones   |
|   | Conceptos: tema, educación (superior), estudio, profesional, vida, escuela, enseñanza, futuro, universidad. |
|   | Acción: estudiar, seguir (estudios), terminar, lograr, continuar, desarrollar, gustar (gusta).              |
|   | Característica: buen/a/o.   |
|   | Actor: persona, niño.   |
| Análisis<br><br>Los participantes reflexionan sobre las dificultades para el desarrollo profesional de sus hijos. Para algunos lo más difícil por sobre el acceso es la permanencia en la educación superior, dadas las dificultades que presenta la lejanía del hogar, la falta de recursos o de preparación académica. Los participantes coinciden en la necesidad de conseguir más apoyo para sus hijos, interpelando por un lado a los docentes del liceo o escuela rural para que ofrezcan una mejor preparación que permita a sus hijos llegar a la universidad y permanecer en ella. Por otro lado, interpela a las autoridades para que apoyen tanto la labor de los establecimientos rurales como a los estudiantes, para que puedan permanecer en las ciudades o viajar desde su hogar a las instituciones de educación superior. |   |

| Apoderados  |   |
|---|---|
| Otros temas   | Dimensiones   |
|   | Concepto: escuela (rural), provincia, clase (imparte), comuna, tema, preocupación, desarrollo, universidad, establecimiento, educación. |
|   | Actor: niño, apoderado.   |
|   | Acción: afectar, solicitar, instalar, entregar, querer.   |
| Característica: estatal, alto.  |   |
| <p>Análisis</p> <p>En la ronda de diálogo sobre “otros temas” los participantes reiteran su preocupación por el acceso de sus hijos a la universidad y el apoyo que les puede dar la escuela y el liceo rural. Expresan también la necesidad de que el Estado, a través de las instituciones pertinentes, implemente acciones que permitan a los estudiantes acceder a la educación superior.</p> |   |

| Apoderados   |   |
|--|---|
| Cierre   | Dimensiones   |
|  | Conceptos: educación (rural), escuela, opinión (dar), actividad, pregunta, instancia, realidad. |
|  | Actor: hijo, niño, apoderado, padre.  |
|  | Característica: buen/a/o.   |
| Acción: hacer, tomar, esperar, realizar.   |   |
| <p>Análisis</p> <p>En este diálogo se observa una opinión y valoración positiva de la actividad por su utilidad para la educación rural. Esto se relaciona con el hecho de que brinda la oportunidad de contar con espacios de reflexión para la comunidad educativa. Al respecto, mencionan que sería importante contar con este tipo de instancias en las escuelas de manera permanente.</p> |   |

## Asistentes de la educación

| Asistentes de la educación  |   |
|---|---|
| <p>Pregunta 1:</p> <p>Considerando nuestro contexto rural, ¿cómo es la escuela o liceo rural que soñamos? ¿Cómo imaginamos la escuela o liceo ideal para nuestro territorio?</p>  | Dimensiones   |
|   | <p>Actores: niño, estudiante, comunidad (educativa).</p> <p>Concepto: espacio, sala, educación (física), aprendizaje, infraestructura (mejor), actividad, necesidad, recurso, establecimiento, taller, material.</p> <p>Acciones: contar, tener, mejorar.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Los asistentes de la educación destacan prioritariamente la necesidad de mayor espacio y mejor infraestructura, asimismo, mencionan la necesidad contar con más recursos didácticos y educativos en general, así como materiales y talleres adecuados. Además, señalan necesidades específicas vinculadas a las particularidades del territorio, como ventilación para las salas de clases en el norte y mejoramiento de techos en el sur. Señalan también la importancia de implementar una infraestructura adecuada para poder brindar acceso universal en los establecimientos.</p> |   |

| Asistentes de la educación  |   |
|---|---|
| <p>Pregunta 2:</p> <p>¿Qué esperan ustedes respecto de las trayectorias educativas y proyectos de vida de los niños, niñas, jóvenes y adultos que viven en este territorio? ¿Qué expectativas tienen respecto del recorrido educativo que pueden realizar las personas que habitan en este lugar?</p>   | Dimensiones   |
|   | <p>Conceptos: educación (superior), profesional (técnico), vida, oportunidad, estudio (terminar), futuro, enseñanza (media), trayectoria.</p> <p>Actores: estudiante, escuela (rural), comunidad (educativa), familia.</p> <p>Acciones: estudiar, lograr.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Los asistentes de la educación expresan preocupación en relación con la pregunta por la necesidad de que los estudiantes puedan terminar sus estudios y tengan así oportunidad de acceder a la educación superior o técnico profesional. Como temas prioritarios de abordar por parte de la autoridad aparecen la deserción escolar en los establecimientos rurales en general y la interrupción de la educación media en particular. Los participantes también reflexionan en torno a la necesidad de que los estudiantes de las escuelas y liceos rurales tengan mayores oportunidades en relación con su esfuerzo y trayectoria escolar. Al respecto se señala que debería haber mayor "justicia" en el contexto de la educación rural.</p> |   |

| Asistentes de la educación  |   |
|---|---|
| Pregunta 3:<br>¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los trabajadores/ as de la educación rural?   | Dimensiones   |
|   | Conceptos: tema, trabajo, recurso (contar, económico), condición, establecimiento, locomoción, incentivo (falta), profesional, capacitación, distancia.<br>Actores: escuela, niño, estudiante.<br>Característica: laboral, educativo, personal.<br>Acciones: hacer. |
| Análisis<br>Los principales desafíos que enfrentan los trabajadores de la educación rural están relacionados fundamentalmente con la necesidad de contar con más recursos tanto para mejorar sus remuneraciones como sus condiciones laborales. Se menciona la necesidad de contar con incentivos para desarrollarse plenamente en la docencia rural. Son aspiraciones relevantes de este grupo acceder a más capacitación y perfeccionamiento profesional, y contar con un servicio de transporte adecuado para llegar a sus lugares de trabajo. |   |

| Asistentes de la educación   |   |
|--|---|
| Otros temas  | Dimensiones   |
|  | Actores: escuela (rural), estudiante, asistente (jornada), niño, profesor.<br>Conceptos: educación, trabajo, taller, establecimiento, espacio, aula.<br>Acciones: realizar, dar, contar, considerar, mejorar, faltar.<br>Característica: emocional. |
| Análisis<br>Los participantes expresan la necesidad de mejorar la educación que se imparte en los establecimientos rurales mediante talleres que amplíen los conocimientos y habilidades de los estudiantes; la mejora del espacio recreacional; el transporte de los establecimientos rurales y el equipamiento de las escuelas con equipos digitales. Finalmente, expresan preocupación por las necesidades emocionales (o salud mental) de los estudiantes. |   |

| Asistentes de la educación   |  |
|--|--|
| Cierre   | Dimensiones  |
|  | <p>Concepto: opinión (dar), trabajo, educación, espacio, instancia, día (presentan).</p> <p>Acciones: considerar, hacer.</p> <p>Actores: asistente (jornada), escuela (rural), estudiante, funcionario.</p> <p>Característica: buen/a/o.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>En el cierre, nuevamente encontramos una evaluación positiva de la instancia, valorando la oportunidad de dar una opinión, de expresar las preocupaciones de cada uno y que el Ministerio de Educación considere la opinión de las escuelas rurales, especialmente de asistentes de la educación y estudiantes.</p> |  |

## Directivos y docentes reunidos en Consejo de Profesores

| Directivos y docentes Consejo de Profesores  |  |
|--|--|
| <p>Pregunta 1:</p> <p>¿Cómo debiese ser el perfil del docente rural?</p>   | Dimensiones  |
|  | <p>Actor: comunidad (educativa), apoderado.</p> <p>Característica: comprometido, empático, cercano, profesional, capaz, buen, alto (expectativa), multigrado, urbano, social, pedagógico, flexible, proactivo, administrativo, innovador, local, conocedor (motivador), mayor.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Los participantes caracterizan el perfil docente rural con un conjunto de cualidades actitudinales. En orden de mayor a menor relevancia se mencionan: 'comprometido', 'empático', 'cercano'. Secundariamente aparecen características profesionales como ser 'profesional' propiamente tal, 'capaz' y 'con altas expectativas' y finalmente aparecen habilidades generales como 'flexible', 'proactivo' e 'innovador'. Además, se agrega la experiencia que un docente rural debe tener en aula multigrado y en contextos rurales.</p> |  |

| Directivos y docentes Consejo de Profesores  |   |
|--|---|
| Pregunta 2:<br><br>¿Cuáles son las principales oportunidades y desafíos que tienen los equipos directivos, técnicos y docentes al momento de tomar decisiones pedagógicas y curriculares respecto a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar los aprendizajes de sus estudiantes de jardines, escuelas y liceos rurales?   | Dimensiones<br><br>Concepto: recurso (humano), trabajo (focalizado), entorno, contexto, necesidad, enseñanza (media), educación, curso, nivel, aula, clase, actividad, proceso, establecimiento.<br><br>Actores: comunidad (educativa), familia.<br><br>Acciones: permitir, trabajar, considerar. |
| Análisis<br><br>Los participantes de este diálogo focalizan su preocupación en el desafío de conseguir más recursos humanos y materiales para mejorar el funcionamiento de la escuela. Mencionan la importancia de mejorar la conectividad geográfica para evitar la deserción y el ausentismo escolar; asimismo, la conectividad tecnológica para tener mayor acceso a material de apoyo a la docencia y diseñar clases más entretenidas o motivadoras. Se considera como principal oportunidad el que haya pocos estudiantes en las salas de clase, lo que permite la personalización del aprendizaje. |   |

| Directivos y docentes Consejo de Profesores  |   |
|--|---|
| Pregunta 3:<br><br>¿De qué manera cada una/o de nosotras/os contextualiza el currículum nacional, considerando las características de sus estudiantes y el territorio?<br>¿Qué oportunidades y desafíos encontramos en este proceso?   | Dimensiones<br><br>Actores: estudiante, comunidad (educativa), escuela (rural), familia, docente.<br><br>Concepto: aprendizaje, realidad (realidad), habilidad (analizar), entorno, trabajo (colaborativo), actividad, conocimiento (pedagógico, previo), contenido.<br><br>Acciones: considerar, trabajar, permitir. |
| Análisis<br><br>Los participantes expresan que la capacidad o habilidad pedagógica de los docentes producto de su experiencia acumulada o formación profesional, les ayuda a integrar o ajustar el currículum nacional a las características y realidad de la escuela rural. Mencionan la gran responsabilidad que tienen con sus estudiantes y su entorno familiar, principalmente por las altas expectativas que tienen las familias con el futuro profesional de sus hijos. Los profesores, profesoras y escuelas en general son responsables de la formación cultural, valórica y cognitiva de sus estudiantes, dado que en muchos casos no cuentan con el apoyo familiar. |   |

| Directivos y docentes Consejo de Profesores   |   |
|---|---|
| Pregunta 4:<br><br>¿Qué características tiene la convivencia escolar en establecimientos rurales y qué desafíos enfrenta?   | Dimensiones   |
|   | Actores: estudiantes, escuela (rural), comunidad (educativa), familia, apoderado, docente (buen), profesor (jefe).<br><br>Concepto: tema, conflicto (escolar), problema, situación, apoyo, cantidad (menor), contexto (rural).<br><br>Acciones: existir, generar. |
| Análisis  |   |
| Los participantes expresan que la comunidad educativa como un todo es responsable de la resolución de los conflictos de convivencia, y que esta no debería ser tratada como un problema individual o entre estudiantes o entre estudiantes y profesores. La comunidad educativa debe encargarse de definir, diseñar e implementar en conjunto estrategias de prevención y resolución de problemas de convivencia, considerando el contexto social, familiar y cultural. |   |

| Directivos y docentes Consejo de Profesores  |  |
|--|--|
| Otros temas  | Dimensiones  |
|  | Actor: escuela (rural), estudiante, docente, familia, comunidad (educativa).<br><br>Concepto: educación, establecimiento, trabajo, recurso, condición, contexto.<br><br>Acciones: trabajar, considerar, contar, hacer, existir, tener. |
| Análisis   |  |
| Los temas mencionados refieren a que la educación rural puede mejorar en relación con los recursos para las escuelas en consideración a las características y problemáticas particulares de la realidad rural. |  |

| Directivos y docentes Consejo de Profesores  |  |
|--|--|
| Cierre   | Dimensiones  |
|  | Concepto: educación (rural), duración, horario, jornada, educación, tiempo, opinión, metodología (participativa), espacio, trabajo, instancia. |
|  | Acciones: considerar, permitir, realizar.  |
|  | Característica: temático, adecuado.  |
|  | Actor: participante, estudiante, escuela.  |
| Análisis   |  |
| <p>La evaluación de la actividad es mayoritariamente positiva. Los aspectos destacados por los participantes son la posibilidad de poder dar sus opiniones, el tipo de metodología y el espacio que se ofrece para la reflexión. Se caracteriza la actividad como una instancia que aborda múltiples temáticas importantes para el contexto de la escuela rural.</p> |  |

## Profesionales de la educación

| Profesionales de la educación  |   |
|--|---|
| Pregunta 1:<br><br>¿Qué rol cumplen las escuelas y liceos en los territorios rurales, y qué se requiere para mejorar su calidad educativa?   | Dimensiones   |
|  | Concepto: educación (rural), recurso (material, humanos), espacio, desarrollo (integral), apoyo, establecimiento, necesidad, lugar, acceso. |
|  | Actores: comunidad (educativa), estudiante, familia, profesional, asistente.  |
|  | Característica: mayor, social.  |
|  | Acciones: contar, entregar, mejorar.  |
| Análisis   |   |
| <p>Los participantes consideran que la comunidad en su conjunto tiene la tarea de enfocarse en la educación rural, es decir, no solo son los profesores y profesoras son los responsables de la formación valórica e intelectual de los estudiantes, sino que todos los actores involucrados en la comunidad educativa: directivos, asistentes, profesionales de la educación, padres, madres, apoderados y estudiantes, y esto requiere invertir en los procesos educativos, dado que hay insuficiencia de recursos administrativos, materiales, tecnológicos y humanos, lo que afecta directamente la calidad de la educación que los estudiantes reciben en su escuela.</p> |   |



| Profesionales de la educación  |   |
|--|---|
| Pregunta 2:<br><br>¿Cuáles son las expectativas de las comunidades rurales respecto de las trayectorias educativas y proyectos de vida de niños, jóvenes y adultos?  | Dimensiones   |
|  | Actores: estudiante, escuela (rural), familia, comunidad (educativa).<br><br>Concepto: educación (profesional, superior), vida, oportunidad, futuro, estudio, habilidad, enseñanza (media, básica), acceso, desarrollo, relación.<br><br>Característica: grande (expectativas), alto. |
| Análisis<br><br>El grupo expresa que los estudiantes y sus familias tienen una alta expectativa de llegar a la educación superior o acceder a una carrera profesional, y les preocupa. Reflexionan sobre la magnitud del desafío que implica acompañar o apoyar con éxito el proceso formativo de los estudiantes para que accedan a la educación superior, dadas las carencias de los establecimientos rurales. |   |

| Profesionales de la educación  |   |
|--|---|
| Pregunta 3:<br><br>¿Qué características tiene la convivencia escolar en los establecimientos rurales, y qué desafíos enfrenta actualmente?   | Dimensiones   |
|  | Actores: estudiante, comunidad (educativa), escuela (rural), familia, niño, apoderado.<br><br>Concepto: tema, trabajo (colaborativo), apoyo, relación, red (social), necesidad, recurso, conflicto.<br><br>Característica: mayor, cercano, profesional. |
| Análisis<br><br>Para los participantes de este diálogo el abordaje de los problemas de convivencia en la escuela implica un trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa. No es tarea de un solo encargado o de los involucrados en un conflicto. Una temática que los participantes destacan por ser una de las causas principales de conflicto entre los estudiantes es el uso de redes sociales. Al respecto, subrayan la necesidad de contar con mayores recursos (capacitación, asesoría de expertos, visita de profesionales a la escuela) para enfrentar este tipo de problemas emergentes. Respecto de las estrategias que los profesionales de la educación utilizan para enfrentar o prevenir los problemas de convivencia, se destaca cultivar una mayor cercanía con los estudiantes. |   |

| Profesionales de la educación   |   |
|---|---|
| Otros temas   | Dimensiones   |
|   | Actor: escuela (rural), estudiante, docente, comunidad (educativa).             |
|   | Concepto: educación, recursos, infraestructura, convivencia, equipo, ruralidad. |
|   | Acciones: considerar, contar (recursos), importante, llegar.                    |
| Característica: mayor, escolar, urbano, público.  |   |
| Análisis  |   |
| <p>El grupo destaca la falta de recursos para ofrecer un servicio educativo de mayor calidad, mencionando al respecto la insuficiente o deteriorada infraestructura de las escuelas rurales. Se expresa también la necesidad de contar con equipos profesionales más capacitados para abordar el tema de la convivencia. El estamento pone de relieve también la condición pública de la escuela rural y todo lo que ello implica como, por ejemplo, el desafío de la integración de estudiantes urbanos y rurales en la escuela rural como un fenómeno emergente en aumento.</p> |   |

| Profesionales de la educación  |   |
|--|---|
| Cierre   | Dimensiones   |
|  | Concepto: educación (rural), experiencia, actividad, oportunidad (profesional), manera, diálogo, trabajo, realidad. |
|  | Actores: comunidad (educativa), escuela (rural), asistente (jornada), estudiante.                                   |
|  | Característica: importante, nuevo,  |
| Acciones: realizar, sentir.  |   |
| Análisis   |   |
| <p>En el cierre, los participantes evalúan la actividad de manera positiva, considerándola como una experiencia que los enriquece como comunidad y como una oportunidad de crecimiento profesional. Se destaca también la metodología de diálogo puesta en práctica en la jornada.</p> |   |

## ANÁLISIS DE RESULTADOS DE MESAS LOCALES

### Sociedad civil

La metodología usada para este análisis es similar a lo descrito para el análisis de las actas recibidas por plataforma desde las comunidades educativas. Se extrajeron tokens, n-grams y keywords para las actas de mesas locales en las que participaron diversos actores y organizaciones de la sociedad civil, formadas por 8 preguntas de las cuales cada mesa podía elegir tres para responder. Además, se incluía la sección 'Otros temas' y 'Cierre' (ver Anexo 5).

| Pregunta 1  | Dimensión   |
|---|---|
| ¿Qué significa vivir en la ruralidad hoy y qué necesitan estos territorios?   | <p>Actor: escuela, estudiante, niño (niñas), comunidad (educativo), familia.</p> <p>Concepto: educación, sector, conectividad, establecimiento, acceso, transporte (público), (calidad) vida, ciudad, lugar.</p> <p>Acción: existir, hacer.</p> <p>Característica: mayor.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Para los participantes la ruralidad implica tanto oportunidades como limitaciones. Por ejemplo, la asociación entre vivir en sectores rurales y mejor calidad de vida es percibida como algo positivo, sin embargo, vivir en el campo también se asocia a problemas de transporte, acceso a servicios públicos y de conectividad. La mayoría coincide en que los aspectos positivos le dan una identidad a la educación rural, reconociendo su carácter personalizado, buena convivencia, respeto, esfuerzo y comunidad comprometida, sin embargo, los aspectos negativos representan desafíos que deben enfrentarse para mejorar la misión de estas escuelas.</p> |   |

| Pregunta 2   | Dimensión  |
|--|--|
| ¿Cómo es la educación que soñamos para los territorios rurales?  | <p>Actor: estudiante, niño, niña, comunidad (educativa), profesor, familia, apoderado (padres).</p> <p>Concepto: recurso, establecimiento, actividad (propuestas), infraestructura, espacio, sector.</p> <p>Acción: contar, existir, tener, hacer.</p> <p>Característica: mayor, urbano, buen.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Este diálogo se focaliza en las necesidades educativas de los estudiantes, sin embargo, los sueños o deseos se vinculan con tener acceso o contar con mayores recursos para mejorar la infraestructura de las escuelas y liceos; mejorar y ampliar los espacios de recreación y aprendizaje; y realizar más actividades como talleres complementarios y salidas pedagógicas para los estudiantes.</p> |  |

| Pregunta 3   | Dimensión  |
|--|--|
| ¿Cómo son las redes territoriales de los establecimientos rurales y qué se necesita para fortalecerlas?  | <p>Concepto: apoyo, establecimiento, actividad, educación (rural), relación, institución.</p> <p>Característica: (escuela) rural, junto, buen.</p> <p>Actor: escuela (rural), (junta) vecinos, comunidad (educativa), carabinero, posta.</p> <p>Acción: necesitar, contar, apoyar, funcionar, existir.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Los participantes destacan el apoyo que se requiere desde las instituciones que conforman las redes territoriales de los establecimientos (como carabineros, juntas de vecinos y posta rural) para mejorar el proyecto educativo de la escuela. El grupo coincide que es necesario mejorar la relación de los establecimientos educativos con estas redes y creen que es importante generar actividades comunitarias para lograr este objetivo.</p> |  |

| Pregunta 4   | Dimensión   |
|--|---|
| ¿Cuáles son las expectativas de las comunidades rurales respecto de las trayectorias educativas y proyectos de vida de niños, jóvenes y adultos?   | <p>Concepto: educación (rural), establecimiento, convivencia (escolar), sector (rural), estudio, medio, vida, nivel, desarrollo.</p> <p>Actor: estudiante, escuela, familia, niña (niño), hijo.</p> <p>Característica: escolar, básico, (estudio) superior</p> <p>Acción: trabajar, querer, contar.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Los participantes coinciden en la necesidad prioritaria de que las comunidades rurales tengan una buena convivencia escolar durante la educación básica y media, y que los estudiantes puedan acceder a la educación superior. Se manifiesta la preocupación, en especial de las familias, de que sus hijos puedan acceder al mundo laboral en mejores condiciones de preparación académica, para lo cual se necesitan más recursos. En este sentido se espera que las escuelas y liceos puedan contar con herramientas pedagógicas y condiciones de infraestructura que faciliten el acceso de los estudiantes a la educación técnica o universitaria.</p> |   |

| Pregunta 5  | Dimensión   |
|---|---|
| ¿Qué características tiene la convivencia escolar en establecimientos rurales y qué desafíos enfrenta?  | <p>Actor: estudiante, apoderado, comunidad (rural), familia, docente, niño, profesor, padre.</p> <p>Concepto: educación, forma, falta (recurso), acceso, actividad, problema</p> <p>Acción: existir, generar, considerar.</p> <p>Característica: buen (estudiante).</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Los participantes expresan que, en general, a pesar de que la convivencia es buena, existen algunos problemas respecto de los cuales los establecimientos ponen en marcha acciones para resolverlos. Al respecto, se menciona que faltan recursos (capacitación específica en el tema o visitas de profesionales a la escuela) para abordar de mejor manera problemas puntuales.</p> |   |

| Pregunta 6   | Dimensión   |
|--|---|
| ¿Qué tipo de recursos didácticos requiere la pedagogía rural para tener pertinencia territorial, cultural y lingüística?   | <p>Actor: estudiante, escuela, comunidad (educativa).</p> <p>Concepto: aprendizaje, actividad, cultura, establecimiento, (ámbito) tecnología (inestable), instrumento (musical), espacio, territorio, acceso.</p> <p>Característica: pedagógico (salidas), local, digital, material.</p> <p>Acción: contar, permitir.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Los participantes mencionan que el aprendizaje significativo media entre el currículum nacional y las prácticas docentes contextualizadas. Señalan que los aprendizajes son significativos cuando las actividades que desarrolla el docente con sus estudiantes son culturalmente pertinentes, es decir, cuenta con pertinencia territorial, cultural y lingüística en las actividades y prácticas pedagógicas. Se destaca la necesidad de tener acceso a dispositivos tecnológicos (computadores, internet, tablets, dispositivos audiovisuales) para mejorar las prácticas pedagógicas y se enfatiza la importancia de las salidas pedagógicas como recurso educativo para los estudiantes rurales.</p> |   |

| Pregunta 7  | Dimensión  |
|---|--|
| ¿Cuáles son los principales desafíos en términos de disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos de los establecimientos rurales? (agua, electricidad, conectividad vial, conectividad digital, transporte escolar, transporte en general, infraestructura, alimentación).  | <p>Concepto: conectividad (digital y vial), transporte (escolar), infraestructura, agua, educación, necesidad, internet, alimentación.</p> <p>Actor: escuela, estudiante, comunidad (educativa).</p> <p>Característica: (servicios) básico.</p> <p>Acción: mejorar, contar, hacer, llegar (a pie).</p> |
| <p>Análisis</p> <p>Los principales desafíos de los establecimientos rurales son la conectividad vial y digital, el transporte escolar (para llegar a la escuela o liceo), la mejora de la infraestructura, el acceso estable a los servicios básicos como agua, electricidad e internet. Se menciona también la necesidad de mejorar el servicio de alimentación.</p> |  |

| Pregunta 8   | Dimensión   |
|--|---|
| ¿Cómo evalúan el sistema de internados, hogares y residencias estudiantiles y cuáles son los principales desafíos?   | <p>Actor: estudiante, familia, comunidad (educativa), niños (niñas).</p> <p>Característica: rural, bajo, escolar.</p> <p>Concepto: educación, alimentación (estudiantes en internados), transporte, falta, infraestructura, establecimiento, espacio, necesidad, registro, opinión, acceso.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>La evaluación del sistema de internados es mixta. Por un lado, tiene evaluaciones positivas sobre todo sobre el servicio brindado a comunidades de difícil acceso como solución educativa. No obstante, tiene también críticas negativas referidas a aspectos particulares del servicio, como la disponibilidad de transporte para los estudiantes y al servicio de alimentación. Se menciona también que existe cierto nivel de deterioro de la infraestructura que debe ser reparada.</p> |   |

| Otros temas  | Dimensión   |
|--|---|
|  | <p>Característica: rural, mayor.</p> <p>Concepto: educación, establecimiento, SLEP, instancia, nivel, capacitación, liceo, tema, contexto, servicio.</p> <p>Actor: escuela, profesor, estudiante, niño.</p> <p>Acción: hacer, valorar, implementar.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>En la conversación sobre otros temas relevantes se menciona a los SLEP y los potenciales efectos de esta nueva institucionalidad; en general, hay una sensación de incertidumbre. Se valora también la necesidad de acceder a capacitación para los docentes de establecimientos rurales.</p> |   |

| Cierre   | Dimensión   |
|--|---|
|  | <p>Característica: rural</p> <p>Concepto: educación (rural), territorio, mesa, establecimientos (rurales), realidad, diálogo, convivencia, vida, persona, opinión, espacio, expectativa.</p> <p>Actor: escuela, comunidad (educativa), estudiante, (mentalidad) niño, apoderado.</p> <p>Acción: considerar.</p> |
| <p>Análisis</p> <p>En el momento de cierre los participantes tienen una evaluación positiva de la actividad. Se valora principalmente la posibilidad de dialogar, opinar, mejorar la convivencia en el establecimiento y que el Ministerio de Educación considere la opinión de los estudiantes y profesionales de la educación rural.</p> |   |

### **Educadores/as tradicionales y Educadores/as de Lengua y Cultura Indígena (ELCI)**

En el caso de los educadores tradicionales y ELCI, la cantidad de actas recibidas en torno a las tres preguntas formuladas, no permitieron contar con datos suficientes para realizar una agrupación por dimensiones. Las bajas frecuencias no posibilitaron realizar un análisis para cada una de ellas. Esto hace necesario realizar un análisis cualitativo específico de las actas obtenidas por medio de estas mesas, lo que escapa a los resultados del presente informe.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS DE MESAS TÉCNICAS

A continuación, se expone el análisis cualitativo de la información extraída de las actas correspondientes a las mesas técnicas.

Tal como fue señalado previamente, la exposición de los resultados sigue la estructura de dimensiones y ámbitos de la Política Nacional de Educación Rural, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

| DIMENSIÓN                 | ÁMBITOS  |
|---------------------------|--|
| Enfoque Territorial       | Definición establecimiento rural<br>Relaciones escuela - territorio                              |
| Gestión Institucional     | Redes y microcentros<br>Liderazgo<br>Trayectorias educativas                                     |
| Gestión Pedagógica        | Trayectorias formativas<br>Gestión curricular<br>Docencia<br>Convivencia<br>Recursos pedagógicos |
| Condiciones Estructurales | Disponibilidad acceso a bienes y servicios básicos<br>Aspectos institucionales                   |

Tabla 17: Dimensiones y Ámbitos de la Política Nacional de Educación Rural (PNER)



## Dimensión Enfoque territorial

Esta dimensión pone en juego una comprensión territorial de la ruralidad que complejiza las miradas convencionales estadístico/censales y dicotómicas (rural/urbano) sobre la realidad rural, rescatando las perspectivas de diversos actores vinculados al mundo educativo sobre los ámbitos "Definición de establecimiento rural" y "Relaciones escuela /territorio".

### Ámbito definición de establecimiento rural

En coherencia con el desafío planteado en la Política Nacional de Desarrollo Rural (ODEPA, 2020) respecto a la necesidad de ampliar los criterios para comprender la complejidad sociocultural y territorial de la ruralidad, la exploración de este ámbito permitió conocer las opiniones de diversos actores educativos sobre los alcances y limitaciones de las definiciones de ruralidad basadas en miradas sectoriales -agrícolas, sociodemográficas (como distancia y densidad poblacional) y dicotómicas (rural/urbano) -. Para ello se formuló a los participantes la siguiente pregunta: ¿Qué alcances y qué limitaciones presenta hoy la definición de 'establecimiento rural' que utiliza el Ministerio de Educación?, la que fue respondida por las mesas técnicas de académicos, Agrupación de profesores y profesoras rurales, sostenedores (Servicios Locales de Educación Pública, municipales y particulares subvencionados), organizaciones de la sociedad civil y organizaciones internacionales.

Existe una apreciación transversal sobre la necesidad de establecer una definición de establecimiento rural que sea "lo suficientemente amplia", en el sentido de incorporar elementos culturales relacionados, fundamentalmente, con las prácticas y formas de vida específicas de los diversos territorios y comunidades educativas. En esta línea, las opiniones tienden a destacar la dificultad de capturar esta diversidad en una definición única.

Los participantes de la mesa de académicos ofrecen una mirada crítica de los criterios utilizados en las definiciones tradicionales como, por ejemplo, el que los establecimientos rurales sean identificados meramente como "escuelas pequeñas" o "escuelas lejanas". Con relación a las definiciones planteadas por organismos como el INE o la OCDE, se detienen con detalle en las implicancias de cada una de ellas. Explican que, mientras la definición del INE -que se ha vuelto protagónica en la conceptualización de políticas públicas-, tiende a la minimización de la densidad del territorio rural, la definición OCDE contribuye a ampliar los criterios de inclusión, identificando una mayor cantidad de territorios rurales.

En el caso de la mesa de organizaciones internacionales, se menciona que las definiciones en uso suelen privilegiar criterios exclusivamente administrativos, obviando las particulares dinámicas sociales, culturales y políticas de los territorios, es decir, su carácter socialmente construido. Al respecto, se valoran positivamente los criterios utilizados por la Oficina de Estudios de Políticas Agrarias (ODEPA), a partir de los cuales se genera una ampliación del porcentaje de población rural en el país, llegando a un 28%, algo similar a lo que ocurre con los criterios OCDE (35%).

*“Las definiciones están muy alojadas en los temas administrativos e invisibilizan la construcción del territorio compuesta de dinámicas sociales, disputas de poder (...). Es sumamente relevante avanzar en el territorio como una política de construcción social. Cuando una aplica el criterio de la ODEPA, la población rural en el país es del 28%. Tendería a defender un poco la definición desde la ODEPA, porque avanza en una línea desde el territorio (...). Sería interesante aplicar el criterio de la ODEPA para identificar cómo cambia el porcentaje de establecimientos rurales”.*

(Mesa organizaciones internacionales)

En línea con las ideas anteriores, se observa una crítica compartida por todos los grupos al carácter economista y estandarizado que, tanto a nivel gubernamental (MINEDUC) como municipal (DIDECO) y de otras agencias de gobierno (INE), predomina en las definiciones y criterios para abordar la realidad rural. Al respecto, mencionan que existe una excesiva focalización en la problemática de la distribución de recursos la que, siendo relevante, es insuficiente para comprender las realidades que se articulan en los territorios. En este sentido, los participantes de la mesa de académicos plantean dudas sobre la utilidad del ejercicio mismo de intentar encasillar la ruralidad en definiciones únicas o estandarizadas para dar cuenta de su actual complejidad.

*“Van a ser insuficientes, esquemáticos (...) para problematizar lo que es la ruralidad hoy, no creo que sirva”*

(Mesa académicos)

Un matiz a lo anterior es planteado por participantes de la mesa de organizaciones internacionales, quienes, compartiendo la crítica al carácter técnico y estandarizado de las definiciones sobre la ruralidad, comprenden la necesidad de este tipo de mirada técnica para evitar abordajes arbitrarios, interesados o sesgados de la realidad rural.

*“También es un riesgo entrar en subjetividades de los gobiernos de turno, por eso la idea es que sea técnica”*

(Mesa organizaciones internacionales)

Por otra parte, los participantes destacan que optar por determinada definición es una decisión que conlleva importantes consecuencias, ya que su aplicación impacta directamente en las condiciones de funcionamiento y desarrollo de las comunidades educativas. Así, por ejemplo, la aplicación de la definición oficial del INE, que sub representa a las escuelas rurales, incide negativamente en la asignación de recursos económicos a dichos establecimientos:

*“Definir, realmente, lo que es un establecimiento rural con la riqueza que tenemos a través del país, de la diversidad de ruralidades, es complejo. ¿Cómo poder definir un concepto dentro de dos conceptos que se están manejando oficialmente? Porque en los textos aparece una y otra [definición], y pareciera que el Estado maneja la otra [la del INE] porque son menos las escuelas rurales, menos el territorio rural, y eso trae menos conflicto y menos dinero”.*

(Mesa académicos)

La crítica al predominio del componente demográfico en las definiciones oficiales es otro elemento presente en los distintos grupos participantes. Un ejemplo de esta crítica es la mención del caso de las escuelas periurbanas que se encuentran dentro de un área límite de 5 km. desde alguna zona urbana, ubicándose así en una interfase entre lo urbano y lo rural. Este tipo de escuela alberga, simultáneamente, componentes rurales de zonas más alejadas con una reciente incorporación de matrículas provenientes de zonas más urbanizadas. Esta situación afectaría negativamente a estudiantes de zonas más alejadas o aisladas, que ven disputadas sus posibilidades de acceso a la educación por estudiantes que viven en las zonas más urbanizadas. La afirmación de que lo rural se transforma en un espacio que recibe “lo que lo urbano bota”, desliza la idea de que los procesos de marginalización espacial urbana impactarían negativamente en la ruralidad.

*“Se han transformado en escuelas de inclusión [...] lo que lo urbano bota”.*

(Mesa académicos)

Adicionalmente, se sostiene que las definiciones de instituciones como el INE son problemáticas puesto que operan por negación y tienen un carácter dicotómico: las escuelas son categorizadas como rurales en tanto se alejan de lo urbano, en función de criterios como la distancia y la menor densidad poblacional. Así, la geografía propia de lo rural se visibiliza en la medida en que entra en conflicto con estándares urbanos.

*“Al leer la definición, define lo que no es a partir de la distancia (...) lo geográfico debiera estar, pero no en función de lo que no es urbano”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

En este contexto, se valora la crítica al “criterio demográfico” presente en la Política Nacional de Desarrollo Rural (ODEPA, 2020), que modifica “área demográfica” por “área funcional”, dando a entender que puede existir ruralidad en zonas urbanizadas. Esto invita a explorar elementos conceptuales que desafíen esta visión dicotómica dominante “urbano/rural” y den un lugar propio a las complejidades de la realidad rural.

Por otra parte, algunos participantes agregan que los criterios para categorizar un establecimiento como rural o urbano carecen de consideraciones específicamente educativas. Estos criterios se basan en estándares generales de desarrollo establecidos por los municipios, en lugar de ser determinados por la autoridad competente, que en este caso sería el Ministerio de Educación.

*“...la autoridad para definir qué es la escuela rural no es el Ministerio de Educación, sino que es la DIDECO de cada municipalidad, que son las que definen los límites urbanos, y la DIDECO no está pensando en la escuela, está pensando en dónde se proyectó el desarrollo inmobiliario de la comuna”.*

(Mesa académicos)

La falta de comprensión de las particulares dinámicas sociales, comunitarias y territoriales de las definiciones de establecimiento rural, es otra crítica transversal en los grupos. En relación con esto, refieren específicamente al efecto que tiene la aplicación de los planos reguladores en la identificación de establecimientos rurales. Dependiendo de los planos reguladores y bajo ciertos criterios, las escuelas son identificadas como rurales, mientras que, aplicando otros, se catalogan como urbanas. Esto afectaría el acceso a diferentes beneficios.

*“Por ejemplo en X<sup>4</sup> [V Región] se cambiaron 6 escuelas rurales por el plano regulador, y la escuela sigue siendo rural ... tiene que ver con el contexto”*

(Mesa Agrupación profesores y profesoras rurales)

*“El plano regulador es un tema a discutir, por ejemplo, una escuela que se define de urbana y no tiene nada de ello, solo porque tiene un camino, o esta escuela deja de ser rural por el número de matrícula, porque se arregla el camino o se pone transporte”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Complementando la crítica anterior, los participantes de la mesa de sostenedores SLEP, explican que muchas de sus escuelas incorporan elementos presentes en entornos rurales, pero que a partir de la aplicación de normativas específicas no son reconocidas como tales.

*“Tenemos escuelas rurales de entre 50 a 120 estudiantes, (...) tenemos tres escuelas que están a más de 5 km de los estudiantes. Una en particular tiene 50 estudiantes, sólo enseñanza básica, con docente encargado/a, lo cual lo hace rural. No obstante, no participan en microcentro, ya que no tiene módulo de multigrado”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Otra temática muy relevante es el cierre de las escuelas rurales. En relación con esta problemática, esperan que el Ministerio de Educación tome medidas para evitar esta situación. Como primer paso, la autoridad ministerial debiese evaluar críticamente los criterios demográficos y economicistas con los que se toman este tipo de decisiones. Al respecto, se ofrecen ejemplos de territorios que poseen una cantidad significativa de niños, pero que presentan un déficit de establecimientos, mientras que otras escuelas se cierran por tener muy pocos estudiantes.

*“[organismos del estado] leen el gráfico que todos hemos visto: población rural en los 50’, población rural en los 2000’, y la cosa baja. Entonces, lo que se lee ahí es que no hay que colocarles fichas a las escuelas rurales y tenemos que cerrarlas”.*

(Mesa académicos)

<sup>4</sup> El nombre de la comuna o localidad específica se señala como “X” para resguardar anonimato, pero se indica entre paréntesis la región a la que pertenece.

Ahora bien, pese al reconocimiento de las dificultades que implica la elaboración de una definición de establecimiento rural que logre incorporar la diversidad de escenarios y contextos de las diferentes escuelas a lo largo del país, algunos participantes ofrecen un conjunto de características que debiesen considerarse en la definición de las escuelas rurales. Esta caracterización incorpora el elemento demográfico y al mismo tiempo suma otros componentes relevantes, como las particulares formas de vida de los habitantes, las modalidades educativas de las escuelas rurales y la diversidad cultural y territorial de las comunidades. El reconocimiento de estas particularidades podría contribuir a la construcción de una nueva definición de la ruralidad que visibilice los contextos dinámicos y diversos de las escuelas rurales, complementando así, las visiones técnicas tradicionales.

*“Una escuela es rural, está lejana al foco urbano y sus condiciones (TIC, transporte, servicios básicos, entre otros), o es la única escuela que se encuentra en el entorno, que presenta diferentes niveles en un aula, cuando tiene uni-bi-tri docentes, tiene pocos estudiantes y no cuenta con todos los niveles educativos en el establecimiento. También tiene que ver con la propia cultura del territorio, con las tradiciones que viven, comparten e impulsan, considerando sus formas de vida, sus medios de subsistencia, lo que cultivan, entre otros. Es decir, el contexto que las rodea, las características que entrega ese contexto, que indudablemente permean en el quehacer de la escuela”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

Por su parte, los participantes de la mesa de sostenedores de educación parvularia reivindican las ventajas de la educación en contextos de ruralidad. Reconociendo la necesidad de dar solución a las importantes brechas y desigualdades existentes entre las zonas rurales y urbanas, señalan que, igualmente, es necesario visibilizar los aspectos positivos de la ruralidad, como, por ejemplo, la relación que los estudiantes tienen con la naturaleza y su entorno. De esta manera, sin negar las falencias en aspectos tales como como la conectividad, o el transporte, enfatizan el enorme valor social y educativo de elementos culturales propios de sus territorios, que enriquecen la labor pedagógica.

*“Lo importante para lo rural es que hay que brindar igualdad de oportunidades para ese mundo. Hay problemas reales, pero no es una desventaja estar en lo rural”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

En cuanto a dificultades que afrontan las escuelas rurales, se menciona la lejanía geográfica con respecto a las oficinas regionales del Ministerio de Educación, la insuficiencia de recursos económicos y la baja disponibilidad de profesionales y especialistas, entre otros elementos. Asimismo, se destaca la carencia de transporte público en zonas geográficamente aisladas, lo que se habría agudizado luego de la pandemia, complejizando aún más las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo de las escuelas rurales y las comunidades más alejadas. Por otra parte, en estos escenarios de aislamiento geográfico, muchos estudiantes con necesidades educativas especiales no tienen acceso a una adecuada atención, dado que los especialistas de programas PIE no tienen cómo trasladarse a sus escuelas.

Los problemas y dificultades que enfrentan las comunidades rurales serían elementos presentes en el imaginario dominante de la ruralidad. Al respecto, se plantea la importancia de contraponer a esta mirada, la visibilización de los valiosos recursos disponibles en las zonas rurales. Esta idea se vincula con una apreciación general respecto a la necesidad de reconocer y valorar los componentes territoriales y ecológicos en la elaboración de una definición de la ruralidad.

### Ámbito relación escuela - territorio

En este ámbito se aborda la importancia de las formas de interacción de las comunidades con su entorno territorial para los procesos educativos, evidenciando las relaciones de interdependencia de la escuela con los actores y organizaciones del territorio.

Las preguntas que orientaron la discusión en este ámbito fueron las siguientes:

¿Qué significa vivir en la ruralidad hoy y qué necesitan estos territorios?, formulada a las mesas de organizaciones de la sociedad civil, académicos, organizaciones internacionales y Agrupación de profesores y profesoras rurales.

¿Cómo es la educación que soñamos para los territorios rurales?, respondida por la mesa de organizaciones de la sociedad civil.

¿Qué rol cumplen los establecimientos rurales en los territorios y qué aspectos son prioritarios para mejorar la calidad de la educación rural?, respondida por la mesa local de organizaciones de la sociedad civil, académicos, organizaciones internacionales y Agrupación de profesores y profesoras rurales.

Respecto al significado de vivir en la ruralidad, algunos participantes comentan que es frecuente encontrar representaciones idealizadas o románticas, propias de los imaginarios urbanos sobre la ruralidad, que distorsionan una comprensión precisa de la realidad de dichos territorios.

*“Una idea media idealizada, media bucólica que hay de lo rural, que es una visión muy urbana, muy metropolitana respecto a lo que se ve en los distintos territorios”.*

(Mesa académicos)

Asimismo, cuestionan la imagen estigmatizada de la ruralidad que la reduce a condiciones de precariedad, destacando la diversidad de realidades existentes en los distintos contextos rurales. A modo de ejemplo, mencionan los procesos de gentrificación/elitización de ciertos sectores rurales en nuestro país.

*“En Chile vemos un fenómeno de ruralidad, muy estigmatizado, de cierta precariedad. Hay distintos tipos de ruralidad (...) hay que quitar el estigma de una precariedad (...) también hay una ruralidad que está fundada en la capacidad adquisitiva que hay en Chile. Por ejemplo: en otros países, como en Ecuador, vivir en los valles, vivir en la sierra es de la élite en esos países (...). Por ejemplo, el liceo X que creó una escuela en X [Región Metropolitana], y así se forman también escuelas elitizadas”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Asimismo, se hace un llamado a mirar la ruralidad con “nuevos ojos”, tensionando la imagen que se construyó en los tiempos de la reforma agraria. El predominio de este marco histórico en la comprensión de la ruralidad ha contribuido a consagrar una imagen esencialista y homogénea que invisibiliza la existencia de diversas “ruralidades”.

*“Creo que es importante hacer un punto de inflexión y mirar el territorio rural con nuevos ojos y no posreforma agraria, no mirar la ruralidad sino las ruralidades, cómo se están transformando. Identificar lo que se necesita es muy difícil, requiere volver a mirar (...) Hay profesores rurales que se trasladan ahí y ha cambiado muchísimo de cuando los profesores vivían ahí, hoy es muy escaso ver eso. Hay una variación importante de lo que es vivir y de lo que es la infancia de la ruralidad”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Junto a lo anterior, algunos participantes también ofrecen visiones más románticas de lo rural, que destacan aquellas características que se habrían perdido en la vida de las ciudades, tales como la tranquilidad, la conexión sensorial con el mundo, los vínculos cercanos con los otros, entre otras.

*“La ruralidad tiene una belleza de los tiempos y de mirar el mundo que la vida urbana pierde, por el bullicio, la sobre estimulación, la ruralidad tiene una tremenda potencialidad de cómo se mira el mundo: con todos los sentidos, cuando te detienes a hablar con el vecino”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

De este modo, los participantes ofrecen al menos dos perspectivas sobre el significado de vivir en la ruralidad. Por un lado, una mirada crítica que plantea que vivir en la ruralidad “no es vivir en el pasado” y que impugna las representaciones uniformes de “la” ruralidad, reivindicando la existencia de “ruralidades”. En este caso, hay un llamado a superar ciertos imaginarios históricos en los que la actividad agraria define a los sectores rurales, para poder avanzar hacia una perspectiva más actualizada que visibilice, por ejemplo, la forma en que la ruralidad se integra con escenarios agrarios, no agrarios, incluso, urbanos. En esta línea, se destaca la necesidad de modernizar los territorios en el sentido de abrir a nuevas posibilidades y recursos que mejoren la calidad de vida de las comunidades.

*“Hay una vida que en urbanidad perdemos (...) tiene una serie de cosas muy positivas que hay que cuidar, pero creo que vivir en ruralidad no es mantenerse en el pasado (...). Si vemos los países europeos las personas viven en condiciones similares a la urbanidad (electricidad, conectividad), no deben vivir sin los servicios mínimos y pensar que son los que nos dan la alimentación, la cestería (...), perfectamente puede haber un niño que quiera hacer tecnología y es necesario asegurar su derecho a que*

*pueda conectarse al mundo. Por ejemplo, la escuela X [región de Ñuble], que tenía 300 alumnos ahora tienen más de 1.000 alumnos, enseñan chino mandarín, robótica .... Es un mundo que tiene mucho que mantener y cuidar abierto al mundo”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Por otro lado, se observa una perspectiva que subraya las conexiones únicas que los habitantes de las zonas rurales tienen con su entorno natural, planteando la importancia de cuidar las particulares tradiciones, formas de sociabilidad y de vida, que distinguen la riqueza de la vida rural en comparación con la urbana.

*“Las personas del campo viven otro espacio, otro mundo, otro tiempo (...) partiendo por la base que pueden mirar al cielo y ver las estrellas”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Adicionalmente, los participantes agregan que la ruralidad supone formas de vida muy ligadas a las particularidades geográficas y productivas de los territorios, cuestión que la PNER debiese considerar.

*“Me tocó trabajar en una localidad que dependía de los bosques y los espacios se fueron achicando. Otros tienen lejanías, y otros lugares donde las escuelas viven en función de los trabajos de las localidades, (...) tendría que haber una política nacional [que apunte a] acrecentar esos espacios, esas localidades”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

En relación con la educación, los participantes de la mesa de organizaciones internacionales enfatizan la necesidad de fortalecer propuestas educativas de calidad, pertinentes a las necesidades de desarrollo de los diversos territorios. Mencionan que la formación universitaria ofrece contenidos y herramientas que no dialogan con las necesidades de la ruralidad. En parte, esto permite comprender el hecho de que muchos estudiantes que migran de sus territorios para continuar estudios universitarios, una vez titulados, no regresan para aportar profesionalmente al desarrollo de sus comunidades de origen. Al respecto, proponen la necesidad de fortalecer una educación técnico profesional especializada en temas territoriales (por ejemplo, temas de agua), que contribuya el desarrollo de las comunidades rurales.

*“Es importante entender la ruralidad no solo desde este enfoque de trabajo agrícola, vinculando qué aspectos deberían ser necesarios a la calidad de la educación. Si pensamos en indicadores es importante poder pensar en pertinencia en educación. La juventud no ve muchas posibilidades de desarrollo en su propio territorio, la educación podría permitirles proyectar otro futuro. Por ejemplo, los Centros de Formación Técnica Estatales que no están ubicados en las capitales regionales, y algunos de ellos están en zonas rurales, debieran ofrecer formaciones pertinentes al territorio y que les permitan desenvolverse en él”.*

(Mesa organizaciones internacionales)



Considerando que vivir en ciertas zonas rurales implica habitar territorios atravesados por diversos conflictos, se subraya la importancia de que la política pública tenga un enfoque territorial basado en el diálogo permanente entre el nivel central y las comunidades que asegure la participación activa y vinculante de los territorios. En este sentido, se plantea la necesidad de acompañar a las comunidades para que puedan empoderarse y desarrollar herramientas que les permitan construir y conducir proyectos comunes, al mismo tiempo que afrontar conflictos territoriales relacionados con problemáticas medioambientales, tales como el uso del suelo o del agua, entre otras.

*“El territorio rural es un espacio conflictivo, donde hay mucha disputa y requiere suficiente investigación desde los intensos conflictos que están presentes en distintos territorios: el agua, control de grupos, temas medioambientales... el estudio de cambio climático está pegando duro en estos territorios. En esta lógica, la importancia de establecer ciertos puntos de encuentro con las comunidades, sentarse a conversar y entender estos conflictos en un diálogo asentado en el bienestar común (...) es el territorio, en conjunto con sus actores, la unidad que identifica y conduce un proyecto de vida común, reconociendo conflictos presentes e identificando pasos a seguir para superarlos, por lo tanto, el diálogo y la participación incidente-vinculante son claves en los procesos de políticas”.*

(Mesa organizaciones internacionales)

En relación con los actuales desafíos que enfrentan las escuelas rurales, se destaca la migración generada en los últimos años desde zonas urbanas hacia localidades rurales.

*“Ha habido aumento de matrícula, la gente ha virado hacia el campo, los niños van modificando el escenario, van llegando niños nuevos, tecnologías que antes no teníamos, gente nueva que tiene una mirada distinta y la escuela tiene que ir enfrentándolas”.*

(Mesa Agrupación profesores y profesoras rurales)

Esto ha generado cambios importantes, tales como el incremento en la matrícula y la introducción de nuevas tecnologías y nuevas miradas que las escuelas han debido ir integrando. Debido a estos cambios, las escuelas se han visto en la necesidad de aumentar el personal para cubrir el incremento en la matrícula (inspectores de patio, asistentes de aula, educadores diferenciales, equipo psicosocial, entre otros). Desde la perspectiva de algunos participantes, esta situación también ha generado una suerte de “contaminación urbana”, que afecta negativamente a las formas de sociabilidad y convivencia propias de la escuela rural. De esta manera, los docentes deben enfrentarse a nuevos desafíos, como las dificultades para establecer vínculos con los nuevos apoderados y la emergencia de situaciones de agresividad que no se presentaban anteriormente.

*“El romanticismo de la escuela rural se ha ido perdiendo, es diferente, la exigencia, el apoderado es diferente; no es huasito de campo. La gente se está contaminando con mañitas de la gente urbana”.*

(Mesa Agrupación profesores y profesoras rurales)

El conflicto entre las formas de vida tradicionales y aquellas que acompañan los recientes éxodos provenientes desde zonas urbanas, se expresa con la metáfora de la “invasión”. Para algunos participantes, esta “invasión” ha significado la llegada de dinámicas nocivas, que serían propias de la marginalidad urbana, tales como el aumento de la inseguridad, la delincuencia y las drogas.

*“El campo está siendo invadido por gente que viene de Santiago, por gente que no tiene buenos hábitos, por delincuentes. Ya se está transformando en un lugar de constantes problemas, drogas, disparos. Nos sentimos desprotegidos de la ley. Se meten aquí y nos roban”.*

(Mesa Agrupación profesores y profesoras rurales)

Otros participantes argumentan que la llegada de ciertas familias a territorios rurales se explica, en parte, por la pandemia del COVID-19. Al encontrarse alejados de las ciudades, los territorios rurales resultaron entornos más seguros, saludables y apacibles para vivir. Este reciente éxodo ha tenido repercusiones en distintos ámbitos, incluyendo la variación en los índices de vulnerabilidad, debido a la llegada de familias con mejores condiciones socioeconómicas. Esto ha generado una disminución en la proporción de estudiantes considerados prioritarios, lo cual ha impactado negativamente en los salarios de los profesores.

En cuanto a la configuración ideal de la educación para los territorios rurales, se observa una evaluación global negativa de la carencia de una política de Estado que trascienda las agendas particulares de los gobiernos de turno y sea sostenible en el tiempo. En este marco, los participantes plantean una serie de desafíos y propuestas para mejorar la educación rural.

Entre los desafíos a enfrentar mencionan la complejidad de unificar escuelas aisladas que cuentan con pocos estudiantes y que se encuentran distantes de los centros urbanos y entre ellas. Además, resulta imperativo abordar la mejora en el acceso y la calidad de diversos servicios, tales como el transporte, el suministro de agua potable, la conectividad a internet y la electricidad. La resolución de estas problemáticas es considerada fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad, que brinde igualdad de oportunidades a todos los estudiantes del país, más allá de su lugar de residencia.

*“Es un tema plantear unificar, juntar escuelas en la zona rural, por ejemplo, la escuela rural que todavía tiene el disco con el escudo ... es complejo pensar lo anterior, en el sentido que una escuela rural X [región de Coquimbo] está a 30 km de X [centro urbano], entonces ... cómo juntamos esa escuela, con otra que está en X [poblado], 15 km más hacia la cordillera y la otra cercana posiblemente es la escuela X [ubicada a 25 km del poblado]. Por tanto, también hay que ver un tema de movilización para que los niños puedan estar con sus pares y puedan estar en una escuela con todas*

*las condiciones óptimas para ello. Hay escuelas que si no tienen agua potable rural no pueden estar en la escuela (...) cómo les damos la oportunidad a esos niños de relacionarse con otros pares (...) Que el lugar donde vives no te marque la educación que vas a tener”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Entre las propuestas para mejorar la educación rural, destacan la necesidad de que los niños conozcan tempranamente el ámbito productivo de su región y que se desarrolle una línea educativa específica por territorio, que ayude a disminuir la migración hacia otras localidades. Asimismo, plantean la importancia de vincular la formación impartida en la educación superior a las necesidades de desarrollo específicas de los territorios rurales.

*“El tirón de orejas es para las universidades y eso debe hacerlo el MINEDUC. Que esa formación se adecúe a nuestros territorios olvidados”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

En cuanto a la integración de nuevas tecnologías digitales, se sostiene que, junto con aprovechar la apertura de posibilidades de interacción y conexión global, es importante utilizar estas tecnologías para visibilizar la cultura rural, fuera de las coordenadas dominantes de su folclorización. En este sentido, se subraya la necesidad de que las comunidades educativas pongan estas tecnologías al servicio de valorar y fortalecer los modos de vida de las propias comunidades, en lugar de limitarse a emplearlas sólo para establecer conexiones e intercambios con los niveles centrales y los entornos urbanos.

*“No solamente llevar la internet, no es sólo una ventana sino que es una vitrina y un puente de interacción para el mundo rural. La tecnología, lo que debería entregarse en el espacio escolar, debería permitir la co-construcción con el resto del mundo. ¿Cómo eso permite enriquecer mi acervo cultural y darle una evolución a mi cultura? Más allá de folclorizar las costumbres rurales y cómo les permitimos a las nuevas generaciones vivir en el siglo veintiuno con sus acervos culturales”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Esta opinión da cuenta de una tensión que existe entre la modernización de la ruralidad y lo que podríamos denominar el “resguardo” de su acervo cultural, cuestión que se manifiesta de manera transversal en los distintos grupos. Por una parte, en consonancia con los desafíos de una sociedad globalizada, resulta central impulsar el desarrollo y modernización de las comunidades. Asimismo, se considera necesario movilizar las representaciones de “precariedad” y déficit asociadas a las formas tradicionales de entender la ruralidad. Como se ha mencionado previamente, esta perspectiva coexiste con una inquietud o temor por la eventual pérdida de elementos culturales e identitarios a consecuencia de la introducción de componentes tecnológicos y urbanos.

En relación con el rol que cumplen los establecimientos rurales en los territorios, se menciona la existencia de una doble función: educación y desarrollo local. Al respecto, se ofrecen algunos matices en relación con el concepto de “desarrollo”, advirtiendo que usualmente

implica una lógica urbana de comprensión de la cultura y el territorio. En esta línea, se plantea que la visión de quienes viven en el territorio tendría mayor autoridad para definir los estándares de una Política nacional para la educación rural.

Respecto al desarrollo local, los participantes de la mesa de organizaciones internacionales enfatizan la importancia de pensar los vínculos entre la oferta educativa y las particulares características, desafíos y necesidades productivas de los diversos territorios. En este sentido, valoran la formación que ofrecen algunos Centros de Formación Técnica (CFT), en la medida en que constituye una alternativa para que los jóvenes puedan dar continuidad a sus estudios sin tener que migrar lejos de sus territorios, potenciando, de esta manera, ámbitos productivos que resultan pertinentes y relevantes para el desarrollo local de sus comunidades.

*“La misma actividad económica y su vinculación con la escuela es clave, si comenzamos a reflexionar sobre cómo se desenvuelve un contexto productivo. Por ejemplo: especialidad eléctrica, cómo eso conversa con la ruralidad. Necesariamente debe articularse con los gremios y los territorios, cuando los requerimientos de especialidad van variando. Qué pasa con las grandes empresas que generan trabajos más formales, el trabajo en el territorio, la educación técnica profesional, cómo la esperamos en el territorio”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

*“De alguna manera estos CFT amplían la experiencia en el territorio y permiten que los jóvenes se queden. Sin estos centros educativos en este territorio no era posible plantear una trayectoria formativa real”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Por su parte, los participantes de las mesas de académicos y de organizaciones de la sociedad civil subrayan que el desarrollo debe resguardar la preservación de la cultura local. Esto implica que tanto la definición de “desarrollo” como las iniciativas y acciones en este ámbito, deben surgir de las propias comunidades educativas, de modo de respetar y fortalecer las particularidades sociales y culturales de los territorios. En este sentido, evaluar a las escuelas rurales con criterios e indicadores de calidad estandarizados para las escuelas urbanas (como, por ejemplo, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE), implica supeditar lo rural a la realidad y dinámicas propias de lo urbano, lo cual es valorado negativamente. Bajo esta lógica urbanocéntrica, la educación rural estaría condenada a ser una realidad deficitaria o bien, a transformarse en educación urbana para ser considerada una educación de calidad.

*“Pienso en qué podríamos hacer como política pública, para que las escuelas rurales sean un polo de desarrollo, pero ello debe ser definido por las escuelas rurales, nosotros estamos educados en la cultura urbana. Que la definición de desarrollo sea un trabajo de las comunidades. La política pública debería generar hitos que transformen las concepciones”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Un ejemplo concreto de esto es el caso de los criterios de evaluación de la educación parvularia en zonas rurales. Dado que la educación parvularia con frecuencia se desarrolla al alero de escuelas u otras instalaciones que no están diseñadas para el trabajo con niños pequeños, difícilmente logran cumplir con las exigencias de los estándares de infraestructura y espacio físico. Otro ejemplo mencionado es el caso de ciertas escuelas fronterizas que prohíben el uso de lenguas indígenas o de ceremonias tradicionales de determinados grupos étnicos de la zona, con la finalidad de ajustarse a los criterios de calidad exigidos por el Estado. Esta situación es denunciada como un ejercicio violento de asimilación forzada de la cultura y la lengua dominantes.

*“Yo trabajé hace poco con familias [de pueblos originarios del norte de Chile], que fueron estudiantes de las escuelas fronterizas de concentración y ellos me decían que la escuela rural tenía una misión: chilenizar e imponer el lenguaje y el Estado de todos, ‘nos golpeaban cuando hablábamos nuestra lengua, no nos dejaban hacer nuestras ceremonias, etc.’. Ahí la escuela cumplía con su rol: eso era lo que el Estado quería”.*

(Mesa académicos)

Por otra parte, se critica la discrepancia entre la retórica educativa constructivista/participativa (“rupturista” y del “aprender haciendo”) que se proclama en las escuelas y las prácticas efectivas, centradas en el rendimiento de pruebas estandarizadas y el cumplimiento de los indicadores de calidad educativa. Al respecto, citan el ejemplo del SIMCE y la implementación de la Jornada Escolar Completa, señalando que, en la práctica, la función de la JEC ha sido aumentar el tiempo de entrenamiento para mejorar los resultados de las escuelas en el SIMCE, especialmente en el área de matemáticas. La orientación hacia el cumplimiento de los estándares nacionales definidos por el SIMCE, como parámetro único para definir lo que es una “buena escuela”, invisibiliza las particularidades de la educación rural, tales como el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, la preservación de la identidad local y los vínculos con el territorio. En este escenario, las políticas educativas debiesen alinearse de manera más efectiva con los valores declarados de diversidad, identidad y participación.

*“Si hablamos del SIMCE, por ejemplo, ahora todas las escuelas se declaran rupturistas, aprender haciendo y todo lo demás, pero la JEC [Jornada Escolar Completa] es taller de matemática para mejorar el SIMCE. Entonces, hoy la escuela no cumple con lo que dice, con lo que declara, pero sí cumple con el estándar nacional que es lo que se está exigiendo para ser considerada una buena escuela, que de buena no tiene mucho, porque invisibiliza todo lo que hablamos recién del territorio, de las diferentes culturas, de las formas de entenderse, la identidad”.*

(Mesa académicos)

Bajo estas consideraciones, se propone generar diálogos participativos que permitan redefinir el significado de la “calidad educativa”, considerando las características de los territorios rurales, con el objetivo de visibilizar las particularidades de las comunidades educativas, avanzar hacia la construcción de parámetros alternativos al SIMCE e impugnar la idea de que es mejor que los niños “salgan” de la ruralidad, para que puedan desarrollar mejor sus potencialidades.

*“Los aspectos prioritarios: que haya diálogo sobre lo que significa calidad en los territorios rurales, porque si seguimos con la idea de calidad de buen SIMCE o que niños salgan de la ruralidad, es complejo iniciar transformaciones políticas si no nos ponemos de acuerdo con las personas que habitan los territorios (...) [hay que] redefinir el concepto de calidad para educación rural (...) ¿qué queremos?, ¿a dónde queremos ir?”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Desde esta mirada crítica, se enfatiza que es fundamental que el trabajo educativo y pedagógico de las escuelas rurales tenga sentido para las diversas comunidades y territorios. En esta línea, se señala que el rol de la educación rural debería ser el de generar una “ventana” a través de la cual no sólo se incorporen conocimientos desde “el exterior” urbano, sino que también se transmita “hacia afuera” el valor de lo local. En este sentido, la educación rural debe visibilizar la riqueza de su particular proyecto educativo y el valor pedagógico de sus elementos característicos como, por ejemplo, la estrecha relación con el territorio y la experiencia multigrado. Al respecto, se sugiere que esta particularidad educativa podría integrarse en la formulación de políticas educativas a nivel nacional, destacando la importancia de reconocer y valorar enfoques alternativos para concebir la educación y la escuela.

*“Podría haber ciertos modelos de educación rural o de escuela rural que podrían ser incluso replicables más allá de lo rural, podría ser el modelo de la escuela del futuro: la sustentable, la sostenible en el tiempo, justamente en medio de crisis climáticas, crisis socioambientales, etc., más pequeña, etc.”.*

(Mesa académicos)

En cuanto al rol de las escuelas rurales, otro elemento destacado por los participantes se relaciona con el hecho de que, con frecuencia, estos establecimientos educativos reciben a niños procedentes de entornos urbanos, que presentan necesidades educativas especiales (como aquellos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o que han experimentado situaciones de discriminación. En estos casos, las escuelas rurales desempeñan un papel crucial en la inclusión y nivelación educativa. Esto también se conecta con la noción de que la ruralidad asume la responsabilidad de acoger a aquellos que la urbanidad “descarta”: estudiantes con necesidades educativas especiales, migrantes, entre otros.

*“Hay un rol que está cumpliendo, donde llegan niños de la escuela urbana por diagnóstico TEA, discriminación (...), en algunas partes se están convirtiendo en escuelas especiales (...) La escuela rural cumple el rol de nivelar”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

La llegada de familias que migran desde sectores urbanos se asocia también a una revalorización de la educación rural. En muchos casos, la decisión de migrar se relaciona con el reconocimiento y valoración de las particularidades de las escuelas rurales, tales como el carácter más cercano y personalizado de la enseñanza o las dinámicas de la convivencia

escolar. Al respecto, los apoderados consideran que en las escuelas rurales sus hijos/as son "tomados en cuenta" y los profesores "saben quiénes son", contraponiendo esto a sus experiencias previas en escuelas urbanas, en las cuales sus hijos sufrieron bullying o no se sentían valorados por la comunidad educativa. Estos aspectos de sociabilidad y convivencia, que son apreciados de manera positiva en las escuelas rurales, deberían desempeñar un papel significativo en la determinación de los estándares de calidad educativa.

*"En términos de calidad, hay que revisar el término, ella permite otros vínculos y eso no está en la calidad de la educación, necesitamos una escuela que revincule, que tenga buenos niveles de convivencia (...) y eso lo tiene lo rural. La escuela de ciudad grande es un modelo que ha fracasado: los papás dicen 'nadie conocía a mi hijo, no sabían quién era, el bullying. Cuando los niños llegan a la escuela rural todos saben quién es'".*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Desde una perspectiva distinta, los participantes de la Agrupación de profesores y profesoras rurales destacan que el proceso de migración hacia las escuelas rurales plantea una serie de desafíos para los docentes. En el contexto de nuevos escenarios donde se presentan dinámicas relacionales de mayor violencia, los profesores enfrentan una carga laboral considerable, pues deben asumir responsabilidades adicionales más allá de sus funciones pedagógicas, tales como la regulación de la seguridad y la convivencia en las escuelas, tareas que exceden su rol educativo y sus competencias.

*"Hay localidades donde ha llegado gente de afuera, cambió sus actitudes, gente violenta entre ellos, para con los demás y los profesores (...) y ¿qué soy? ¿Trabajadora social o profesora?".*

(Mesa agrupación profesores y profesoras rurales)

Adicionalmente, plantean que en la actualidad la escuela se ve sometida a una excesiva intervención por parte de organismos especializados en distintas áreas, como salud, diversidad e inclusión y medioambiente. Esta situación no sólo les resta protagonismo, sino que también reduce considerablemente el tiempo disponible para llevar a cabo su labor pedagógica con los estudiantes.

*"Esta semana hemos tenido pocas clases, han venido de todos lados salud, diversidad y otras instituciones (...) y nos van quitando el protagonismo en la sala. Todos competimos aquí por alumnos (...) de aquí a diciembre hay 10 actividades más (...), eso nos aleja de los aprendizajes de nuestros estudiantes. A las autoridades les digo: déjennos trabajar con los niños, esta no es una comunidad social, es de aprendizaje".*

(Mesa agrupación profesores y profesoras rurales)

## Dimensión Gestión institucional

Esta dimensión aborda la discusión en torno al conjunto de capacidades técnico-pedagógicas que son requeridas para el desarrollo de los procesos educativos en entornos rurales. Incluye los diferentes procesos de formación y desarrollo de competencias en docentes y directores rurales, las trayectorias educativas de niños y niñas en contextos rurales y el papel que juegan instituciones locales, como los microcentros y las redes territoriales, en respuesta a las necesidades de las comunidades.

### Ámbito redes y microcentros

En este ámbito se consultó sobre las diferentes redes de apoyo que los establecimientos educacionales rurales establecen con la comunidad y las organizaciones e instituciones, tanto a nivel local como regional y nacional. Estas redes y formas de relacionamiento institucional son centrales para el funcionamiento y desarrollo de las escuelas.

También se indagó sobre los microcentros, que constituyen un espacio central de formación, asociatividad y trabajo técnico-pedagógico colaborativo, en el que los docentes de los establecimientos rurales multigrado intercambian experiencias, reflexiones y prácticas, en función de mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Las preguntas que orientaron la discusión fueron las siguientes: ¿Cómo funcionan los microcentros hoy y qué se necesita para fortalecer su trabajo?, respondida por las mesas de sostenedores municipales y particulares subvencionados y Agrupación de profesores y profesoras rurales; y ¿Cómo son las redes territoriales de los establecimientos rurales y qué se necesita para fortalecerlas?, respondida por la Mesa de organizaciones de la sociedad civil.

En el marco del actual funcionamiento de los microcentros en los sectores rurales, se menciona con cierta nostalgia el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación (MECE), que orientó el diseño de políticas educativas en los años 90', como un hito que marca un antes y un después en la educación rural. Al respecto, relatan cómo en las últimas décadas, se fue perdiendo el "espíritu" del trabajo en el microcentro, impulsado por el MECE, caracterizado por una gran motivación y un fuerte compromiso de los docentes, sus territorios y comunidades. De esta manera, se habría perdido la dimensión más profunda, orientada al desarrollo personal y profesional, que anteriormente caracterizaba a los microcentros, siendo sustituida por un enfoque más burocrático y funcional orientado al cumplimiento de objetivos estandarizados. Esto iría en desmedro del apoyo integral a los docentes en aspectos pedagógicos propios de la educación rural multigrado, que anteriormente caracterizaba la labor de los microcentros.

*"Casi toda mi experiencia laboral la trabajé en microcentro (...). El tiempo del MECE es súper romántico y se ha perdido eso, antes y posdictadura y después del MECE (...) se ha ido diluyendo el trabajo del microcentro, donde se encantaba a los docentes rurales, donde te llevaban a identificarte con tu lugar, y los que quedan pasaron a ser funcionarios, funcionales a un sistema, ahora el microcentro es cumplir, hacer redes (...), pero eso de ayudarte, habilitarte en lo tecnológico, en lo pedagógico, en el trabajo multigrado eso se ha ido perdiendo".*

(Mesa agrupación profesores y profesoras rurales)



En la actualidad, los microcentros enfrentarían una serie de problemáticas. Una de ellas refiere a los impactos negativos de los acelerados procesos de estandarización educativa -propios de las escuelas urbanas- en la educación rural y en la calidad de vida laboral de los profesores. Esto ha forzado a las escuelas a integrarse a procesos que no responden a las particulares características y desafíos de la realidad educativa rural. Esta situación ha incrementado la cantidad de roles y funciones que deben cumplir los docentes, asumiendo una carga de trabajo pedagógico y administrativo que les resulta abrumadora. En este contexto, se esperaría que los microcentros fuesen espacios colectivos que contribuyan al cuidado de la salud mental de los docentes. Por el contrario, a juicio de los participantes, el trabajo en los microcentros termina generando un aumento de la carga de tareas y responsabilidades administrativas.

*“Ha afectado a la educación rural que entra en la vorágine de estandarización de la escuela urbana donde la escuela rural hace de todo y le exige al profesor que enseñe que haga clases a 6 cursos a la vez y que cumpla todas las exigencias administrativas y de roles. La carga laboral es tan grande y en los espacios del microcentro uno esperaría espacios de cuidado de salud mental y no lo hay porque hay más y más trabajo administrativo y de análisis”.*

(Mesa agrupación profesores y profesoras rurales)

En esta línea, se subraya cómo estos procesos de estandarización de la educación en nuestro país, insensibles a la realidad específica de la escuela rural, han implicado un deterioro significativo de la calidad de vida laboral y el bienestar de los docentes. Adicionalmente, la falta de incentivos para participar en los microcentros y la pérdida de un sentido participativo/comunitario de su quehacer, ha impactado negativamente en la motivación de los docentes más jóvenes para integrarse a estos espacios de trabajo.

*“Es triste ver profes tristes que antes eran felices, se ven sobrepasados, deben llegar el fin de semana a llenar el libro digital (...). Se estandarizan las indicaciones y no hay ninguna consideración con la escuela rural. El microcentro funciona con la lógica de consejo profesores (...). Los profesores jóvenes no quieren trabajar (...), no hay incentivos, antes había un incentivo para gastos, ahora ustedes no pueden hablar, es un espacio técnico pedagógico y no se puede hablar más que de eso, y cuando se quiere tratar un tema interno como el bienestar, no hay espacio para ver lo que sucede a nivel humano como microcentro”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

Por otra parte, se expresa que la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), ha afectado la autonomía de los microcentros, reduciendo los espacios de participación e influencia de los docentes y debilitando la capacidad de los profesores coordinadores para representar adecuadamente los intereses particulares de sus microcentros. La imposición de las decisiones que provienen desde los SLEP dificulta el trabajo cooperativo entre docentes y la articulación de redes de colaboración. Además, instala barreras y restricciones a la comunicación, antes directa y fluida, entre los coordinadores de microcentros y los supervisores del MINEDUC.

*“Se debe devolver la autonomía, por ejemplo, antes los profesores decidíamos los temas que se trataban, pero con SLEP cambia totalmente, va la UATP [Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico] y se toma el microcentro y el espacio es muy poquito, viene y dice ‘hay que hacer esto’, y nos vimos con profesores unidocentes que no pudieron presentar su evaluación. No puede haber un trabajo cooperativo de redes, es como que se lo tomaron otras personas del Servicio Local (...)”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

En este sentido, perciben que el actual “espíritu de la educación pública” es “verticalista” y tecnocrático. La reducción de los espacios de participación y agencia docente es experimentada negativamente como una minimización de la importancia de su rol, sus saberes profesionales y sus voces, en la toma de decisiones pedagógicas.

Articulando una crítica directa al MINEDUC, algunos participantes plantean que existe una suerte de abandono de los microcentros, por lo que su continuidad, que depende en gran medida del trabajo y “defensa” de los profesores más antiguos, resulta incierta. En esta línea se menciona que tampoco las capacitaciones que ofrece CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) constituyen un apoyo significativo a su labor, y que no consideran las necesidades propias de la educación multigrado.

*“Las capacitaciones que ofrece CPEIP no están relacionadas con lo multigrado, la evaluación docente tampoco, tenemos que hacer planificaciones para cursos simples ... todos los viejos nos vamos a ir yendo y los jóvenes lo van a dejar morir [al microcentro]”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

En relación con las necesidades de los microcentros, los participantes de la mesa de sostenedores municipales y particulares subvencionados señalan que se requiere una estrategia especializada de apoyo a la autoformación de los profesores rurales. Para ello, es esencial disponer de recursos que permitan la contratación de profesionales expertos o especialistas en ruralidad que puedan proporcionar herramientas y contenidos específicos, adaptados a las necesidades particulares de cada microcentro.

*“Es importante contar con expertos o líderes que entreguen herramientas, avanzando así en la actual autoformación que tienen los profesores rurales. Por ello, el trabajo de especialistas en ruralidad en los microcentros es algo que se debe impulsar. Estos especialistas deben responder a las necesidades particulares de cada microcentro, conversando así con la planificación de cada microcentro, para cumplir las expectativas de los y las colegas. Hay temáticas, actualmente, que no podemos dar cobertura porque no contamos en el capital humano”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

La falta de recursos económicos también impide dar respuesta a las diversas necesidades formativas de los docentes, pues para ello se deben realizar jornadas de capacitación que

demandan una serie de gestiones y gastos (como transporte y alimentación), para los que no se cuenta con financiamiento suficiente.

*“Nos hemos visto con necesidades de recursos económicos, puesto que no contamos con los medios económicos, aunque se realicen alianzas con el DEPROV, para desarrollar una jornada con las 8 horas de duración, para alimentación y transporte, por ejemplo. Este es un recurso fundamental para asegurar el resguardo de la jornada, y así poder conversar sobre elementos técnico-pedagógicos como evaluación, intercambio de experiencias y currículum, entre otros. Asegurar el recurso, nos permitiría desarrollar una mejor jornada, y que sólo nos preocupemos de la discusión técnica pedagógica”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

A modo de propuestas, los participantes sugieren promover iniciativas que apunten al fortalecimiento de las relaciones con entes públicos y privados para poder acceder a recursos a través de la postulación a proyectos; la posibilidad de promover alianzas institucionales entre microcentros, universidades y escuelas; y la creación espacios de encuentro de microcentros a nivel nacional, que permitan intercambiar experiencias.

*“En relación con el territorio educativo, debemos fortalecer las relaciones entre instituciones tanto públicas como privadas, para que no solo tengamos que apadrinar, sino que contemos con recursos a través de proyectos. También es importante que podamos apoyar a los equipos, a través de los centros de apoderados, por ejemplo”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

*“(…) generando una reunión de microcentros a nivel nacional, para que se tenga una mirada amplia, mediante el intercambio de experiencias, lo cual mejora nuestro trabajo también”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

En el caso de la mesa de Agrupación de profesores y profesoras rurales, se propone que la educación rural sea considerada como una “modalidad educativa”, poniendo como ejemplo de ello los niveles de educación básica y media. Dado que en el acta de respuestas no se registran más argumentos al respecto, puede hipotetizarse que esta propuesta apunta a alcanzar el reconocimiento estatal formal de la especificidad de la educación rural, para elevar su estatus al nivel de una modalidad educativa en sí misma. Desde la perspectiva de los participantes, esto conllevaría una mejora significativa de las condiciones de funcionamiento de la institucionalidad asociada a la educación rural, en este caso, de los microcentros.

*“En nuestra propuesta, que la educación rural sea considerada una modalidad educativa como básica y media, es porque eso va a permitir de una u otra forma poder tomar el toro por las astas. Que esta modalidad funcione va a permitir que funcionen los microcentros. Esto lo valoraría, si se ha pensado desde arriba, la modalidad como una salida para todo esto, eso permitiría, por ejemplo, el funcionamiento del microcentro”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

Por otra parte, se plantea la necesidad de que los microcentros se recuperen como espacios de diálogo y encuentro entre docentes que forman parte una comunidad de aprendizaje. Asimismo, reivindican la centralidad de la reflexión pedagógica, como eje que debe orientar el trabajo en los microcentros.

*“Volver a pensar los microcentros como una red, un lugar de aprendizaje y si eso no está, lo demás será un comentario al margen”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“[Hay que] poner énfasis en que, mejorando el microcentro en lo didáctico y pedagógico, no solamente analizar documento, como el decreto tanto, lo tenemos que conocer, pero no puede estar el centro ahí”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“En mi localidad, y lo vi en comunidades mapuches, están dedicados básicamente a cumplir lo que la autoridad dice, a analizar un documento y dale con el documento, y se olvidan de que estamos en multigrado, ahí quedamos atrás, debemos recuperar eso de la comunidad de aprendizaje, eso se perdió, apuntar allá, y tenemos que ver qué tenemos que arreglar”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

Ante la pregunta por cómo son las redes territoriales de los establecimientos rurales un primer tópico relevante es el papel clave que tienen las redes en el afrontamiento de los desafíos y complejidades de la labor educativa en los territorios rurales.

*“Los microcentros y las escuelas rurales funcionan de manera natural en red y con otros servicios, con otras instituciones”.*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

La importancia de estas redes se ejemplifica con lo ocurrido durante la pandemia por COVID-19 y su impacto en zonas aisladas. Al respecto, se comparten experiencias que ilustran cómo en estos escenarios de emergencia se articularon, rápidamente, redes de apoyo entre los profesores y la comunidad, con el objetivo de dar continuidad al servicio educativo. Para los docentes, esto implicó movilizar sus propios recursos en el marco de condiciones de mucho aislamiento, adversidad y precariedad. En otros casos, se detalla cómo frente a otras situaciones extremadamente complejas, como el potencial cierre de los establecimientos, es

la comunidad completa -profesores, apoderados, familias, estudiantes- quien se moviliza en busca de soluciones.

*“Yo soy una de las más ajenas a la educación porque no soy profe, pero básicamente lo que pude ver en las escuelas es lo aisladas que se encuentran, en pandemia básicamente. Fue un gran ejercicio para ver cómo una red podía funcionar (...) muchas veces el profesor iba casa a casa a enseñarles, sin soporte en dinero ni tecnológico, esto genera una brecha en términos de educación, donde el profesor tiene la intención y las ganas que con sus propios recursos hace lo que puede”.*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

*“Coincido con [otro participante] en el sentido del aislamiento y de la sociedad que existe en estos colegios, sobre todo los unidocentes. Hace dos semanas en [Región de la Araucanía], ese colegio se iba a cerrar porque había un solo alumno, los apoderados buscaron más alumnos para que el colegio no se cerrara y así todos los alumnos tenían mucho que hacer”.*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

Estos ejemplos, sin duda loables, dan cuenta de la relevancia y potencia las redes territoriales, la gestión socio comunitaria de la adversidad y la agencia de los actores educativos. No obstante, su otra cara evidencia las precarias condiciones en las que se encuentran estas comunidades, caracterizadas por el aislamiento y la falta de recursos e inversión estatal.

*“Queda todo en función del profesor, pero veo que el Ministerio no tiene una injerencia, dejando muy aislado y solo al colegio dónde se entrega un informe y depende del trabajo que hagan los apoderados en el trabajo con la comunidad, aquí depende mucho del trabajo comunitario. Acá los colegios están cerrando y dejan los niños sin educación, para llevar a los niños a otro colegio donde tienen que invertir más”.*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

En cuanto a la naturaleza de las redes que establecen las escuelas rurales, se destaca su carácter diverso. Estas redes se articulan en función de responder a las particulares características, intereses y necesidades de los diversos territorios y comunidades. Así, en cuanto a su amplitud se observan distintos niveles de articulación local: carabineros, postas y consultorios, empresas locales y, uno de los espacios más relevantes por su función pedagógica, los microcentros. En algunos casos, se establecen también redes de colaboración que trascienden los límites del territorio local y se articulan a nivel internacional, a través de lazos de colaboración en iniciativas vinculadas al desarrollo cultural, artístico o tecnológico, entre otros tópicos.

*“Comparto que las escuelas rurales están bastante solas, no obstante, son capaces de*

*ir construyendo ciertas redes, en distintos niveles de trabajo, dependiendo en dónde están insertos en el territorio, las características de las comunidades, de los directivos. Entonces, las escuelas tienen redes locales que se construyen en el mismo espacio en que están ubicados y que son aquellas que conforman con la comunidad, carabineros, la posta, empresas, son aquellos gestionados con la empresa del territorio, entonces, tienen ahí con las cuales trabajan y le echan mano. La red nuclear es el microcentro, es un espacio fundamental para las escuelas rurales (...) Y también hay redes que tienen las escuelas rurales, territorialmente son mucho más amplias, internacionales inclusive. Porque, por ejemplo, (...) por el tema del arte, la música, el baile, la danza, etc., hay escuelas que por años desarrollan encuentros musicales artísticos, con escuelas de la región, nacionales e incluso a nivel internacional”.*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

En relación con el mejoramiento y fortalecimiento de estas redes, los participantes subrayan la necesidad que la política pública incorpore entre sus objetivos la ampliación y fortalecimiento no sólo de las redes locales, sino también de los vínculos de colaboración entre territorios, de vínculos intersectoriales con distintos organismos de gobierno (no sólo el MINEDUC) y de alianzas con los gobiernos regionales y el sector privado, con el fin de movilizar los recursos necesarios para dar continuidad a largo plazo a las iniciativas que mejoren la calidad de la educación rural.

*“Es súper interesante que la política indague cómo poder apalancar recursos, no necesariamente desde el MINEDUC, sino, por ejemplo, desde el Ministerio de Desarrollo Social, que ayude a una política más integrada y abrir la oportunidad también a los espacios regionales de financiamiento público, como hacer algún guiño con fondos reservados de gobiernos regionales para sus propios territorios regionales y que también permita la incorporación de financiamientos privados”.*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

Por último, otro elemento destacado por los participantes es la formación de los docentes y otros actores de la comunidad escolar. Al respecto, plantean que, si bien el establecimiento de redes de colaboración es parte esencial de la naturaleza del trabajo que realizan los microcentros y las escuelas rurales, es necesario formalizar y sistematizar estos saberes y prácticas, a través de procesos de acompañamiento y formación orientados al desarrollo de habilidades y competencias específicas, tales como liderazgo, diagnóstico oportuno de posibilidades de desarrollo territorial y gestión de redes y alianzas estratégicas. Esto sería clave para fortalecer la autonomía de las redes territoriales y poder responder de manera pertinente a las necesidades específicas de las comunidades educativas.

*“Porque muchas veces son redes que desarrollan acciones y porque muchas veces en esas acciones no se intenciona o no hay mucha reflexión o aprendizaje respecto de lo que se está haciendo para lograr los propósitos, entonces falta acompañamiento para*

*aprovechar mejor esos espacios de desarrollo que tienen las escuelas rurales (...) Desde ahí, siento que hay una necesidad para fortalecer las redes, que haya una formación en esto de ver cómo desarrollar y fortalecer redes. En el fondo, cómo buscarlas, cómo propiciarlas, cómo mantenerlas, etc.”.*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

*“Una de las cosas que se puede hacer para fortalecerlas es justamente fortalecer más las capacidades de los profesores y líderes escolares de estas escuelas rurales para poder mapear esas posibilidades de redes según las necesidades o las brechas o lo que vislumbra que puede ser como oportunidad para sus estudiantes. Esto es muy importante, porque si bien las hacen de manera intuitiva y van consiguiendo soluciones a través de redes de acuerdo con cómo ven necesario, muchas veces se pierden oportunidades porque no está este mapeo, no está este mayor desarrollo para sus capacidades para poder, en el fondo, mirar a lo mejor otras instituciones, redes posibles”*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

## Ámbito Liderazgo

En Chile, más de la mitad de los establecimientos rurales (58,7%) es dirigido por un docente encargado, que se constituye como líder pedagógico de su escuela rural (MINEDUC, 2023<sup>5</sup>). Este rol implica asumir funciones, responsabilidades y tareas directivas equiparables a las de sus pares en escuelas urbanas cumpliendo, además, con las obligaciones pedagógicas propias de los docentes urbanos. El carácter polifuncional del docente rural involucra, adicionalmente, su participación activa en múltiples acciones e iniciativas orientadas a promover el desarrollo local de sus comunidades. En función de estos desafíos, en este ámbito se exploraron las opiniones de los participantes sobre los elementos que debiesen fortalecerse para apoyar y mejorar la labor de los trabajadores de la educación rural, así como para resguardar el proceso de los docentes al asumir nuevos desafíos directivos.

Para esto se plantearon dos preguntas: ¿Qué resguardos deben existir si los docentes pasan a ser directores?, respondida por las mesas de sostenedores SLEP y de organizaciones de la sociedad civil; y ¿Qué competencias y capacidades técnicas es necesario fortalecer para mejorar y apoyar la labor de los trabajadores de la educación rural?, respondida por las mesas de organizaciones de la sociedad civil, gremios de la educación parvularia y de asistentes de la educación, académicos y agrupación de profesores y profesoras rurales.

En lo que respecta a los resguardos que deben existir si los docentes pasan a ser directores, una primera idea importante refiere a la necesidad de generar un diagnóstico participativo que recoja las voces y opiniones de los profesores sobre esta temática. Conocer la diversidad de experiencias y escenarios educativos en los que los profesores rurales desarrollan su labor educativa, es clave para comprender las condiciones de posibilidad, motivaciones y requerimientos, necesarios para apoyar de manera pertinente estos procesos de transición de los docentes hacia cargos directivos.

<sup>5</sup>MINEDUC (septiembre 2023). Proceso participativo. Política Nacional de Educación Rural Cartilla de Contenidos.

*“Finalmente esta política es una oportunidad para poder escuchar a los profesores rurales y cada profesor rural es diferente, de acuerdo a su realidad, a su contexto, y a la cantidad de estudiantes que tengan, su comunidad, si es parte de una comunidad general o a lo mejor está tan aislado, entonces hay varios otros factores que pueden influir frente a estas decisiones, más allá que como externos tomar decisiones, sino que también tener la posibilidad de recoger de ellos todas estas alternativas, poniendo en la mesa todo lo que aquello significa”*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

*“(…) partir del diagnóstico porque a lo mejor hay profesores que no les interesa ser directores y quieren seguir siendo profesores, y ahí cómo cambia lo administrativo, por eso es importante saber las inquietudes de las escuelas”*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Lo anterior se conecta con la necesidad de reconocer las diferencias entre el desarrollo de una carrera directiva en contextos urbanos y en escenarios rurales. Al respecto, los participantes subrayan la importancia de comprender que la transición hacia roles de liderazgo directivo en comunidades rurales requiere una mirada específica, más flexible, pues las prioridades y desafíos del ejercicio del rol directivo en una escuela rural no son asimilables a las de un director en contextos urbanos.

*“Habría primero que diferenciar ese rol directivo o de gestión técnico-administrativa en un ámbito rural, si es dentro de una carrera directiva hacer un zoom, que en el caso de escuelas rurales esta condición tendrá otro foco, otra manera de evaluarse, distinto a los directores de lo urbano. Debiese de quedar muy claro que hay una transición para quien asuma roles de técnico administrativo y de liderazgo de su comunidad, que esté muy claramente diferenciado de procesos similares en sectores urbanos. Tiene que tener una flexibilidad, una mirada distinta, un enfoque distinto, no pueden ser lo mismo”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

En línea con las ideas anteriores se sugiere que, en el caso de la educación rural, la creación de perfiles para cargos directivos considere las particularidades de los diversos establecimientos educacionales. Junto con esta sugerencia, también se mencionan algunos elementos generales que deberían integrarse en la elaboración de estos perfiles. Entre ellos, se señala la definición de un número mínimo de estudiantes y una cantidad mínima y estable de docentes en las escuelas. Esto posibilitaría el cumplimiento efectivo de las diversas tareas y responsabilidades directivas, evitando que el director tenga que asumir funciones docentes que afectan negativamente el tiempo disponible para atender a las obligaciones propias de su cargo.



*“Debe considerar un mínimo de estudiantes para ser director, como también una cantidad mínima y fija de docentes, por un tema de liderazgo. Puesto que tenemos escuelas muy pequeñas, en número de estudiantes y de docentes”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Con la finalidad de “descongestionar las áreas del quehacer educativo”, se enfatiza la necesidad de contar con un equipo profesional suficiente, idóneo y competente que acompañe a la dirección. En esta línea, la inversión en “capital humano” y el fortalecimiento de un equipo a cargo de la formación de los estudiantes, es un ítem central para avanzar hacia una carrera directiva que pueda responder adecuadamente a las necesidades de la realidad escolar rural. Asimismo, se menciona la necesidad de contar con recursos para mejorar aspectos tales como la dotación de especialistas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales; el transporte para el traslado de estudiantes desde escuelas con baja matrícula hacia aquellas con mayor cantidad de estudiantes; el acceso a una diversidad de recursos pedagógicos, entre otros elementos relevantes.

*“También lo que planteaba uno de ustedes de cómo trabajar la diversidad, el profesor teniendo estudiantes de diferentes cursos, además tiene que ser parte de la formación de los estudiantes que presentan capacidades diferentes, entonces, también ahí va todo relacionado con el capital humano, que pudieran tener un equipo o alguien más que pudiera ser parte también de su soporte en el aula”.*

(Mesa sociedad civil)

*“El recurso es fundamental, tanto pedagógico como humano, porque por mucho que quisiéramos levantar o quieran llevar a cabo los y las directoras, si el recurso no está disponible no podemos avanzar hacia la mejora”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Por otra parte, se agrega que es necesario que los directores conozcan en profundidad las directrices y recursos que ofrece el “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar” (MBDLE), con el fin de asegurar una gestión adecuada de las responsabilidades asociadas a este cargo. Pese a esta valoración positiva del MBDLE, se argumenta que este instrumento no considera las particulares complejidades de la realidad educativa rural, por lo que se sugiere avanzar hacia la elaboración de orientaciones específicas para la gestión directiva en contextos rurales.

*“Que el ‘Marco de la Buena Dirección’ sea manejado por los directores para el ejercicio del trabajo que se debe llevar a cabo en el establecimiento, tanto en las funciones, en lo que se debe hacer, puesto que esta es una herramienta, un marco, que permite tener los resguardos necesarios para el desarrollo de su trabajo”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“A su vez, avanzar en un ‘Marco de la Buena Dirección’ para los contextos rurales (...) las bases del concurso desde el MBD también deben incluir la realidad del establecimiento rural, con indicadores realistas [ajustados a la realidad rural]”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Por último, se plantea que, si bien los docentes rurales realizan múltiples tareas de gestión administrativa y, fruto de sus años de experiencia, muchos profesores encargados poseen conocimientos y habilidades suficientes para asumir cargos de liderazgo directivo, es fundamental contar con redes de apoyo y formalizar procesos de inducción, acompañamiento y formación específica en áreas de gestión y liderazgo, para resguardar el éxito de estos procesos de cambio.

*“[Hay que] apoyar esa transición a asumir roles de gestión directiva o de gestión técnico-administrativa o de liderazgo, que si bien, muchas veces lo hacen, no necesariamente está dado, ya que quizás quienes asuman estos cargos cuentan con muchas más herramientas pedagógicas que técnico administrativas y liderazgo, y a esos directores o a esas personas que asumen esos roles, tendríamos que apoyarles a que lo asumieran, como procesos formativos, también a través de redes”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

*“A su vez, la inducción y el acompañamiento, es fundamental para el traspaso de funciones. Muchas veces los docentes encargados tienen el perfil y las funciones muy claras de lo que se debe llevar a cabo como directores, puesto que tiene en el presente funciones duplicadas [pedagógicas y directivas]. Pero es importante hacer este traspaso por un tema de liderazgo también”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

En relación con las competencias y capacidades que es necesario fortalecer para mejorar y apoyar la labor de los trabajadores de la educación rural, los participantes señalan diversas competencias y características personales que debiese tener un profesor rural para desempeñar adecuadamente su labor. Entre ellas mencionan la “resiliencia” o flexibilidad para adaptarse a contextos complejos, cambiantes y desafiantes; la capacidad de resolución de problemas; el liderazgo y la capacidad de trabajar en equipo, entre otras. Asimismo, se destacan cualidades personales deseables, como ser empático, reflexivo, consciente de las propias fortalezas y debilidades, tolerante y respetuoso de las diferentes opiniones.

*“(...) están cambiando muchas cosas, entonces la resiliencia acorde a un escenario muy cambiante y competencias de liderazgo dado las múltiples funciones que tienen que adoptar los profesores rurales tanto en la escuela como en la comunidad”.*

(Mesa académicos)

*“Se vincula a ser resolutivos, están constantemente resolviendo problemas (...) ser buenos resolutores. Los profes rurales resuelven problemas constantemente no solo de aprendizajes, sociales, de la comunidad entre otros”*

(Mesa académicos)

Por otra parte, el perfil del profesor rural es el de un profesional altamente comprometido con su trabajo pedagógico y con el desarrollo social de su comunidad, que es capaz de lograr el justo equilibrio entre liderar iniciativas de innovación y resguardar o “custodiar” la cultura y tradiciones locales.

*“No solo tecnología e innovación (...) también tenemos que innovar para conservar y que no se pierda lo que tenemos. Somos en parte custodios de la cultura local, y deben tener conciencia de eso y ponerlo en valor, que no llegue uno nuevo a botar todo”.*

(Agrupación de profesores y profesoras rurales)

En este sentido, se destaca que además de los conocimientos y competencias pedagógicas específicas (curriculares y didácticas), necesarias para trabajar en contextos educativos rurales multigrado, la integración o “arraigo” del docente con la cultura y la vida social de su comunidad, es un aspecto central para que su labor educativa resulte pertinente y relevante.

*“Nosotros hicimos tres investigaciones y en los tres casos se dio que la problemática estaba dada en el arraigo del profesor, como dicen los apoderados ‘viene, hace su clase y se va’, no hay una integración de la comunidad, no hay un trabajo colectivo, no hay un trabajo de cómo tratar la cultura, los mitos y las leyendas (...), de alguna u otra forma esto debe trabajarse en las escuelas rurales y que haya un arraigo con esa comunidad”.*

(Mesa académicos)

*“En varias oportunidades me ha tocado colegios rurales y la profesora me dice ‘yo estoy aquí porque me castigaron porque me enojé con el DAEM’. En primer lugar, la profesora no tiene ningún conocimiento del trabajo que se hace en las escuelas rurales, hay cero conocimientos del trabajo en contextos rurales de lo que es el patrimonio, la cultura, de lo que son las fiestas religiosas. Por lo tanto, es poco lo que el profesor va a hacer en función de cómo me conecto con la comunidad y cómo se integra a lo que es la comunidad. Es necesario realizar una selección porque no cualquier profesor tiene las competencias rurales multigrado, esa diferencia es tener habilidades para trabajar en las comunidades, para integrar todos los saberes de 1° 6° básico, la habilidad de conocer bien el currículum nacional y otras que puedo seguir sumando”.*

(Mesa académicos)

En lo que respecta a los apoyos necesarios para mejorar y fortalecer la labor docente, algunos participantes articulan una crítica a la orientación urbana de las actividades de capacitación y perfeccionamiento. Tanto la oferta de las capacitaciones, como sus contenidos y tiempos de duración no se ajustan a las necesidades formativas de los profesores rurales, quienes requieren un acompañamiento sistemático, a largo plazo, para abordar de manera efectiva los desafíos particulares de la educación rural multigrado.

*“Todos los perfeccionamientos están orientados a las escuelas urbanas. Con relación a las escuelas rurales son perfeccionamientos muy acotados, el perfeccionamiento para el profesor rural tiene que ser un acompañamiento a largo plazo porque nadie está preparado para trabajar en aulas rurales y rurales multigrado; son contextos distintos que necesita tiempo para los docentes”.*

(Mesa académicos)

Considerando las dificultades que enfrentan los trabajadores de comunas aisladas para desplazarse y gestionar las autorizaciones necesarias para participar en actividades formativas, los miembros de la mesa de gremios de asistentes de la educación recomiendan que las capacitaciones adopten un formato presencial y tengan un carácter descentralizado, evitando su concentración exclusiva en comunas más grandes. En el caso específico de la educación parvularia, se agrega que se requieren mayores recursos para poder contar con procesos de acompañamiento y materiales educativos que tengan pertinencia territorial, en función de apoyar adecuadamente el trabajo de los asistentes o técnicos de la educación parvularia.

*“Teniendo en cuenta lo disperso del territorio, se espera que las capacitaciones sean in-situ”.*

(Mesas gremios de asistentes de la educación)

*“Hay problemas de acompañamiento porque estos niveles son atendidos por asistentes y/o técnicas de educación parvularia. [Se necesita] más material de apoyo, aunque la capacitación es importante tampoco se tienen los recursos para dar una capacitación pertinente a este tipo de personal. Sería conveniente tener guías educativas pertinentes para cada territorio, diversificadas”.*

(Mesa gremios educación parvularia)

Por otra parte, se destaca que las disposiciones legales y estándares educativos, (formación inicial docente, currículum), configuran una estructura institucional normativa que genera una formación inicial docente estandarizada y rígida, en la que las particularidades y necesidades específicas de la educación rural no tienen cabida.

*“Yo acá también pensaría que estas competencias se pueden instalar desde la formación inicial docente, lamentablemente para algunos la formación inicial docente está supeditada a todas las leyes asociadas a ello y sobre todo a los estándares de formación inicial, los estándares nos dicen cual currículum, les dice a las escuelas lo que tienen que enseñar a las universidades, nos dicen qué programas tenemos que hacer, qué asignaturas tienen los estudiantes etc. Y eso a veces limita un poco, por la oferta formativa que puedan dar las universidades y tampoco obliga a atender estos contextos que parecen ser particulares, que sabemos que es más del 30 % de las escuelas del país y que en nuestra región es el 50%”.*

(Mesa académicos)

En relación con los contenidos o temáticas que se consideran pertinentes para la labor docente en contextos rurales multigrado, se menciona el “Noticing”, como enfoque que permite promover competencias relacionadas con la capacidad de hacerse consciente de aspectos relevantes de los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula, ayudando a los docentes a la toma de decisiones pedagógicas durante la clase.

*“En el fondo la traducción es como el darse cuenta o estar atento, es bien interesante, sobre todo en aulas multigrado donde tenemos el espacio y menos estudiantes, el profesor y profesora va a tener esa capacidad y ese espacio de gestión didáctica”.*

(Mesa académicos)

Adicionalmente, se plantea la necesidad de fortalecer el desarrollo de habilidades “blandas” o competencias socioemocionales, consideradas relevantes para el trabajo de los docentes no sólo en el aula, sino también en el ámbito de las relaciones que establecen en sus comunidades con los distintos actores territoriales. Asimismo, estas competencias son valoradas como herramientas que permiten mejorar el trabajo en equipo, el bienestar y la calidad de vida en general.

*“En el fortalecimiento y capacidades, primero en lo que significan las habilidades blandas. No es solo trabajar con la escuela, sino que con la comunidad (...) si bien tenemos ciertas habilidades desarrolladas de manera natural, potenciarlas desde la concientización y desde el apoyo profesional (...) la capacidad de escucha, de trabajo colaborativo, que sea un gestor de proyecto, de generar redes de apoyo”.*

(Mesa Agrupación profesores y profesoras rurales)

*“Otra cosa es el tema en la formación en desarrollo socioemocional, no sólo como promoverlo en los estudiantes, sino dentro de los equipos profesionales de las escuelas urbanas, trabajo en equipo, bienestar entre colegas. Como promovemos el trabajo en equipo la colaboración, como los estudiantes se ven enfrentados a problemas de conflicto. El bienestar conmigo mismo, los otros y el entorno”*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Por su parte, en el contexto de una precarización general del sistema de educación parvularia, los participantes de la mesa de gremios de la educación parvularia, plantean una serie de problemáticas de carácter material y estructural que les aquejan.

*“Hay que cambiar el sistema de primera infancia y darle la importancia que tiene para que se vea que la necesidad es indispensable de darse para las comunidades rurales, aunque sean pocos los niños (...). Avanzar en superar las inequidades internas que cada institución posee, solo desde ahí podremos avanzar como educación parvularia”*

(Mesa gremios educación parvularia)

Estableciendo una diferencia entre las condiciones de funcionamiento de los jardines infantiles tradicionales y aquellas de los jardines infantiles rurales y alternativos, señalan que los principales ámbitos en los que la educación rural para la primera infancia requiere apoyo son: dotación de personal, infraestructura, materiales educativos, formación y acompañamiento.

*“Es un tema muy importante de abordar. Tenemos en JUNJI jardines infantiles rurales y alternativos y estos se ven como muy disminuidos con respecto a los Jardines Infantiles tradicionales. Estos jardines alternativos no tienen suficiente dotación”*

(Mesa gremios educación parvularia)

*“Es un tema de sistema para la primera infancia, porque estamos dando el servicio, pero sin recursos sin personal, aunque las de JUNJI tienen un mejor nivel, eso no llega a todo el sistema”.*

(Mesa gremios educación parvularia)

Todos estos problemas se derivan, en gran medida, de la falta de recursos económicos, lo que obstaculiza considerablemente la capacidad para brindar una educación de calidad. Esta falta de recursos afectaría la disponibilidad de espacios apropiados, así como la dotación necesaria de profesionales y la disponibilidad de recursos didácticos, esenciales para desarrollar adecuadamente la labor educativa. Esto iría en desmedro de los niños que residen en territorios rurales caracterizados por condiciones sociales más vulnerables. Esto genera

una sensación de impotencia por el hecho de sentirse brindando una educación de "segunda calidad" para "niños de "segunda categoría". En este escenario, los educadores también ven afectada su calidad de vida laboral, debiendo asumir una serie de funciones en condiciones de precariedad.

*"Otro tema relevante es la imposibilidad de tener reemplazo en caso de enfermedad del personal. En especial en aquellos que aún se mantienen con una educadora-directora-administrativa (...). Siguen los niños más vulnerables y rurales recibiendo una educación parvularia de segunda calidad y niños de segunda categoría".*

(Mesa gremios educación parvularia)

*"También tienen problemas de infraestructuras respecto a los tradicionales. Generalmente se trabaja en espacios prestados, por lo que no se puede invertir en infraestructuras, pero se puede mejorar el tema de redes de colaboración, donde se fijen condiciones de infraestructura mejores o adecuadas"*

(Mesa gremios educación parvularia)

*"Problemas de materiales porque no tenemos suficientes recursos ni didácticos ni de aseo, aunque este es un problema generalizado [no sólo en los jardines rurales]".*

(Mesa gremios educación parvularia)

Por otra parte, dado que las que las matrículas de los jardines rurales son muy bajas, las subvenciones resultan insuficientes para la mantención de los establecimientos. Esto haría que los jardines rurales sean percibidos como una "carga económica" para el Estado.

*"Los jardines rurales somos una carga económica, porque la matrícula es muy baja, y por esta razón los recursos de la subvención son muy insuficientes, y muchos devuelven los jardines a los sostenedores".*

(Mesa gremios educación parvularia)

A juicio de los participantes, esta situación de baja en la matrícula se ha agudizado debido a variables como la baja natalidad y la migración de las familias hacia zonas urbanas.

*"También es necesario considerar como parte de la realidad la baja natalidad y migración de las personas en la ruralidad, que redundan en la baja matrícula y por ende de la subvención".*

(Mesa gremios educación parvularia)

Adicionalmente, los participantes manifiestan su preocupación por la pérdida de la calidad de "rural" de algunos jardines infantiles que operan con el modelo de gestión "Vía Transferencia de Fondos" (VTF), lo que impactaría directamente en una reducción de los escasos recursos que reciben.

Pensando en propuestas que podrían ayudar a enfrentar estas problemáticas y desafíos, se sugiere que las universidades adapten su oferta formativa y de perfeccionamiento para incluir contenidos y habilidades específicas que sean pertinentes para los educadores en zonas rurales. Esto implica reconocer y atender las necesidades particulares de este grupo, brindándoles herramientas que fortalezcan su desempeño en el ámbito pedagógico y les permitan afrontar de mejor manera los desafíos propios de su labor educativa.

*"Vemos que hay jardines que están haciendo trabajo con lengua Mapuzugun y lo hacen a pulso, así que la idea sería que las universidades entregaran formación en ese aspecto".*

(Mesa gremios educación parvularia)

Asimismo, se plantea que es necesario que las capacitaciones sigan un estándar común, para asegurar que todos los trabajadores de la educación parvularia, independientemente del tipo de jardín en el que trabajen, ya sea bajo la modalidad JUNJI o VTF, tengan acceso equitativo a los recursos que se brindan en estas instancias formativas.

*"La capacitación debería ser una sola para todas las educadoras y técnicos tanto para JUNJI como para las de VTF. Porque para las de JUNJI se capacitan y les dan materiales".*

(Mesa gremios educación parvularia)

Por último los miembros de la mesa de organizaciones de la sociedad civil, agregan un matiz crítico a la discusión, señalando que la focalización en el desarrollo de las habilidades y competencias de los docentes y la expectativa de que los profesores rurales puedan lidiar con las deficiencias y necesidades de las escuelas rurales por medio de la capacitación y la formación, invisibiliza la responsabilidad que le cabe a las instituciones en la provisión de los diversos tipos de recursos y apoyos que se requieren para fortalecer la gestión técnica y pedagógica de los establecimientos educativos, así como para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

*"¿Por qué le exigimos tanto a estos docentes en la ruralidad? en este multitask, me haría la pregunta al revés: ¿cómo podemos fortalecer las escuelas en la gestión técnica y pedagógica pero que eso no recaiga en los docentes".*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)



*“Hay una sobrecarga para el profesor. ¿Qué papel juega la municipalidad en esto para que ese liderazgo sea bien usado y no termine enfermado al líder? Para que este líder tenga un buen curso hay que mejorar la red”.*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

## Ámbito trayectorias educativas

Este ámbito aborda las “diversas formas en que niños, niñas y jóvenes atraviesan su experiencia escolar, las que muchas veces no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (MINEDUC, 2023)<sup>6</sup>. De esta manera, se busca conocer las opiniones de los participantes sobre las trayectorias de los estudiantes en el sistema educativo rural, particularmente, en lo que respecta al tránsito entre los distintos niveles educativos.

Para indagar este ámbito, se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué oportunidades educativas ofrecen en el territorio, considerando las distintas realidades, intereses, edades y necesidades de los y las estudiantes?, respondida por las mesas de sostenedores municipales y particulares subvencionados y sostenedores de educación parvularia.

En relación con las oportunidades educativas que se ofrecen en el territorio, los participantes de la mesa de sostenedores de educación parvularia destacan positivamente que la transición desde los jardines infantiles hacia la educación básica se desarrolle al interior del mismo establecimiento educativo. Consideran que es un rasgo distintivo de las escuelas rurales que no está presente en los jardines tradicionales.

*“Están insertos en la escuela porque en el jardín están hasta los 5 años 11 meses y pasan directo a 1° básico dentro de la misma escuela y eso no lo tienen los jardines clásicos”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

Asimismo, valoran las iniciativas que han posibilitado ampliar las modalidades de acompañamiento y orientación a las familias en la crianza y educación preescolar de sus hijos, lo que permite brindarles apoyo frente a los desafíos que surgen durante la transición hacia la enseñanza básica. Al respecto, mencionan el uso de distintas plataformas tecnológicas de comunicación, como la radio (a través de programas en emisoras locales) e internet (a través de la modalidad Jardín Comunicacional), así como otras modalidades no convencionales de trabajo pedagógico (Jardín infantil sobre ruedas). Estas iniciativas también fortalecen los vínculos territoriales y comunitarios, dando cuenta del rol social y público que tienen las instituciones educativas en las zonas rurales.

<sup>6</sup>MINEDUC (septiembre 2023). Proceso participativo. Política Nacional de Educación rural Cartilla de Contenidos.

*“Nosotros tenemos otro programa que se transmite por Radio Andina y funciona con agentes comunitarios que son apoyados por un técnico en educación parvularia para formar a los niños y niñas”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“JUNJI tiene el programa para la familia y hay una instancia educativa que se llama ‘Sembrando futuro’ que es una plataforma para que la familia apoye a los niños y niñas hasta que pasen a la escuela. Nació para comunidades rurales, cuando se valida por la JUNJI en 1996, se hace extensivo al mundo urbano y tenía un componente asociado a la radio comunitaria y luego se incorpora la TV, porque no sólo se hace entrega de recursos de manera presencial y por eso tiene medios asociados”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

Otros programas destacados por posibilitar que muchos estudiantes puedan dar continuidad a sus estudios son el de Residencia Familiar Estudiantil y el de Hogares Estudiantiles de JUNAEB. Si bien esto no resuelve el problema estructural de falta de transporte en las zonas rurales, se valora como un apoyo importante tanto para los estudiantes que acceden al programa como para sus familias, pues facilita los complejos procesos de transición educativa hacia la enseñanza media y superior.

*“Tenemos limitantes, debemos licitar transporte y poder dar oportunidad de continuidad de estudios. Gracias a JUNAEB, tenemos residencias familiares, liceos con internados, tratando que la oportunidad de continuidad no sea tan dolorosa. Trabajamos con redes de apoyo, para dar el ancho con los estudiantes de [región de Los Ríos]”.*

(Mesas sostenedores municipales y particulares subvencionados)

El tópico de la continuidad de las trayectorias educativas es subrayado por los participantes como una problemática importante en sus territorios. En el caso de la mesa de sostenedores de educación parvularia, se plantea que la falta de continuidad de las trayectorias educativas se relaciona con la movilidad propia del mundo rural. Esto afectaría también los procesos de aprendizaje o trayectorias formativas de los niños y niñas, por lo que resulta importante que los educadores promuevan la participación activa de las familias en estos procesos y realicen ajustes en el programa educativo para adaptarlo a las necesidades particulares de los niños y niñas que no asisten regularmente a los jardines infantiles.

*“La gente en el mundo rural tienen mucha movilidad y con eso se pierde un poco la continuidad. Por eso la trayectoria de los aprendizajes se comparte con las familias para que ellos puedan ir aportando a los niños, niñas y adolescentes que no asisten a los jardines y que nosotros le hacemos adaptaciones al programa para dar respuesta a las necesidades”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

Los participantes de la mesa de sostenedores municipales y particulares subvencionados agregan que la pandemia de COVID-19 marcó un hito en lo que respecta a las trayectorias educativas en sus escuelas. Luego de la pandemia, por motivos de seguridad y aislamiento, muchas familias migraron hacia zonas rurales. Esto implicó que en algunas zonas las matrículas aumentaran significativamente. A partir de esto, las escuelas recibieron sanciones de la Superintendencia de Educación por exceder la cantidad de estudiantes permitida, lo que ha generado problemas con el Reconocimiento Oficial de algunos establecimientos, afectando negativamente la continuidad de la trayectoria educativa en algunos ciclos educativos.

*“Después de esta [pandemia COVID-19], se observó una migración hacia [comuna de la Región Metropolitana]. Por ejemplo, en un liceo de una matrícula de 900 aumentamos a 1.100. No nos felicitan desde la Superintendencia, sino más bien nos multan debido a la cantidad. No estamos dando abasto. Está tensionando el reconocimiento oficial de la Superintendencia el aumento de matrícula. El continuo de la trayectoria está siendo interrumpido debido a esto”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

En otros casos, por el contrario, debido a las condiciones de aislamiento, falta de transporte y escasa población en la zona, enfrentan problemas debido a la baja matrícula en sus establecimientos. A esto se suma el funcionamiento del Sistema de Admisión Escolar (SAE), en el marco del cual sus escuelas no resultan una opción que resulte atractiva para las familias. En estos escenarios, las escuelas apenas “sobreviven” implementando estrategias de contacto directo con las familias potencialmente interesadas.

*“Nosotros no podemos competir con nadie en cuanto a admisión, la población es escasa, a nadie le acomoda, nos quedamos sin opción con este sistema tan extraño y solo subsistimos con el “puerta a puerta”. El proyecto de integración nos limita pues tenemos cursos combinados. La llegada de los profesionales es dificultosa, no llega transporte, nadie quiere llegar a nuestro sector”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

Finalmente, cabe señalar que, frente a la pregunta por las trayectorias educativas, algunos participantes ofrecen respuestas que refieren más bien a problemáticas vinculadas a las dificultades para realizar múltiples labores educativas y administrativas en contextos de déficit de recursos humanos y económicos. En otros casos, sus respuestas se relacionan con el ámbito “trayectorias formativas”, mencionando dificultades relacionadas con la gestión pedagógica de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

*“Yo soy la encargada del jardín y yo soy técnico. A mí se me hace muy difícil cumplir los problemas técnicos y aparte para atender los niños. Hay que hacer aseo, contestar correos y hasta me llevo tarea para la casa, después de las 5 de la tarde. Si pudiera tener una educadora cerca, tal vez se me haría más fácil”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“A mí me ha costado mucho el tema de las planificaciones y las evaluaciones y he tenido que pedir ayuda y capacitaciones”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

## **Dimensión Gestión pedagógica**

Esta dimensión hace referencia a la gestión pedagógica (planificación, organización, coordinación y supervisión), de acciones, estrategias procesos y recursos, orientados al cumplimiento de los objetivos educativos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes que participan de la educación rural. Se especifica en los ámbitos “Trayectorias formativas”, “Gestión curricular”, “Docencia”, “Convivencia” y “Recursos pedagógicos”.

### **Ámbito trayectorias formativas**

En este apartado se analizan las opiniones de las mesas de Agrupación de profesores y profesoras rurales, de sostenedores SLEP y de gremios de la educación parvularia, sobre las necesidades formativas de niños, jóvenes y adultos que estudian en contextos de ruralidad -desde la educación parvularia hasta la educación media- derivadas de “aspectos curriculares como la secuencia, progresión, transición y articulación de aprendizajes a lo largo del proceso educativo” (MINEDUC, 2023, p.117). El diálogo de los participantes se articuló en torno a la pregunta ¿Cuáles son las principales oportunidades y desafíos que se detectan para el desarrollo y progreso de la trayectoria formativa en cuanto a los aprendizajes prescritos en el currículum nacional en estudiantes que asisten a jardines, escuelas y liceos rurales?

Una opinión compartida por los participantes de las distintas mesas es que el actual currículum se encuentra fundamentado en una perspectiva “urbanocéntrica” que no se adecua a las complejidades y desafíos inherentes a la educación rural multigrado. Esto es considerado una desventaja significativa y un factor relevante al explicar las desigualdades entre las escuelas rurales y las urbanas. La falta de un currículum adaptado específicamente a las particularidades de las escuelas rurales impone una carga significativa sobre la experiencia y el conocimiento de cada comunidad educativa. En este contexto, la responsabilidad de organizar los procesos de aprendizaje y asegurar la pertinencia de la enseñanza recae, en gran medida, en los esfuerzos de cada docente por apropiarse del currículum y adaptarlo según las necesidades específicas de sus estudiantes.

<sup>7</sup>MINEDUC (septiembre 2023), Proceso participativo. Política Nacional de Educación Rural Cartilla de Contenidos.

*“El currículum no tiene una mirada desde la ruralidad y eso viene a que sea al tuntún (...), no todos tenemos los mismos conocimientos, la experiencia (...), entonces el currículum de alguna manera debe adecuarse a los niños. Si hubiera unas bases para educación rural o educación rural multigrado tendríamos un ordenamiento desde arriba y no que cada uno despedace el currículum, lo que nos lleva a estas desigualdades”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“El currículum que se le presenta a la escuela rural (...) no obedece a los criterios de su diversidad de estudiantes, de sus entornos de aprendizaje”*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“Considero que el currículum actual que nos rige fue elaborado desde una perspectiva urbanocéntrica. Los colegios rurales tienen que adaptarse a ese currículum y el profesor encargado debe adaptarse a la cultura del pueblo y de uno [currículum] urbano”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

Según la percepción de los miembros de la Mesa de agrupaciones de profesores y profesoras rurales, esta perspectiva “urbanocéntrica” se manifiesta en la preeminencia de una lógica estandarizada y gerencial del currículum. Esta orientación, centrada en resultados, rendición de cuentas y evaluaciones estandarizadas (como el SIMCE y la evaluación docente) iría en detrimento de las lógicas, los tiempos y las dinámicas propias de la educación rural.

*“La realidad de las escuelas unidocentes y multigrado no son vistas, por ejemplo, cuando le mandan a hacer la evaluación docente, la estandarización de la educación (como el SIMCE), como una administración gerencial como el cliente, el resultado, el servicio ... si no se paga hay que cerrar. El currículum no está adecuado, ni presenta situaciones propias de la ruralidad. Sería importante un currículum aplicado a lo rural, un currículum rural”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

Este currículum estandarizado y “urbano céntrico”, carece de la flexibilidad necesaria para reconocer, legitimar y valorar, las particulares características, necesidades, prioridades y desafíos formativos de las comunidades educativas rurales, las que, desde la perspectiva de los participantes, difieren significativamente de las urbanas. Esto incide de manera desfavorable en las experiencias y oportunidades de desarrollo de los estudiantes, quienes, como parte de su trayectoria educativa, deben enfrentar una serie de desafíos y dificultades al integrarse a establecimientos educacionales urbanos para continuar sus estudios secundarios. De este modo, las valiosas particularidades de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las escuelas

rurales se convierten en desigualdades y desventajas en los contextos urbanos, dejando a los estudiantes en una posición de mayor vulnerabilidad, discriminación y desarraigo. Entre las particularidades de los procesos o trayectorias formativas de las escuelas rurales valoradas por los participantes, se destacan el trabajo con grupos diversos y pequeños de estudiantes; la relación entre docentes, estudiantes y comunidad, como núcleo del trabajo pedagógico; el reconocimiento de las individualidades y los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y la mirada colaborativa/comunitaria del aprendizaje.

Con el objetivo de diseñar estrategias destinadas a preparar y apoyar a los estudiantes en esta transición, los participantes de la Mesa de Agrupación de profesores y profesoras rurales proponen que se implemente un mecanismo o sistema de seguimiento de los estudiantes en los liceos, basado en la comunicación entre establecimientos rurales y urbanos.

*“El hecho de ser menos cantidad de alumnos, es personalizado, entonces el profesor sabe las características de los estudiantes y eso sirve para la preparación de la enseñanza. Y lo otro, es que va reforzando, sabe lo que cada uno necesita reforzar (...). Como el profe de aula debe hacer la progresión para ver cómo avanza el aprendizaje, puede ver los tiempos, los ritmos de aprendizaje de los niños y en qué se avanza. Ese niño va a tener más tiempo para desarrollarlo. La modalidad multigrado te da la posibilidad de hacer más integrado. La dificultad es esa transición a otro establecimiento educacional, donde hay cursos de 27 alumnos. Como sostenedores debemos abordar esa temática, esa trayectoria”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Cuando se cambian de colegio sus niveles académicos son inferiores porque se le ha dado prioridad a otras áreas del currículum, a veces son despreciados por sus pares cuando dicen que vienen de la escuela rural, a veces los papás ni intentan mandarlo y se va solo el niño a la ciudad y viene un cambio dramático para las familias, para el niño que quiere terminar sus estudios”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

Junto a las ideas anteriores, en la mesa de gremios de la educación parvularia se agrega que la adecuada transición desde la educación preescolar a la enseñanza básica, así como la articulación efectiva de ambos niveles, es un desafío pendiente que aún no ha sido abordado de manera satisfactoria. Esta opinión, que da cuenta de un problema relativo a la articulación de las trayectorias educativas, se vincula con la dimensión pedagógico-formativa, pues tiene como efecto que elementos fundamentales de las perspectivas y metodologías de enseñanza/aprendizaje de la educación parvularia, orientados al desarrollo integral y bienestar de los niños,

<sup>8</sup>Decreto Exento N° 373 de abril del año 2017. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación parvularia y primer año de Educación Básica (Disponible en <https://bcn.cl/2k5na>)

no tengan continuidad en la enseñanza básica. Al respecto, mencionan la necesidad de que las educadoras y educadores revisen en conjunto el Decreto 373<sup>8</sup>, con el fin de pensar en estrategias concretas de abordaje de los desafíos de la educación parvularia en contextos rurales.

*“Creo que es fundamental establecer un proceso real y efectivo de transición entre la educación parvularia -desde la metodología y la mirada del niño- y lo que se vive en primero básico donde la metodología, la mirada de los niños y niñas y desafíos de aprendizaje para este nivel hacen que mucho de lo relevado en la educación parvularia se pierda... Así en algunos casos comienzan las fobias escolares y la deserción. Ahí hay mucho trabajo que todavía es necesario hacer en pos de proteger la infancia y sus formas de aprendizaje. Pareciera que todavía nos manejamos en un nivel discursivo y no en la práctica real. Hay un sentido de urgencia para los niños y niñas que están hoy en las aulas”*

(Mesa gremios educación parvularia)

*“Existe necesidad de trabajar el decreto 373 a nivel nacional para realizar verdadera articulación entre la educación parvularia y la educación básica”*

(Mesa gremios educación parvularia)

Cuando la transición educativa a primero básico se lleva a cabo de manera exitosa, los principales factores que contribuyen a este logro son la proximidad física y el vínculo entre los establecimientos educativos (preescolares y escolares); la colaboración técnico/ profesional y el trabajo en red; la realización de actividades pedagógicas que permiten una aproximación gradual de los niños a la realidad escolar y, algo muy relevante, la participación activa de la comunidad en estos procesos.

*“Acá en mi territorio, los 3 establecimientos (sala cuna, jardín infantil y escuela) están muy cerca y todo se celebra en conjunto. Es un pueblo chiquito y toda la gente se conoce, así que las tías también trabajan en conjunto”.*

(Mesa gremios educación parvularia)

*“Por acá en [región de O’Higgins] tenemos un muy buen trabajo en red desde los jardines a las escuelas. Hacemos visitas con los niños y niñas conociendo los espacios, a las trabajadoras, ayudando a que ellos no sientan temor y en línea con las experiencias y trayectorias. Hay reuniones presenciales que facilitan el conocimiento de las realidades de experiencias de otras comunidades, con la participación de todas las autoridades técnicas de la comuna”.*

(Mesa gremios educación parvularia)

Los participantes de la mesa de agrupación de profesores rurales también subrayan la importancia de establecer una articulación efectiva entre los niveles preescolar y escolar. Desde su perspectiva, incorporar programas de educación preescolar en las escuelas, constituye una valiosa oportunidad para fortalecer la educación rural desde los primeros años, así como para mejorar la tasa de retención de los estudiantes en las escuelas. Si en una localidad no se cuenta con este servicio educativo, las familias se desplazan hacia otros lugares. Como consecuencia de esta movilidad, se produce una disminución de la matrícula en las escuelas de esa localidad. Por otra parte, se afirma que diseñar el currículum educativo centrándose en la educación preescolar como punto de partida, permitiría construir una base común que tendría impactos positivos en la trayectoria escolar general y, sobre todo, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

*“Veo una oportunidad de que la escuela rural se abra a la educación preescolar para que haya una continuidad en la educación rural, porque si desatiende se pierde una oportunidad de dar educación a los estudiantes de educación preescolar, se van (...) esa matrícula se pierde en esa escuela, en ese pueblo. Para que se abra la oferta educativa en las escuelas rurales se requiere financiamiento basal y que se deje de mirar la escuela rural en términos económicos si conviene o no conviene, si no presta ese servicio la escuela rural, viene otro y se lo lleva”.*

(Agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“Además, incorporando la educación parvularia se tendrían mejores resultados académicos y es esa trayectoria escolar la que el currículum tiene que tener como centro. Tiene que partir en la educación parvularia y así vas a tener una trayectoria distinta y los resultados van a ser distintos”.*

(Agrupación de profesores y profesoras rurales)

Esta inquietud por los particulares problemas que enfrentan los niños en su tránsito hacia la educación básica y la necesidad de una mayor articulación con la educación parvularia, se vincula con una preocupación por los efectos de una discontinuidad abrupta entre las formas de enseñar y de aprender, propias de la educación parvularia (enfoque lúdico, centrado en las necesidades y el desarrollo integral del niño, etc.) y aquellas que ofrece la educación escolar. En el caso de la mesa de agrupación de profesores y profesoras rurales, también se alude al impacto positivo que la incorporación de la educación parvularia en el proyecto educativo de la escuela, podría tener en la trayectoria formativa de los estudiantes.

En cuanto a los obstáculos para la efectiva implementación del currículum, se destaca la carencia de financiamiento para responder adecuadamente a los desafíos que enfrenta la educación rural, como, por ejemplo, la posibilidad de contratar profesionales idóneos para apoyar el trabajo pedagógico con niños que tienen necesidades educativas especiales.



*“Hay que tener una capacidad presupuestaria para que la educación no tenga que estar soportando precariedades financieras, que van en desmedro de los niños”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“Tenemos muchos niños con TEA y otros diagnósticos, desde el SLEP disponemos de un especialista para trabajar con un niño TEA pero el trabajo no es potente, porque es una visita a la semana. Los profes rurales son autodidactas, pero está siendo pesado porque no cuentan con la capacidad de trabajar con ellos. Los profes se las arreglan como sea, porque nos llegan niños con distintas necesidades”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Asimismo, se menciona que tanto las escuelas como los jardines infantiles requieren una mayor dotación de profesores rurales, lo cual constituye un gran desafío considerando la ausencia de una formación inicial específica para la modalidad educativa rural y la limitada oferta de actividades de perfeccionamiento pertinentes para las necesidades de las escuelas rurales.

*“Implementar un currículum implica tener profesores formados desde la formación inicial para esa labor, con la capacitación y capacidades necesarias... ahí tenemos un desafío y una dificultad porque eso no lo tenemos”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“Otro elemento que es necesario considerar es la realidad de que muchos jardines son atendidos por 1 sola persona, que hace toda la labor administrativa y de gestión del jardín y la atención de niños y niñas, porque no hay cantidad de personal adecuado para todos”.*

(Mesa gremios educación parvularia)

En este contexto, los sostenedores destacan y aprecian la valiosa contribución de los microcentros, que funcionan como espacios de encuentro y perfeccionamiento técnico-pedagógico en los que los docentes tienen la posibilidad de reflexionar, sistematizar e intercambiar prácticas y experiencias pedagógicas exitosas. Estos espacios constituyen una oportunidad de perfeccionamiento a partir del trabajo colaborativo entre pares, evidenciando la agencia y creatividad de los docentes en la búsqueda de estrategias curriculares contextualizadas, que permitan enriquecer los aprendizajes de los estudiantes y aportar a sus comunidades.

*“Los colegios muchas veces tienen procedimientos, pero no son prácticas, con todos los problemas que hemos mencionado (...). Nuestra red de microcentros tiene una labor importante, nos juntamos todo el día y se ha relevado ese espacio para relevar lo técnico pedagógico y compartir prácticas exitosas. Es una oportunidad para perfeccionar a los docentes, responder a las preguntas y sistematizar prácticas”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Trabajamos en conjunto sobre cómo los profesores trabajaron lenguaje y matemática, entonces elegíamos la reunión del microcentro y había que elegir una práctica que estés haciendo con tus alumnos. X dijo yo traigo cálculo de porcentaje, los apoderados no saben calcular porcentaje, si le enseño a los niños, ellos les enseñarán a sus papás. Por ejemplo, mira las zapatillas tienen 20% de descuento. Les llevé una revista para que vieran los precios de las cosas, y a partir de esto, les enseñé el porcentaje. Eso sirve también como oportunidad de experiencia para compartir con los demás colegas. Y eso activaba la creatividad de otros”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Finalmente, atendiendo a la complejidad de las múltiples labores que realizan los profesores rurales y a la necesidad de facilitar su trabajo, se menciona la importancia de que los docentes puedan focalizarse en la gestión pedagógica/curricular, aliviando así el peso que conllevan otras tareas de gestión administrativa. En este sentido, se destaca que los instrumentos de gestión del Ministerio de Educación (sus premisas, requerimientos, etc.), no consideran de manera adecuada la realidad de la educación rural multigrado, ni las particularidades del trabajo cotidiano de los profesores rurales.

En el caso de los procesos de planificación, se debiese avanzar hacia formatos “más amigables” para las escuelas, que requieran una inversión menor de tiempo, para así poder aliviar la carga de trabajo de los profesores encargados. Esto permitiría que su tiempo y esfuerzos se centraran, principalmente, en la preparación de la enseñanza y las labores pedagógicas de aula.

Actualmente, en el marco del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), los profesores encargados deben lidiar con una importante sobrecarga de trabajo administrativo. En esta línea se acota que, a diferencia de las escuelas urbanas que cuentan con un equipo de gestión que colabora en estas tareas, en las escuelas rurales esto queda a cargo de un grupo muy reducido de docentes.

*“Desde el liderazgo hemos pensado en dos prácticas, lo administrativo y desde la gestión pedagógica lo que proyectan los docentes, por ejemplo, trabajo en lenguaje y matemática. Pero lamentablemente el PME [Plan de Mejoramiento Educativo] de una escuela rural multigrado no conversa con la realidad que lleva a cabo un docente en ese ámbito. Sería ideal hacer que ellos puedan focalizar (...) que el nivel central permita que los profesores puedan centrarse en lo pedagógico”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Desde la gestión pedagógica que tiene relación con la planificación, o sea, si ya me cuesta un PME, cómo yo aliviano la carga de los profesores. Ya sabemos que la planificación es anual. Hasta ahí llegamos, no clase a clase. ¿Qué más le puedo pedir al profe rural? Eso lo hemos replanteado, un planteamiento de planificación amigable”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

## **Ámbito Gestión curricular**

En este ámbito se indagaron las opiniones de académicos y sostenedores de educación parvularia sobre las oportunidades y desafíos de la gestión curricular en establecimientos rurales, entendiendo por gestión curricular: “las políticas, procedimientos y prácticas implementadas por la dirección, el equipo técnico y el cuerpo docente de la institución educativa con el fin de coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Decreto 27, 2020), ajustando sus métodos a las características socioculturales” (MINEDUC, 2023, p.12<sup>9</sup>).

La pregunta que se les formuló para recoger sus opiniones fue la siguiente: ¿Cuáles son las principales oportunidades y desafíos que tienen los equipos directivos, técnicos y docentes al momento de tomar decisiones pedagógicas y curriculares respecto a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar los aprendizajes de sus estudiantes de jardines, escuelas y liceos rurales?

Un primer aspecto central, que desde el punto de vista de los participantes constituye tanto un hermoso desafío pedagógico como una valiosa oportunidad educativa, es la particularidad misma de los contextos rurales. En estos contextos, la labor educativa implica una práctica en la cual los procesos de enseñanza/aprendizaje se enriquecen del diálogo activo con la diversidad de comunidades, familias, actorías territoriales, culturas y saberes locales, entornos físicos y geográficos. De este modo, la escuela rural se encuentra en una relación de continuidad con el mundo de la vida de las comunidades en las que se inserta y de las cuales es también una parte central.

*“Pienso en los saberes locales y el contexto local. Al igual que como decía [nombre de otro participante], hay distintos elementos que son parte de la cultura, no sólo del entorno, sino que del lugar, entendido más allá del espacio físico, sino como el espacio social y cultural que se construye alrededor de la escuela, de la comunidad. Es en ese sentido que el contexto como fuente de aprendizaje y de enseñanza también, es algo que debe ser tomado fundamentalmente”.*

(Mesa académicos)

<sup>9</sup> MINEDUC (septiembre 2023). Proceso participativo. Política Nacional de Educación Rural Cartilla de Contenidos.

*“El contexto cultural y social, las prácticas, las formas de vivir son elementos fundamentales para ser una oportunidad para la enseñanza y estudiarlos en la sala de clases y así también lo que se enseña tenga sentido y sea valioso para la propia vida dentro de la ruralidad”.*

(Mesa académicos)

En el caso de la educación parvularia, la importancia del vínculo con la comunidad, significado como una oportunidad y un sello distintivo de su trabajo, se expresa en una serie de prácticas pedagógicas (actividades diagnósticas, de planificación y evaluativas), en las cuales las familias y otros miembros de la comunidad participan activamente. Al respecto, se mencionan ejemplos de participación de las familias en las actividades en el aula; en la evaluación, en conjunto con los docentes, de los avances del desarrollo personal y social de los niños; y en el plan pedagógico anual, entre los más destacados.

*“Aquí veo una oportunidad que, a diferencia de los jardines tradicionales, hay un ámbito, que es de desarrollo personal y social que es evaluado en conjunto con la familia; en unos se hace más y en algunos menos, según cada equipo. Pero eso es lo que hemos impulsado, que es una ventaja que a diferencia de los tradicionales que son evaluados por el profesor y las educadoras, en este caso, aquí hay una conversa, y eso tiene que ver con que las familias participan pedagógicamente, es decir, van las dos horas y cuatro horas, están en sala, trabajan en esas horas que van sus hijos, la práctica pedagógica es distinta”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

“Tenemos nuestro plan pedagógico, pero incorporamos también la necesidad de los requerimientos de la familia a través de una encuesta diagnóstica que se hace a principios de año (...) la familia presenta su plan a través del centro de padres y se articula con lo que los niños y niñas quieren aprender, porque también vemos las necesidades de la familia de los niños y la de nosotros”.

(Mesa sostenedores educación parvularia)

La gestión de los procesos y prácticas de enseñanza/aprendizaje caracterizada por una perspectiva comunitaria y colaborativa, permite el desarrollo de habilidades y saberes que enriquecen a todos los participantes y genera un conocimiento profundo de las necesidades, intereses y problemáticas de los niños. En este contexto, las modalidades de atención preescolar no convencionales, tales como los jardines alternativos étnicos (insertos en comunidades indígenas muy aisladas) o el programa “Jardín sobre ruedas”, son iniciativas muy valoradas por las comunidades, en la medida en que ofrecen una respuesta pertinente y sensible a las particulares necesidades educativas de sectores rurales apartados que, de otro modo, no tendrían acceso a la educación parvularia.

*“Está organizado, también es una oportunidad, es un trabajo que está súper organizado en términos de que tenemos presencialmente cuatro días a la semana en cuatro localidades distintas, y un día a la semana el equipo permanece en la oficina regional para organizar el trabajo de la semana siguiente, eso en términos de organización, está súper establecido, porque requieren de ese tiempo”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“El fundamento central pedagógico del funcionamiento de la modalidad tiene que ver con el trabajo conjunto con la familia, ese es la propuesta pedagógica que caracteriza a todas las modalidades del Jardín sobre ruedas”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

Por otra parte, los sostenedores de educación parvularia destacan ciertas características propias de la gestión pedagógica realizada por los equipos de trabajo en terreno, tales como la autonomía y la mirada flexible y situada del PEI.

*“Es relevante destacar, la posibilidad que el proyecto educativo para la modalidad de “Jardín sobre ruedas” es diversificado, es más pertinente en la modalidad de cada localidad y eso lo hace ese equipo de terreno, ese equipo pedagógico que es la educadora y el animador conductor, creo que esto también es una oportunidad. Si bien es cierto es un PEI para todos los sobre ruedas, tenemos una línea de bajada más contextual a través del plan pedagógico”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

En cuanto a los desafíos que enfrentan, mencionan algunas dificultades para poder brindar servicios educativos en localidades muy distantes, debido a los prolongados tiempos de traslado (en el caso de “Jardín sobre ruedas”), así como la falta de recursos económicos y humanos suficientes para alivianar las actividades de gestión pedagógica y administrativa, las que sumadas a otras labores cotidianas (tales como hacer aseo o prender fuego), deben ser realizadas con mucho esfuerzo por un equipo reducido de profesionales.

*“Uno de los desafíos como sostenedores es acortar las distancias (...) muchos de los equipos viajan a las localidades y constituyen casi dos horas de viaje, entonces hoy día en algunas partes se nos está haciendo dificultoso llegar a toda aquella localidad rural que necesita la atención de la modalidad, por supuesto estamos viendo otras alternativas (...), pero nos está siendo dificultoso por los tiempos de traslado”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“Nosotros somos de un jardín infantil alternativo en comunidades indígenas, estamos insertas dentro de una escuela; somos dos técnicos y una ELCI que es educadora de lengua y cultura mapuche. Atendemos a 20 pichikeches en edades heterogéneas (2 a 6 años), edad para pasar a primero básico, porque en el sector no hay otra oferta (...). Hay un desafío yo creo, que es que nos doten de personal porque la verdad es que nosotros somos dos personas a cargo de 20 niños, el horario de 8:30 a 5:00 o 4:30 y la verdad es que hacemos todo, hacer fuego, hacer el aseo y la verdad es que uno con dos personas y 20 niños no es mucho lo que uno puede, o sea uno trata de ser multifuncional en este trabajo y aparte de eso tenemos que hacer toda la documentación administrativa igual que un jardín infantil grande, que tiene directora, auxiliar. Eso es un desafío”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

Adicionalmente, en el contexto de la educación preescolar rural, se enfrenta el desafío de ampliar la comprensión y visibilidad de la naturaleza alternativa de algunos proyectos educativos. Esto permitiría avanzar hacia la formulación de criterios de evaluación institucional que consideraran las particularidades de dichos proyectos.

*“A veces, por política de la institución hay cosas que no nos llegan a nosotros como alternativo, entonces como que hay un solo grupo, no están diferenciados “esto sí es, esto no es lo alternativo”. Entonces hay cosas que nosotros no aplicamos. Por ejemplo, no tenemos PISE (Plan Integral de Seguridad Escolar), porque somos dos funcionarios más la manipuladora y para PISE se necesita tener por lo menos 15 funcionarios y esto hace que nos disminuyan puntaje para la evaluación del modelo (...). Pudiéramos diferenciarnos, no esa diferencia que nos quita importancia, sino que nos visualicemos más en el contexto de educación rural”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

Por su parte, los participantes de la mesa de académicos destacan la integralidad de la gestión curricular llevada a cabo en establecimientos rurales. Tomando distancia de las miradas que subestiman esta modalidad educativa, valoran la educación rural multigrado como un espacio que genera oportunidades únicas de aprendizaje. Al respecto, subrayan que esta modalidad educativa promueve valiosas experiencias de inclusión, diálogo entre saberes diversos y desarrollo de habilidades sociales a partir de las interacciones cotidianas entre estudiantes que se encuentran en distintas etapas de su ciclo vital. Desde su perspectiva como académicos, la educación rural, entendida como un particular proyecto que representa un valioso modelo alternativo a la educación urbana, es un contenido que debe incluirse en la formación inicial docente y ser promovido de esta manera por el Ministerio de Educación.

*“Yo no estoy de acuerdo de que el multigrado sea una dificultad, el multigrado es un contexto particular en sí (...), desde mi punto de vista y con los profesores que he trabajado, el multigrado es una oportunidad maravillosa para poder trabajar la inclusión en el aula, para poder trabajar los diálogos de saberes, propuestas que se han trabajado en educación rural en otros países como Uruguay, España (...), que tiene estudiantes de distintos niveles educativos de distintas etapas del ciclo vital, que conviven al mismo tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una oportunidad para poder aprender más profundamente (...), me gustaría hacer énfasis: el multigrado es una oportunidad”.*

(Mesa académicos)

Desde esta perspectiva, la formación inicial y continua de los docentes es un aspecto central para que la educación rural pueda mejorar, avanzar y fortalecerse. La ausencia de programas de educación rural, tanto en el campo de la formación inicial como continua, hace que la modalidad de aprendizaje de los profesionales rurales responda, muchas veces, a la lógica del “ensayo y error”. En este contexto, un desafío central consiste en habilitar espacios formativos en los cuales los profesores puedan desarrollar las competencias específicas necesarias para el trabajo pedagógico en zonas rurales.

*“Preguntamos a los profesores en algunas escuelas y ustedes, ¿cómo aprendieron? y nos respondieron “por ensayo y error”. Entonces, es un gran desafío para las instituciones de educación superior que comiencen desde ya para tener algún par de cursos, módulos en donde puedan conocer prácticas y donde ellos puedan conocer cuál es la modalidad, cómo se vive la educación en contextos rurales, cuáles son las competencias del docente, porque no son las mismas del profesor urbano, son totalmente distintas”.*

(Mesa académicos)

*“El desafío es tener más especificidad de esa realidad educativa desde el punto de vista del desarrollo profesional docente y desde la formación inicial (...). Es muy importante tener una instancia formativa particular y espacios para aprender como profesores rurales, hay diferentes encuestas y voces docentes donde se da cuenta que los profesores quieren perfeccionamiento, no me gusta esta palabra, pero entendiendo que es el desarrollo profesional docente, necesitan espacios de encuentro para dialogar y aprender”.*

(Mesa académicos)

Entre las necesidades formativas de los profesores rurales, se menciona la importancia de adquirir conocimientos actualizados, así como habilidades y herramientas para la adecuada contextualización curricular, la innovación didáctica y la evaluación de los aprendizajes en entornos multigrado, considerando la diversidad cultural y etaria de los estudiantes con

los que interactúan en el aula y las particularidades de las escuelas y los territorios rurales. Asimismo, se destaca la necesidad de disponer de herramientas pedagógicas diseñadas específicamente para la educación rural en lugar de, simplemente, importar prácticas provenientes de contextos escolares urbanos.

*“Los profesores rurales necesitan saber hacer rúbricas, necesitan evaluar desempeños, para poder conocer esa diversidad de conocimientos que van a tener sus estudiantes en aula, entendiendo que unos están en primero básico y otros en quinto pero todos están trabajando el agua, entonces es muy importante en términos de la evaluación, cómo es que evaluamos en el contexto rural, atendiendo la cultura, la diversidad, lo que existe, el saber que hay en la escuela y las particularidades de la sala de clases”.*

(Mesa académicos)

*“Todo lo que existe en la escuela rural existe porque en la escuela urbana existe de esa manera, entonces las formas de evaluar y de crear distintos cursos y los sistemas vienen de la educación urbana. Entonces (...) me parece que es un desafío muy interesante tener distintas estrategias o formas de evaluar en la escuela rural, por ejemplo, en educación multigrado o cursos combinados, saber desde la didáctica, podría decir, cómo evaluar teniendo procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos niveles y en distintos grados en la misma sala de clases, pero que los estudiantes estén trabajando el mismo tema y que puedan ser evaluados con instrumentos distintos”.*

(Mesa académicos)

En relación con la formación continua de los profesores rurales, los participantes subrayan la importancia de generar iniciativas que fortalezcan los microcentros como espacios colaborativos de aprendizaje, en los cuales las escuelas puedan compartir sus experiencias, prácticas y conocimientos, para desarrollar en conjunto estrategias y herramientas de trabajo que les permitan abordar los desafíos que enfrenta la educación rural y mejorar sus prácticas pedagógicas. Por último, considerando la complejidad y multidimensionalidad de los desafíos inherentes a los contextos educativos rurales, se destaca la importancia de que la política de educación rural impulse la creación de vínculos y redes interinstitucionales y abra espacios para que la voz de los profesores rurales pueda ser escuchada.

*“Entonces no es solamente la escuela, la escuela sola no va a resolver el problema, tiene que ser la escuela en vínculo con todas estas otras organizaciones y con todas estas otras identidades, debiéramos estar trabajando en conjunto con el ministerio de Transporte, Vivienda, Agricultura; yo no sé si está considerado eso o no, pero debiera estar”.*

(Mesa académicos)



*“Yo considero que el educador rural en nuestro país tiene mucho que decir, pero hay pocos espacios para decirlos o generar otras instancias donde el profe tenga voz para la academia, para la política pública, para ser escuchado”.*

(Mesa académicos)

## Ámbito Docencia

En este ámbito se recoge la mirada de diversos actores educativos sobre cómo debiese ser el perfil ideal del docente rural, así como también la formación inicial y continua de los profesores que trabajan en establecimientos educativos rurales. Las preguntas realizadas a los participantes fueron: ¿Qué y cómo debiese ser la formación inicial para docentes rurales?, formulada a las mesas de académicos y Agrupación de profesores y profesoras rurales; ¿Qué y cómo debiese ser la formación continua para trabajadores de la educación rural?, formulada a las mesas de académicos, Agrupación de profesores y profesoras rurales y de gremios docentes, técnicos y asistentes de la educación parvularia; y ¿Cómo debiese ser el perfil del docente rural?, formulada a las mesas de académicos, Agrupación de profesores y profesoras rurales, sostenedores de educación parvularia, sostenedores SLEP, sostenedores de educación básica, media, adultos y especial (sostenedores municipales y particulares subvencionados) y organizaciones de la sociedad civil.

Respecto a la formación inicial de docentes rurales, los integrantes de la mesa de académicos destacan que esta problemática se vincula directamente con la postura adoptada por los Estados sobre el lugar que debe ocupar la educación rural en el sistema educativo. Si la educación rural no se concibe solo como un mero “caso secundario” o una “excepción a la norma” urbana, sino como un subsistema educativo en sí mismo, entonces el Estado debe invertir recursos y desarrollar políticas para la formación profesional de los profesores rurales. En este sentido, impulsar la formación inicial en educación rural depende más de decisiones gubernamentales que de la motivación o intereses que puedan tener al respecto las instituciones académicas. Esto debiese traducirse en políticas públicas que permitan gestionar e institucionalizar un espacio formativo universitario para la profesión.

*“Esto pasa por una decisión mayor que escapa a la academia, es una decisión que debe estar dentro de la política de educación, como lo hace Uruguay, Costa Rica, México, por poner un ejemplo, deciden considerar a la educación rural como un subsistema de educación y eso involucra dedicar recursos para formar profesores que atiendan esos sectores”.*

(Mesa académicos)

*“Aquí hace falta una política que ordene, organice, esto tiene que ser algo mucho más sistémico y hasta ahora efectivamente el tema de las carreras en Chile se ha regido mucho por las leyes del mercado a lo que hay demanda o no hay demanda. Y en esto yo creo hay que intencionalarlo mucho más, o sea, ahora todo el tema de la beca vocación de profesor, desde ahí se podría difundir mucho más el atractivo de lo que resulta trabajar en una escuela rural”.*

(Mesa académicos)

A pesar del entusiasmo y los esfuerzos de los profesores, la falta de una formación inicial idónea afecta negativamente sus posibilidades de afrontar adecuadamente los desafíos específicos que implica el trabajo docente en escuelas rurales.

*“En la universidad [nombre de la universidad], también cuentan con muchos estudiantes que se irán a trabajar en zonas rurales y nos hemos dado cuenta de que no están preparados para trabajar en esa realidad, ya que salen más preparados para la vulnerabilidad urbana, pero no a las especificidades del mundo rural”.*

(Mesa académicos)

Por otra parte, las universidades no cuentan con los recursos económicos necesarios para gestionar aspectos esenciales de la formación docente, como las actividades prácticas, debido a los elevados costos asociados, como es el caso del traslado de estudiantes a zonas remotas. Al no contar con asignación de recursos adicionales, se dificulta poder impulsar iniciativas como, por ejemplo, una mención en educación rural.

*“Nosotros, por ejemplo, llevar 4 o 5 estudiantes desde X hacia, por ejemplo, Z [región de Antofagasta] que son 400 kilómetros de distancia, significaba antes de la pandemia \$3.000.000. Entonces, eso para los presupuestos de las carreras en solamente una semana de actividades (...) el tema de costo se complejiza mucho”.*

(Mesa académicos)

Los integrantes de la mesa de Agrupación de profesores y profesoras rurales expresan una opinión negativa de la mirada fundamentalmente urbana de la educación pública, la formación inicial docente en las universidades y el currículum. Al respecto, mencionan su preocupación por la homogeneización cultural y la falta de reconocimiento de diversidad cultural presente en las zonas rurales, que el predominio de esta perspectiva urbana de la educación conlleva. La influencia de esta mirada “urbanocéntrica” que permea en la educación, tiende a imponer un modelo educativo que va en detrimento de la especificidad cultural de las comunidades y escuelas rurales.

*“Me preocupa que la educación pública y lo que se enseña en la universidad está focalizado en lo urbano y mirado desde la urbanidad y le quitan lo característico que tiene la ruralidad y pretenden que la escuela sea urbana. Me causa mucho dolor, porque no dejan que la ruralidad se imprima y gana la urbanidad, no los dejan ser, respetando sus culturas y todas sus creencias, propias de su pueblo (...) todos tendemos a que todo se parezca al orden que hay en la urbanidad. Todo lo que leo, el currículum, va hacia allá”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

Desde la perspectiva de los participantes, la formación inicial docente debería incluir una línea formativa específica en educación rural en todos los niveles educativos, desde la educación parvularia hasta educación media. En este marco, se propone que, a través de cursos, talleres y/o seminarios, se entregue formación especializada sobre temáticas consideradas relevantes, tales como: gestión pedagógica de aulas multigrado, herramientas didácticas para contextos educativos rurales, diversidad e inclusión (por ejemplo, de estudiantes con necesidades educativas especiales) e interculturalidad, entre las más destacadas. Considerando la complejidad sociocultural de los contextos rurales, la formación inicial debería incorporar la colaboración interdisciplinaria de otras áreas, como las ciencias sociales, para abordar de manera integral los desafíos educativos presentes en dichos contextos. Asimismo, debiese contar con prácticas tempranas y menciones específicas (matemática, ciencias, etc.) con un enfoque centrado en la realidad rural. Se sugiere también incorporar a profesores de escuelas rurales como colaboradores activos en la formación práctica de los estudiantes y que esta incluya la participación estudiantil en proyectos comunitarios que les permitan conocer y dialogar con las instituciones y redes territoriales (juntas de vecinos, postas, agrupaciones culturales, etc.).

Adicionalmente, la formación de profesores rurales requiere una revisión crítica de las representaciones estereotipadas de la educación rural, que suelen ser de carácter salvacionista, romántico o asistencialista.

*“También es importante hablar sobre las creencias en la educación rural, aún se sigue mirando como la escuela “pobrecita”, aquí se hacen muchas investigaciones rurales, de diferentes universidades y tienen la percepción que al llegar a estas escuelas van a salvarlos, que les enseñarán cómo se hace y eso también juega en contra, existe una mirada estereotipada de la ruralidad”.*

(Mesa académicos)

*“Si bien existe una romantización de este trabajo que se hace hacia lo asistencialista al mundo rural, hay datos que dicen que faltan especialistas, y hay necesidad de estudios y de la visualización del ámbito rural, para que no sean los mismos que retornen para poder “salvar el campo” o estos contextos”.*

(Mesa académicos)

Las concepciones estereotipadas de la ruralidad promueven una lectura en clave de déficit, que es necesario transformar para que el trabajo en escuelas rurales se vea como una oportunidad atractiva de desarrollo profesional y como una posibilidad de enriquecimiento de la educación en general.

*“Como universidad han planteado más de una vez plantear algunos cursos específicos, en que se plantee el mundo rural. El problema es que los estudiantes tienen una concepción negativa de la ruralidad, como problemas con conexión a internet, como un obstáculo y no ver como una oportunidad la ruralidad”.*

(Mesa académicos)

*“La educación rural aparece como un retroceso (“la escolita”), se ve como una baja oportunidad de desarrollo (“no se aprende”)”.*

(Mesa académicos)

Respecto a la formación continua y el perfeccionamiento docente, se plantea la necesidad de concebir estos procesos como espacios colaborativos de diálogo y reflexión crítica. Desde esta mirada, se destaca la importancia de que las experiencias y necesidades específicas de los territorios estén en el centro del proceso, otorgando a los profesores rurales un papel protagónico. Esto se contrapone a la imagen del experto que ofrece a la comunidad educativa soluciones o conocimientos técnicos de manera vertical, a través de una suerte de “recetario” o conjunto predeterminado de enseñanzas o instrucciones educativas.

*“Muchas veces nos falta la discusión pedagógica, que vuelva la discusión pedagógica, la mirada de capacitación o perfeccionamiento no tiene relación con la mirada crítico-reflexiva, que no sea esta verticalidad, sino que volver a la discusión pedagógica de lo que ellos tienen que discutir, como es el currículum”.*

(Mesa académicos)

*“Quizá las escuelas necesitan que les ayuden en la construcción del currículum; cuando no se detectan estas necesidades, se hacen cursos y se cae en el recetario y aquí la idea es abrir el espacio para dialogar, en un proceso reflexivo que es largo e inductivo, que tiene que ver con la docencia, la reflexión sobre la práctica, la reflexión crítica, que es lo propio del docente, pensar el para qué, el por qué y en este territorio”.*

(Mesa académicos)

Asimismo, se plantea que la implementación de estos procesos formativos debe concebirse en el contexto más amplio de una política pública destinada a mejorar y desarrollar la calidad de la educación rural, de manera que se convierta en un compromiso legitimado y, de alguna manera, "ineludible" para todos los involucrados.

*"Si lo dejamos enmarcado en una política más general que posibilite, entre comillas, obligue, que establezcan relaciones específicas entre las instituciones, para desarrollar el objetivo mayor, que es el desarrollo y mejoramiento de la calidad de la educación rural, para que efectivamente los actores involucrados puedan participar en todo este proceso".*

(Mesa académicos)

Algunos participantes de la mesa de académicos mencionan que la Ley que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (20.903) y el CPEIP, ya han abierto un camino institucional en materia de formación continua y perfeccionamiento docente. A partir de este piso institucional, es posible mejorar la formación continua de los profesores rurales e incentivar su participación, avanzando hacia una mayor especificidad de las acciones e instancias de perfeccionamiento, por ejemplo, a través de la creación una mención o especialización en educación rural.

*"En esa reunión con el CPEIP se dijo 'vamos a abrir una mención, una especialización en educación rural, que sea incentivo para profesores y las universidades para avanzar en formación continua, pero también en la formación inicial y el paso superior es ir al grado, un magíster en educación rural'".*

(Mesa académicos)

*"Esto sería un paso concreto: la creación de una especialización nacional en educación rural. Es necesario sistematizar y eso está dado en el desarrollo profesional docente que contempla un momento de la especialización. Esto puede ser un incentivo a los profesores y a las universidades".*

(Mesa académicos)

Por otra parte, se destaca la figura del microcentro como un aliado fundamental en los procesos de formación continua y desarrollo profesional de los profesores rurales. Estos espacios de trabajo técnico-pedagógico son altamente valorados por las comunidades educativas rurales y facilitan la gestión, organización, ejecución y continuidad de las acciones formativas.

*“Lo que nos funcionó fue acordar con los coordinadores de microcentro un espacio formativo de su programa de sus reuniones, entonces se coordinó el calendario de cada una de ellas y se incorporaron esos espacios para la formación, así se puede dar una continuidad sostenida al desarrollo profesional con los profesores. Ellos agradecen esta forma de trabajo pues aseguran su participación”.*

(Mesa académicos)

Aunque se disponga de las oportunidades institucionales recién señaladas, a nivel de las dinámicas territoriales “micropolíticas”, el acceso a los espacios de formación continua o capacitación muchas veces está sujeto a criterios arbitrarios o excluyentes. Al respecto, en la mesa de académicos se ofrece el ejemplo de profesores rurales que mencionan que en sus escuelas acceder a instancias de formación o capacitación es un “privilegio” o “premio”, por el cual deben “hacer mérito”.

*“Pero junto con eso aparece muy preocupante, lo que dice X, efectivamente en la micropolítica, que espero que se resuelva con los SLEP, efectivamente en lo territorial, se maneja distinto la micropolítica; en zonas aisladas los profesores nos dicen que en el norte, el perfeccionamiento se juega como privilegio o premio (“hay que hacer mérito”), esto debiera ser al revés, debiera ser como un estándar que sus profesores deben estar en perfeccionamiento, ojalá se regulara de otra manera”.*

(Mesa académicos)

Adicionalmente, se menciona que la burocracia de la gestión administrativa, por ejemplo, en lo que respecta a la tramitación de los convenios, junto a una cantidad limitada de cupos e instancias pertinentes de capacitación, dificultan el desarrollo de procesos de formación continua y la participación de los profesores en dichos procesos.

*“Es necesario mejorar las formas de convenio y la oferta que ofrece CPEIP. Existen muy pocas oportunidades para la formación continua y deberían gestarse mayores convenios con universidades (...). Aunque hay una oferta en el CPEIP, son cupos muy limitados y no tan pertinentes para la formación de las técnicas de educación de primera infancia de la ruralidad”.*

(Mesa gremios educación parvularia)

*“Por un lado el tema de la oferta, poca pertinencia y, por otro lado, pareciera ser que los cursos son para algunos y no para todos, el tema de los cupos y otras situaciones, ojalá que con la nueva institucionalidad se regulara de otra manera. Porque no depende solo del entusiasmo o motivación que presenta el profesor”.*

(Mesa académicos)

La participación de los profesores en espacios formativos se ve limitada también por las dificultades asociadas con la inversión de tiempo que ello implica. Los docentes deben destinar horas fuera del horario laboral o bien durante su jornada, lo cual es particularmente complejo de gestionar en el caso de las escuelas unidocentes.

*“Falta crear los tiempos que permitan la formación continua, siempre se realizan en forma personal y tiempo fuera del horario laboral”.*

(Mesa gremios educación parvularia)

*“Hemos explorado los efectos de la metodología STEM en aulas multigrados, particularmente ingeniería, para aprender matemática y ciencias. Ha sido todo un desafío, porque tener horas de capacitación con profesores que son unidocentes representa todo un reto”.*

(Mesa académicos)

Asimismo, la falta de recursos económicos dificulta tanto la creación y oferta de instancias formativas, como la disposición de los profesores rurales para participar en ellas. Esto último se relaciona con el hecho de que los profesores se ven obligados a autofinanciar su participación y, en ocasiones, tampoco cuentan con el respaldo de los sostenedores.

*“Es un tema muy complicado, porque siempre tiene que ser por cuenta propia, y los cursos son bien onerosos y cuesta financiar con los sueldos que ganamos las trabajadoras de la educación parvularia”.*

(Mesa gremios educación parvularia)

*“Tampoco hay apoyo de los sostenedores ni convenios que nos sirvan y con eso baja completamente la motivación”.*

(Mesa gremios educación parvularia)

*“Tampoco es barato generar un equipo multidisciplinario codocente para poder generar de manera efectiva esta formación continua de profesores en contextos rurales (...) también hay magister aprobados en las universidades para lanzarse, pero son caros y no están financiados”.*

(Mesa académicos)

Otras dificultades destacadas por los participantes se relacionan tanto con la aplicabilidad como con la pertinencia de las capacitaciones y los materiales utilizados en ellas. Al respecto, se menciona que los materiales empleados están pensados de una manera descontextualizada, desde un modelo de escuela “tradicional” urbana. Asimismo, se critica el hecho de que los profesores rurales no participen en el proceso de creación de estos materiales, lo que excluye sus valiosas experiencias y conocimientos de la realidad educativa local. Como resultado, las instancias de capacitación y los materiales utilizados en ellas se perciben como poco pertinentes y difícilmente implementables en un aula multigrado.

*“La crítica que existe es que todos los materiales están pensados para la escuela tradicional y adaptados para la realidad multigrado. El tener materiales específicos, pensados en la realidad de este contexto educativo es muy importante para ellos”.*

(Mesa académicos)

*“Con respecto a los materiales, los profesores son reacios cuando los materiales vienen hechos, ellos resienten que no tengan oportunidades de co-creación. Hemos tenido que hacer ajustes para que vaya de acuerdo con la realidad del territorio, a la propuesta educativa. Si hacemos una propuesta para ellos, tenemos que saber que ellos tienen mucho conocimiento, saben qué tanto se puede implementar en el aula. De hecho, con terminología, cuando planteamos círculos para una innovación, fracasa, porque entendemos cosas distintas con los mismos términos”.*

(Mesa académicos)

La modalidad en que las actividades formativas se llevan a cabo se menciona como otro aspecto importante a considerar. En relación con este punto, la modalidad online resulta difícil de implementar debido a los problemas de conectividad a internet. Esta situación afecta, sobre todo, a comunidades que se encuentran en zonas más alejadas, territorios insulares o que tienen condiciones climáticas adversas. Por otra parte, los profesores sostienen que las actividades presenciales brindan oportunidades de encuentro, sociabilidad y diálogo más cercano y fructífero, que se ajustan mejor a sus necesidades formativas.

*“Las dificultades de gestión están cuando se convoca a la participación de los docentes a un curso de 8 meses de desarrollo profesional, se partió con un programa que era medio mixto, y nos dimos cuenta de que el formato híbrido no funciona porque el clima no favorece una buena conexión, entonces por X razón el profesor ya no podía asistir”.*

(Mesa académicos)



*“Yo quiero mucho al CPEIP, pero online no es apropiado a lo rural. Es importante que tengamos perfeccionamiento presencial en distintas áreas, porque ahí nos reunimos y ahí compartimos experiencias. Nos sentimos muy solos y ahí podemos compartir metodologías de enseñanza específica en aula multigrado”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“Para esta formación también es necesario considerar los problemas de conectividad para acceder a las sesiones de capacitación, por ejemplo”.*

(Mesa gremios educación parvularia)

Con relación a las temáticas que los profesores rurales consideran necesario integrar en las actividades formativas o de perfeccionamiento, destacan la gestión escolar y las herramientas para abordar adecuadamente los actuales desafíos del trabajo pedagógico en contextos rurales. Al respecto, mencionan las metodologías específicas de enseñanza para el aula multigrado; el uso de nuevos recursos tecnológicos; el manejo de herramientas de gestión y administración escolar; el trabajo pedagógico con niños con necesidades educativas especiales y, por último, tópicos de salud mental y relaciones interpersonales.

*“Metodologías de enseñanza específica en aula multigrado, porque aún hay muchos docentes que no tuvieron oportunidad de tenerlo en su formación inicial, de tener retroalimentación de la parte formativa”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“Otra debilidad que existe es que muchos profesores les toca asumir el rol de profesor encargado de escuela con obligaciones administrativas con muchos planes que hacer y no tiene idea como hacerlo. El docente rural lo tiene que aprender en la práctica y no se tiene una formación previa para ello (...), entonces que haya una formación de este tipo en lo administrativo”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“Debiera haber una capacitación o curso de herramientas para atender a niños con necesidades educativas especiales. El profesor debe capacitarse para atender en buena forma a esos estudiantes (...) debiera ser un desafío de toda la escuela”.*

(Mesa agrupación de profesores y profesoras rurales)

*“La salud mental del profesor es fundamental y hay muchas cosas a lo que se enfrenta, ser mal mirados, estar con niños conflictivos, ser agredidos (...) que hagan talleres de relaciones personales y compartirlas con los apoderados”.*

(Mesa agrupación profesores y profesoras rurales)

Finalmente, en cuanto al Perfil del docente rural, se destaca la complejidad y riqueza que, históricamente, ha caracterizado su labor pedagógica. Asimismo, se plantea que su identidad profesional está estrechamente vinculada a la vida cotidiana y al desarrollo de las comunidades en las cuales se inserta. En este sentido, predominaría un imaginario en el que el docente rural no es sólo un profesor, sino una forma particular de ser profesor.

*“Desde una perspectiva más histórica, cuando se crea el primer reglamento sobre escuelas rurales en el ministerio, 1931, se da cuenta que la escuela rural es un espacio para la comunidad local, entonces el profesor desde ese inicio está llamado a articular a la comunidad, más allá de su labor docente (...). Pareciera que es una forma de ser profesor, consustancial a ser docente rural, en este país a lo menos, porque está marcado desde el inicio de la formación de profesores esta importancia del profesor en la comunidad. Separar estos espacios aparece hoy como súper pertinente porque es una labor profesional, pero no sé si a nivel de imaginario es más fácil”.*

(Mesa académicos)

*“Cuando investigamos (5 años) nos dimos cuenta de que el profesor ejerce esa influencia en la localidad, y lo hacían de un modo artesanal y decidimos llamarlo como agente de desarrollo local y desarrollamos una línea completa de formación”.*

(Mesa académicos)

El imaginario de esta particular “forma de ser profesor” condensa una serie de representaciones asociadas a lo heroico, el sacrificio y el cuidado de otros. En palabras de los participantes, una suerte de “Superman” o “Súper Mujer”. La reflexión crítica de estas representaciones es una tarea necesaria para visibilizar la carga simbólica asociada a esta imagen heroica/sacrificial del docente rural, que puede ir en detrimento de su autocuidado.

*“Si yo lo pienso es como Superman o una Superwoman, es como el pilar de su comunidad, pelean por su comunidad, pero aman estar en la sala de clases. La carga es demasiado. Pregunta: ¿qué debiésemos hacer?, ¿dividir los roles?, ¿buscar el equilibrio?”.*

(Mesa académicos)

*“El docente es un súper docente. Hay que tensionar este tema, porque hay que cuidar a los docentes”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

La definición de un perfil único para el docente rural, que establezca y abarque todas las características, habilidades, conocimientos y atributos que implica su profesión, es una tarea necesaria, pero muy difícil. Esta dificultad estaría dada por la naturaleza diversa y situada de sus roles, funciones y prácticas.

*“Sin duda debe haber un perfil para todas las personas que trabajen en nuestras escuelas”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

*“Existe más de un rol en docentes rurales: son multigrado, unidocente, bidocente, docente encargado, docente itinerante, multicultural, etc.”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

*“El docente cumple distintos roles: pedagógico, de gestión, cultural, también fuera de la vida de la escuela tiene su propia vida. El docente es polifuncional, entonces cabe preguntarse ¿hasta qué punto se pueden abordar estos roles? Es difícil armar uno que lo abarque todo (...). Es hartó lo que se le exige”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Pese a esta diversidad de roles y funciones, es posible determinar ciertos elementos centrales que debiesen estar incluidos en la definición del perfil del docente rural. Entre los elementos más destacados, se menciona la fuerte orientación comunitaria de la labor pedagógica del docente y su capacidad para liderar procesos educativos en contextos de diversidad cultural y territorial. Desde el punto de vista de los participantes, resulta complejo para los profesores rurales sostener este "perfil comunitario", en el marco del predominio de estándares educativos que favorecen la gestión curricular y administrativa eficiente y homogeneizante de los procesos pedagógicos y escolares.

*“También tienes que conocer la comunidad, no es llegar y plantarse como un líder, sino que tienes que conocerla (...), puede ser una comunidad campesina, pescadora, del altiplano, del extremo sur, etc. Difiere bastante lo que es una escuela, aunque las características son parecidas, pero el entorno es lo que lo hace distinto”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Esto del perfil se pierde en el contexto que hay, yo vengo de la escuela rural, dormía ahí, tenía 50 alumnos, no existía PIE, tampoco los niños con trastornos específicos del lenguaje y tenía que enseñarles a leer. También tienes la comunidad, los apoderados decían que sus hijos tenían que hacer la primera comunión, pero no estaban bautizados y querían que sus niños cumplieran con los ritos católicos. Ahí ibas a buscar al cura (...). Después me pedían que los casara. La manipuladora quería casarse en la sala de clases. El cura dice quién prepara al matrimonio y al padrino, y ahí salía toda la comunidad a celebrar todas estas cosas que son de todos. Entonces, la gente, ahí viene a entender lo que es acercarse a la comunidad desde la escuela (...) Cuando el profesor no tiene un perfil comunitario, se pierde, porque se cree que es solo curricular”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Esta es una pregunta que siempre ha rondado porque tú tienes .... donde estés el profesor tiene que asumir que su primera responsabilidad es enseñar, después vienen otras cosas que son las administrativas y normativas que te exige el MINEDUC”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

En coherencia con estos planteamientos, se destaca que las instituciones y políticas gubernamentales carecen de una comprensión adecuada de la especificidad de la educación rural multigrado, lo que se evidencia, por ejemplo, en la estandarización de indicadores relativos a la evaluación, gestión escolar, perfil y desarrollo docente, entre otros. Estas métricas concebidas desde una perspectiva urbana no sólo van en desmedro del desarrollo de la educación rural, sino que también sobrecargan a los profesores con labores de gestión administrativa y son percibidas por las escuelas como una amenaza potencial a sus proyectos educativos.

*“A propósito de una situación, nosotros tenemos un eje transversal relacionado con el medioambiente, puntos limpios, reciclaje... pero viene el SEREMI de Salud y nos multa. El propósito no es atraer ratones sino más bien crear conciencia del cuidado medioambiental. En una política rural es importante considerar el entorno de los estudiantes, entonces la institucionalidad debe conversar”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

*“Hay diversas gobernanzas que atentan a los desarrollos de las escuelas, todos estos elementos deben estar resueltos para que los docentes puedan estar tranquilos y puedan desarrollar una clase y no tenga que estar preocupado por temas administrativos, por un lado autorizaciones, permisos, programaciones, versus lo que tienen que desarrollar en una sala de clases multigrado, puesto que cada espacio curricular tiene sus tiempos, sus progresos, y por encima tienen que responder a los instrumentos de evaluaciones externa, como son los respectivos SIMCE, a los cuales de alguna manera*

*ellos se sienten presionados, porque particularmente los municipios y DAEM utilizan estos indicadores como señal de que la escuela vale o no vale tenerla abierta un año más o en función de esos resultados proceder posteriormente a castigos, cierre y todo lo que administrativamente conlleva”.*

(Mesa académicos)

En este contexto, se corre el riesgo de que los procesos de profesionalización de la docencia rural, sin duda necesarios pero descontextualizados, terminen “urbanizando” y “tecnificando” la profesión, lo que es significado negativamente como una potencial pérdida de la riqueza y singularidad de la educación rural.

*“Cuidado detrás de la docencia rural, porque tampoco es la idea de urbanizar al docente rural (...) Si sólo lo profesionalizamos y tecnificamos, pueden perder algunos elementos, como escuelas más afectivas, más familiares, que los profesores valoran en el contexto rural. Cómo profesionalizamos el aula rural, como espacio de desarrollo, espacio diferente con características diferentes”.*

(Mesa académicos)

*“Cómo profesionalizamos la labor docente en el aula rural. Porque estamos entregando conocimientos, como saber de todo y no saber de nada, como profesores “Marmicoc”, como modo de anecdotario también meterle temas de procesos, de cosas de ingeniería, cosas de valor, indicadores, etc. Un profesor rural no se va a preocupar del indicador, se va a preocupar que esos niños aprendan lo que les interesa y los que nos interesa a todos los que estamos dedicados a la docencia... no estamos mirando indicadores cuando trabajamos con personas, cuando perdemos de vista esto es que entramos a los problemas”.*

(Mesa académicos)

*“Hay que diferenciar al docente en cuanto a su carrera y a la evaluación docente de acuerdo con su contexto (...), es necesario abordar y tratar el quehacer de la escuela rural y la labor docente con categorías propias no con categorías de escuela común urbanizada”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Por otra parte, se subraya la importancia de que, en la definición de las competencias y habilidades incluidas en el perfil del docente rural, se consideren los déficits de la formación inicial docente (FID) en el ámbito de la educación rural. Considerando las falencias de la FID, se menciona la necesidad de hacer transformaciones profundas a su mirada urbanocéntrica e incorporar en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, los saberes, herramientas y competencias, necesarias para el ejercicio de la docencia en contextos rurales. Al

respecto, los participantes mencionan necesidades formativas en herramientas didácticas y de adecuación curricular orientadas al aula multigrado; herramientas conceptuales interdisciplinarias; habilidades sociales o "blandas" que faciliten establecer vínculos con las familias y comunidades; autonomía y capacidad de adaptación a diversos contextos y proyectos educativos, entre otras.

*"Respecto al perfil, los profesores debiesen venir formados desde las universidades con una mirada adaptativa, permitiéndoles adaptarse a los distintos contextos. Estamos lejos de tener un profesor especialista en ruralidad".*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

*"Los estudiantes recién titulados carecen del conocimiento rural, generando alta rotación. Es necesario un gran desarrollo de habilidades blandas para establecer vínculos con la familia y esto es una carencia en la formación de profesores".*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

*"En lo personal y con 20 años de experiencia, este es un tema que se habla a menudo en nuestras reflexiones (...) en cuanto a las capacidades profesionales, debe tener conocimiento muy amplio del currículum nacional, un profesor tiene que llegar a hacer clases a un aula multigrado y cursos combinados, entonces, debe tener capacidad de flexibilizar el currículum. A un profesor rígido le cuesta mucho insertarse en la realidad de un curso multigrado o combinado".*

(Agrupación de profesores y profesoras rurales)

En relación con las características personales que se esperan de un profesor rural, los participantes destacan una serie de cualidades vinculadas a un deseo inquebrantable por seguir una "vocación", entendida como proyecto o "forma de vida". Asimismo, consideran que el compromiso ético, afectivo y profesional con las comunidades es una dimensión fundamental de su identidad. A partir de estos elementos centrales, emerge una imagen del docente rural como un individuo "confiable", "creíble", "empático", "afectuoso", "respetuoso", "idealista", "ético", "flexible", "resolutivo", "proactivo" y "líder", entre las ideas más mencionadas.

*"La vocación docente como un proyecto de vida (...). En el caso de docente interculturales tienen que necesariamente sentir una identificación con la comunidad que está trabajando, por ejemplo, mapuche, aymaras, deben tener un elemento más que los chilenos no tenemos. Dentro del perfil debe estar eso".*

(Mesa Asociación de profesores y profesoras rurales)

*“En primer lugar amar lo que hace, ser idealista, amar a los niños, estar dispuesto al cambio, empático (...). Un docente comprometido, con la cultura local, su comunidad y respeto hacia el entorno”.*

(Mesa Asociación de profesores y profesoras rurales)

*“Si hubiese esa carrera estudiaría de nuevo. Debe estar ese rinconcito de tomar amor a la tierra, al campo en la formación docente. Con mucho orgullo he aprendido sola, si estuviese la especialidad para docente rural la estudiaría”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

## Ámbito Convivencia

En este apartado se analizan las opiniones expresadas en las mesas de académicos y organizaciones de la sociedad civil sobre las características y desafíos de la convivencia escolar en los establecimientos rurales, definida como el campo de las interacciones e interrelaciones cotidianas que se dan en la comunidad escolar (actores, estamentos), incluyendo también las relaciones entre los establecimientos educacionales y las organizaciones del entorno en el cual se ubican (MINEDUC, 2023<sup>10</sup>). El diálogo de los participantes se articuló en torno a la pregunta: Desde el punto de vista de su rol, ¿qué características tiene la convivencia escolar en establecimientos rurales y qué desafíos enfrenta?

Una primera distinción significativa realizada por los participantes es que la convivencia debe entenderse como un aprendizaje en sí mismo, no como un medio para generar condiciones de aprendizaje de otros contenidos. Como cualquier proceso de aprendizaje, sus características están estrechamente vinculadas a los contextos específicos en los que se desarrolla. En el caso de los contextos rurales, es posible observar cierta continuidad entre las dinámicas relacionales o de convivencia más íntimas y/o cercanas (como las que se dan en las familias) y aquellas que se manifiestan en la escuela. La escuela es vivida como espacio cercano que resulta familiar, en el que se establecen relaciones entre personas (niños, adultos, vecinos, familiares), que se identifican como miembros de una comunidad y colaboran a su desarrollo. Esta proximidad relacional, contribuye a mantener un clima de buena convivencia en la escuela.

<sup>10</sup>MINEDUC (septiembre 2023). Proceso participativo. Política Nacional de Educación Rural, Cartilla de Contenidos.

*“Por ejemplo aquí en la región de Los Lagos encontramos muchos nexos familiares, por lo tanto, en una escuela rural tenemos muchas familias insertas, muchos primos, es gente que se conoce, vecinos de gente que se conoce, entonces uno podría decir una familia. Yo creo esa es una palabra clave, para definir cómo es la convivencia dentro de una escuela rural, porque los chicos en una escuela rural, antes de entrar a la sala se sacan los zapatos y se ponen zapatillas de lana, o sea, las dinámicas de convivencia están muy relacionadas a como se vive en casa, los chicos cuidan su escuela y también tiene que ver con esa particularidad que es muy familiar”.*

(Mesa académicos)

*“La colaboración con las familias se da de manera natural (...) Los estudiantes se conocen más allá del nombre y generalmente se cuidan y esto favorece la construcción de una buena convivencia”.*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

Los participantes de la mesa de organizaciones de la sociedad civil agregan que la convivencia escolar en zonas rurales incluye un abordaje pedagógico y reflexivo de conflictos presentes en algunos de los territorios, generados por los efectos de la crisis climática, el uso de la tierra, acceso al agua, entre otros factores.

Otra particularidad de la convivencia en las escuelas rurales es que los establecimientos deben hacerse cargo de la problemática de la integración cultural. En la escuela rural coexisten diversas culturas con arraigos identitarios singulares. En este contexto, la convivencia plantea el desafío de aprender el valor de interactuar con otros desde la diversidad, sin menoscabar ni negar la singularidad propia ni la ajena. Para ello es central incorporar activamente las voces y experiencias de los niños. En este sentido, la escuela rural constituye un espacio de convivencia que promueve el fortalecimiento de valores democráticos que, en palabras de los participantes, constituye un aporte que los “ciudadanos del mundo rural” pueden hacer al país.

*“Creo que una característica muy de la escuela rural y acá voy a hacer una diferencia entre la escuela básica multigrado y la escuela rural completa, que muchas veces incluye enseñanza media o muchos liceos técnicos que hay en sectores rurales, pero respecto a la convivencia hay un punto que es común que tiene que ver con la problemática de la integración cultural, o sea, niños y niñas que asisten a escuelas rurales ya sea básica, multigrado, completa o enseñanza media que tienen una identidad cultural que es muy fuerte y que es muy importante la relación que se da al interior de la escuela, que por una parte ellos puedan mantener esa identidad, pero por otra parte también pueden dialogar con otras culturas”.*

(Mesa académicos)



En relación con los nuevos desafíos que enfrentan las escuelas rurales en el ámbito de la convivencia, se destaca el fenómeno de la migración de niños y familias provenientes de otros países. Esto ha movilizó a las escuelas a buscar estrategias para apoyar la integración de estas familias en comunidades rurales que, en ciertas localidades, se caracterizan por ser muy cohesionadas y más "cerradas". Asimismo, esto plantea la necesidad de ampliar la perspectiva y formas de abordaje de la interculturalidad, más allá de la enseñanza de la lengua y cultura indígena.

*"En términos de desafíos, yo creo que un desafío muy importante es la migración en nuestro país, es un desafío interesante, porque como yo les decía las comunidades rurales pueden ser comunidades cerradas. Eso pasa mucho en la región de Los Lagos, puesto que en la región hay muchas islas donde trabajan salmoneras, cultivo de choritos, ese tipo de empresas donde vienen obreros de otros países, por lo tanto, lo que ocurre es que tienen que insertarse a las escuela rural, dentro de la comunidad donde se realizan muchas cosas aparte de solo las clases, las fiestas folclóricas, etc. Me parece a mí que la migración es un desafío muy interesante que tenemos que abordar en términos de interculturalidad más allá, y, eso también es importante, más allá de lengua y cultura indígena".*

(Mesa académicos)

La integración de niños migrantes en las escuelas es facilitada por los propios estudiantes. En la convivencia cotidiana que se da en el espacio escolar, los niños interactúan y se relacionan con compañeros que son vistos como "otros niños", no como "extranjeros".

*"Respecto al tema de la migración (...) al interior de la escuela y en la convivencia de los niños y niñas la persona deja de ser extranjera y pasa a ser parte de la cotidianidad y de la realidad de lo que de los niños y niñas están viviendo hoy día. Eso es algo que tenemos que aprender más los adultos de los niños y niñas más pequeños".*

(Mesa académicos)

Por otra parte, se menciona que el acceso a las nuevas tecnologías digitales, sobre todo en las zonas rurales de mayor conectividad, plantea una serie de desafíos a la escuela. Considerando que estas tecnologías brindan acceso a un mundo social amplio y plural, en términos de diversidades culturales, identitarias y de género, entre otros aspectos, es necesario que en las escuelas se reflexione sobre cómo esta cultura global puede dialogar con las comunidades rurales, sin desmerecer ni subvalorar las tradiciones, identidades y características particulares de las culturas.

*“Y en esta integración entra también la tecnología, entra también la problemática de las diversidades, las identidades sexuales, entran todas las problemáticas que viven hoy niños y niñas dentro de esa diversidad cultural. Son niñas y niños que vienen con esa realidad, justamente por las redes sociales, por la TV, los medios, y tienen la fantasía de lo que ocurre en otra parte, pero ¿qué pasa con mi realidad y ese otro mundo?, ¿cómo llevo yo a convivir sin que mi mundo pierda el valor y tampoco yo vaya en contra de la otra sociedad o la otra cultura? Cómo logramos ese diálogo entre la sociedad mayor y las distintas diversidades, ese desafío es increíble y en ese desafío creo que hay que buscar estrategias que favorezca este empoderamiento y la seguridad de cada niño y niña, justamente para que cada niño y niña comprenda que su identidad tiene un valor por se, que puede dialogar con las otras identidades”.*

(Mesa académicos)

Este desafío plantea problemáticas fundamentales sobre el actual propósito o función social de la escuela rural en las comunidades, así como su impacto en la movilidad de sus habitantes y en los proyectos o trayectorias de vida de los sujetos. Por un lado, las instituciones educativas se integran y contribuyen al tejido socioeconómico, cultural y ambiental de las localidades rurales. Por otra parte, también influyen en la movilidad social y física de sus habitantes, a través de las oportunidades que brindan para acceder a nuevos horizontes más allá del ámbito local, mediante la adquisición de conocimientos y la promoción del desarrollo personal y profesional, lo que afecta las tendencias demográficas locales, por ejemplo, a través de la migración hacia otras zonas. En este escenario, el desafío para la escuela rural es cómo posicionarse frente a estas opciones: abrir ventanas a mundos y oportunidades más allá del ámbito local, que incentivan a los estudiantes y sus familias a explorar proyectos de vida fuera de sus comunidades rurales, o bien, motivar un desarrollo personal que contribuya a fortalecer las comunidades de pertenencia, sin tener que, necesariamente, migrar de ellas. En relación con el desarrollo tecnológico, este desafío puede traducirse en la pregunta por el cómo las escuelas rurales pueden utilizar la tecnología y la conciencia global en beneficio de sus estudiantes y comunidades, sin sacrificar su identidad y cohesión local. Los participantes sugirieron que la escuela rural debería focalizar sus esfuerzos en enseñar a los estudiantes a valorar sus comunidades, entregándoles las herramientas necesarias para que puedan ser agentes de cambio y desarrollo dentro de sus propias comunidades.

*“Cuál es la finalidad que tiene la escuela rural, su función como un componente dentro de la ruralidad (...) ver el tema de la movilidad de las personas... con una visión demográfica o tecnológica o una visión de desarrollo y por tanto, en ese sentido, la escuela rural qué oportunidades, entonces, le ofrece a la familia en el sentido de que la escuela sea un espacio donde los chicos puedan visualizar que hay cosas más allá del territorio, de la localidad donde habitan y por tanto, trasladarse del sector rural donde viven para poder desarrollarse y por tanto, desde de esa perspectiva, poco a poco ir dejando sin población el sector rural o bien la escuela como un espacio donde los chicos pueden entender y comprender mejor su entorno y de esa manera no irse de ese sector sino que desde lo que la propia escuela les puede ofrecer, ser ellos agentes de acción, de cambio y de desarrollo de sus propios sectores y territorios”.*

(Mesa académicos)

Otro aspecto relevante en el ámbito de la convivencia se relaciona con las dificultades que enfrentan los estudiantes al transitar a las escuelas urbanas para continuar sus estudios secundarios. Al respecto, los participantes señalan que la escuela rural debiese preparar a los estudiantes para poder enfrentar los desafíos que se les presentan en estos nuevos contextos educativos, en los que las dinámicas relacionales de convivencia entre pares y entre estudiantes y profesores, son radicalmente distintas a la realidad de la escuela rural que ellos conocen. Estos desafíos son mayores para aquellos estudiantes que provienen de escuelas que cuentan con muy pocos estudiantes (entre 2 a 4, en algunos casos), pues sus posibilidades de socializar con pares se ven muy reducidas.

*“Otro desafío es la transición de la escuela rural a la escuela urbana, o a la educación media que muchas veces no está dentro de la ruralidad, entonces tiene que haber una preparación de la convivencia escolar en términos de esa transición que tienen que hacer esos estudiantes, porque pasa que los estudiantes tienen mucha deserción en las escuelas urbanas. Es un desafío porque tienen que irse lejos de la casa y viajar mucho, por eso me parece que esa transición de educación básica a media es importante abordarla desde la convivencia escolar”.*

(Mesa académicos)

*“Una preocupación es cómo construir escuelas con pocos estudiantes y la transición de escuelas pequeñas a liceos de centros urbanos... ¿cómo desarrollamos competencias en los estudiantes para convivir entre todos cuando las escuelas acogen 2, 3 o 4 estudiantes?”.*

(Mesa organizaciones de la sociedad civil)

En lo que respecta a las propuestas en este ámbito, los participantes plantean la importancia de generar acciones que refuercen la vinculación de las escuelas con las organizaciones territoriales a través de iniciativas de convivencia escolar. Asimismo, mencionan que la formación en gestión del aula podría incluir contenidos y herramientas didácticas específicas para la convivencia escolar. Finalmente, se menciona la importancia de contar con herramientas de educación emocional y desarrollar un enfoque de género para abordar la convivencia en las escuelas.

## Ámbito Recursos pedagógicos

En este apartado se exponen las opiniones de los sostenedores de educación parvularia sobre el tipo de recursos didácticos que se requieren en la educación rural, para que sea posible desarrollar una labor pedagógica situada, esto es, pertinente territorial, cultural y lingüísticamente. Para recoger sus opiniones se les formuló la pregunta ¿Qué tipo de recursos didácticos requiere la pedagogía rural para tener pertinencia territorial, cultural y lingüística?

Los participantes del grupo de sostenedores de educación parvularia perciben que, si bien se ha mejorado la pertinencia territorial de los materiales didácticos, estos avances aún resultan limitados. Asimismo, mencionan que tanto la cantidad como la variedad de los materiales disponibles -instrumentos musicales y vestimentas, entre los más mencionados-, son insuficientes para responder a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, a excepción del caso de algunos jardines no convencionales que cuentan con material didáctico diversificado y de calidad.

*“Hace tiempo atrás, por ejemplo, a nosotros nos enviaban desde la institución un inventario y uno podía comprar y eran solo materiales didácticos sin pertinencia territorial, pero desde el año pasado se están incorporando dentro de los inventarios de compras elementos o materiales se consiguen o a través de CONADI, pero es poco. Pero encuentro que igual falta. No hay mucha variedad de materiales pertinentes, por ejemplo, están incorporados lo que son los instrumentos musicales en general, pero también faltan vestimentas, porque hay vestimentas mapuches, pero por ejemplo no de territorios (...) nos llegaban de pueblos que están cerca del mar, nosotros somos más de la zona cordillerana”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

En este escenario, se destaca como una fortaleza la capacidad de autogestión y resolución de problemas de las educadoras, quienes con el apoyo de autoridades y la colaboración activa de las familias, la elaboración propia de materiales didácticos y los recursos que hay en la propia localidad, logran enfrentar los desafíos pedagógicos cotidianos de su trabajo.

*“Pero decir que como jardín tampoco es que nos quedemos con que nos tengan que comprar o nos tengan que ofrecer desde la institucionalidad, sino que nosotros también tenemos trabajo con autoridades propias del sector que nos apoyan con elementos que nos sirven para los aprendizajes, también tenemos creaciones propias. Puedo hablar de textos con mirada territorial, entonces nosotros creamos textos con las familias, salimos al territorio a buscar historias locales, relatos mapuches”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

## Dimensión Condiciones estructurales

Esta dimensión hace referencia a las condiciones estructurales o elementos fundamentales que deben asegurarse para ofrecer adecuadamente los servicios educativos en territorios rurales. Se especifica en los ámbitos “disponibilidad/acceso a bienes y servicios” y “aspectos institucionales”.

### Ámbito disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos

En este apartado se analizan las opiniones de los actores educativos sobre la disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos (agua, electricidad, conectividad, entre otros), entendidos como elementos que impactan directamente en la calidad de vida y bienestar de las comunidades, así como en las posibilidades de desarrollar adecuadamente y dar continuidad a los procesos educativos en los territorios rurales. Para recoger estas opiniones se preguntó ¿Cuáles son los principales desafíos en términos de disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos (agua, electricidad, conectividad vial, conectividad digital, transporte escolar, infraestructura, alimentación)?, formulada a las mesas de organizaciones de la sociedad civil, sostenedores de educación parvularia, sostenedores SLEP, sostenedores de educación básica, media, adultos y especial (sostenedores municipales y particulares subvencionados) y gremios docentes, técnicos y asistentes de la educación.

En relación con la disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos, se observa una evaluación general negativa de la situación de precariedad en la que se encuentran muchas comunidades. Los participantes señalan que, como responsabilidad del Estado, la adecuada provisión de servicios básicos (como agua y electricidad), es una condición mínima para lograr equidad e igualdad en educación. Para ello, se requiere una mayor inversión de recursos, independientemente de la matrícula que tengan los establecimientos rurales.

El abastecimiento de agua en las escuelas es un tema ampliamente discutido por los distintos grupos participantes. En el caso de las escuelas rurales que no se abastecen de agua de manera formal, es decir, por el Sistema de Agua Potable Rural (APR), las principales fuentes de abastecimiento y suministro mencionadas son pozos, ríos, vertientes, bombas, estanques y camiones aljibes. En algunos casos puntuales se destaca la creación de proyectos alternativos gestionados por las propias escuelas, orientados a buscar soluciones a los problemas de acceso del agua.

*“Se ve que en cuanto a infraestructura hay un déficit en los servicios básicos, el agua. Aquí en el invierno se congelan las cañerías, porque hay -20°, -25°. No hay un plan B antes de que ocurra. Me tocó vivir esa experiencia. Nos llevaban a un río a lavarnos las manos para iniciar el día. Tenemos que ponernos al día”.*

(Mesa gremios asistentes de la educación)

*“En agua potable tienen abastecimiento de pozo, y en marzo/abril se quedan sin agua, o con muy poca, y han tenido que recurrir a agua embotellada, que es de alto costo, para la cocina y para los niños, dejando el agua de pozo para los baños”.*

(Mesas sostenedores municipales y particulares subvencionados)

*“Hay una escuela (Región de Coquimbo) que tiene un sistema de producción de agua parecido a los atrapa nieblas. Hay un proyecto escolar y hay que ir viendo cómo se materializan formas de gestión del agua”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Los participantes de la mesa de sostenedores manifiestan que las dificultades de abastecimiento se agudizan en ciertas zonas debido a factores climáticos, como temperaturas extremas que dañan la infraestructura (cañerías, estanques, etc.) o económicos, como el impacto de las empresas forestales en el abastecimiento y calidad del agua (disminución de caudales que abastecen a los pozos, talas recurrentes, etc.). Adicionalmente, destacan los importantes esfuerzos que deben hacer para poder cumplir con los parámetros de tratamiento e higienización del agua exigidos por las autoridades y las dificultades para conseguir la reposición rápida de materiales dañados, como cañerías y estanques.

*“La temperatura varía mucho (...). Generalmente, los estanques en verano pasan vacíos y se ensucian. En invierno las cañerías se revientan por el hielo, por lo que se presentan problemas de abastecimiento desde el estanque a la cocina”.*

(Mesas sostenedores SLEP)

*“Respecto al servicio de agua, a veces se debe cortar porque se enturbia; la calidad no es la mejor ni la más estable. Las forestales han consumido toda el agua y queda poca”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

*“La comuna tiene pozos profundos. Las escuelas tienen un motor que se debe monitorear constantemente. El agua es llevada al estanque y debe ser clorada por la manipuladora del establecimiento. Cada cierto tiempo el servicio de salud hace mediciones. Generalmente funciona bien, pero si el servicio de salud hace la medición y no corresponde, se suspenden clases”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Con las plantas de tratamiento es más complejo, la gran mayoría no tiene resolución sanitaria y eso afecta en que no se puede postular a la jornada escolar completa con los problemas que ello conlleva”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“No hay problema de temperatura de cañerías, pero sí algunos problemas de reposición y materialidad de cañerías y estanques”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Respecto al servicio de electricidad, la gran mayoría de los establecimientos cuenta con acceso, ya sea a través de proyectos de autogeneración que utilizan fuentes de energía renovables (plantas solares, paneles solares, paneles fotovoltaicos), obteniendo electricidad de los pueblos o comunidades cercanas o bien, instalando sus servicios educativos en lugares que ya cuentan con electricidad, como en el caso de jardines infantiles.

*“Quiero aportar con respecto por ejemplo a la electricidad, la comunidad cuenta con una planta solar que es propia y eso abastece al pueblo en general las 24 horas de energía”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“Nosotros cuando vamos a alguna localidad buscamos alguna sede posible en la que podamos trabajar, el salón de la parroquia, una sala de un colegio suficiente para los niños, donde tengamos un baño adecuado, lo que nosotros necesitamos es luz y agua, pero en general eso ya está resuelto en cada localidad que elegimos, porque buscamos sedes o buscamos espacios donde eso está resuelto”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

Si bien en la gran mayoría de los casos las escuelas cuentan con electricidad, los participantes mencionan tener problemas con la estabilidad del servicio (cortes de luz, funcionamiento de la electricidad sólo por algunas horas del día) y con los altos costos de su mantención. Asimismo, en los casos de zonas más aisladas, las escuelas deben realizar una gestión racionalizada del uso del servicio para poder cubrir todas sus necesidades.

*“En general hay conectividad, no obstante, es una conexión que no es de todo el día (...). La electricidad no permite tener refrigerador todo el día, es intermitente”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Los paneles también deben tener mantención, en verano producto de las lluvias de verano, en marzo se hace limpieza de los paneles y monitoreo a las baterías. Es la manera que los docentes pueden cargar el celular y mantenerse conectados, de lo contrario quedan aislados”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Las escuelas están muy alejadas, por lo que todo se debe gestionar muy bien. No se encienden todas las luces, hay que gestionar eficientemente calefactores, por ejemplo”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

En el caso de la evaluación del servicio de transporte y condición de la estructura vial, los participantes señalan que, pese a los avances en la materia, continúa siendo un punto crítico en muchas escuelas que se encuentran en localidades aisladas que no cuentan con servicio de transporte o cuya cobertura resulta insuficiente, situación que empeora bajo condiciones climáticas, geográficas o sociopolíticas adversas.

*“El transporte, aquí no hay dónde comprar un pasaje o subirse a un bus. Hay una micro que sale lunes, miércoles y viernes a X (Región de Antofagasta), que es un pueblo un poco más grande. O moverse por sus propios medios, o tiene que ir en la madrugada a la Aduana que está como a 5 km y embarcarse para ver si el bus la puede llevar”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“Hay escuelas que se aíslan por la subida de los ríos. Los docentes se quedan en casas de conocidos (...). En [Región de los Lagos] se corta el camino por las lluvias, quedando aislados”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“El transporte es muy complicado en la zona, debido a las largas distancias y también incidentes como barricadas”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

Si bien valoran los recursos que otorga el Transporte Escolar Rural (TER) y la Subvención Escolar Preferencial (SEP), los participantes señalan que no resultan suficientes para cubrir todas las necesidades de transporte de los diversos territorios, debido al aumento de los costos asociados al transporte (bencina, altos costos de la mantención de vehículos), las complejidades geográficas o viales que dificultan el acceso a algunas zonas muy alejadas,



el hecho de que no cuentan con subvención para transporte de manera permanente, las dificultades que generan ciertas disposiciones administrativas y legales, como por ejemplo, la imposibilidad de arrendar vehículos para poder acceder a lugares geográficamente complejos y, finalmente, las dificultades derivadas del traspaso de los servicios educativos desde las municipalidades a los SLEP (Ley 21.040), entre los factores más mencionados.

*“La escuela tiene un servicio licitado que transporta al docente y al asistente de aula. Los estudiantes bajan en burro o son trasladados por familiares”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Se tiene que contratar un servicio externo para transportes. Hay pocas opciones y el costo es elevado por las distancias y también por el estado de los caminos”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“La necesidad de transporte es imperiosa. La subvención sólo permite contratar furgones, que no sirven para los caminos de la zona y ponen muchos problemas para rendir el arriendo de un vehículo 4x4”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

*“Hay temas administrativos y legales que impiden hacer uso de los buses, aquí hay 4 buses que no se pueden mover y la ley no deja contratar choferes”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

En este escenario, las necesidades de transporte se resuelven de manera individual o bien, gracias a redes de ayuda y colaboración que se establecen entre los distintos actores educativos. Los participantes comparten relatos de escuelas que colaboran con el traslado de los niños -en el caso de jardines infantiles que no cuentan con transporte escolar-, de profesores o funcionarios que ayudan al traslado a estudiantes, de SLEP que apoyan el traslado de profesores itinerantes o de asesores, entre otros.

*“Aquí nosotros como jardín no tenemos transporte escolar, pero sí la escuela nos facilita el acercamiento de los niños del jardín. Pero esa es decisión de la familia, hay algunos que llegan por sus propios medios con sus vehículos personales”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“En X (región de Arica y Parinacota) es más complejo el traslado de estudiantes. Muchas veces en los vehículos de los funcionarios trasladan a los estudiantes”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“El SLEP tiene una camioneta que ayuda al traslado de las docentes itinerantes. También se utiliza la camioneta para hacer las asesorías a las escuelas (...). Los asesores para ruralidad no tienen vehículos exclusivos y los costos del traslado están a cargo de los asesores SLEP”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Adicionalmente, en la mesa de gremios asistentes de la educación, se menciona que hay dificultades para responder a la demanda de traslado de estudiantes de familias que viven en zonas urbanas y que han decidido matricular a sus hijos en establecimientos rurales, pues valoran las características del entorno y la educación que brinda este tipo de escuelas (seguridad, educación personalizada, menor contaminación, etc.).

*“Respecto al transporte, tenemos dificultad para transportar a estudiantes. Hay muchos apoderados que ven la educación rural con un potencial distinto a lo urbano, pues valoran esta oferta, ven una educación más personalizada, con menos contaminación, delincuencia, por lo que ven, a juicio de ellos, están bien cuidados, tienen más seguridad (...) Ahí han tenido que contratar transporte para llevarlos desde sectores urbanos a los establecimientos rurales (...). Es algo a mirar con atención. Es un fenómeno que tenemos”.*

(Mesa gremios asistentes de la Educación)

Con relación a la conectividad digital, la calidad y estabilidad de la señal de internet constituye un problema transversal. En los casos más críticos, las escuelas simplemente no cuentan con acceso a internet, por lo que los profesores deben desplazarse a otras localidades para poder participar en actividades online o virtuales. En los establecimientos que sí cuentan acceso a internet, se mencionan dificultades que afectan la estabilidad de la señal (factores climáticos, cortes de electricidad), problemas con el rendimiento de los equipos computacionales (computadores muy antiguos, con limitadas capacidades de conexión) y cantidad insuficiente de datos (GB) disponibles, entre las problemáticas más destacadas.

*“La señal es pésima en los sectores rurales, una cosa es tener conectividad y otra es la calidad de la conexión”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

*“Lo que influye en la conectividad son los factores climáticos, como el viento que es muy fuerte”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“En cuanto a la conectividad, la institución nos instaló internet que ahora funciona, pero se corta la luz por factores externos y nos quedamos sin señal, incomunicadas”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“Los computadores que tienen las escuelas ya no están a la altura de la conectividad”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Los proyectos entregan muy pocos GB que se hacen insuficientes”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

Considerando que en la actualidad el acceso a internet es un servicio básico indispensable para poder desarrollar adecuadamente los procesos educativos, y que la brecha digital entre las escuelas rurales y urbanas se habría acrecentado desde la pandemia; los avances en la materia son evaluados como insuficientes. Al respecto, se menciona que es prioritario mejorar la calidad y cobertura de los servicios, sobre todo en los sectores rurales más aislados.

En cuanto a las condiciones de infraestructura de los establecimientos, los participantes enfatizan la necesidad de revisar los actuales estándares de planificación y gestión, dado que responden a parámetros urbanos que no se ajustan adecuadamente a las realidades y necesidades de infraestructura de las escuelas rurales. En este sentido, señalan que una política de educación rural debería aunar esfuerzos intersectoriales para impulsar un abordaje comunitario de los requisitos en esta materia, que sea sensible a las particularidades de los territorios. Ejemplificando esta mirada comunitaria, mencionan la importancia del trabajo colectivo y de las redes de colaboración entre sostenedores, organizaciones, actores territoriales, familias y apoderados, para la mantención y funcionamiento del espacio y ambiente escolar.

*“En cuanto a la infraestructura es adecuada y es gracias al sostenedor de la escuela y también a nuestra red de apoyo que es la fundación del magisterio, también la institución ha hecho algunos arreglos, hacen mantenciones de las dependencias”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“Generalmente las escuelas funcionan con lo mínimo. Las escuelas en general están bien, pero mucho se debe a los apoderados que ayudan a la mantención. La comunidad colabora con ella”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Hay un proyecto con huertos escolares, con el cual se hace trabajo en aula tradicional y en invernadero y ahí se integran todas las asignaturas (...). Los apoderados participan y replican los invernaderos en sus familias”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

En relación con las principales falencias, los participantes destacan la falta de infraestructura adecuada para el trabajo específico con niños pequeños (como baños y mudadores), así como para la realización de prácticas deportivas (como gimnasios o patios techados) en zonas donde las condiciones climáticas son adversas, lo que dificulta el poder fomentar hábitos de vida saludable

*“Falta, por ejemplo, el tema de baños, no contamos con mudadores (...). Funcionamos dentro de un colegio, entonces la mayor dificultad es que el baño se encuentra a 40 metros de la sala (...). La dificultad es no contar con espacios propios, depender de otros para el desarrollo de nuestras actividades”.*

(Mesa sostenedores educación parvularia)

*“Hemos intentado postular a talleres, porque tenemos sello deportivo, pero hay que pedir terrenos prestados para que los estudiantes hagan deporte, porque tenemos multicancha, pero llueve demasiado”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

Por otra parte, mencionan la necesidad permanente de mantención de los establecimientos, sobre todo de aquellos que, ya sea por su antigüedad, por la adversidad de las condiciones climáticas, por su condición de aislamiento geográfico, o por haber sufrido deterioros a causa de eventos como sismos o destrozos (por ejemplo, en casos de robo), se encuentran en condiciones deficitarias de infraestructura.

*“De las 12 escuelas, 6 están sin mantención. Por presupuesto. La más damnificada es la escuela X (región de Arica y Parinacota) [en alusión al terremoto]”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Siempre se debe hacer mantención, de pequeñas cosas, cuando entran a robar a veces hacen destrozos. Siempre falta algo”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“En infraestructura es algo más bien territorial, ya que las escuelas tienen un diseño bien particular que data de los años 60 y corresponden a diseños y obras de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos. En algunos casos no están en buenas condiciones y muchas veces no cuentan con la infraestructura o condiciones para la enseñanza”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Adicionalmente, señalan que algunos procedimientos administrativos y/o legales complejizan o dificultan una solución rápida y eficiente de los problemas de infraestructura, por lo que se ven en la necesidad de gestionar otras formas de resolución, por ejemplo, con ayuda de la comunidad.

*“La ley es algo burocrática. A veces hay cosas pequeñas que se deben licitar, como una llave o una chapa y los padres o la comunidad ayudan para resolver el problema”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“La infraestructura y el terreno están bajo arriendo y ahora estamos con un tema legal, porque la Superintendencia exige condiciones que obligan a modificar el contrato de arriendo, que rige hasta 2028. Piden que en el contrato se indique que los costos de mantención del inmueble deben correr por cuenta del propietario. No tenemos claro qué se puede arreglar con los recursos que recibimos para infraestructura y qué es de responsabilidad del propietario”.*

(Mesa gremios asistentes de la educación)

Otro aspecto significativo guarda relación con el acelerado crecimiento de algunos sectores rurales y el concomitante aumento de la matrícula escolar. En este contexto, la simple mantención de la infraestructura de estas escuelas resulta insuficiente para satisfacer las necesidades educativas, por lo que, a juicio de los participantes, se requiere una inversión mayor de recursos para la creación de nuevos proyectos.

*“Hay sectores rurales que están creciendo rápidamente y las escuelas están quedando pequeñas. En esos sectores se necesita más que mantención, se necesita un proyecto diferente”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“Sobre todo para las actividades de educación física, contamos con un espacio muy reducido que requiere mucha adaptación. La matrícula se duplicó y esto hizo más evidente la falta de espacio”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

Con relación a la alimentación, si bien se valora positivamente la cobertura proporcionada por el servicio de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), los participantes subrayan la importancia de flexibilizar los criterios que rigen la elaboración de la minuta, de modo que pueda ajustarse a las necesidades específicas de los distintos territorios, considerando factores como, por ejemplo, las particulares condiciones climáticas.

Por otra parte, señalan que existe una falta de conexión del servicio de alimentación con dimensiones culturales, pedagógicas y comunitarias relevantes para las escuelas rurales. La estandarización de los criterios del servicio de alimentación y su comprensión puramente “biológica” de la práctica alimentaria, deja fuera la posibilidad de abrir oportunidades para desarrollar espacios formativos en los que la alimentación, como práctica social, permita promover la participación comunitaria y fortalezca las tradiciones y la cultura de los distintos territorios.

*“Se debe contextualizar las minutas, concuerdo que se debe hacer un análisis de las minutas, debiera haber más alternativas. Un niño que camina kilómetros y con mucho frío, recibe una manzana y un yogurt. Debiera ser menos estandarizado, a veces se debe salir de la minuta para responder a las necesidades de los niños”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“El elemento positivo es que todos, el 100% de los estudiantes recibe alimentación, pero hay alimentos que no coinciden con el clima (...), entonces debe ser estructurado pero flexible por la contingencia”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

*“La alimentación solo es vista desde la perspectiva de la necesidad fisiológica... queda corto... se debe tener una conexión con la formación de los estudiantes. Se deben abrir oportunidades y espacios formativos donde podría participar la comunidad para fortalecer tradiciones y territorios”.*

(Mesa sostenedores SLEP)

Este ámbito también incorpora la evaluación de los sostenedores de educación básica, media, adultos y especial (sostenedores municipales y particulares subvencionados) del Sistema de internados, hogares y residencias estudiantiles administrado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), a través de la pregunta ¿Cómo evalúa el sistema de internados, hogares y residencias estudiantiles y cuáles son los principales desafíos en este ámbito?

Asimismo, se recogen las opiniones de las familias de origen y acogida, así como de los estudiantes de educación Media y Superior, beneficiarios del Programa de Hogares Estudiantiles y del Programa Residencia Familiar Estudiantil (JUNAEB). Las preguntas formuladas a los grupos de estudiantes fueron: ¿Recuerdan cómo fue que tomaron la decisión de irse a vivir a un hogar JUNAEB o a una residencia estudiantil? ¿Cómo ha sido la experiencia de vivir en un hogar o residencia estudiantil? y ¿Cómo piensan que podría mejorar la experiencia de vivir en hogares JUNAEB y residencias estudiantiles?

En el caso de las familias de origen y acogida se planteó la pregunta ¿Recuerdan cómo fue que tomaron la decisión de participar del programa?

En el caso de las familias de origen se preguntó ¿Cómo ha sido la experiencia de que sus hijos/as vivan en un hogar o residencia estudiantil?, mientras que en el caso de las familias de acogida se preguntó: ¿Cómo ha sido la experiencia de recibir estudiantes? y ¿Cómo piensan que podría mejorar la experiencia de vivir en hogares JUNAEB y residencias estudiantiles?

En cuanto a los desafíos del sistema de internados, hogares y residencias estudiantiles, los sostenedores destacan que una de las principales dificultades que enfrentan es la falta de un financiamiento suficiente para atender las necesidades de los establecimientos.

La escasez de recursos económicos ha llevado al cierre de internados y no les permite dar una respuesta adecuada a las necesidades de mejora en aspectos centrales, como la infraestructura y el transporte de los estudiantes. Al respecto, mencionan que las subvenciones a las que pueden acceder son limitadas y contienen una serie de cláusulas que les imponen muchas restricciones. Como ejemplo mencionan que, en el caso del transporte, la Subvención Escolar Preferencial (SEP) no les permite invertir recursos en este ítem, lo cual agudiza el problema.

*“La Infraestructura data de 1988 y con las subvenciones se hace poco para una mantención más profunda (...) Administramos 7 escuelas rurales, 2 de las cuales aún tienen internado, con muy pocos estudiantes. Estos se han mantenido abiertos a pesar del alto costo porque es algo muy necesario, pero se han cerrado internados en aquellas localidades donde ha sido posible gestionar un transporte escolar regular diario”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

Adicionalmente, los participantes agregan que es urgente revisar la pertinencia de los criterios de fiscalización de la ley SEP, con el fin de adecuarlos a las particularidades de los contextos educativos rurales. Por último, con relación al Programa de Residencia Familiar Estudiantil (PRFE), señalan que, debido al aumento en el costo de la vida, han notado un desinterés de las familias tutoras, lo que dificulta conseguir familias donde poder ubicar a los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes de educación superior, beneficiarios de los programas de Hogares Estudiantiles y de Residencia Familiar Estudiantil (JUNAEB), mencionan que algunos decidieron trasladarse a residencias, debido a que ya habían estado anteriormente en el programa, mientras cursaban la enseñanza media, lo que les ayudó a conocer y familiarizarse

con el sistema de residencias. En otros casos, quienes asistían a escuelas completas (con nivel básico, además de 7º y 8º), accedieron a la información sobre las becas en sus escuelas. En estos casos, comentan que vivían a una distancia de 5 horas de la escuela con educación media más cercana, por lo que la posibilidad de obtener la información sobre beca fue fundamental en la continuidad de sus estudios tanto secundarios como superiores. Asimismo, señalan que la escasa oferta de educación superior en sus localidades de origen constituye un problema importante que obliga a los jóvenes a tener que migrar a otras localidades para continuar sus estudios. En este punto, todos los participantes valoran muy positivamente sus experiencias con las familias de acogida, resaltando el cariño y la calidez con la que han sido recibidos.

En el caso del grupo de estudiantes de enseñanza media, todos los participantes señalan que la decisión de irse a una residencia tuvo relación con la necesidad de buscar alternativas para continuar con su educación secundaria, dado que la trayectoria educativa en las escuelas existentes en sus localidades llega o bien hasta 6º año de educación básica en el caso de escuelas incompletas o multigrado o hasta 8º básico en el caso de las escuelas completas.

Desde de la perspectiva de las familias de origen, el traslado de sus hijos a residencias en otras localidades no fue tanto una elección entre diversas opciones, sino más bien una obligación. De lo contrario, sus hijos no habrían podido continuar con sus estudios. Uno de los participantes comenta que en Tarapacá se encontraban a más de 100 kilómetros de la escuela más cercana, destacando el apoyo que recibieron de la organización X [organización cristiana] para poder encontrar un lugar más cercano para que sus hijos pudieran seguir estudiando. Respecto a cómo se enteraron de la existencia del programa, mencionan haberse informado a través de personas cercanas que ya tenían experiencia recibiendo estudiantes en sus hogares.

En el caso de las familias de acogida, algunas personas comenzaron recibiendo a hijos de amigos o conocidos que necesitaban ayuda para seguir estudiando. En otros casos, la razón para ingresar al programa fue poder financiar las residencias de sus propios hijos que también debieron trasladarse a otras localidades para continuar sus estudios universitarios.

Algunas de las participantes señalan haber conocido, en sus grupos cercanos o en su familia, a personas que ya participaban en el programa recibiendo estudiantes. Esto da cuenta de las redes de difusión que existe a nivel local respecto de la existencia de estos programas; al ser el aislamiento geográfico una necesidad tan extendida a la hora de pensar en las trayectorias educativas de los estudiantes de localidades rurales, se tienden a generar redes de información para apoyarse en la resolución de esta necesidad.

En relación con la evaluación de la experiencia de vivir en un hogar o residencia estudiantil, existe una apreciación común entre los estudiantes de educación superior y enseñanza media, respecto a las dificultades iniciales de la experiencia, particularmente por el esfuerzo que implica adaptarse a un nuevo hogar, nuevas formas de hacer, normas, horarios, etc.

*“El comienzo fue igual complicado porque tienes que llegar a una casa que no conoces a nadie. De primera uno se siente un extraño y cosas por el estilo, pero después al pasar de los días uno se va dando cuenta, que la familia que lo recibe (...) por mi parte, fue una familia extraordinaria, entonces a uno lo hacen parte de la familia, que no es alguien ajeno”.*

(Estudiante JUNAEB educación superior)



Asimismo, mencionan la dificultad de separarse de la familia de origen a temprana edad (14 o 15 años), y tener que enfrentar el desafío de llegar solo a “un mundo totalmente desconocido”. De forma similar, otros participantes recuerdan la incomodidad que sintieron en los internados al compartir pabellones y literas con estudiantes de cursos mayores, cuando estaban en la educación básica. Al respecto, los estudiantes señalan que en la etapa de educación básica es más difícil la adaptación, pero que al llegar a la educación media este proceso se facilita, sobre todo en el caso de niños que tuvieron experiencias muy tempranas con los internados, quienes desarrollan una capacidad de adaptarse a diferentes normas, costumbres y situaciones. El significativo esfuerzo requerido para ajustarse a los procesos de movilidad y cambio, lo cual implica renunciar a ciertas comodidades y estar separado de la familia, junto con las exigencias de rendimiento y conducta del programa, influye en la manera en que los estudiantes enfrentan sus estudios y responden de manera responsable a sus desafíos y requisitos. Asimismo, constituye una valiosa experiencia de aprendizaje para la vida, que los prepara para enfrentar los futuros desafíos de su trayectoria educativa.

*“Las personas que hemos estado en residencia, tenemos como otra mentalidad de quizás esforzarse más para conseguir lo que uno desea, además que se requieren igual notas para este proceso, lo que es el comportamiento; por lo que uno igual trata de acatar las normas (...) se nota un cambio entre aquellos que viven con sus padres de origen a aquellos que viven en una residencia familiar”.*

(Estudiante JUNAEB educación superior)

*“Ya estaría más preparada para la universidad por el hecho de estar lejos de mi familia y de socializar con más gente”.*

(Estudiante JUNAEB educación media)

Otro aspecto positivo destacado por los estudiantes de la experiencia vivida en familias de acogida o internados es que pueden vivir cerca de los establecimientos educacionales. Algunos estudiantes comparan su experiencia con la de compañeros que debían recorrer largas distancias para llegar a clases. Adicionalmente, señalan que quienes debían pagar arriendo para poder continuar con sus estudios, recibían un trato menos cordial y acogedor en los lugares a los que llegaban, en comparación con quienes fueron recibidos por familias de acogida.

*“Para ellos es tiempo extra que ocupan viajando, gastos extras que hacen perder tiempo para estudiar [...] no pueden enfocarse en estudiar como nosotros”.*

(Estudiante JUNAEB educación superior)

Por su parte, las familias de origen relatan algunas dificultades experimentadas por sus hijos en el proceso de cambio desde sus escuelas rurales hacia las escuelas de otras localidades. La exigencia académica de las nuevas escuelas y la ausencia de asignaturas como inglés, física, química o biología en las escuelas rurales de origen, constituye un gran desafío de adaptación para los estudiantes.

Respecto de la experiencia en los hogares de acogida, las familias manifiestan haber experimentado, inicialmente, cierta inseguridad y bajas expectativas. Con el transcurso del tiempo y una vez que llegan a comprender el funcionamiento de los hogares y el trato dispensado a sus hijos, esos temores iniciales se disipan y quedan sumamente satisfechas con la experiencia que viven sus hijos en las residencias y con las familias de acogida. Esto lleva a que apoyen activamente los programas y manifiesten un profundo agradecimiento hacia las tutoras.

*“Yo pensaba que para ver a mi hijo solamente iba a poder ir a buscarlo y estar puerta afuera con él. Creía que le iban a servir once solo [...] y no fue así, la tía toma once con ellos, todos juntos. Si estamos nosotros tomamos todos juntos, puedo ir, estar con él en su pieza”.*

(Familia de origen JUNAEB)

*“Admira uno el compromiso de las tutoras, eso de que cuando se enfermen las acompañen. Es muy destacable la actitud de que adopta con un niño como si fuera su familia; lo quieren como si fuera uno más de su familia”.*

(Familia de origen JUNAEB).

Las familias de acogida también proyectaban bajas expectativas iniciales. En algunos casos, las tutoras recibieron críticas desfavorables respecto a la labor de acogida, por parte de personas que habían participado con anterioridad. En otros, las tutoras experimentaban angustia cuando los estudiantes no lograban adaptarse a los nuevos ritmos de la escuela, su nuevo hogar y las costumbres que debían aprender. Para ellas, esto representó un desafío que implicó ir enseñándoles gradualmente a los estudiantes, algunos aspectos cotidianos que no formaban parte de sus vivencias en sus hogares de origen.

*“Yo tenía unos niños de la cordillera que básicamente no conocían mucho (...) una va tratando que se adapten en todo hasta en la comida y con la familia”.*

(Familia de acogida JUNAEB)

Por otra parte, las tutoras relatan cómo paulatinamente fueron involucrándose cada vez más en aspectos personales de la vida de los estudiantes que recibían. En algunos casos, el nivel de compromiso emocional es tal que les sigue afectando incluso después de que los estudiantes ya han dejado el hogar de acogida. De esta manera, las tutoras expresan un compromiso afectivo y práctico con las experiencias y dificultades que viven los estudiantes.

*“Una tiene experiencia, se da cuenta cuando tiene dolor de algo, cuando está sufriendo, cuando está con pena. Uno tiene que meterse con ellos todos los días. En la cena y cuando están tomando once conversamos; a veces hay que estarle sonsacando (...) uno tiene que investigar de dónde vienen”.*

(Familia de acogida JUNAEB)

*“Una a veces pasa rabia porque les va mal (...) solo tienen que dedicarse a sus estudios. Les digo: si necesitan ayuda pídanla”.*

(Familia de acogida JUNAEB)

En general, las tutoras promueven la participación en el programa e intentan no transmitir las mismas inseguridades que les transmitieron a ellas cuando comenzaron a recibir estudiantes y subrayan la importancia de la labor que realizan al ayudar a estudiantes de zonas alejadas a continuar sus estudios.

Respecto a las propuestas para mejorar la experiencia JUNAEB, los estudiantes de educación media de se encuentran muy conformes con el funcionamiento de las residencias y hogares. Solamente presentan una crítica de forma transversal, relativa a problemas con el acceso y uso de internet.

*“Se nos dificulta un poco, hay familias que no tienen acceso a este, [se debería mejorar] comunicar que las familias tengan este beneficio”.*

(Estudiante educación media JUNAEB)

Algunos participantes comentan que al momento de postular sus familias tienen algunos problemas con el formato online de las postulaciones por no estar acostumbrados al uso de tecnologías digitales.

*“Hay algunas palabras complejas y no sabemos a qué se refiere y necesitamos ayuda en que nos descifren qué significa eso como “subir tal documento a tal sitio” y uno no sabe cómo ir a aquel sitio”.*

(Estudiante educación media JUNAEB)

Al respecto, señalan que sería de mucha utilidad para las familias contar con más acompañamiento y apoyo en los procesos de postulación. Mencionan, específicamente, herramientas como folletos informativos, orientación en la utilización de plataformas, fechas de postulación y documentos a adjuntar, entre otros tipos de apoyo.

Los estudiantes de educación también expresan su aprobación hacia el programa, aunque sugieren que sería beneficioso mejorar la comunicación entre el programa y las familias. Esto permitiría que las familias estén más informadas sobre las diversas actividades organizadas por el programa, específicamente aquellas destinadas a los estudiantes beneficiarios, como las reuniones en las residencias. De esta manera, podrían incentivar a sus hijos e hijas a participar más activamente en dichas actividades. Consideran que hay algunos estudiantes que participan poco, lo que es evaluado negativamente como una conducta que expresa falta de responsabilidad y bajo compromiso con el programa.

*“Igual eso es súper negativo de los chicos, sería como esa responsabilidad de poder participar en las actividades que nos da la beca, porque son instancias que no se van a repetir y que otros chicos que, si han querido tener la beca, ellos sí participarían. Que ellos vean que esta beca también es importante”.*

(Estudiante educación superior JUNAEB)

*Otros participantes esperarían que hubiera mayor presencia de algunas familias con el trabajo de las tutoras: “sienten que nuestras familias de origen abandonan a los niños y los dejan a cargo de ellas”.*

(Estudiante educación superior JUNAEB)

Las familias de origen señalan que hay algunos factores que desincentivan el trabajo de las tutoras. Si bien desconocen el monto exacto que se les paga por su trabajo, señalan que se debiese aumentar con el fin de incentivar su trabajo.

Por otra parte, proponen aumentar los cupos del programa y la inversión económica en los programas. Particularmente, critican que se recorten cupos para educación superior, siendo una necesidad muy importante entre los estudiantes provenientes de zonas rurales, en las cuales no existe una oferta universitaria cercana a sus residencias. Esta apreciación también es compartida por los participantes del grupo de estudiantes de educación superior

*“Hay muy pocos cupos en el tema universitario, no sé si se podrá mejorar o abrir unos cuantos más. Yo por mi parte he investigado, hay pocos cupos, más para la básica y la media, pero para la universidad son muy restrictivos y por ese lado siento que podrían ayudarnos más en el ámbito de la educación superior”.*

(Estudiante educación superior JUNAEB)

Por último, las familias de acogida consideran que existe poca información y que el programa podría ser más difundido. Algunos participantes proponen que se realicen reuniones con personas que estén interesadas en participar como tutores, en las que las familias de acogida compartan su experiencia y trabajo. Esta medida contribuiría a despejar ciertas dudas e inseguridades al respecto, y permitiría incentivar la participación en el programa. Como evaluación final, destacan lo enriquecedora que es la experiencia, más allá de la retribución económica.

*“No le voy a negar que de primera sentí miedo [...] las otras tutoras te cuentan, como que te asustan [...] pero tú tienes que vivirlo. Si llega una tutora nueva no le echo miedo como me echaron a mí”.*

(Familia de acogida JUNAEB)

*“A lo mejor no es tanto el beneficio monetario, pero más que nada el hecho de poder ayudar en algo”.*

(Familia de acogida JUNAEB)

## Ámbito Aspectos institucionales

En este ámbito se recoge la mirada de diversos actores educativos sobre las problemáticas y desafíos relativos a los mecanismos de financiamiento de los establecimientos educacionales, los incentivos y condiciones laborales/salariales de los trabajadores de la educación rural, así como los posibles ajustes institucionales del Ministerio de Educación, que ayudarían a fortalecer la educación rural.

Las preguntas que permitieron indagar en este ámbito fueron ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan las y los trabajadores/as de la educación rural en términos de incentivos y condiciones laborales?, formulada a los sostenedores de educación básica, media, adultos y especial (sostenedores municipales y particulares subvencionados) y gremios docentes, técnicos y asistentes de la educación; y ¿Cómo debiese organizarse y articularse mejor la arquitectura institucional del Ministerio de Educación para fortalecer la educación rural?, formulada a los académicos, organizaciones internacionales (OOII) y organizaciones de la sociedad civil.

En lo que respecta a las condiciones laborales e incentivos para trabajar en educación rural, una primera consideración compartida por los participantes es que, dada la complejidad y cantidad de tareas, desafíos cotidianos, funciones y roles que deben asumir los trabajadores de la educación rural, los apoyos a su labor, incentivos y recursos económicos resultan claramente insuficientes. Al respecto, ofrecen ejemplos de escuelas que han debido cerrar por no contar con los recursos mínimos para su funcionamiento (por ejemplo, no poder pagar el sueldo del docente), y mencionan una serie de dificultades a la hora de gestionar recursos e incentivos básicos para poder motivar a un profesor a realizar clases en una escuela rural, como por ejemplo, el pago de traslados, la mantención adecuada de la infraestructura de

los establecimientos, el reemplazo de profesores, la gestión de apoyos necesarios debido a dificultades en la conectividad, entre otros. En este escenario de precariedad, trabajar en zonas rurales sería una labor loable marcada por una suerte de ethos heroico.

*“Faltan días para homenajear a los trabajadores de la educación rural, considerando la infinidad de labores que deben desempeñar y que hay pocos incentivos para ir a trabajar a una zona rural”.*

(Mesa sostenedores municipales y particulares subvencionados)

*“Tenemos DAEM quebrados. Cambiar un vidrio en un establecimiento demora 1 o 2 meses... pues te dicen que no hay plata. Eso dificulta más”.*

(Mesa gremios de la educación)

*“Si hablamos de la dispersión que tenemos en zonas rurales, en las que hay conectividad compleja, cuesta acceder a apoyo para el desarrollo de nuestra labor”.*

(Mesa gremios de la educación)

*“(…) Los profesionales asistentes de la educación tenemos que estar cubriendo funciones de colegas, si un profesor falta, también... eso desanima porque no dan ni las gracias. Como incentivo se podría traducir en un incentivo económico (...). Necesitamos tener personal a disposición para llevar adelante los reemplazos ante licencias, lo que es normal, porque los profesores terminan agotados”.*

(Mesa gremios de la educación)

La falta de financiamiento también limita las posibilidades de participación de los profesores en actividades de enseñanza-aprendizaje que son importantes para el desarrollo de su labor pedagógica (acceso a materiales, salidas pedagógicas, participación en actividades que requieran gastos adicionales, etc.). En muchos casos son los profesores quienes deben usar sus propios recursos económicos para, por ejemplo, comprar materiales que el sostenedor no puede proporcionar.

Adicionalmente, resulta muy difícil poder llevar a cabo estrategias de integración y apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, pues los establecimientos no cuentan con los recursos económicos para implementar adecuadamente el Programa de Integración Escolar (PIE) en lo que respecta, por ejemplo, a la contratación de recursos humanos especializados (fonoaudiólogo, educador diferencial, psicólogo, etc.).

Vinculado a lo anterior, los participantes agregan que los mecanismos estatales de financiamiento de subvención escolar no les permiten realizar gastos adicionales en acciones que resultan importantes para los procesos formativos de los estudiantes, como, por ejemplo,

la contratación de profesores de ciertas especialidades (inglés o tecnología). Si bien la subvención denominada "Piso rural"<sup>11</sup>, sigue siendo clave en comunidades más pequeñas -para poder sostenerse y ofrecer incentivos a sus profesores-, el grupo de sostenedores menciona que muchas escuelas ya no cumplen con los requisitos para recibir esta subvención, dado que la conectividad de algunas zonas rurales ha mejorado de manera importante. Por otra parte, la subvención por asistencia media no sería un sistema sensible a la realidad de muchas zonas rurales en las que hay períodos de disminución significativa en la asistencia, debido a factores locales como condiciones climáticas adversas, movilidad familiar por trabajos de temporada, entre los más destacados.

Adicionalmente, se mencionan las problemáticas y desafíos que conlleva el trabajo que realizan los profesores encargados de los establecimientos rurales, tales como la falta de tiempo no lectivo para poder realizar tareas administrativas y técnico-pedagógicas (planificación, evaluación, coordinación), la falta de incentivos económicos y reconocimiento de su labor, entre los más destacados.

*"Las personas encargadas de los establecimientos rurales tienen múltiples desafíos diarios, lo que no les permite concretar la planificación del trabajo del año. ¿En qué momento esta persona se sienta a evaluar lo que hace, o planificar distintos cursos? Es un desafío enorme".*

(Mesa gremios de la educación)

*"Falta mejorar incentivos económicos por responsabilidad directiva (bono), darle categorización a quien se desempeña en zonas rurales, eso va en la dirección correcta".*

(Mesa gremios de la educación)

En relación con los incentivos que han ayudado a atraer docentes hacia las zonas rurales, se valora positivamente la posibilidad de ofrecer viviendas fiscales a los profesores, no obstante, su número sería aún limitado y la decisión sobre a quién se le otorga este beneficio es un proceso complejo, no exento de conflictos. Al respecto, mencionan como ejemplo que algunos docentes beneficiarios perciben este incentivo como un derecho, por lo que frente al temor de un eventual traslado recurren a la Contraloría, lo que genera conflictos y tensiona las relaciones entre los actores.

La necesidad de formación continua es otro tópico relevante para los sostenedores, quienes señalan que para los docentes que trabajan en zonas rurales, acceder a espacios de formación y capacitación constituye un verdadero desafío. Entre los factores que dificultan este acceso, mencionan la poca cantidad de cupos para capacitaciones y su concentración en zonas urbanas muy distantes de las localidades, lo que implica para el profesor tener que recorrer grandes distancias, invertir mucho tiempo en traslados y contar con recursos para ello, los

<sup>11</sup>Destinada a financiar escuelas rurales ubicadas en zonas de aislamiento geográfico extremo o que cuentan con una matrícula igual o inferior a 17 estudiantes.

que, usualmente, el sostenedor no puede proveer. Esto se dificulta aún más en el caso de las escuelas unidocentes en las que el profesor tiene también la función de encargado de convivencia escolar. Dado que la Superintendencia de Educación exige una capacitación específica en esta temática, para poder cumplir con esta exigencia formativa el docente debe suspender y reprogramar clases, dejando de cumplir su función educativa en el aula, lo que genera un problema no menor para las escuelas. Al respecto, sugieren que se deben buscar mecanismos y estrategias para incentivar una mayor participación de las escuelas en los microcentros, valorados positivamente como espacios formativos para los docentes, más acordes con la realidad rural.

En lo que respecta a cómo pensar una organización y articulación de la arquitectura institucional del Ministerio de Educación que ayude a fortalecer la educación rural, las opiniones y propuestas de las distintas mesas participantes se agrupan en torno a dos grandes tópicos: administración económica y administración/coordinación de aspectos propiamente educativos y pedagógicos.

Desde la perspectiva de los participantes de las mesas de académicos y organizaciones internacionales, los criterios de la administración económica central no dialogan con la realidad de las escuelas rurales. Esto es ejemplificado a propósito de los criterios para otorgar subvención escolar relativos al número de estudiantes y asistencia media. La ausencia de un enfoque situado para administrar los recursos económicos, que contemple las particularidades sociales, culturales, geográficas y materiales de los territorios, es un factor que no sólo se asocia a la permanente falta de recursos económicos de las escuelas rurales para solventar cuestiones básicas y mínimas para el funcionamiento escolar, como por ejemplo, pagar los sueldos de los docentes o acceder a recursos pedagógicos, sino que también se considera un elemento relevante a la hora de explicar situaciones críticas, como el cierre de escuelas rurales o el cambio en el tipo de administración de escuelas que, siendo completamente rurales, pasan a ser urbanas, con las consecuentes repercusiones para las comunidades y los trabajadores de la educación.

*“El tema de la subvención escolar, otro tema que sí es por número de alumnos y más encima por asistencia, cuando llueve semanas enteras los niños no pueden bajar del cerro, por lo tanto, cero asistencia. Es otro tema que hay que arreglar. Las condiciones de vida de los territorios (geográficas, climatológicas, etc.) hacen que existan periodos en que los niños simplemente no puedan asistir a las escuelas, de modo que la subvención escolar debiese considerar estas particularidades”.*

(Mesa académicos)

*“Porque hay un tema que es la administración económica, que en la escuela rural es grave: el tema del pago de subvención por media de asistencia de estudiantes, y también eso es lo que lleva y ha llevado al cierre de escuelas rurales. O incluso, no al cierre, sino que algo que se revisó en el Observatorio, que es el cambio de tipo de administración, de rural a escuela urbana, siendo escuelas que son totalmente rurales, en territorios rurales, campesinos, aula multigrado, o sea, tienen todo para ser rurales, pero por una cuestión administrativa se pasa a ser escuela urbana”.*

(Mesa académicos)



De esta manera, si no se cuenta con un piso mínimo de recursos económicos para poder mejorar las condiciones de la educación rural (gestionado, por ejemplo, a través de un financiamiento basal que sustituya el sistema de voucher), es difícil pensar en la viabilidad de políticas que permitan el desarrollo de modelos educativos situados, que respondan efectivamente a las necesidades y demandas de las diversas "ruralidades".

*"La Ley de política rural, debe ser una estrategia más clara, asegurando financiamiento por ley, para pensar en reordenar este sistema y que sea un espacio políticamente viable, que se instale como una necesidad en los próximos 4 años".*

(Mesa organizaciones internacionales)

*"Y va de la mano con la otra administración, con la administración económica, porque, finalmente, si no tengo los medios para implementar un modelo educativo rural situado, porque finalmente hay tantas ruralidades que vamos a tener tantos modelos educativos, no es uno".*

(Mesa académicos)

En esta línea, los participantes de la mesa de académicos enfatizan que la solución de los problemas relativos a la gestión de los recursos económicos resulta prioritaria para poder concebir, hacer viable y sostenible, una escuela que responda a las necesidades específicas de los territorios rurales y a su particular identidad (más allá de las coordenadas de la romantización o folclorización de la ruralidad).

*"Entonces si no tengo lo económico subsanado, cómo voy a implementar eso, cómo voy a llegar a desarrollar una escuela para el territorio rural, si no se transforma una escuela urbana con más árboles o con huerto, (...) es lo folclórico lo que llama la atención, pero no es lo que queremos (...) [Lo que queremos] es una escuela que tenga identidad, que responda a las necesidades del territorio, pero que también esté bien administrada y pueda ser sustentable y sostenible, en el amplio sentido de esas palabras".*

(Mesa académicos)

Junto a lo anterior, señalan que el fortalecimiento de la educación rural requiere que el Ministerio de Educación atienda a las necesidades específicas y demandas de perfeccionamiento y formación continua de los profesores rurales, pues sólo se destinan recursos (por ejemplo, becas) para la formación en las especialidades o áreas tradicionales (historia, matemáticas, ciencias, etc.).

*"En cuanto al perfeccionamiento de los profesores, todos los perfeccionamientos que*

*se les pagan a los profesores tienen que estar dados entre las 4 áreas fundamentales. Nosotros como universidad hemos hecho postítulos, diplomados [en educación rural]... nadie los toma, porque el ministerio no aporta dinero ni becas para que el profesor estudie y que saque un diplomado o un magíster en el área, no lo paga”.*

(Mesa académicos)

*“Entonces, ahí tenemos otro tope: que los profesores si quieren crecer, quieren desarrollarse, quieren aportar más, aprender más, dado que los profesores que trabajan en ese contexto, el 90% o como decía una encuesta de una fundación, el setenta y tantos por ciento no había estudiado nunca para ser profesor rural, creo que debiéramos poner atención en esa formación, para mejorar la calidad”*

(Mesa académicos)

Asimismo, expresan la idea de que la educación rural “se mira muy en menos” en relación con la educación urbana. Desde su punto de vista, existiría una discriminación soterrada que se traduce, por ejemplo, en una desigualdad en términos de ciertas consideraciones administrativas. Ejemplificando este punto, señalan que en las escuelas unidocentes los profesores cumplen múltiples funciones, entre ellas las directivas, no obstante, se les denomina “encargados” lo que, si bien mejora su situación laboral, no la hace económica ni simbólicamente equivalente a la de un director de una escuela urbana.

*“Creo que la educación rural se mira muy en menos en relación con la educación urbana. Ahí claramente se da una discriminación subterránea”.*

(Mesa académicos)

*“Por ejemplo, si hablamos de los encargados de las escuelas, que cumplen el rol de director, en algunos casos cuando es unidocente, director, profesor, todos los roles que cumple un profesor en un territorio rural y, sin embargo, está tildado de encargado. Por lo tanto, se le mejora un poquito el sueldo, pero no es lo mismo que si fuera director. Ahí tenemos un problema que yo creo que hay que hacerse cargo, porque si tú cumples las mismas funciones, independiente que sean 2 niños o 500 niños, el tema administrativo para todas las escuelas es el mismo”.*

(Mesa académicos)

La figura del “profesor encargado” también puede mirarse desde la perspectiva de la resistencia de las escuelas a los criterios que tiene el Sistema de Alta Dirección Pública (SADP) para proveer cargos directivos. Para los participantes, la mirada “empresarial” que el SADP tiene del perfil de la dirección y la gestión educativa, no sería adecuada para la realidad de las

escuelas rurales e implica el riesgo de que los directores que llegan con una mirada "externa" y estandarizada, alteren los proyectos particulares de las escuelas rurales. De esta manera, se plantea que más que sustituir la figura del "profesor encargado", debe existir un adecuado reconocimiento económico y simbólico de su trabajo.

*"Por el otro lado, está la figura de la dirección (...) porque el esquema de Alta Dirección Pública lo que privilegia es un tipo de manager, en el sentido de las competencias profesionales que debe tener la persona para poder trabajar: un determinado número de personal que debe haber tenido la experiencia previa para poder participar y, por el otro lado, algo es que es clave, son personas que son de afuera de la escuela y el mantener la figura del profesor encargado en algunas escuelas es casi intencional, en el sentido de que no queremos que llegue una persona externa a cambiarnos el proyecto que estamos armando. En ese sentido hay que hacer el reconocimiento o avanzar en un segundo nivel de profesor encargado, tanto en reconocimiento económico como también de lo que significa ser un profesor encargado".*

(Mesa académicos)

Lo anterior da cuenta de la necesidad de reconocer la educación rural en Chile como un sistema escolar específico, que está subrepresentado en la estructura organizacional del Ministerio de Educación. Para fortalecer la educación rural se propone que el Ministerio tenga una dotación mayor de profesionales idóneos con formación en educación rural y que cuente con una unidad o departamento de educación rural.

*"Yo creo que también dentro del ministerio la estructura para educación rural es pequeña. Gente que trabaje para educación rural poquita hay en el ministerio. Entonces, también es un tema que debiera pensarse. Si queremos impulsar, mejorar, fortalecer, [se requiere] más apoyo desde el Ministerio".*

(Mesa académicos)

*"Dentro de MINEDUC la educación rural desaparece, debiese ser una unidad porque pierde mucha especificidad, [debiese haber] una dotación y equipo de gente con mirada específica que pueda articularse con Educación Pública. No da abasto el equipo dentro del mismo Ministerio de Educación y hay que aunar más esfuerzos".*

(Mesa organizaciones internacionales)

*"Cuando se conformó el equipo para formular el programa del presidente Boric, se entregó una propuesta de formar un departamento de educación rural y eso no quedó en la propuesta (...). Debiera haber también un trabajo más estrecho con profesionales con conocimiento en educación rural".*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Algunos participantes de la mesa de organizaciones de la sociedad civil señalan que no se ha logrado ir más allá de los avances impulsados por el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE rural). Para avanzar se necesitan más recursos, incentivos y apoyos, para atraer y retener a los docentes en la educación rural.

*“Nos quedamos mucho con el programa MECE rural, años 90, que tomó la educación rural para potenciarla con un área técnica que se vinculaba con las SEREMIS y DEPROV, pero no nos podemos quedar con eso (...). El profesor debe tener mucha vocación, ha de saber de su comunidad, niños y territorios, al igual que sus supervisores, gente que entiendan y sepan de educación rural”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

*“También el tema de los incentivos en relación con la falta de docentes en contextos rurales, y también de cómo visibilizar e incentivar para que haya docentes en esos lugares, acompañamiento, apoyo”.*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Por su parte, en el grupo de organizaciones internacionales se enfatiza la importancia del trabajo coordinado de los distintos niveles de la educación rural, con el fin de contar con una visión integrada del conjunto de los procesos educativos en la ruralidad, entendidos como una unidad (“un todo”), que dialogue con un enfoque territorial atento a la especificidad de estos procesos en los territorios.

*“Es importante que los distintos niveles educativos trabajen en conjunto como un todo, para que puedan tener una mirada conjunta del proceso formativo de quienes estudian en la educación rural. Y desde ahí poder luego analizar las particularidades del proceso formativo de las personas que viven en la ruralidad, desde un enfoque territorial”.*

(Mesa organizaciones internacionales)

Lo anterior requiere impulsar procesos de descentralización, a favor de una mayor coordinación y autonomía territorial.

*“Y luego, el territorio que va muy de la mano con el proceso de descentralización, para que haya un enfoque territorial debe tener más voz el territorio. Si queremos que realmente tenga un enfoque territorial, la educación tiene que depender más del gobierno regional e integrar mecanismos donde el territorio sea partícipe. La autonomía del territorio es importante”.*

(Mesa organizaciones internacionales)

Asimismo, resulta estratégico que la discusión de la Política Pública rural incluya un diálogo sobre qué se entiende por "territorio", dado que más allá de su uso técnico o político, el territorio no es parte del lenguaje y la lógica sectorial del Estado, ni de Políticas Públicas que resultan territorialmente "ciegas" en su definición, diseño e implementación, en la medida en que no están orientadas por criterios comunes de desarrollo territorial, contruidos a partir del diálogo sistemático con los actores y comunidades educativas.

*"El concepto o definición del territorio. Como soy funcionario de Estado, veo que no se discute de territorio. La idea es definirlo y no tan solo utilizarlo. Es importante la "evangelización" para instalar el tema del territorio en la discusión de política pública dentro de la Administración del Estado (...) en la discusión de política pública, el territorio no es parte del lenguaje, el Ministerio de Educación es un ministerio sectorial".*

(Mesa organizaciones internacionales)

*"Creo que tratar de comprender la necesidad y la realidad de la educación rural, preguntarle a la escuela cómo se construye y define es un paso necesario (...) el tema de la comunidad, trabajar más con ella desde el Estado como algo clave y estratégico".*

(Mesa organizaciones internacionales)

Adicionalmente, se plantea el desafío de generar y fortalecer redes de trabajo entre actores y comunidades educativas rurales, así como de promover vínculos intersectoriales e interministeriales que dialoguen con lo intercultural, para construir una mirada conjunta de la educación rural.

*"Para tratar de transversalizar el enfoque de educación rural, tienes que ubicar los poderes, el problema técnico en la articulación intersectorial, no es reportar lo que hiciste en reuniones mensuales, sino que es distinto de la planificación e intervención intersectorial que es un plan conjunto".*

(Mesa organizaciones internacionales)

*"Las articulaciones interinstitucionales e intrainstitucionales (Centro de innovación, CPEIP) que pueden sumar a construir una red rural e interministerial. Hay mucho de articulación que hacer y movilizar".*

(Mesa organizaciones sociedad civil)

Por otra parte, con relación a la administración y gestión de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), los participantes de la Mesa de académicos expresan una preocupación por su posible impacto negativo en algunos territorios. Al respecto, mencionan que ha habido

importantes dificultades en su implementación en regiones del norte del país (Atacama y Antofagasta) y plantean ciertas dudas sobre la capacidad que tendrán los SLEP para abordar de manera adecuada las problemáticas territoriales emergentes. Asimismo, valorando positivamente las iniciativas y avances en la gestión educativa y coordinación de las escuelas multigrado impulsados por los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM)<sup>12</sup>, manifiestan una preocupación por la eventual pérdida de esas experiencias y logros, que podría conllevar la implementación de esta nueva estructura organizativa.

*“Me pasa algo con esta última pregunta, que lo había pensado desde el comienzo, que son las dificultades o el impacto que está teniendo en los diferentes territorios la creación de los SLEP. Nosotros acá en la región de Antofagasta somos la última región en implementar los servicios locales, pero por lo que sé, en Atacama es crítico. Hay algunos contextos donde la coordinación, por ejemplo, de las escuelas rurales multigrado se daba bajo una dinámica en que el municipio tenía mucha presencia. Por ejemplo, en San Pedro de Atacama es así: el DAEM del municipio lleva a cabo una serie de coordinaciones a nivel logístico, incluso también a proveer formación a los docentes de las escuelas, que yo no sé, por la experiencia que tienen las otras regiones, si la implementación del servicio local acá va a mejorar o va a poder tomar algo de esa experiencia que, si se realiza en esa comuna, por ejemplo. Ahí hay una cuestión que el Ministerio de Educación tiene que ir abordando”.*

(Mesa académicos)

*“Quedo en una situación de perplejidad, incertidumbre, porque a lo mejor la experiencia ganada en la coordinación en determinados territorios, bajo la implementación de una nueva estructura organizativa, tengo la sospecha de que se va a perder. Y en Atacama, algo así ha ido ocurriendo”.*

(Mesa académicos)

Por su parte, los participantes de la mesa de organizaciones internacionales valoran positivamente la propuesta de creación de Consejos Locales de Educación Pública (CLEP) de los SLEP, por las oportunidades que abre para la vinculación y comunicación entre el Estado y los distintos actores las comunidades educativas, así como para la generación de un conocimiento situado de las necesidades y particularidades territoriales.

<sup>12</sup>En este punto mencionan la coordinación logística, formación de docentes, jornadas de formación mensuales dirigidas a educadores tradicionales en los microcentros, entre las acciones más relevantes.

*“Los Servicios Locales de Educación, los SLEP, aún no logran los consejos educativos, que es una innovación institucional que sí está instalada en lo territorial. Esta es una ventana de oportunidades para que la dinámica del Estado, como actor que trabaja en el proceso educativo, tenga un rol importante también como actor del territorio a la hora de tomar decisiones. Lo positivo del SLEP es que estos SLEP agrupan territorios”.*

(Mesa organizaciones internacionales)

En relación con los microcentros, se destaca la importancia del trabajo de administración técnico-pedagógica y curricular que llevan a cabo, valorándolos como espacios en los que es posible construir redes de intercambio profesional, realizar acciones de formación docente y coordinar la dimensión propiamente educativa de las escuelas, vale decir, aquella relativa a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

*“(…) esto del microcentro rural, la importancia del microcentro, cómo se van haciendo redes de trabajo profesional, que tienen que ver con una administración de la coordinación pedagógica y curricular. Porque finalmente la escuela tiene un foco que es un foco educativo, aunque la escuela rural cumpla otras o venga a satisfacer otras necesidades de la sociedad rural, independiente cual sea, el foco principal va a ser el foco educativo, va a ser el desarrollo de habilidades, la promoción de justicia por medio de la educación, justicia social, justicia educativa, de cambios en los contextos. En ese sentido, también tiene que haber una coordinación y una administración pedagógico-curricular, que tiene que ver con qué se enseña, cómo se enseña y cuándo se enseña en estos territorios”.*

(Mesa académicos)

Para los participantes de la Mesa de académicos, los microcentros son espacios fundamentales para formación continua y el desarrollo profesional de los docentes. Dado que no existe una formación inicial específica para los profesores rurales, es importante que desde las universidades se acompañe y apoye los procesos de formación continua y desarrollo de la carrera profesional docente en las escuelas rurales.

*“Necesitamos esos espacios porque los profesores rurales no se forman como profesores rurales, se forman una vez que llegan a la escuela rural, entonces necesitamos acompañar ese proceso (...) Entonces, cómo admitimos esos profesores que llegan de fuera, que no son originarios de la escuela rural y que quieren desarrollar su carrera ahí. La formación continua de los profesores nos permitiría poder generar ese espacio de mantener también retención docente”.*

(Mesa académicos)

El cierre de estos espacios de trabajo técnico-pedagógico impacta negativamente en la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores rurales. Al respecto, se propone que el Ministerio de Educación impulse procesos de actualización del funcionamiento de los microcentros, considerando la importancia de atender a los nuevos escenarios y transformaciones de la ruralidad. Esto ayudaría también a un relevo generacional que permita abrir espacios para nuevas iniciativas y miradas.

*"(...) y esto tiene que ver con desarrollo profesional docente: los microcentros se están cerrando, al igual que las escuelas rurales. Creo que vendría muy bien un impulso ahora, especialmente viniendo desde del Ministerio, así como a mitad de los 90 fue una gran política de implementación los microcentros, hacer una especie de programa de microcentros II, en el cual se pueda reactualizar a las nuevas realidades que nosotros tenemos del mundo rural".*

(Mesa académicos)

*"(...) ya pasamos por una generación de profesores de microcentros que, en algunos casos, no pasaron la antorcha a la siguiente generación, entonces hay identidad de microcentro que es la vieja guardia. Entonces, ¿queremos tener una nueva guardia?"*

(Mesa académicos)

Finalmente, en relación con las iniciativas del MINEDUC para el apoyo pedagógico y didáctico para las escuelas rurales, se valora positivamente la creación de los Módulos Didácticos para la enseñanza multigrado<sup>13</sup>. Si bien se señala que es una herramienta que aún no está suficientemente incorporada en las escuelas, tiene un valor importante vinculado al autorreconocimiento de las actorías territoriales (profesores y microcentros) como partícipes de la creación de dicho material. Se plantea la posibilidad de que cada microcentro o cada región realice una actividad de desarrollo de materiales didácticos.

*"(...) se promueven a través del Ministerio los módulos de aprendizaje. Pero, nosotros que recorremos las escuelas: ¿cuántas escuelas aplican eso? A veces los profesores dicen, "ahora vamos a trabajar en los módulos, saquen el libro del módulo tanto". O sea, no está incorporado como una estrategia. Entonces, aquí tenemos varios puntos que debiéramos poner atención".*

(Mesa académicos)

<sup>13</sup>Como parte del Programa de Apoyo a la Educación Rural Multigrado, la creación de este material didáctico para las escuelas rurales con aulas multigrado tiene por objetivo apoyar la planificación de clases y la implementación efectiva del currículum, además de ser un material de acompañamiento para la asesoría técnico-pedagógica de los microcentros.



*“Pensando en la poca administración de los recursos que tenemos, pensando en atracción y también retención de profesores rurales, en particular (...) los módulos nos permiten fomentar el desarrollo del territorio, en el sentido de autorreconocimiento del territorio (...). Me tocó conversar con profesores que participaron en el proceso de desarrollo de los módulos y hay un orgullo muy grande en el sentido de “este módulo lo hicimos nosotros en este microcentro”. Quizás, ahora [que] tenemos módulos nacionales, sería pertinente ampliar el trabajo de desarrollo de materiales didácticos a que se pueda hacer una actividad por microcentro o por región. Cositas chiquititas pero que hablan mucho en el sentido de dónde yo me puedo reconocer. Ese es un elemento súper importante para considerar, y que es de fácil desarrollo”.*

(Mesa académicos)

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL**

A continuación, se ofrece el análisis de las 10 actas individuales subidas a la plataforma. Los resultados se presentan por pregunta, incluyendo las respuestas de todos los participantes. En el análisis no se ha considerado la pregunta N°8 “¿Cómo evalúa el sistema de internados, hogares y residencias estudiantiles y cuáles son los principales desafíos?”, pues en todos los casos los participantes señalan no contar con la información suficiente para responderla.

P1: ¿Qué significa vivir en la ruralidad hoy y qué necesitan estos territorios?

En relación con el significado de vivir en la ruralidad, los participantes destacan una serie de elementos positivos o “ventajas”. Al respecto, mencionan características como poder tener una forma de vida tranquila, sencilla, “sana” y más segura. Asimismo, destacan la posibilidad de establecer una conexión armónica con la naturaleza, lo que aporta al bienestar individual y comunitario. En contraposición, la vida urbana es evaluada de manera negativa. En este sentido, aquello que las personas valoran o aprecian de la vida en zonas rurales es todo aquello que estaría ausente en las grandes ciudades.

*“Significa estar la mayor parte del tiempo aislado de los vicios propios de las urbes, tráfico, filas, contaminación acústica y ambiental, etc. Se necesita concientizar a las comunidades de las ventajas que implica vivir en la ruralidad”.*

(Actas individuales)

*“Significa una mejor calidad de vida: tranquilidad, aire limpio, paisajes que aportan al bienestar emocional y la participación en comunidad”.*

(Actas individuales)

Con relación a la escuela, destacan la buena convivencia escolar, valorando los beneficios de trabajar con pocos estudiantes en el aula. Explican que el trabajo docente en la ruralidad se desarrolla en un ambiente tranquilo, afectuoso, cercano y respetuoso.

*“Significa vivir en un ambiente propicio y de buena convivencia escolar, sin preocupaciones como en escuelas urbanas, aún los profesores pueden trabajar de manera tranquila con alumnos muy respetuosos, honestos, responsables y muy de piel con el profesor, donde nacen nexos de cariño, la docente en este caso mío, cumplo el rol de ser para ellos una segunda madre”.*

(Actas individuales)

La cercanía entre el profesor y un grupo reducido de estudiantes no solo favorece el establecimiento de vínculos afectivos estrechos, sino que también posibilita procesos de enseñanza/aprendizaje más personalizados.

*“El trabajo de la docente es más personalizado con los alumnos, ya que siendo pocos, nos damos el trabajo de enseñar al alumno hasta que aprende los contenidos, nos importa que el alumno aprenda, esa es nuestra meta”.*

(Actas individuales)

Entre las particularidades de la ruralidad que enriquecen los procesos de enseñanza/aprendizaje, se destaca el fuerte sentido de pertenencia territorial y cultural que caracteriza a las comunidades educativas. Esto es parte importante de una socialización y una experiencia escolar que van más allá de los aspectos puramente académicos. La formación valórica, los lazos de colaboración, la priorización del desarrollo socioemocional y el cuidado de la salud mental, también son dimensiones relevantes de la formación que ofrecen las escuelas.

*“Es una experiencia extraordinaria desde el punto pedagógico, social, cultural y el sentido de pertenencia, el compartir en el campo es el significado de ser parte de una sociedad de respeto y armonía entre los habitantes del sector”.*

(Actas individuales)

*“Priorizamos los valores, formar niños con personalidad, por la cual actualmente se prioriza el desarrollo de lo socioemocional y salud mental, también se están haciendo muchas actividades a nivel de encuentro de escuelas unidocentes, para la socialización con otros alumnos de otras escuelas”.*

(Actas individuales)

Junto a esta imagen positiva de la educación y escuela, los participantes reconocen una serie de necesidades y desafíos que enfrenta la ruralidad. Entre los más destacados se mencionan la vulnerabilidad socioeconómica, problemas de infraestructura de las escuelas y problemas de acceso a servicios básicos como el agua potable, internet, transporte y salud.

*“Los territorios actuales, requieren de mayor conectividad tanto de transporte público como digital. Estos factores, beneficiarían a los habitantes evitando que emigren a las zonas urbanas y se conserve la vida y el desarrollo en las zonas rurales”.*

(Actas individuales)

*“En resumen se necesita más apoyo en conectividad digital, transporte, ayudas sociales, educación y salud”.*

(Actas individuales)

En relación con las dificultades que deben enfrentar algunos estudiantes, los participantes detallan las condiciones de vulnerabilidad económica y psicosocial de familias caracterizadas por la baja escolaridad de los padres, precariedad laboral, problemas de salud y alcoholismo, entre otras problemáticas.

*“Trabajos sin salario, poca conectividad digital, pobreza y vulnerabilidad, problemas de alcoholismo, familias discontinuas y monoparentales”.*

(Actas individuales)

*“Son familias en general socialmente vulnerables, que necesitan atención de salud permanente”.*

(Actas individuales)

Por otra parte, señalan la necesidad de que los gobiernos regionales impulsen la planificación y ejecución de proyectos que contribuyan al desarrollo económico y laboral de los sectores rurales, aprovechando los recursos naturales (agrícolas, ganaderos, vitivinícolas), así como las riquezas culturales específicas de los territorios. En este punto expresan una particular preocupación por la preservación y transmisión intergeneracional del patrimonio cultural de las comunidades.

*“Se necesita la presencia de los gobiernos regionales para impulsar y desarrollar proyectos que generen oportunidades de desarrollo laboral basadas en las riquezas que poseen los sectores rurales, tanto agrícolas, ganaderos, vitivinícolas y lo más importante, las riquezas culturales que poseen los habitantes y la necesidad de traspasar estas culturas de generación en generación”.*

(Actas individuales)

P2: ¿Cómo es la educación que soñamos para los territorios rurales?

Al imaginar una educación ideal para los territorios rurales, los participantes mencionan el deseo de poder brindar una educación inclusiva, de calidad, que ofrezca igualdad de oportunidades de desarrollo con independencia del lugar donde esta se imparta o del nivel socioeconómico de las familias.

*“Debe ser inclusiva, interactiva, lúdica, atrayente; atractiva para que las familias dejen a sus hijos en las escuelas. Esto porque existe una gran oferta privada en educación a altos precios. La educación debería ser igualitaria, que no importe el lugar donde se imparte”.*

(Actas individuales)

La valoración y fortalecimiento de la cultura local, el arraigo a los territorios y la conexión con la naturaleza, son características que forman parte de una educación “más libre”, en el marco de la cual los aprendizajes se vinculan estrechamente con la observación y el cuidado del entorno natural.

*“Para mí es una educación más libre, aprendiendo desde el salir a observar la naturaleza, el clima, el agua; aprovechar el territorio para proyectos”.*

(Actas individuales)

Esta educación “más libre” y conectada con su entorno, requiere un espacio escolar adecuado y atractivo. Al respecto, se expresa el anhelo por mejorar y transformar la infraestructura y arquitectura de las escuelas, de modo que su diseño arquitectónico vaya más allá de la simple funcionalidad y logre reflejar de manera armónica el entorno circundante. A juicio de los participantes, esto aportaría a fortalecer los lazos de pertenencia y el compromiso de la comunidad con el espacio escolar.

*“Sueño con escuelas que representen su entorno en el ámbito arquitectónico, no más escuelas cajones, mal pintadas, con patios sin plantas, ni árboles, se necesita escuelas en las cuales los estudiantes quieran estar y creen lazos, implicancia y de pertenencia”.*

(Actas individuales)

Por otra parte, plantean la importancia de mejorar la conectividad y el acceso a recursos tecnológicos. Esto permitiría enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje y mejorar sus condiciones laborales.

*“Falta de internet, la señal es muy mala. A nosotros como docentes nos afecta mucho ya que todo hoy en día es online y muchas veces no podemos realizar nuestros trabajos administrativos”.*

(Actas individuales)

P3: ¿Cómo son las redes territoriales de los establecimientos rurales y qué se necesita para fortalecerlas?

Los participantes refieren a una serie de actores y organismos que contribuyen a la generación y mantención de las redes territoriales en sus comunidades. Entre ellas se mencionan las juntas de vecinos, centros de padres y apoderados, municipalidades, organizaciones religiosas, carabineros y algunas empresas privadas. La familia también se destaca como un importante aliado en el apoyo de los procesos educativos de los estudiantes. Asimismo, los microcentros se valoran como espacios colaborativos de trabajo pedagógico muy relevantes.

*“Una de las redes territoriales muy importante son los microcentros donde existe intercambio de experiencias educativas y favorece un intercambio pedagógico. La dirección provincial es también un gran apoyo pedagógico ya que está constantemente apoyando la labor educativa y guiando según los lineamientos del MINEDUC”.*

(Actas individuales)

*“Otro factor favorable es la familia que apoya motivando a que los estudiantes asistan a los establecimientos para lograr aprendizajes muy significativos para su vida futura”*

(Actas individuales)

Existe un consenso respecto de que la labor de las redes territoriales se ha debilitado con los años y que actualmente estas redes son más escasas. Una consecuencia importante de este debilitamiento sería la disminución de la cantidad de microcentros, lo que implicaría la pérdida de la “esencia” de la educación rural, así como su progresiva y forzada “urbanización”. Este panorama forma parte de una “nueva ruralidad”, para la cual se requiere contar con los apoyos necesarios para fortalecer las redes territoriales que las escuelas precisan para sostener sus proyectos educativos.

*“Si nos referimos específicamente a redes de escuelas rurales como tal, cada vez son menos, hace 20 años atrás aún era posible encontrar varios microcentros en [Región Metropolitana], la disminución de estos espacios hace perder la esencia de la ruralidad, donde las escuelas inconscientemente se urbanizan para ser parte del sistema. Es fundamental detectar esta nueva ruralidad que comprende muchas escuelas y que requieren de esta red territorial para fortalecer sus proyectos educativos”.*

(Actas individuales)

Ante este escenario, se propone generar políticas educativas que se construyan a partir de diagnósticos participativos que levanten las necesidades particulares de cada comunidad educativa, para poder así responder adecuadamente a los desafíos propios de cada territorio.

*“Las redes territoriales son escasas para nuestras escuelas, para fortalecerlas se requieren políticas educativas que nazcan de nuestras unidades educativas, según su contexto y necesidades propias. Sin importar si son particulares o municipales, porque el Estado es uno y para todos sus habitantes”.*

(Actas individuales)

Asimismo, se demanda mayor compromiso y apoyo de las municipalidades en la realización de tareas específicas de mantenimiento de las escuelas, evidenciando así la importancia de la colaboración entre las entidades gubernamentales y la comunidad para la mantención de un entorno escolar seguro y saludable.

*Quizás más compromiso de la Municipalidad de [región de Los Lagos], de parte del DAEM, en la mantención de la escuela, en este caso el corte del pasto (por los roedores) y cierre perimetral de la escuela, donde generalmente los animales entran al establecimiento y dejan con excremento el patio”.*

(Actas individuales)

Finalmente, se plantea la necesidad de que en las zonas más alejadas se mejore la dotación de profesionales en el área de la salud y la educación. Al respecto, plantean una interpelación directa al MINEDUC, instándolo a conocer en terreno las características, necesidades y desafíos específicos que enfrentan las escuelas rurales y los docentes en su labor.

*“En cuanto a las redes territoriales, se necesita que exista, por ejemplo, más acceso a la salud, que cuenten con dos paramédicos en un turno, que no tengamos que llegar a la posta y esté cerrada porque no hay profesional. Necesitamos más profesionales de educación, pues a pesar de que contamos con un equipo, los niños y niñas que tenemos requieren de varios profesionales (asistente de aula, por ejemplo). Que el ministerio se haga presente en nuestras escuelas rurales que vean cómo funcionan, que abran los ojos y no piensen que acá funciona igual que la ciudad. Los docentes que llegamos a estos lugares tan apartados necesitamos ser vistos y escuchados”.*

(Actas individuales)

P4: ¿Cuáles son las expectativas de las comunidades rurales respecto de las trayectorias educativas y proyectos de vida de niños, jóvenes y adultos?

Se observa un consenso sobre el aumento de las expectativas con respecto a las trayectorias educativas de los estudiantes. La gran mayoría de los padres y apoderados esperan que sus hijos accedan a la educación superior. Por otra parte, desde su propia experiencia docente, los participantes señalan que la mayoría de los estudiantes que egresan de escuelas rurales logran estudiar alguna carrera universitaria o técnica. Estos logros se atribuyen a los beneficios de la educación personalizada, así como al buen desempeño escolar de los estudiantes y a su compromiso con la escuela.

*“Ya no es como antes el tema de los estudios, hoy en día todos aspiran a que sigan sus estudios”.*

(Actas individuales)

*“Según las evidencias y conocimientos vivenciales la mayoría de los estudiantes que egresan de escuelas rurales logran obtener alguna carrera universitaria o técnico, todo esto debido a su buen desempeño durante la trayectoria escolar potenciada por la educación personalizada y por la implicancia que logran con su contexto escolar”*

(Actas individuales)

Asimismo, mencionan la importancia del apoyo y compromiso de las familias en el logro del buen desempeño escolar de sus hijos. Al respecto, destacan que el respeto hacia la labor educativa y la institución escolar es un valor transmitido y reforzado en los hogares. Esto genera que los estudiantes tengan una alta valoración tanto de sus escuelas como del trabajo docente.

*“Las expectativas siempre son altas, los estudiantes rurales poseen actitudes y aptitudes inigualables que por lo general ya vienen arraigadas en ellos desde el hogar, estas son concretizadas y potenciadas posteriormente por las escuelas. Por otra parte, las familias y hogares son una base importante, la familia rural aún conserva el respeto por el quehacer educativo y por la comunidad en general, traspasando este respeto a los estudiantes los cuales valoran significativamente sus escuelas y docentes”.*

(Actas individuales)

Al priorizar la obtención de un título profesional, las familias son conscientes de que es altamente probable que sus hijos no retornen a sus comunidades rurales. La aspiración de acceder a mejores oportunidades educativas, profesionales y laborales conlleva que, en la mayoría de los casos, los jóvenes se muden y se establezcan en zonas urbanas. En

algunas comunidades, las expectativas son que los jóvenes terminen su enseñanza media y se mantengan trabajando en sus pueblos en los rubros productivos de la zona (agricultura, turismo, servicios, etc.) para aportar al desarrollo de sus comunidades.

*"Lo más comentado es que sus hijos e hijas puedan continuar sus estudios regulares y, en la mayoría de los casos, alcanzar un título profesional. Comprenden además que la mayoría de ellos y ellas no volverán al sector rural".*

(Actas individuales)

*"En mi comunidad las proyecciones hoy en día están más en finalizar el cuarto medio y mantenerse en el pueblo a través de la agricultura, la venta y el turismo".*

(Actas individuales)

P5: ¿Qué característica tiene la convivencia escolar en establecimientos rurales y qué desafíos enfrenta?

En líneas generales, los participantes realizan una valoración positiva de la convivencia escolar. Esta se caracterizaría por relaciones de respeto mutuo entre estudiantes y profesores, que se desarrollan en espacios más "armónicos", en contraste con la dinámica de las escuelas urbanas. Estas características positivas de la convivencia escolar se relacionan con la menor cantidad de estudiantes en las aulas, lo que permite una interacción más cercana y personalizada entre estudiantes y docentes; y los vínculos que establecen las familias de los estudiantes por el hecho de compartir un territorio común, lo cual fortalece los lazos comunitarios y contribuye a un ambiente escolar más cohesionado. Estas características dan cuenta de un tejido comunitario muy sólido que favorece el buen clima escolar.

*"Los establecimientos rurales se caracterizan por tener una mejor convivencia escolar. Los espacios físicos son claves, así como también la cantidad de estudiantes, las cercanías entre las familias y la interacción con el establecimiento más cercano y familiar".*

(Actas individuales)

*"La convivencia escolar es mucho más aceptable y armónica que en escuelas urbanas, porque los estudiantes provienen de familias que tienen un territorio común".*

(Actas individuales)



El número reducido de estudiantes facilita también el trabajo pedagógico. Al respecto, se menciona cómo el entorno natural en el que se ubican las escuelas favorece el “autocontrol” conductual y el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.

*“Se presenta una convivencia muy agradable ya que la matrícula es relativamente baja [...] en contadas ocasiones se presentan casos de bullying [...] a pesar de que la mayoría de los y las estudiantes presentan necesidades educativas especiales, el entorno natural les aporta un importante desarrollo del autocontrol conductual”*

(Actas individuales)

En este contexto de clima escolar positivo, los estudiantes son caracterizados como sujetos “muy sanos en todo sentido”. Los participantes asocian esta condición de “inocencia” a una serie de desafíos que deben enfrentar los estudiantes en su transición hacia la enseñanza media, dada la discontinuidad que existe entre las experiencias y formas de vida propias de la ruralidad y las dinámicas que caracterizan a las ciudades, hacia donde deben migrar para continuar sus estudios. Este tránsito genera ansiedad y temores en los estudiantes y sus familias, debido a la creciente violencia en las escuelas urbanas, destacando fenómenos como el acoso escolar y la posibilidad de ser víctimas de discriminación por el hecho de provenir de zonas rurales.

*“El desafío que enfrentan es que son alumnos muy sanos en todo sentido, el mayor temor es cuando egresen de su enseñanza básica, tienen miedo e inseguridad al nuevo desafío que se enfrentarán, al igual que los padres, sienten temor por sus hijos, por el nivel de violencia que cada día va en aumento en las escuelas urbanas [...] el bullying, discriminación, etc.”.*

(Actas individuales)

Pese a la valoración general positiva de la convivencia escolar rural, esta no se encuentra exenta de desafíos. Entre los principales desafíos se menciona la masificación del acceso y uso indiscriminado de internet en los hogares y la consecuente emergencia de fenómenos como el ciberacoso. Asimismo, se plantea que la llegada de las drogas a sectores rurales y la diversidad de credos presentes en las comunidades, son factores problemáticos que afectan la convivencia escolar.

*“Es una convivencia más amena, pero no exenta de los problemas que trae el uso indiscriminado de las redes sociales con el internet. A los campos está llegando la droga y el ciberacoso”.*

(Actas individuales)

*“Los desafíos que enfrentan son la masificación de las redes tecnológicas a las que tienen acceso en sus hogares. El otro gran desafío es hacer frente a la diversidad de credos que muchas veces dividen a las familias”.*

(Actas individuales)

Entre las situaciones relativamente recientes que deben enfrentar las escuelas, potenciadas por contingencias como la pandemia del COVID-19 y la consecuente migración hacia las zonas rurales, se mencionan casos de estudiantes con problemáticas vinculadas al respeto de los límites y las normas. Estos estudiantes son caracterizados como “desafiantes” y “poco tolerantes a la frustración”, lo que entorpece.

*“En cuanto a la convivencia escolar, esta se ve entorpecida por una falta de límites y normas que muestran los niños (...) no sólo educamos actualmente, sino que también somos parte de la crianza, pues tenemos niños y niñas con dificultad para seguir normas. Son desafiantes, poco tolerantes a la frustración y esto dificulta el proceso educativo. Todos los días nos enfrentamos a diversas situaciones de convivencia escolar que nos invitan a plantearnos nuevos desafíos para mejorar esta”.*

(Actas individuales)

*“La convivencia es fundamental [...] pospandemia se vio alterada significativamente”*

(Actas individuales)

Al respecto, se plantea la importancia de realizar más talleres de control emocional para mejorar la convivencia, así como la necesidad de sumar más especialistas en estas áreas temáticas.

*“Uno de los desafíos que se ha conversado con apoderadas es mantener o aumentar los talleres de control de las emociones o de otro ámbito relativo con la convivencia con profesionales especialistas en estas áreas”.*

(Actas individuales)

P6: ¿Qué tipo de recursos didácticos requiere la pedagogía rural para tener pertinencia territorial, cultural y lingüística?

En relación con este tópico, una problemática destacada por los participantes es la brecha tecnológica que separa a los establecimientos educativos rurales de los urbanos. Los participantes consideran que existe una barrera importante en lo que respecta a equipamiento

tecnológico, conectividad y recursos virtuales. Esto es apreciado como una pérdida de oportunidades para acceder a recursos y nuevas metodologías para promover el aprendizaje. Por otra parte, esta barrera contribuye a distanciar a los estudiantes de la interconexión con otros espacios educativos y con el mundo globalizado.

*“Como todo es tecnológico, se necesitan softwares educativos que apunten directamente a los contenidos del currículum vigente en cada nivel, aunque se trabaje en aulas multigrado”.*

(Actas individuales)

*“Se requiere de TICS, para que los estudiantes estén comunicados con el mundo globalizado”*

(Actas individuales)

Respecto al uso de los recursos didácticos y la gestión de los procesos de enseñanza/aprendizaje, se subraya la importancia de un enfoque que permita contextualizar y adaptar los recursos educativos a la diversidad “cultural, geográfica y étnica” de los distintos territorios. Asimismo, se enfatiza la necesidad de que los procesos educativos permitan rescatar y preservar la identidad cultural y los espacios rurales.

*“Se busca que respondan a la diversidad cultural, geográfica y étnica presente en las zonas rurales, planteando que sólo desde la diferencia específica se puede lograr que los aprendizajes de niñas y niños sean pertinentes a su realidad, territorial, cultural y lingüística”.*

(Actas individuales)

*“Se deben contextualizar los recursos, considerando sus características culturales, socioeconómicas y también muy importante la ubicación geográfica, las características climáticas son relevantes a la hora de organizar actividades y el proceso diario de aprendizaje, es posible rescatar costumbres e identidad cultural. Y realzar y recuperar los espacios rurales”.*

(Actas individuales)

Para llevar a cabo este rescate de elementos culturales y territoriales, se argumenta que los recursos didácticos deben alinearse con las necesidades y características específicas de cada comunidad educativa. Adicionalmente, se plantea que la gestión de los recursos debe ser llevada a cabo por los establecimientos a través de proyectos propios, que permitan realizar actividades vinculadas a la preservación de la lengua y la cultura de la comunidad.

*“Los recursos didácticos que requiere la pedagogía rural son los que surjan de las necesidades propias de cada establecimiento. Para lo cual estos deben ser gestionados por los establecimientos a través de proyectos propios. Que incluyan recursos para rescatar su lengua y su cultura”.*

(Actas individuales)

Por otra parte, se menciona que el propio entorno geográfico, cultural y natural constituye un valioso recurso didáctico. Esta perspectiva implica que la enseñanza en las escuelas rurales no se limita al uso de recursos tradicionales, sino que se amplía para incorporar la exploración de elementos del entorno cotidiano como parte integral de los procesos de aprendizaje.

*“El territorio es nuestro material didáctico ya que el aprender a través de la observación y manipulación es muy significativo”.*

(Actas individuales)

Finalmente, los participantes señalan la importancia de que los docentes reciban capacitación para actualizar sus conocimientos sobre metodologías de enseñanza innovadoras, con el fin de estar preparados para atender las distintas formas de aprendizaje de los estudiantes. También mencionan la necesidad de diversificar las metodologías de enseñanza y los recursos educativos mediante la inclusión de material lúdico y otras herramientas, como dispositivos digitales, para mejorar las experiencias de aprendizaje.

*“Se necesita especialmente material concreto y lúdico para trabajar con los diferentes estilos de aprendizaje de nuestros niños, necesitamos más capacitaciones en otras metodologías de enseñanza, que sean actualizadas y acordes a la demanda de los estudiantes. Por ejemplo, material Montessori, alfabeto manipulable, pizarras interactivas o tablets”.*

(Actas individuales)

P7: ¿Cuáles son los principales desafíos en términos de disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos (agua, electricidad, conectividad vial, conectividad digital, transporte escolar, transporte en general, infraestructura, alimentación) de los establecimientos rurales?

En este tópico los participantes plantean una serie de dificultades en relación con la disponibilidad de servicios básicos. Entre las más destacadas se mencionan la accesibilidad al agua potable, la falta de conexión estable a internet, la infraestructura escolar deficitaria y los problemas con el transporte y la energía eléctrica, entre otras.

Al respecto, comentan que en muchos establecimientos rurales el acceso al agua potable no está garantizado, teniendo que abastecerse, principalmente, a través de esteros, pozos, ríos y camiones aljibe. Los problemas vinculados a la potabilidad del agua conllevan otras dificultades adicionales. A modo de ejemplo, se mencionan casos en los que las empresas de alimentación y las SEREMIS de Salud, cuestionan el uso del agua no potabilizada que las escuelas obtienen de vertientes.

*“Las escuelas rurales de Chile no cuentan con un abastecimiento formal de agua potable, teniendo que abastecerse principalmente de camiones aljibes, ríos, esteros o pozos”.*

(Actas individuales)

*“El mayor problema es el agua, que al no ser potabilizada es cuestionada por la empresa de alimentación y la SEREMI de Salud, que no se dan cuenta que al ser de vertiente es más inocua que el agua de la ciudad”.*

(Actas individuales)

En relación con las dificultades relativas al acceso y conectividad a internet, se describe cómo esta situación afecta tanto el acceso a plataformas educativas como la comunicación de los docentes con los apoderados. Esto constituye un impedimento significativo para aprovechar las tecnologías digitales y ofrecer una educación integral alineada con “los desafíos del siglo XXI”, lo que da cuenta de la brecha digital que existe entre establecimientos rurales y urbanos en términos de acceso a recursos educativos en línea y oportunidades digitales.

*“Muchas veces debemos salir al patio o a lugares externos al establecimiento, para ingresar a plataformas educativas o para lograr comunicarnos por teléfono con nuestros apoderados”.*

(Actas individuales)

*“Los establecimientos rurales no cuentan con acceso a internet, lo que impide que sus comunidades educativas puedan aprovechar las tecnologías digitales para el desarrollo de una educación integral acorde a los desafíos del siglo XXI”.*

(Actas individuales)

Otro problema importante que enfrentan los territorios rurales es la falta de transporte y la adecuada conectividad vial. Al respecto, se señala que muchas localidades cuentan apenas con caminos de ripio o calles y carreteras en mal estado, lo que dificulta aún más la movilidad.

*“El desafío principal es mejorar la conectividad vial en torno a estos establecimientos para aminorar riesgos del transporte escolar para estudiantes y familias del entorno”.*

(Actas individuales)

*“Como sector hay transporte en general, pero solo dos recorridos y conectividad vial, aún hay muchos caminos de ripio”.*

(Actas individuales)

Finalmente, en relación con el servicio de alimentación, se mencionan casos en los que junto con la alimentación que provee la JUNAEB, se han desarrollado iniciativas autogestionadas muy valoradas por la comunidad, como huertos e invernaderos, subrayando el desafío de mantener y mejorar estas prácticas que fortalecen la producción local de alimentos en la escuela.

*“En esta escuela se cultivan hortalizas mediante invernaderos para el autoconsumo, aunque contamos con la alimentación en un 100% por parte de la JUNAEB, igual el desafío es mantener y mejorar los invernaderos”.*

(Actas individuales)

## V. Conclusiones

La educación rural en Chile enfrenta desafíos particulares debido a la diversidad de contextos y características de los territorios rurales. Los establecimientos rurales representan el 28% del total del país y atienden a una significativa población de estudiantes y docentes, destacando la necesidad de políticas educativas específicas y contextualizadas que se articulen con los procesos y estrategias de desarrollo territorial. No obstante, los desafíos que enfrentan estos establecimientos han estado muchas veces invisibilizados, ignorando su diversidad y la de sus territorios. Es crucial entonces reconocer y abordar esta diversidad para garantizar una educación equitativa y de calidad.

El proceso participativo para la elaboración de la primera Política nacional de educación rural, realizado durante el segundo semestre de 2023, involucró una amplia gama de actores y territorios, incluyendo comunidades educativas, organizaciones de la sociedad civil, académicos, y organizaciones locales y nacionales, provenientes de 185 comunas a lo largo del país. En total, más de 12.000 personas de diversas organizaciones, comunidades educativas y territorios fueron parte de este proceso. Esta participación amplia y diversa resulta fundamental para resguardar que la Política refleje las diversas necesidades y realidades rurales del país. En particular, la organización de mesas técnicas y mesas locales permitió recoger una variedad de perspectivas y propuestas específicas para mejorar la educación rural, propiciando la participación de actores relevantes a nivel regional y comunitario.

Metodológicamente el proceso se organizó en torno a cuatro dimensiones que estructuran los principales resultados, así como la política pública en construcción.

En la dimensión Enfoque territorial se abordaron temas como la definición de establecimiento rural, las relaciones escuela-territorio y el rol de los establecimientos rurales en sus comunidades. Se enfatizó la importancia de contextualizar la educación a las necesidades y características específicas de cada territorio rural, reconociendo que las comunidades educativas deben ser reconocidas no solo por su ubicación geográfica y las implicancias que ello tiene para el quehacer cotidiano, sino también por sus relaciones con la comunidad local, sus identidades y patrimonios culturales. Particularmente destacable resulta el rol comunitario de la escuela rural, aspecto que es destacado por los distintos actores.

En la dimensión Gestión institucional se incluyó el análisis de redes y microcentros, liderazgo y trayectorias educativas. Se identificaron necesidades para fortalecer el trabajo de microcentros y redes territoriales, así como mejorar las competencias y capacidades técnicas de los trabajadores de la educación rural. En esta dimensión una de las necesidades más relevantes que se abordan tiene relación con fortalecer el funcionamiento y las redes de microcentros para mejorar la calidad educativa y apoyar a los docentes en sus contextos específicos.

Respecto de la Gestión pedagógica, se abarcaron ámbitos como gestión curricular, contextualización curricular, docencia y convivencia educativa. En particular, se destacaron los desafíos y oportunidades para contextualizar el currículum, además de potenciar la formación inicial y continua de los docentes rurales.

Por último, en la dimensión Condiciones estructurales se analizaron aspectos como la disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos, condiciones laborales y la organización o arquitectura institucional del Ministerio de Educación para fortalecer la educación rural. En esta dimensión se resaltaron las dificultades en términos de incentivos y condiciones laborales para los trabajadores de la educación rural.

En su conjunto, el proceso permitió identificar algunos elementos claves para la elaboración de la Política nacional de educación rural:

### **1. Ampliación de definiciones de establecimiento rural**

Se destaca la necesidad de revisar y ampliar las definiciones de "establecimiento rural" utilizadas por el Ministerio de Educación, cuyo énfasis está puesto en aspectos demográficos y geográficos, lo que invisibiliza la diversidad de territorios rurales y afecta negativamente la asignación de recursos y beneficios estatales. Al respecto, incluir en la discusión definiciones más amplias como las propuestas por la OCDE y ODEPA, permitirían incluir una mayor diversidad de características geográficas, étnicas y culturales a la hora de determinar cuándo un establecimiento es o no rural.

### **2. Perspectivas sobre la ruralidad**

Existen dos visiones principales respecto de lo que significa vivir en ruralidad: una mirada crítica sobre las representaciones homogeneizantes y estigmatizantes de lo rural permanentemente al margen, subvalorado y en contraposición a lo urbano; y otra mirada más romántica que ve en la ruralidad un reducto de formas de vida valiosas. No obstante, ambas perspectivas reconocen la necesidad de modernizar los territorios a la vez que preservar sus tradiciones. Por otro lado, los participantes de los "Diálogos para la educación rural", reconocen que vivir en la ruralidad ofrece aspectos positivos como una mejor calidad de vida, al mismo tiempo que presenta desafíos como problemas de transporte y conectividad a internet que afectan notablemente el desarrollo de los procesos educativos.

### **3. Políticas educativas con enfoque territorial**

En términos generales, se critica la falta de una política educativa estatal enfocada en la educación rural, destacándose la importancia de que ella tenga un enfoque territorial y que favorezca el diálogo permanente entre el Ministerio de Educación y las comunidades locales. Al respecto, se plantea la necesidad de redefinir la "calidad educativa" para el contexto rural, generando diálogos participativos y construyendo parámetros que se ajusten a las particularidades educativas de la ruralidad.

Asimismo, los establecimientos rurales juegan un rol crucial en la educación y el desarrollo local, pero necesitan una oferta educativa atractiva que incentive a los jóvenes a permanecer en sus territorios.



#### **4. Recursos, infraestructura y gestión pedagógica**

Existe una necesidad urgente de mejorar la infraestructura y proporcionar más recursos a las escuelas rurales para facilitar actividades educativas de calidad y atender necesidades específicas. Además, se señala que el currículum actual no se ajusta a la realidad de la educación rural multigrado, sobrecargando el trabajo docente. En este sentido, es crucial proporcionar recursos adecuados, tanto para apoyar a los docentes en la implementación del currículum en contexto multigrado, como para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

#### **5. Desafíos de la gestión educativa rural**

Los directores y docentes encargados de escuelas rurales enfrentan grandes desafíos debido a la multiplicidad de funciones que deben asumir como consecuencia de lo reducido de sus equipos de trabajo, a veces inexistentes en el caso de los establecimientos unidocentes. Es necesario invertir en la contratación de profesionales y fortalecer los equipos de trabajo de los establecimientos rurales, así como fortalecer las redes territoriales para potenciar proyectos pedagógicos que respondan a las necesidades de las comunidades.

#### **6. Trayectorias educativas no lineales**

Las trayectorias educativas en zonas rurales son altamente permeables a contingencias sociales y emergencias naturales, lo que afecta la continuidad de los estudios. Además, la oferta educativa local muchas veces es limitada, forzando a los estudiantes y sus familias a migrar para lograr la continuidad de estudios, lo que contribuye a despoblar las zonas rurales y estimular el desarraigo de sus comunidades. Por otra parte, los apoderados valoran la posibilidad de que sus hijos accedan a educación superior o técnica profesional y reconocen la importancia del apoyo escolar y la calidad educativa en la enseñanza media para evitar la deserción.

Estas conclusiones resaltan la complejidad de la educación rural en Chile y la necesidad de un enfoque más inclusivo y adaptado a las realidades específicas de los territorios rurales para mejorar la calidad y la equidad educativa. A su vez, los resultados del proceso participativo destacan la importancia de una política educativa que reconozca y aborde la diversidad de los contextos rurales, garantizando el derecho a una educación sin importar el lugar de nacimiento o residencia de niños, niñas, jóvenes y adultos. En este sentido, la amplia participación y colaboración entre diferentes actores resultan claves para el diseño e implementación efectiva de la Política nacional de educación rural.

