



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

Comunidad de Aprendizaje:

Experiencias educativas y desarrollo del pensamiento
en contexto rural.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE PROFESORA DE FILOSOFÍA

AUTOR : DANIELA SANHUEZA MOYA

PROFESOR GUÍA EXTERNO : LUCIANO ALLENDE PINTO

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO DE 2020



IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACIÓN

Título de la tesis: Comunidad de Aprendizaje: Experiencias Educativas y desarrollo del pensamiento en contexto rural

Fecha: 31 de agosto de 2020

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Departamento de Filosofía

Carrera: Pedagogía en Filosofía

Título y/o grado: Profesora de Filosofía

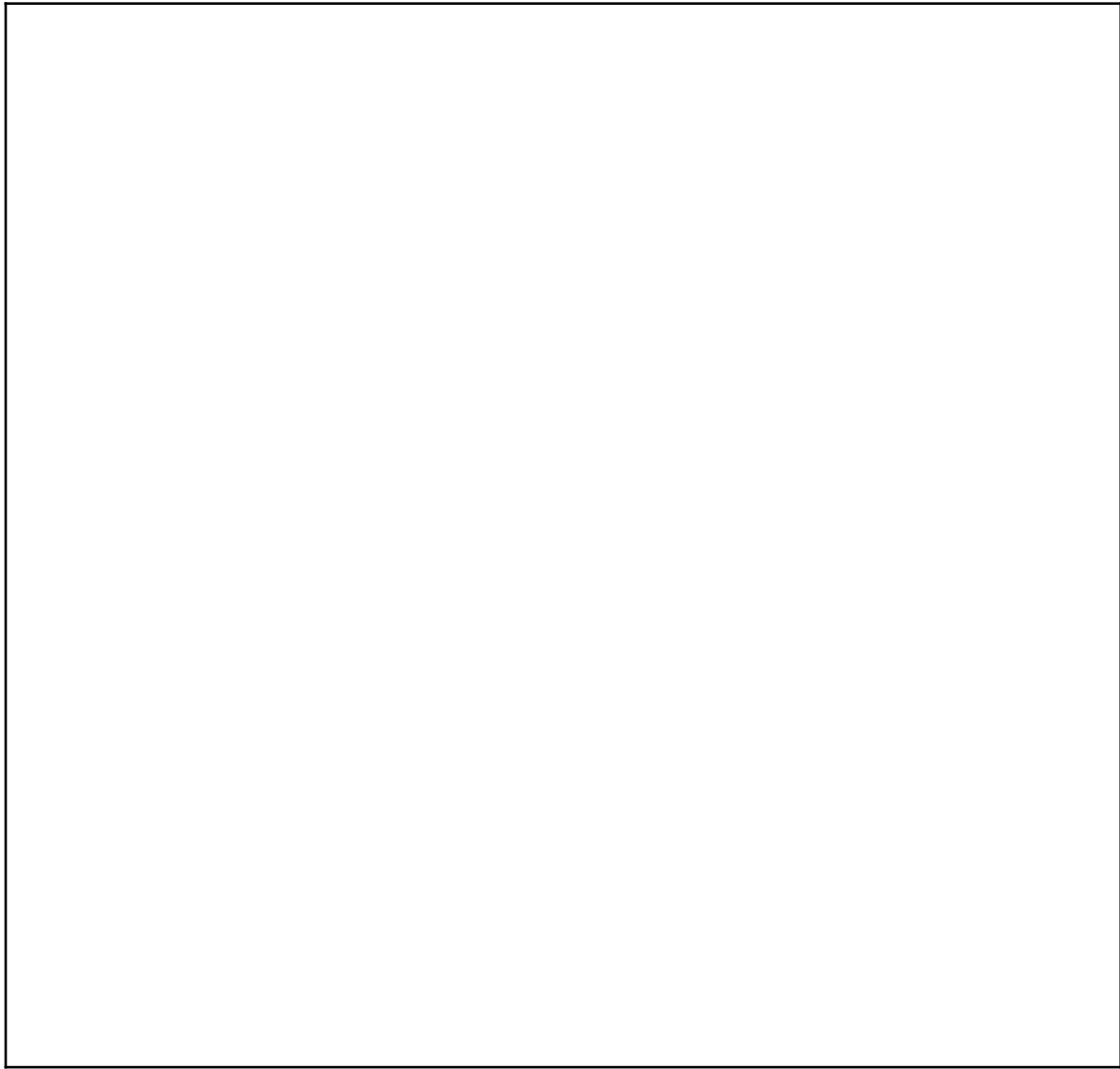
Profesor guía: Luciano Allende Pinto

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Daniela Sanhueza Moya

Santiago de Chile, 31 de agosto 2020



Dedicatoria

*A mi Madre y mi Padre infinitamente,
A mi hija e hijo quienes me enseñaron lo valiosa que es la pedagogía y por quienes retomé este camino.
A mis compañeros que hoy no están y se marcharon dejando su proceso académico inconcluso,
brindaremos un día nuevamente Philippe Sanchez, Alvaro Muñoz y Mauricio Morales.
Al Maestro Pepe Jara, por permitirme conocer a un Filósofo y dejar grabada en mi memoria su humildad
en la enseñanza de la filosofía.
Por la niñez, mi única esperanza de esta época.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al equipo de trabajo de la Fundación Educativa Tremén, por embarcarse en este experimento educativo con toda la voluntad y amor que se requiere para el trabajo rural.

A la Agrupación Cultural Ayekantún y al equipo de docentes y educadoras/es investigadores del proceso FAE 2019, por abrir estos espacios de acción transformadores.

Al Profesor Luciano Allende Pinto por su apoyo y acompañamiento en el proceso académico.

A María Angélica Arangua y a esa Escuela de Filosofía en la que me formé a principios de este siglo.

A Saul, mi compañero de viaje y a mi familia por la paciencia y amor incondicional. Gracias.

Indice

Dedicatoria.....	5
AGRADECIMIENTOS.....	6
RESUMEN.....	9
Introducción.....	10
I.- Definición de la investigación y caracterización general.....	11
II.- Preguntas de investigación.....	12
III.- Metodología.....	12
IV.- Antecedentes del caso a estudiar.....	15
V.- Equipo de Trabajo.....	17
VI.-Equipo apoyo profesional.....	19
VII.- Enfoque pedagógico.....	19
VIII.- Formación Docente.....	21
XIX.- Objetivos de la investigación.....	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos:.....	22
X.- Marco Metodológico.....	23
Enfoque.....	23
Rol de la investigadora.....	24
Participantes.....	25
Método de recolección de datos y análisis.....	26
Análisis y resultados.....	26
Capítulo I.....	27
Una definición de ruralidad.....	27
1.-Materiales para una definición de ruralidad.....	28
1.1.- Ruralidad desde distintos parámetros.....	28
1.2. Principales políticas y referencias históricas en torno a la Educación Rural en Chile.....	36
1.3. Marco legal de los espacios de educación no formal.....	48
1.4 Contexto educativo rural actual de la comuna de Colbún, educación formal y no formal.....	53
1.5.- Resultados Simce de la Comuna de Colbún.....	56
Capítulo II.....	60
Marco Teórico-filosófico.....	60

Una “caja de herramientas” para pensar la ruralidad.....	60
2.1- Segmentaridad campo/ciudad y captura homogeneizadora de lo rural.....	64
2.2.- Decolonizar el concepto de lo rural.....	68
2.3.- Currículum y comunidad de aprendizajes.....	72
2.3.1.- Rol docente en la gestión del currículum o el currículum de los educadores.....	80
2.3.2.- La educación en tiempos excepcionales.....	81
Capítulo III.....	83
Resultados y Análisis.....	83
a) Pensar la ruralidad, nuevos desafíos.....	84
b) Currículum y el Aula Multigrado, dificultades y oportunidades:.....	91
c) Comunidades de aprendizaje:.....	101
d) Desarrollo del pensamiento (desarrollo y expectativas de los y las estudiantes).....	108
Conclusiones.....	113
Bibliografía.....	119

RESUMEN

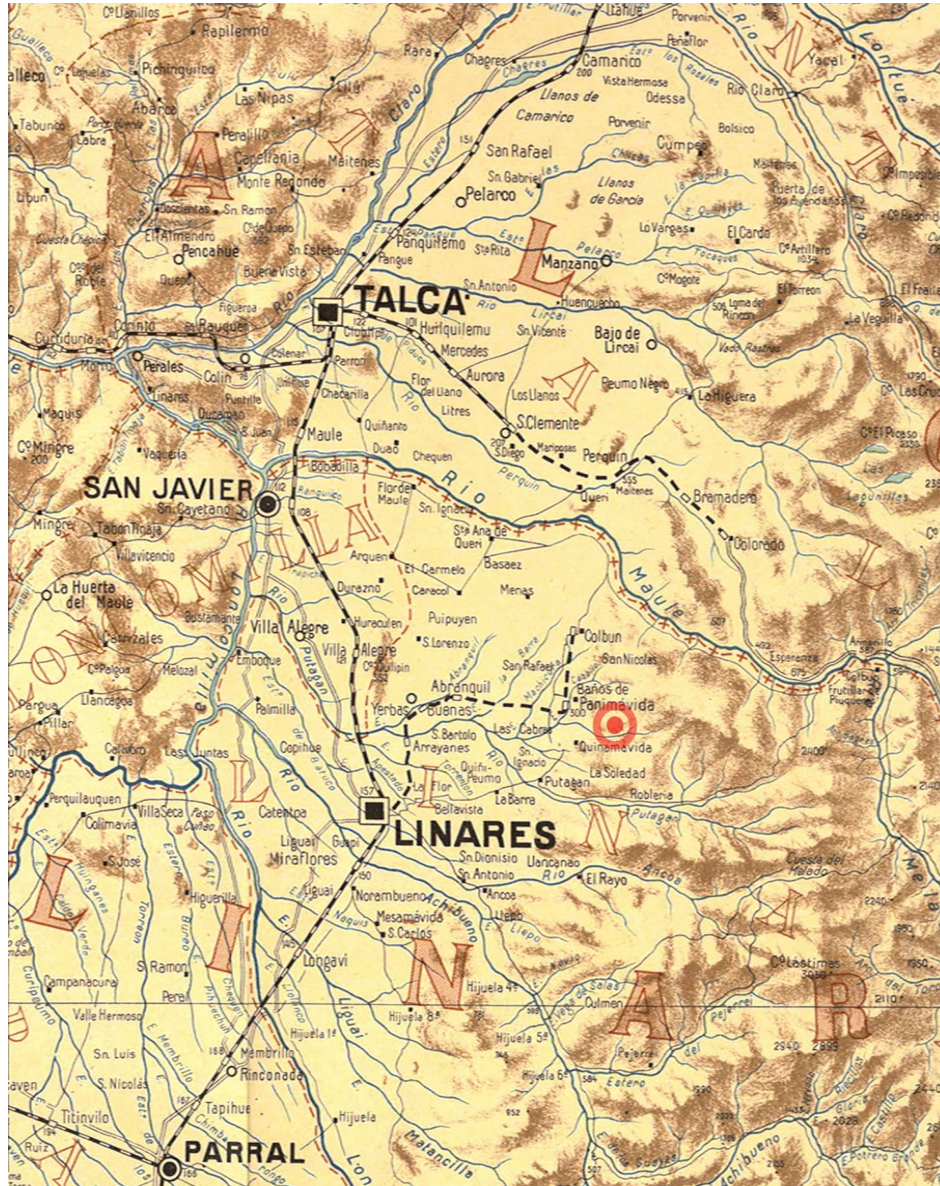
La historia de la educación rural en Chile es una historia llena de precariedades, no solamente desde el punto de vista material, sino que también estructural, durante el siglo XX las principales problemáticas eran falta de locales escolares y el analfabetismo, hoy la legislación vigente no le considera una modalidad del sistema, no cuenta con planes y programas propios, ni formación docente especializada, además de esto el espacio rural experimenta profundas transformaciones, correspondientes a los procesos globales.

La presente investigación expone una caracterización de la educación rural, a través del estudio de caso de Tremén un espacio de educación no formal de la comuna de Colbún, Región del Maule, que cuenta con una propuesta educativa comunitaria con un enfoque territorial y de desarrollo rural. La investigación consta de tres partes, que aborda distintas dimensiones del problema, la primera propone una serie de conceptualizaciones, y para ello revisa documentos provenientes de las políticas públicas y hechos históricos que configuran la educación rural en Chile y cómo ésta se implementa en la actualidad. A partir de aquello y de las deficiencias que aparecen en este primer análisis, se desprende una segunda parte que establece un marco filosófico que nos permite pensar las tensiones biopolíticas que se despliegan del binomio campo/ciudad, generando procesos de colonización, invisibilización, objetivación de las comunidades rurales e indígenas en Latinoamérica, donde la escolarización ha jugado un rol fundamental.

La investigación se desarrolla, contrastando el análisis teórico con los datos extraídos en experiencias de Investigación participativas y entrevistas a docentes rurales de la comuna, quienes permiten a través de sus propios relatos constatar los hallazgos investigativos y desarrollar propuestas orientadas a mejorar las condiciones de las comunidades y de sus integrantes.

La comunidad de aprendizaje Tremén, nos permite desplazarnos a través de su propio proceso de indagación y diagnóstico territorial, éste trabajo de investigación da cuenta del proceso otorgándole un marco conceptual, histórico y filosófico, que revela aquel diagnóstico desde diversas dimensiones.

Introducción



Mapa de la cuenca del Río Maule, 1909

Antes de las grandes obras, que en el siglo XX intervinieron sus aguas, transformando su geografía

En el círculo rojo, actualmente se encuentra emplazada la Fundación Educativa Tremén, en la localidad rural de Rari, comuna de Colbún, Región del Maule.

I.- Definición de la investigación y caracterización general

Para aprender de forma eficaz hace falta tener deseos de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los brazos prestos para aplicarlo. Todo habla en la escuela. Hace falta saber escuchar y saber analizar lo que se ha escuchado. (Santos Guerra, 2010)

Este proyecto de investigación busca analizar la situación de la enseñanza y aprendizaje en contexto rural, principalmente se centrará en indagar en cómo el currículum estandarizado, que proporciona el sistema educativo nacional, invisibiliza la situación particular de las localidades y territorios rurales, teniendo consecuencia directa en el desarrollo de los/as estudiantes, de los/as docentes y de toda la comunidad. Para estos fines, a partir de un estudio de caso, se realizará una investigación aplicada con características etnográficas y de investigación acción, acerca del contexto educativo rural de la comuna de Colbún, Región del Maule. Al ser un estudio de caso, no pretende representar la realidad rural nacional, sino mostrar desde la particularidad de esta comuna, las principales ventajas y problemáticas de la educación en este contexto. Es una investigación aplicada, porque responde a la necesidad de buscar estrategias prácticas para aplicar en los procesos educativos que se llevan a cabo en la comuna, para aprovechar las ventajas y oportunidades que ofrece la educación rural y revertir el estigma de marginalidad con el que carga.

El fenómeno a investigar consiste en, la forma en que las experiencias educativas formales y no formales de la comuna, se relacionan con el currículum obligatorio, y cómo lo adecuan a su contexto particular rural, ¿existen las herramientas para hacerlo?, ¿salen preparados los docentes para ello, de la formación inicial?, ¿cómo potencian o dificultan el desarrollo del pensamiento de las y los individuos y por ende inciden en el desarrollo social de las comunidades?, ¿cuáles son las tensiones de poder/saber que se desprenden de las relaciones educativas establecidas en los espacios rurales?

Dentro del Marco legal que regula la educación en Chile, encontramos apreciaciones como estas: *“La educación rural, si bien no es una modalidad del sistema, tiene particularidades que la distinguen de otros tipos de educación regular, y que deben normarse en su diferencia;”*¹ esta salvedad, contenida en el Decreto 968, da cuenta de la insuficiencia que existe para abordar las particularidades que presenta cada

1 Ley de Chile, Decreto 968 EXENTO :Autoriza las reuniones en MICROCENTROS para profesores de escuelas rurales en forma que indica, 2012.

territorio, *no es una modalidad del sistema*, sin embargo, *tiene particularidades que la distinguen de otros tipos de educación regular*, es decir, no es una modalidad y es distinta a la educación regular, entonces ¿qué lugar ocupa la educación rural en el sistema educativo chileno?.

Según cifras oficiales del Censo del año 2017², la población rural a nivel nacional es del 13%, ésta cifra varía si lo observamos desde la perspectiva regional, en el Maule la población rural se eleva al 26,8%, el aumento porcentual es aún mayor en Colbún con un 56,4% y aún más en comunas cercanas como Longaví (69,7%) o Yerbas Buenas (65,8%). En esta investigación, será de vital importancia comprender cuál es la realidad que hay detrás de esta cifras, cómo se define *lo rural*, porque a la luz de las cifras globales es entendida como una minoría, pero al ir aproximándonos a la realidad territorial de esta región, se puede observar que es un escenario predominante, y que si bien, posee características comunes a lo largo de Chile o Latinoamérica, no es un grupo social homogéneo, es un universo que comprende una infinidad de distinciones y diferencias, que se matizan en cada uno de los territorios, pliegues y recovecos donde existen asentamientos humanos, es precisamente por ello que, sería un gran desafío establecer parámetros curriculares diferenciados.

II.- Preguntas de investigación

Las preguntas que se abren para conducir esta investigación son: ¿cómo es la educación en el contexto rural, bajo un modelo estandarizado y centralizado?, ¿Es posible la construcción curricular desde la particularidad de los territorios rurales?, ¿Qué relaciones y oportunidades de desarrollo tiene un proyecto de educación rural de carácter comunitario y no-formal cuando entra en relación con un modelo de educación centralizado y estandarizante?

III.- Metodología

Para estudiar más cercana y profundamente el fenómeno, se indagará en torno al escenario educativo rural y los espacios de educación formal y no formal a través del método de observación participante.

Se estudiará la experiencia de Espacio Educativo Tremen de Rari, donde se trabaja por el desarrollo de la educación rural con una visión de transformación social, con niñas y niños de pre básica y básica, aplicando metodologías desde la interculturalidad, la educación medio ambiental, desarrollo del pensamiento crítico, la educación artística y emocional.

2 INE, resultados por región y comuna extraídos de <http://resultados.censo2017.cl/>

En este punto es necesario precisar que Tremén es un proyecto educativo no formal, que lleva tres años de funcionamiento en Rari, comuna de Colbún, por iniciativa de un grupo de docentes y familias, del que soy parte desde el comienzo, como co-fundadora, coordinadora de gestión, y educadora, esta situación que pudiese constituir un sesgo para la parcialidad de la investigación, será considerado una valiosa oportunidad.

Los maestros cuentan con una notable experiencia como observadores participantes (...) Un cierto conocimiento de las posibilidades, y limitaciones, controles y balances -en otras palabras, la ciencia de la empresa -, junto con cierto tiempo adicional y una actitud reflexiva para lograr, llegado el caso, un distanciamiento social respecto al papel del maestro, pondría a muchos maestros en condiciones de realizar un trabajo etnográfico fructífero. (Woods, 1987. pág. 21)

Esta situación entonces, otorga mayor validez a esta investigación en tanto emerge desde la experiencia real y concreta del trabajo que he realizado en Fundación Educativa Tremén, que nos conduce hacia dos dimensiones de esta investigación, la experiencia educativa no formal y la formal, ya que, a lo largo de estos años ha sido necesario sistematizar permanentemente el proceso de constitución y construcción de Tremén por ser una experiencia, de las pioneras con estas características de la región, es por esto, que esta investigación, tendrá la finalidad de otorgar un relato más profundo a este proceso que está sucediendo día a día y que involucra actualmente a 28 niños y niñas de distintas localidades de la comuna y sus alrededores. Además, Tremén nos ha permitido, como equipo educativo y comunidad de aprendizaje, participar de múltiples proyectos con otras organizaciones sociales, culturales y educativas, incluyendo escuelas municipales e instancias como la participación de la Mesa de Educación Artística del Ministerio de Culturas, Artes y Patrimonio del Maule (MINCAP), donde trabajamos junto a representantes de instituciones como MINEDUC, SENAME, SENADIS, Museos y Centros de extensión de Universidades de la región, lo que nos ha permitido realizar un diagnóstico, desde la perspectiva rural, de la crisis social, ambiental, cultural y sobretodo educativa que vivimos, siendo ésta última un nudo central donde se transversalizan y se reproducen todas las demás.

Se estructurará un diagnóstico general, que involucre la perspectiva también de la educación formal, a partir de las preguntas antes enunciadas, y que gracias a un proyecto que ejecuta Fundación Educativa Tremén durante el segundo semestre del presente año, llamado Currículum de Educación Artística, Colbún- Maule, implementado junto a la Agrupación Cultural Ayekantún, financiado por Fondo de Fomento a la Educación Artística (FAE) del MINCAP. Dicho proyecto tiene por finalidad, poner en relación y discusión a docentes y artistas/educadores rurales en torno a temáticas como interculturalidad,

inclusión, currículum y educación artística, gracias a esta experiencia, se podrá abordar la perspectiva de los docentes que trabajan actualmente en las escuelas rurales de la provincia. En el capítulo destinado a la metodología se describirá cómo se realizará el cruce metodológico, para los fines de esta investigación, de los cuales se extraerán datos e información referidas principalmente a la formación de los docentes, a la realidad del currículum en contextos multigrados o unidocentes, y otros hallazgos que puedan ser significativos. Esta experiencia cobra relevancia, no solo por los datos que se puedan extraer, sino porque también constituye una comunidad de aprendizaje, que pretende elaborar conocimientos a partir de la realidad local.

Este trabajo se propone entonces, mostrar al menos dos dimensiones de la educación rural de esta comuna, sin necesidad de contraponerlas, sino mostrando una visión panorámica de la situación, por un lado la experiencia de un espacio de educación no formal y por otro un diagnóstico más general de la educación formal, a través de las experiencias y participación de los docentes el proyecto FAE ejecutado por Tremén.

Los conceptos claves y transversales para este estudio serán: comunidad de aprendizaje, desarrollo del pensamiento y ruralidad, los desarrollaremos a través del estudio de autores, filósofos/as y pedagogos/as que nos aportan insumos para conceptualizar de la manera más pertinente, también se analizan estudios pertenecientes a documentos oficiales del Ministerio de Educación y otras instituciones, así como documentos que dan cuenta de experiencias latinoamericanas de educación rural e intercultural y que nos puedan otorgar una mirada más amplia, que genere contrastes y posibles soluciones de las problemáticas abordadas.

IV.- Antecedentes del caso a estudiar

Espacio Educativo Tremen

La Fundación Educativa Tremen surge el año 2017 en la comuna de Colbún, Región del Maule, con la finalidad de abrir un espacio para la educación, que promoviera el desarrollo integral del ser, y que respetará los procesos individuales de los niños y niñas, con un amplio sentido comunitario y de valoración del contexto rural.

Estamos situados al sur del Río Maule, en Rari, comuna de Colbún. Nuestro trabajo se desarrolla actualmente con niños y niñas de 3 a 14 años y sus familias de distintas localidades de la comuna, Rari, Rabones, Quinamávida, Panimávida, Vara Gruesa, Capilla Palacio y también de la comuna de Yerbás Buenas y la ciudad de Linares. Las principales actividades económicas de este sector son la agricultura, la artesanía y de manera emergente, el turismo. En sus valles y cerros se resguardan tradiciones ancestrales de la cultura arriera y campesina. Entre la variada artesanía, podemos encontrar: el telar, tejido en lana, artesanía en piedra toba, madera, mimbre y tejido en Crin, único en el mundo. (Dossier Tremen, 2018/19)

El diagnóstico que precede la emergencia y creación de Tremen, nace por una serie de particularidades que se dan en este contexto, por una parte, el abandono por parte de los y las jóvenes de su territorio por falta de oportunidades laborales y posibilidades de estudios medios y superiores, esto sumado a que las alternativas educativas son escasas, la mayoría escuelas municipales con propuestas educativas convencionales, por otra, la riqueza cultural y natural, que abunda y otorga un escenario propicio para el aprendizaje contextualizado y el desarrollo de una identidad donde convive población migrante y también local que esta cargada de historia, tradiciones, oficios y conocimientos. De todo esto surge la necesidad de una propuesta educativa que ponga en valor en el contexto y que explore en esta realidad intercultural.

Hemos abierto un centro para la educación integral, inclusiva e intercultural, en la localidad Rural de Rari, comuna de Colbún, Chile. Desde donde deseamos ser un aporte en la formación de niños/as y sus familias, un espacio para la implementación de metodologías que respeten los procesos y ritmos de aprendizaje, para la investigación educativa y la formación docente. Queremos promover una educación colaborativa, participativa, que forme

personas capaces de generar proyectos dentro de sus comunidades y aportar a ellas.”
(Dossier Tremen, 2018/19)

En cuanto a la situación legal, Tremen se enmarca dentro de la educación no formal, ya que ofrece un programa sistematizado para el desarrollo y el aprendizaje, fuera del sistema regular, y se encuentra en proceso de validación a través de exámenes libres, modalidad que está regida por el Decreto 2272 del año 2007, que establece la normativa y modalidades que desde el MINEDUC regula la rendición de exámenes y validación de estudios, a través de la Provincial de Educación de cada región. La formación de escuelas, además, está amparada por la Constitución política del Estado en el Capítulo III De los Derechos y Deberes constitucionales Art 19 numerales 10 y 11. referentes a el Derecho a la Educación y a la libertad de enseñanza:

Nº10 Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos, será labor del Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.

Nº 11 La libertad de Enseñanza, La libertad de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad social. (...)” (Constitución Política de Chile, Cap 3, 1980)

Tremen no cuenta hasta ahora con reconocimiento oficial ministerial, ésto se encuentra dentro de sus perspectivas a largo plazo, actualmente se encuentra fortaleciendo su proyecto educativo, planteamiento curricular e infraestructura. Para el año 2020 posee una matrícula de 28 niños y niñas, distribuidos en dos grupos multigrado, uno de pre básica de 3 a 5 años y otro de primero y segundo básico, con niños/as de 6 a 9 años. Además de participar de Programas Ministeriales como el Plan de Fomento Lector para las Escuelas Rurales de Maule, del MINCAP al que se integra el presente año, o el desarrollo de proyectos que permiten generar otras acciones focalizadas como talleres a niños, niñas y jóvenes de otras edades, formación docente dirigida al profesor/a y educador/a rural, o la participación e instancias comunales como la Mesa de Organizaciones Comunitarias de Colbún, el programa radial de las Organizaciones Culturales y Sociales “Mas Cultura en el Menú” o la Mesa de Educación Artística del Maule, que es una instancia regional impulsada por el Seremi de las Culturas las Artes y el Patrimonio.

V.- Equipo de Trabajo

En cuanto al equipo de trabajo, se apuesta por la conformación de una comunidad de aprendizaje, que logre integrar los conocimientos de todos/as quienes participan, de esta manera se han ido conformando equipos en distintas áreas, no solo pedagógica, integrada por las familias participantes y voluntarios, quienes han logrado el óptimo funcionamiento del espacio, sin embargo, una de las dificultades que este modelo presenta, es que los seres humanos están más preparados para la competencia que para la colaboración, por lo cual se ha hecho necesario mantener a toda la comunidad en constante diálogo, reflexión y proceso de co - formación.

La Fundación Educativa Tremén está compuesta por tres miembros que trabajan activamente en las labores de Espacio Educativo Tremén. Las labores de la Fundación, son administrativas, de gestión y producción del proyecto fundacional, y de generar las condiciones para que éste se realice, además gestionar proyectos relativos a áreas de formación y la investigación pedagógica o la implementación de sistemas ambientalmente sustentables.

Espacio Educativo Tremén funciona como una comunidad compuesta por equipos, estos grupos se coordinan, principalmente a través del equipo pedagógico.

Equipo Pedagógico: Es el equipo estable y responsable del trabajo directo con niños y niñas, está compuesto por 8 personas, en su mayoría docentes:

- Dos Educadoras de Párvulos
- Una Asistente de Aula
- Una Profesora de Básica mención Matemáticas
- Coordinación Pedagógica (Profesora de Básica)
- Coordinación de Gestión (Profesora de Filosofía)
- Coordinación de Sustentabilidad (Ingeniero en Recursos Renovables)

Equipos compuestos por las familias: El modelo educativo de Tremén, propone, que la participación de las familias es central dentro del proyecto pedagógico, se incorporan los integrantes de las familias al proceso, la escuela se vuelve una extensión de la casa, las familias se comprometen anualmente a la realización sistemática y ordenada de labores como :

Equipo de colaboración directa: Acompañamiento en horario de almuerzo y mantención de aseo.

Equipo huerta y sustentabilidad: Mantenión de huerta, jardines y punto limpio

Equipo Infraestructura: Mantenión de infraestructura y obras (construcción de sala nueva).

Equipo Finanzas: Contabilidad.

Equipo Convivencia: Realización de diálogos y talleres de co-crianza, para los padres y madres, realización de manual de convivencia.

Equipo Gestión: Coordinación de actividades, como fiestas, paseos o eventos de recaudación.

(según información extraída de reunión de apoderados abril/2019)

Estos equipos se articulan entre sí con el objetivo de cumplir ciertas metas que se van trazando en pos de los objetivos comunes de fortalecimiento del proyecto educativo. En la evaluación de éste trabajo realizada en agosto de 2019, según acta de reunión, las familias se encuentran conformes y felices de involucrarse en la educación de sus hijos y sentir pertenecer a una comunidad.

(...) cada integrante se autoevalúa, la mayoría está conforme con su trabajo y les gusta realizarlo, algunos sienten que les faltó mayor responsabilidad, o que se les hace complicado a veces por horarios pero en general manifiestan estar contentos de poder estar presentes en el proceso de la escuela, les gusta compartir con los niños y niñas, algunos dicen que es una súper buena experiencia y un aprendizaje, también se generan críticas constructivamente y felicitaciones entre los papás y mamás, súper buena jornada (...)

(Acta reunión apoderados, 28 de agosto de 2019)

Los trabajos colaborativos suponen una rebaja en el arancel, en los casos que es necesario, esto se establece luego de una evaluación socioeconómica realizada por una Trabajadora Social. Independiente a esto, se les solicita a la totalidad de las familias, incluso a quienes pagan arancel completo, integrarse a uno de los equipos, en la medida de sus posibilidades, la participación es parte de la propuesta pedagógica. La mamá, papá o tutor/a colabora, desde sus conocimientos, oficios, profesiones y posibilidades. Es una puesta en valor de los conocimientos del otro/a, la colaboración se vuelve el tipo de relación que los niños y niñas ven a diario.

VI.-Equipo apoyo profesional

Fundación Educativa Tremén, cuenta también, con un equipo de profesionales colaboradores de apoyo, éstos prestan servicios para acontecimientos puntuales y se encuentran en afinidad con el proyecto por lo que participan durante el desarrollo anual intermitentemente, en proyectos o colaboraciones:

-Trabajadora Social

-Psicóloga

-Profesora de Danza

-Diseñadora Gráfica

-Realizador Audiovisual

-Terapeutas Naturales

Equipo Talleres: Existe un equipo de talleristas, que no es estable, para la realización de proyectos y talleres extra programáticos, abiertos a la comunidad, y organizados en ciclos de tres meses, en distintas áreas, deportes, música, filosofía, cocina, huerta, equitación, circo, arte, danza.

VII.- Enfoque pedagógico

El enfoque educativo de Tremén es constructivista, promueve la construcción colectiva del saber, se levanta sobre cuatro pilares, *la Interculturalidad, la Educación Ambiental, el Saber Local y el Aprendizaje Asombroso y Colaborativo*, sobre los cuales se ha propuesto construir su propio modelo desde la perspectiva rural, contextualizado a su territorio y a las personas que conforman la comunidad.

La propuesta plantea que la maestra o maestro motiva a los/as estudiantes hacia el descubrimiento colectivo de los saberes, se potencia la práctica del pensamiento, por lo tanto, se procura que ellos/as lleguen a sus preguntas y posibles respuestas, que generen diálogo y reflexiones, en este sentido se integra la filosofía al quehacer pedagógico transversalmente, el objetivo de la clase se descubre, no se enuncia.

El desarrollo de habilidades como la autonomía, la participación, el trabajo colaborativo se desarrolla de manera cotidiana, en tanto, los y las estudiantes realizan comunitariamente todos los quehaceres propios de una jornada, cada niño o niña tiene tareas semanales que aportan al colectivo,

barrer, regar la huerta, poner cubiertos, ordenar los libros o juguetes, de esta manera se propicia el respeto, la empatía, el trabajo colectivo. Otra premisa fundamental es llevar el aprendizaje a la realización, a la experiencia directa, promover el conocimiento y uso de herramientas de distintos oficios.

“El fundamento **cabeza, corazón y manos**, acuñado por el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi, es un lema, en él se plantea la idea de pedagogía integral, que desarrolle el ser, en sus dimensiones de pensar, sentir y hacer. ” (ABC de Tremen, cuaderno para las familias, 2018)

Se trata de dejar aparecer al ser y propiciar el desarrollo de habilidades que les permitan dominar su propia voluntad creadora. Es con esta base y este enfoque, que se han seleccionando distintas metodologías para facilitar el desarrollo, no solo de los niños o niñas, sino también de las familias y personas que integran los equipos de trabajo. Entre ellas cabe destacar, el Método Inductivo Intercultural en cuanto a la estructura anual contextualizada al territorio, elementos didácticos de la Pedagogía Waldorf y Montessori, la Filosofía con niños y niñas como marco de mediación pedagógica, el Modelo Interactivo Kairos para las sesiones modalidad taller, y Metodologías de participación comunitaria, como la cartografía social entre otras, para el manejo del grupo amplio de familias y colaboradores.

Estas metodologías son aplicadas considerando las etapas de desarrollo de los niños y niñas en las siguientes dimensiones del aprendizaje:

Dimensión Emocional

Dimensión Cognitiva y científica

Dimensión Intercultural y social

Dimensión Artística

Dimensión Corporal y movimiento

Dimensión Medio social y ambiental

Dimensión Ocupacional (oficios)

VIII.- Formación Docente

En el espacio rural, existe dificultad para que los/as profesores/as puedan actualizar sus prácticas pedagógicas, los cursos o seminarios suceden lejos de nuestro contexto, por lo tanto, distancia y sobrecarga laboral, anulan la posibilidad formativa, es por esto que Fundación Educativa Tremén se ha propuesto, acercar hasta este territorio las posibilidades de mejorar la formación docente, a través de, la realización de seminarios, capacitaciones o jornadas donde son invitados/as educadores/as de toda la región, de esta manera, se pretende también, abrir el diálogos con la comunidad docente local, e instalar espacios reflexivos acerca de la particularidad de nuestro contexto, hasta el momento se han realizado tres procesos de formación docente:

-Ciclo de Seminarios Formativos Tremén, durante octubre de 2018, seminarios entorno a pedagogía, saber local y educación ambiental. A cargo de la Corporación Cultural ARTEDUCA, el Centro de Investigación Agua Tierra y el Laboratorio Textil Correvuela.

-Formación de Lideres Ambientales, Diciembre de 2018 Proyecto de la Fundación Medioambiental Hualo, donde colaboramos en el equipo ejecutor, en esta instancia se convocó a 30 profesores/as de toda la región y junto a ellos se realizo un trabajo de cartografía social, construyendo un Mapa Socioambiental de las problemáticas y ventajas del territorio del Maule Sur, además de formarles en conocimientos territoriales, viajamos a dos de las principales Reservas Naturales, con el objetivo de entregar habilidades para el trabajo en terreno con niños, niñas y jóvenes.

-Investigación Participativa: Currículum de Educación Artística, septiembre a diciembre 2019, En esta instancia se invitó al Centro Interactivo de Ciencias, Artes y Tecnologías de la Universidad de Concepción a entregar una Capacitación acerca de la fluidez de la creatividad en los niños y niñas, y luego se realizaron jornadas de Investigación/acción, instancias de diálogos profundos con los docentes acerca de ruralidad, currículum, enfoque de derechos de los niños y niñas, entre otros.

En tres años de trabajo la Fundación Educativa Tremén ha logrado generar un impacto positivo en la comunidad local y regional, poniendo en relevancia la valoración de la cultura y oficios locales, el medio ambiente y el respeto hacia los niños y niñas. A pesar de encontrarse en una etapa embrionaria, transita de una manera práctica por territorios necesarios de experimentación para los cambios educativos que las actuales crisis van develando, de ahí su relevancia.

XIX.- Objetivos de la investigación

Objetivo general

Realizar una caracterización de la educación rural, formal y no formal a partir del estudio de caso de una escuela no formal, Espacio Educativo Tremén, que visibilice la tensión urbano/rural y sus profundos alcances en la educación de la comuna de Colbún, Región del Maule.

Desarrollar procesos de reflexión pedagógica y filosófica a partir de los conceptos que emergen en el proceso de investigación, problematizando nociones vinculadas con la comprensión habitual de ruralidad y su dimensión biopolítica³

Objetivos específicos:

a) Conocer la realidad educativa de Colbún, en contraste con las profundas transformaciones que actualmente acontecen en el espacio rural, a través de docentes y educadores/as, de sus escuelas formales y no formales.

b) Desarrollar un marco teórico filosófico que de cuenta de cuales son las tensiones de poder / saber que se dan entorno a las escuelas rurales, su aplicación curricular estandarizada y efectos en los territorios y estudiantes.

c) Comparar las directrices y prácticas de la educación estandarizada con el modelo de comunidad de aprendizaje al interior de procesos formativos en las escuelas rurales.

3 El segundo objetivo general, surge como una necesidad del fenómeno estudiado, y no estaba claramente expresado en su primer diseño presente en el proceso de inscripción.

X.- Marco Metodológico

Enfoque

Esta investigación posee un enfoque cualitativo. El estudio cualitativo, se interesa por la vivencia concreta y contextualizada de los y las sujetos/as, por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una realidad particular, por los valores, sentimientos y saberes que se originan a partir del escenario de estudio (Valdeoriola & Rodríguez pág. 47), en este caso, la educación en contexto de ruralidad.

A partir de un estudio de caso, se realizara una investigación inductiva con características etnográficas y de investigación/acción participativa, en tanto pretende describir y comprender la educación rural formal y no formal de la comuna de Colbún, a través de la experiencia de los profesores/as y educadores, se pondrá en relevancia al rol del docente como investigador/a y actor/a clave de las transformaciones necesarias en este ámbito. Para luego arriesgar un análisis que movilice una conceptualización filosófica crítica de los modos en que se ha pensado y gestionado la educación rural.

El diseño mixto entre etnografía y la Investigación Acción Participativa (IAP), se debe a que, a la vez que se indaga, desde la observación participante, y se describe el escenario, siendo parte él, (Lecompte & Goetz, 1988, p29) también, dentro del proceso investigativo, existen sesiones de reflexión y formación entre docentes y educadores, instancias que posibilitaron un acercamiento a la mirada, no solo de sus problemáticas e intereses, sino también de sus propuestas y de sus prácticas que contribuyen a la mejora del contexto. Según una compilación de textos llamado *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (Jonh Durston & Francisca Miranda, compiladores, 2002), el investigador Rodrigo Contreras O. autor del primer capítulo (2002, pág. 10) afirma que la IAP desde su emergencia, en los años 60-70, se han ido re-configurado según las transformaciones contextuales de quienes las sustentan, sin embargo, han mantenido tres elementos fundamentales:

- a) ser una metodología para el cambio
- b) fomentar la participación y la autodeterminación de las personas que la utilizan
- c) ser la expresión de la relación dialéctica entre conocimiento y acción

En este sentido, esta investigación contiene en su diseño características tomadas desde la etnografía en tanto pretende ser una descripción del escenario, a través de estrategias teóricas y prácticas que permitan una caracterización lo más apegada a la realidad posible, desde mi experiencia.

En estos días, por lo tanto, podríamos entender a la Investigación Acción Participativa como un proceso metodológico que rompiendo los moldes de la investigación tradicional, conjuga las actividades del conocimiento de la realidad mediante mecanismos de participación de la comunidad, para el mejoramiento de sus condiciones de vida. (Contreras, 2002)

Rol de la investigadora

Para la etnografía entre los roles internos está el específico de investigador como observador. Wolcott ha señalado que el etnógrafo es, primero y ante todo, el “instrumento esencial de la investigación” (citado por Lecompte & Goetz, 1988, p 120). En este sentido, el rol de investigadora, como ya se ha precisado, lo desempeño inmersa en el escenario estudiado, ya que, durante los meses que realicé esta investigación, y también cumplí labores de coordinadora de gestión y profesora en Espacio Educativo Tremen, participé del equipo de ejecución del proyecto: Currículum de Educación Artística Colbún, Maule, desarrollado en colaboración con la Agrupación Cultural Ayekantún, que lleva más de 10 años trabajando en la comuna desde la educación no formal, dentro de las escuelas rurales y espacios públicos. El proyecto financiado por el Fondo de Fomento al Arte en Educación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP), tuvo por finalidad formar a docentes y educadores de la comuna, en herramientas desde la educación artística, para la aplicación contextualizada del currículum. Para esto, se generó una comunidad de aprendizaje entre los y las participantes, que duró desde el mes de agosto a noviembre de 2019 y que contó con una formación de la Universidad de Concepción y su Centro Interactivo de Ciencias Arte y Tecnologías (CICAT), además de tres jornadas de Investigación Acción Participativa, donde a los/as docentes se les entregaron herramientas de fomento y fluidez de la creatividad, interculturalidad, currículum multigrado, enfoque de derechos y educación artística, para finalizar con una jornada de evaluación participativa. En este proceso, mi labor dentro del proyecto fue de componente del equipo gestión, facilitadora de una de las jornadas participativas y coautora de la publicación final que da cuenta del proceso, llamada *Educación Artística Rural, Experiencia colectiva de investigación/acción, Colbún 2019*. De esta manera, esta, y otras instancias que se desarrollan desde Fundación Educativa Tremen, como la realización de módulos formativos para el equipo ACCIONA Maule, programa del MINCAP que tiene por objetivo insertar un/a artista educador/a en el aula para trabajar en conjunto con un/a profesor/a una de las asignaturas del currículum y que, en la Región del Maule, está presente en 15 escuelas, la mayoría rurales o la Asamblea de Educación Rural, gestionada por el Cabildo

Maule por la educación, en contexto de la revuelta social del año 2019, me han permitido elaborar un acercamiento en profundidad al fenómeno educativo rural en esta región.

Estas experiencias se transformaron en un enriquecedor escenario y campo de investigación, para visibilizar la realidad de la educación rural desde las perspectivas de los/as docentes, ya que pude observar y participar de diálogos, cartografías sociales y reflexiones que fueron entregando certeros diagnósticos de la realidad regional y que luego pude ir constatando, a través de la investigación bibliográfica y entrevistas a actores claves.

Participantes

El objeto de esta investigación es indagar en torno a la realidad educativa rural y las/os sujetos de investigación serán los docentes y educadores/as rurales, ya que por un lado son ellos/as quienes conocen a sus estudiantes y sus realidades y por otro, es relevante poner en práctica el rol de docente investigador/a o intelectual capaz de diagnosticar y resolver los problemas propios de su comunidad. Resulta relevante mencionar, que en las distintas etapas de la investigación, se consideraron profesores rurales de educación media, básica y pre-básica, así como asistentes de la educación, talleristas y profesores de la educación no formal, esto nutrió y diversificó las miradas de la investigación.

Se recurrirá al método de recolección de datos de observación participante, ya que, como hemos ya dicho, como investigadora me encuentro totalmente sumergida en la realidad que indago, además se utilizarán, entrevistas, revisión bibliográfica y aplicación de metodologías de participación que fueron posteriormente sistematizadas y documentadas, que dan cuenta de los procesos comunitarios y educativos con docentes y educadores/as.

El diseño metodológico de obtención y análisis de datos, consta de tres partes, se ha trazado y realizado de manera paralela y se ha fundamentado en el método ofrecido por Peter Woods, en su libro *La escuela por dentro, La etnografía en la investigación educativa*, en él, el autor nos aproxima al trabajo investigativo desde la profesión docente, por considerar que los/as profesores/as son quienes se encuentran permanentemente en estudio de campo, y para quienes los recursos etnográficos pueden resultar beneficiosos como método de indagación, análisis y resolución de problemas.

Método de recolección de datos y análisis

La recolección de datos se dividió en tres etapas:

a) Indagación inicial o análisis especulativo: etapa en la que se construye el marco teórico de la investigación a través de la revisión bibliográfica de documentos oficiales, investigaciones y autores/as que aporten a una visión panorámica del tema.

b) Investigación Acción Participativa: En esta etapa se participa de instancias de Investigación/acción con docentes de escuelas rurales de educación formal y no formal principalmente de la comuna de Colbún, estas instancia se ha aplicado una encuesta que permitirá recoger las percepciones de los docentes en torno a su labor como educadores rurales, además los encuentros que son cuatro han arrojado documentos de sistematización de las experiencias, que serán analizados a la luz de los conceptos claves de esta investigación.

Esta etapa de Investigación/acción incluye una Encuesta Diagnóstica, que se aplicó para participar de la experiencia de formación e investigación desarrollada dentro del proyecto ejecutado por Tremén, se realizó a 50 docentes y educadores, la que sirvió de insumo para continuar profundizando dentro de las tres sesiones de Investigación posteriores, en adelante al referirnos a ésta herramienta, como encuesta diagnóstica (E.D), de ella extraeremos algunos datos relevantes, corroborados por los relatos que aparecieron posteriormente en las sesiones y en las entrevistas, ya que no es el enfoque generar parámetros cuantitativos.

c) Entrevistas a actores clave y constatación: como etapa final y de constatación se realizarán entrevistas a actores clave, tales como: un profesor del microcentro, una profesora de Tremén, una profesora del programa Acciona que trabaja en una escuelas del microcentro y una profesora de un proyecto de educación no formal. Las preguntas enfocadas a constatar los principales hallazgos que ha permitido dilucidar el trabajo anterior.

Análisis y resultados

Los resultados se analizaran a través del estudio comparativo de los datos extraídos y de la bibliografía desarrollado en el Marco teórico y filosófico de esta investigación, este sustento, nos ha llevado a determinar cuatro núdulos que nos permitirán aproximarnos a los objetivos, que se plantea este trabajo, y que han sido tensionadas por los y las docentes y educadores/as. Esta categorización es la siguiente: a) Ruralidad; b) Currículum y rol docente; c) Comunidad de aprendizajes, y; d) Desarrollo de los y las estudiantes. Estos serán presentados en el Capítulo III de la presente investigación.

Capítulo I

Una definición de ruralidad

Capítulo I

1.-Materiales para una definición de ruralidad

1.1.- Ruralidad desde distintos parámetros

Resulta pertinente, definir, qué entenderá por *rural*, el Estado de Chile, para así, iniciar el análisis de documentos técnicos, legislativos o estadísticos que nos otorguen elementos para comprender los parámetros con los cuales se implementan las políticas públicas en los sectores rurales. Sin embargo, nos encontramos con que, durante la última década, Chile, se ha visto enfrentado al desafío de redefinir su concepción oficial acerca de la ruralidad, esto, porque el último siglo ha estado marcado por profundas transformaciones, tanto por el avance de lo urbano y la modernidad, como por la instauración de un modelo económico que ha modificado todos los espacios de la vida, sin quedar fuera de este proceso, las comunidades campesinas y los territorios rurales. Por ello, han habido ciertos esfuerzos, por parte del Estado, por repensar lo rural, dentro del marco del desarrollo económico, de asumir los desafíos de la “modernidad” y la “globalización”, entonces, nos encontramos en una etapa transitiva, en la que desde el Estado, se intenta adoptar el enfoque llamado *Nuevo Paradigma Rural* (OCDE, 2006), impulsado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, que plantea *redefinir* lo rural, dejando atrás el antiguo paradigma que comprende lo urbano como desarrollado y lo rural como atrasado, dejándolo en un espacio marginal, se considera también, que esta visión está centrada principalmente en la agricultura, sin considerar otras actividades, y que posee solo políticas sectoriales, no contempla una política rural integrada, define lo rural en función de localidades con cierta densidad poblacional, entre otras deficiencias; la intención del Estado es avanzar hacia una definición acorde con la de países desarrollados, que contemple lo rural como un espacio para la multiactividad, con gobernabilidad multinivel, es decir, integrando al sector privado y la sociedad civil, y que considera rurales incluso ciudades de menor tamaño y con mayor población y conexión al entorno natural, para así aumentar la competitividad de las áreas rurales (OCDE, 2006).

Hay que considerar que estos cambios de paradigmas, obedecen a fines productivos y siguen la línea de la política extractivista, pretenden mejorar la gobernabilidad y la coordinación con el sector privado, y cabe destacar que incluye criterios sociales, sin embargo, solo pensando en programas subsidiarios, para la superación de la pobreza o el emprendimiento, levemente consideran dentro de sus eje a la educación y casi nulumamente, se consideran aspectos culturales. Además, a pesar de estas redefiniciones, no existe un mismo criterio dentro del Estado, y según datos del Instituto Nacional de Estadísticas, en Chile se opera con distintas tipologías, funcionales a las distintas reparticiones de gobierno, “Es importante destacar que estos resultados son consecuencia de aplicar una definición propia

del INE, que se expresa territorialmente, a través del límite urbano censal (LUC). El objetivo principal de la definición INE es poder levantar de manera adecuada censos y encuestas. A su vez es importante destacar que existen otras definiciones de urbano y rural, tanto a nivel nacional como internacional, cuyos objetivos y alcances son diferentes al del INE.”(INE, 2018) ⁴

Ante esta situación, haremos una revisión de estos distintos enfoques, para entender cómo funcionan estas definiciones, para luego buscar la aplicabilidad en el contexto local del presente estudio.

La definición que se utiliza en Chile para el Censo de 1992 y 2002 para delimitar las **zonas urbanas** era el siguiente:

Se consideran como localidades urbanas aquellas localidades que alberguen (o donde residan) más de 2.000 habitantes, o aquellas que tengan una población de entre 1.001 y 2.000 personas cuando el 50% o más de la población económicamente activa está involucrada en actividades productivas en los sectores secundarios o terciarios. (INE, 2018)

Y para definir **zonas rurales**:

Asentamiento humano concentrado o disperso que posee 1.000 o menos habitantes, o entre 1.001 o 2.000 habitantes, con menos del 50% de su población económicamente activa dedicada a actividades secundarias y/o terciarias. (INE)

Para el censo del 2017, ya se había presentado la Política Nacional para el Desarrollo Rural (2014-2024), que contempla los nuevos criterios que desea introducir el gobierno, sin embargo, estos cambios se plantean graduales, por lo que el INE no los adopta y solo realiza mejoras en sus criterios metodológicos definiendo **lo urbano** como:

Se entiende como entidad urbana un asentamiento humano con continuidad y concentración de construcciones en un amanzanamiento regular con población mayor a 2.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes, donde menos del 50% de la población que declara haber trabajado se dedica a actividades primarias. (INE, 2018)

4 Urbano/Rural: Contexto de los resultados Diseminación Censo 2017 , mayo 2018

Introduciendo características geográficas y extrayendo el criterio del turismo. Y define **lo rural** como:

Se entiende como entidad rural un asentamiento humano con población menor o igual a 1.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes donde más del 50% de la población que declara haber trabajado se dedica a actividades primarias. Además, se define como rural a un conjunto menor de entidades que reúnen los criterios de población para ser definidas como urbanas pero no los requisitos de amanzanamiento, continuidad o concentración de construcciones. (INE, 2018)

Según el Estudio de Política Rural para Chile de la OCDE del año 2014, que es encargado a esta entidad para hacer un análisis comparativo con la situación de la ruralidad en Chile, se diagnostican tres aspectos deficientes de la política rural de Chile, que resultan relevante mencionar:

a) **La definición actual de “rural” ya no refleja las realidades económicas de Chile**, esta definición actual, se refiere a la mirada dicotómica de entender por rural todo lo que no es urbano, que prima en las políticas nacionales.

“La actual definición de las áreas rurales en Chile no es adecuada a una economía rural moderna. En la economía rural moderna cobran importancia consideraciones como el reconocimiento del peso de las interacciones entre lo urbano y lo rural, la necesidad de diferenciar los distintos tipos de áreas rurales así como, su corolario reconocimiento y definición de los múltiples tipos de áreas rurales.” (OCDE, 2014)

b) **Chile actualmente tiene un programa rural, pero carece de una política rural**, se refiere a que posee solo políticas sectoriales, principalmente subsidiarias para la superación de la pobreza o el desarrollo de la agricultura, dejando fuera otras actividades como la pesca, la pequeña minería, la artesanía o el turismo rural.

c) **Los gobiernos subnacionales tienen una autonomía limitada**, La centralización propia del Estado de Chile, se presenta como una deficiencia para la implementación de las políticas y para los diagnósticos locales más precisos que otorguen una mirada más real de las problemáticas de cada región.

“Las políticas de desarrollo rural han sido diseñadas con un enfoque desde arriba hacia abajo, a veces sin la debida consideración de las particularidades, prioridades y realidades territoriales. La gran cantidad de actores públicos nacionales involucrados en el desarrollo rural genera un alto grado de fragmentación institucional, lo que tiene como resultado la superposición de programas y fallos de coordinación en las políticas rurales.” (OCDE, 2014)

Ante este diagnóstico, la OCDE, a través del mismo documento, propone a Chile revisar la definición actual de lo rural y tomar una serie de medidas para mejorar el diseño e implementación de políticas públicas, entre las más relevantes se encuentran las siguientes:

- Formular una nueva definición de lo Rural que, no debería clasificar a todo el territorio como simplemente urbano o rural; sino que debería diferenciar entre distintos tipos de áreas rurales y reconocer la existencia de áreas mixtas donde existen fuertes interacciones entre lo urbano y lo rural.
- Propone definir una nueva tipología de clasificación, que podría aplicarse a los datos existentes de los censos y que permite puntualizar con mejor precisión la realidad de los habitantes del territorio.
- Integrar las distintas políticas sectoriales en una política rural nacional amplia y coordinada, que aborde cinco dimensiones clave: social, económica, ambiental, migratoria y gubernamental.
- La nueva política nacional debería estar basada sobre un enfoque amplio que permita a los ministerios competentes tener un rol definido en el desarrollo rural.
- La política rural nacional también debería tener un enfoque más específico (que demuestre sensibilidad hacia las regiones) de la política rural, debido a la diversidad geográfica de Chile y a la presencia de regiones rurales remotas.
- Se requiere una institución con un claro rol de liderazgo en temas rurales para integrar mejor las políticas rurales nacionales y actualizar el concepto de desarrollo rural en todos los niveles.

El año 2014 una comisión Interministerial liderada por el ministerio de Agricultura, con la participación de representantes del Ministerio de Obras Públicas, Ministerio de Vivienda y Urbanismo y Ministerio de Medio Ambiente. presenta la **Política Nacional para el Desarrollo Rural 2014 -2024**, que se trabajó entre el año 2012 y 2014 y que tiene por principal objetivo:

Mejorar la calidad de vida y aumentar las oportunidades de la población rural, a través de la adopción gradual, planificada y sostenida del nuevo paradigma rural, para lo cual se concibe un accionar público con enfoque territorial e integrado en distintos niveles, que propicie sinergias entre iniciativas públicas y público-privadas con el objeto de diversificar y potenciar

el desarrollo rural, resguardando el acervo natural y cultural esencial para la sustentabilidad territorial. (PNDR, 2014)

Este documento, fue elaborado considerando ampliamente el estudio para Chile de la OCDE. Se plantea, que ambos documentos fueron realizados de manera integrada y paralela, por equipos mixtos (OCDE Y comité interministerial); además de talleres de asesoramiento técnicos, regionales y de expertos. La PNDR es un avance significativo, en tanto establece una nueva tipología para definir lo rural, rompiendo con la definición dicotómica anterior, estableciendo la existencia de comunas predominantemente urbanas, predominantemente rurales o intermedias o mixtas. Esta definición será la oficial desde el año 2014 proyectada hasta el 2024 y gradualmente se irá aplicando en las comunas:

La Política Nacional de Desarrollo Rural entenderá por “territorio rural”, aquel que se genera por la dinámica de las interrelaciones entre las personas, la actividad económica y los recursos naturales, caracterizado principalmente por su poblamiento cuya densidad poblacional es inferior a 150 (hab./km²), con una población máxima de 50.000 habitantes cuya unidad básica de organización y de referencia es la comuna. Para clasificar las comunas rurales de Chile, se realiza un análisis de la densidad de población a nivel de distrito censal y luego se agrega a nivel de comuna, proponiéndose tres categorías: Comuna predominantemente rural: donde más del 50% de la población vive en distritos censales de menos de 150 habitantes por km² . Comuna mixta: donde entre el 15% y el 49% de su población vive en distritos censales de menos de 150 habitantes por km² . Comuna predominantemente urbana: donde menos del 15% de la población vive en distritos censales de más de 150 habitantes por km² . Se incorporan a esta categoría, además del criterio de población máxima, las comunas que son capitales regionales. (PNDR, 2014, pág. 31).

Esta redefinición de los criterios, genera no solo un cambio en fundamento, sino también en su aplicación, un cambio en la metodología para el análisis de los datos, de ordenamiento territorial, de aplicación de políticas. Sin embargo, me atrevería a decir, que en la actualidad, al menos en la Región del Maule, aún no se ven sus alcances reales en cuanto al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, ni que recoja verdaderamente sus problemáticas. La PNDR explicita doce pilares rectores, entre los que están: la equidad, el bienestar social, la participación, la identidad, la sustentabilidad, la descentralización, entre otros. Está articulado en cinco ámbitos, cada uno con sus ejes y objetivos específicos, la educación, se encuentra inserta en el ámbito de *Bienestar Social de la Población en el*

Medio Rural, específicamente en el objetivo que se refiere a: *Educación, salud, vivienda, justicia y seguridad ciudadana*, donde se especifica que:

“Procurar el acceso a la educación de calidad que contemple componentes y características de los territorios que hagan pertinente la enseñanza y que a su vez responda al currículum nacional, fomentando la continuidad hacia etapas superiores de educación.” Explicitando que La calidad en educación hace referencia a infraestructura, equipamiento, docencia, etc (PNDR, 2014, pág 11) .

Entonces, en lo que se refiere a educación, la PNDR no anuncia nada relevante, en cuanto a políticas de educación rural, también se despliega solo a áreas de infraestructura, equipamiento y docencia, siendo éste un horizonte muy limitado para la cantidad de deficiencias de la educación rural, que se irán visualizando en este trabajo. Lo que se infiere de este documento, es que la educación ocupa un carácter secundario o terciario en las políticas de desarrollo rural, lo que se explicita, en cuales son los ministerios que lideran este estudio técnico-económico. Esto permite ver, de manera evidente, que la noción de desarrollo que plantea el Estado, no incluye a la educación como actor o motor de estas transformaciones, sino más bien, le relega a un papel de receptor de beneficios sociales. El concepto de desarrollo, será central para comprender los fines para los que se pondrá al servicio la educación en el contexto rural.

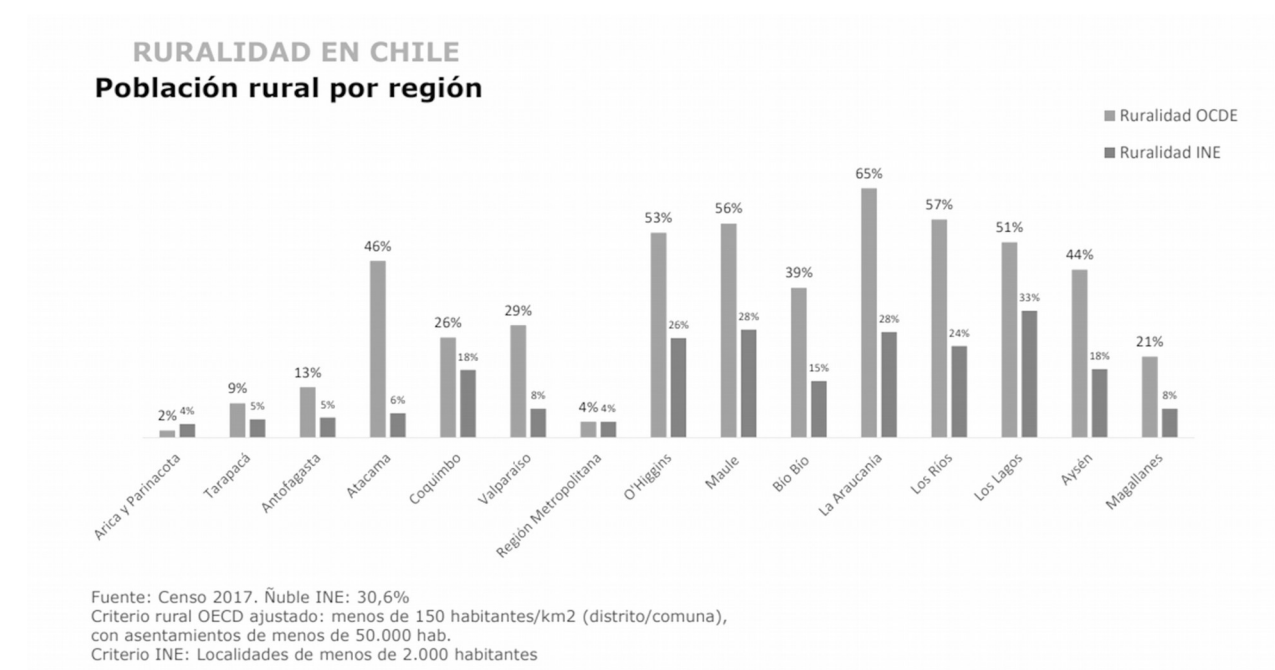


Imagen (1)

Lo significativo de la PNDR, es que a partir de este nuevo planteamiento de ruralidad, se realiza una re-lectura de los datos del INE del año 2017, donde según la tipología convencional el 13% de la población es considerada rural, Y al aplicar la nueva tipología propuesta por la OCDE se establecerían otros resultados, entre el 27% y el 35% de la población de Chile, sería considerada rural, esto genera un cambio de percepción importante de la realidad rural, más allá de un replanteamiento de datos, es posible desprender otras conclusiones relevantes, tales como: en la Región del Maule el 56% de la población es rural, en contraste con el 26,8% que considera el censo del año 2017, solo superado por la Región de la Araucanía que cuenta con un 64% (según tipología OCDE). Se desprende también, que el 84% de la superficie territorial de Chile es Rural y que 241 comunas, de 346 que componen este país, son rurales.

Esta transformación estadística, se puede extrapolar a otras dimensiones, ya que transforman radicalmente el imaginario geopolítico nacional, se percibe de otro modo la población y la geografía, pero es necesario profundizar en tales transformaciones, no solo desde una visión economista, de desarrollo y modernidad, que plantean las políticas nacionales. Se necesita cartografiar nuevamente aquel imaginario sobre el cual se construyen los espacios y las territorialidades, y repensar la hegemonía urbana en el plano cultural, educativo, político, estético, identitario por sobre lo rural, aplicando una especie de borradura e invisibilización civilizatoria, que se instala en Latinoamérica desde la colonización.

Pensarlo desde la realidad de la Región del Maule, que posee características particulares y que resultan de gran interés, ya que históricamente, el “vecino de Santiago”⁵ (Morales, Sanchez & Olmedo, 2012, pág 31) ha sido un territorio de invisibilización y avasallamiento, le ha sido cercenada su raíz indígena, ha sido sometida a cinco generaciones de latifundistas, que a punta de brutalidad y violencia han reformado su cultura deviniendo la folclorización de su historia, el icono cultural unificador de la patria, *el huaso chileno* (y la china campesina). Hoy, esa invisibilización persiste, pero ha adquirido otros matices, un papel fundamental para estos fines es la educación, y las escuelas rurales, fenómeno relativamente nuevo en los campos de la región del Maule. La labor de adoctrinamiento fue primeramente llevado por la iglesia católica, a través del asentamiento de ordenes cristianas, éste, fue el origen de las primeras y más antiguas escuelas, luego comenzó la creación de escuelas dentro de las haciendas en precarias condiciones, durante la Reforma Agraria, se dará paso a las escuelas construidas por las propias comunidades campesinas, quienes hijos/as de la miseria y el inquilinaje, vieron en la educación, la forma en que sus hijos/as pudiesen salir de esa realidad esclavista hacia mejores oportunidades de vida. En las últimas décadas, la escuela rural se ha transformado de la mano de procesos históricos y migratorios; Nuevas obras han modificado la conectividad y la geografía; políticas públicas han otorgado recursos a mejoras en infraestructura, equipamiento, calidad docente; sin embargo, su función social,

5 Según historiadores se denominaba, al sector de la cuenca del Maule, el vecino de Santiago, ya que colindaba por el norte, con el territorio extenso perteneciente a Santiago.

dentro de las comunidades rurales, sus contenidos y su despliegue bajo el modelo curricular estandarizado, posee complejidades que han sido poco abordadas y que serán materia de esta investigación.

Según la tipología que plantea la Política Nacional de desarrollo Rural (PNDR), la población rural constituye un amplio porcentaje, y además ocupa mayor cantidad de territorio (84%) en extensión que lo que abarcan las zonas urbanas (16%), entendemos así que el discurso dominante de lo citadino se perpetúa y extiende sin miramientos geográficos desterritorializándolo todo, su poder fantasmagórico no tiene límites.

Teillier viaja a fines de los cincuenta o comienzos de los sesenta de Lautaro a Santiago y escribe esos hermosos versos. Wolfe lo había hecho en los veinte: viaja desde el oeste profundo, campesino, puritano, cotidiano, a Boston, Harvard, la Universidad, la libertad, las bibliotecas, las mujeres, las ideas múltiples. Entra en el frenesí, se enloquece frente a la modernidad. El mundo moderno es el mundo de la libertad. La comunidad ha quedado atrás, "allá quedaron los pueblos". Sus luces mortecinas, las tertulias infinitas que dan vuelta sobre los mismos tópicos; la violencia represiva de las costumbres —nadie puede salir de la casa a partir de las ocho de la noche—; costumbres irracionales, nunca analizadas; ausencia de cambio, ausencia de la idea de cambio. La transformación es mirada con desconfianza, con precaución, es pariente del pecado. En cambio, en las ciudades la transformación es el supremo valor: quién es más de vanguardia, quién produce una innovación, cuáles son las nuevas ideas, dónde están los límites. No existen. (Bengoa, 2009, pág.16)

Lo urbano y lo rural mas allá de lo porcentual es un dispositivo de segmentarización, funciona de diversas formas y en distintas dimensiones, es un dispositivo de poder, de ordenamiento, de flujos e imaginarios.

Nuestra atención será hacia como esto confluye con la educación, cómo las tensiones de poder en las que las escuelas rurales están inmersas inciden en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes, y por consiguiente de sus comunidades.

1.2. Principales políticas y referencias históricas en torno a la Educación Rural en Chile

Desde hace 30 años la escuela rural ha vivido una profunda transformación, esto se debe, en lo concreto, a que a partir de los gobiernos de la Concertación, el concepto de *igualdad* se instaló como la más vital de las premisas, en la década del noventa, los principios centrales serán: *el mejoramiento de la calidad y de la equidad en educación*, estos principios orientadores, conducirán a políticas que mejorarán las condiciones de infraestructura, tecnología, transporte escolar, bibliotecas, aportan reestructuraciones organizativas, a través de la creación de los Microcentros, también otorgan mejoras financieras a través de la inyección de nuevos recursos, y la implementación de innovadores programas como el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación para las Escuelas Básicas de Chile (MECE BÁSICA, 1992), que para la educación rural, se especificará en el Programa de Educación Básica MECE RURAL (1996), el Programa de educación intercultural bilingüe: PEIB (1996), el Reglamento de Asignación a Desempeño en Condiciones difíciles: ADCD (2003). Por otra parte, en los marcos generales de educación, como las Reformas educativas, la Ley JEC (1997), la Ley Sep (2008) y la última ley de Inclusión (2018) se considera a la educación rural como una variación contextual del sistema regular, no como una modalidad por sí misma, por lo anterior, existen profundas deudas en materia legislativa con el tema del currículum rural, no existen programas propios que valoren la cultura y la identidad local de las comunidades, no existen programas formativos para los y las docentes que egresan de pedagogía. Según el Estado del Arte elaborado por la FAO en siete países de América Latina editado el año 2003, se plantea que:

En general la formación inicial docente no considera conceptual ni metodológicamente la situación pedagógica de ruralidad, que los docentes deben enfrentar desde la práctica, desde su formación empírica, combinada con participación en eventos de perfeccionamiento que, en la última década, ha impulsado el Ministerio de Educación a través del Programa de Educación Básica Rural. (Williamson, 2003)

Esta precariedad del sistema educativo, le ha acompañado desde sus orígenes como institución, según el libro Programa de Mejoramiento Campesino (1936), de la maestra Amanda Labarca⁶, la fecha de

6 Amanda Labarca, Maestra normalista y feminista chilena, estudió en la Universidad de Columbia y en La Sorbona, fue directora del Liceo 5 y durante 1927 y 1931 fue la jefa de la Dirección General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación. En 1939 publicó La Historia de la Educación en Chile y La evolución de la Segunda Enseñanza. En "Bases para una Política Educacional", promueve la función social de la educación, que esté al servicio de población y sus realidades. Dictó cursos y seminarios en países de toda América. En 1941 fue nombrada representante de Chile ante las Naciones Unidas, y fue jefa de la sección Status de la Mujer, entre

emergencia de la educación rural en Chile es el año 1881, cuando se acordó que se debería abrir una escuela en los predios y latifundios con *poblaciones de 300 a 600 habitantes*, a este sistema se le dio el nombre de *la organización mixta y elemental* (Labarca, 1936 *pág*). En este período, se exigió al latifundista dotar de las condiciones necesarias para la formación de la escuela, responsabilidad que éste evadía, ya que no aportaba a sus fines, sino más bien veía con recelo impartir educación a los hijos/as de sus inquilinos/as. El maestro o maestra por su parte no lograba colaborar en las actividades cotidianas de la vida campesina, porque era formado en la capital y al ser sujetos sin ninguna formación agrícola, ni campesina, les era dificultosa la proximidad con los lugareños. Por otro lado, Labarca afirma que en esos tiempos, los y las maestras eran muchas veces víctimas de abusos u otras hostilidades producto de la desconfianza que generaba el/la docente ciudadano/a, por ello muchas veces se veía como algo terrible el trabajo en la ruralidad. Lo cierto es que siempre ha requerido de profunda vocación, en 1928, Gabriela Mistral, escribía acerca de la dicótoma que se generaba entre la educación urbana y rural, ella, destacada maestra rural, estaba convencida de las ventajas de la educación en los campos, por sobre la educación urbana, y prevenía del carácter urbanizante de la educación, en una carta dirigida a la infancia rural, increpa a los profesores que en esos años exigían educación laica y mejoras salariales, a abogar también por la calidad educativa de los/as estudiantes.

(...) Pedir, por ejemplo, entre otras rectificaciones de barbaries, Que les arranquen las escuelas del vientre de las ciudades, y las empujen hacia la zona rural, la zona verde, donde las estaciones son reales, donde las lecciones objetivas no se vuelven fraude, le regalasen a los niños esto solo: una infancia en el campo, el coloquio de pecho a pecho con la tierra, la amistad con las biestecitas y la convivencia con la vegetación, y se les perdonarán sus demás negligencias. Que la dicha de los niños vale en oro, el peso de la bola impura del mundo. Pero se les ha ocurrido, a ellos también (los profesores), “urbanizantes” como los Rothschild y los Lowenstein banqueros, y como accionistas de las Galerias Lafayette. En su mayoría, ellos no tuvieron el amamantamiento con la leche vigorosa del campo, y de ahí les viene la desabrida manera con que “cuentan” y las indigencias de imágenes que tienen en las descripciones. (Mistral, El Magisterio y el Niño, La infancia Rural, *pág* 59, 1928)

La cobertura escolar, y la dificultad de acceso en muchos lugares considerados remotos, hacia los inicios del siglo XX, planteaba la educación rural como una empresa difícil de llevar, problemática, se comenzaba a pensar más allá de la cobertura, en la pertinencia de la formación dada, la escuela rural requería de una política nacional, *“cuyos programas y métodos fueran pertinentes a su contexto sociocultural. En la misma línea, se planteó también la necesidad de modificar el sistema de formación de*

1947 y 1949. Ya viuda, regresa a Chile y retoma sus actividades académicas y activistas. Extraído de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92516.html>

maestros, a fin de entregarles herramientas específicas para su desempeño en el medio campesino” (Pérez, 2018, pág. 8). Es así como la Ley de Enseñanza Normal estableció en 1929 la creación de las Escuelas Normales Rurales, durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, transformando la Escuela Normal de Chillan y Angol, en escuela para la formación de normalistas rurales, y luego sumándose Copiapó, La Serena, Santiago y Ancud. El profesor normalista rural debía cursar cuatro años de formación y una vez egresado, estaba obligado a servir siete años en escuelas primarias, los cinco primeros en una escuela rural de su provincia.

En cuanto a la formación de las escuelas, la Ley de Enseñanza Primaria Obligatoria (LEPO, 1929) ordenó que los dueños de los predios agrícolas deberían entregar al fisco, terrenos y recintos escolares y que las Municipalidades colaborasen con su mantenimiento. Sin embargo, en muchos casos alcalde y terrateniente, era el mismo personaje o se coludían, con el mínimo interés en la escuela como entidad de desarrollo para la comuna.

A mi padre le decían que mejor no nos echara a la escuela, que mejor trabajáramos, que era un mal negocio echarnos a la escuela, entonces esa es la parte que le tengo más rabia con los patrones por eso mismo y nunca yo le pise una escuela, nunca, porque, porque los obligaban los patrones, por lo menos en el caso de este fundo, los obligaban que era mejor trabajarle a ellos, porque acá había trabajo para los niños y así pudiendo, el sueldo no importaba... (Hector Ortega en Documental Vida y Palabra Campesina - Comunidad San Dionisio de Colbún, 1992)

Esta situación, llevó a que finalmente el Estado en esos años se hiciera cargo de financiar con una mínima subvención por estudiante, centralizando su organización, mediante un decreto dictamina que las escuelas se clasificaran en escuelas quinta y escuelas granja⁷, siendo la primera de 1 a 5 hectáreas y la segunda de mas de 5 hectáreas y de primera clase, la situación se transformó en una tensión entre los propietarios de las tierras, apoyados en los políticos conservadores que defendían intereses de los propietarios y en oposición a los políticos e intelectuales más progresistas, que veían en la educación un motor de crecimiento y enfrentamiento a la miseria en la que vivían los inquilinos de los predios agrícolas, bajo esta tensión las escuelas se desenvolvían, según Labarca, *“sin edificio propio, sin materiales de enseñanza, sin recursos, sin ni siquiera una huerta en que enseñar objetivamente algunas tareas agrícolas, sin maestros especialmente preparados, sin una orientación vigilante, atenta y benévola de las autoridades,”* (1936, pág 174). Otra de las problemáticas, sería la instrucción para los y las adolescentes y

7 Ley de Chile, 7 de junio de 1930, Decreto N° 3147

adultos/as⁸ ya que la escuela solo se pensaba para los niños y niñas, la obligatoriedad de la instrucción primaria obligaba a los padres a entregar al menos cuatro años de formación, entre la edad de 7 y 13 años.

Durante los gobiernos radicales hubieron iniciativas pensadas en la formación secundaria, como las *Escuelas agrícolas elementales* creadas en 1943, cuya organización y funcionamiento dependieron del Departamento de Enseñanza Agrícola del Ministerio de Agricultura, o las *Escuelas prácticas de agricultura* (posteriormente conocidas como «escuelas agrícolas técnicas»), que estaban destinadas a la formación de técnicos agrícolas egresados de la educación primaria, ya que hasta ese momento no existía ningún tipo de formación secundaria, en los sectores rurales, ni menos pensado en su contexto.

Para los campesinos chilenos no existe más enseñanza que la proporcionada por una escuela primaria incompleta, es decir, de tres o cuatro, en vez de seis años. Muchas, la mayor parte, no cuentan con otro personal que el director o la directora, quien atiende, a la vez, a los alumnos de toda edad y preparación. Mientras el hijo del obrero ciudadano goza de escuelas de seis años, con profesores para cada sección, y complementadas con establecimientos vocacionales para aquellos que tienen la posibilidad y las condiciones de proseguirlas. (Labarca, 1936, pág. 171)

Los gobiernos radicales, a partir de la década del 40' intentaron atender la situación de las escuelas rurales, que continuaban en el ojo de las críticas, por la falta contextualización, esto no cesará de ser una problemática, durante las décadas venideras, a mediados del siglo, cobra fuerza la necesidad de implementar acciones que van dirigidas a la diferenciación de la escuela rural, *el Silabario Mi tierra: una adaptación para la educación rural de niños*, que desde el año 1942 comenzó a ser editado, con el fin, que la alfabetización fuera realizada con instrumentos didácticos pertinentes en el contexto rural, sería una de las iniciativas que más concretamente aportaría, en distinguir los métodos de enseñanza dentro del medio rural, también, es una muestra gráfica, que posee elementos estéticos de análisis de como se inculcaba un tipo de ruralidad y cultura campesina, sin distinción de los grupos aborígenes que componen el diverso escenario rural a lo largo del territorio de Chile. Aún cuando esto sucedía, este silabario, se desataca dentro de las propuestas para la educación rural primaria de todo el siglo, por estar orientada a que los niños y niñas pudieran aprender basándose en la realidad próxima, valorando lo que conocen del ambiente y sus prácticas cotidianas.

8 Adultos, principalmente hombres ya que para esa época, y en el campo la mujer estaba relegada solo al plano domestico, resulta interesante pensar que incluso en la reforma agraria, siempre los avances de la modernidad



Imagen (2)

Durante el periodo Radical también destaca la promulgación de una nueva Ley de Enseñanza Normal (1942-1945), atendiendo la precariedad educativa que vivían las Escuelas Normalistas, en el gobierno de Juan Antonio Ríos se publica una serie de decretos que constituirían el Reglamento General de Escuelas Normales (1945) y junto con esto se aprueba un nuevo plan de estudio para las escuelas normales, que contaría con un plan común entre urbanas y rurales, pero se distingue en el área técnica, por tener disciplinas tales como, “*industrias derivadas, y oficios varios, agricultura y primeros auxilios, además de esto disponían de cuatro horas adicionales de actividades agrarias, como construcción, lechería, curtido de pieles, conservas de frutas, etc*” (Pérez, 2018, pág 16). Este Reglamento se mantendrá vigente por veinte años, será modificado cuando dentro de las Reformas Educativas impulsadas por Frei Montalva se creó un *Curso especial de Formación de Profesores Primarios* impartido por la Universidad de Chile, lo que irá generando, una trasmutación de la formación docente primaria, este proceso termina en la Dictadura, período en que se emite “*un decreto ley el 11 de marzo de 1974 que estableció la formación universitaria de los docentes y eliminó el sistema de las escuelas normales, dando fin a una época de más de un siglo de formación del profesorado chileno*”.⁹

Durante los gobiernos de la segunda mitad del siglo, las políticas, incluyendo a la misma Reforma Agraria en los 60, avanzan hacia la modernización y el desarrollo, la tendencia es urbanizante, avanza la

9 Escuelas Normales de Chile (1942 .1974) Extraído del sitio <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100627.html>

tecnificación de los campos, la agricultura, la minería, la industria forestal y acuícola. Según la historiadora Camila Pérez Navarro, *“las políticas educativas relativas a la educación rural, estuvieron tensionadas (...) por el binomio diferenciación/homogeneización”* (Pérez, 2018, Pág 21). y si bien la primera mitad del siglo, fue cuando más hubo intentos por lograr diferenciación, en el sentido de pertinencia de la educación con el contexto social y cultural, las deficiencias en infraestructura, condiciones laborales y educativas de los y las maestras, no permitieron un desarrollo óptimo hacia la calidad educativa, para la segunda mitad del siglo, las políticas tendieron hacia la homogeneización, atendiendo que al mejorar la infraestructura, tecnologías, equipamientos, se conseguiría una educación en igualdad de condiciones, que sería favorable para los sectores más vulnerables. Sin embargo, durante todo el siglo anterior y lo que va del presente, la educación rural en Chile, no le ha dado lugar a la valoración del saber y la cultura de cada territorio, en sus políticas oficiales.

El Gobierno de Frei Montalva a partir del año 64, implementaría un ambicioso programa de reformas que en el plano rural buscaría, transformar las escuelas rurales incompletas, en completas implementando un sistema de escuela no graduada, donde un maestro con no más de cuarenta estudiantes, pudiera desarrollar un trabajo con dos o tres niveles, (precedente del actual sistema multigrado) para esto se requería más establecimientos habilitados y más salas, así se llevará a cabo, un plan de voluntariado para la construcción de escuelas en las zonas lejanas.

La implementación del Plan Extraordinario de Construcciones Escolares, bajo la dirección de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales, estudiantes universitarios y conscriptos de la Fuerzas Armadas, construyeron 6038 aulas y talleres correspondientes a 1535 escuelas, ubicadas en su mayoría en lugares rurales. (Pérez, 2018, pág 20)

Estas acciones, que iban de la mano de un discurso democratizador de mejoramiento de acceso y universalización de la educación básica, va socavando las demandas de diferenciación, estas se irán apagando en medio de ideas que irían situando a lo urbano y moderno como el relato hegemónico cada vez con más fuerza, un relato que va prevalecer en la cultura local de cada territorio rural de distintas maneras, y que dominará hasta la actualidad. Paralelo a estas reformas educativas, en el plano productivo y económico estaba en desarrollo la Reforma Agraria, un quiebre en el ordenamiento geográfico y de poder en los campos chilenos, la caída del sistema del hacendamiento, que ya no estaba siendo rentable para los planes de modernización del Estado, promovida por las presiones que por años venía ejerciendo la clase campesina, que viven en estas transformaciones, la fracción de la historia que les ubica en el rol protagónico dentro del siglo. Este corto periodo, de múltiples antecedentes y consecuencias, tiene profunda relación con procesos educativos dentro de los campos chilenos, que se amplían no solo a la

escolaridad primaria, sino que a procesos educativos de las comunidades, jóvenes y adultos/as son capacitados/as y alfabetizados/as a través de programas de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, eclesiásticas y sociales. La educación sería una importante temática dentro de la agenda social campesina, principalmente orientada hacia los campesinos padres de familias, a quien era necesario formar para los nuevos procesos de tecnificación del campo, papel relevante lo tiene Paulo Freire en este proceso, introduciendo el concepto de *liberación a través de la educación* y quien trabajo directamente con INDAP, para la implementación de los programas de trabajo con los campesinos y campesinas:

Paulo Freire se incorporó a la “Unidad de Metodología y Estudios” (INDAP) del Departamento de Capacitación, que dirigía el filósofo Raúl Velozo, en una función mixta de reflexión sobre la praxis institucional y formación de promotores y profesionales. En ese período recorre todo el país, conoce su diversidad de paisajes, producciones y culturas y dialoga directamente con el mundo campesino chileno, de donde extrae nuevos aprendizajes para sus propuestas pedagógicas. (...)

Estas ideas de educación sumergidas en el proceso político transformativo que vivía el campesinado, que paso de depender de la protección y el látigo del latifundista, a tener que organizar su realidad, con prácticas colaborativas, que permitieran sacar adelante las labores productivas del campo, así como las necesidades familiares, fueron forjando nuevos horizontes y aspiraciones para las familias de los sectores rurales, la educación se instalaría como uno de los caminos más efectivos para alcanzar mejoras a la realidad y la calidad de vida, una mirada educativa que se desplazaba del carácter civilizatorio que hasta ese momento había sido herramienta, a pensarse como herramienta de liberación.

En “Extensión...” Freire aplica su análisis crítico de las prácticas pedagógicas a la labor de extensión, comenzando por cuestionar el propio concepto, que para él tiene la connotación de una práctica de “domesticación”. Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para “salvar”, con este saber a los que habitan en aquélla” (Faiguenbaum Sergió, 2017, pág 96 - 97)

Anterior a la promulgación de la Reforma Agraria (1967) la Iglesia Católica realizaría una serie de experimentos de entrega de predios de la Iglesia a Campesinos, Asi se conformo un comité técnico a comienzos de la década del 60 a través, del cual se gestionaría la entrega de cinco predios donde se inician los primeros ejercicios de reforma, el Cardenal Raúl Silva Henríquez, se encarga de llevar a cabo

el proceso en el fundo San Dionisio, ubicado a 38 kilómetros al norte de Linares, en la actual comuna de Colbún, a través de un sistema de postulación y méritos de producción, 70 familias cristianas se adjudicaron una parcela, y la labor de organizarse comunitariamente para desarrollar la producción agrícola.

El Comité del Arzobispado de Santiago, aconsejaba que fuera primero entregada la tierra a los campesinos sobre la base de un sistema de puntos y, luego organizada una cooperativa. Así se procedió en Las Pataguas-Cerro y Alto de Melipilla. Sobre la base de las experiencias realizadas, el esquema sufrió algunas variaciones, tendientes a desarrollar la iniciativa y el espíritu cooperativo del campesino. En San Dionisio¹⁰ y Alto Las Cruces, la reestructuración se realizó en tres etapas. En la primera INPROA administro la tierra. (INPROA, 1980)

Este constituyó uno de los cinco experimentos de repartición de tierra, que se hicieron previo a la promulgación de la Reforma, a través del Instituto de Promoción Agraria, dependiente de la iglesia Católica, los nuevos propietarios provenían desde las localidades de Graneros hasta Chillan. El trabajo fue arduo, junto con levantar viviendas, se levantó la Cooperativa Campesina San Dionisio, que administraba una quesería, una trilladora, arados y maquinarias, el Multitaller de Oficios de Mujeres, y una escuela, los dos últimos funcionan hasta el día de hoy. La Escuela de San Dionisio, partió por gestión de los propios campesinos y campesinas, las historias orales cuentan que al principio le cambiaban por alimentos el trabajo a una maestra.

En lo primero que nos empeñamos (...) fue en parar una escuela ahí, o sea no es de lo mejor, en ese patio ese, una escuela (...) nosotros sin tener, pagando particularmente, o sea nosotros, yo sin tener hijos, pero después los íbamos a tener, imagínese nosotros como pensábamos, porque nosotros como vivimos esa experiencia que fue tan mala (refiriéndose al latifundio), y dije yo, un día vamos a tener así que pagábamos particularmente a la profesora, para que le hiciera clases a los chicos ahí, entonces después yo tuve hijos y me sirvió y sigue sirviendo, entonces fue una satisfacción porque bueno, yo venía viendo, bueno en el momento no tenía hijos pero después voy a teneré así que fue un paso que dimos y gracias a eso se paró esa escuela, que hasta ahora está y es municipalizada. (Héctor Ortega, Campesino de San Dionisio, en Documental Vida y Palabra Campesina - Comunidad San Dionisio de Colbún, 1992)

10 San Dionisio, Esta Hacienda, de propiedad del Arzobispado de Santiago. está ubicada en la provincia de Linares, tiene una extensión de 4.247.81 has. cifra que incluye 2.000 de montaña e invernada. Antes de ser reformada era habitada por 47 familias, aumentando a 72. (INPROA, 1980)

La autodeterminación y el cooperativismo vivido por aquellos años, hizo ver a los campesinos y campesinas que la educación era fundamental para desarrollar la gestión del trabajo agrícola así como de las labores comunitarias, en el caso de la comuna de Colbún, la experiencia de la comunidad de San Dionisio se atesora en la memoria de los y las más antiguas, en su *belle époque*, de desarrollo. Con la llegada de la Dictadura, y la llamada Contrareforma, las y los campesinos vieron truncado el proceso, al comienzo, por ser propiedades pertenecientes a la iglesia, las familias campesinas no fueron despojados de la tierra, el respaldo de la iglesia, en este sentido, significó ciertas garantías, además, muchos de los predios aún no eran puestos en propiedad de los campesinos legalmente, ya que, el plan original contemplaba una entrega de títulos por etapas, esto en muchos casos no sucedió si no hasta décadas posteriores. La mayoría pudo finalmente conservar sus tierras, aunque perdieron el respaldo técnico y financiero del Estado, una de las causas detonantes del fracaso del proyecto inicial, las familias fueron conducidas al endeudamiento bancario, lo que con el tiempo les llevó a tener que ir vendiendo para pagar sus deudas, finalmente con el tiempo, no se pudo seguir sosteniendo la cooperativa, que era el corazón del funcionamiento de San Dionisio.

El régimen militar transformó la sociedad agraria. Al concebir la Reforma Agraria como un mal socialista (...) abolió los sindicatos rurales y las organizaciones políticas populares e hizo público su compromiso de crear un nuevo orden económico basado en la eficiencia de mercado y la iniciativa empresarial. Los pobres rurales dejaron de tener un aliado en el Estado y se hicieron de un enemigo poderoso.” (Tinsman, 1993, pág 127)

Quienes resultaron más perjudicados fueron quienes habitaban el sector de La Invernada, quienes fueron desplazados, ya que, esas tierras fueron vendidas por INPROA, a ENDESA hacia la década del 80 para su posterior inundación. Estas serían las tierras para la construcción del Lago Colbún, donde posteriormente funcionaría la represa más grande de Chile, dejando a decenas de familias con miserables indemnizaciones, desplazadas a sitios de menos de media hectárea en el sector más central de la comuna, las tierras que antes eran fértiles, se han transformado en amplias extensiones de monocultivos, agrícolas y forestales.

Dejamos de ser campesinos, hoy en día somos productores, somos emprendedores, y somos competitivos entonces nos han llenado de una serie de carteles que no hablaba de nuestra vida campesina, de nuestra identidad campesina, hemos perdido la identidad campesina. (...) estamos hablando del sector que tiene que alimentar este país y ha perdido

su identidad. (Mujer campesina, Documental Casta y Sumisión: Chile a 50 años de la Reforma Agraria, 2017, Facso UChile)

El Modelo económico que viene brutalmente a imponerse, en los sectores rurales, terminará por homogeneizarlo todo en pos del desarrollo económico, pareciera ser que la tenencia de la tierra, resulta fundamental para la construcción de identidad y cultura, por lo cual, para la etapa de modernización extractivista resultará clave, despojar al campesino/a no solo de la tierra, sino que también de su cultura, la precariedad constante en la que se desenvuelve la escuela rural, a todas luces parece intencional, en tanto, la posesión de los extensos campos de cultivo y montes, requiere también de la sumisión e ignorancia de sus habitantes. *“Con la conversión al capitalismo de exportación, las obligaciones paternalistas de los dueños de la tierra cesaron y la proletarización de los pobres rurales se aceleró”* (Tinsman, 1993, pág. 115).

Durante la Dictadura, los cambios sustanciales en materia de educación, no tomaron rumbos muy distintos que los cambios en materia económico y agrícola, entre las políticas más relevantes y de incidencia en el espacio rural, se destaca la Municipalización de los establecimientos y el financiamiento subvencionado para el sistema particular y municipal, el camino se orienta hacia la privatización, que reduce las responsabilidades del Estado en educación. En materia propiamente de educación rural lo único que se ejecutó, fue clasificar los establecimientos rurales en uni bi y tri docentes, donde no se consideraba un tratamiento especial de las escuelas en esta condición (Leytón, 2013).

A partir de los 90, se instaura un nuevo paradigma, que restablece responsabilidades en el rol del Estado, aunque esto no cambia el horizonte hacia la privatización. (Garcia-Huidobro, 2005, pág 5) Desde la década del 90, la principales leyes y medidas en torno a la educación rural o que le afectan transformando su condición, son las siguientes:

Tabla N.º 1

Ley o Decreto	Año
Mejoramiento de la Calidad de la Educación: MECE	(1992)
El Programa de Educación Básica Rural	(1996)
Programa de educación intercultural bilingüe: PEIB	(1996)
Ley de subvenciones: LS	(1996)
Jornada Escolar Completa Diurna: JECD	(1997)
Desempeño en Condiciones difíciles: ADCD	(2003)
Pro retención	(2003)

Ley Subvención Escolar Preferencial: SEP	(2008)
Ley de Inclusión	(2018)

A partir de estos cambios, resultados del diagnóstico de inequidad y baja calidad. Se desarrollaron programas que tienen directa vinculación con las escuelas rurales, como el Programa de Educación Básica Rural y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), *siendo el primero, más antiguo de mayor cobertura y amplitud territorial*, (Williams, 2003, pág 9) una de sus principales innovaciones son los microcentros, considerados piedra angular del Programa de Educación Rural MECE.

Los microcentros rurales son agrupaciones profesionales de docentes de escuelas próximas que se reúnen periódicamente para: (a) intercambiar sus experiencias pedagógicas; (b) formular sus proyectos de mejoramiento educativo; (c) diseñar sus prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y (d) recibir apoyo técnico de parte de los supervisores del Ministerio de Educación. (MINEDUC, 2002)

Esta iniciativa de comunidad de aprendizaje entre escuelas que cumplen con la característica de ser multigrado, es una clasificación que en la práctica constituye una de las principales innovaciones del sistema educativo rural, para la década de los noventa. En el trabajo de campo con los docentes podremos ver cual es la efectividad, que ha tenido en la gestión de las escuelas. Además de esto, se organizan las Aulas Multigrados y se editan Módulos Didácticos por nivel, con la finalidad de facilitar la enseñanza multigrado, y se dispone de mejoras de las condiciones de equipamiento e infraestructuras de las escuelas.

En lo concreto, las principales apuestas desde el Ministerio de Educación, según datos contenidos en su página web, para las escuelas rurales, en las últimas décadas son las siguientes:

a) Módulos didácticos para la enseñanza del aula multigrado, guías de trabajo que facilitan el trabajo docente en relación con la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza en el aula multigrado, para las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

b) Trabajo docente en microcentros, encuentro de docentes de un grupo de escuelas multigrado de un mismo territorio, con el objeto de desarrollar un trabajo colaborativo que ponga en el centro la reflexión pedagógica. Su funcionamiento está normando por decreto de ley.

c) Inglés, a través del programa de inglés “Abre Puertas” se entrega a las escuelas rurales multigrado el curso “Its my turn”, diseñado para establecimientos que no cuentan con profesores especialistas de la asignatura.

d) Tecnología educativa, las escuelas rurales multigrado han recibido, a través de Enlaces, iniciativas que permiten utilizar las TIC. Además, casi 29 mil estudiantes de escuelas rurales han recibido computadores e internet banda ancha por un año en el marco del programa “Me Conecto para Aprender”.

c) Biblioteca CRA, Se han entregado más de cuarenta títulos a las escuelas rurales multigrado.

d) Transporte escolar rural, anualmente los sostenedores pueden concursar para obtener transporte de aproximación a las escuelas rurales de estudiantes con riesgo de inasistencia por motivos de distancia o accesibilidad.

Las evaluaciones, luego de 30 años políticas públicas que encaminaban hacia *la igualdad*, arrojan que el sector rural se encuentra en un escenario cuyos resultados siguen siendo inferiores a los de los sectores urbanos y están muy por debajo de la media nacional, en muchos aspectos, en la comuna de Colbún los resultados por establecimiento del Simce, por ejemplo, oscilan entre Medio y Medio - Bajo, para la Categoría de Desempeño (ACE, 2019). Esta realidad, invita a pensar en la pertinencia de la educación en estos sectores, y en cuáles son los errores que se han sistematizado durante todas estas décadas, para que el espacio rural continúe en desventaja, donde la *Igualdad* parece ser un principio orientador que funciona con fines de otra índole, no precisamente el bienestar de las comunidades rurales.

En este análisis donde se despliegan elementos jurídico e histórico de la educación rural en Chile, podemos observar que el camino no ha ido avanzado con la convicción de generar bienestar para las comunidades, sino más bien, ha sido una tensión que avanza y retrocede, que se construye sobre la paradoja, e intereses oligarcas que no cesan de despojar, y hacer cundir la precariedad, y para lo que las escuelas han sido funcionales al establecer mecanismos de aculturación, según Williamsons:

(...) el papel de expansión del Estado que ha cumplido la escuela pública, cumpliendo funciones de aculturación de las poblaciones rurales, de “chilenización” de las poblaciones nortinas y de instalación del concepto de Estado-nación en la ideología y representaciones sociales de los estudiantes, especialmente de los indígenas, aunque no exclusivamente de éstos. (Williamsons, 2003, pág 24)

Entonces el concepto de igualdad, equidad y calidad, en la que se han fundado las legislaciones que regulan la educación rural, durante los últimos 30 años e incluso antes, desde los gobiernos radicales, conducen a un grave sesgo, en tanto, no se sepa abordar la complejidad cultural e identitaria, que existe

en los territorios rurales. Una igualdad que iguala, invisibilizando la diferencia, equidad que se aplica con competencia, a través de sistemas de evaluación nacional estandarizados y una calidad que pone su foco en lo estructural más que en los contenidos pertinentes. Es un proceso que ha mostrado ya por tres décadas, que solo contribuye a uniformar las culturas, generar una escala aspiracional descontextualizada a la realidad que viven los y las habitantes de los sectores rurales, esto se expresa en la ausencia de políticas que mejoren los aprendizajes o el desarrollo cognitivo, menos aun el emocional, o planteamientos curriculares realmente innovadores que permitan aplicar la flexibilidad necesaria para contextualizarse en la realidad local. La sobrevaloración que posee lo urbano por sobre lo rural, por el carácter residual que se mira desde las ciudades hacia los sectores rurales, provoca que los y las estudiantes deseen superar esta condición y “ser igual” a quienes viven en zonas urbanas o “alguien en la vida”.

Pese a los avances logrados en los últimos años en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, establecidos por mediciones nacionales, continúa siendo la modalidad y sector educacional de menores resultados. (Williamsons, 2003)

La tensión entre la igualdad y la diferencia, es contingente aún ahora, en que estamos en medio de las crisis educativa, porque la incertidumbre actual permite abrir caminos incluso en los dominios de lo imposible, y en esta revisión bibliográfica podemos atender que es en los aspectos curriculares donde no existe un mayor desarrollo que aborde las particularidades del contexto rural, entendiendo que no es un territorio homogéneo sino que posee sus diferencias, recovecos y pliegues.

1.3. Marco legal de los espacios de educación no formal

La definición centrada en la negación de lo formal parecía configurar una contraposición con la rigidez y la jerarquización en la relación pedagógica propias de cierto modelo escolar. Sin embargo, en materia de didáctica debe reconocerse que así como la innovación no es exclusividad de las experiencias educativas “más allá de la escuela”, tampoco lo tradicional es exclusivo de la escuela. (Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C., 2006)

El concepto de Educación no formal, supone la existencia de la educación formal o regular y se constituirá etimológicamente como la negación de ésta, sin embargo, su aplicación ha ido

transformándose y adquiriendo otros alcances. Su uso conceptual surge en los 60 y 70, producto de la crisis de la educación que se deja ver en aquellos años, de la mano de crisis sociales en todos los ámbitos, la puesta en cuestión de los modelos, la guerra y los conflictos que se agudizaban en todo el mundo. En Latinoamérica las ideas emancipadoras tendrán gran relevancia sobre todo en la educación, por ello surgen movimientos de educación popular o de transformación desde las capas sociales más marginadas, cargadas de preceptos emancipatorios y que sitúan a la educación como herramienta principal, su más destacado exponente, será el brasileiro Paulo Freire, y la problemática más emblemática, la analfabetización de los sectores rurales y la población que llegaba desde los campos a trabajar a las ciudades. La cobertura escolar escasa para esos años, no dará a vasto, por lo cual, los programas que se desarrollarán por grupos políticos, eclesiásticos, o por organizaciones no gubernamentales, serán fundamentales para el desarrollo de la formación de los campesinos y campesinas.

Este fenómeno, no solo se dio en Latinoamérica, las crisis y transformaciones eran palpables a nivel mundial, es por eso, que la situación educativa fue atendida institucionalmente por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), órgano, que le encomendó a uno de sus organismos dependientes, el IIEP (Instituto Internacional de Planificación Educativa), encargado de asesorar a los Estados sobre las mejoras en sus sistemas de educación, la elaboración de un documento base para la “International Conference on World Crisis in Education” (U.S.A., 1967), en él figuran las primeras definiciones que legitiman la educación no formal, como iniciativas que brindan soluciones y dan cobertura en sectores más vulnerables. El IIEP era presidido por Philips H. Coombs, quien fue Subsecretario de Educación y Cultura del Gobierno de Kennedy, durante un corto período, es quien elabora la investigación y profundiza en la realidad de la educación no formal, particularmente de los sectores rurales, uno de sus títulos más destacados es “La Lucha contra la Pobreza Rural, aportaciones de la educación no formal”, resultado de un estudio encomendado por el Banco Mundial, y que tenía por objetivo crear sistemas de financiamiento para las iniciativas de educación no formal, ya que, el BM solo había financiado hasta ese entonces iniciativas de educación regular. En este libro se reconoce la educación no formal como una temática poco abordada y se realiza un estudio sobre 25 programas de educación no formal, entorno al desarrollo agrícola y artesanal, de países como Colombia, México, India, Afganistán, Senegal, Tailandia, Etiopía, entre otros. Y su objetivo es, aportar a los fines del Banco Mundial, a través de la legitimación de las prácticas de educación no formal.

En los antecedentes del libro, se diagnostica que la educación es el principal motor del desarrollo rural y en este sentido, dentro de las crisis sociales, las permanentemente víctimas serían las zonas rurales (Coombs & Ahmed, 1975, pág 22) por tres motivos principales:

- a) En los países en vías de desarrollo, los escasos recursos para educación son destinados principalmente para las zonas urbanas.
- b) Incompatibilidad entre lo que se está enseñando y lo que se necesita aprender en las zonas rurales.

c) Las políticas educativas han hecho equivalente, educación con escolarización formal, dejando fuera las necesidades de niños, niñas y adultos de las escuelas.

Ante este diagnóstico, Coombs define que *“la educación, ya no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia. (...) Sino, la educación es un proceso permanente, que se extiende desde los primeros años de vida, hasta la edad adulta y que implica una gran variedad de métodos y fuentes.”* (1975, pág 28). Así genera una distinción tripartita que llama, analíticamente útil de educación informal, formal y no formal.

Siendo la *educación no formal considerada toda actividad organizada, sistematizada, educativa, realizada fuera del marco oficial, determinada para facilitar determinadas clases de aprendizajes, a distintos grupos de la población*, pudiendo ser, claros ejemplos de estos, los programas de alfabetización, los programas comunitarios en otras áreas como cultura, salud, arte pero que tendieran a la educación, las cooperativas que se organizan para alcanzar aprendizajes específicos, agrícolas o de oficios o la formación fuera del sistema oficial, entre otros.

El escenario de emergencia del concepto de educación no formal en los 60, ha cambiado, sin embargo nos encontramos en un paralelismo histórico, ante las crisis sociales, económicas, éticas y educativas que se ha agudizado en Latinoamérica y el mundo, los últimos años, alcanzando su máxima en Chile con la explosión social que comenzó en la primavera del 2019. A pesar de que, la analfabetización o la falta de cobertura escolar, ya no son las principales problemáticas, (aunque, siguen siendo problemáticas vigentes), en el caso de Chile, la segregación social que genera el sistema educativo, los altos niveles de violencia, la analfabetización en educación emocional, artística o ecológica y el fracaso del modelo estandarizado y competitivo de los últimos 30 años, han generado el fenómeno de desescolarización del sistema formal, y la creación de múltiples centros educativos, de gestión de los padres o madres, fundaciones, escuelas o espacios “alternativos” de educación, que recién se comienzan a abordar con la legitimidad que requieren. Es una situación que ha sido medianamente estudiada en nuestro país, sin embargo, es un fenómeno que ha ido en aumento.

En enero del año 2017, se despacha una resolución dictada por la Cámara de Diputados, mediante la cual se *Solicita a S.E. la Presidenta de la República la regulación de modelos pedagógicos educativos alternativos liberales*. En sus páginas plantea, que los actuales conflictos sociales, proponen desafíos sobre el plano educativo y que para esto Chile cuenta con las garantías constitucionales un marco regulatorio, donde es el estudiante el protagonista del proceso educativo, sin embargo, se ha adoptado un

modelo basado en la medición de resultados. También, se explicitan las garantías legales que permiten realizar prácticas educativas fuera del sistema formal, y se realiza una breve síntesis de las principales metodologías y pedagogías libertarias, que según el texto, están presentes en Chile, reseñando a la Pedagogía Montessori, Freinet y Waldorf. En el documento los y las diputadas llaman al poder ejecutivo a poner atención en las pedagogías y métodos alternativos que se están desarrollando en el país, para poder conocer, catastrar, regular y evaluar sus resultados en los exámenes libres o nivel de ingreso a la educación superior, además del nivel de satisfacción de las familias.

Como se ha dicho, el cauce educacional nacional se basa en un estándar miope, para la consecución de sus fines, y por lo mismo hacen falta modalidades alternativas, que modifiquen, truequen, o complementen al sistema actual para crear un todo educacional acorde a los nuevos tiempos, y que busque de forma teórica y práctica, el mayor desarrollo y felicidad del alumno, más allá de prepararlos para aprobar pruebas o exámenes estandarizados. (...)

(...) En nuestro país las familias han comenzado a buscar alternativas reales a las instituciones que ejecutan los modelos educativos formales, que se enfoquen en distintas aristas para el desarrollo de alumnos, libres de maltratos (bullying), con respeto a las diferencias individuales, una mayor flexibilidad en los tiempos y contenidos del currículum educativo y distintos métodos de evaluación.

(Cámara de Diputados, Resolución, 758., 2017)

La respuesta del ejecutivo se entregó en octubre del 2018, mediante un oficio del Subsecretario de Educación de aquel entonces, Raúl Figueroa Salas, actual Ministro de Educación, quien mediante un informe del Jefe de la división de educación general, estima:

Ninguna norma elaborada por el Ministerio de educación obliga o determina a los establecimientos a utilizar un método de enseñanza en particular; que los centros de educación no formal no cuentan con el reconocimiento oficial, por lo tanto no es labor de la Superintendencia de Educación fiscalizar, por lo que no es factible proporcionar información acerca de su funcionamiento.

(Subsecretaria de Educación, Oficio 836, 2018)

Estos documentos, dan cuenta por un lado, de la atención que provoca para algunos sectores éste fenómeno educativo creciente y por otro, el espacio limítrofe institucional y la distancia que manifiesta el gobierno, la educación formal y no formal circulan en dimensiones diferentes. Resulta interesante pensar que la relevancia que tuvo la educación no formal en los años 60, podría tenerla nuevamente si pudiese entenderse a sí misma como dispositivo transformador y articularse para crear nuevas formas y prácticas de educación, como propuestas al diagnóstico que se realice en cada territorio, donde surjan propuestas educativas distintas o disidentes, demostrando a través de la experimentación que otras formas educativas son posibles y que brotan de la descomposición del moribundo sistema educacional chileno, esas formas serán múltiples y capaces de defender esa multiplicidad, sino ese será su fin.

Efectivamente, en Chile, entre los años 60 y 70 se llevaron a cabo las reformas educativas que, por un lado impulsaron los movimientos sociales e intelectuales de la época, pero que también fueron promovidas por organismos como UNESCO o CEPAL, como por ejemplo la definición tripartita de la educación formal, no formal e informal de la que hablaba Coombs.

¿Por qué se produjo este acentuado incremento en la matrícula escolar? ¿Por qué se invirtieron más recursos en la educación? Es que acaso se debía, como sugiere el educador chileno-australiano Robert Austin (2004), a la presión que ejercían los sectores populares a través de sus diferentes formas de lucha. O tal vez respondía, como propone el educador colombiano Alberto Martínez Boom (2004), a una argucia de los sectores dirigentes para poder controlar más fácilmente a los cada vez más numerosos sectores populares. (Donoso, 2014, pág.109)

En la actualidad estamos situados en un escenario similar, en cuanto a una crisis educativa que se vuelve insostenible en todos los ámbitos y la emergencia de iniciativas concretas fuera del sistema regular, que buscan solución efectiva a las problemáticas de la escuela, iniciativas de distintas índoles, como espacios de educación, escuelas libres o alternativas, espacios de co - crianza, home-school, cooperativas educativas, se están articulando, atendiendo las necesidades educativas de los niños y niñas trasladando el paradigma de la competencia hacia la colaboratividad, intentando desplazar el adultocentrismo, o la educación sexista, superando el antropocentrismo dejando el centro para situarse en el *entre*, poniendo en valor el medio ambiente, por nombrar algunas de las características que poseen estas iniciativas dispersas en las ciudades y en los campos, de las que no existe catastro hasta ahora.

Será legítimo entonces, pensar en la educación no formal con una labor pionera de experimentación e investigación ante las crisis sociales y educativas, resulta pertinente preguntarse ¿cual es la labor de la educación no formal en este presente desesperanzador?, ¿será acaso la labor de desacralizar la educación formal como único espacio legítimo de educación? o ¿será la posibilidad de experimentación de nuevos procesos formativos, que puedan ser implementados, en un futuro, dentro de la escuela pública?, ¿constituye un espacio de resistencia al actual sistema escolar?

1.4 Contexto educativo rural actual de la comuna de Colbún, educación formal y no formal

Según datos del Mineduc (2017), Chile cuenta con aproximadamente 35.500 estudiantes en 2.200 escuelas rurales multigrado, el 30% de las escuelas en Chile son rurales, sin embargo, albergan solo al 7% de la matrícula nacional. Según la ley que reglamenta las subvenciones del Estado a los establecimientos educacionales, se entenderá por establecimiento rural:

aquel que se encuentre ubicado a más de cinco kilómetros del límite urbano más cercano, salvo que existan accidentes topográficos importantes u otras circunstancias permanentes derivadas del ejercicio de derechos de terceros que impidan el paso y obliguen a un rodeo superior a esta distancia o que esté ubicado en zonas de características geográficas especiales(...)"¹¹.

Según estas características, y la nueva tipología de la PNDR, Colbún constituye una comuna predominantemente rural, cuenta con un Microcentro, que alberga a siete escuelas básicas multigrado y siete Escuelas Básicas Rurales completas, un liceo, una escuela básica privada y dos centros de educación no formal.

11 Ley de Chile CHILE (1998) Decreto con Fuerza de Ley N° 2, Sobre subvención del Estado a Establecimientos Educacionales.

Tabla n°2 Tipos de establecimientos, programas o comunidades de educación formal y no formal de la comuna de Colbún

Tipos de establecimientos	Cantidad	Nombre / Localidad	observaciones
Escuelas Básicas Rural Multigrado	7	-Escuela Amalia Amstrong de -Torres – Quinamávida -Escuela Kurt Moller Bocherens – Paso Rari -Escuela La Guardia – La Guardia -Escuela Lomas de Putagán – camino a Rabones -Escuela Los Boldos – Colbún Alto -Escuela de Rari – Rari -Escuela Santa Elena – Santa Elena	Agrupadas en el Micro centro Entre Lagos y Montañas sostenedor DAEM
Escuelas Básicas Rural	7	-Escuela Andrés Bello – Abranquil -Escuela Básica de Colbún – Colbún -Escuela Carlos del Campo Rivera – Capilla Palacios -Escuela La Floresta – La Floresta -Escuela Maule Sur – Maule Sur -Monseñor Manuel Larraín Errazuriz – San Dionisio -Escuela de Panimávida - Panimávida	Escuelas con básica de 1ro a 8vo, sin multigrado Sostenedor DAEM
Liceo	1	Liceo Capitán Ignacio Carrera Pinto - Colbún	Especialidades Científico Humanista Técnico Agrónomo Gastronomía Electricidad Sostenedor DAEM
Escuela Básica Particular	1	Colegio Marta Brunet - Colbún	Sostenedora Regina Alarcón Barahona
Centros de Educación No formales*	2	- Espacio Educativo Tremén – Rari -Mawidantu – Lomas de Putagán	-Sostiene Fundación Educativa Tremén -Sostiene Comunidad de Aprendizaje Mawidantu

Educación para adultos		Instituto Educacional Javiera Carrera	
Jardines Infantiles	4	Jardín Burbujitas Termales - Panimávida Jardín Los lirios – Maule Sur Sala Cuna Patitos del Lago – Colbún Sala Cuna Bicentenario - Colbún	Fundación Integra
Jardines Infantiles	6	Jardín Licanrayen – Colbún Jardín Mis primeros Pasos – Colbún Jardín sonrisitas de Angel - Paso Rari Jardín Gotitas de amor – Panimávida Jardín Sol y Estrellitas – San Juan Sala Cuna Capullito de Amor – Maule Sur	Junji
Programas o 2 Agrupaciones Ed No formal		Programa Acciona Programa de Talleres Escuela de Artes y Oficios	MINCAP MINEDUC Agrupación Cultural Ayekantún

Los principios y fines de la educación, según la ley en Chile¹² establecen que la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal.

- La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.

- La enseñanza no formal es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación.

- La educación informal es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de

12 Ley de Chile, 2009, Decreto Fuerza de Ley n°2, FIJA TEXTO REFUNDIDO, COORDINADO Y SISTEMATIZADO DE LA LEY N°20.370 CON LAS NORMAS NO DEROGADAS DEL DECRETO CON FUERZA DE LEY N° 1, DE 2005, parrafo 1, art. 2

los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona.

1.5.- Resultados Simce de la Comuna de Colbún

La Región del Maule, según los nuevos parámetros establecidos por la PNDR, es la segunda comuna con mayor población rural de Chile con un 56%, por lo tanto sus resultados Simce, son medidos en una gran proporción, en escuelas rurales de la región.

Durante la medición Simce del año 2019, se entregan los resultados de la Categoría de desempeño de los establecimientos examinados, esta categoría que entra en vigencia el año 2016 para la educación básica y el 2017 para la educación media, es el resultado de una evaluación integral que se construye considerando la distribución de los estudiantes en los Niveles de Aprendizaje, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, los resultados de las pruebas Simce y su progreso en las últimas tres o dos mediciones según corresponda para cada nivel. Este proceso categoriza el desempeño de los establecimientos en: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente. La finalidad de la Categoría de Desempeño es evaluar de forma justa a las escuelas y establecimientos en base a su desempeño en un conjunto de indicadores de calidad (Agencia de calidad de la Educación, 2019).

Cada categoría establece un parámetro, en el que se encuentra el establecimiento y a partir de ahí, se definen tareas de mejoramiento, mediadas por la Agencia de la Calidad de la educación, que van desde talleres online, evaluaciones voluntarias, visitas. La categorías son las siguientes:

a) Categoría de Desempeño Alto

Los establecimientos que se encuentran en esta categoría logran que sus estudiantes sobresalgan tanto en aspectos académicos como aspectos de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan.

b) Categoría de Desempeño Medio

Los establecimientos que se encuentran en esta categoría logran que sus estudiantes obtengan resultados similares a lo esperado en aspectos académicos como en aspectos de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan.

c) Categoría de Desempeño Medio-Bajo

Los establecimientos que se encuentran en esta categoría muestran que sus estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado en aspectos académicos o de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan.

d) Categoría de Desempeño Insuficiente

Los establecimientos que se encuentran en esta categoría muestran que sus estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado en aspectos académicos o de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan.

En la región del Maule el 2019 se categorizaron 129 establecimientos y 90 quedaron fuera de la clasificación por distintos motivos como: poseer una matrícula insuficiente para ser evaluado, no rindieron las evaluaciones consideradas en la categoría durante el año u otras situaciones particulares del establecimiento. Los resultados son los siguientes:

Tabla n°3 Resultados Categoría de Desempeño Establecimientos de la región del Maule 2019

	Alto	Medio	Medio-Bajo	Insuficiente	No clasificado	Total establecimientos
Número de Establecimientos	44	73	11	1	90	219
Número de matrícula	14,998	21,334	2,209	93	1459	--

En la comuna de Colbún, considerada una comuna rural, los resultados fueron los siguientes:

Tabla n°4 Resultados Categoría de Desempeño Establecimientos de la Comuna de Colbún 2019

	Alto	Medio	Medio-Bajo	Insuficiente	No clasificado	Total establecimientos
Número de Establecimientos	--	6	2	--	7	15
Número de matrícula	--	1,413	831	--	189	--

Los resultados Simce, resultan relevantes, porque es una de las mediciones estandarizadas que se aplican a nivel nacional, que tiene por objetivo, “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los alumnos y alumnas en distintas disciplinas y sobre el contexto escolar y familiar en el que aprenden”, el sentido de analizarlo, dentro de esta investigación, no cumple la función de comparar cual es el lugar que ocupa la región dentro de un ranking nacional es, más bien resulta de interés para ejemplificar, como la educación rural, esta relegada a los bajos resultados, contando con muchas potencialidades, que no se ponderan en tales evaluaciones, es por ello que siempre se encuentra en desventaja frente al espacio urbano, a partir de esta particular situación regional y comunal, se desprende también que, pese a los avances logrados durante las últimas décadas, en cuanto a cobertura e infraestructura,

La pertinencia curricular aún es relativa, en la medida en que no existen planes y programas propios para estas modalidades de cursos combinados, (multigrados) ni adecuados necesariamente a la diversidad de contextos culturales e interculturales rurales. La supervisión tampoco considera la especificidad de estas escuelas, las que percibía entre una extensión de la urbanidad y un papel civilizador y de sustentación del Estado-nación en las zonas rurales (Williamson, 2003)

Los resultados de estas mediciones demuestran que la formula que se esta aplicando, no responde a las necesidades. Como podemos observar en el caso de la tabla regional, la cantidad de escuelas que están en la categoría de alto es menor que las que se encuentran distribuidas entre las categorías medio, medio-bajo e insuficiente, y en el caso de la tabla de la comuna de Colbún, ninguna escuela logra el desempeño alto, concentrándose sus resultados, en medio y medio bajo, cabe considerar que del total de escuelas (15) solo 7 entraron en la clasificación, esto debido a que el resto de las escuelas, o posee un número muy bajo de matriculas, o no posee las características adecuadas para entrar en los rangos de la medición, esta condición, de marginalidad dentro de la medición, también responde a carencias y precariedades del sistema escolar rural y a nivel regional ascienden al 40% de las escuelas. La educación dentro del espacio rural entonces, destaca desde sus orígenes por cifras negativas, que se mantienen siempre por debajo de las urbanas, ejemplo de esto es que *“en cuanto a los años de estudio alcanzan un promedio de 10,3 años en el sector urbano y 6,7 en el rural; el porcentaje de analfabetos, con tendencia a desaparecer en el país, en el sector rural se eleva a 12,2%, mientras en el urbano es apenas de un 2,6%”*. (Cifras del año 2000 en Williamson, 2013). Entonces ¿qué demuestran las cifras?, a que responden las precariedades del sistema educativo en la ruralidad, si es precisamente ahí donde las condiciones de violencia y hacinamiento es menor que en las ciudades, y existe características naturales que pueden significar una gran ventaja, para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. ¿De qué manera el sistema estandarizante perpetúa la desigualdad estructural entre lo rural y lo urbano?

Capítulo II

Marco Teórico-filosófico

Una “caja de herramientas” para pensar la ruralidad

Capítulo II

2.- Marco Teórico-filosófico: Una “caja de herramientas” para pensar la ruralidad

Como hemos visto hasta ahora, los antecedentes han precisado que la educación rural, posee características propias, algunos marcos regulatorios diferenciados, otros estandarizados, pero no posee una gestión curricular propia, y no es una modalidad del sistema, eso la hace estar en un lugar, al menos difuso. Dentro de la sociedad chilena, la ruralidad, como concepto y como realidad está viviendo un proceso de transformaciones y desafíos, que hacen su definición compleja, por lo tanto pensar la educación, la escuela o los contenidos pertinentes para una comunidad rural, requiere pensar la posición de poder que ocupa una comunidad en relación a lo urbano, o la civilización a la naturaleza, o la ciencia en relación al conocimiento, ya que se requiere pensar las relaciones de poder que están inmersas en el despliegue de la escuela rural en los campos y localidades. Educarse es un acontecimiento de profunda valoración por parte de las familias campesinas, quienes orgullosas, cuentan acerca de su hija o hijo primera generación en salir de cuarto medio o en entrar a la universidad, el costo de ello es que la vida campesina se va disolviendo y no solo en lo referente a lo cultural o identitario, también se va disolviendo la capacidad de sobrevivencia y autonomía.

Las personas que se forman en las escuelas rurales no construyen su identidad, ni depositan sus proyecciones en el desarrollo de su territorio, son formadas más bien para ser funcional a la ciudad más próxima, un “insumo humano” para la metrópoli o en muchos casos, destinados a una vida trashumante a largos kilómetros de distancia, entre la aridez de las mineras y los valles fecundos de la zona central; periplo que tiene por finalidad la búsqueda de las mejoras propias de las condiciones de la existencia “moderna”. Por otra parte, quienes se quedan en el campo, se arriesgan a vivir la marginación del *no ser* nadie en la vida, como si el conocimiento de prácticas tradicionales, de siembra, pesca, conservación de alimentos, ciclos de la tierra, de botánica, herbolaria, música, mitos, artesanías, geografía no fueran saberes que engrandecen el ser de cualquiera.

Entre todos los grupos dominados, la clase campesina,(...) nunca se ha dado o nunca se le ha dado el contradiscurso capaz de constituirla en sujeto de su propia verdad, es el ejemplo por excelencia de la clase objeto, compelida a formar su propia subjetividad a partir de su objetivación (y en ello muy cercana a las víctimas del racismo) . De esos integrantes de una clase desposeída del poder de definir su propia identidad, no puede siquiera decirse que **son lo que son**, pues el término más usual para designarlos puede funcionar, en su propia percepción, como una injuria; presta testimonio de ello el recurso al eufemismo: agricultor,

pequeño propietario agrario. Enfrentados a una objetivación que les anuncia lo que son o lo que han de ser. (Bourdieu, 2011, pág 192)

Si el objetivo es pensar formas de educación pertinentes a quienes habitan en contexto rural, el problema nos remite a reflexionar sobre cómo se piensan quienes viven en los campos, entonces el tema se torna ontológico y político, en tanto, nos remite al ser campesino/a, ser aborigen o ser sin tierra, el ser en medio del despojo sistematizado que en todas sus formas han constituido fragmentos de un continuo de la historia, que se funda, en el caso de América, cuando se impone un modo de vida, confinando a los diversos modos preexistentes a un nivel inferior de validez. Este juicio valorativo comienza en el siglo XV con la colonización, brutalmente desplegada desde occidente, es un proceso que estamos llamados a deconstruir, es necesario tomar posición y pensar nuestra reflexión en su fuerza descolonizadora, como una característica necesaria de una mirada crítica del presente. La máquina de la colonización que se despliega desterritorializando y saturando de nuevos códigos todo, avanza en forma de ciudad, de urbanismo, de civilización, en términos de Deleuze, *ciudad y estado son dos formas y velocidades distintas de desterritorialización*, (2006, pág 442) las ciudades serán el espacio donde se despliegan los aparatos de poder, donde se ejerce la disciplina, ¿qué es lo que esta afuera de ellas entonces?

Según Enrique Dussel, filósofo latinoamericano, el pensamiento colonizador llega desde occidente, con la idea parmenidiana del ser, el ser es lo que es y el no ser, no es, definiendo que la existencia estaría determinada por la misma condición de verdadera existencia, y negando la *no existencia*. Dirá Dussel: *Esta ontología parmenídica del "el ser es y el no-ser [= barbarie] no es"* (1977, pág 9), colocando al *margen social* en su lugar, universalmente destinado. Aristóteles por su parte, establece que la *polis* (polis) griega, era habitada por el ser humano, definido como animal político (ζῷον πολιτικόν), se sigue de ello que el lugar de la política será la *polis*, es decir, el ser humano griego será el habitante de la ciudad, la *polis* griega, por lo tanto, el no ser, se situá fuera de ese espacio de ciudadanía, el *no ser*, constituiría la categoría de quienes habitaban en sus márgenes, por lo tanto, bárbaros, o bien, en los márgenes de su ordenamiento social, en el caso de la mujer, niños o esclavos que tampoco entran en aquella categoría del ser, sino devendrán *no ser*. Este pensamiento fundante de lo europeo, compondrá la médula y los tejidos de los procesos colonizadores que se expandirán en las tierras del tercer mundo. Con la expansión posterior del Estado moderno esta operación se radicaliza, *"La historia universal nació en las ciudades y llego a su mayoría de edad en el momento de la victoria decisiva de la ciudad sobre el campo"*, plantea Debord (1967, tesis 176), en este sentido, el autor de la *Sociedad del Espectáculo*, especifica que, el momento de la victoria e imposición de lo citadino por sobre lo rural es precisamente la modernidad¹³, el

13 "Marx considera como uno de los mayores méritos revolucionarios de la burguesía el hecho de que "ha sometido el campo a la ciudad", cuyo aire emancipa. Pero si la historia de la ciudad es la historia de la libertad, lo ha sido también de la tiranía, de la administración estatal que controla el campo y la ciudad misma." (Debord, 1967)

surgimiento del Estado moderno, requiere realizar un ordenamiento del territorio y este ordenamiento será completamente ideológico. Sus fines, según Debord, serán el control de los flujos mercantiles y la atomización de las fuerzas revolucionarias, este proceso de despliegue, desgasta recíprocamente al campo y a la ciudad, en tanto esta administrado en función de un Estado que ocupa el territorio, generando un *hundimiento simultáneo*, en pos de la industrialización, en el caso de Chile, esto se ve claramente en los procesos de extracción, explotación y degradación de los suelos fértiles, contaminación, intervención, y represión de las aguas.

La sociedad que modela todo su entorno ha edificado su técnica especial para trabajar la base concreta de este conjunto de tareas: su territorio mismo. El urbanismo es esta toma de posesión del medio ambiente natural y humano por el capitalismo (...) se trata del equipamiento de su base general, del tratamiento del suelo que conviene a su despliegue; de la técnica misma de la separación. (Debord, 1967, tesis 169 y 171)

Dussel, desde Latinoamérica dirá que es la colonización de América el origen de la modernidad, anterior a la Revolución Francesa, y más que un antecedente, plantea que es el acontecimiento de la modernidad, en tanto, permite situar al hombre en su antropocentrismo característico del periodo moderno, este acontecimiento no es el descubrimiento de un mundo, sino más bien el encubrimiento del otro, (Dussel, 1993). Así el saqueo propio de las empresas de conquista y el ejercicio de poder al someter e invisibilizar a un otro, es lo que posibilitaría a Europa a ir saliendo del asedio al que estaban sometidos por parte del mundo Árabe (moros), es la etapa oscura medieval, que a pesar de solo haber ocurrido en Europa, se enseña en todo el mundo como una gran etapa histórica universal.

Para construir un marco suficiente que nos colabore en pensar lo rural, desde Latinoamérica y particularmente desde la región del Maule, resulta necesario pensar desde el *no ser*, para poder develar también, sus posibilidades y potencias. Los procesos educativos, hasta ahora, van por el camino del “desarrollo” y la “modernización”, alcanzando los resultados precarios que hemos expuesto, por lo tanto surge la necesidad de pensar, ¿a qué desarrollo se refiere el Estado?, hacia donde apuntan las políticas del Estado y sus deficiencias, técnicamente diseñadas para el modelo de dominación. Hasta ahora la indagación de documentos legales y marcos de regulación de la ruralidad y la educación, parecen históricamente deficientes y conducentes solo a la precariedad y la proletarización del campesino, en oposición conceptos como el Buen Vivir demandado por las comunidades rurales indígenas latinoamericanas, en la actualidad.

La palabra española "desarrollismo" es intraducible al alemán o inglés. Su raíz (desarrollo: Entwicklung, development) no permite la construcción de derivado despectivo, negativo, excesivo; como por ejemplo para "ciencia": el "cientificismo (Scientifizismus)" o el "cientificista (scientifizist)". Debería ser algo así como "developmentism" (o "developmentalism"). Se trata de una posición ontológica por la que se piensa que el "desarrollo" (=desarrollismo) que siguió Europa deberá ser seguido unilinealmente por toda otra cultura. Por ello, la "falacia del desarrollo" (=falacia desarrollista) no es ya una categoría sociológica o económica, sino una categoría filosófica fundamental. Es el "movimiento necesario" del Ser, para Hegel; su "desarrollo" inevitable. El "eurocentrismo" cae en la "falacia desarrollista" -son dos aspectos de "lo Mismo".(Dussel, 1993)

El campesinado mestizo/a, por su parte, sujeto/a histórico/a de lo "rural", padece la miseria que producen los Estados modernos, aun cuando en sus campos se producen los alimentos que abastecen y enriquecen a las oligarquias, en cada lugar de la extensa América cunden las historias del despojo y violencia, abundan las complejidades tensionadas por las nuevas dinámicas de poder establecidas en las últimas décadas y últimos siglos, las ciudades, las colonias, los Estados, el patriarcado, el cristianismo y el capitalismo, han establecido un ordenamiento, del que no ha cesado la resistencia. Resulta pertinente, entonces adentrarse en la comprensión del aparato Estado y su despliegue sobre los territorios que domina, para así poder entender el porqué de la precariedad educativa parece ser funcional al proyecto de dominación imperante, sin desentendernos de las posibilidades afirmativas y creadoras de nuevos escenarios y realidades.

2.1- Segmentaridad campo/ciudad y captura homogeneizadora de lo rural

Para comprender cuales son los modos de sujeción que ejerce el Estado para desplegar su poder, tomaremos algunos elementos de Deleuze y Guattari, específicamente de su noción de *aparato de captura* y del Estado como aparato de captura, los autores enuncian que el Estado se impone abrupta y violentamente, que no hay una evolución hacia el Estado como se plantea tradicionalmente, dirán: *"siempre nos vemos obligados a referirnos a un Estado que nace adulto y que surge de golpe"* (2006, pág 436) y definen que el despliegue de poder que le es propio se mueve entre dos polos de captura sobre un determinado territorio y se ejemplifica pensando en un péndulo que oscila entre una fuerza despótica y otra mediadora, a estas hay que sumar una tercera fuerza que se encuentra en medio, la fuerza de aquello que sería lo capturado, para entender el primer polo de captura podemos pensar el Imperio arcaico, que sometía a través de un imperativo trascendental divino y se imponía violentamente a las comunidades primitivas, pero operaba con ciertas nociones de lo común. En los imperios arcaicos, la

tierra era *propiedad pública, única y trascendente* del emperador, *señor del excedente y de las reservas*, ese criterio de la tierra como un bien público significa que la tierra era pensada como un bien común, se repartía, no tenía un valor mercantil, el déspota se imponía mediante el cobro de producción de excedentes, un impuesto a los miembros de las comunidades agrícolas, los excedentes constituirían las reservas del imperio, reservas que garantizaban que se pudiese sostener una incipiente metalurgia, obras y un aparato burocrático, por lo tanto, sometidos/as despóticamente mediante estos tipos de esclavitud, las comunidades han debido desarrollar las fuerzas productivas en los campos. En el caso del segundo polo de captura pensemos en el Estado moderno, donde la captura se convierte en algo mediado, de hecho se funda en un supuesto contrato, que establece derecho, leyes, la tierra es considerada propiedad privada, aunque también pública, pero bajo las normas de lo privado, y sobre ella se desarrollan técnicas de todo tipo para su captura, así el campo o lo liso, siguiendo a Deleuze, el campesino que antes no poseía nada, ahora tampoco y se encuentra sujeto además, a sistemas de empleo precarios, exigencias de producción para cumplir estándares de exportación, entre otras cosas propias de los modernos sistemas de producción agrícola. *“el campo ya no crea progresivamente a la ciudad, es la ciudad la que crea al campo, el Estado ya no supone un modo de producción, es el Estado el que convierte la producción en un modo”.* (2006, pág. 436) Del imperio arcaico al Estado moderno, el despliegue sobre el territorio y sobre los cuerpos, es de ordenar y segmentar todo, centralizando todo en un punto de resonancia. Para Deleuze y Guattari, estos dos polos del Estado, déspota y mediador constituyen el movimiento de captura propio del Estado, no son tiempos históricos, si lo pensamos como un movimiento oscilatorio o pendular se encuentra presente inmerso en las relaciones y geografías donde se despliega afectándolo todo, mediar con el tercer polo de fuerza, el de resistencia es su naturaleza, una mano firme y otra mediadora, ninguna de las dos menos violenta que la otra dicen los autores, lo propio de movimiento de un aparato de captura.

En la realidad de Chile se puede entender este movimiento oscilatorio que plantean Deleuze y Guattari pensando el contexto de la primera mitad del siglo XX cuando en los campos se desplegaba el poder despótico latifundista que bajo un sistema de inquilinaje (que actuaba como eufemismo de esclavitud) sometía desde los tiempos coloniales a seres humanos/as, indígenas, mestizos, a un patronaje que les proveía de lo mínimo en alimentos y un techo, a cambio de trabajo y servidumbre, que hace cortas décadas dificultaba la posibilidad de educación a las personas, manteniéndoles en la ignorancia y la sujeción. Luego a mediados del siglo, los movimientos sociales y revolucionarios, que exigirán una reforma agraria que repartiera las tierras y les permitiera mejoras de vida a las familias campesinas, esto haría emerger al polo del Estado mediador, que correspondiendo presuntamente a los intereses del pueblo, inicia un proceso de reforma, re ordenamiento del campo, desterritorialización, alfabetización y ampliación de la cobertura escolar, para abruptamente, como caracteriza al polo despótico, cortar con el proceso en el periodo de Dictadura, reorganizando nuevamente la realidad para los fines neoliberales, hasta que el régimen militar finaliza dando paso al polo mediador que implica el regreso a la democracia.

Esa oscilación entre el polo más despótico y el mediador del Estado, es el movimiento de la captura, es una forma de administración de la violencia. Los dos polos del Estado y todo lo que gradualmente hay entre ellos, con mayor o menor visibilidad.

...el lenguaje esta hecho para eso, para la traducción, no para la comunicación. Y en las sociedades primitivas hay tantas tendencias que “buscan” el Estado, tantos vectores que trabajan en dirección del Estado, como movimientos, en el Estado, o fuera de él, que tienden a separarse de él, a defenderse de él, o bien hacerlo evolucionar, o ya abolirlo: todo coexiste. En constante interacción. (Deleuze y Guattari, 2006,)

Deleuze y Guattari se oponen a las perspectivas lineales de los etnólogos que plantean, a las culturas primitivas como un pasado. La distinción entre una segmentaridad binaria, circular y lineal, aporta otros elementos, y habría que entender que se trata más bien de un modo de habitar donde existe una segmentaridad social flexible que aparece de acuerdo a los deseos, necesidades y tareas, de una comunidad. Es una segmentaridad circular, donde los círculos actúan como centros o nudos que acontecen por brotes, reuniones o separaciones, independientes y dependientes a la vez, pero caracterizada por la flexibilidad y lo variable, por otro lado, se distingue una segmentaridad moderna menos flexible, más bien rígida, dura, a la que los etnólogos le llamarán centralización y asocian a las sociedades modernas. Deleuze y Guattari proponen una coexistencia de la centralización y la segmentarización que se dan y se relacionan en simultaneidad. No se da centralización solo en los Estados modernos y solo segmentación en las culturas primitivas, en el Estado moderno todo está segmentado, líneas, círculos, triángulos, sin embargo, todos los círculos devienen concéntricos y tienen un punto de resonancia, como anillos en una misma frecuencia organizadamente, esta segmentación rígida, requiere de líneas marcadas y subrayadas y no se refiere solo a la burocratización del Estado y su estructura, sino también a la organización de los espacios, a la delimitación de los territorios, a la centralización de los programas escolares por ejemplo, la concentración de la riqueza y del poder. Esto último tampoco quiere decir, que dentro de esta segmentarización dura y centralizada no se pueda dar también la segmentaridad flexible, que insiste en surgir y en generar puntos de fuga y agujeros negros. Las sociedades primitivas no son, entonces, un estadio previo del Estado, o se encuentran en un lugar de atraso en relación a la forma social Estado, las sociedades primitivas poseen mecanismos para evitar su cristalización y centralización, por lo tanto están contra el Estado y el Estado no es su evolución, sino que son un *corte irreductible* que se impone sin una lógica legítima dentro de su cosmovisión.

El Imperio Romano impone una *Razón de Estado* lineal o geométrica, que implica un plano general de los campos y de las plazas fuertes, un arte universal de “limitar el trazado”, una reordenación de los territorios, una sustitución del espacio por lugares y las territorialidades,

una transformación del mundo en ciudad, en una palabra, una segmentaridad cada vez más dura. Pues los segmentos, subrayados y sobrecodificados, parecen haber perdido su capacidad de brotar, su relación dinámica con segmentaciones de acto, haciéndose y deshaciéndose. (Deleuze – Guattari, 2006 pág. 216)

Según Deleuze y Guattari, las sociedades primitivas, nómadas, habrían construido mecanismos inhibidores y anticipadores de la la formación de un Estado, y de esa manera “buscan” perpetuar su existencia nómada, precisamente por que su práctica de vida no responde a las lógicas del Estado cristizador, por lo tanto, lo nómada no es parte de la sucesión evolutiva, positivista que lo plantea como una etapa previa de un proceso, que luego, pasando por el sedentarismo, forma las aldeas y ciudades, prosiguiendo la formación del Estado moderno. No se trata de fases o estadios, lo nómada y lo primitivo actúan bajo la naturaleza de la interacción, y esa naturaleza siempre ha existido e insisten en ser, *“las colectividades pueden ser trashumantes, semisedentarias, sedentarias, o nómadas, sin que por ello sean algo preparatorio del Estado, que ya está ahí, en otra parte o al lado”* (Deleuze – Guattari, 2006, pág 439). Por lo tanto, lo nómada o primitivo no se acaba cuando emerge la ciudad, más bien se adapta y coexiste y transita por sus canales y flujos, saliendo y entrando, generando conexiones, y así como la ciudad tampoco se acaba con la emergencia del Estado, sino que coexisten, se despliegan el uno en el otro, como sugieren los autores Deleuze y Guattari, *“Los Estados modernos no efectúan una captura sin que lo capturado no coexista, no resista en las sociedades primitivas, o no huya bajo nuevas formas, ciudades, maquinas de guerra...”* (idem, pág 442).

Podría constituir la ruralidad entonces, un amplio espacio de tensión donde coexisten aun las resistencias culturales aborígenes o primitivas, los saberes campesinos criollos, las cosmovisiones acerca del cómo vivir y las formas sociales del Estado, cuando digo coexisten es porque están, porque son culturas vivas, no primitivas, ni extintas, pero que son museificadas, o folklorizadas, generando ese efecto de pasado, que colabora con la invisibilización, instalando la “chilenización” homogenizadora. Es espacio de coexistencia, por excelencia es la ciudad, el espacio urbano de tensión y homogeneización, sin embargo, estas tensiones se dan simultáneamente en lo urbano y en lo rural.

Debord considera que lo urbano ha determinado todo el territorio a tal punto de llegar a la autodestrucción, *“La explosión de las ciudades sobre los campos cubiertos por masas informes de residuos urbanos”*. (Debord, 1967) El campesinado, trastocado por el urbanismo, debe adaptarse a este nuevo hábitat, de territorio acondicionado para lo moderno y el desarrollo, reconstituye un pseudo – campo donde se ha perdido las referencias naturales del campo antiguo y las relaciones sociales. Dirá Debord acerca del campesinado: *su apatía, históricamente fabricada: la ignorancia*, le ha impedido

afirmarse como potencia creadora y posibilidad emancipadora, en este punto es coincidente con Bourdieu, en tanto considera al campesinado una clase objeto, que no ha podido verse a sí misma como fuerza revolucionaria, ni siquiera nombrarse a sí misma. Efectivamente, el o la habitante de lo rural, crece sabiéndose margen y no solo de la consistencia Estado, como ya lo hemos podido revisar, también de la forma ciudad, y cuando llega a las ciudades, el urbanismo da pie a una arquitectura que por primera vez en la historia, no está pensada en las clases dominantes, sino que está destinada a *los pobres, para Debord* el campesino se diluye en la masa citadina como proletario, ve pocas posibilidades de emancipación en la expansión urbanista que despliega el capitalismo que quiere hacer la ciudad en los campos, esa expansión será su fuerza de homogeneización.

2.2.- Decolonizar el concepto de lo rural

La posibilidad emancipadora de tales formas de dominación, desplegadas por el capitalismo y su técnica urbanística, según Debord, está en buscar la autonomía, sin que esto implique una vinculación exclusiva con el suelo, que ha sido convertido en mercancía, entendida como una nostalgia de un territorio en específico, comprendida solo como recuperación de condiciones materiales y su trabajo, sino de apropiación de su historia total, para así *recobrar la realidad de viaje y de la vida comprendida como un viaje que tiene en si mismo, todo su sentido. (Debord, 1967, pág 73)*. Al referirse a la ignorancia, Debord nos remite al problema de saber, que ha estado presente mientras, hemos indagando en el concepto de poder y como este se despliega en el espacio rural.

Desde a perspectiva latinoamericana, Dussel, plantea el problema a través de la colonización de América y sus profundas consecuencias históricas enuncia a la descolonización como el proceso emancipador del *no ser*, invitándonos a superar el sentido de inferioridad en el que nuestras culturas y las muchas culturas del mundo han sido sometidas e invisibilizadas, encubiertas mediante la idea de la historia universal, donde Latinoamérica no existe. El ejercicio descolonizador lucha contra los universalismos del ser y asume una postura múltiple, nos otorga una posibilidad de existencia legítima donde es preciso desmonumentalizar y dejar aparecer lo que el monumento invisibiliza, es un proceso aparición y creación de la propia epistemología, es un ejercicio múltiple en todos los espacios donde la colonización habita, esto resulta clave para pensar el problema del conocimiento desde este territorio.

América no es descubierta como algo que resiste distinta, como el Otro, sino como la materia a donde se le proyecta "lo Mismo". No es entonces la "aparición del Otro", sino la "proyección de lo Mismo": "en-cubrimiento".(Dussel, 1993)

Resulta relevante y urgente en medio de las crisis actuales de la globalización, seguir pensando la identidad, la alteridad y particularidad de las culturas, sobretodo desde los territorios latinoamericanos rurales, campesinos, aborígenes, poblacionales o marginales, entendiendo territorio no solamente referido a la propiedad de la tierra, sino también al territorio cuerpo, que sobrevive dentro de la paradoja modernizante que ha sido instalada a través de diversos mecanismos, que no han dejado de ser violentos, en sus distintas capas, instalándose como un modo de realización totalizante.

Francesca Gargallo, afirma que la superación de la Edad Media por la modernidad, emancipa al individuo, depositando ahí su fuerza, *el individuo*, masculino, se yergue por sobre el colectivo, la comunidad y lo convierte en propietario, cercando los campos comunales, abriendo paso a las ciudades, criminalizando y persiguiendo a las mujeres y al campesinado, por eso se dice que la modernidad es el triunfo de la ciudad sobre los campos. Así también la modernidad pasa a ser el *telos*, hacia donde los nuevos territorios descubiertos deben desarrollarse, la colonización en América fue funcional en una primera etapa a la Corona, al Catolicismo y luego al Estado moderno y al capital, así levantó monumentos, desató imaginarios, ejerció y continúa ejerciendo su violenta hegemonía, la educación y sus políticas no son ajenas a este proceso.

La modernidad emancipada es en gran medida una proyección de los idearios producidos por las clases pudientes europeas sobre el resto del mundo (esto es, la producción intelectual, religiosa, jurídica, pedagógica, y artística que sostiene y justifica la explotación económica de los pueblos del resto del mundo) y ha construido un sistema escolar para la exclusión de las experiencias y los conocimientos que no pertenecen a su proyecto.”(Gargallo, 2013, pág 45)

Las comunidades que se resisten, cada vez con más fuerza al mito moderno, proponen también, visiones de desarrollo en otras direcciones que las propuestas por las formas sociales del Estado, son cosmovisiones que se plantean hacia la vida y para esto ponen en el centro a la comunidad, que esta compuesta no solo por seres humanos/as, sino también por la biodiversidad de seres que habitan la tierra, la pregunta ontológica por el ser, en Latinoamérica deviene plural, ¿quienes somos? O ¿qué somos?, descentrándose del que es el ser, situándolo en lo colectivo, de esta humanidad categorizada en el margen, encubierta, silenciada.

En este mar de fuerza descolonizante hemos vuelto a sabernos pueblo, Destapamos nuestra morenidad y enraizamos nuestros totem, seres sagrados que gritan, trascienden y evocan. (La Descolonizadora, publicación impresa, enero 2019)¹⁴

Desde las ciencias sociales, es en el campo de la sociología, donde mayormente encontramos investigación acerca de los procesos de transformación de la ruralidad que deviene globalizada inevitablemente. Desde estos enfoques podría clasificar tres perspectivas de entendimiento de la ruralidad, que reflejan este tipo de investigaciones, la primera es aquella que se ha desarrollado ampliamente en los antecedentes, planteada por la OCDE y organismos internacionales¹⁵ acuñando el concepto de Nuevo Paradigma Rural, por otro lado, motivados por organismos indígenas o territoriales se propone una Nueva Ruralidad asociada a el retorno a las practicas de respeto con la tierra y a la idea de Buen vivir, la tercera es una perspectiva tendiente a la desruralización, que plantea básicamente que la ruralidad ya no existe, entendiendo que ya todo esta atravesado por lo urbano y la subjetividad moderna.

Estas perspectivas, parten con la intención de superar la concepción de ruralidad clásica, que surge en Europa y se caracteriza por ser dicotómica (urbano/rural) y por acotar lo rural a lo agrícola, y otorgarle una categoría residual propia de los albores de la industrialización (Rosas-Baños, 2013), Esta definición colonizadora, nunca se acomodo realmente al contexto Latinoamericano, ya que acá existen particularidades incomprensibles para el pensamiento europeo, sobretodo de cosmovisión y relación con la tierra, sin embargo, esta óptica primó en las políticas públicas que se han implementado en el campos latinoamericanos, incluso en los procesos de Reforma Agraria. Resulta relevante decir que, según Gabriel Salazar, hacia 1830 en Chile lo que se consideraba urbano, no eran más que pequeñas aglomeraciones de villas y a comienzos del siglo XX la concentración de la tierra por los latifundios, comenzó a significar un obstáculo para el desarrollo económico, la tensión entre lo urbano y lo rural se da propiamente en este siglo con la expansión urbana instalándose como un modo de vida. A partir de los años 90' se comienza a percibir obsoleta esta definición de lo rural, que tiene relación solamente con lo agropecuario y se comienza a pensar cual es la incidencia de la globalización en el espacio rural desde dos puntos de inflexión antes descritos, uno desde la mirada del progreso extractivista mundial, el avance tecnológico y

14 Publicación impresa en enero de 2019, que recopila gráficamente las acciones de desmonumentalización ocurridas a lo largo de Chile en el marco de la Revuelta de Octubre de 2019

15 Los organismos Internacionales según Deleuze y Guattari, cumplen la función de englobar formas heterogéneas ,exceden a la formación Estado, su objetivo no es la homogeneización, sino la consolidación de lo diverso como tal, es por ello que aseguran el isomorfismo de las formas sociales, propio de la axiomática capitalista, deja coexistir al otro en tanto, los modos de producir son los totalizantes “cuando deviene axiomática capitalista, la organización internacional continua implicando la heterogeneidad de las formaciones sociales, suscita y organiza su “tercer mundo”

sus resultados, la otra perspectiva desde una mirada decolonizadora, diversa y que apunta a la pluriactividad, dentro de las unidades familiares campesinas y las comunidades (Rosas-Baños, 2013), la primera a traído consigo, precarización de la vida, disminución del trabajo humano, pérdida de la fertilidad del suelo y migración hacia las ciudades, la segunda se caracteriza por la búsqueda de la autonomía, está liderada por los grupos indígenas en algunos sectores de Latinoamérica, pero en otros se caracteriza por la migración inversa de la ciudad hacia los campos, resultado de la precarización y las malas condiciones de vida en las ciudades. En estos sectores, se pueden visibilizar relaciones totalmente novedosas para el mundo campesino, poco abordadas hasta ahora, una especie de interculturalidad propiamente rural y no necesariamente indígena. De acuerdo con Pérez (2006), son características de la Nueva ruralidad: la ruptura de la dicotomía urbano-rural; el reconocimiento de campesinos, mineros, pescadores, artesanos, empresarios agrícolas y personas dedicadas al sector servicios como pobladores rurales; el énfasis en la multifuncionalidad del territorio y el reconocimiento de la pluriactividad para la preservación de las economías rurales; el énfasis en el manejo, uso y conservación de los recursos naturales; el reconocimiento de los servicios ambientales como una forma de dinamizar la economía rural; y la re valorización rural y campesina.

Estas dos perspectivas de pensar actualmente la ruralidad, tienen en común que reconocen la vitalidad que efectivamente aun existe en el sector rural, aunque con distintos fines, la primera hacia los fines del desarrollo moderno, la segunda con fines de bienestar común. Por otra parte, la visión de desruralización, plantea la extinción de lo rural como un hecho consumado, en pos de lo urbano totalizante, una desruralización, que se argumenta a partir de la reducción de la población del campo, la desaparición progresiva de los saberes y prácticas culturales de sus pobladores, y su creciente participación en actividades diferentes a la agricultura (Matijasevic y Ruiz, 2013).

Las tensiones de poder que subyacen al espacio rural o a lo rural en la actualidad, posee múltiples pliegues que se complejizan aún más al adentrarnos en la realidad educativa del espacio rural.

¿Cuáles son los mecanismos de poder que subyacen en la escuela rural?, ¿cómo es la gestión del saber?, las preguntas que van abriéndose camino, y que buscaremos resolver, no solo en el rastreo teórico, sino que también en la construcción colectiva de las experiencias docentes. Se buscarán también propuestas, del cómo se podría pensar una escuela rural que verdaderamente sea aporte al desarrollo comunitario, y los fines y necesidades de un territorio.

2.3.- Currículum y comunidad de aprendizajes

Es preciso ampliar el concepto de comunidad y no reducirlo, al conjunto de profesores del centro. La comunidad educativa, está integrada por el profesorado, pero también por los padres y madres, por el alumnado, y por el personal de administración y servicios, todos enseñan y todos aprenden. (Santos Guerra, 2010, pág 44)

La educación rural como espacio formador de los niños y niñas del campo perpetúa la mirada de *no ser* en esta sociedad, todas las precariedades históricas, materiales y políticas que hemos observado, nos invita a pensar con detención el problema del saber dentro de la escuela, cómo se gestiona en medio de todas las tensiones de poder que hemos analizado. La escuela, en este y en todos los contextos, no es el único espacio en el que emerge el conocimiento, lo son también las redes de comunicación, las familias, los pares, las vivencias, y experiencias, incluso según la Constitución, la educación se entiende como un proceso continuo y permanente dentro de la vida, por lo tanto, el o la profesor/a no es exclusivamente poseedor del conocimiento, los y las estudiantes saben, poseen conocimientos y experiencias previas desconocidas en su mayoría por el o la profesor/a, por tanto, la relación pedagógica entre el profesor/a y el/la estudiante debiese ser de aprendizaje y respeto mutuo, lo mismo dentro de las comunidades.

Nos conducimos entonces, desde cómo se gestiona el poder, inevitablemente hacia cómo se gestiona el saber, y es aquí donde la formación social escuela, juega un rol fundamental en el proceso de sujeción de los y las individuos, Deleuze llama a esta sucesión de estructuras, la segmentarización de la vida, espacial y socialmente. *Apenas terminamos un proceso empezamos otro, (...) La escuela nos dice “ya no estas en la familia”, el ejercito dice: “ya no estas en la escuela”* (Deleuze y Guattari, 2006). La escuela, por tanto, actúa en relación y resonancia con los demás segmentos sociales, que a su vez resuenan en un centro de poder, el poder central.

Para comprender la escuela en el contexto rural, como es materia de esta investigación, es necesario comprender el funcionamiento del poder y los aparatos sociales que operan en relación a la escuela, para esto hemos tomado algunos elementos de Guy Debord o Gilles Deleuze, y hemos podido advertir que el Estado y la ciudad son aparatos de captura distintos, pero que le otorgan las condiciones de posibilidad al capitalismo, como axiomática inmanente, el colonialismo también lo entenderemos como una axiomática que habita en la inmanencia de territorios colonia, tercer mundo, margen o ruralidad.

Un aparato de Estado se erige sobre las comunidades agrícolas primitivas, que ya tiene códigos de linajes – territoriales; pero las sobrecodifica, las somete al poder del emperador déspota (...) (Deleuze y Guattari, 2006, Pág. 436)

Deleuze y Guattari, definen las formaciones sociales como procesos maquínicos, para Deleuze, las formaciones sociales poseen mecanismos que aseguran su expansión, la formación social escuela constituirá una de las formas de sujeción de las y los individuos a la máquina. Se distingue entre la esclavitud maquínica propia de los estados arcaicos y la sujeción a la máquina más relacionada con el Estado moderno, en la primera los y las esclavos alimentan la máquina con su trabajo a cambio de comida y techo. Por otra parte, el Estado moderno ha reemplazado la esclavitud maquínica, por sujeción social, el esclavo libre participa siendo parte de la máquina, *“La esclavitud de la antigüedad y la servidumbre feudal ya eran métodos de sujeción. En cuanto al trabajador libre y puro del capitalismo, lleva la sujeción a su expresión mas radical”* (2006) la axiomática del capital actúa como punto de subjetivación que constituye a todos en sujetos, unos los capitalistas sujetos de enunciación y los proletarios sujetos del enunciado.

Para Bourdieu, la escuela es entendida como parte fundamental del engranaje de reproducción de la sociedad, Deleuze lo entiende como sistema de sujeción que asegura la expansión de la maquina de captura de la que pasamos a ser parte en el proceso de captura, para Bourdieu esto es entendido en términos de reproducción, al sistema educativo se le entrega la legitimación social y la confianza de la enseñanza, que asegura la reproducción de la sociedad y de *la cultura*, pero, no de cualquier cultura, sino que, de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1970), es por tanto, un sistema institucional que arbitrariamente escoge los contenidos, los estructura y aplica en el proceso formativo de las personas, se instala así, según Bourdieu, una doble arbitrariedad, la de un poder arbitrario hegemónico que inculca las condiciones para que este arbitrario cultural se siga reproduciendo legítimamente y en desconocimiento de quienes educa, ahí reside su mayor poder.

Para Bourdieu la violencia simbólica, es aquella que se ejerce sin necesidad de violencia física, y que instala la doble arbitrariedad cultural, una que inculca y otra que se reproduce

“Como violencia simbólica, la acción pedagógica sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente pedagógico, cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación. (Bourdieu y Passeron, 1996, 37)

Bourdieu, quien propone una teoría social estructurada, desde la sociología explicativa, que incluye elementos cuantitativos, y que se desarrollan precisamente en el plano de la educación, nos aportará elementos significativos de análisis de la escuela como estructura de reproducción social. En una entrevista realizada el año 1992 a la televisión francesa, Bourdieu, plantea que no concibe el estudio social, sin estudiar el lugar donde se fabrican a las personas y se crean además las diferencias sociales, los planteamientos del sociólogo y filósofo francés, nos otorga elementos para pensar qué lugar ocupa lo rural dentro de la estructura social en el plano de la macro política, pero también alimenta la pregunta por cómo opera en las relaciones, en las desigualdades que provoca, pensar cómo son las personas que pasan por el sistema educativo rural, a qué pueden aspirar, que se transforma en este proceso de educar como un ejercicio civilizatorio e impositivo. Para Bourdieu, el fenómeno campesinado como la clase totalmente objetivada, ha debido aprender la cultura de las clases dominantes, esto lo hace estar en total desventaja, pues se le imponen códigos que no le son los propios, y eso le pone en una desventaja que difícilmente podrá superar, de este modo, seguirá reproduciendo su lugar social de objetivación, *la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales.* (Bourdieu, 2011, pág 192).

En *Las estrategias de la reproducción social*, Pierre Bourdieu, dedica un capítulo de su obra a una clase que llama clase objeto, para referirse al campesinado y *las fracciones del mundo rural que en cierto modo representan su límite* (Bourdieu, 2011), aquí podemos dilucidar como la clase campesina, que si bien constituye una fuerza fundamental para la máquina social (referida a la producción agrícola, es decir, del alimento), es la más invisible, incluso en los procesos revolucionarios, le es imposible constituirse como fuerza revolucionaria, ya que su identidad está mediada por la visión burguesa de sí misma, y a pesar de que sus problemáticas pueden parecer evidentemente relevantes como la tenencia de la tierra, la explotación o la miseria, están prácticamente marginados/as del sistema de reproducción social.

En este contexto, la teoría de la reproducción social de Bourdieu y Passeron, al plantear él cómo se ejerce la violencia simbólica en los sistemas de enseñanza, en inculcar no solo lo que está explícito en el currículum, seleccionado por la cultura dominante, sino también, dándole continuidad a un *habitus*, que reproduce la sociedad. En este contexto, Bourdieu define el *habitus* como un conjunto de disposiciones socialmente adquiridas que mueven los deseos e inclinaciones de las personas a vivir de manera similar a la de otros miembros de su grupo social, este sería el motivo del porqué aunque se estudie el currículum seleccionado por el grupo dominante, el grupo dominado continua reproduciéndose en su mismo grupo social. Es necesario analizar bajo esta óptica, lo que ocurre en la realidad educativa rural y entender qué es lo que se reprime y/o qué es lo que reproduce, o cuales son las arbitrariedades que se legitiman socialmente a través de la educación.

Lo que hasta aquí podemos visualizar con claridad es que la implementación del currículum, supone una gestión del saber dentro de las escuelas rurales, que pone sus objetivos en el desarrollo de un proyecto moderno que es ajeno, pero que, es altamente deseado, por suponer un mejoramiento de las condiciones de vida.

Durante el siglo XX en Chile, el enfoque de la escuela rural osciló entre las intenciones de diferenciar u homogenizar la educación rural de la educación formal regular, existiendo varios hitos en el sentido de la diferenciación, finalmente el camino que se ha llevado durante las últimas décadas ha sido de estandarización y homogeneización de la educación, de la mano del un proyecto de “igualdad de oportunidades”, de generar una identidad uniforme y la reafirmación del Estado y su modelo de desarrollo, este camino es el trazado en general por la mayoría de los proyectos neoliberales occidentales.

El proyecto educativo en Estados Unidos, por ejemplo, tenía como propósito desarrollar una identidad y ciudadanía social. Las ideas de “americanización” que circularon en los albores del siglo XX se vieron plasmadas en lo que decían los libros de texto sobre los inmigrantes, y las primeras investigaciones acerca del desarrollo infantil, y de los movimientos de eficiencia social del currículum crearon una imagen universalizada del niño. (Popkewitz, 2000)

Esta estandarización subyace a la emergencia de la teoría de currículum, y a la idea de hacer funcionar a las escuelas bajo la lógica de la eficiencia, por lo tanto es preciso organizar y gestionar el saber, fragmentarlo, organizarlo y clasificarlo y así también los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como si fueran iguales, por etapas, de manera lineal y evolutiva, generando las condiciones de inclusión y exclusión, Popkewitz analizará esta situación específicamente en la distinción niño rural o urbano, concluyendo que ésta diferencia no es precisamente geográfica, si no responde a categorías sociales, de vulneración, pobreza o cualidades culturales, quizás por ello las políticas hacia la ruralidad son muchas veces orientadas a la mejoras de las condiciones materiales, la cobertura, más que a la implementación propiamente pedagógica. Esta situación es muy similar a la de Chile, donde ruralidad es sinónimo de precariedad, deslegitimando a priori las riquezas culturales, además también las políticas hacia la ruralidad se orientan a las condiciones materiales y no apuntan hacia las transformaciones pedagógicas o curriculares.

Además, esta distinción, generalmente promueve la visión del niño/a rural como carente de autoestima, poseedor de un bajo nivel cognitivo, se les configuró como sujetos que aprenden mejor haciendo que mediante la adquisición de conocimientos abstractos y que poseen otras formas de

aprendizaje, es decir, en la situación de desventaja en relación al niño urbano, sin embargo a pesar de esto, sostiene el autor:

“no se encontraron en los discursos educativos estudiados sistemas distintivos para ordenar y diferenciar el aprendizaje, el currículum, la planificación del trabajo en el aula y la evaluación del niño urbano o rural. En la práctica, el niño rural o urbano cae en las mismas distinciones pedagógicas” (Popkewitz, 2000).

En la cita anterior el autor se refiere a estudios realizados en Estados Unidos, no obstante la misma situación ocurre en la realidad chilena, podemos pensar también que los procesos de estandarización educativa responden al proceso globalizador al que asistimos actualmente. Enrique Dussel, sostiene que ningún país de Latinoamérica ha querido realizar una real y profunda reforma educativa, una que discuta el tema del currículum, considerando como base la decolonización del saber, desplazando al saber eurocéntrico. Así plantea que el proceso de evaluación docente estandarizada impulsado por las reformas educativas, posee la intencionalidad de eliminar al profesorado crítico y disponer del docente como un funcionario.

Según Tomaz Tadeu Da Silva, quien analiza la amplitud de teorías del currículum, sostiene que la pregunta por ¿qué se enseña? Va en directa relación con ¿qué tipo de persona se busca formar? O que conocimientos se enseñan y cuales no. Este ejercicio de selección y exclusión, esta contenido en un terreno controversial donde siempre subyace una ideología, finalmente el currículum es una cuestión de poder, porque seleccionar los contenidos es una cuestión de poder, por lo tanto no es neutral (Giroux, Tadeu Da Silva, Bourdieu, Popkewitz). Desde este lugar se hace evidente que hay teorías educativas y posicionamientos que tienden a la perpetuación del modelo hegemónico y otras que se plantean desde la emancipación y la transformación desde distintos parámetros. Así, en cuanto a relación de poder y formas de gestión del saber, Tadeu da Silva clasifica las teorías de currículum en tradicionales, críticas y postcríticas.

Dentro de lo que se inscribe como teorías tradicionales de currículum, están las que nacen de la crítica del currículum clásico humanista heredero de las artes clásicas, que contempla el estudio de gramática, retórica, astronomía, geometría, música, contenidos que no aportan al nuevo enfoque de eficiencia que surge a fines del siglo XIX y comienzos del XX, las teorías de currículum, van a comenzar a plantear la necesidad de organizar y gestionar las escuelas en términos de eficiencia y productividad. Un importante pensador como Giroux sostendrá que dichos términos se traducen en enfoques curriculares

que responden a una *pedagogía de gestión*, que piensa a la escuela como una fábrica de individuos, preparados para competencia social, sus bases son justamente fundadas en modelos tecnocráticos, que ven a la educación como un proceso de modelado social, la vida bajo un modelo planificable, evaluable y reorganizable productivamente. En el mismo sentido se expresa Popkewitz:

Hacia el comienzo del siglo XX, la escuela ofrecía una fórmula institucional para resolver los problemas de administración social producidos por una larga lista de transformaciones: industrialización, urbanización, inmigración, y las nuevas organizaciones políticas propias de las democracias. (Popkewitz, 1994)

Las teorías críticas van a emerger cuestionando a esta tradición que se instala desde fines del siglo XIX, develando sus carácter alienante, y servil al capitalismo, según Tadeu Da Silva a partir de la década del 60 y 70, se problematiza acerca de ¿qué hace el currículum?, ¿cuales son sus efectos?, y también de que manera puede repensarse, para aplicarse a los fines emancipatorios de la época. Dentro de las teorías críticas, surgen dos claras tendencias, por un lado, una crítica marxista que atiende a cómo el currículum se gestiona para los fines de reproducción social y de clases dentro del sistema capitalista, Althusser lo planteará desde los aparatos ideológicos del Estado, Bourdieu desde la reproducción social, Apple desde el concepto de hegemonía, por otro lado, los más radicales de época, según Tadeu da Silva, serán los pertenecientes a la corriente que emerge desde la perspectiva fenomenológica, en Estados Unidos se llamará corriente *Reconceptualista*, y abordará la problemática cuestionando la estructura programática del currículum:

La perspectiva Fenomenológica del currículo es, en términos epistemológicos, la más radical de las perspectivas críticas, en la medida en que representa una ruptura fundamental con la epistemología tradicional. (...) Las disciplinas tradicionales están concebidas en torno de conceptos científicos, instrumentales, esto es, del mundo de segundo orden de los conceptos y no del mundo del primer orden de las experiencias directas. (Tadeu Da Silva, 1999, pág. 20)

La propuesta reconceptualista, aborda la experiencia como centro del aprendizaje, por lo cual, los objetivos, la evaluación, metodología serían dimensiones que aprisionan la experiencia del mundo vivido por docentes y estudiantes. Siendo dicha experiencia donde está la oportunidad de examinar y dar significados subjetivos a la vida, es decir, atravesados por la autobiografía, desde el cotidiano. El movimiento reconceptualista inicialmente pretendió incluir las miradas marxistas, sin embargo fue criticado por considerarse narcisista o subjetiva. Sin embargo, pone en cuestionamiento el mismo ejercicio de

organizar un tipo de saber, y cualquier pretensión de objetividad que ha ido asociada finalmente a las pedagogías técnicas caracterizadas por el control y la estandarización de procesos y subjetividades, si se piensa desde esta radical crítica a las pedagogías técnicas, por cuanto, siempre son excluyentes, y programáticas, hay un punto donde las perspectivas marxistas no alcanzan a llegar, por cuanto, continúan pensando el currículum como un programa que funcione para los fines propios, cuestión que podría enunciar en la pregunta por cómo producir la subjetividad del proletario revolucionario, a través de un programa. Hacia otro lugar nos lleva una pedagogía pos crítica, en la medida en que permitiría re posicionar en el currículo esas experiencias que quedan fuera incluso de perspectivas que en otro sentido son también emancipatorias respecto de una comprensión tecnocrática de la educación dirigida hacia la eficiencia y eficacia de la fábrica moderna.

Los temas sometidos al análisis de la literatura fenomenológica sobre currículum parecen casi siempre “banales”, precisamente porque son retirados de la experiencia banalizada de la vida cotidiana, En cierto sentido, lo que el análisis fenomenológico pretende es desbanalizarlos, volverlos otra vez significados. (Tadeu Da Silva, 1999, pág, 20)

Para Willam Pinar uno de sus mayores exponentes, el currículum, es ante todo, un verbo, que viene de su etimología latina correr, por lo tanto debe pensarse como un actividad, no un marco sustantivado.

Las teorías fenomenológicas se diluirán en las multiplicidades pos estructuralistas, sin embargo, son un referente interesante cuando se desea pensar un currículum, no estandarizado, que emerja de los márgenes o las orillas de los universalismos. Existe una experiencia contemporánea y latinoamericana de currículum no precisamente fenomenológico, pero si que esta pensado desde la particularidad de la vida cotidiana y que desde ahí se construyan los saberes universales y de las comunidades, se trata del Método Inductivo Intercultural¹⁶ que surge en Perú en la década del 90 y que actualmente se aplica con efectividad en comunidades indígenas de México, el sistema consiste en que el saber parte desde cada comunidad, quienes participan de la construcción curricular, a través de la creación de un calendario sociocultural, en el que se organizan los contenidos referentes a las fiestas, las labores y oficios, los ciclos naturales y los recursos disponibles, así el maestro o maestra debe sumergirse en las experiencias de la comunidad y así desde los conocimientos particulares de la comunidad, transitar hacia las leyes

16 Método Inductivo Intercultural: Método desarrollado por el antropólogo francés, Jose Gasche y la antropóloga mexicana Maria Bertely, quienes apoyados por lo educadores comunitarios indígenas, han fortalecido un método que permite integrar el saber que tienen los niños, niñas, y toda la comunidad. “*El MII propone desarrollar el proceso pedagógico en el marco de la práctica comunitaria y del análisis de las actividades que se realizan en el territorio siconatural comunitario, con lo que el conocimiento ni se folcloriza ni se esencializa de forma atemporal y estática.*” (Las Milpas Educativas, para el buen vivir, María Bertely Busquets , 2017)

generales. A pesar de existir una estructura y programa, que es el calendario, éste se rehace año a año, es un programa que cuestiona la rigidez del currículo estandarizado.

Las teorías postcríticas, complejizan esta visión, ya no pueden pensar solamente en los efectos del currículum en la dimensión social de las clases, ya que éste no opera solo como reproductor del orden económico, el currículum recibirá también inculca el orden patriarcal, orden racial, religioso entre otros. Desde ésta perspectiva, la crítica se descentralizará, no situándose solamente en lo económico, haciendo aparecer las diversas formas en las que el currículum opera, si las teorías críticas presentan el poder ejercido desde lo hegemónico y lo dominado, o el capitalista y el proletario, las teorías pos críticas pensarán las diversas formas de ejercicio de poder, dejando ver las distinciones de género, inclusión, razas, migración, adultocentrismo, multiculturalidad, entre otras.

El posmodernismo, y las teorías postcríticas, consideran que la educación actual es un proyecto moderno, que consiste en formar seres humanos, a través de la ciencia, en un sujeto ciudadano moderno y democrático capaz de alcanzar el ideal de progreso, estas grandes narrativas o axiomáticas, son las están llamadas a deconstruir, en las particularidades o márgenes, se trata de hacer emerger una multiplicidad de narrativas, en el aquí y ahora de la experiencia misma.

El pensamiento rizomático nos permite construir otro tipo de relación con el mundo, no estar sujeto con el mundo, a un mundo que ya ni sabemos si existe, no estar sujeto a una tradición que funciona como un aparato de poder. (...) Al establecer las relaciones rizomáticas en el aula, el docente se puede liberar de las relaciones verticalistas de las estructuras lógico binarias de pensar y transmitir conocimientos porque ahora éste, el conocimiento se obtiene de la desterritorialización de uno y la territorialización del otro en una relación donde cada uno mantiene su identidad y da paso a nuevas relaciones (Parada, 2017)

Las teorías postcríticas según Tadeu Da Silva, incluyen a teorías feministas, posmodernas, postestructuralistas, poscolonialistas, estudios culturales y responden al despliegue cada vez más agudo y tecnificado de los dispositivos de poder, que hacen necesario un análisis cada vez más molecular. Estas teorías, no posee propuestas curriculares formales, esto constituiría una contradicción, en tanto estructuras y procedimientos de fijación de procesos o una idea de progreso, por el contrario propone deshacer el binarismo fundado en el pensamiento moderno, de sujeto y objeto, para instalar conceptos que vuelven a centrarse en el presente, aquí y ahora, supone entonces una crítica radical a la escuela, permite pensar otras formas de procesos de aprendizaje y en este sentido otro lugar del rol docente.

La importancia de los nuevos modelos educativos que centran su labor en lo comunitario, corresponden a experiencias relativas a pensar nuevas gestiones del currículum, no es, solo pertinente pensar en que se enseña, sino también complejizar esa pregunta hacia los métodos que se están aplicando, la disposición de los espacios, los ejercicios de poder, la violencia simbólica implícita, que se está ejerciendo, a través de la aplicación de la aplicación estandarizada de un currículum.

2.3.1.- Rol docente en la gestión del currículum o el currículum de los educadores

La pregunta que está en juego es: ¿cómo educamos a los educadores?, sobretudo cuando pensamos en que “El docente no es neutral frente a la realidad, esta llamado a reflexionar y dar sentido a la reflexión que se realiza en escuelas y liceos, en una perspectiva de cambio educativo y social” (Giroux, 1997). Esta situación es mucho más compleja cuando observamos que las reformas educativas han ido, cada vez más, quitando la confianza al docente como figura clave en la formación de los/as ciudadanos/as. El proceso de homogeneización educativa, para que sea efectivo, ha sido aplicado en la formación docente y en los sistemas de evaluación y carrera docente, de manera que la misma profesión está siendo progresivamente más determinada por una racionalidad tecnocrática, que incluye entre otras prácticas la incorporación de programas clase a clase que eliminan tanto la contextualización del docente, como la reflexión docente como una característica fundamental del ejercicio de enseñanza aprendizaje como un encuentro intersubjetivo.

Henry Giroux, establece una profunda crítica hacia la elaboración de los programas curriculares que se construyen por supuestos expertos, para ser ejecutados por funcionarios de la educación (docentes), los llamados expertos, muchas veces tienen poca relación con el aula. Es evidente entonces la desvalorización a la que esta relegada la labor del maestro o maestra, responde a la reducción de su labor a un carácter completamente técnico, de aplicabilidad de contenidos y formatos y no como un ente crítico capaz de producir conocimientos acerca de su contexto. Para Giroux, será necesario que el y la docente entablen el debate acerca de cómo debe ser la formación inicial de los profesores, acerca de sus condiciones laborales y del papel central que deberían adoptar en las reformas educativas, sobre todo en los agudos procesos de crisis en los que nos encontramos.

Resulta relevante entonces que los y las docentes tomen una postura en cuanto a los contenidos de la formación inicial y sean protagonistas del debate no solo del currículum educativo de los/as estudiantes, sino también de su propia formación y experiencia educativa continua.

La sobrecarga burocrática laboral y los sistemas de evaluación docente merman la capacidad reflexiva, creativa y propositiva de los/as docentes reduciendo su labor a la aplicabilidad de las estrategias que están orientadas a la producción. Esta cuestión ya ha sido trabajada por Popkewitz, quien sostiene

Aquí podemos poner en relación cuestiones de socialización con temas relativos a la relación entre conocimiento y poder. Aunque no de manera total, los efectos de las prácticas institucionales (actuaciones y discursos) pueden disciplinar las esperanzas, deseos y expectativas que se inscriben en los programas de formación de profesores y en las prácticas de aula". (1997).

Es necesario entender que la escuela es parte de las redes sociales de una comunidad y cumple una función de intermediación con otras redes gubernamentales, sociales, educativas y culturales; debe darse a la tarea de potenciar la confianza, reciprocidad y cooperación en los estudiantes y docentes vinculándolos a los valores y prácticas sociales de las comunidades, puede contribuir a otorgar mayor poder a las comunidades. Esto es posible modificando los estilos actuales de gestión y cultura, promoviendo la participación social, pensar mas allá de solamente adecuar el currículum, son tiempos en que toda la estructura y forma social escuela se encuentra en entredicho. Son los docentes pieza clave para autoafirmar su labor desde la experiencia crítica a la que se ven enfrentados/as, experiencia que se ha agudizado e intensificado con los últimos acontecimientos de crisis mundial.

2.3.2.- La educación en tiempos excepcionales

"la escuela escolariza, mientras que la comunidad educa" María Bertely

Las condiciones sociales actuales de crisis en todos los ámbitos, especialmente en la educación, nos invitan repensar la escuela, su función, sus formas y permanencia dentro de los nuevos modelos sociales hacia los que nos vemos dirigidas/os como humanidad, como un tren descarrilado, que no nos permite ver con claridad el futuro y nos arroja a la *incertidumbre y el abismo*. Esa falta de certeza, de la que, de cierto modo siempre hemos estado a merced, ahora adquiere intensidades distintas, se hace ley excepcional, se hace toque de queda, deviene déspota y perfecciona sus tecnologías de poder, y mecanismos de captura, va desplegando sus brazos y líneas. El plano educativo, sin estar exento de esta realidad totalizante, se encuentra en una situación extraña, poniendo en práctica la repentina

implementación de la educación virtual, sometida a procesos algorítmicos, de flujos y códigos, de datos, de mediaciones tecnológicas. Este paréntesis, que amenaza con hacerse norma, aconteció abruptamente, movilizado por la amenaza de la *pandemia*, que se expande por el mundo, constituyéndose como amenaza global y total. En este contexto, las relaciones pedagógicas han debido ser transformadas repentinamente, sin tener posibilidad siquiera de planificación o gradualidad. Este acontecimiento, genera, sin duda, un antes y un después en el continuo del dispositivo escolar, en tanto, ha abierto la posibilidad y la realidad a otras formas y mecanismos de ejecución, y esto se debe a que el desarrollo tecnológico ha otorgado las condiciones materiales posibles, para que este acontecimiento de la educación virtual generalizada esté sucediendo, justamente así como lo estamos viviendo, probablemente, durante la década del 80, o 90 al menos en Chile o Latinoamérica, pensar en educación a distancia o virtual sería algo otro, mediatizado por carta o fax o quizás televisivamente, propio de la época. Pero pensar en aquellos años, que la educación no presencial tendría que ser la norma 30 años más tarde, sin duda parecería imposible. Por eso, los síntomas de nuestro presente, determinados por la incertidumbre, nos ponen de frente con nuevas posibilidades, más o menos auspiciosas, en tanto, estas crisis, podrían ser la consolidación de los aparatos de captura, que mediante relatos de muerte, y tecnológicamente avalados, despliegan sus redes de poder, donde el distanciamiento social o aislamiento, el individualismo y la competencia, valores propios capitalistas, se han tomado toda la realidad, deviniendo axioma o consumación total del espectáculo.

El estado de cosas ha convertido aquella relación social excepcional que profundiza la separación consumada, en norma. La realidad que nos muestran los libros de literatura y ficción nos prevenían de la distopía que hoy vivimos, y que nos alertaban de los posibles totalitarismos, parece estar aconteciendo como líneas de muerte. No obstante, es también este escenario la posibilidad oportuna de pensar y poner en práctica justamente lo que aun no se ha pensado, formas que realmente no respondan a las lógicas tradicionales que en siglos precedentes, no han contribuido a afirmar la vida, si no más bien la han reducido a su mínima expresión.

Como maestros y maestras estamos exigidos por la realidad que nos demanda no solo una postura, sino que nos demanda acción, de forma crítica y urgente, es precisa una participación activa en los acontecimientos que nos trastocan, pese a que esto resulte una tarea imposible ante las pocas expectativas de futuro. Estamos frente al climax de control y despliegue del Estado moderno, o su decadencia, en ambos escenarios se requieren, capacidad de adaptación y reinvención.

Capítulo III

Resultados y Análisis

Capítulo III

Resultados y Análisis:

El presente análisis, se construye atendiendo a los principales nudos que fueron apareciendo en un proceso de un año de instancias participativas e investigativas, entre muchos/as docentes, educadoras/es, de la comuna de Colbún y la región del Maule, es por tanto una categorización fundada en los enunciados de los/as docentes, pero también dialogando con los parámetros y enfoques que se iba presentando en las lecturas y bibliografía seleccionada. El primer punto de detención fue la definición de **ruralidad**, ¿qué entendían los maestros/as por aquello?, ¿cómo lo reconocían en su paisaje cotidiano?, ¿cómo lo entendían desde su práctica histórica y educativa? El segundo nudo será el conocimiento y experiencia que poseen acerca del **currículum** y se analizará cuál es su relación con el currículum estandarizado, ¿cómo lo adecuan?, ¿qué herramientas formativas poseen para esa labor? La tercera categoría de análisis, será acerca de la **comunidad de aprendizaje** y que experiencias de trabajo han realizado en este sentido, ¿el contexto rural facilita la experiencia comunitaria?, ¿es la comunidad vital para el desarrollo rural?, por último analizaremos la perspectiva que tienen acerca de las proyecciones de **desarrollo de sus estudiantes** dentro del contexto y fuera de él. A razón de la metodología utilizada algunas de estas impresiones serán expresadas en primera persona.

a) Pensar la ruralidad, nuevos desafíos

Es una paradoja. A pesar de ello, es un elemento central en la cultura chilena. En este país, en su cultura e identidad, en el inconsciente colectivo, la ruralidad tiene una importancia central. La historia social, la historia cultural de Chile, no es comprensible sin la ruralidad. Siendo, como es bien sabido, la urbanización de Chile un fenómeno bastante temprano y general, la ruralidad tiene un peso cultural desmedido. Esa es la paradoja. (Bengoa, 2009, pág.31)

El concepto de **ruralidad** no forma parte del diccionario de la Real Academia Española, la palabra **rural** en tanto, aparece como un adjetivo *perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores (RAE)*. Esta situación, la de no aparecer, si no solo como un adjetivo, tiene total coherencia y ejemplifica lo que sucede en la mayoría de los ámbitos, donde ruralidad, parece ser una realidad in-visibilizada o anacrónica, atrasada, vulnerable, ante esto, quisimos conocer cual era la perspectiva que tenían los/as docentes, y si, a través de sus relatos se podrá construir una noción de ruralidad que pueda leer éste

contexto y este presente. Amanda Labarca nos relata a principios del siglo pasado la condición del profesorado en la ruralidad:

Sus profesores no saben cómo ayudar a mejorar las condiciones de vida del labrador. Preparados en la ciudad, muchos consideran un castigo trabajar en el campo, y tratan de evadirlo. En parte, tienen razón, porque el vecindario les aisló. Los inquilinos desconfían del maestro a quien sienten un ser extraño a sus vidas; el patrón recela que les altere la docilidad de sus futuros elementos de trabajo, y rara vez le concede su cooperación leal. En los caseríos alejados, la joven preceptora está indefensa ante la concupiscencia y la rapacidad de quienes exploten su desamparo. Los hombres tampoco escapan a la hostilidad del medio. (Labarca, 1936)

Ese diagnóstico de la labor docente en relación con el habitar del campo resulta pertinente actualizar, esa fue una pregunta motor al comienzo de las sesiones, o encuentros con los y las educadoras, ¿qué es para ti la ruralidad? Las respuestas siempre entraban en una profunda fibra emocional, personal, identitaria, desde un principio percibí que se trataba de una dimensión importante, aunque al inicio de este proceso se planteó como un elemento contextual, a lo largo de la investigación las tensiones que iba presentando fueron situándolo en un plano de mayor centralidad, permitiendo analizarlo a partir de la invisibilización e inferiorización sistemática, que insistía en aparecer.

¿Existe identificación por parte del profesorado con el contexto rural? En la sesión investigativa llevada a cabo en el Liceo de Colbún, se invita a los y las docentes a plantear su relación con la ruralidad, donde habitan al menos en su ejercicio docente, en esa oportunidad se pudo extraer que: existían de manera marcadas, tres perspectivas, todas nutrieron la investigación. Por un lado estaban docentes oriundos de la comuna, que poseen un amplio conocimiento del contexto, que incluso estudiaron en las mismas escuelas donde trabajan actualmente, en algunos casos, colegas de sus profesores de infancia, esta mirada expone una posición crítica y de mucha convicción que la educación es una vía de superar la pobreza o la precariedad de los sectores rurales, sus argumentos son experienciales y se destaca el claro conocimiento de las tradiciones y prácticas comunitarias.

Entre los/as participantes, muchos/as se reconocen dentro de este territorio, porque nacieron en Colbún y estudiaron en las mismas escuelas que trabajan y reconocen desde ahí, la poca actualización en los métodos. (Extracto sesión 1 IAP, acerca de Interculturalidad y procesos de desarrollo de los niños/as en contexto rural, Septiembre, 2019)

Existen también maestros/as que viajan diariamente desde Talca o Linares, ciudades más próximas, y que se manifestaron ignorantes de la cultura local o que no se habían pensado así mismos/as como educadores/as rurales, aparecieron afirmaciones como esta:

Algunos afirman en esta sesión, no haber pensado antes en esto, les resultaba novedoso pensar que eran profesores rurales, porque en realidad nunca se plantea así, sin embargo, asumen que hay muchas diferencias con lo urbano. Un maestro decía: para uno que viene de Talca en auto y lleva su vida en la ciudad éste es el lugar de trabajo y claro el paisaje es lindo, pero uno no planifica, ni nada pensando en que ésta en una escuela rural, como románticamente se pensaba antes. (Extracto sesión 1 IAP, acerca de Interculturalidad y procesos de desarrollo de los niños/as en contexto rural, Septiembre, 2019)

Otros/as docentes venían desde ciudades, más lejanas como Santiago o Concepción, habían llegado por la búsqueda de calidad de vida, y por ende el trabajo en la ruralidad, ellos/as aportaron con una mirada que evidenciaba muchas falencias sistémicas que antes no conocían desde el ejercicio docente urbano y manifestaban mucho interés y valoración por los conocimientos que poseen las familias, los niños y las niñas, con quienes trabajan, en ellos/as se puede observar respeto por la cultura local y las tradiciones e interés por aprender y mejorar las condiciones actuales.

Tuve el sueño de trabajar en el sector rural, pero me casé y las obligaciones familiares me mantuvieron cerca de la ciudad, así que quedo pendiente ese sueño hasta hace unos años que decidimos cambiarnos desde Santiago a Linares en un proyecto sustentable, ecológico, con casita de barro y toda la cosa, y vine a Colbún (...) (Profesor Escuela Multigrado, Lomas de Putagán, Noviembre, 2019)

Estos distintos enfoques otorgan diversidad de miradas a la investigación, a quienes les resulto muy interesante pensarse como educadores rurales. En la encuesta diagnóstica (E.D) al ser preguntados de manera abierta por las características principales que según ellos/as constituía la escuela rural se reconoce principalmente; (36%) El sentido comunitario de la escuela y especifican que el ambiente es más familiar o que son más pequeñas posibilitando relaciones más próximas; luego el 26%, apunta a la educación ambiental y el entorno natural como una característica muy distintiva, especifican que la mayoría de los apoderados trabajan en el sector agrícola. El 30% restante apunta una diversidad de otras

características. (Multicultural, inclusivas, buen clima laboral, trabajo personalizado, niños respetuosos) un 5% apunta a características desfavorables como falta de recursos, niños vulnerables.

En las primeras jornadas se evidenció el interés por analizar el contexto desde la perspectiva de lo rural, esto fue situando la temática a su vez, en una nebulosa, debido a los pocos antecedentes que ellos y ellas manejaban en torno a herramientas pedagógicas diseñadas propiamente para contextos rurales, pero que, se manifestaba que el mayor aprendizaje se da en conocimiento y experiencia directa con los/as niños/as, con las instituciones escolares y comunidades. Es así como los y las docentes describen con mucha claridad su contexto, esto nos indica la relevancia que tiene poder contar con esta mirada, como ente diagnosticador clave dentro del proceso educativo.

Educación rural es la que se da un contexto en que el componente campesino, el componente del uso de la tierra, el uso del campo se da en una mayor preponderancia, entonces la mayoría de estos niños que están en estas escuelas, vienen de sectores que están enclavados en el ámbito campesino, y eso significa, a veces, con problemas de comunicación caminos en mal estado, vienen de distancia considerable entre la casa y la escuela, las comunidades rurales, una de sus características, que no hay agrupamiento de personas, entonces, las viviendas están separadas a veces por kilómetros, entonces, ese es el contexto de la educación rural, y lo otros es que la mayoría de las familias están involucradas en el trabajo agrícola, ya sea ganadero o de cultivo, aquí en Colbún la gente trabaja en los aserraderos de madera, en los huertos y la crianza de animales. (Profesor Escuela Multigrado, Lomas de Putagán, Noviembre, 2019)

Luego de una búsqueda por definiciones generales que pudiesen dar cuenta de que es la ruralidad, fueron develándose las formas de poder que subyacen al concepto y como ésto se dispone e impone en los territorios, la ruralidad entonces deviene dispositivo y campo de tensiones, esas definiciones/dispositivos que funcionan en relación a la segmentarización propia del Estado y su despliegue, me llevaban hacia, incluso la disolución del concepto ¿puede pensarse algo así como lo rural? Sin embargo, las definiciones múltiples que emergían de la relación íntima y cotidiana de cada docente con lo rural o la emoción que emergía en los diálogos al relatar sus experiencias, permitían pensar que aun hay algo que se resiste a desaparecer, que pensar desde las comunidades, descentrando el saber, genera un hacer justicia de la permanente invisibilización o marginación que abunda en los relatos.

A pesar de esto, la tendencia siempre es a describir la realidad rural como una realidad ventajosa y que ofrece oportunidades, sin embargo, al momento de develar las problemáticas se observan distintas realidades entre las escuelas regulares y los centros de educación no formal:

Es ventajosa pues aún prevalecen en ellas ciertas prácticas saludables, que portan riqueza y tradición de acuerdo a sus contextos. Aún son espacios donde prevalecen las áreas verdes, donde hay calidez en el aula, donde todos se conocen y se comparte a nivel multigrado, como una gran familia. Sin embargo, como mencione antes, creo que también esta en desventaja, ya que siento que la mirada imperante, que controla el modelo educativo y academicista no esta poniendo en valor la condición de ruralidad, sino más bien hay una tendencia a urbanizar la ruralidad, estandarizar y modernizar. (Profesora de Programa Acciona inserto en Escuela Multigrado Paso Rari, Noviembre 2019)

El análisis en términos de ventaja o desventaja, se consultó en relación a su actividad educativa, donde aparecen las visiones críticas con el modelo productivo que se aplica en el espacio rural y en las escuelas rurales, fueron así apareciendo las tensiones, que perciben los/as docentes al ir diagnosticando su realidad y buscando el origen de las condiciones deficientes que visualizan:

Existen ventajas y desventajas, pero el contexto rural es facilitador cuando uno emplea esa realidad para considerarla en la planificación, entonces la temática parte de la realidad cotidiana del estudiante, y eso es una tremenda ventaja, pero al parecer tiene mas desventajas, porque si tenemos un modelo económico basado en la productividad, tenemos una contexto de competencia el libre mercado, lo que hace es desarrollar en el ser humano al máximo los instintos de competencia y esa competencia juega en contra en el trabajo colaborativo, porque cuando uno tienen niños de otras edades, el trabajo colaborativo es una ventaja, porque se da que él más grande pueda ayudar al más chico y la posibilidad de hacer rondas de opinión, independiente de la edad, eso es una ventaja. (Profesor Escuela Multigrado, Lomas de Putagán, Noviembre, 2019)

Esta mirada de tensión entre la colaboratividad y competencia, como tensión propia de la educación estandarizada aplicándose en comunidades rurales, encubre una profunda violencia simbólica, es el espacio de descodificación y recodificación, de las relaciones de lo colaborativo propio de las relaciones comunitarias a la competencia propia de las relaciones neoliberales, otras muchas tensiones operan en el mismo sentido de homogeneización que va capturando a las/os individuos, objetivizandolos,

con la tendencia a urbanizar la ruralidad, estandarizar y modernizar que planteaba una profesora anteriormente.

Valoración de lo urbano sobre lo rural: Al abordar lo rural en términos de problemáticas concretas, que los y las docentes pueden reconocer, existe un análisis general que visualiza como problemática, la mirada despectiva, residual que se tiene socialmente de lo rural y que lo situá en el terreno de lo atrasado, pobre, carente, esa categorización que está instalada en el imaginario generalizado, es tan profunda que trastoca el íntimo espacio de los deseos, por lo tanto, la voluntad de las personas, se sigue de esto, que a pesar de las ventajas propuestas acerca del contexto rural para los procesos educativos, los/as docentes dan cuenta de que la valoración urbana por sobre la rural, se instala como modelo a seguir, de tal forma que instalan también sus problemáticas:

Así, los docentes reconocen que lo valorado es lo que proviene de la ciudad, hay una aspiración hacia lo urbano, de esta manera se puede comprender que las problemáticas que ellos visualizan (...), son problemáticas propiamente urbanas: aburrimiento, o la no emoción, la hipersexualización, falta de creatividad, bullying, ideologías estáticas, desigualdad, sedentarismo, hiper estimulación sensorial, voluntad pasiva a pantallas (Sesión 1 de la IAP, Acerca de la Interculturalidad y los procesos de desarrollo de los niños y niñas, Septiembre de 2019)

El proceso investigativo, va dando cuenta de como esa idea de ocupar un lugar en las posibilidades transformativas es una responsabilidad en la labor docente, develar las condiciones de vida aparece siempre presente al momento de pensar en las problemáticas del contexto educativo rural:

Las problemáticas es que cuando no existen o no son suficientes las políticas estatales que garanticen e incentiven la vida rural, a través de su acceso y calidad a la educación rural, salud, protección medioambiental, conectividad y otras necesidades básicas, la comunidad va desapareciendo, porque la gente va emigrando a las ciudades en busca de mayores garantías en derechos y estándar de vida. En otras palabras, todo va en progreso y el campo termina perdiendo esa identidad cultural que permite salvaguardar sus valores, saberes y prácticas de sobrevivencia, logrando convertirse en un patio trasero y meramente turístico de las urbes. (Profesora Espacio educativo Tremen, educación no formal, Diciembre 2019)

Es reiterado también evidenciar que el carácter de superioridad que ocupa lo urbano, va socavando en lo profundo de los y las estudiantes, que crecen con una autoestima menor, esta situación, que igualmente se evidencia en las cifras educativas estandarizadas, donde la educación rural siempre se encuentra en los últimos lugares, como se dejó patente en los antecedentes comunales y en los resultados SIMCE (cap 1.4, 1.5), constituye una gran desventaja, que más allá de las cifras, se traduce en jóvenes con reducidas proyecciones según sus propios docentes, esto sumado a la pobreza va acortando las posibilidades, este tema lo abordaremos más profundamente en el último ítem de este análisis.

Los docentes reconocen también este proceso de regreso al campo que se está viviendo en los espacios rurales, y reconocen ahí una tensión significativa, que pudiese ser una posibilidad de mirar lo rural con otra expectativa, pero igualmente plantea una relación hegemónica, donde los ciudadanos, que ahora buscan otra calidad de vida retornan al campo, por lo tanto esta mirada de valoración sigue viniendo desde las ciudades.

...el tema de la pobreza, ese diría yo que es uno de los rasgos que también juegan en contra en el contexto rural, aunque hoy por hoy, las personas que se van a vivir al campo la posibilidad de riqueza cultural también ha aumentado, se da, niños que se vienen de la ciudad, familias que se vienen buscando enriquecer su calidad de vida, son un aporte, traen un acervo cultural no mejor pero sí distinto que en el fondo es complementario (Profesor Escuela Multigrado, Lomas de Putagán, Noviembre, 2019)

En el caso de la Educación no formal, un gran número de niños y niñas que constituyen su matrícula son de familias extranjeras, migrantes o de lugares urbanos próximos, otra proporción, es de familias locales, padres o madres que naciendo en la localidad, han estudiado en las ciudades y han regresado a su lugar de origen para la labor de la crianza, esto es visto como una ventaja, ya que posibilita el trabajo intercultural y colaborativo, las familias son comprometidas y existe una mirada de mayor respeto a lo rural, siendo esto un efecto contradictorio. Las problemáticas que enfrentan los espacios de educación no formal, son de envergadura económica ya que al ser autónomos y no poseer Reconocimiento Oficial Ministerial, no reciben el financiamiento estatal, esto les deja ante la necesidad de definir formulas de subsistencia, que van desde los aportes de las familias, fondos, donaciones, campañas, etc. Esta situación es más fácil llevar en los lugares urbanos, sin embargo, se vuelve más dificultoso en el espacio rural:

Para el caso de los espacios de educación no formal, la problemática es la falta de recursos y la dificultad para acceder a ellos, ya que estas escuelas nacen desde una necesidad, de cubrir la situación escolar de niños y niñas cuyas familias y estilos de vida, no permiten, no encajan, al modelo tradicional, por distintos motivos, por que el hijo es hiperactivo, porque

quieren una educación en relación de respeto con la tierra, porque han sufrido bullying, por la alimentación, niños que no toleran la lactosa o el gluten y es un problema porque en la escuela tradicional alimenta JUNAEB y así, miles de motivos, entonces, es una necesidad y el sistema no lo cubre, nos quedamos en esta línea de la educación no formal y trabajamos en una incertidumbre total, pero con amor y vocación. (Profesora de Comunidad Educativa Mawidantu, educación no formal, Octubre de 2019)

La educación no formal que está presente en este estudio, desde centros y programas educativos, comparte la problemática del financiamiento inestable, dependiendo de fondos concursables, donativos y trabajos voluntarios en muchos casos.

b) Currículum y el Aula Multigrado, dificultades y oportunidades:

Para gestionar el aprendizaje en el contexto rural, es necesario tener en cuenta dos características relevantes: la identidad cultural y geográfica del territorio, (conocimientos locales, saberes ancestrales o tradicionales) en lo contextual y la realidad del aula multigrado, en lo técnico pedagógico, es decir, niños de distintos niveles, en una misma aula, y distintas capacidades y ritmos de aprendizaje, si bien no todas las escuelas rurales son multigrado, también las hay completas, es decir, un curso por nivel, las hay hasta octavo o hasta sexto, las hay, con un estudiante o con tres o cuarenta, las hay con un profesor/a que a la vez lleva la dirección y gestión. A pesar de estas características, la escuela rural no cuenta con formas administrativas o pedagógicas muy distintas a la de cualquier escuela de la ciudad, tampoco con un currículum diferenciado, esta situación pone en desventaja comprobada a las escuelas rurales, esto se ve reflejado en los resultados que obtienen en los sistemas de medición estandarizados, siempre en la parte baja de las cifras. Esta situación, bajo ningún caso responde a algún tipo de incompetencia de los niños o niñas pertenecientes a los sectores rurales, ya que, generalmente nos encontramos con estudiantes con grandes conocimientos y capacidades, con mayor sensibilidad y respeto por los demás seres, y así podríamos enumerar una serie de ventajas. La situación de los resultados, tiene que ver con una educación descontextualizada con su realidad, que no sabe potenciar todo el conocimiento que estas comunidades poseen y que instala un currículum estandarizado a todo Chile, invisibilizando a los territorios.

El aula rural multigrado, se vincula a que para organizar los recursos que hay, la forma de organizar el día a día en una escuela rural es juntar estudiantes, de distintas edades, por lo

tanto se tienen distintos niveles de aprendizaje en una misma sala. (Profesor Escuela Multigrado, Lomas de Putagán, Noviembre, 2019)

En este sentido, la realidad multigrado una de las características de la escuela rural que presenta complejidades para los y las docentes quienes asumen que es una realidad para las que no se les forma en la educación inicial docente, y escasamente a través de seminarios, talleres o diplomados, asumen haber debido aprender *sobre la marcha*:

En Chile no existe una escuela inicial de profesores que nos prepare para trabajar en un contexto de ruralidad, menos de multigrado la metodología o preparación que uno tienen alcanza para trabajar en esos contextos, igual que en Linares o Santiago en términos de planificación, el punto es cuanto tienes un séptimo y un octavo, como organizas el currículum como organizas las actividades para atender como haces la planificación ¿simultáneamente a ambos estudiantes? (Profesor Escuela Multigrado, Lomas de Putagán, Noviembre, 2019)

Al interrogar acerca de la formación inicial, las respuestas de los docentes se transformaron en un antecedente clave. La Encuesta Diagnostica arroja que el 87% de los/as encuestados/as afirma no haber recibido ninguna formación en sus universidades de origen que los aproximase a la realidad rural, el 13% que afirma que si, entre esas experiencias se encontraban practicas profesionales realizadas en contexto rural y dos profesoras extranjeras que efectivamente contaban con una asignatura orientada a este contexto en su casa de estudios universitarios (en Suiza y Venezuela específicamente).

En cuanto a formación, particularmente a aula multigrado ya sea curso o seminario, posterior a su formación universitaria en la E.D el 88% responde tajantemente que no y el 12% responde Si, al indagar en que tipo de formación se especifica que se trata del Seminario Nacional de Ruralidad al que algunos han asistido, o Módulos de formación gestionados por sus Microcentros.

En la sesión numero dos de la investigación con docentes, artistas y educadores, quisimos indagar en mayor profundidad en este tema e invitamos a un docente que había asistido a una de estas formaciones, para nutrir el diálogo, en esta oportunidad, se colectivizó la mirada del Seminario de Educación Rural del año 2018 que plantea que la planificación en el aula multigrado debe centrarse en las habilidades, se propone además un nuevo modelo de planificación, que evite tener que realizar una por cada nivel, ya que ésta es una de las problemáticas más señaladas por los docentes.

La realidad multigrado significa un desafío, que podría entenderse como favorable o desfavorable, todo depende de la capacidad docente para potenciar las relaciones colaborativas que ahí pueden darse, el ser humano aprende de sus pares, y un docente que diseñe propiciando el aprendizaje mutuo, obtendrá buenos resultados de la experiencia, es desfavorable cuando hay que fragmentar y dividir los cursos cuando los objetivos son muy distantes y difíciles de integrar, los Módulos Aula Multigrado si bien constituye una herramienta útil, siguen siendo una guías fragmentadas, una para los de primero otra, para los de segundo y así sucesivamente. La planificación por habilidades supone colocar un punto común (la habilidad), para luego diferenciar el trabajo o la actividad para cada nivel, pero trabajando la misma habilidad en el conjunto, este método resulta interesante ya que permite potenciar la capacidad creativa del docente e integrar más elementos al aula, aún así, el tiempo de planificar de esa forma es mayor y requiere de capacitación, por lo cual los docentes no se sienten preparados para realizarlo. (Extracto sesión 2, de IAP, Acerca del Currículo Multigrado Rural)

Esta propuesta de planificación fue llevada, según relataban los docentes, al Microcentro donde se colectivizó la experiencia, sin embargo, no existió formación técnica para poder llevar a cabo este cambio de modelo de planificación, incluso hay quienes relataban que era un proceso mucho más complejo y que demandaba más tiempo, por lo cual nadie lo implementó. Sin embargo, para los docentes, artistas y educadores, la planificación en base a habilidades, resulta clave para pensar la aplicación o la adaptación del currículo nacional, a esta realidad, en este punto nuevamente se pone en discusión la escasa formación que poseen.

(...) no existe un diseño curricular propio para la escuela rural, eso no existe, no existe en este país, no hay un diseño curricular que diga, usted tiene de primero a sexto básico, este es su diseño, o que en una facultad se pregunte, ¿usted quiere trabajar en la realidad rural? así debes organizar tu trabajo, entonces una metodología propia para la escuela rural..., qué es lo que hacen los profesores, planifican doble, para cada curso, dos planificaciones si tienes dos, o seis si tienes de primero a sexto. (Profesor de Ciencias, Escuela Lomas de Putagán)

En el caso de Tremen, como espacio de educación no formal, y por los mismos motivos que en la escuela pública, falta de infraestructura, equipo docente y cantidad de estudiantes, los grupos también se organizan multigrado, pero esta realidad se trabaja como una oportunidad de aprendizaje colaborativo entre estudiantes y la propia comunidad, en Tremen, se utiliza el Currículo Ministerial como una guía, ya que los niños y niñas son preparados para dar exámenes libres, no se exigen a los docentes

planificaciones por nivel, sino integrar a la rutina de trabajo diario, los contenidos y habilidades necesarias, el documento más relevante que ellas deben seguir es una bitácora de trabajo, donde se van consignando los datos relevantes de cada jornada, las actividades propuestas y los resultados de cada día, además de situaciones puntuales con cada niño/a. La planificación general anual se realiza de manera grupal a comienzo de año, ahí se establece un calendario construido con las familias y la comunidad educativa en general, que permite ordenar las temáticas más relevantes del año, y también se establece una rutina diaria y semanal, labor del equipo pedagógico en donde cada semana se aborda una temática que permite aplicar contenidos y cada día se dedica a una o dos áreas afines, el año 2019 según la bitácora del grupo multigrado básica se organizó así:

Lunes: Lenguaje y Arte /presentación de temática y tareas semanales

Martes: Ciencias y Caminata al cerro

Miércoles: Historia, Geografía e Interculturalidad / Huerta

Jueves: Matemática y oficios

Viernes: Ed. física y cierre de proyecto semanal

Música, lectura, cocina, hábitos y autonomía; movimiento y expresión corporal; filosofía y educación emocional son ejes transversales que se integran en todas las jornadas. Cada semana, se realiza una reunión grupal donde se planifica colectivamente, esto permite integrar las actividades en un relato semanal o mensual, luego la educadora va ejecutando y proponiendo las actividades de cada día:

En mi caso como profesora básica que debo considerar los contenidos de 1° y 2° básico, se busca aunar algunos temas, criterios de trabajo, estructuras, valores y rutinas en común como grupo, y abordarlos con cada niño desde sus necesidades, capacidades y elecciones voluntarias. (Profesora de Básica, Espacio Educativo Tremen)

La propuesta de Tremen es entregarle más valor a la comunidad integrándolos a la planificación anual a través de la creación del calendario intercultural, y a los docentes, permitiéndoles mayor libertad a la hora de proponer actividades o proyectos, la reducción de tiempo en una planificación grupal, favorece que la educadora se involucre en el trabajo colaborativo con mayor entusiasmo, y concentre su labor la mediación pedagógica que requiere de muchas destrezas del educador/a en contexto rural, ya que precisa que se involucre en las labores propias del campo.

La realidad multigrado supone entonces bajo esta lógica, una ventaja que favorece a este modelo colaborativo, sin embargo, el investigar en currículum y hacerlo junto a los/as profesoras de las escuelas rurales y públicas de la zona, responde a un diagnóstico que se hace Tremen desde sus orígenes, que

plantea la necesidad de profundizar en las formas cómo se aplica el currículum nacional a la realidad rural. Surge la tarea además de construir los planteamientos curriculares propios, Fundación Educativa Tremén, integra el equipo realizador del proyecto de Investigación Participativa, material de este estudio, con el objetivo de indagar en la realidad del currículum desde la mirada local, ésto queda explicitado en libro final de aquella investigación, Educación Artística Rural en sus objetivos se especifica: Colaborar con el proceso de elaboración curricular de la Fundación Educativa Tremén, con el horizonte de transformarse en Escuela Rural Artística e Intercultural.¹⁷

Acerca del currículum y cómo se aplica al contexto rural, y cómo, a pesar de sus múltiples ventajas de contexto para el aprendizaje, existen los más bajos resultados y expectativas, fueron interrogantes que iniciaron esta indagatoria y en el desarrollo del marco teórico, pudimos develar, que la mayor deuda con la escuela rural, luego de décadas de mejoras en infraestructura y equipamiento, es precisamente el tema curricular, el ¿qué se enseña? en la escuela rural, y con tanta importancia también, ¿qué se enseña a los y las profesoras rurales?. Esta problemática ya se discutía en la primera mitad del siglo pasado, el currículum de la formación docente, que, en tanto, artilugio de poder, también ha experimentado múltiples transformaciones y como hemos podido constatar en la propia historia de Chile, la homogeneización de la formación docente va de la mano con los albores de las nuevas economías, en segunda mitad del siglo XX, se advierte claramente hacia dónde se dirigen los nuevos modelos educativos, que en términos curriculares responden a la mirada más tradicional y eficientista, que ha dominado los programas escolares nacionales tendientes a la estandarización de la educación.

El currículum nacional, como tú lo sabes, está hecho a partir de los planes y programas, que son selecciones curriculares desde el Ministerio, hechas supuestamente por expertos que dicen que los niños a esa edad pueden lograr estos y esos aprendizajes puedes lograr estos y estos objetivos y trabajar estas o cuales habilidades. entonces eso hace que la creatividad individual de los profesores se reduzca a la planificación, es decir a cumplir con los objetivos, entonces por ejemplo lenguaje tiene 26 objetivos de aprendizaje entonces, usted tiene que cumplir en el año estos 26, ah pero yo tengo séptimo y octavo, a no me interesa, usted debe cumplir los 26 de séptimo y 26 de octavo.

(Profesor Escuela Multigrado, Lomas de Putagán, Noviembre, 2019)

La adecuación de los objetivos curriculares, a la realidad rural y más aún multigrado supone una dificultad que el profesor/a o educador/a debe superar y aprender a realizar sin ninguna formación, es

¹⁷ Este objetivo esta en relación a el horizonte a largo plazo de solicitar el reconocimiento oficial ministerial, hacerlo con un currículum propio.

decir, en la experiencia misma de aula. La creatividad y capacidad de flexibilidad es fundamental, en el Seminario Nacional de Educación Rural del año 2018, se planteó que “...los buenos resultados de las escuelas rurales multigrado, solo podrán ser efectivos y duraderos si moviliza la comprensión y el compromiso de los docentes, en cuanto a mediadores entre el contexto de vida de sus estudiantes y las habilidades propuestas en los referentes curriculares.” (Extracto de sesión 2 de IAP) Sin duda que esta afirmación, es muy certera y nos entrega material para mucho análisis, como primer punto, pudimos constatar que para esto precisamente, no están preparados los docentes formados en las Universidades de Chile, ya que no poseen las herramientas para hacer tal mediación. Segundo, la estructura escolar excluye el contexto de vida de sus estudiantes, existe una segmentación al momento de ingresar al sistema formal, a los niños y niñas se les separa de su vida cotidiana, o de la vida que ocurre en su entorno, y peor aun, se menosprecia su contexto, presentando a la escuela, como un supuesto trampolín hacia una vida con “mejores condiciones”, esto sucede sistemáticamente, implícitamente en un modelo educativo que no está hecho a la medida correcta, poco flexible, construido desde las generalidades sin contemplar las particularidades. Sin embargo, es real y efectivo que la escuela rural requiere de la comprensión y el compromiso de los docentes, y son ellos y ellas quienes pueden impulsar las transformaciones necesarias, y que pueden realizar los diagnósticos adecuados.

la selección de los contenidos culturales a integrar en el currículum es una decisión crítica: por una parte están los definidos en los Programas de estudio que aseguran un derecho a la igualdad en los aprendizajes; por otra los necesarios para fortalecer las culturas locales, que aseguran un derecho a la diversidad y pluralidad de identidades. En el currículum oculto y en el que se hace explícito, están tanto las ideas, ideología, juicios y prejuicios de los docentes, como el conjunto de creencias y comprensiones no siempre sistematizadas y explícitas, ni siquiera racionalizables, de que disponen los alumnos como capital cultural de base. (Williamsons, 2003)

Durante la primera sesión de investigación a los docentes se les consultó por cual era la diferencia curricular entre la ciudad y el campo, reconocen que curricularmente no hay diferencias, no hay distintos requerimientos *solo cambia el contexto y los estudiantes, el traslado es distinto, las distancias, el contexto familiar y el nivel educativo de las familias es distinto, la cultura local, es decir, la estructura educativa no calza con sus realidades.* (Extracto sesión 1 IAP) Ante esta grave deficiencia, el espacio de acción que queda es la de ser un docente comprensivo y con compromiso para lograr la adecuación del currículum al contexto, el escenario del docente rural supone esfuerzos adicionales para lograr adecuación del currículum, hay quienes no realizan ninguna acción de adecuación y entre quienes si lo hacen especifican: el 50% afirma adaptar de acuerdo a los intereses, capacidades y habilidades de los estudiantes, el 20% afirma contextualizar el aprendizaje con ejemplos de la vida cotidiana del sector rural, el 10% afirma hacer

un trabajo lúdico, el 10% plantea el trabajo en equipo como estrategia, entre los niños y con otros profesionales de la escuela; otro 10% plantea la educación medioambiental como estrategia.

Los docentes entrevistados plantean distintos enfoques en cuanto a las estrategias de adecuación del currículum:

Mi estrategia es el campo, el huerto, los oficios y el movimiento como ejes transversales de las materias cognitivas, (Profesora de comunidad educativa Mawidantu, espacio no formal)

Planifico junto a duplas docentes propuestas de abordaje artístico y corporal para abarcar contenidos curriculares. Por ejemplo. En nivel parvulario, dentro del ámbito de la comunicación, para traspasar el aprendizaje de las vocales, realizamos juegos, cantos, representación corporal de las letras, representación con diferentes materialidades...etc

(Profesora Programa Acciona en Escuela Rural Multigrado de Paso Rari)

En el caso del Profesor de la Escuela Lomas de Putagán, nos aporta una visión crítica en cuanto a el ejercicio de adecuación curricular al contexto rural, planteando que, lo que se viene haciendo hasta ahora es solo el cumplimiento con las exigencias ministeriales, por parte de los docentes, quienes van perdiendo así su capacidad creativa:

Definitivamente no se realiza, y los profesores terminan, planificando según la cantidad de cursos. Ahora, para mi lo ideal sería que a uno le dijeran haga su clase, uno podría ir haciendo una improvisación ordenada, una improvisación planificada, quizás hasta el 5to año de ejercicio al principio es necesario, pero después a uno se le suelta la mano, es como el pintor, quizás al principio, que la técnica o los oleos, pero quizás después se le suelta la mano, acá es lo mismo, eso de estar obligado a tener que planificar y justificar cada movimiento que hago, por ejemplo, hice una salida a terreno a Vilches (montaña), y no puede ser que sea simplemente una caminata, y que cada uno obtenga sus aprendizajes, reconocimiento de flora y fauna, que se yo una educación natural, esto es artificial, todos terminan planificando para cada curso, donde yo veo la riqueza cuando nos juntamos con profes y hay profes que hacen la pega, trabajar integrado, pero esta en la dedicación de cada uno, aprecio y amor que uno tiene en lo que hace, la creatividad, muchos profesores bajan de las plataformas sus planificaciones, de mentira, yo diría que es una falta ética, yo prefiero decir, yo improviso, resultan cosas fantásticas, podría escribir un libro de cosas muy buenas

que me han resultado, otras menos, y otras ni buenas ni malas, pero eso de estar justificando, si los profesores en Chile no tenemos el tiempo para hacer todo nuestro trabajo, planificar, preparar material, atender estudiantes, profesores, apoderados, reuniones propias de los equipo, no da (Profesor de Ciencias, Multigrado Escuela Lomas de Putagán)

El contexto rural, posee características muy privilegiadas en cuanto al numero de niños/as por curso, entorno natural, conocimientos que existen en sus núcleos familiares, bajos niveles de violencia en relación a las ciudades, sin embargo, parece que no está potenciando este escenario, se requiere de docentes comprometidos/as participes del entorno de los/as estudiantes, investigadoras/es de la realidad, creativos para aproximar los contenidos al contexto y para motivar al estudiante, sin embargo, existe una estructura escolar, aparatos de gestión, que obstaculizan y dificultan la labor, no hay formación y no hay un proceso facilitador, En el Seminario de Educación Rural 2018 los docentes concuerdan que la autonomía y flexibilidad para el docente, es clave para poder desarrollar los contenidos en las escuelas rurales, asumen que el dominio para estructurar la enseñanza en conformidad de las exigencias del currículum nacional requiere autonomía y apoyo técnico pedagógico para decidir e implementar los procesos de enseñanza, de cara a la realidad del aula multigrado. Sin embargo el sistema tiende a lo opuesto, y tecnifica el trabajo docente, limitando la labor docente a lo que Freire llamaría la pedagogía bancaria.

En la segunda sesión investigativa dedicada al currículum, se planteó un trabajo en equipos, donde cada grupo debía debatir en torno a una pregunta, luego de poner en colectivo los principales puntos, se extrajeron los siguientes puntos relevantes:

Pregunta:

¿SERÍA VALIDO TENER PLANES Y PROGRAMAS PROPIOS PARA LAS ESCUELAS RURALES?

- Si sobretodo para el trabajo en los multigrados.
- Se debe considerar que sea valorado el horario extra de planificación.
- Debería contemplar los elementos del entorno, de cada territorio
- Potenciar las cualidades locales y la historia.
- Las habilidades del conjunto social de la escuela.
- Planes y programas diferenciados por tiempo – contexto – entorno – realidad.

Pregunta:

¿QUÉ ELEMENTOS DEBIESE CONTENER UN CURRÍCULUM DIFERENCIADO PARA LA ESCUELA RURAL?

- Talleres electivos.
- Incorporarlo todo. Temáticas: - arte – música – huertas – cocina – actividades con sentido de la vida cotidiana.
- Espacios de autocuidado para profesores.
- Aprovechando el contexto de la naturaleza
- Que contenga las actividades cotidianas de la comunidad localidad
- Que sea flexible e integre a las familias, sus tradiciones y ciclos
- Que sirva para la vida

Pregunta:

¿QUÉ ES LO QUE FALTA A LOS PROFESORES PARA RELACIONARSE CON EL CURRÍCULUM EN EL CONTEXTO RURAL?

- Ser profe Investigador.
- Reconocer el territorio – valorización – contemplación – historia.
- Escuchar el entorno.
- Flexibilidad y Adaptabilidad
- Intercultural.
- Ruralidad mixta
- Educación emocional.
- Creatividad independiente del área en el que se trabaje.

Pregunta:

¿CUÁLES SON LAS VENTAJAS DE PLANIFICAR EN BASE A LAS HABILIDADES?

- Se puede trabajar con contenidos locales.
- Las habilidades son aplicables con diversos contenidos.
- Bien aplicada potencia el desarrollo de los niños.
- Habilidades se pueden encontrar en las distintas disciplinas.
- Permite la vinculación entre las disciplinas
- Se le exige al profesor desarrollar las mismas habilidades.

Los cuestionamientos que en esta parte del análisis surgen, es ¿quienes debiesen escoger los contenidos curriculares?, o ¿en función de que?, Los y las docentes, debatieron en esa ocasión acerca de un currículum, donde se revaloricen los aspectos cotidianos de la vida, donde lo importante sea realmente descubrir, comprender, analizar, por lo tanto los docentes se movilizan por generar y promover los escenarios posibles para ello, sin priorizar estructuras programáticas, que neutralizan el aprendizaje y cristalizan el saber o lo que es adecuado saber.

Como vemos la aplicación estandarizada del currículum a nivel nacional responde a la idea de igualdad, como principio orientador de los gobiernos de la post dictadura, finalmente causa el efecto de la homogeneización, la aculturización, y con esto se generan profundas desterritorializaciones en todos los ámbitos de la vida campesina.

La necesidad de trazar un currículum, es parte del pensamiento moderno, que requiere organizar el futuro, aplicado las reglas y axiomáticas de la razón a la realidad, así el la escolarización, la alfabetización y el currículum se han convertido en un instrumento civilizatorio. Según la Investigadora Nicol Araya Oñate, durante el siglo XIX el Estado de Chile, puso su afán en la moralización y en los buenos comportamientos, y luego en el siglo XX instaló los valores patrióticos, esto tras realizar una investigación de dimensiones estéticas de los instrumentos didácticos, silabarios, libros, que utilizan los docentes en el siglo XIX, de la cual se acaba de publicar el libro *Escolarizados y Virtuosos*, que analiza que tipo de niñez se pretendía construir, tras los discursos gráficos y estéticos que se incorporaban al material pedagógico. Las piezas gráficas e ilustraciones, dejan ver, elementos colonizadores y civilizatorios. *Los rasgos populares e indígenas se consideraron la antítesis de lo europeo, es decir, la barbarie. En este sentido, Sarmiento, por ejemplo, la entendía como algo primitivo, voluntarioso, informe e indisciplinado* (Araya, 2019)

La máquina invisibilizante escolar, va generando un efecto de exclusión propio del establecimiento de modelos y patrones, que no permiten ver lo distinto, esto se puede observar en los y las estudiantes y sus expectativas, su desarrollo emocional y autoestima que se socava en tanto crecen con un estigma de marginalidad, que no les favorece. Este asunto ya ha sido advertido por Popkewitz:

Los mapas que se dibujan entre los niños no son neutros, pero se trata de prácticas que permiten dividir y homogeneizar. Esto quiere decir que las distinciones que ordenan las capacidades de los niños hacen posible la división entre miembros y no miembros en un continuo de valores mediante el cual la capacidad individual y la competencia se construyen. (Popkewitz, 2000, p17)

La reflexiones que resultan pertinentes para cerrar esta dimensión de nuestros análisis, se refieren a que las posibilidades de acción de los docentes son limitadas, aún así, es ese espacio limitado el que, como un punto de fuga hacen aparecer otras relaciones, que sitúan al maestro como un actor transformador de la realidad educativa (Giroux). Sin embargo, el escenario más óptimo requiere de mayor autonomía y flexibilidad, para desarrollar los procesos de enseñanza, tendientes a la integración de los conocimientos y prácticas territoriales, esto no solamente para evitar la extinción de la formas de vida que ahí se vienen dando ancestralmente, sino también porque la preservación de esas prácticas supone la subsistencia de sus habitantes, la convivencia con el medio natural y el desarrollo económico y social de su comunidad. La Escuela en el espacio rural de tener un rol preponderante dentro de una comunidad, si esta confía en que la educación es una vía de desarrollo de para si misma.

c) Comunidades de aprendizaje:

Las comunidades campesinas o rurales tienden a las relaciones de colaboración, éstas relaciones han variado en las últimas décadas, así como han variado las relaciones familiares, de propiedad y tenencia de la tierra, de ocupaciones, estas modificaciones se encarnan en las experiencias de vida de las generaciones actuales, que de la mano de los procesos de escolarización, propios del movimiento civilizatorio y de captura del Estado. La escolaridad que no en todos los casos supone mejoras de ingresos o posibilidades de continuar estudios, les despoja de conocimientos propios para la subsistencia y autonomía de una comunidad rural, el aprendizaje de lo necesario para el desarrollo de la comunidad, queda fuera de las escuelas, por lo tanto, la imposición curricular, no solo de los contenidos que se enseñan, sino también de la producción de nuevos modos de ser, funcionales para lo urbano, controlable y codificable dentro de los flujos mercantiles, esto responde a segmentarizaciones y movimientos propios del aparato de captura Estado, que no solamente se dan en la escuela. Las comunidades primitivas poseen centralismos dados por los roles y las divisiones de tareas, estos centralismos múltiples se relacionan, interactúan, conviven en pos de un bien común, para las comunidades Indígenas mexicanas, *la comunidad es la maestra*, rompiendo con la verticalidad propiamente escolar cada rol social se aprende en una relación de mutuo aprendizaje. Esta mirada incluso pone en cuestionamiento la necesidad de un establecimiento escolar, ya que la escuela se ampliaría a todos los espacios de la comunidad, la perspectiva de una nueva ruralidad, orientada hacia el desarrollo de las comunidades campesinas, desarrollando prácticas que nos aseguren la permanencia de la vida, en respeto con la biodiversidad, esto supone una actitud de escucha y aprendizaje de otros/as, que incluye incluso la decodificación de los lenguajes de otras comunidades de la naturaleza.

Según el planteamiento de Santos – Guerra la comunidad no debe centrarse en enseñar, sino con mayor énfasis en aprender, la relación de aprendizaje debe darse en todos los sentidos posibles, no solo entre el o la maestra y los estudiantes, también entre todos/as los/as componentes de la comunidad educativa, solo así podremos aprender de los conocimientos que traen los estudiantes de sus hogares, solo así podremos valorizar los oficios de sus padres y madres y situarlos dentro de la esfera del aprendizaje.

La escuela tiene que disponer de medios para desarrollar los aprendizajes que debe hacer de manera ininterrumpida y colegiada. Si solo existen tiempos para la acción no habrá forma de hacer reflexión sobre la acción. Si solo existen tiempos trepidantemente llenos de actividad ciega, no será posible articular un debate comprensivo y transformador. (Santos Guerra, 2010)

Esta investigación parte desde el concepto de comunidad de aprendizaje, en tanto pretendió observar el fenómeno de la educación rural, desde el caso de Tremen, que se autodetermina como comunidad de aprendizaje, pero que también se encuentra en relación con una comunidad local, donde existen otras instancias educativas, de diversa índole, algunas pertenecientes a una institucionalidad más rígida, como es el caso de las escuelas municipales, pero también otras de carácter más flexible. En este sentido se han querido analizar los fenómenos poniendo en diálogo a la mayor cantidad de experiencias y comunidades posibles, situando a Tremen dentro de este diálogo, a través de los encuentros entre docentes.

Así, aprovechando al máximo las instancias de formación e investigación/acción que se llevaron a cabo durante el segundo semestre del 2019, se constituyó a su vez, una indagatoria colectiva, comunidad de aprendizaje que paralelamente fue construyendo un conocimiento acerca de su propio contexto, todos elementos necesarios de problematizar para su proceso de conformación y consolidación. En estas instancias emergieron relatos, y experiencias de otras comunidades de las que los/as docentes participaban, en este ejercicio se puede visibilizar una red múltiple de comunidades e individuos/as que entraron en diálogo, esto permite descentralizar lo que se piensa tradicionalmente de educación, estudiar la escuela ampliando sus límites e integrando todas las conexiones posibles en cuanto, estas tendiesen a construir y compartir conocimientos. Se apostó a pensar desde la educación formal, no formal e informal, pensando en la educación como un proceso continuo, que se da en todas las etapas y en los distintos espacios de la vida cotidiana, por ello se integró la mirada de artistas educadores/as y a profesores que estuviesen realizando algún tipo de trabajo educativo en la escuela rural, intentando al menos visualizar, diversas instancias de colaboratividad e intercambio que, suceden en la esfera educativa, de esta forma

se problematizó acerca de lo que se comprendía como comunidad de aprendizaje, y si era efectivamente una posibilidad facilitadora en el ejercicio educativo rural.

Según Torres (2001) la Comunidad de Aprendizaje es una propuesta de política educativa, centrada alrededor de una estrategia de desarrollo y transformación educativa y cultural a nivel local, con protagonismo ciudadano y teniendo en la mira el desarrollo local y el desarrollo humano, con esta definición como premisa, y entendiendo que la comunidad de aprendizaje apuesta a una mirada emancipadora de la educación, se pretendió indagar acerca de lo que comprendían los y las maestras por comunidad de aprendizaje y si contaban con esos espacios dentro de sus establecimientos u otras instancias colaborativas que facilitarían su labor docente, hallamos aquí interesantes reflexiones:

La comunidad de aprendizaje es un espacio activo de horizontalidad, diálogo, formación e intercambio de experiencias entre diferentes actores de una comunidad educativa; tanto educadores, madres, padres, niños/as, etc. Imagino que debiera predominar acciones-diálogos propositivos y colaborativos a favor de nutrir la experiencia mutua y colectiva del aprendizaje. (Profesora Programa Acciona, Escuela Kurt Moller, Paso Rari)

La comunidad de Aprendizaje se identifica como un espacio favorable para el aprendizaje, no solo de los niños y niñas, sino hacia todas sus dimensiones, supone el reconocerse aprendiz (Profesora de Comunidad Educativa Mawidantu)

En una comunidad de aprendizaje tenemos la posibilidad de compartir y tener la suficiente confianza de abrirnos y mostrar nuestras destrezas, en lo que podemos ser ejemplo y también nuestras debilidades, el ser humano está llamado a ser integral y la comunidad de aprendizaje debiese permitir esto de crear, autoguiándose, que aprende en conjunto, donde no hay miedo a que tu muestres tus fortalezas y tus debilidades donde yo sea uno mas, y puedo crecer con estas personas no solo en mi profesión, sino también como persona, para mi eso ser comunidad de aprendizaje.

(Profesor de Ciencias Multigrado, Escuela Lomas de Putagán)

Los y las docentes valoran las ventajas que supone el trabajo en comunidad de aprendizaje reconocen que son útiles para su labor docente o son prácticas que benefician a los y las estudiantes, desde la educación formal, se afirma que existen profesores que no trabajan con esta perspectiva, y se

limitan a cumplir con los objetivos mínimos, esta sería una causa del bajo rendimiento escolar, según el Profesor de Lomas de Putagán.

Muy pocos, hacen ese trabajo complementario, como que trabajen todos juntos, lograr colaboración, que el más grande le enseñe al más pequeño, eso está limitado al entusiasmo, o la vocación de cada profesor o profesora, la creatividad, entusiasmo entrega, eso no está diseñado previamente, entonces entre los profesores hay de todo, algunos trabajan para el fin de mes, su techo profesional se ciñen solo a eso, en primero deben aprender a leer listo eso... no hay más... (Profesor de Ciencias Multigrado, Escuela Lomas de Putagán)

En el caso de Tremén, la propuesta se desarrolla otorgando la posibilidad de integrarse a un espacio comunitario, sin embargo esto no está exento de dificultades, ya que se ha debido construir el modelo de trabajo con una comunidad muy diversa, y eso requiere permanente diálogo y voluntad por establecer acuerdos, así como realizar evaluaciones permanentemente.

En Tremén se aspira a una comunidad educativa abierta y flexible en que todos los participantes (familias, estudiantes, profesores, asistentes y vecinas) se relacionan dialógicamente para aprender y enseñar en todas direcciones pero desde distintos roles y responsabilidades definidas. Esto tiene varias problemáticas, ya que los padres no están formados en esos términos, entonces con los niños y niñas es fácil desarrollarlo, con los padres cuesta más, hay que trabajar con una diversidad muy amplia de miradas.

(Profesora de Ed. Básica, Espacio Educativo Tremén)

Las comunidades de Aprendizaje como herramienta para abordar la diversidad e interculturalidad en el aula: Los docentes reconocen que las aulas son mucho más diversas, desde un tiempo a esta parte, y que la interculturalidad es un tema que se nombra bastante y se desea abordar, así como la inclusión o la educación ambiental, pero que, lo que se hace es principalmente por iniciativa docente y no por iniciativas que vengan dadas en el modelo educativo. La interculturalidad se aborda pensando lo indígena, y no el factor migratorio que está muy presente en las escuelas rurales del Maule, debido a la migración desde las ciudad al campo. Los profesores, reconocen ese fenómeno, afirman cosas como:

Todos tienen al estudiante que viene de Santiago, más choro, o con experiencias que al resto les resultan asombrosas, o afirman que existe bullying y discriminación, a veces hacia los

estudiantes extranjeros o con alguna diferencia, aseguran que cuentan con pocas herramientas, los profesores del grupo de integración del Liceo, dicen que son muy pocos para los diversos casos que existen y que poseen poca formación de nuevas estrategias. (Extracto sesión 1 de IAP, Liceo de Colbún)

Por otra parte el docente perteneciente al Microcentro, plantea que ha participado en instancias que se denominan comunidades de aprendizaje, pero que en la realidad esta relación de intercambio no se da, sin embargo ha participado de otras instancias, entre docentes, fuera de la esfera educativa local, y afirma que la confianza es clave para establecer una comunidad de aprendizaje, y que en la escuela municipal cuesta por las relaciones verticales y burocráticas propias de la gestión escolar.

En nuestras comunidades no, no existen, ni que sean espontáneas, ni diseñadas, el año pasado se hizo algo en el Liceo de Colbún nos reunían por asignatura y ahí yo estaba en ciencias, pero no se ponía sobre la mesa un tema, para mi el componente principal es la confianza, no era suficiente, se da mucho la desconfianza, que crean que uno dice algo por ganarse un puesto. Muchas veces he tenido que pasar por situaciones que generan desconfianza, siempre en este sistema está el temor, no existe esto de enseñar por enseñar, siempre con el temor, si este sabe me va a quitar el cargo. Hay instancias mmm, pero muy pocas... intentos quizás... (Profesor Multigrado, Lomas de Putagán)

En la E.D. se preguntó si es que en sus escuelas existían instancias que propiciasen el desarrollo de la creatividad docente el 79 % responde que Si, cuenta con espacios para la creatividad y lo colaborativo, algunos/as especifican que cuentan con cuerpos directivos abiertos a las buenas ideas. El 21% responde que no, por poca disposición de directivos o demasiada rigidez en los programas educativos. De lo anterior, se desprende que el rol de la gestión educativa o la dirección de los proyectos educativos es fundamental al la hora de levantar o permitir que se den prácticas de aprendizaje comunitario, entendiendo que esta lógica rompe con la mirada tradicional de disposición curricular, y por más que se incentive, tiene dificultades de implementación debido a que el modelo educativo está gestionado sobre la base de valores competitivos.

En cuanto a la función del Microcentro como la instancia colaborativa que propone el Ministerio de Educación y que se considera como la principal de las innovaciones en materia de educación rural, porque plantea una organización de gestión distinta, que atiende justamente a las particularidades que se establecen en el campo, existen opiniones diversas. En alguna de las instancias de diálogo un docente

relató que su microcentro tenía un horizonte de producción de saber y se realizaba una revista entre los docentes participantes, sin embargo esta experiencia se acabó con los años y plantea que se ha vuelto otro espacio burocratizado de la educación.

Hay profesores con 20, 30 años de servicio que dicen que el microcentro no sirve para nada, pero desde la provincial, el DAEM, si está la intención de sacar provecho de que esto sea realmente horas colaborativas, de trabajo en equipo. Porque el microcentro surge de la poca disposición horaria para tener consejos de profesores entonces se introdujo la modificación de introducir 8 horas una vez al mes para trabajo colaborativo o colectivo de los profesores que están en un área de escuelas relativamente cercana, entre escuelas que estén dentro de un radio determinado (Profesor Multigrado, Escuela Rural Lomas de Putagán)

El trabajo que se realiza en el microcentro permite que los docentes que no tienen tiempos para reunirse con sus pares, puedan hacerlo en esta sesión ampliada con los docentes de otras escuelas más cercanas, esto constituye una gran posibilidad de poder abordar problemáticas comunes locales, generar intercambio, o espacios formativos

Desde mi experiencia corta prefiero decir que el microcentro si tiene sentido porque nos permite compartir experiencias, el año pasado se le llamaban experiencias exitosas, luego alguien dijo que no todas las experiencias que enseñan son exitosas. Entonces mejor era compartir experiencias, entonces esa oportunidad, si ahí si, se da la posibilidad en el microcentro de ver escuchar relatos de los docentes y los profesores en lenguaje, en matemática, en ciencias, en Ed. Física se daba la posibilidad de que cada profesor mostrara sus experiencias y cada uno tomaba o replicaba lo necesario, eso el trabajo del microcentro, nuevamente estamos con el tema que se nos reduce el trabajo de comunidad de aprendizaje, de las 8 horas solo 1 y media era para esto, entonces eso es el trabajo del microcentro pero a eso se nos reduce el tiempo de compartir en comunidad de aprendizaje, yo creo que se podría enriquecer (Profesor Escuela Rural Lomas de Putagán)

Según lo concluido dentro del Seminario de Educación Rural 2018, por parte de los docentes participantes, (información que fue colectivizada en la segunda sesión de IAP), se diagnosticó que las principales problemáticas que enfrenta el Microcentro incluyen cuestiones administrativas, de traslados, burocratización, intervenciones de tipo no pedagógicas, ausencias de los y las maestras, falta de espacios físicos comunes. Y se establecen como necesidades:

-Desarrollar dominio técnico pedagógico y autonomía profesional en la toma de decisiones sobre las prácticas de enseñanza.

- Dominio para estructurar la enseñanza en conformidad a las exigencias del currículum nacional con autonomía para decidir, de cara a la realidad del aula multigrado.
- Saber cómo se enseña a niños y niñas que crecen en los diversos medios rurales y cómo se enseña en un aula multigrado.
- Que los docentes se perciban a sí mismos como agentes de cambio

La disposición del docente, es clave para la realización de estrategias tendientes a propiciar el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, es fundamental que esté desarrolle ciertas capacidades creativas que le permitan abordar el proceso educativo de manera más integral, trazando lazos con el contexto local, con la historia y la cultura, para esto es preciso que los docentes se vean así mismos como aprendices y se interesen por participar de instancias de formación, que le aproximen al medio en el trabaja, logrando identificar las potencialidades que tiene el territorio en el que ejerce su labor.

La ventajas son poder educar a una comunidad para poner en valor la calidad de vida de la gente en el campo, y rescatar los valores culturales de las comunidades campesinas que les permiten subsistir y desarrollarse de manera sustentable. El campo no es un lugar para aislarse o hacer retiros espirituales solamente, hay una vida comunitaria rural en peligro de extinción que se está quedando sin agentes que la vivan y protejan. Si no se educa en herramientas ciudadanas y políticas para que la misma gente de las comunidades viva y defienda esta vida rural, el campo estará cada vez más lejos de ser un espacio sustentable, y se destinará al despoblamiento y destrucción de este necesario engranaje ecosocial e incluso productivo.

(Profesora de Ed. Básica Espacio Educativo Tremén)

Se advierte de manera concluyente que los/as profesoras ven con preocupación la pérdida de los valores comunitarios del campo, este análisis que ellos mismos realizan permite ver que no se trata solo de gestionar mejor las instancias colaborativas entre profesores, sino que se comprenda, que mientras la escuela no se construya, con la intención de aprender y colaborar en la comunidad en que se inserta, está trabajando por un proyecto que precariza la vida rural. No se trata de plantear una visión retrograda, ni nostálgica, sino más bien de hacerse cargo de las deficiencias que el sistema escolar estandarizado le está provocando a las comunidades campesinas y desde éste presente, con todas las conexiones que ahí suceden, abordar, diagnosticar y resolver, desde las posibilidades de realización, buscando los puntos de fuga que permitan diluir los procesos homogeneizantes. revalorando los saberes locales, pero desde una perspectiva crítica. Esto es fundamental, para el desarrollo y subsistencia de las comunidades, y tiene

directa incidencia los procesos educativos y de desarrollo cada niño/a, de sus condiciones materiales de vida, de su autoestima y de sus expectativas de adultez.

En cuanto a nuestros oficios y artes autóctonos, fueron rudimentarios siempre y han ido perdiéndose. Son escasísimas las tejedoras de chamantos, frazadas y ponchos; los talabarteros, los cinceladores en platería, fabricantes de utensilios de madera y de greda. No obstante, si aumentaran, disminuiría de inmediato la miseria de múltiples hogares. Enseñar a aprovechar los recursos del ambiente es un medio de crear riqueza. La acción del maestro es enseñar (...) su labor influye en un mayor bienestar, sin duda; pero no basta. Al lado de todo problema educativo hay uno social, y tras de éste uno económico (...), y hay que contemplar los tres en conjunto para llegar a soluciones fructíferas. Deseamos que la reforma de nuestra enseñanza rural vaya aparejada con la aceptación de nuevas fórmulas sociales y económicos que la complementen, para que podamos alguna vez elevar al nivel de vida de nuestros campesinos. (Labarca, 1936)

d) Desarrollo del pensamiento (desarrollo y expectativas de los y las estudiantes)

Finalmente se plantea esta dimensión de análisis que pretender evidenciar en algunos puntos relevantes como lo anteriormente planteado en esta investigación, que se reconocen como deficiencias del sistema educativo rural, repercute en los y las estudiantes. En su desarrollo cognitivo, identitario, en sus expectativas de vida y proyecciones. Existe la paradoja de que la educación es muy valorada por las familias rurales como ya hemos expuesto, es considerada un puente de salida de la precariedad de la realidad rural. Sin embargo, desde Bourdieu podemos afirmar que la escuela instala de esta manera, aquella doble arbitrariedad, que la legitima como ente formador, pero que a la vez reproduce las condiciones sociales; en el caso de la educación rural, se indagó, preguntando a los docentes acerca de las expectativas que ellos/as observaban en sus estudiantes. De esta forma pretende analizar cual es la contribución real que hace la educación rural y al desarrollo del pensamiento y de habilidades de sus estudiantes. Entenderemos para este análisis, desarrollo del pensamiento como la amplitud de posibilidades y habilidades que les permite potenciar la escuela bajo el modelo educativo que ejerce.

En la E.D. según los docentes, las proyecciones de los estudiantes que salen de la escuela donde trabajan es la siguiente el 50% afirma que la proyección es insertarse en el mundo laboral; 20% aspiran a

ayudar económicamente a sus familias; 20% ir a la universidad o la carrera militar; 10% afirma que la proyección es tener 4to medio. Estos datos reflejan las cortas expectativas que les ofrece el modelo escolar, actualmente en las escuelas rurales de la comuna de Colbún.

En las sesiones investigativas se dialogó entorno a la proyección de los estudiantes, de estos relatos se puede extraer que la expectativa de desarrollo que tienen los y las estudiantes al salir de la educación rural, para los docentes y educadores es baja y plantean varias paradojas. Por un lado ven que sus estudiantes tienen pocas expectativas de si mismos/as, por baja autoestima y pocas posibilidades de ir a la universidad, o continuar sus estudios, algunos afirman de que se conforman con seguir trabajando con los padres en los campos, esto deja ver que para la mayor parte del profesorado; la opción de quedarse a trabajar en el campo, es considerado como algo perjudicial para su desarrollo o expectativas de vida. Siguiendo en el enfoque del progreso, algunos docentes tienden a ver solo la formación universitaria como horizonte digno para ser alguien en la vida, ¿y si quedarse en el campo trabajando junto a su familia, es algo digno y valorable? Esa pregunta se planteó en la sesión, sin embargo los docentes aluden a que existe problemas estructurales que no facilitan la vida del campo y los estudios en muchos casos, entonces hay una discordancia entre la vida y la escuela. A este respecto, se plantea, que algunos estudiantes del Liceo deben comenzar a trabajar en las labores de temporada en septiembre y esto origina que muchos deben desertar o faltar, lo que genera en muchos casos repetir el año. ¿no sería más contextualizado, que esos estudiantes pudiesen realizar las labores propias de la época, sin perjudicar sus estudios? ¿Y que la escuela sea la que se adapte a esta realidad? (Extractos de sesión 1 de IAP)

Esta situación devela una vez más la desvalorización del contexto rural, lo cierto es que las posibilidades escolares se van acortando a medida que los estudiantes crecen, ya que las escuelas multigrado tienen solo hasta sexto básico, luego las hay básicas completas hasta octavo y en la comuna existe solo un Liceo, por lo que los niños y niñas van cayendo inevitablemente en una especie de exclusión educativa a medida que crecen.

Me parece que algunos proyectan continuar con la vida "en el campo", al igual que sus familias, trabajar por ejemplo de temporeros, en agricultura, construcción. Otros proyectan formarse en liceos técnicos y desde ahí construir una carrera. Otros acercarse a grandes Universidades en ciudades más lejanas de la región o del país. (Profesora del Programa Acciona)

Como podemos constatar, la mayoría de los docentes plantean que existe poca expectativa de desarrollo porque hay un sistema educativo que les marca un único camino y ese camino no está dentro de su espacio territorial y eso les hace enfrentarse a un escenario adverso, pocas posibilidades, se

plantea que esta situación afecta directamente en la autoestima de los estudiantes, ya que el modelo social no tiende a una búsqueda de la vocación o la felicidad, sino más bien tiende al éxito, y las posibilidades de existencia en el espacio rural, muchas veces no cumplen con estos parámetros de éxito, el pensamiento urbanizante, bloquea las posibilidades que ofrece el espacio rural, las deslegitima lo que genera desventaja en los estudiantes, a pesar de que sus profesores reconocen habilidades particulares en ellos.

Yo veo que hay problemas de autoestima, el techo de posibilidades de mis estudiantes está bajo y por lo tanto donde hay que más explorar ahí es ¿cómo hacemos que los estudiantes se fortalezcan en eso que quieren y desean en la vida, sea lo que sea, voy a criar caballos, voy a tener una plantación de arándanos, voy a ir a hacer música, la vocación, lo que la vida, la búsqueda, yo diría que ahí falta trabajar más, entonces ¿cuál es la proyección el 4to medio muy pocos de ellos ven su futuro más allá de eso, en lo que se refiere a educación...hay chicos tremendamente creativos en la solución de los problemas cotidianos, instalar una puerta, hacerlo con pocos materiales, porque al tener pocos recursos se desarrolla la creatividad, entonces cómo resolver la vida en el fondo, eso es lo importante vinculado con el respeto. (Profesor Multigrado Escuela Lomas de Putagán)

Es preciso que se transforme la mirada que se tiene en torno al desarrollo rural, ya que si se sigue contemplando la educación y el territorio campesino con fines productivos, la escuela seguirá fabricando jóvenes para las ciudades, sin embargo, el escenario cambiaría si la escuela se encargara de potenciar la sabiduría, conocimientos y habilidades que traen los niños y niñas desde sus familias, su cultura, que se les potencie en herramientas para generar proyectos dentro de sus comunidades, propiciando el desarrollo territorial, cultural, económico, social, otro tipo de educación se requeriría para estos fines; hace falta no solo otro currículum, sino otra comprensión de la educación. Para esto también se requiere un marco legal, a la altura de los nuevos desafíos globales que requiere la ruralidad, en los tiempos que vivimos, y en ese ámbito se debe reconocer a la educación rural como una modalidad del sistema, que debe responder a las necesidades de cada territorio, y gestionarse desde ahí.

Para cerrar las entrevistas se les plantea a los docentes que propongan soluciones de mejora para abordar la práctica educativa rural, orientándose al desarrollo de los estudiantes, permitiéndoles ampliar y mejorar sus expectativas las respuestas fueron las siguientes:

Trabajaría los valores del respeto, valoración de la tierra y los oficios en los primeros años. Por lo general en las escuelas tradicionales se les enseña a menospreciar lo rural, la meta en sí es lo urbano

como constituyente de progreso y éxito. Hay que invertir las polaridades dentro de un contexto rural de un modo profundo abordándolo sobre todo desde la infancia.(Profesora Comunidad Mawidantu)

Educación a partir del trabajo en y con la comunidad rural del sector, con sus saberes, oficios, artes y estilos de vida, mediante aprendizajes por proyectos e investigación adecuada al contexto, utilizando diversas herramientas didácticas compatibles con el contexto. (Profesora de Educación Básica, Espacio Educativo Tremén)

Lo primero hacer un curso, desde la formación inicial de los profesores, tomarnos en serio, porque o sea, no se si en algún momento, el campo, como las películas futuristas donde ya no existe el campo, entonces yo no se ahí, ¿dónde se producen los alimentos?, (...) un cambio en el currículum y en la forma de gestionarlo, planificación sencilla. basta con el monitoreo, sin desconfianza, a debatir eso sería, pero debe ser en un clima de confianza, esa soltura en que los profes deberíamos trabajar, ese es un tema, un cambio curricular selección de objetivos, de acuerdo al contexto. (Profesor Escuela Lomas de Putagán)

Los docentes plantean que para desarrollar mejores procesos educativos y de desarrollo del pensamiento en los estudiantes en el contexto rural, es preciso atender a la formación de los profesores rurales, ya que la mirada del docente incide profundamente en las posibles expectativas que pueda construir el estudiante, reconocen también que el escenario es adverso, si no se cuentan con programas propios, o flexibilidad para aplicar:

Propondría que se realicen, permitan y validen planes y programas propios-internos de las escuelas rurales, los cuales consideren y se apropien de los saberes y necesidades que necesitan sus comunidades para desarrollarse. (Profesora Programa Acciona, en las Escuelas Rurales)

Educación a partir del trabajo en y con la comunidad rural del sector, con sus saberes, oficios, artes y estilos de vida, mediante aprendizajes por proyectos e investigación adecuada al contexto, utilizando diversas herramientas didácticas compatibles con el contexto. (Profesora de Espacio Educativo Tremén).

Una vez expresados estos análisis y habiendo abordado las categorías de a) Ruralidad; b) Currículum y rol docente; c) Comunidad de aprendizajes, y; d) Desarrollo de los y las estudiantes, advertimos una serie de oportunidades y desafíos para la educación en contexto rural, como también un

proceso de visibilización de reflexiones de las y los docentes que se ponen en relación con aspectos ya presentados en los capítulos anteriores. Resta ahora dar paso a las conclusiones finales de la presente investigación y una ponderación del cumplimiento de los objetivos planteados.

Conclusiones

El presente trabajo en sus tres capítulos fue arrojando distintas dimensiones de la realidad rural, referentes al caso estudiado. Se exploraron cuestiones relativas a las políticas públicas, a los antecedentes históricos, a las tensiones referentes al poder ejercidas en los territorios y cuerpos, y en las distintas formas sociales, principalmente la formación social escuela, que ha sido materia de éste estudio. También estos análisis han podido encarnarse en los relatos que se han extraído de los diálogos con docentes, participantes de un ejercicio reflexivo que permite levantar diversas conclusiones.

Primeramente, quisiera referirme al concepto de ruralidad, ampliamente analizado en este trabajo, ésto por el carácter contextual, de emplazamiento de Espacio Educativo y Tremen y como parte de su enfoque territorial, pero luego fue tomando mayor protagonismo dentro de la investigación, ya que es una dimensión que no se limitaba simplemente a un espacio geográfico o demográfico determinado, ni a una identidad definida, asiste además a una serie de transformaciones que lo tensionan entre una perspectiva desarrollista, que lo globaliza y conjuga a la axiomática capitalista y otra que establece conexiones y resistencia, poniendo foco en el desarrollo local y las comunidades, estas visiones del desarrollo, son fundamentales para pensar la escuela en contexto rural.

Esta investigación permite advertir que lo rural es un concepto que funciona como un dispositivo de poder, una forma de administrar los territorios, que se establece desde el centralismo de la ciudad; es decir, lo rural aparece, cuando la ciudad se transforma en un centro y establece su periferia, (Deleuze y Guattari, 2006), en cierto modo, definiéndose por lo que “no es”. El urbanismo es el modelo de realización de la axiomática capitalista en el territorio global, los Estados y los organismos internacionales facilitan ese modo de realización no solo en la ciudad, lo ejercen de igual manera en el espacio ciudad/campo, el desgaste que genera con los procesos de industrialización y extractivismo es simultáneo, a la denostación y menoscabo de lo propio de lo rural. Esto lo podemos corroborar con la Política Nacional de Desarrollo Rural, que publica recientemente el Estado de Chile, donde se puede ver como lo rural se organiza y moderniza a través de distinciones tipológicas, que posibilitan mejor su administración, control y despliegue en áreas propias de la planificación y desarrollo urbano, agrícola y extractivista. Es una política que no se piensa desde la educación como modelo de desarrollo, no se pone foco en los procesos educativos de su población en su particularidad, como proceso lógico y transformador de las comunidades para su propia evolución en su diferencia, se situó a la educación como subsidiaria de los beneficios económicos del progreso que ofrece. De igual forma, la PNDR al ampliar numéricamente “la posibilidad de existencia del medio rural”, permite desprender argumentos que refuerzan la idea de repensar los modelos educativos que actualmente se dan en los espacios rurales, sobre todo cuando existen demandas y propuestas políticas y educativas desde amplios sectores latinoamericanos, tendientes a una

nueva mirada de la ruralidad, pensada desde los y las campesinas y grupos indígenas, que ante la urgencia histórica cada vez cobran mayor relevancia.

En cuanto a las políticas propiamente educativas, la revisión histórica, nos ofrece los antecedentes pertinentes para poder concluir que la educación rural en Chile no ha dejado de estar en precariedad y desventaja en diversos ámbitos, ésto en correlación con los procesos históricos de dominación que le han acontecido y que actualmente le acontecen, que relega a lo rural a un espacio de inferioridad, esto es reforzado por los antecedentes aportados por los propios docentes, quienes aluden a esta condición en muchas ocasiones, refiriéndose a la baja autoestima de los/as estudiantes como efecto de la valoración de lo urbano sobre lo rural en sus expectativas y proyecciones de bienestar. Es por ello que en el marco filosófico, se atendió a esta problemática desde la perspectiva ontológica apelando a la consistencia del no-ser latinoamericano, como producto de un proceso de encubrimiento e invisibilización que persiste desde colonización y que las comunidades indígenas y campesinas viven sistemáticamente hasta la actualidad.

En esa tensión de poder, llevada al campo del saber, se despliegan los procesos de escolarización y alfabetización durante el siglo XX, que transitan desde iniciativas que buscaban abordar en lo académico y contextual de la escuela rural desde sus diferencias, sobretudo entre la década del 40 y los 60, cuando se implementaron programas de formación docente diferenciados o textos escolares diseñados para la escuela rural, o la emergencia de escuelas propiamente agrícolas. Posterior a ello la tendencia de las políticas se orientaron a la aplicación homogeneizadora de las prácticas educativas y curriculares, fenómeno que se inscribe en un proceso de estandarización general de todos los ámbitos de la educación. La estandarización de infraestructura y la formación inicial docente estandarizada, son transformaciones propias de los procesos de neoliberalización, provocando efectos que se pudieron constatar en los diálogos y entrevistas con los y las profesoras. Es por eso que desde el punto de vista de la aplicación curricular y la formación docente, se generaron importantes hallazgos, como por ejemplo, la necesidad de que se incluya la educación rural como una posibilidad de ejercicio en las carreras pedagógicas, ya que la complejidad que supone el Aula Multigrado, y la escasa formación docente que existe desde la escuela inicial para el trabajo en contexto rural, como condiciones que empobrecen aún más las posibilidades educativas de los estudiantes y que precarizan el ejercicio profesional docente. Precarización y empobrecimiento en múltiples aspectos, ya los recursos son escasos, la sobrecarga laboral es excesiva, y además de esto se suma la desventaja formativa. Esta situación es similar en todas las regiones, ya que existe escasa oferta formativa, que tenga perspectiva desde lo rural, los programas de Interculturalidad, o carreras con este enfoque, son una excepción.

Aunque es pertinente decir que, la Interculturalidad no es suficiente, y exige ser repensada, por cuanto, posee la limitación de ser abordada desde la perspectiva solamente Indígena. En el caso de la región del Maule, donde el mestizaje y la colonización ha sido tan brutalmente violenta, la interculturalidad que habita en las escuelas responde a otras características particulares, que no se ajustan siempre a estos enfoques.

Las condiciones formativas del profesorado, no siempre fueron así, como hoy se diagnostican ya que durante los mejores años de las Escuelas Normalistas los y las docentes debían formarse en prácticas y oficios propiamente campesinos, que les permitiesen una relación más igualitaria y de colaboración con la comunidad local, esto les permitía ser validados y valorados dentro de la comunidad y también les permitía conocer las condiciones de vida en ella.

Actualmente el o la docente rural ha perdido su importancia en la comunidad, agobiado tras sus planificaciones y responsabilidades burocráticas, que aparte de alejarle de las relaciones propias del campo, le limitan en el propio desarrollo personal y creativo. Esto es clave, dentro de la propuesta educativa que realiza Tremén, bajar la carga laboral de las educadoras y propiciar espacios formativos en diversas áreas, desde lo pedagógico hasta áreas de sustentabilidad, artesanía, oficios.

La adecuación curricular que realizan los y las docentes de las escuelas rurales, es abordada con dificultad y en muchos casos ni siquiera se realiza, el Ministerio de Educación está al tanto de ello, es por eso que ha presentado el 2018 un modelo de planificación orientado al desarrollo de habilidades, lo que supone un avance en materia de enseñanza en las escuelas rurales. Sin embargo los/as profesoras explican que no es posible la implementación de este sistema ya que no hay dominio técnico pedagógico, ni capacitación en torno al tema, a pesar de que resulta de mucho interés para ello/as, este cambio de foco. La valoración se debe a que saben que ahí existe una posibilidad de trabajo en los grupos multigrado, en este punto me permito concluir que, el aula, está diseñada desde la escuela moderna para los procesos de escolarización de transferencia de conocimientos y los métodos conductistas de enseñanza, que se aplican hasta el día de hoy en las escuelas rurales, son la reproducción menos lograda de ese modelo.

Hoy se les plantea a los docentes una educación que se base al desarrollo de habilidades, pero la disposición del aula y todo lo que se refiere a la estructura escolar, no está diseñada para eso, es necesario pensar no solo en el cómo se realiza la adecuación del currículum, en tanto que, para potenciar las habilidades de los estudiantes se requiere salir del aula a espacios de experiencia directa que

permitan realmente poner en práctica habilidades, en esto la escuela rural posee un escenario favorable, pero no es suficiente, es necesario replantear la pertinencia de los programas educativos, y encaminarse hacia procesos más autónomos de gestión del currículum, que reconozca formas rurales del saber, que permitan que cada comunidad co–diseñe sus planes escolares, para esto es preciso una realidad que actualmente no existe, de docentes transformativos capaces de llevar a cabo procesos que no refieren solo a la asignatura que imparte, sino que requiere de una integralidad de habilidades del maestro o maestra, que les permitan investigar, diagnosticar, y llevar a cabo procesos comunitarios de indagación y construcción de conocimientos, además de sus propios instrumentos de sistematización y evaluación de procesos.

Es por esto que la formación docente resulta clave en las posibilidades transformativas de la escuela rural. El proceso de investigación llevado a cabo a través del proyecto desarrollado de manera colaborativa entre la Agrupación Cultural Ayekantún y la Fundación Educativa Tremén, dio cuenta de una iniciativa gestada y desarrollada por docentes, que aparte de ser una valiosa indagatoria entorno a la educación artística y el currículum en contexto Rural, constituyó una herramienta de formación y reflexión acerca de la responsabilidad de ser Maestra/o rural no solo en el desarrollo de los estudiantes, sino como agente promotor del desarrollo de las comunidades rurales.

Ante la pulsión estandarizadora en la que está embarcada la educación bajo los modelos actuales neoliberales, las prácticas que pueden generarse a través de la educación no formal y también informal, resultan relevantes, porque ponen en escena experimentaciones educativas y procesos que responden a novedosas “lógicas”, imposibles o subversivas para el sistema tradicional, pero que logran ser altamente significativas y lógicas para los diagnósticos de la realidad que enuncian los docentes. Es por esto que resulta necesario establecer conexiones y diálogos con los espacios más rígidos e institucionales, cuidando no conjugarse con ellos, sino abrir posibilidades para llevar a cabo procesos transformadores de la educación en beneficio de los contextos locales rurales.

Habría que poner nuevamente atención a las palabras del profesor Marco Parada P, en su conferencia en el Seminario Organizado por el Grupo de Estudios de Educación y Neoliberalismo, de la Facultad de Filosofía del año 2017.

En la construcción rizomática del aprendizaje,(...) cada sujeto se desterritorializa en el otro y se reterritorializa desde el otro, como un encuentro cuyo único fin es la expansión, sin constituir una imitación un calco o un fractal, lo hace desde su propia heterogeneidad, el profesor (sobre todo el de filosofía) abandona su condición de poder y de control para asumirse como sujeto del acontecimiento que se abre al devenir, la construcción del

conocimiento adquiere un carácter dinámico y vital, donde cada sujeto se alimenta recíprocamente del otro, (...) no está sujeta a la lógica sino a la intensidad con que se revalorizan los códigos, revalorización del devenir del profesor en el estudiante y del devenir del estudiante en el profesor, quizás de este modo de pensar con Deleuze las prácticas del aula, sea aquello que permita la educación más allá de los límites que la comprensión positivista del saber pedagógico la ha estandarizado hasta ahora y que la escuela sea más efectiva de lo que se ha planteado en la actualidad. (Parada, 2017)

Este análisis se levanta en medio de una crisis social mundial, que se evidencia en la totalidad de espacio de la vida, por lo que pensar desde el espacio invisibilizado, históricamente objetivado, como lo es el espacio rural. Hemos intentado dar lugar a una realidad tan presente como silenciada, una que no se aborda desde su complejidad, y que está atravesada por múltiples factores, desde culturales a geográficos particulares. El espacio rural -y con él su educación- es un territorio que ha estado marcado por el ejercicio de la violencia, algo que fácilmente se percibe en las historias de sus estudiantes y habitantes, es por ello, que fue necesario analizarlo desde su perspectiva biopolítica, para atender a las profundas prácticas que se vienen dando sistemáticamente para constituirle en espacio de marginación y velo, que minimiza las verdaderas potencialidades que tiene el aprendizaje en contexto rural.

Ante la necesidad de establecer diagnósticos y propuestas realmente tendientes a mejorar su comprensión, fue preciso repensarlo en su dimensión de poder, y también desde perspectivas emancipadoras y decolonizantes ya que lo que evidencian los resultados de la educación rural actualmente es que ésta promueve la proletarianización del campesinado, un proletario/a rural, que se encuentra incluso en desventaja con respecto del proletario urbano.

Bibliografía

Araya, O. Nicol, (2019) Escolarizados y virtuosos. Niñas y niños representados en los silabarios y textos de lectura. Chile, 1840-1900, Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago de Chile.

Bengoa, Jose (2009), La comunidad perdida, Identidad y Cultura: Desafíos de la modernidad en Chile, Editorial Catalonia.

Bourdieu, Pierre (2011), Las estrategias de la reproducción social, siglo veintiuno editores.

Bourdieu, Pierre & Passeron Jean- Claude (1979), La Reproducción Elementos para una teoría de la enseñanza, primera edición.

Coombs, Phillips H & Ahmed, Manzoor (1975), La lucha contra la pobreza rural, un aporte a la educación no formal, publicado para el Banco Mundial por Editorial Tecnos, Madrid.

Debord, Guy (1967), La Sociedad del Espectaculo

Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (2006), Mil Mesetas, Capitalismo y esquizofrenia, Editorial PRE-TEXTOS.

Durston, John & Miranda, Francisca (2002), Experiencias y metodología de la investigación participativa. CEPAL - SERIE Políticas sociales N° 58 11

Durston, John (2002), El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras. CEPAL. Santiago.

Dussel, Enrique (1977), Filosofía Ética Latinoamericana 6/III "De la erótica a la pedagógica". Editorial Edicol, México.

Dussel, Enrique (1992), 1492, El Encubrimiento del Otro, Hacia en origen del "Mito de la Modernidad", Plural Editores, La Paz, Bolivia.

Faiguebaum Sergio, (2017), Toda Una Vida de Historia, Historia de INDAP y los campesinos (1962-1970) INDAP – FAO, Santiago.

García-Huidobro, Juan E., (2005) La Reforma Educacional Chilena y la educación pública. Universidad Alberto Hurtado, Chile

Giroux, Henry A. (1997) Los profesores como intelectuales transformativos, En "Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Del mismo autor. Editorial Paidós, Reproducida con la autorización de la Editorial. Se encuentra en las Bibliotecas Pedagógicas del Colegio de Profesores.

Goetz, Judith & Lecomte Margaret, (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa

Leyton, M.Tomás (2013) Las Políticas de Educación Rural en Chile: Cambio y Continuidad.

Metodología de la investigación David Rodríguez Gómez Jordi Valldeoriola Roquet © FUOC• PID_00148555

Matijasevic Arcila María Teresa, Ruiz Silva Alexander, La construcción social de lo rural Social construction of the notion of rural, Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°5. Año 3. Abril-Septiembre 2013. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 24-41.

Morales A, Sanchez R y Olmedo G, (2012) THALCAMO PUEBLOS DE INDIOS DEL MAULE, Talca, Chile.

Parada, Marco (2017, Febrero 28) [G.E.E.N. Grupo de estudios]. Reflexiones deleuzianas sobre la construcción del conocimiento en el aula de filosofía. [Archivo de video]. Disponible online: <https://youtu.be/c8JdA9CFzMo>

Pérez N., Camila (2018). «La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: historia de la educación primaria rural en Chile (1920- 1970). Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Perez, Edelmira, (2006), Hacia una nueva visión de lo rural En: GIARRACCA, Norma (comp.) ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Buenos Aires: CLACSO.

Popkewitz, Thomas S. (2000) El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales

Popkewitz, Thomas S. (1997) Política, conocimiento y poder, algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas

Republica de Chile, Ministerio de Educación/División de Educación General (1998) Programa Educación Básica Rural. Santiago, Chile.

Republica de Chile, Ministerio de Educación/Programa de Educación Rural (2000.c) Escuela Rural. Historias de Microcentros. Programa de Educación Rural/Pehuén Eds. Santiago, Chile.

Republica de Chile, Ministerio de Educación-Programa Básica Rural/ FUCOA. (2000.d) Me lo contó mi abuelito. Historia y cuentos del mundo rural. 2ª versión . Santiago.

Rosas-Baños, Maria, (2013) Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica, Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 12, N° 34, p. 225-241

Salazar, G. 1989. Labradores, peones y proletarios (Siglo XIX). 2ª edición. Santiago de Chile: Ediciones SUR.

Santos Guerra, Miguel Angel (2010), La Escuela que aprende, Ediciones Morata, España

San Miguel, J. (1999). Programa de Educación Básica Rural. En: J. E. García-Huidobro (editor). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular.

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, Argentina.

Tadeu Da Silva, (1999), Documentos de Identidad, Una introducción a las teorías de currículo, Autentica Editorial, Belo Horizonte, Brasil.

Torres, Rosa María, (2004), Comunidad de Aprendizaje, repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje, simposio "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004

Williamson, Guillermo, (2003), Proyecto FAO_UNESCO-DGSC/ITALIA-CIDE-REDUC: Estado del arte de la educación de la población rural, en siete países de América Latina, Santiago, Chile.

Woods, Peter (1987) La escuela por dentro, La etnografía en la Investigación educativa

OECD (2014) Rural Policy Reviews: Chile

OCDE. (2016), Estudios de política rural: Chile

ODEPA, (2018) DESARROLLO RURAL Oficina de Estudios y Políticas Agrarias Ministerio de Agricultura.

Gobierno de Chile, Ministerio de Agricultura, (2014), Política Nacional de Desarrollo Rural.

MINEDUC (2002) Microcentros rurales. División de Educación General.

INE, (2018) Urbano/Rural: Contexto de los resultados Diseminación Censo 2017 Santiago

PNUD. (2008) Desarrollo Humano en Chile Rural. Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

Artículos digitales

Agencia de la Calidad de la educación, (2019) desde <https://agenciaorienta.gob.cl/inicio>

Referencias Apa, (2020) extraídas de <https://normasapa.in/>

Escuelas Normales en Chile (1842-1974) extraído de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100627.html>

La educación primaria rural en Chile (1920-1970) extraído de <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Colecciones-digitales/87328:La-educacion-primaria-rural-en-Chile-1920-1970>