



Magíster en Política Educacional

PROYECTO
**Propiciando el Acompañamiento Técnico Pedagógico en contextos de ruralidad en
la Nueva Educación Pública**

Camila Paz Núñez Palomino

1

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Magíster en Política Educacional

Profesor Guía:
Dr. Alfonso Fernández Urrutia

Santiago de Chile
Diciembre 2025

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educativa

Sin ninguna intención de discriminación de género y con el único fin de evitar la sobrecarga gráfica derivada del uso de expresiones como o/a, los/las u otras formas para denotar simultáneamente ambos sexos, se optó por emplear la forma masculina en su acepción genérica tradicional. Esta decisión responde exclusivamente a criterios de claridad y fluidez en la lectura, entendiendo que dicho uso incluye tanto a hombres como a mujeres.

Asimismo, se hace presente que el término “escuela” es utilizado de manera indistinta a lo largo del documento para referirse a escuelas, jardines infantiles y liceos, entendiéndose todos ellos como establecimientos educativos en el marco de las disposiciones de la Nueva Educación Pública.

Del mismo modo que la perspectiva de género amplía nuestra comprensión de las experiencias educativas, la elección de títulos poéticos también responde a una intención metodológica. Estos títulos provienen de escritos de artistas y representantes sociales fuertemente ligados al mundo rural, ya sea por su origen o por su trabajo directo en los territorios. La poesía, en este contexto, no resta rigor: lo potencia, porque permite situar la argumentación técnica dentro de la dimensión sensible, histórica y territorial que define a la educación rural. Para asegurar claridad para todos los lectores, se incorporará una nota explicativa que contextualice esta decisión y su pertinencia dentro del enfoque del proyecto.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

Por Antü y Ayün, mi Sol y Amor profundo. A ustedes, que les tocó una mamá que siempre anda entre mil tareas y mil sueños. Cada esfuerzo, cada aventura y cada logro tiene un único propósito: construir un futuro donde podamos estar juntos, con más presencia, más calma y más amor.

A mi familia, por enseñarme desde siempre el valor de la lectura, la curiosidad y las preguntas que abren caminos. Especialmente a mi papá, compañero incondicional, por sostenerme con ternura y firmeza, por protegerme y cuidarme, por estar siempre.

A mis amigas y amigos, por estos años en que me han abrazado con paciencia, humor y cariño infinito; por ser sostén, consejo y hogar cuando más lo necesitaba.

Y a la Educación Pública, razón de este camino. Para no olvidar jamás que la felicidad de Chile comienza por los niños y niñas.

3



Magíster en Política Educacional

Lista de siglas y abreviaturas

Sigla	Significado
ATP	Acompañamiento Técnico Pedagógico
DEP	Dirección de Educación Pública
ENEP	Estrategia Nacional de Educación Pública
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
MDC	Modelo de Desarrollo de Capacidades
MINEDUC	Ministerio de Educación
NEP	Nueva Educación Pública
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PME	Plan de Mejoramiento Educativo
SLEP	Servicio Local de Educación Pública
UATP	Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico



Magíster en Política Educacional

Índice

Capítulo I: Vamos por ancho camino

Introducción y aspectos generales.....	7
1. Objetivos del proyecto	8
2. Antecedentes que sustentan el proyecto.....	9
3. Definición de Plan de Acción	10
4. Formulación de actividades: Cronograma de trabajo académico	12
5. Presentación de recursos y presupuesto	13

Capítulo II: La historia es nuestra y la hacen los pueblos

Marco normativo y contextual	15
1. ¿Quiénes componen la Educación Rural?.....	16
2. El Acompañamiento Técnico Pedagógico	17
3. Contexto Latinoamericano	18
4. Necesidad de lineamientos para la Educación Pública Rural	20
5. Estrategia Nacional de Educación Pública y su aporte a la educación rural.....	22

5

Capítulo III: El verso es una paloma que busca donde anidar

Marco conceptual.....	26
1. Relacionalidad y confianza pedagógica en el acompañamiento técnico pedagógico de la UATP en contextos de ruralidad.....	27
2. El Territorio Educativo Rural	29
3. Principios Rectores del ATP en Territorio Educativo Rural.....	32

Capítulo IV: Sé tú el que aparta la piedra del camino

Necesidades de lineamientos para contextos rurales	34
--	----



Magíster en Política Educacional

1. Importancia de contar con lineamientos específicos para la educación pública rural en el marco de la Nueva Educación Pública 35
2. La importancia de los microcentros en el fortalecimiento de la educación rural 36

Capítulo V: El mundo siempre va a necesitar gente que sueñe y gente luche por esos sueños

- Propuesta técnica..... 38
1. Recomendaciones para el Acompañamiento Técnico-Pedagógico en Establecimientos Educativos Rurales 39
 2. Metodología del Acompañamiento UATP 41
 3. Plan de Trabajo: Acompañamiento Técnico-Pedagógico en contextos de ruralidad..... 42
 4. Sistema de seguimiento y monitoreo del acompañamiento 46

El futuro de los niños es siempre hoy. Mañana será tarde

- Conclusiones 50

- Referencias bibliográficas 53

6



Magíster en Política Educacional

7

Capítulo I: Vamos por ancho camino Introducción y aspectos generales

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

Propiciando el Acompañamiento Técnico Pedagógico en contextos de ruralidad en la Nueva Educación Pública

El presente documento se enmarca en el proyecto para optar al título de Magister en Política Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En las siguientes páginas, se busca profundizar en lineamientos para el Acompañamiento Técnico Pedagógico liderado por los niveles intermedios hacia las comunidades educativas en contextos de ruralidad. Lo anterior se sustenta en el proceso de reforma educacional iniciada a través de la promulgación de la Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Nueva Educación Pública, estableciendo una nueva institucionalidad con la configuración de la Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales de Educación Pública. El proyecto busca indagar en los articulados referentes al acompañamiento técnico pedagógico, generando lineamientos específicos para las comunidades educativas que se desenvuelvan en ruralidad.

Este proyecto corresponde a una propuesta técnica de carácter profesionalizante orientada a la implementación institucional en el Sistema de Educación Pública. Busca operacionalizar lineamientos aplicables por el nivel intermedio (Servicio Local de Educación Pública/Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico) para contextos de ruralidad, con foco en factibilidad, gobernanza y seguimiento

8

1. Objetivos del proyecto

Objetivo General

Desarrollar lineamientos técnicos pedagógicos para el acompañamiento de Establecimientos Educativos que se encuentran en contextos de ruralidad en la Educación Pública chilena.

Objetivos Específicos

1. Propiciar que el acompañamiento técnico pedagógico que se enmarca en la Ley 21.040, se desarrolle de manera óptima para todos los Establecimientos Educativos, indistintamente su contexto geográfico.
2. Posibilitar la identificación de una práctica problemática y una planificación para su subsanación, por parte de los Establecimientos Educativos, apuntando a la mejora continua.



Magíster en Política Educacional

2. Antecedentes que sustentan el proyecto

La Ley N° 21.040 crea en el año 2017 el Sistema de Educación Pública, transformándose en una de las reformas educacionales más importantes desde el retorno a la democracia. La Ley, proyecta un paulatino proceso de desmunicipalización, posibilitando que los establecimientos educacionales al 2030, regresen a la administración del Estado, mediante la articulación del Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Dirección de Educación Pública (DEP). Este tránsito hacia un nuevo modelo estatal responde a un diagnóstico ampliamente documentado respecto de las limitaciones del sistema municipal instaurado en 1981, el cual generó profundas desigualdades territoriales debido a la fragmentación de la gobernanza, las diferencias en capacidades técnicas y las disparidades en la disponibilidad de recursos entre municipios. La literatura especializada (Bellei, 2023; Rivas, 2023; Berkowitz, Zoro & Warner, 2020) coincide en que la municipalización produjo asimetrías que afectaron la calidad y equidad del sistema, especialmente en comunas rurales y de menor desarrollo, donde el acompañamiento pedagógico, la infraestructura y la continuidad de aprendizajes dependían del músculo financiero y técnico local. En este sentido, la desmunicipalización no constituye solo un cambio administrativo, sino una estrategia de reconstrucción institucional del derecho a la educación pública: busca reinstalar al Estado como garante de justicia territorial, fortalecer el nivel intermedio a través de los SLEP y asegurar que todos los establecimientos del país —incluidos los rurales, multigrado, interculturales y EMTP— accedan a un acompañamiento técnico pedagógico robusto y pertinente a sus realidades.

La legislación crea 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) a lo largo del país, agrupando 345 territorios comunales para la administración de jardines infantiles, escuelas y liceos. La Ley indica que el objeto central de los SLEP es proveer el servicio educacional en los niveles y modalidades que corresponda. En particular y referente al tema central de este documento, el Artículo 18°, indica:

“(…) los Servicios Locales deberán considerar las características territoriales, modalidades, niveles educativos y las formaciones diferenciadas de sus establecimientos educacionales, poniendo especial atención en los establecimientos de educación especial, de adultos, interculturales bilingües y rurales uni, bi y tri docentes¹, así como aquellos que ofrezcan formaciones

¹ Los establecimientos uni, bi y tridocentes corresponden a escuelas rurales de muy baja matrícula, atendidas por uno, dos o tres docentes que asumen simultáneamente múltiples niveles educativos en modalidad multigrado.



Magíster en Política Educacional

diferenciadas técnico-profesional, artística u otras que se creen conforme a la ley, adaptando sus acciones de apoyo en función de sus particularidades” (p. 14).

Considerando lo anterior, es deber mediante la Ley, entregar a las comunidades educativas de la Educación Pública Rural acompañamiento integral con foco en la relación y pleno conocimiento del espacio geográfico en el cual se desenvuelve el quehacer pedagógico, sin fragmentar el vínculo sociedad, cultura y naturaleza, comprendiendo las particularidades, características y atributos del territorio. Berkowitz, Zoro & Warner (2020), indican en relación con lo establecido en la norma sobre el acompañamiento liderado por los y las profesionales que son parte de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP):

“Esto obliga a los equipos educativos del nivel intermedio [las UATP] a conocer y comprender la realidad de cada escuela y de las comunidades educativas que pertenecen al territorio, generando condiciones para la creación de iniciativas contextualizadas y pertinentes a las realidades de cada establecimiento.” (p. 96).

10

3. Definición de Plan de Acción

A. Descripción de la coordinación entre profesional, participantes o grupos

La coordinación del plan de acción se sustentará en un modelo de articulación colaborativa entre el profesional de acompañamiento del nivel intermedio y las comunidades educativas de establecimientos rurales a nivel nacional. Dicho modelo promueve relaciones horizontales basadas en la confianza, la cooperación y el respeto por las particularidades territoriales y culturales. Si bien su alcance apunta a ser aplicable a nivel nacional, su factibilidad se sostiene en los criterios establecidos por la Ley 21.040 — que mandata a los SLEP considerar las características territoriales de todos sus establecimientos—, en la existencia de estructuras formales como los microcentros docentes, y en el marco de planificación de la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP), que orienta el trabajo del nivel intermedio en todo el país. Estos dispositivos ya existentes permiten que los lineamientos puedan adaptarse a distintos territorios rurales, respetando su diversidad, pero manteniendo coherencia institucional en su implementación.

La unidad técnica responsable será la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) de cada Servicio Local de Educación Pública, que a través de sus profesionales de acompañamiento trabajará directamente con los equipos directivos y docentes encargados de los establecimientos rurales. El fortalecimiento de



Magíster en Política Educativa

redes a través del desarrollo de Microcentros permitirá una dinámica de intercambio técnico-pedagógico entre pares, así como espacios de retroalimentación sistemática.

Este enfoque se alinea con el Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC) promovido por la Dirección de Educación Pública, el cual establece que el acompañamiento debe potenciar capacidades institucionales y pedagógicas desde la reflexión y la colaboración sistemática entre actores educativos (Dirección de Educación Pública, 2018).

B. Definición del campo de acción con la comunidad

El campo de acción de este proyecto se delimita al análisis documental de políticas públicas, normativas vigentes, investigaciones y orientaciones sobre educación rural en Chile, con el objetivo de elaborar propuestas de lineamientos técnicos pedagógicos para el acompañamiento a establecimientos rurales en el marco de la Nueva Educación Pública.

El proyecto se enfocará en el estudio y sistematización de documentos oficiales, literatura especializada y la revisión de experiencias relevantes levantadas desde el nivel central como ejemplos del sistema.

El proyecto no incorpora entrevistas ni grupos focales formales debido a restricciones éticas, de tiempo y de alcance institucional. No obstante, se sustenta empíricamente en la experiencia profesional desarrollada por la autora como Encargada Nacional de Educación Rural en la Dirección de Educación Pública (2022–2025), rol desde el cual lideró la Red Nacional de Encargados de Educación Rural de los SLEP. Dicho espacio constituyó un escenario privilegiado de interacción técnico-profesional, que permitió acceder a evidencia situada mediante procesos sistemáticos de diálogo, reflexión y validación territorial.

Estas instancias incluyeron reuniones periódicas de coordinación técnica, análisis colaborativo de problemáticas educativas rurales, construcción compartida de criterios para el fortalecimiento de capacidades institucionales y diseño de acciones contextualizadas al territorio educativo rural. Además, al término de cada año se desarrollaron encuentros virtuales grupales —equivalentes metodológicamente a espacios de socialización y contraste empírico— donde los equipos de los distintos SLEP expusieron sus avances, validaron desafíos comunes y proyectaron líneas de acción conjuntas. Complementariamente, se elaboró el boletín *Nuestra Aula Rural*, orientado a difundir aprendizajes, evidencias cualitativas y experiencias significativas del trabajo en educación rural en el Sistema de Educación Pública. Este instrumento funcionó como dispositivo de sistematización narrativa, permitiendo visibilizar prácticas, fortalecer la identidad territorial y documentar el desarrollo progresivo de capacidades instaladas a lo largo del país.



Magíster en Política Educacional

En conjunto, estas experiencias configuraron un corpus empírico no convencional, pero legítimo y pertinente para el propósito del proyecto, pues emergió de interacciones sostenidas, situadas y vinculadas directamente con las condiciones reales del acompañamiento técnico pedagógico rural. Considerando esto, se busca generar orientaciones fundamentadas en el análisis crítico y contextualizado de información secundaria disponible, que contribuya a fortalecer los procesos de acompañamiento técnico pedagógico en contextos de ruralidad. Dado el carácter exploratorio y propositivo del presente proyecto, se opta por la metodología de análisis documental como estrategia principal de trabajo. Esta decisión responde tanto a los tiempos disponibles para el desarrollo de la investigación, como a la necesidad de construir propuestas fundamentadas a partir de la revisión crítica de marcos normativos, estudios académicos y experiencias relevantes en el ámbito de la educación rural en Chile.

El análisis documental permite recoger, sistematizar e interpretar información secundaria ya existente, posibilitando la identificación de buenas prácticas, vacíos, tensiones y oportunidades de mejora en el acompañamiento técnico pedagógico en contextos rurales. De esta forma, se busca construir orientaciones técnicas que dialoguen con las políticas públicas vigentes, en particular con los principios de la Nueva Educación Pública establecidos en la Ley 21.040. La elección de esta estrategia metodológica también asegura un abordaje nacional del fenómeno, al considerar datos y fuentes provenientes de diversos territorios rurales, superando las limitaciones geográficas de una investigación de carácter local o focalizado.

12

4. Formulación de actividades: Cronograma de trabajo académico

La construcción de este proyecto se sustentó en un proceso metodológico basado en la revisión rigurosa de antecedentes normativos, investigaciones especializadas y experiencias relevantes vinculadas a la educación rural y al acompañamiento técnico pedagógico. Este enfoque permitió fundamentar la propuesta desde una perspectiva crítica y situada, articulando el análisis documental con la identificación de prácticas, tensiones y oportunidades que afectan a los establecimientos rurales del Sistema de Educación Pública. A partir de este trabajo, se desarrollaron orientaciones y lineamientos específicos para fortalecer el acompañamiento en contextos rurales, los cuales fueron integrados y validados en la elaboración del informe final.

- **Revisión bibliográfica y normativa:** Levantamiento de documentos oficiales, investigaciones académicas y experiencias relevantes de educación rural y acompañamiento técnico pedagógico.
- **Análisis crítico documental:** Sistematización y análisis comparado de las fuentes revisadas, identificando buenas prácticas, desafíos y oportunidades de mejora.



Magíster en Política Educacional

- **Elaboración de orientaciones y recomendaciones:** Diseño de lineamientos específicos para el acompañamiento técnico pedagógico en contextos rurales, adaptados a la realidad de la Nueva Educación Pública.
- **Redacción y validación del informe final:** Construcción del documento de orientaciones técnicas, integrando análisis, propuestas y referencias bibliográficas.

Establecimiento de cronograma de actividades

Mes	Actividad
Mayo 2025	Revisión bibliográfica y normativa nacional e internacional
Junio 2025	Sistematización de información y análisis crítico de documentos
Julio 2025	Identificación de elementos clave para lineamientos técnicos
Agosto 2025	Elaboración de propuestas de orientaciones técnicas
Septiembre 2025	Revisión y ajustes de propuestas según retroalimentación interna
Octubre 2025	Redacción del documento final
Noviembre 2025	Ajustes finales y preparación para entrega oficial
Diciembre 2025	Entrega de proyecto de magíster

13

5. Presentación de recursos y presupuesto

La implementación del plan propuesto no requiere recursos extraordinarios ni asignaciones presupuestarias adicionales a las ya contempladas en la planificación anual de los Servicios Locales de Educación Pública. Esto se debe a que el acompañamiento técnico pedagógico constituye una función regular del nivel intermedio dentro del Sistema de Educación Pública, por lo que los recursos humanos, materiales, tecnológicos y logísticos necesarios para su ejecución se encuentran integrados en la programación presupuestaria habitual de los SLEP. Los financiamientos asociados al trabajo de las Unidades de Acompañamiento Técnico Pedagógico (UATP) y a las acciones de soporte territorial provienen del Presupuesto de la Nación y sus glosas anuales, las cuales se expresan formalmente en los instrumentos de gestión y en la planificación interna de cada Servicio Local. En este sentido, la sostenibilidad financiera del acompañamiento rural depende de decisiones de política pública y de la articulación entre los distintos niveles de la administración del Estado, aspectos que exceden los límites



Magíster en Política Educacional

de este proyecto, aunque resultan fundamentales para asegurar la consolidación de lineamientos de carácter nacional.

Es importante enfatizar que la adecuada implementación del acompañamiento técnico pedagógico en contextos de ruralidad requiere contar con una dotación UATP suficiente y pertinente, tanto en términos de número de profesionales como de sus capacidades técnicas. La ruralidad presenta desafíos específicos vinculados a la dispersión geográfica, la diversidad institucional y las condiciones territoriales, por lo que disponer de equipos UATP con competencias sólidas, formación especializada y condiciones adecuadas para el desplazamiento y el trabajo territorial es un elemento clave para garantizar la calidad del acompañamiento.

En este apartado se enuncian de manera general los principales desafíos que enfrenta la educación en contextos de ruralidad, la profundización de estas problemáticas —así como su impacto en las comunidades educativas— se desarrolla en la sección siguiente, donde se presenta el contexto de realidad de la educación rural en Chile. En continuidad con ello, es importante enfatizar que la adecuada implementación del acompañamiento técnico pedagógico en estos territorios requiere contar con una dotación UATP suficiente y pertinente, tanto en términos del número de profesionales como de sus capacidades técnicas. La ruralidad presenta desafíos específicos vinculados a la dispersión geográfica, la diversidad institucional y las condiciones territoriales, por lo que disponer de equipos UATP con competencias sólidas, formación especializada y condiciones adecuadas para el desplazamiento y el trabajo territorial constituye un elemento clave para garantizar la calidad, continuidad y pertinencia del acompañamiento técnico pedagógico.

En síntesis, si bien el presente plan no demanda financiamiento adicional, su correcta implementación depende de una gestión eficiente de los recursos ya existentes, de la coherencia entre las prioridades institucionales y las necesidades territoriales, y de asegurar una dotación UATP que permita responder con pertinencia y oportunidad a las particularidades de la educación rural.



Magíster en Política Educacional

15

Capítulo II: La historia es nuestra y la hacen los pueblos Marco normativo y contextual

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

1. ¿Quiénes componen la Educación Rural?

“Aprender lo lejano a partir de lo cercano”, fue la consigna desde el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE) Rural, que a inicios de los años noventa se estableció en la educación rural de nuestro país para visibilizar cómo la vinculación existencial con el territorio habitado puede nutrir el desarrollo de aprendizajes significativos en niños, niñas y estudiantes. Asimismo, se sienta una base fundamental para el desarrollo de este proyecto: el fortalecimiento de la educación rural implica reconocer y valorar el importante rol que las comunidades educativas cumplen para la transformación y el desarrollo de los territorios locales rurales. De acuerdo con Datos Abiertos del Centro de Estudios del MINEDUC, en 2024, la educación rural en Chile la constituyen 3.130 establecimientos rurales, lo que representa el 28,4% de los establecimientos educativos del país; el 7,7% de las y los estudiantes y el 11,8% de docentes a nivel nacional. La gran mayoría de los establecimientos rurales son públicos (de administración municipal o de Servicios Locales de Educación Pública), atendiendo a todos los niveles educativos, incluida la Educación de Adultos, Educación Especial, Educación Parvularia, Básica y Media. De estos últimos, el 54% imparte Educación Media Técnico Profesional, evidenciando un fuerte vínculo de la educación rural con el desarrollo local. A su vez, la gran mayoría son establecimientos que imparte Educación Básica, siendo el 46,5% de carácter uni, bi o tridocente y, por tanto, multigrado. Además, el 27,5% del total de establecimientos rurales se encuentran aislados geográficamente, mientras que el 37,6% cuenta con más de un 20% de estudiantes de ascendencia indígena y el 36,4% con matrícula extranjera.

En el marco de las configuraciones y organizaciones que tienen los contextos educativos rurales, el Decreto 1107 del año 2021, autoriza y reglamenta la creación y reunión sistemática de los Microcentros. De acuerdo con el decreto (2021), comprenderemos como Microcentro el:

“Espacio de trabajo técnico-pedagógico, de carácter presencial, semipresencial o a distancia que realizan los docentes de las escuelas multigrado de un territorio geográfico cercado, destinado al intercambio de experiencias, a la reflexión de sus prácticas docentes, a la participación colaborativa, con el propósito de mejorar sus habilidades para enseñar, lograr los aprendizajes esperados de sus estudiantes y organizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en sus aulas.” (p. 3).



Magíster en Política Educacional

Mientras que, según lo establecido en el mismo Decreto Ministerial, entenderemos como establecimientos multigrados, a aquellos establecimientos educacionales rurales en los cuales combinan todos o algunos de los cursos de 1° a 6° año o en los que se combinen cursos de 7° y 8° años básico, cuando no existan otras alternativas accesibles para la continuación de estudios o exista vulnerabilidad socioeconómica.

Considerando lo anterior y el propio contexto en el cual se desenvuelve la educación rural, el acompañamiento técnico pedagógico en contextos de ruralidad, no solo se debe enfocar en la realización de acompañamiento directo, sino que también debe considerar el trabajo en red propiciado a través del desarrollo del Microcentro. Desde una perspectiva de gestión educativa, el microcentro opera como una red territorial situada que permite enfrentar desafíos comunes mediante estrategias colaborativas y escalables. Por ello, el acompañamiento técnico pedagógico en ruralidad debe reconocer, fortalecer y sistematizar estos espacios, integrándolos explícitamente como parte de la planificación anual del apoyo y como una instancia clave para el desarrollo progresivo de capacidades institucionales, en coherencia con el Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC). Asimismo, el microcentro se configura como un mecanismo de resguardo territorial, pues evita que las escuelas rurales operen de manera aislada y permite potenciar la identidad colectiva del territorio educativo. En este marco, el rol del nivel intermedio no solo consiste en acompañar a cada escuela, sino también en generar condiciones estructurales y organizacionales para que el trabajo colaborativo entre establecimientos se sostenga en el tiempo, garantizando la circulación de saberes, el análisis conjunto de evidencia y la mejora situada como proceso continuo.

17

2. El Acompañamiento Técnico Pedagógico

A lo largo de este proyecto y de acuerdo con lo explicitado por la Dirección de Educación Pública, comprenderemos como acompañamiento o apoyo técnico pedagógico a “la relación profesional basada en la confianza, horizontal, de cooperación y colaboración, entre el profesional del nivel intermedio u el actor educativo en el establecimiento educacional, en función de desarrollar sus capacidades” (2018, p. 3). El apoyo técnico pedagógico se consolida a partir del desarrollo de estrategias pertinentes de apoyo, las que pueden darse en la modalidad de asesoría directa y/o de trabajo en red que, en el caso de la Educación Rural, tendrá su expresión en el desarrollo del Microcentro. Desde la perspectiva Ministerial, el apoyo técnico pedagógico, tiene como objetivo “fortalecer el sistema educativo, con foco en la



Magíster en Política Educacional

educación pública, a través del desarrollo de capacidades en los actores escolares que lideran las comunidades educativas y sus sostenedores, con el propósito de avanzar en una mejora sostenida de los procesos y resultados educativos en el contexto de la Reforma Educacional” (2015, p. 68).

Considerando lo anterior, nos centraremos a lo largo de este proyecto en el acompañamiento técnico pedagógico en contextos de ruralidad a razón de la dispersión territorial que viven los establecimientos educacionales rurales, afectados por accidentes geográficos, problemas de conectividad y conexión; lo cual dificulta que el nivel intermedio pueda realizar un apoyo de manera sistemática a las comunidades educativas. El liderazgo que pueda ejercer el o la profesional del nivel intermedio, con los establecimientos, permitirá que el equipo directivo o los y las docentes encargadas puedan ejercer liderazgo en sus respectivas escuelas o liceos, propiciando la mejora continua al identificar las prácticas problemáticas de sus instituciones, para ser abordadas con todas las actorías que son miembro del jardín infantil, escuela o liceo, movilizándolo a una comunidad educativa por el cambio en las prácticas de gestión institucional y pedagógica.

3. Contexto Latinoamericano

Al revisar la información disponible sobre políticas educativas dirigidas a contextos de ruralidad en Latinoamérica destaca de manera especial el caso peruano por la solidez institucional, la continuidad histórica y la escala territorial de su estrategia. A diferencia de otros países de la región, donde las iniciativas para la educación rural suelen ser fragmentadas, focalizadas o altamente dependientes de ciclos gubernamentales, Perú ha logrado consolidar una arquitectura de política pública específica para la ruralidad que articula instrumentos financieros, modelos pedagógicos, mecanismos de acompañamiento y estructuras de gestión territorial. El Ministerio de Educación del Perú propone el fortalecimiento de la educación rural mediante la creación de “Proyectos de Inversión Pública (PIP)”, lo cual se materializó en el Programa de Redes Rurales (2019). El programa proyectaba un mejoramiento en el funcionamiento de 72 redes rurales, interviniendo con proyectos de soporte pedagógico, de tecnología e información y de gestión pública a nivel local. Sobre esto, Salas O’Brien (2023), señala que el proyecto pedagógico en contextos rurales llevado a cabo en Perú desde lo técnico pedagógico, “comprendía acciones que iban desde la discusión del modelo pedagógico para las redes, el acompañamiento pedagógico integral a nivel de redes e instituciones educativas, el desarrollo de capacidades y espacios de discusión y participación.” (p. 2).



Magíster en Política Educacional

Similar a la figura de los SLEP, en el contexto del vecino país, se cuenta con las Unidades de Gestión Local, las cuales son las instituciones más cercanas a los establecimientos educativos. Estas, debían tener para el logro del proyecto:

“las capacidades suficientes para darles el soporte necesario [a las comunidades educativas], considerando tanto el potencial de una gestión con perspectiva territorial, como la gran dispersión que caracteriza el espacio rural y el desafío de considerar la pertinencia cultural y los altos niveles de pobreza.” (Salas O’Brien, 2023, p. 3).

El ejemplo peruano nos permite identificar que el acompañamiento técnico pedagógico a los contextos de ruralidad debe tener particularidades y diferencias respecto al trabajo de asesoría directa o en red al que se realiza en los contextos urbanos; esto por la necesidad de establecer vínculos focalizados en la mejora de la gestión institucional y pedagógica, manteniendo la importancia de lo local. El fortalecimiento de la educación rural derivará, necesariamente, en el fortalecimiento del desarrollo local.

Al contrastar la experiencia peruana con la realidad chilena, se observa una diferencia central en la manera en que han abordado la educación rural desde la política pública. Perú ha desarrollado un modelo territorial claramente estructurado, donde las redes rurales operan como unidades formales de trabajo y articulación, respaldadas por recursos específicos y una planificación de alcance nacional. Esto se traduce en una intervención que combina gobernanza local, soporte pedagógico, desarrollo profesional y mecanismos estables de acompañamiento técnico, permitiendo que las escuelas rurales funcionen dentro de una lógica colaborativa sostenida y con capacidad de mejora continua. En Chile, en cambio, la ruralidad está inserta dentro de un proceso más amplio de transformación de la educación pública. La instalación de los SLEP ha generado un marco institucional más sólido, pero la atención a la ruralidad depende en gran medida de la priorización que cada Servicio Local realice en su planificación y de los esfuerzos de los equipos UATP por contextualizar su acompañamiento. Si bien existen dispositivos relevantes, como los microcentros, estos no cuentan con el nivel de formalización, financiamiento dedicado ni estructura operativa comparable a las redes rurales peruanas.

En términos generales, Perú ha logrado consolidar un enfoque territorial integrado con financiamiento propio, mientras que Chile se encuentra en un proceso de construcción cuyos avances aún requieren mayores definiciones estratégicas, recursos específicos y una política rural que otorgue coherencia a los lineamientos existentes. La comparación entre ambos casos permite reconocer que, para avanzar hacia un modelo de fortalecimiento de la educación rural, Chile podría beneficiarse de la incorporación de mecanismos de gobernanza territorial, instancias formales de colaboración interescolar y estructuras de



Magíster en Política Educacional

financiamiento orientadas directamente a la ruralidad. De este modo, el acompañamiento técnico pedagógico podría desplegarse con mayor pertinencia, continuidad y capacidad de transformación en los territorios rurales del país.

Rivas (2023) en su investigación sobre la gobernanza de las políticas educativas en Latinoamérica, identifica características predominantes que se vinculan con el funcionamiento del Sistema de Educación Pública chileno. Lo planteado por el autor, se transforma en una base para la construcción de un ecosistema, que se sustenta de las interacciones expansivas de las personas que forman parte del sistema educativo:

- Dar prioridad política a la educación con un liderazgo reflexivo y equipos técnicos especializados.
- Comprensión de la cultura del sistema educativo.
- Definir objetivos y construir un proceso de mejora multifocal.
- Traducir los objetivos en dispositivos curriculares y pedagógicos.

En este sentido, lo expuesto por Rivas, se relaciona estrechamente con aquellos lineamientos que deben ser impulsados para contextos rurales, por dos aspectos fundamentales: (1) por la escalabilidad de la Nueva Educación Pública que año tras año suma nuevos establecimientos educacionales rurales que son parte del sistema. (2) la articulación necesaria en un modelo de gestión eficiente que asegure la mejora continua en los contextos de ruralidad, asegurando las trayectorias educativas de niños, niñas y estudiantes.

4. Necesidad de lineamientos para la Educación Pública Rural

El contar con lineamientos específicos para la Educación Rural, además de visibilizar el contexto educativo, permite que el sistema educativo en su conjunto se articule por el desarrollo óptimo de las comunidades educativas rurales del país. No obstante, en el contexto de la Nueva Educación Pública, el sistema cuenta con un Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Ciclo de Acompañamiento Técnico Pedagógico, el cual es propuesto por la DEP y liderado por los equipos profesionales de las UATP en cada uno de los espacios técnicos pedagógicos que se articulan a lo largo de un año escolar. El rol del profesional de acompañamiento es vital en los lineamientos relacionados con la gestión institucional y pedagógica que sean entregadas a la comunidad educativa. En este sentido, lo expuesto por Beltrán & Fernández (2016), se enlaza con aquello que el profesional de acompañamiento debe propiciar en los jardines, escuelas y liceos, y que debe ser especialmente metódico en los contextos de ruralidad:



Magíster en Política Educativa

“Se apuesta por planteamientos y líneas de asesoramiento que apuntan a un agente externo que es capaz de conectar el desarrollo de su función con los proyectos de trabajo del grupo asesorado; que trata de facilitar la reflexión sobre la propia práctica, así como su comprensión para poder intervenir sobre ella.” (p. 150).

Por su parte y en relación con las estrategias de mejoramiento para los contextos de ruralidad, se consideran como primera referencia para este proyecto, lo expuesto por Bellei (2023), quien a su vez cita a Gray, J., et al, (1999), al identificar una serie de criterios relevantes para el mejoramiento escolar con foco en los procesos y estrategias que se pueden llevar a cabo en las comunidades educativas:

1. **Tácticas de corto plazo:** Dirigidas a resolver asuntos parciales del trabajo educativo, con objetivos restringidos.
2. **Respuestas estratégicas:** Procesos de cambio articulados, que abordan diferentes dimensiones, con foco en el aprendizaje y con perspectiva más integral y de mediano plazo.
3. **Generación y desarrollo de capacidades:** Se apuesta por el trabajo colaborativo, con mejoramiento en procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la adaptación a cambios del contexto mediante la definición conjunta de objetivos de desarrollo institucional.

Lo expuesto por Bellei, permite generar estrategias claves a partir de lineamientos específicos, que hagan sentido en el vínculo que se debe propiciar entre profesional de acompañamiento y la comunidad educativa, desde una perspectiva de “amigo crítico” pero comprendiendo que la Escuela Rural es parte de un complejo entramado social propio de los contextos de ruralidad.

En este sentido y considerando lo esbozado en estos párrafos, se puede interpretar el presente proyecto como una línea alternativa al acompañamiento propuesto por la DEP y los SLEP; sin embargo, la propuesta se configura como una línea que profundiza el modelo vigente, al focalizar en ciertos aspectos fundamentales, ya sea por la alta concentración de establecimientos rurales en un territorio; o por las propias características de los contextos de ruralidad.

Es por esto que es necesario que los y las equipos directivos y docentes encargados que sean acompañados desde el nivel intermedio generen una relación basal centrada en la confianza relacional, para propiciar el desarrollo y profundización de capacidades superiores que nos permitan apuntar a la mejora continua de la comunidad educativa. Para esto, es importante fortalecer el vínculo sostenedor-establecimiento educativo, entendiendo que todos los actores son parte de un mismo sistema que busca el mejoramiento de la Educación Pública.

5. Estrategia Nacional de Educación Pública y su aporte a la educación rural

La Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP), que orienta la proyección estratégica de la Nueva Educación Pública para el período 2020–2028, reconoce explícitamente la importancia de fortalecer la educación rural en Chile como parte de su mandato de equidad territorial y mejora sostenida del sistema.

La ENEP se organiza en un marco de planificación de largo plazo compuesto por 5 objetivos estratégicos, 20 líneas estratégicas y 27 metas de cumplimiento progresivo, que orientan la acción del Sistema de Educación Pública a nivel nacional y territorial. Este marco proporciona una hoja de ruta robusta que articula el desarrollo institucional de los Servicios Locales de Educación Pública con prioridades de calidad, equidad, acceso, gobernanza y fortalecimiento de capacidades técnicas.

En este contexto, la educación rural es comprendida como un ámbito que requiere respuestas diferenciadas, coherentes con las realidades territoriales, la diversidad de los establecimientos y las necesidades particulares de las comunidades educativas. De este modo, la ENEP refuerza la necesidad de instalar un acompañamiento técnico pedagógico que sea pertinente al territorio, que promueva la colaboración en red y que contribuya a reducir las brechas históricas que afectan a las escuelas rurales.

La estructura estratégica de la ENEP permite, así, enmarcar el presente proyecto dentro de un horizonte nacional de fortalecimiento de capacidades y de consolidación del nivel intermedio, otorgándole sentido institucional y proyección para su implementación.



Imagen 1: Objetivos Estratégicos Estrategia Nacional de Educación Pública (2020-2028)



Magíster en Política Educacional

A continuación, se detallan los apartados específicos donde la ENEP aborda esta temática:

Objetivo Estratégico 1: Mejorar niveles de aprendizaje

Línea Estratégica 1.4: Asegurar educación para todos, trayectorias escolares positivas y articulación entre todos los niveles y contextos educativos:

Esta línea estratégica, se enfoca en garantizar la continuidad educativa de todos los estudiantes, considerando las particularidades de distintos contextos, incluyendo el rural. Se propone considerar para el contexto de educación rural:

- Potenciar la educación rural mediante el fortalecimiento de trayectorias educativas que respondan a las necesidades específicas de estas comunidades.
- Favorecer la implementación de proyectos educativos que mejoren la oferta educativa en zonas rurales, ampliando niveles o modalidades educativas e introduciendo iniciativas que atraigan el interés de las familias y destinatarios.

Estas acciones buscan asegurar que los estudiantes de contextos rurales tengan acceso a una educación de calidad, pertinente y continua.

Objetivo Estratégico 2: Fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema (docentes, educadores de párvulos, directivos, asistentes de la educación y funcionarios SLEP) a través de la mejora de sus prácticas.

La ENEP reconoce la necesidad de fortalecer las capacidades de los equipos educativos en contextos rurales para garantizar una educación de calidad. Se plantean las siguientes líneas de acción:

- Fomentar el desarrollo de capacidades en equipos directivos y técnicos que favorezcan su desempeño en contextos de vulnerabilidad socioeducativa, incluyendo las zonas rurales.
- Diseñar e implementar estrategias que permitan atraer y retener a docentes y directivos en establecimientos del territorio rural.



Magíster en Política Educacional

- Apoyar a los equipos directivos y técnicos en el desarrollo de prácticas de acompañamiento, observación y retroalimentación de prácticas pedagógicas de docentes, adaptadas a las realidades rurales.

Estas medidas buscan fortalecer el liderazgo y la gestión educativa en las escuelas rurales, considerando sus particularidades y desafíos.

Objetivo Estratégico 4: Mejorar las condiciones físicas, de higiene, equipamiento y los recursos educativos.

Este objetivo releva la necesidad de asegurar que los establecimientos educacionales cuenten con infraestructura y equipamiento adecuados para facilitar procesos de enseñanza en entornos modernos, seguros y acogedores. En el caso de la ruralidad, implica avanzar en espacios que respondan a las condiciones territoriales, mejorar las condiciones básicas de funcionamiento y garantizar ambientes que favorezcan el aprendizaje y el bienestar de las comunidades educativas. Se sugiere considerar para el contexto de educación rural:

- Garantizar que los establecimientos educacionales del territorio rural cuenten con una infraestructura y equipamiento adecuados que permitan a los estudiantes desarrollar su proceso de enseñanza en espacios acogedores y seguros.

En conjunto, estas acciones buscan reducir las brechas estructurales que históricamente han afectado a las comunidades rurales, asegurando que los establecimientos cuenten con infraestructura pertinente, recursos pedagógicos suficientes y condiciones de seguridad que favorezcan el bienestar y el aprendizaje. Alineadas con los objetivos de la ENEP, estas medidas apuntan a garantizar que la calidad educativa no dependa del territorio, promoviendo entornos dignos, equitativos y sostenibles que permitan a las escuelas rurales desarrollar plenamente su proyecto formativo.

Además de estos objetivos estratégicos, la ENEP promueve la participación activa de las comunidades escolares rurales en la toma de decisiones y en la implementación de proyectos educativos que respondan a sus necesidades específicas. Esto incluye el fortalecimiento de los microcentros como espacios de desarrollo profesional docente y la implementación de programas de formación continua con enfoque rural.



Magíster en Política Educativa

La ENEP aborda la educación rural como una prioridad, proponiendo estrategias específicas para mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación en estos contextos. Por su parte los lineamientos técnicos permitirán el desarrollo de un proceso de acompañamiento técnico pedagógico focalizado, pertinente y que apunte permanentemente a la mejora educativa, considerando a todos los estamentos de la comunidad educativa.



Magíster en Política Educacional

26

Capítulo III: El verso es una paloma que busca donde anidar Marco conceptual

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

1. Relacionalidad y confianza pedagógica en el acompañamiento técnico pedagógico de la UATP en contextos de ruralidad

La Nueva Educación Pública, ha redefinido el rol del Estado en la garantía del derecho a la educación (establecido en la Ley General de Educación), instaurando una estructura institucional que pone énfasis en el acompañamiento pedagógico como dispositivo para la mejora continua de los procesos educativos. En este nuevo marco, la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) cumple un rol clave, particularmente en contextos de ruralidad, donde las condiciones de aislamiento, heterogeneidad sociocultural y multigradualidad demandan formas de relación profesional profundamente sensibles, contextualizadas y sostenidas en el tiempo. Uno de los principios estructurales que debiera orientar el acompañamiento en estos contextos es la “relacionalidad pedagógica” (Berkowitz, Zoro & Warner, 2020), entendida como la capacidad del profesional de acompañamiento para establecer vínculos horizontales, de confianza mutua, respeto pedagógico y corresponsabilidad con docentes encargados y de aula. En efecto, en contextos rurales, la relación no es solo un medio para implementar estrategias pedagógicas, sino una condición habilitante para cualquier transformación significativa. Sin confianza no hay reflexión, sin escucha no hay mejora.

27

La necesidad de establecer protocolos de acompañamiento que privilegien la continuidad relacional, evitando la rotación frecuente de profesionales de la UATP, constituye una prioridad. Estudios en el ámbito del liderazgo intermedio como el de Uribe, Galdames & Obregón (2022), han demostrado que los procesos de acompañamiento interrumpidos o fragmentados generan desconfianza, disminuyen la eficacia de las intervenciones y refuerzan una lógica tecnocrática de supervisión que atenta contra el sentido transformador del rol del sostenedor. La continuidad en la relación permite construir un conocimiento profundo del territorio, de las prácticas docentes y de los proyectos educativos que emergen desde las comunidades rurales, fortaleciendo una capacidad basal para la relación sostenedor – establecimiento educacional: la confianza.

En coherencia con esto, es necesario establecer el rol de “acompañante territorial permanente”, especialmente en escuelas multigrado, unidocentes o de alta vulnerabilidad. Este rol no debe entenderse como un mero cargo administrativo, sino como un dispositivo político-pedagógico que garantiza la existencia de un referente técnico estable, vinculado con la comunidad educativa, conocedor de su historia y comprometido con sus procesos de mejora. El asesoramiento educativo debe orientarse hacia la construcción de una relación de “amigo crítico” (Fullan, 2007), en la que el profesional es capaz de facilitar la reflexión docente sin imponer, acompañando desde la cercanía y la legitimidad ganada en el



Magíster en Política Educativa

vínculo. Este enfoque demanda una inversión sistemática en la formación de los profesionales de la UATP, en particular en habilidades socioemocionales y relacionales para entornos de alta sensibilidad comunitaria, además de los propios requerimientos técnicos y teóricos.

En las escuelas rurales, los docentes encargados no solo cumplen funciones pedagógicas, sino también administrativas, directivas y de vínculo con la comunidad, lo que genera una sobrecarga que puede afectar la apertura a los procesos de acompañamiento si estos no se enmarcan en un clima de empatía, comprensión del contexto y reconocimiento profesional. Tal como sostiene Rivas (2023), la mejora educativa requiere de equipos técnicos especializados que comprendan la cultura del sistema y sean capaces de traducir objetivos de mejora en prácticas colaborativas, pertinentes y contextualizadas.

Profundizar en estas dimensiones implica también comprender que la relacionalidad pedagógica se construye desde el reconocimiento del otro como un legítimo par pedagógico. Esto exige desarrollar competencias para la escucha activa, la gestión emocional y la mediación cultural, elementos fundamentales en comunidades educativas donde las relaciones sociales están marcadas por vínculos familiares, históricos y territoriales que trascienden el espacio escolar (Cornejo & Mendoza, 2018). En ese marco, la formación de los profesionales del nivel intermedio debiera incorporar saberes provenientes de la pedagogía crítica, la educación rural, la educación intercultural y la psicología comunitaria, de manera de habilitar formas de intervención más integrales y sostenibles.

Además, la relacionalidad en el acompañamiento no puede desvincularse de una comprensión estructural de las condiciones de trabajo docente en contextos rurales. Esto incluye abordar tensiones como la carga laboral múltiple, la soledad profesional, la falta de oportunidades formativas pertinentes y la baja visibilidad del quehacer docente rural en el sistema educativo. Por ello, los protocolos y estructuras de acompañamiento deben integrar medidas que promuevan el bienestar profesional, el cuidado institucional y el reconocimiento explícito del rol pedagógico y social que cumple el profesorado en contextos de ruralidad (Bellei, 2023).

Por último, la relacionalidad pedagógica debe ser concebida como un principio de justicia educativa en sí mismo. En contextos donde las brechas son estructurales, el acompañamiento técnico no puede limitarse a la transferencia de conocimientos o la aplicación de instrumentos, sino que debe constituirse como una práctica dialógica, que reconozca en el otro a un sujeto de saber, experiencia y dignidad profesional. En este sentido, el fortalecimiento de la UATP como estructura territorial que impulsa una pedagogía del vínculo, del reconocimiento y de la mejora situada, representa una oportunidad estratégica para avanzar hacia un sistema de educación pública más equitativo, pertinente y transformador.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

2. El Territorio Educativo Rural

El concepto de territorio educativo trasciende la noción geográfica tradicional de espacio físico delimitado. Desde una perspectiva sociocultural y pedagógica, el territorio se configura como el resultado de relaciones sociales, pedagógicas, culturales y comunitarias entre múltiples actores: escuelas, familias, comunidades locales y el SLEP como sostenedor (Arias & Reyes, 2019). Esta conceptualización reconoce que el territorio es una construcción dinámica, donde los vínculos y las interacciones determinan tanto las oportunidades educativas como las identidades colectivas.

En el contexto de la Nueva Educación Pública, el territorio educativo adquiere una dimensión política y administrativa específica, delimitada por la jurisdicción de cada SLEP. Sin embargo, la construcción de territorialidad educativa no se agota en esta demarcación formal, sino que requiere la articulación efectiva de proyectos educativos locales con las dinámicas socioculturales y productivas de las comunidades (Núñez et al., 2020). En zonas rurales, el territorio educativo se configura con mayor complejidad debido a tres factores principales: la dispersión geográfica, la baja densidad poblacional y la diversidad cultural. La dispersión geográfica implica distancias significativas entre establecimientos educacionales; como también, entre estos y las estructuras administrativas del SLEP, lo que complejiza tanto el acceso como la continuidad del acompañamiento pedagógico. La baja densidad poblacional se traduce en escuelas pequeñas —frecuentemente unidocentes o bidocentes— con matrículas reducidas y organización multigrado, lo que demanda estrategias pedagógicas especializadas (Bustos, 2011).

La diversidad cultural constituye un tercer elemento definitorio. Las comunidades rurales en Chile presentan composiciones heterogéneas que incluyen poblaciones indígenas (especialmente mapuche en el sur del país), campesinas tradicionales y, crecientemente, migrantes internacionales que se insertan en economías agrícolas estacionales (Cortés & Concha, 2021). Esta diversidad cultural representa simultáneamente una riqueza y un desafío para la construcción de proyectos educativos pertinentes y relevantes culturalmente.

Considerando que la Ley 21.040 establece que los SLEP deben constituirse como sostenedores públicos profesionalizados, con capacidad técnica y financiera para gestionar la educación en sus territorios (MINEDUC, 2017). Sin embargo, en contextos rurales resulta insuficiente que el SLEP funcione como mero administrador o gestor burocrático. Se requiere una transición hacia un rol de articulador de vínculos y proyectos colectivos, donde la ruralidad sea asumida como fuente de identidad e innovación pedagógica y no simplemente como contexto de vulnerabilidad o aislamiento.



Magíster en Política Educativa

Esta articulación territorial implica tres dimensiones operativas fundamentales:

1. La capacidad de generar redes de colaboración efectivas entre establecimientos dispersos geográficamente, aprovechando tanto encuentros presenciales como plataformas tecnológicas.
2. La vinculación sustantiva entre las escuelas y las comunidades locales, reconociendo los saberes territoriales como recursos pedagógicos legítimos.
3. La diferenciación en la asignación de recursos y apoyos, aplicando criterios de justicia territorial que prioricen a las escuelas con mayor aislamiento o menores condiciones materiales.

A. Pilares para la Construcción del Territorio Educativo Rural

La construcción efectiva de un territorio educativo en contextos rurales requiere el desarrollo de cinco pilares estructurales que, articulados, permitan superar las fragmentaciones tradicionales del sistema educativo público.

a. Gobernanza Participativa

La gobernanza participativa constituye el primer pilar y se materializa en la creación de consejos territoriales con representación de todos los actores educativos relevantes: docentes, directivos, asistentes de la educación, familias, comunidades indígenas y campesinas, y profesionales del SLEP. Estos consejos territoriales deben trascender su eventual función consultiva para constituirse en instancias de deliberación y co-construcción de políticas educativas locales (Donoso & Benavides, 2018).

La gobernanza participativa en territorios rurales enfrenta desafíos específicos relacionados con la dispersión geográfica y las dificultades de movilización. Por ello, es fundamental establecer mecanismos flexibles de participación que combinen encuentros presenciales periódicos con instancias virtuales de deliberación. Asimismo, resulta crítico garantizar que las voces de las comunidades más aisladas no sean subrepresentadas en estos espacios de toma de decisiones.

b. Redes de Colaboración Pedagógica

El segundo pilar se sustenta en el fortalecimiento de redes de colaboración pedagógica entre docentes rurales. Los microcentros rurales, figura tradicional en la educación rural chilena, representan una instancia privilegiada para esta colaboración (Bustos, 2011). Sin embargo, frecuentemente estos espacios han sido colonizados por lógicas administrativas, destinando sus encuentros a la transmisión de información normativa más que al desarrollo profesional colaborativo.



Magíster en Política Educativa

La propuesta consiste en rediseñar los microcentros como comunidades profesionales de aprendizaje, con agendas estructuradas en torno a desafíos pedagógicos concretos: planificación multigrado, evaluación formativa, integración curricular, trabajo con familias, entre otros. Estas comunidades deben ser facilitadas y acompañadas por profesionales de las UATP de los SLEP, quienes actúan como mediadores y sistematizadores de las prácticas pedagógicas emergentes.

c. Vinculación Escuela-Comunidad

El tercer pilar reconoce a las comunidades rurales como co-educadoras, portadoras de saberes territoriales legítimos que deben ser incorporados al currículum escolar. Esta vinculación trasciende las lógicas instrumentales de participación que caracterizan muchas políticas educativas, para constituirse en una relación pedagógica sustantiva donde el conocimiento local dialoga con el conocimiento escolar formal (Williamson & Cantero, 2019).

La vinculación escuela-comunidad implica múltiples dimensiones operativas: incorporación de educadores tradicionales indígenas en procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de proyectos pedagógicos anclados en problemáticas productivas o ambientales locales, rescate de historias y memorias comunitarias como contenido curricular, y apertura de la escuela como espacio de desarrollo comunitario más allá de su función escolar estricta.

d. Justicia Territorial

El cuarto pilar introduce un criterio diferenciado de apoyo desde las UATP, aplicando principios de justicia territorial que priorizan las escuelas con mayor aislamiento geográfico, menores recursos materiales o mayor complejidad socioeducativa. Este principio reconoce que la equidad no consiste en tratamiento homogéneo, sino en diferenciación positiva que compense desigualdades estructurales (Murillo & Hernández-Castilla, 2014).

La justicia territorial se operacionaliza en tres dimensiones: mayor frecuencia de visitas de acompañamiento pedagógico a escuelas aisladas, asignación preferente de recursos materiales y tecnológicos, y mayor flexibilidad en los requerimientos administrativos considerando las limitaciones de tiempo y personal de estas escuelas. Este criterio diferenciado debe ser explícito y fundamentado, evitando arbitrariedades y generando legitimidad entre los actores educativos.

e. Uso Pertinente de Tecnologías

El quinto pilar aborda el potencial de las tecnologías digitales para superar barreras de aislamiento y facilitar la colaboración profesional y el acceso a recursos pedagógicos. Sin embargo, resulta



Magíster en Política Educacional

fundamental un enfoque realista y pertinente que considere las limitaciones de conectividad en muchas zonas rurales chilenas (Pávez et al., 2016).

Se privilegia plataformas digitales simples y de bajo costo que ya forman parte del repertorio tecnológico de docentes rurales: WhatsApp para comunicación y coordinación rápida, Google Drive o plataformas similares para compartir planificaciones y recursos, y tecnologías offline que no dependan de conexión permanente a internet. Adicionalmente, se reconoce el potencial de medios tradicionales como la radio comunitaria para difusión de contenidos educativos y fortalecimiento de vínculos territoriales.

3. Principios Rectores del ATP en Territorio Educativo Rural

La implementación del acompañamiento técnico pedagógico en contextos rurales debe orientarse por tres principios rectores que garanticen coherencia entre propósitos declarados y prácticas efectivas.

a. Equidad Territorial

El principio de equidad territorial establece que el apoyo técnico pedagógico debe distribuirse de manera diferenciada, priorizando las escuelas más aisladas geográficamente o con menores recursos disponibles. Este principio cuestiona lógicas distributivas homogéneas que, bajo aparente neutralidad, reproducen desigualdades estructurales al no considerar las condiciones desiguales de partida (Murillo & Hernández-Castilla, 2014).

La equidad territorial se operacionaliza en criterios explícitos de priorización para asignación de frecuencia de visitas, intensidad del acompañamiento, acceso a recursos materiales y tecnológicos, y flexibilización de exigencias administrativas. Estos criterios deben ser transparentes, fundamentados técnicamente y evaluados periódicamente en sus efectos sobre mejoramiento de prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje.

b. Relacionalidad Pedagógica

El principio de relacionalidad pedagógica posiciona el vínculo humano en el centro del proceso de acompañamiento. El acompañamiento técnico pedagógico no consiste en la aplicación mecánica de protocolos o la fiscalización del cumplimiento normativo, sino en la construcción de una relación de confianza entre acompañantes y acompañados (Ávalos, 2016). Esta relación se caracteriza por el respeto mutuo, la escucha activa, el reconocimiento de saberes profesionales existentes y la co-construcción de soluciones contextualizadas.



Magíster en Política Educativa

La relacionalidad pedagógica implica que el acompañante UATP se posiciona como par colaborador y no como supervisor jerárquico. Esta posición horizontal no anula diferencias de conocimiento o experiencia, pero las pone al servicio del desarrollo profesional compartido más que de la evaluación sancionadora. La construcción de confianza requiere tiempo, consistencia y coherencia entre discursos y prácticas.

c. Justicia Social

El principio de justicia social reconoce que la ruralidad no constituye un déficit a ser compensado, sino una diversidad a ser valorada y fortalecida. Este principio cuestiona narrativas hegemónicas que posicionan lo urbano como modelo normativo y lo rural como desviación o carencia (Williamson & Cantero, 2019). Desde esta perspectiva, el ATP debe promover prácticas pedagógicas que fortalezcan identidad y pertenencia territorial, rescaten saberes locales y proyecten a las escuelas rurales como espacios de desarrollo comunitario.

La justicia social implica también cuestionar las desigualdades estructurales que afectan a las comunidades rurales: concentración de la propiedad de la tierra, precarización del trabajo agrícola, limitaciones en acceso a servicios básicos, discriminación hacia poblaciones indígenas y campesinas, entre otros. Si bien estas problemáticas exceden el ámbito estrictamente educativo, las escuelas rurales pueden constituirse en espacios de reflexión crítica y agencia comunitaria frente a estas desigualdades.



Magíster en Política Educacional

34

Capítulo IV: Sé tú el que aparta la piedra del camino Necesidades de lineamientos para contextos rurales

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

1. Importancia de contar con lineamientos específicos para la educación pública rural en el marco de la Nueva Educación Pública

La implementación de la Nueva Educación Pública (NEP) en Chile, ha significado un cambio estructural profundo en la forma en que se organiza, gestiona y entrega el servicio educativo público. La aplicación de esta política en territorios rurales plantea desafíos particulares que requieren ser abordados con lineamientos específicos que reconozcan su complejidad, diversidad y potencial.

Históricamente, la educación rural ha sido concebida desde un paradigma deficitario, asociado a carencias materiales, aislamiento geográfico y bajos resultados de aprendizaje. Esta visión ha reforzado un enfoque homogeneizador de las políticas públicas, que muchas veces ignora las particularidades socioculturales, económicas y pedagógicas del mundo rural. Frente a ello, la NEP ofrece una oportunidad para repensar la educación rural desde una lógica de justicia territorial, donde el Estado asuma la responsabilidad de garantizar condiciones equitativas y pertinentes para todos los territorios, no desde la uniformidad, sino desde la equidad situada (Cornejo & Mendoza, 2018), lo cual permitirá un enfoque rural en la gestión institucional y pedagógica de cada establecimiento educacional.

Contar con lineamientos específicos para la educación pública rural permite visibilizar las condiciones particulares en que ocurre el proceso educativo en estos territorios: multigradualidad, baja densidad poblacional, infraestructura limitada, dificultad de acceso a redes de apoyo técnico, y una profunda vinculación entre la escuela, la comunidad y el territorio. Estos factores configuran un escenario educativo que requiere respuestas diferenciadas, no como una excepción marginal, sino como una expresión legítima de lo público en su diversidad.

En este contexto, la ENEP 2020–2028 reconoce explícitamente la necesidad de fortalecer la educación rural, proponiendo acciones orientadas a asegurar trayectorias educativas completas, condiciones de infraestructura dignas y desarrollo profesional pertinente para docentes y directivos que se desempeñan en estos contextos. La ENEP plantea que, para avanzar hacia una educación pública de calidad, se requiere un abordaje territorial que promueva la equidad desde la diversidad de condiciones existentes (Mineduc, 2020).



Magíster en Política Educacional

Los lineamientos específicos permiten también orientar de manera coherente la acción de los equipos técnicos de los SLEP, en particular de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), que enfrentan la tarea de acompañar pedagógicamente a escuelas rurales con realidades complejas y muy diferentes entre sí. En ausencia de orientaciones claras, existe el riesgo de replicar modelos de acompañamiento diseñados para contextos urbanos, generalistas, sin contextualización territorial, generando intervenciones inadecuadas que no solo resultan ineficaces, sino que pueden deslegitimar el rol del sostenedor frente a las comunidades educativas, perdiendo el objetivo general de la Nueva Educación Pública: una nueva forma de ver la educación.

Asimismo, disponer de lineamientos rurales fortalece la articulación interinstitucional, facilita la planificación estratégica con enfoque territorial y permite establecer criterios comunes para el seguimiento y evaluación del acompañamiento técnico, siempre considerando la participación activa de las comunidades educativas rurales en el diseño e implementación de las políticas que les afectan.

Finalmente, avanzar en lineamientos específicos para la educación rural no es solo una medida administrativa o técnica, sino una expresión de un compromiso ético y político con la justicia social. Significa reconocer que la educación rural no es un apéndice del sistema, sino parte constitutiva de la educación pública y del derecho a una formación integral y pertinente para todos los niños, niñas y jóvenes del país, vivan donde vivan.

36

2. La importancia de los microcentros en el fortalecimiento de la educación rural

En el marco de las políticas públicas orientadas al mejoramiento de la educación en contextos de ruralidad, los microcentros se constituyen como dispositivos clave para el desarrollo profesional docente, la colaboración pedagógica situada y el fortalecimiento de la justicia educativa territorial. Su importancia radica en que permiten responder, desde una lógica colectiva y contextualizada, a las particularidades del quehacer educativo rural, caracterizado por el aislamiento geográfico, la composición de multigrado, la diversidad cultural y las restricciones en acceso a redes de apoyo técnico-pedagógico.

Los microcentros, definidos normativamente por el Decreto N° 1107 (2021) como espacios de trabajo técnico-pedagógico entre docentes de escuelas multigrado de un mismo territorio, tienen el potencial de operar como comunidades profesionales de aprendizaje donde se produce conocimiento situado, se comparten experiencias, y se construyen estrategias didácticas contextualizadas. Esta función es especialmente relevante en un sistema educativo históricamente centrado en lógicas urbano-centristas,

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educativa

donde las políticas suelen desconocer las especificidades de la ruralidad.

Desde una perspectiva formativa, los microcentros promueven la reflexión crítica sobre la práctica, el intercambio entre pares y la actualización profesional, superando la fragmentación que muchas veces afecta a los docentes rurales. En este sentido, los microcentros no solo constituyen un espacio de mejora profesional, sino también de cuidado, contención y reconocimiento mutuo, lo que resulta indispensable en territorios donde los equipos educativos son reducidos y enfrentan múltiples desafíos.

Asimismo, los microcentros permiten activar redes de colaboración interinstitucional que trascienden las fronteras de cada establecimiento, fortaleciendo el capital profesional y social de los docentes rurales. Esta lógica colaborativa se alinea con los principios de la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP), especialmente con los de participación, pertinencia y justicia territorial, que demandan una organización educativa sensible a los contextos y capaz de generar soluciones desde lo local.

Desde el punto de vista de la política educativa, el fortalecimiento de los microcentros supone avanzar en una lógica de descentralización pedagógica que reconozca las capacidades de los docentes como agentes de cambio. Esto implica no solo garantizar las condiciones materiales y de conectividad para su funcionamiento, sino también asegurar el reconocimiento institucional de estos espacios como instancias legítimas de desarrollo profesional, planificación pedagógica y construcción colectiva del conocimiento.

En suma, los microcentros son relevantes no solo por sus funciones pedagógicas inmediatas, sino también por su contribución estructural al fortalecimiento de la educación rural pública. Su consolidación como política de Estado es un imperativo si se desea avanzar hacia una Nueva Educación Pública más justa, contextualizada y territorialmente equitativa.

37



Magíster en Política Educativa

38

Capítulo V: El mundo siempre va a necesitar gente que sueñe y gente luche por esos sueños

Propuesta técnica

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

1. Recomendaciones para el Acompañamiento Técnico-Pedagógico en Establecimientos Educativos Rurales

El acompañamiento técnico pedagógico en contextos de ruralidad exige una mirada diferenciada, capaz de reconocer las particularidades del territorio, las dinámicas comunitarias y las condiciones estructurales que configuran la experiencia educativa en las escuelas rurales del Sistema de Educación Pública. La propuesta de lineamientos presentada en este proyecto surge como respuesta a la necesidad de fortalecer la pertinencia del trabajo de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), avanzando hacia un modelo que promueva relaciones horizontales, vínculos de confianza y un ejercicio profesional situado. Así, las orientaciones que se desarrollan a continuación buscan entregar un marco técnico coherente con las realidades territoriales, articulado desde una perspectiva integral y respetuosa de los saberes locales, y orientado a consolidar prácticas de acompañamiento que contribuyan al desarrollo de capacidades institucionales en las escuelas rurales. Los lineamientos funcionan como base para una arquitectura completa de acción que incluye recomendaciones prácticas, una metodología operativa para las UATP, un plan de trabajo anual y un sistema de seguimiento y monitoreo. De este modo, las orientaciones que se desarrollan a continuación no sólo entregan un marco técnico coherente con las realidades territoriales, sino que articulan un dispositivo integral y aplicable, respetuoso de los saberes locales y orientado a consolidar prácticas que contribuyan al desarrollo de capacidades en las escuelas rurales.

39

En este contexto, se establecen cuatro ejes temáticos que organizan y dan sentido a la propuesta, permitiendo estructurar un acompañamiento que responda de manera efectiva a los desafíos de la ruralidad. Estos ejes ofrecen una ruta conceptual y operativa que favorece la construcción de relaciones pedagógicas de carácter colaborativo, promueven la confianza como base del trabajo técnico y fortalecen la cohesión territorial como condición esencial para la mejora educativa. A través de ellos se busca orientar la acción de las UATP hacia un acompañamiento que no solo entregue soporte pedagógico, sino que también genere condiciones para la sostenibilidad de los procesos de mejora en contextos donde la dispersión geográfica, la diversidad cultural y las limitaciones estructurales demandan enfoques sensibles, pertinentes y estratégicamente articulados.

A. Lenguaje y Enfoque Relacional

El lenguaje utilizado por los profesionales UATP en sus interacciones con docentes y directivos rurales resulta crítico para la construcción de relaciones de confianza. Se recomienda evitar tecnicismos innecesarios o jergas especializadas que puedan generar distancia o incomprensión. El lenguaje debe ser claro, directo y contextualizado, privilegiando ejemplos concretos por sobre abstracciones teóricas.

El posicionamiento como pares colaboradores, más que como evaluadores externos, facilita la apertura al diálogo y la disposición a revisar prácticas. Esta horizontalidad no implica ausencia de expertos técnicos, sino la capacidad de ponerlo al servicio del desarrollo profesional compartido. La escucha activa



Magíster en Política Educacional

—entendida como disposición genuina a comprender las perspectivas, dilemas y saberes del otro— constituye una competencia fundamental para el acompañamiento efectivo.

B. Pertinencia y Contextualización

Cada acción de acompañamiento debe adaptarse a la realidad concreta de la escuela y su comunidad. Las plantillas únicas de planificación, los modelos estandarizados de gestión curricular o las pautas rígidas de evaluación resultan frecuentemente inadecuadas para la diversidad de contextos rurales. Se recomienda trabajar con marcos orientadores flexibles que permitan adaptación local, valorando la capacidad de los docentes para contextualizar el currículum nacional.

Los saberes locales —conocimientos agrícolas, prácticas culturales indígenas, historias comunitarias, problemáticas ambientales territoriales— deben ser reconocidos como recursos pedagógicos legítimos. El acompañamiento debe facilitar su incorporación curricular, no como folklore o decoración, sino como contenidos sustantivos que dialoguen con los aprendizajes formales esperados.

C. Enfoque en Pedagogía Multigrado

La especificidad del trabajo multigrado demanda acompañamiento especializado en tres dimensiones fundamentales. Primero, planificaciones que integren objetivos de aprendizaje de distintos niveles, identificando núcleos conceptuales comunes y diseñando diferenciaciones pertinentes. Esta integración curricular no implica simplificación o reducción, sino complejización pedagógica que requiere alto nivel de conocimiento docente (Bustos, 2011).

Segundo, metodologías activas que aprovechen la heterogeneidad del aula multigrado como recurso pedagógico: aprendizaje colaborativo entre estudiantes de distintas edades, tutoría entre pares, proyectos de investigación con distintos niveles de profundidad, estaciones de trabajo autónomo. Estas metodologías requieren diseño cuidadoso y acompañamiento sistemático para su implementación efectiva.

Tercero, herramientas para la gestión del tiempo en aula multigrado, uno de los desafíos más complejos reportados por docentes rurales. El acompañamiento debe incluir modelamiento de estrategias de organización temporal, diseño de rutinas que maximicen tiempo de aprendizaje activo y minimicen tiempos de espera, y desarrollo de materiales de trabajo autónomo que permitan al docente focalizar atención en grupos específicos.

D. Trabajo con Equipos Directivos



Magíster en Política Educacional

Los directores, jefes de Unidad Técnico-Pedagógica y/o Docentes Encargados de escuelas rurales enfrentan desafíos particulares: frecuentemente deben compatibilizar funciones directivas con docencia directa (doble carga), liderar equipos muy reducidos y gestionar demandas administrativas con escaso apoyo técnico. El acompañamiento a estos profesionales debe considerar estas especificidades.

La planificación realista del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) resulta crítica. Frecuentemente, los PME de escuelas rurales reproducen estructuras pensadas para establecimientos urbanos grandes, con múltiples líneas de acción que exceden las capacidades efectivas de implementación. El acompañamiento debe facilitar la priorización estratégica, la definición de metas alcanzables y el diseño de planes de acción realistas.

El liderazgo pedagógico que reconozca y potencie las capacidades de todo el equipo docente (frecuentemente muy pequeño), permite distribuir responsabilidades y generar compromiso colectivo. Finalmente, el reconocimiento explícito de la doble carga directiva-docente debe traducirse en apoyo concreto: reducción de exigencias administrativas, acceso a asesoría técnica especializada y flexibilización de tiempos para funciones directivas.

41

2. Metodología del Acompañamiento UATP

La efectividad del acompañamiento técnico pedagógico depende críticamente de la calidad metodológica de su implementación. Por tanto, se requiere la aplicación de metodologías basales, para así permitir la conexión estratégica, organizada y sistemática para el desarrollo del acompañamiento técnico pedagógico.

A. Planificación Estratégica del Acompañamiento

Cada visita de acompañamiento debe estar planificada con objetivos claros, realistas y consensuados con la comunidad educativa. La planificación implica definición previa de focos de observación, aspectos a retroalimentar y compromisos de acción esperados. Esta anticipación permitirá optimizar el tiempo de la visita y garantizar que cada encuentro deje instalada al menos una acción concreta de mejoramiento (Ávalos, 2016).

La planificación anual del acompañamiento debe considerar calendario escolar, condiciones climáticas que pueden dificultar traslados, y cargas administrativas cíclicas de las comunidades educativas. La flexibilidad planificada —con fechas tentativas que puedan ajustarse según contingencias— resulta más efectiva que la rigidez formal que termina en incumplimientos.



Magíster en Política Educativa

B. Registro Eficiente

Los sistemas de registro del acompañamiento deben servir a la mejora educativa y no constituirse en carga administrativa adicional. Se recomienda el uso de formatos breves y estandarizados —actas de visita, fichas de acuerdos, pautas de observación— que capturen información esencial sin generar sobrecarga de escritura. Estos instrumentos deben ser diseñados participativamente con las escuelas, garantizando su utilidad tanto para acompañantes como para acompañados.

El registro eficiente cumple tres funciones: memoria institucional que permite dar seguimiento a acuerdos y avances, insumo para planificación de acompañamientos futuros, y evidencia para evaluación de efectividad del ATP. Sin embargo, estas funciones no requieren documentación exhaustiva, sino registro focalizado en aspectos estratégicos.

C. Retroalimentación Formativa

El principio metodológico fundamental es priorizar la retroalimentación formativa por sobre la corrección normativa. La retroalimentación formativa se orienta al aprendizaje profesional: identifica fortalezas a potenciar, analiza colaborativamente aspectos a mejorar, y propone estrategias concretas de desarrollo. Este enfoque contrasta con lógicas fiscalizadoras centradas en identificación de incumplimientos normativos y demanda de correcciones (Ávalos, 2016).

La retroalimentación formativa efectiva es específica (referida a prácticas concretas observadas), oportuna (entregada en momento cercano a la observación), dialogada (construida en conversación y no como monólogo experto) y orientada a la acción (culmina en acuerdos sobre próximos pasos). Este tipo de retroalimentación requiere competencias comunicacionales sofisticadas y disposición a la construcción colaborativa de conocimiento pedagógico.

3. Plan de Trabajo: Acompañamiento Técnico-Pedagógico en contextos de ruralidad

El plan de trabajo se fundamenta en una comprensión del territorio educativo como construcción colectiva que articula a las escuelas, las comunidades y el propio SLEP, con el objetivo de garantizar justicia territorial y equidad educativa. Desde un enfoque de mejora continua, el plan establece fases secuenciales —diagnóstico, diseño, implementación, consolidación y evaluación— que combinan una dimensión técnica y una formativa, permitiendo avanzar desde el reconocimiento del contexto hacia la instalación de capacidades locales sostenibles en el tiempo.



Magíster en Política Educacional

El propósito principal y al mediano plazo es fortalecer el acompañamiento técnico-pedagógico en escuelas rurales, promoviendo justicia territorial, pertinencia contextual y desarrollo profesional situado.

Fase 1: Diagnóstico y contextualización del territorio educativo rural

Periodo sugerido: Semestre 1 – Año 1

Objetivo: Comprender las características del territorio rural y sus comunidades escolares para orientar un acompañamiento contextualizado.

Acciones operativas

- Levantar información socioeducativa y territorial: matrícula, dotación docente, conectividad, infraestructura y prácticas pedagógicas.
- Identificar redes existentes y que se vinculen con la comunidad educativa: microcentros, CEMPA, proyectos locales, CAP, entre otros.
- Aplicar instrumentos cualitativos (entrevistas, focus, observaciones) para relevar necesidades formativas y condiciones del ejercicio docente.
- Elaborar un informe diagnóstico participativo, que integre mirada institucional, pedagógica y comunitaria.

Fundamento técnico-pedagógico

El diagnóstico situado es la base de toda acción formativa contextualizada. Según Murillo (2012), los procesos de mejora educativa deben partir del reconocimiento de las condiciones reales de las escuelas, evitando modelos estandarizados. La Ley 21.040 también enfatiza la planificación territorial del SLEP como eje de la gestión educativa, por lo que esta fase constituye la primera expresión del enfoque de territorio educativo.

La ruralidad presenta dinámicas culturales, geográficas y sociales singulares. Sin un diagnóstico situado, el acompañamiento técnico puede reproducir prácticas urbanas y centralistas que invisibilizan los desafíos del contexto rural. Esta fase permite construir legitimidad territorial, generar confianza con los equipos docentes y sentar las bases de un acompañamiento pertinente y respetuoso de la identidad local.

Fase 2: Diseño del plan de acompañamiento situado

Periodo sugerido: Semestre 2 – Año 1

Objetivo: Elaborar, de manera colaborativa, un plan de acompañamiento técnico-pedagógico coherente con las necesidades del territorio rural.

Acciones operativas

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educativa

- Realizar jornadas de co-diseño con la UATP, directivos y docentes rurales.
- Definir líneas prioritarias de acompañamiento: enseñanza multigrado, liderazgo pedagógico, vinculación comunitaria, entre otros.
- Establecer metas, indicadores y estrategias de seguimiento.
- Validar el plan con comunidades educativas y equipo técnico del SLEP.

Fundamento técnico-pedagógico

Este proceso se sustenta en el enfoque de liderazgo pedagógico distribuido (Bolívar, 2010; Hargreaves & Fullan, 2012), donde la responsabilidad de la mejora se comparte entre los actores del territorio. El diseño colaborativo también se alinea con los principios de la Guía Metodológica de Acompañamiento Técnico-Pedagógico (DEP, 2022), que promueve la planificación conjunta y el diálogo profesional como ejes del ATP.

Involucrar a las comunidades rurales en el diseño del acompañamiento asegura pertinencia y sentido de pertenencia. Esta fase instala una cultura de corresponsabilidad y liderazgo colectivo, clave para transformar el acompañamiento en una práctica de mejora continua y no en una acción de supervisión externa.

44

Fase 3: Implementación formativa y acompañamiento en terreno

Periodo sugerido: Año 2 en adelante

Objetivo: Desarrollar procesos de acompañamiento situados que promuevan reflexión pedagógica, aprendizaje profesional y mejora continua.

Acciones operativas

- Implementar ciclos de observación, retroalimentación y seguimiento en aulas rurales.
- Desarrollar talleres situados sobre didácticas multigrado, evaluación formativa y pertinencia cultural.
- Realizar mentorías directivas y círculos de líderes rurales.
- Sistematizar experiencias y difundir aprendizajes entre escuelas del territorio.

Fundamento técnico-pedagógico

El acompañamiento técnico-pedagógico es una acción formativa que busca fortalecer capacidades docentes mediante procesos reflexivos. Según Timperley (2011), el aprendizaje profesional efectivo se produce cuando los docentes analizan su práctica en un entorno de confianza y retroalimentación. Esta



Magíster en Política Educacional

fase responde también al mandato de la NEP de garantizar apoyos especializados y permanentes a las comunidades educativas, especialmente en zonas rurales.

En contextos rurales, el aislamiento profesional limita el acceso a formación continua. El acompañamiento en terreno permite romper ese aislamiento, generar aprendizaje colectivo y visibilizar el valor pedagógico de la ruralidad. A su vez, instala una nueva cultura de acompañamiento centrada en la mejora de la enseñanza y no en la fiscalización.

Fase 4: Consolidación de redes y comunidades profesionales rurales

Periodo sugerido: Años 3–4

Objetivo: Fortalecer comunidades de aprendizaje sostenibles y colaborativas entre escuelas rurales del territorio.

Acciones operativas

- Formalizar redes pedagógicas rurales (microcentros, CAP territoriales).
- Crear repositorios digitales de buenas prácticas rurales y experiencias de innovación.
- Desarrollar encuentros territoriales y pasantías interescuelas.
- Articular redes con instituciones locales (universidades, municipios, comunidades indígenas, entre otros).

Fundamento técnico-pedagógico

El trabajo en red constituye una estrategia de equidad profesional y territorial. Chapman y Muijs (2014) plantean que la colaboración interescuelas es una herramienta potente de mejora educativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad. En la ruralidad, las redes reemplazan la falta de estructura por cooperación y aprendizaje colectivo.

Esta fase busca trascender el acompañamiento individual para construir una identidad pedagógica rural compartida. Las comunidades de práctica fortalecen la continuidad del aprendizaje docente, promueven la innovación y consolidan el rol del SLEP como articulador territorial.

Fase 5: Evaluación, retroalimentación y proyección del modelo

Periodo sugerido: Años 4–5

Objetivo: Evaluar el impacto del acompañamiento técnico-pedagógico y ajustar el modelo para su sostenibilidad y replicabilidad.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

Acciones operativas

- Realizar evaluaciones participativas (autoevaluación, encuestas, grupos focales, entre otros).
- Analizar evidencias de impacto en prácticas docentes y aprendizajes estudiantiles.
- Elaborar informes de sistematización y propuestas de mejora.
- Ajustar y proyectar el modelo a otros territorios rurales.

Fundamento técnico-pedagógico

La evaluación en la política pública educativa debe entenderse como proceso de aprendizaje institucional (Fullan, 2017). Más que medir resultados, se busca comprender los procesos de cambio, reconocer avances y generar conocimiento transferible.

Esta fase garantiza que la experiencia no quede como acción puntual, sino que se convierta en un modelo sostenible y documentado. Permite dar cuenta del valor público del acompañamiento rural y aporta evidencia para la toma de decisiones en la Nueva Educación Pública.

4. Sistema de seguimiento y monitoreo del acompañamiento

El diseño del sistema de seguimiento propuesto en este proyecto se fundamenta en los instrumentos oficiales que norman y orientan el acompañamiento técnico-pedagógico en el Sistema de Educación Pública. En particular, se utilizan dos referencias centrales: la Guía Metodológica para Liderar el Acompañamiento Técnico Pedagógico (Dirección de Educación Pública, 2022) y la Rúbrica del Modelo de Desarrollo de Capacidades en Establecimientos Educativos (Ministerio de Educación, s/f). Ambos documentos proveen criterios, descriptores e indicadores institucionalmente validados que permiten monitorear los procesos y resultados del acompañamiento, asegurando coherencia con las orientaciones del nivel intermedio y con las metas estratégicas de la Nueva Educación Pública.

La Guía Metodológica establece un marco de actuación para los profesionales de acompañamiento, organizado en cinco etapas: involucramiento inicial, diagnóstico, planificación del acompañamiento, ejecución del apoyo y evaluación del proceso. En cada una de estas etapas se definen acciones observables y criterios verificables, tales como la comunicación clara de los objetivos del acompañamiento, el uso de fuentes de información institucional, la participación activa del equipo directivo y la sistematización de evidencias (Dirección de Educación Pública, 2022). Estos elementos ofrecen un sustento metodológico para construir indicadores de proceso que permitan evaluar la calidad, pertinencia y consistencia del acompañamiento realizado por las UATP en escuelas rurales.

Complementariamente, la Rúbrica del Modelo de Desarrollo de Capacidades aporta un marco para

Magíster en Política Educacional

evaluar el avance institucional de los establecimientos educacionales en cuatro capacidades basales: reflexión pedagógica, colaboración, confianza relacional y distribución del liderazgo. Estas capacidades se describen en niveles de desarrollo progresivo, permitiendo identificar evidencias tangibles de mejora en las prácticas de gestión escolar (Ministerio de Educación, 2022). Este instrumento sirve como base para la construcción de indicadores de resultado institucional.

Sobre esta base, se propone un sistema de seguimiento estructurado en tres niveles: indicadores de instalación institucional, indicadores de calidad del acompañamiento e indicadores de mejora situada en establecimientos rurales.

A. Indicadores de instalación institucional del ATP rural

Dimensión	Indicador	Tipo	Fuente	Periodicidad
Planificación territorial	% de escuelas rurales con plan de acompañamiento anual específico	Cuantitativo	PAL + programación UATP	Anual
Dotación y capacidades UATP	% de profesionales UATP con formación o experiencia en ruralidad	Cuantitativo	Gestión de Personas + registros internos	Semestral
Coordinación territorial	Existencia y regularidad de instancias UATP– directivos rurales	Cualitativo	Actas y minutas	Trimestral
Enfoque territorial	Criterios territoriales en instrumentos de gestión (PEI/PEL/PAL)	Cualitativo	Revisión documental	Anual



UMCE
el poder transformador de la educación

Magíster en Política Educacional

B. Indicadores de calidad del acompañamiento rural

Dimensión	Indicador	Tipo	Fuente	Periodicidad
Pertinencia territorial	Adecuación del acompañamiento a las condiciones rurales	Cualitativo	Rúbrica UATP	Trimestral
Frecuencia y cobertura	% de visitas realizadas vs planificadas	Cuantitativo	Registros ATP	Mensual
Coherencia del apoyo	Correspondencia entre diagnóstico, planificación y acciones ejecutadas	Cualitativo	Revisiones UATP	Semestral
Satisfacción de la comunidad	Valoración de directivos rurales respecto del acompañamiento recibido	Mixto	Encuestas y entrevistas	Semestral

48

C. Indicadores de mejora institucional situada

Dimensión	Indicador	Tipo	Fuente	Periodicidad
Gestión institucional	Evidencia de prácticas sostenidas de análisis pedagógico interno	Cualitativo	Actas y registros	Semestral

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educativa

Trabajo en red	Participación en microcentros u otras redes rurales	Cuantitativo	Registros territoriales	Trimestral
Capacidad instalada	Nivel de avance en capacidades basales del MDC	Cualitativo	Rúbrica MDC	Anual
Relación con UATP	Percepción de utilidad del acompañamiento	Mixto	Encuestas y entrevistas	Semestral

En conjunto, este sistema de seguimiento permite articular de manera coherente los distintos niveles de acción del acompañamiento técnico pedagógico, asegurando que los lineamientos propuestos no se limiten a orientaciones declarativas, sino que cuenten con mecanismos concretos para su implementación, monitoreo y ajuste continuo. La integración de indicadores de proceso, de calidad y de mejora institucional posibilita una lectura amplia y situada del acompañamiento en ruralidad, considerando tanto las condiciones organizacionales del nivel intermedio como las prácticas y capacidades desarrolladas en las escuelas. De este modo, el seguimiento se transforma en una herramienta estratégica para retroalimentar la labor de las UATP, fortalecer la toma de decisiones en los SLEP y garantizar que las acciones desplegadas respondan efectivamente a las particularidades del territorio rural y a los objetivos de la Nueva Educación Pública.

Asimismo, este sistema de seguimiento se vincula directamente con las problemáticas observadas en la educación rural, ya que permite monitorear cómo la dispersión geográfica, la diversidad institucional y las limitaciones de capacidad local inciden en la implementación del acompañamiento. De esta manera, el plan de acción no sólo orienta el quehacer de las UATP, sino que responde de forma explícita a los desafíos diagnosticados, asegurando que las decisiones técnicas y pedagógicas se ajusten a las necesidades reales de los territorios rurales.



Magíster en Política Educacional

50

El futuro de los niños es siempre hoy. Mañana será tarde
Conclusiones

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

El proyecto presentado se inscribe en una de las transformaciones institucionales más significativas de la educación chilena en las últimas décadas: la creación del Sistema de Nueva Educación Pública que, mediante la Ley 21.040, inaugura un proceso de reinstitucionalización del derecho a la educación tras más de cuarenta años de municipalización heredada de la dictadura cívico-militar. En este contexto, el acompañamiento técnico pedagógico en ruralidad adquiere una relevancia particular, pues constituye la expresión concreta de un Estado que busca recuperar su capacidad de cuidado, de presencia territorial y de garantía efectiva de justicia educativa. Este proyecto se ajusta a dicha reforma estructural, dialoga con su sentido profundo y se proyecta como parte de su propia metamorfosis: un proceso dinámico, vivo, que debe fluir, transformarse y responder continuamente a las necesidades reales de las comunidades educativas rurales.

La ruralidad, entendida desde su complejidad geográfica, cultural, histórica y pedagógica, exige dispositivos de acompañamiento capaces de ajustarse al ritmo, a las dinámicas y a la identidad de los territorios. Cuando la política pública no reconoce esa exigencia —cuando pretende forzar uniformidades o mantener la lógica urbano-céntrica que ha dominado por décadas—, el sistema falla, porque se desancla de las escuelas, de sus docentes, de sus estudiantes y de las comunidades que les dan vida. Este proyecto se levanta precisamente desde ese reconocimiento: que toda orientación, lineamiento o protocolo debe estar al servicio de las escuelas rurales, y no al revés; que la mejora educativa solo se vuelve posible cuando nace del vínculo, de la relacionalidad pedagógica, de la confianza mutua y del acompañamiento construido desde la horizontalidad y la pertinencia territorial.

A partir del análisis documental, del estudio comparado y de la experiencia situada desarrollada en la Dirección de Educación Pública, este proyecto deja instalada la convicción de que el acompañamiento técnico pedagógico en ruralidad no es un mero ejercicio técnico, sino un gesto político-pedagógico que reconoce a las comunidades como sujetos de saber, como territorios vivos, como espacios donde educar implica también resguardar dignidades, identidades y memorias. Por ello, la propuesta aquí desarrollada se proyecta en múltiples direcciones posibles. Se abre hacia la profundización del enfoque intercultural, imprescindible en un país donde el 37,6% de las escuelas rurales tiene alta presencia de estudiantes indígenas. Se proyecta hacia la Educación Media Técnico Profesional, cuya presencia en más de la mitad de los establecimientos rurales la convierte en un motor estratégico de desarrollo local. Se extiende también hacia la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), resguardando trayectorias educativas interrumpidas por procesos estructurales de desigualdad que golpean con especial fuerza a los territorios rurales.



Magíster en Política Educacional

Del mismo modo, este proyecto proyecta la aspiración de que el acompañamiento técnico pedagógico contribuya al desarrollo profesional docente y a la construcción de propuestas didácticas situadas, elaboradas colectivamente entre los equipos de las UATP y los propios educadores del territorio. La ruralidad posee una riqueza pedagógica muchas veces invisibilizada: saberes comunitarios, estrategias multigrado, liderazgo distribuido, creatividad frente a la precariedad. El desafío no es reemplazar esa riqueza con prescripciones externas, sino acompañarla para potenciarla, fortalecerla y darle legitimidad como expresión válida y necesaria de lo público.

Sin embargo, ninguna propuesta de fortalecimiento rural puede desplegarse plenamente sin un Estado comprometido, presente y responsable. La justicia territorial no es solo un principio pedagógico: es una decisión política que exige financiamiento suficiente, dotación UATP especializada, infraestructura digna y condiciones laborales adecuadas para quienes sostienen la educación rural día a día. Sin recursos económicos estables y sin voluntad de Estado, una reforma tan estructural como la NEP corre el riesgo de debilitarse en los territorios donde más se la necesita. El país debe comprender que garantizar acceso, calidad y equidad en los espacios rurales no es un gesto compensatorio, sino una obligación ética y constitucional.

En suma, este proyecto aporta lineamientos y orientaciones que dialogan con la reforma en curso y ofrecen una ruta técnica para hacer del acompañamiento rural un proceso vivo, situado, humano y transformador. Aporta una mirada que reconoce que la educación rural no es un vestigio del pasado, sino una promesa de futuro; que sus escuelas, jardines y liceos son territorios de resistencia y esperanza; que su existencia recuerda que la educación pública es, ante todo, un proyecto colectivo que se construye desde y con las comunidades.

La metamorfosis de la Nueva Educación Pública —esa transformación profunda de las instituciones, de las prácticas y de las relaciones— solo tendrá sentido pleno si logra anidar también en los caminos de tierra, en las aulas multigrado, en los microcentros y en las comunidades que sostienen la vida rural. Este proyecto se suma a esa búsqueda: la de un país que decide, finalmente, mirar su ruralidad no desde la carencia, sino desde la dignidad y la posibilidad de construir, junto a ella, un nuevo horizonte educativo para Chile.



Magíster en Política Educacional

53

Referencias bibliográficas

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

-A-

Arias, V., & Reyes, C. (2017). Comunidades docentes en contextos rurales: Desafíos para el liderazgo pedagógico. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 9(1), 15–34.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional docente: Evolución, perspectivas y desafíos. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 95–118.
<https://doi.org/10.7764/PEL.40.1.2007.6>

-B-

Bellei, C. (2023). Mejoramiento e innovación escolar: ¿Cómo cambiar efectivamente la enseñanza y el aprendizaje? Oficinal para América Latina y el Caribe del IIEP UNESCO.
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/mejoramiento-e-innovacion-escolar>

Beltrán, M. y Fernández, A. (2016). *Innovación educativa y procesos de cambio* (1° Edición). Ediciones UCSH

Berkowitz, D., Zoro, B. y Warner, R. (2020). Liderar un territorio educativo: algunas nociones y herramientas para comprender y movilizar el territorio como un recurso educativo desde el nivel intermedio. En Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) (2020). *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio* (pp. 92- 105). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

-C-

Cornejo, M y Mendoza, C (2018). *Educación rural y justicia territorial desafíos para las políticas públicas*. Ediciones Universidad de Chile.

Cortés, P., & Concha, C. (2015). Políticas territoriales y educación. *Revista de Estudios Educativos*, 26(2), 115–138.

-D-

Decreto 1107 de 2021. Por medio del cual se autorizan reuniones en microcentros para profesores de escuelas rurales. 08 de septiembre de 2021.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165329>

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion_vcm.extension@umce.cl



Magíster en Política Educacional

Dirección de Educación Pública (2018). Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública (1° Edición).

Dirección de Educación Pública. (2022). Fundamentos Modelo Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico. Ministerio de Educación de Chile.

Dirección de Educación Pública. (2022). Guía metodológica para liderar el acompañamiento técnico pedagógico. Ministerio de Educación de Chile.

Dirección de Educación Pública (2022). Rúbrica del Modelo de Desarrollo de Capacidades en Establecimientos Educativos (MDC). Ministerio de Educación de Chile.

División de Educación General (2015). Orientaciones para el apoyo técnico pedagógico al sistema escolar (1° Edición).

Donoso, S., & Benavides, P. (2018). Gobernanza y participación en políticas educativas locales. Revista de Política Educativa, 7(1), 30–52.

55

-F-

Fullan, M. (2007). Las fuerzas del cambio. Akal.

-H-

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

-L-

Ley 21.040 de 2017. Por la cual se Crea el Sistema de Educación Pública. Última modificación 19 de enero de 2024.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

-M-

Ministerio de Educación de Chile. (2020). Estrategia Nacional de Educación Pública 2020–2028.



Magíster en Política Educacional

Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Aportaciones para una educación más justa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 25–44.

<https://doi.org/10.35362/rie660472>

-N-

Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2020). El territorio como factor educativo. CEPPE.

-P-

Pávez, I., Hepp, P., & Araya, R. (2016). Brechas digitales y desigualdades territoriales. *Revista de Tecnología y Educación*, 11(1), 75–94.

-R-

Rivas, A. (2023). La gobernanza de las políticas educativas más allá del corto plazo. Oficina para América Latina y el Caribe del IIEP UNESCO.

<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/la-gobernanza-de-las-politicas-educativas-mas-alla-del-corto-plazo>

-S-

Salas O'Brien, P. (2023). Políticas educativas en busca de viabilidad. Oficina para América Latina y el Caribe del IIEP UNESCO.

<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/politicas-educativas-en-busca-de-viabilidad>

-U-

Uribe, M., Galdames, S., & Obregón, J. (2022). Desarrollo del liderazgo intermedio como estrategia de mejora del sistema educativo: Primeros hallazgos sobre necesidades formativas para liderar los Servicios Locales de Educación Pública. En *RLE. Revista de Liderazgo Educacional*, 1, (pp. 66–84).

<https://doi.org/10.29393/RLE1-4DLMJ30004>

-W-

Williamson, G., & Cantero, A. (2019). Escuelas rurales como comunidades educativas. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 289–307.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300289>



Magíster en Política Educativa

57

*“Hoy puedo mirar
todo lo que fue
volver a florecer”*

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: dirección_vcm.extension@umce.cl