

GUILLERMO WILLIAMSON C. Y PAULINA CASTILLO H.  
(EDITORES)

# EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES

PRAXIS, SABERES, APRENDIZAJES



Ariadna  
ediciones







# **EDUCACIÓN**

## **EN TERRITORIOS RURALES**

**PRAXIS, SABERES, APRENDIZAJES**

## **Educación en territorios rurales. Praxis, saberes, aprendizajes.**

*Guillermo Williamson C. y Paulina Castillo H. (Editores)*

### **Patrocinio:**

Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural-RUCHER

Red Temática de Investigación en Educación Rural- RIER

**Agradecimientos:** Investigación: Educación en los Territorios Rurales de Chile:

Un panorama actual descriptivo-analítico. Universidad de La Frontera. DIUFRO

DI22-0031.

*El Libro fue evaluado por un Comité Académico Evaluador y cada capítulo por pares académicos.*

*Los editores agradecen sus generosos aportes.*

### **Edición Universidad de La Frontera-Departamento de Educación-Línea de Educación Rural**

Ediciones Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades

Sometido a proceso de evaluación mediante referato externo

Av. Francisco Salazar 01145, Casilla 54-d, Temuco

Decano: Dr. Luis Nitrihual Valdebenito

Coordinadores Ediciones: Luis Abarzúa Guzmán, Cristian Alister Sanhueza

Santiago de Chile, julio 2025

Primera edición

ISBN: 978-956-6276-67-8

### **Ariadna Ediciones**

[ariadnaediciones.cl/](http://ariadnaediciones.cl/)

<https://doi.org/10.26448/ae9789566276678.150>

Portada: Almendra Hernández Mardones.

Diagramación: Matías Villa Juica.

Obra bajo Licencia Creative Commons



Ariadna Ediciones postula y/o indexa su producción en Repositorio ANID (solo proyectos con folios FONDECYT u otras agencias de financiamiento chilenas), Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL, Archives Ouvertes, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig).

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

# EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES

**PRAXIS, SABERES, APRENDIZAJES**

Guillermo Williamson C. y Paulina Castillo H.  
(Editores)



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN,  
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



## **Comité Académico Evaluador Internacional**

**Dra. Ana María Martín Cuadrado.** Profesora Titular. Departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales/Facultad de Educación. Coordinadora del Prácticum. Máster Formación del Profesorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

**Esp. Alejandra Rodríguez de Anca.** Directora Especialización en Educación y Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Investigadora Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

**Dr. C. Alexis Céspedes Quiala.** Profesor Titular. Centro de Estudios Pedagógicos Manuel F. Gran., Universidad de Oriente, Cuba.



# Índice

Prólogo.

*Diego Juárez Bolaños* ..... 13

Presentación.

Educación en los Territorios Rurales de Chile: Un panorama actual de experiencias, abordajes y proyecciones ..... 17

## CAPÍTULO 1

### **Investigaciones cualitativas y/o cuantitativas en torno a temas relevantes de la educación rural a nivel nacional: Experiencias e historias desde los agentes educativos en contexto rural.**

La nostalgia como refugio del sentido de la educación rural chilena: una mirada a partir de la experiencia de vida de docentes de larga trayectoria laboral.

*Soledad Concha, Camila Pérez Navarro y Felipe Acuña* ..... 27

La movilidad rural urbana en la transición de primaria a secundaria en estudiantes de contexto rural mapuche y su incidencia en experiencias, aspiraciones e identidades.

*Paulina Castillo Henríquez* ..... 47

## CAPÍTULO 2

### **Investigaciones cualitativas y/o cuantitativas en torno a temas relevantes de la educación rural a nivel nacional: Historias de Educación Rural**

Valoración del Patrimonio Educativo Rural en la Provincia  
de Llanquihue: Una Propuesta Metodológica.

*Gabriel Ruete Núñez, Carmen Gloria Núñez Muñoz, Pablo Yáñez  
Mena y David García Díez* ..... 73

Trayectorias y transformaciones de la Educación Rural en  
Magallanes: El caso de las escuelas de Laguna Blanca  
y Río Verde (1967-1990).

*Silvana Arteche Sepúlveda, Paulina Aliaga de la Fuente  
y Gabriela Lara Asencio* ..... 93

Educación Rural y Profesores Normalistas en la zona  
cordillerana fronteriza de Lonquimay: Vivencias desde  
la Memoria.

*Guillermo Williamson Castro y Javiera Aguilera Orellana* ..... 115

Escuela Rural de Copihuelpe: 100 Años en la Memoria  
Vecinal.

*Guillermo Davinson Pacheco y Maritza Vera Peña* ..... 139

## CAPÍTULO 3

### **Investigaciones cualitativas y/o cuantitativas en torno a temas relevantes de la educación rural a nivel nacional: Aspectos pedagógicos, curriculares y metodológicos en escuelas rurales.**

Prácticas pedagógicas para valorar la diversidad biocultural:  
la Escuela Rural Mawida de Villarrica.

*Laura Luna F., Karla Jordán, Irene Silva, Andrea Valdivia  
y Guillermo Marini* ..... 157

|                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Una mirada a las Escuelas Rurales: lo que nos dicen los niños autistas. Algunas pistas para una gestión pedagógica inclusiva en contextos escolares con diversidad. |     |
| <i>Pilar Zepeda Espejo y Urbano Salazar Cancino</i> .....                                                                                                           | 177 |
| Enseñanza de las Ciencias Naturales en contexto escolar en territorio wenteche.                                                                                     |     |
| <i>Marleen Adriana Westermeyer-Jaramillo y Segundo Quintriqueo Millán</i> .....                                                                                     | 197 |
| Investigación formativa en el aula rural.                                                                                                                           |     |
| <i>Susana Oñate Escobar y Guillermo Williamson Castro</i> .....                                                                                                     | 217 |

## CAPÍTULO 4

### **Reflexiones desde las praxis de la línea Educación Rural de la Universidad de la Frontera.**

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Docentes para el cambio: Fortaleciendo la Formación Inicial para enfrentar los desafíos de la Educación Rural |     |
| <i>Fernando Herrera-Gómez y Joel Parra-Díaz</i> .....                                                         | 239 |
| Educación Multigrado y Profesión Docente en Contextos Rurales de Chile y México.                              |     |
| <i>Juan David González Fraga, Yolanda López Contreras y Víctor Manuel León Rodríguez</i> .....                | 255 |
| Conclusiones y reflexiones finales.                                                                           |     |
| <i>Guillermo Williamson C. y Paulina Castillo H.</i> .....                                                    | 277 |
| Biografía de los/as autores .....                                                                             | 281 |



# Prólogo

Diego Juárez Bolaños<sup>1</sup>

Es un placer redactar estas palabras iniciales para un libro que se suma a las acciones académicas, investigativas y de políticas públicas que se han llevado a cabo durante los últimos años en los territorios rurales de Chile. Entre estas actividades, podemos destacar las siguientes:

- El desarrollo de la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER), fundada en 2009, en la cual participa personal académico, docente y alumnado de once universidades del país<sup>2</sup>. Cuenta entre sus objetivos el producir conocimiento para los docentes que se desempeñan en territorios rurales.
- El desarrollo de investigaciones sólidas y rigurosas que han dado cuenta de diversos retos que enfrentan las escuelas rurales, tales como: los procesos de cierre de estos establecimientos educativos; la necesidad de consolidar procesos interculturales de la mano de los pueblos originarios (como los aymara, quechua y mapuche) y de inmigrantes internacionales (haitianos,

---

<sup>1</sup> Académico de tiempo completo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Responsable de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Correo electrónico: [diego.juarez@ibero.mx](mailto:diego.juarez@ibero.mx)

<sup>2</sup> Universidad Arturo Prat, Universidad Católica del Norte, Universidad de Aysen, Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de O'Higgins, Universidad Católica del Maule, Universidad del Biobío, Universidad de La Frontera, Pontificia Universidad Católica de Chile-Sede Villarrica y Universidad de Los Lagos.

venezolanos, bolivianos, peruanos); los problemas que enfrentan las juventudes y adolescencias rurales en los procesos de transición educativa entre la enseñanza básica y la enseñanza media; la importancia de escuchar, conocer, valorar y tomar en cuenta las experiencias y conocimientos del profesorado rural; entre otros.

- Junto con Costa Rica, Chile es de los pocos países latinoamericanos que disponen de un Observatorio de Educación Rural (<https://www.datarural.cl>), una herramienta fundamental para la generación de datos específicos y para la visibilización de procesos sociales, educativos, económicos y medioambientales que inciden en los establecimientos escolares insertos en los territorios rurales.
- La constitución de los Microcentros<sup>3</sup>, como espacios horizontales en los que el profesorado rural comparte ideas, experiencias, conocimientos y vivencias. Espacios que han mostrado ser muy valorados por parte de los docentes, quienes dan cuenta de la limitada oferta de cursos o diplomados, los cuales son poco pertinentes y no se acercan a sus realidades.
- La existencia del Programa de Educación Rural dentro del Ministerio de Educación de Chile. Entre los productos que se esperan de tal Programa está la publicación de la Política Nacional de Educación Rural “Gabriela Mistral”<sup>4</sup> durante el año 2025.
- La celebración de diversos congresos, seminarios y eventos relacionados con la educación rural, por parte

---

3 El Microcentro es “el espacio de trabajo técnico-pedagógico, de carácter presencial, semipresencial o a distancia que realizan los docentes de las escuelas rurales multigrado de un territorio geográfico cercano, destinado al intercambio de experiencias, a la reflexión de sus prácticas docentes, a la participación colaborativa, con el propósito de mejorar sus habilidades para enseñar, lograr los aprendizajes esperados de sus estudiantes y organizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en sus aulas” (Decreto N° 1107, de 2021: <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro> ).

4 Recordar que esta escritora chilena, Premio Nobel de Literatura, trabajó durante un periodo de su vida como maestra rural.

de organizaciones docentes, universitarias y gubernamentales.

- Puede ser algo secundario, pero los mensajes y los simbolismos son relevantes: desde el año 1998, Chile conmemora el 7 de abril como el Día de la Educación Rural (en honor al natalicio de la poetisa Gabriela Mistral).

Evidentemente, lo anterior no significa la inexistencia de retos en la educación de los territorios rurales, entre los cuales podemos destacar la ausencia de programas de formación inicial y continua para el profesorado rural, la insuficiencia de liceos o inexistencia de instituciones de educación superior en vastas zonas rurales, además de la necesidad de fortalecer la educación de carácter público en todos los niveles educativos, en detrimento de la educación subvencionada por el Estado y de la privada.

Buena parte de los temas anteriores se ven reflejados en el presente volumen. La lectura del libro permite tener un amplio panorama de procesos educativos que se desarrollan en territorios rurales, pasando por temas históricos, interculturales, de inclusión, de didácticas disciplinares y relacionados con aspectos pedagógicos, curriculares y metodológicos en escuelas rurales.

La lectura de los capítulos permite no solo acercarse a elementos educativos y didácticos, sino que es posible conocer temáticas sociales, culturales, económicas, geográficas, políticas e históricas que están íntimamente relacionadas con la educación rural. Además, el libro reconoce a los múltiples actores que participan en el sostén y desarrollo de las escuelas rurales, más allá del profesorado y del alumnado. Nos referimos a familias, organizaciones civiles, campesinas y productivas, a pueblos originarios, entre otros.

El volumen cierra con un necesario recuento de estudios focalizados en La Araucanía, lo que permite ampliar la mirada a procesos educativos de carácter regional y local, lo cual es bienvenido en nuestra América Latina tan afectada por procesos de centralismo por parte de las ciudades capitales nacionales.

El capítulo que aborda las historias de vida de docentes de larga trayectoria laboral me recordó un estudio similar que desarrollamos

en México (aún no publicado) titulado “Multigrado por convicción”. El cual examina las razones por las que maestras y maestros rurales de diversas regiones del país han permanecido en escuelas durante varios años, incluso en zonas aisladas, dispersas y con dificultades en los pocos servicios públicos con los que cuentan. Entre estas razones, las historias de docentes destacan el valor y respeto que los habitantes y estudiantado rurales aún brindan al profesorado rural; además de la libertad y autonomía que disponen para trabajar, lo que les permite implementar innovaciones pedagógicas que difícilmente podrían desarrollar en zonas urbanas. O el valorar positivamente el involucramiento de las familias en procesos educativos y de gestión escolar, además de reconocer la calidad de vida que han encontrado en regiones aún no tan afectadas por problemas ambientales, de movilidad o seguridad, los cuales son las constantes en muchas áreas urbanas latinoamericanas.

Además de los temas examinados y los aportes que podrían enriquecer a las políticas públicas, invito al lector a revisar los apartados metodológicos de los capítulos, los cuales dan cuenta de la rigurosidad y solidez de la academia chilena.

Entiendo las dificultades operativas y logísticas para hacer investigaciones en las regiones con mayores tasas de pobreza en el país: Ñuble, Tarapacá y Arica y Parinacota. Sin embargo, como área de oportunidad del presente libro, se podrían incluir en las investigaciones a escuelas, actores y pobladores de tales regiones, ampliando la mirada a las zonas más olvidadas por la academia chilena.

Deseo terminar este breve texto, con el deseo que la presente obra sirva como reconocimiento a dos académicos que han dado su vida por la educación rural: Carlos Moreno Herrera (durante muchos años en la Universidad de Playa Ancha) y Guillermo Williamson Castro, uno de los responsables de coordinar este libro. Sus acciones han formado a muchas personas y nos han inspirado a quienes también transitamos por los senderos tan enriquecedores y nobles de las educaciones que se desarrollan en territorios rurales.

## Presentación

# **Educación en los Territorios Rurales de Chile: Un panorama actual de experiencias, abordajes y proyecciones**

La educación rural en América Latina y en Chile ha sido y continúa siendo uno de los mayores desafíos educacionales para las políticas públicas, en términos de asegurar el derecho a la educación a poblaciones de niños, niñas, jóvenes y adultos, diversos cultural, productiva y lingüísticamente, que viven en comunidades con distintos grados de distancia de centros urbanos donde se acumulan capitales financieros, negocios, acciones culturales y los establecimientos escolares integrados a los sistemas educacionales más efectivos en relación a los indicadores estatales de aprendizajes exitosos. La educación rural popular no escolarizada, bicultural o intercultural en los territorios diversos, el multigrado como vanguardia pedagógica, la cooperación entre la comunidad local y la escolar, la docencia y los docentes con múltiples formas de inserción en los territorios y en el curriculum de la memoria colectiva próxima como del oficial, se realizan como expresiones de resistencia, de creatividad, de respuesta a necesidades, de libertad educativa, de vínculos con sentido práctico y formativo integral de estudiantes y docentes. En esta pedagogía, gestión y didáctica se vive como normalidad los siempre recomendados principios de la contextualización, aprendizaje significativo, diversidad, inclusión, evaluación auténtica, integración curricular, pedagogía activa; también ha sido terreno para el racismo, la imposición autoritaria de una lengua, creencia o modo de producción, de formación para el servilismo patronal, de abuso y

violencia, de maltrato a los docentes, de abandono por la formación inicial docente, de objeto de investigación y desprecio por la acción de muchas universidades. Pero siempre ha sido una esperanza de aprender para construir una vida mejor, especialmente para los más pobres, abandonados desde el poder y desde la vida ciudadana, para los pueblos indígenas despojados de sus propios derechos y formas de existir, para los habitantes de villorrios, pueblos, aldeas, borde-mar, de trabajadores públicos y micro o pequeños empresarios o cooperadores.

Esta publicación forma parte del Proyecto “Educación en los Territorios Rurales de Chile: Un panorama actual descriptivo-analítico. (2022-2023) Universidad de La Frontera. DIUFRO DI22-0031”, cuenta con el patrocinio de la Red Chilena de Universidades por la Educación Rural-RUCHER y de la Red Temática de Investigación en Educación Rural- RIER (México e Iberoamérica). Tiene como objetivo aportar a la construcción de una base de conocimientos sobre la Educación en Territorios Rurales: en la línea de historia de educación rural, experiencias curriculares y metodológicas, formación docente y experiencias de estudiantes pertinentes y situadas, que pueda ser de utilidad a investigaciones, proyectos, movimientos, organizaciones y que promuevan un desarrollo sustentable y respetuoso con territorios rurales. Cada capítulo se presenta con el estilo y redacción de cada autor o autores, resguardando las exigencias básicas de una publicación académica.

El libro se inscribe también en el esfuerzo que hace la RUCHER por contribuir a la producción y difusión de conocimiento sobre la educación en los territorios rurales y se suma a las publicaciones de Retamal (2022) “Repensando la Educación Rural. Reflexiones y aportes en el territorio chileno. Contribuciones de la Red de Universidades Chilenas por la educación rural (RUCHER)” y de Williamson, Retamal, Moreno, Pérez, Pastén (Editores) (2024) “Chile: un panorama de la educación en sus territorios rurales”. Este libro, es un puente más en este caminar colectivo de contribuciones de la Red y de sus universidades en particular, por mantener un permanente aporte al debate educativo, pedagógico, didáctico e histórico y a las políticas públicas rurales, desde los territorios, regiones y comunidades educativas y locales, desde las universidades e investigadores, desde los docentes y educadores.

Lo que denominamos territorios rurales, se asocia a categorizaciones organizativas, así como también las redes de relaciones materiales productivas, sociales y culturales que conlleva cada territorio, lo que configura una relación con recursos específicos, como también una relación entre personas y grupos (Williamson, 2018). A nivel nacional y como señala Retamal (2022) las escuelas rurales representan alrededor de un tercio de las escuelas del territorio nacional y cada una de ellas simboliza diversas características que las hacen únicas, destacando la cercanía con las comunidades y territorios y las potencialidades educativas situadas que generan en aspectos como la formación, investigación y docencia.

Destacamos un marco de formación en contexto rural que fortalezca y promueva una educación ambiental sustentable, lo que implica fomentar conocimientos de los territorios, conocimiento y resguardo de diversidad de naturaleza, de culturas y de experiencias de estudiantes; fomentar la noción de derechos y responsabilidades ambientales; promover la formación docente en estas áreas y la educación de estudiantes mediante aspectos curriculares que permitan relevar aspectos saberes y prácticos situados y asociados al cuidado del ambiente natural, social y cultural (Muñoz, 2021; Informe de Educación Rural Chile, 2022; Araujo, M. et.al, 2019; PNEDS, 2009).

En el primer capítulo, se presentan investigaciones cualitativas en torno a temas relevantes de la educación rural a nivel nacional, específicamente investigaciones que presentan experiencias e historias referentes a la educación en contextos rurales desde la voz de lo/as agentes educativos en contexto rural. Se presentan dos artículos:

El primero de ellos se titula “La nostalgia como refugio del sentido de la educación rural chilena: una mirada a partir de historias de vida de docentes de larga trayectoria laboral”. Escrito por Soleidad Concha, Camila Pérez Navarro y Felipe Acuña. Este artículo se enmarca en dos conceptos claves: el sentido y la nostalgia. Con estos conceptos se busca configurar una lectura actual sobre el sentido docente en las escuelas rurales. Mediante una metodología cualitativa que indaga desde las narrativas la vida y los hitos profesionales de docentes de zonas rurales. Así se llega a cinco categorías claves que resaltan la nostalgia al pasado como eje central de la docencia rural y sobre todo la nostalgia a la comunidad.

El otro artículo, denominado “La movilidad rural urbana en la transición de primaria a secundaria en estudiantes de contexto rural mapuche y su incidencia en experiencias, aspiraciones e identidades” de Paulina Castillo Henríquez. Este artículo aborda dos conceptos centrales, por una parte, las transiciones educativas que refieren a movimientos dentro de los itinerarios los cuales implican cambios, y la movilidad rural urbana, destacando el imperativo de movilidad existente desde las zonas rurales a urbanas por la desigualdad de opciones existentes en las primeras. Se trabaja mediante una metodología cualitativa en indagar las experiencias y aspiraciones de jóvenes en su transición de primaria a secundaria en contexto rural mapuche. Los principales resultados destacan las experiencias fronterizas de estudiantes -conocer límites sociales, físicos y simbólicos- y las aspiraciones móviles, es decir, el imperativo de irse y en algunos casos, el deseo proyectado de volver.

Un segundo capítulo presenta Investigaciones cualitativas y/o cuantitativas en torno a temas relevantes de la educación rural a nivel nacional, específicamente alude a Historias de la Educación Rural. Este apartado cuenta con cuatro artículos:

El primero de ellos, denominado “Escuela Rural Patrimonial en Llanquihue” de Gabriel Ruete Núñez, Carmen Gloria Núñez Muñoz, Pablo Yáñez Mena y David García Díez. Este texto se centra en la educación rural en la comuna de Llanquihue, en la región de Los Lagos. Se considera la escuela rural como impulsora del desarrollo comunitario y en ese contexto, el impacto patrimonial de las escuelas. Se describe patrimonio educativo, tanto los archivos escolares y la cultura pedagógica. Mediante un instrumento de evaluación patrimonial que corresponde a una encuesta que aborda cuatro dimensiones y entrevistas, se describen resultados en los distintos ámbitos patrimoniales: memoria histórica, pedagogía como patrimonio, valor arquitectónico y eje comunitario. De destaca el valor comunitario, desarrollo social y valor del patrimonio de lo rural.

Un segundo escrito tiene como nombre “Trayectorias y transformaciones de la Educación Rural en Magallanes: El caso de las escuelas de Laguna Blanca y Río Verde (1967-1990)” de Silvana Arteché Sepúlveda; Paulina Aliaga de La Fuente y Gabriela Lara Asencio. Este artículo aborda las trayectorias y transformaciones sociales asociadas a la educación rural en dos escuelas rurales de la región

de Magallanes y Antártica Chilena. Mediante memorias locales y revisión de fuentes documentales se trabaja sobre la construcción de identidades y vínculos sociales en escuelas que surgieron en la región durante la Reforma Agraria (1969-1973). Se rescatan aspectos asociados a la vinculación de los espacios educativos con la comunidad, las metodologías de enseñanza aprendizaje y el intercambio entre diversos actores de la comunidad educativa y civil.

Un tercer texto “Educación Rural y Profesores Normalistas en la zona cordillerana fronteriza de Lonquimay: Vivencias desde la Memoria”, de Guillermo Williamson y Javiera Aguilera. En este artículo se rescata la historia de la educación rural de Lonquimay, desde la experiencia de profesores normalistas que estudiaron en una escuela normal, vivieron cambios personales en su caminar hacia estudios superiores y el paso de las escuelas desde el Estado a los Municipios. Se busca conocer la formación y vivencia de los docentes rurales formados en las escuelas normales de Chile. Se rescata la narrativa de docentes, normalistas, jubilados y activos (7 docentes entrevistados personalmente) que llegaron a trabajar a escuelas rurales en Lonquimay, además se revisaron fuentes secundarias y se hizo observación participante. Se destacan como ejes de resultados la crítica a la institucionalidad de educación; la identidad cultural y diversidad del trabajo en escuelas rurales y las transiciones institucionales y personales que vivieron estos docentes.

El último artículo de este apartado es “Escuela Rural de Copihuelpe: 100 Años en la memoria vecinal” de Guillermo Davinson y Maritza Vera. El artículo explora la historia de una escuela rural en Loncoche, destacando las experiencias, la memoria local, el patrimonio y las proyecciones vinculadas a esta institución. A través de un enfoque etnográfico, se recopilan testimonios desde 1950, abordando tres aspectos clave: los orígenes e infraestructura, los viajes de ida y regreso, y los recreos y la alimentación. Los resultados subrayan el rol crucial de los docentes en el compromiso con el proyecto educativo, así como las acciones cotidianas que reflejan respeto por el entorno. La escuela rural se presenta como un espacio que promueve la ciudadanía activa, integrando a estudiantes, familias y comunidades en un compromiso con el entorno natural y social.

El tercer capítulo presenta investigaciones cualitativas y/o cuantitativas en torno a temas relevantes de la educación rural a

nivel nacional, específicamente: Aspectos pedagógicos, curriculares y/o metodológicos desarrollados en escuelas rurales. Acá se presentan cuatro escritos:

La primera investigación denominada “Prácticas pedagógicas para la valoración de la diversidad biocultural: tres casos etnográficos en escuelas rurales de la región de la Araucanía” de Karla Jordán, Irene Silva, Laura Luna, Andrea Valdivia, Guillermo Marini. En este artículo las autoras plantean el uso del modelo de 3H como estrategia pedagógica en la cual, se da un trabajo entre el hábitat, los cohabitantes y los hábitos. Mediante metodologías inductivas y participativas de docentes, se elabora un trabajo pedagógico con estudiantes, que se realiza de manera situada mediante un proyecto intercultural, el cual potencia la agencia de los y las estudiantes y el cohabitar el territorio.

El segundo texto “Lo que nos dicen los niños/as autistas: Algunas pistas para una gestión pedagógica inclusiva en contextos escolares con diversidad” de Pilar Zepeda y Urbano Salazar. El artículo explora la percepción de niños y niñas autistas sobre su participación en la educación en escuelas rurales, destacando la diversidad, la inclusión y el derecho a la participación. Utiliza una metodología cualitativa basada en entrevistas a estudiantes de 6 a 12 años sobre su experiencia escolar y su relación con docentes. Los resultados refuerzan que aprender es un derecho fundamental que otorga valor a la vida.

“Enseñanza de las Ciencias Naturales en contexto escolar en territorio wenteche” de Marleen Adriana Westermeyer-Jaramillo y Segundo Enrique Quintriqueo Millán. Analiza críticamente la colonización en la educación, enfatizando el abandono de saberes comunitarios y la desvalorización de lo indígena. A través de una investigación etnográfica en cursos de 5° y 6° grado en ciencias, se destacan prácticas pedagógicas basadas en metodologías mapuche para la enseñanza científica. Propone un pluralismo epistemológico que fomente el diálogo entre la escuela y las prácticas indígenas locales, promoviendo una relación horizontal entre conocimientos.

El escrito denominado “Investigación formativa en el aula rural: rol de la evaluación formativa en el aprendizaje” de Susana Oñate y Guillermo Williamson C. El artículo analiza el Proyecto de Investigación Formativa en Sala de Clases, Nuestra Escuela Pregunta

Su Opinión-NEPSO, aplicado en escuelas rurales y urbanas de Chile desde 2006, basado en investigaciones formativas realizadas por estudiantes mediante encuestas de opinión. Este enfoque conecta a diversas comunidades y proyectos educativos rurales y su currículo escolar con problemáticas locales, fomentando habilidades críticas y la identidad territorial. Aunque el proyecto promueve la participación comunitaria y la autonomía estudiantil, enfrenta retos como la integración en proyectos educativos y la formación docente. En conclusión, NEPSO es una herramienta clave para fortalecer la educación rural y la ciudadanía activa.

El cuarto capítulo se refiere a un actor fundamental de la educación rural: los/s profesores/as. Se presentan dos artículos:

Un primer texto es “Docentes para el cambio: Fortaleciendo la Formación Inicial para enfrentar los desafíos de la Educación Rural” de Fernando Herrera-Gómez y Joel Parra-Díaz. El artículo analiza la Formación Inicial Docente en contextos rurales y diversos, cuestionando el enfoque monocultural que ignora las particularidades del entorno. Destaca elementos clave de la educación rural, como los vínculos comunitarios, la cultura local y la memoria histórica, proponiendo su integración en las rutas formativas de los docentes. Se enfatiza la necesidad de desarrollar competencias para trabajar en estos contextos, especialmente durante las prácticas profesionales, fomentando la diversidad, la formación integral y la horizontalidad en los procesos educativos.

El segundo texto es “Educación multigrado rural en México y Chile” de Juan David González Fraga, Yolanda López Contreras y Víctor Manuel León Rodríguez. Este artículo indaga como es el desarrollo profesional docente en escuelas multigrado ubicadas en contextos rurales. Indaga en el caso de Chile y México utilizando el análisis de fuentes secundarias -datos cuantitativos, programas, lineamientos y otros documentos-. En ambos casos queda en evidencia como las políticas neoliberales han incidido en la profesión docente, específicamente en la vinculación de la formación docente con la realidad social de los territorios y como a partir de ello se generan reflexiones en los y las docentes, quienes plantean al respecto la incidencia de los saberes prácticos en el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes.

## Referencias

- Araujo, M., Carrara, R., Munchut, F., Pighin, M., Tomadín, M., y Zanuttini, M. (2021, Enero-Junio). Proyectos de Educación Ambiental en la educación rural. Experiencias destinadas al trabajo fuera del aula, al reconocimiento del ambiente próximo, su biodiversidad y conservación. *Revista Educación y Ciudad*, No. 40, pp. 65-79. [//doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2457](https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2457)
- Muñoz, V. (2021). Escolarización Indígena e interculturalidad: Territorio como fenómeno epistémico y currículum como fenómeno multidimensional. En Achata, C., Micalay, T., Muñoz, D. y Ramírez, J. (2021). *La educación en tiempos de incertidumbre: reflexiones desde el currículo y la gestión educativa*. Lima, RE-DAPEL.
- PNEDS (2009) Política Nacional de Educación en Desarrollo Sustentable, Ministerio de Medio Ambiente, Chile. Extraído en agosto de 2023 de <https://educacion.mma.gob.cl/ambiental-educacion/>
- Retamal, Silvia (2022) *Repensando la educación rural Reflexiones y aportes en el territorio chileno. Contribuciones de la Red de universidades chilenas por la educación rural (Rucher)*. Silvia Retamal (compiladora). Editorial Universidad de Los Lagos.
- Williamson, Guillermo (2018) *Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapuate, Carahue, región de la Araucanía*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Williamson C., G.; Retamal C., S.; Moreno H., C; Pérez N., C.; Pastén I., A. (Editores) (2024) *Chile: un panorama de la educación en sus territorios rurales*. Santiago, Chile: Ediciones Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de La Frontera; Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural-RUCHER. Primera edición. Ariadna Ediciones. Págs. 114 <https://ariadnaediciones.cl/index.php> <https://doi.org/10.26448/ae9789566276555.135>

# **Capítulo 1: Investigaciones cualitativas y/o cuantitativas en torno a temas relevantes de la educación rural a nivel nacional: Experiencias e historias desde los agentes educativos en contexto rural.**



# **La nostalgia como refugio del sentido de la educación rural chilena: una mirada a partir de la experiencia de vida de docentes de larga trayectoria laboral**

Soledad Concha<sup>1</sup>

Camila Pérez Navarro<sup>2</sup>

Felipe Acuña<sup>3</sup>

## **Introducción**

El propósito de este trabajo es presentar los resultados de una investigación que interrogó a docentes que llevan una vida de trabajo en zonas rurales del Valle Central de Chile, respecto a la crisis de sentido que hoy experimenta la institución escolar. Con base en entrevistas narrativas y episódicas de 12 profesoras/es que poseen

---

1 Doctora en Educación, con especialización en Literacidad, Lenguaje y Cultura, Boston University; Post-título en Discurso y Cognición para la Enseñanza del Castellano, Universidad de Chile; Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: soledad.concha@uc.cl

2 Doctora y Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología, Universidad de Chile; Licenciada en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: cperezn@uahurtado.cl

3 PhD Sociology of Education, University College London; Magister en Psicología Educacional, Universidad de Chile; Antropólogo Social, Universidad de Chile. Investigador del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa y académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Correo electrónico: facuna@ucsh.cl

25 o más años de trayectoria profesional, y que han trabajado por décadas en escuelas rurales de la Región de O'Higgins, buscamos interpretar cómo los profundos cambios sociohistóricos del presente se relacionan con una crisis de sentido de la escuela.

Hoy el mundo se ve enfrentado a un conjunto de grandes problemas. En primer lugar, la crisis del cambio climático que, tal como advierte Naciones Unidas (2024), año a año bate récord respecto a la temperatura media mundial de la superficie. El año 2023 esta se ubicó 1,45°C por sobre los niveles preindustriales. El cambio climático se vincula con desplazamientos humanos y migraciones masivas, inseguridad alimentaria, pérdida de biodiversidad y problemas de salud a escala global.

En segundo lugar, la pandemia del COVID-19 advirtió al mundo qué sucede cuando se desencadenan crisis médicas y de salud a nivel global, al cerrarse las fronteras y poner a prueba los sistemas de salud del planeta. De fondo, la inestabilidad económica devela el agotamiento del discurso que, desde la década de los años 80, abogó por la expansión de la globalización como sinónimo de propagación del libre mercado y de las democracias representativas. En Europa y Estados Unidos, como señala García Linera (2021), hay un retorno a medidas proteccionistas y quienes defienden el libre mercado no tienen problemas en apoyar gobiernos autoritarios. Frente a la pregunta de cómo caracterizar este tiempo histórico tan confuso, el autor responde que la característica central del presente es que no existen hoy horizontes de sentido que entreguen a las personas certidumbres en el mediano y largo plazo.

Lo anterior supone una profunda crisis de sentido para instituciones como la escuela. En efecto, la literatura en torno al sentido de la educación nos recuerda que los fines de los sistemas educativos están profundamente interrelacionados con la imagen que tiene de sí misma una sociedad y hacia dónde quiere dirigirse (Durkheim, 1982; Jaeger, 1962). Los cambios sociohistóricos implican necesariamente cambios en los propósitos del sistema educativo. Sin embargo, el problema es que hoy no existen certezas al respecto. ¿Cuál es el propósito de la educación en un mundo que no tiene claridad de hacia dónde se dirige? Este problema, que puede parecer abstracto, consideramos que es muy concreto, pues el sentido de la escuela tiene también una dimensión subjetiva de

la vivencia que tienen de ella quienes forman parte de las comunidades escolares.

En las últimas décadas, las escuelas rurales chilenas han enfrentado una serie de problemas y desafíos que han configurado una percepción de crisis. Una política de Estado orientada al cierre de escuelas rurales se tradujo en un fuerte impacto en las comunidades rurales, en el traslado de niñas y niños a otros establecimientos educativos y el aumento de la deserción escolar (Núñez et al., 2020; Núñez et al., 2015; Vera et al., 2013; Solís y Núñez, 2014). Por otro lado, también se ha descrito que existe tensión y presión producida por la aplicación de mecanismos de rendición de cuentas en los procesos educativos (Castillo et al., 2017). Otro ámbito problemático documentado es el déficit de docentes idóneos en estas escuelas, el que se proyecta para los próximos diez años (Elige Educar, 2020). Esto se relaciona con la sobre exigencia de la labor docente, en la medida en que se espera que la o el profesor rural contribuya a subsanar y solucionar múltiples y diferentes problemas a los cuales se ven enfrentadas las comunidades educativas (Vera et al., 2012). A lo anterior se deben sumar las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica en que se encuentran niñas, niños, jóvenes y sus familias (Oyarzún, 2020).

En este contexto, interrogamos a docentes con largas trayectorias laborales en escuelas rurales sobre cómo vivencian el sentido de la escuela en estos tiempos convulsos. Como equipo de trabajo venimos conversando, desde el año 2020, con diversas actorías educativas (docentes, directivos/a, apoderados/as y estudiantes) y hemos visitado numerosas comunidades escolares consultándoles sobre el problema del sentido de la escuela. En ese andar, nos llamó la atención el discurso que elaboraban docentes rurales con una larga trayectoria, pues representaba un punto de vista que relataba, con mucha claridad, lo que se estaba perdiendo en el presente.

No conocemos trabajos disponibles relativos al sentido que tiene la escuela para docentes que trabajan en la ruralidad chilena. Sí existen trabajos que exploran dicho sentido en el estudiantado, permitiendo identificar, por inferencia, dos grandes sentidos: la acción del profesorado como una vía para que estudiantes pudieran salir del sector rural; y el profesorado rural como agente comunitario. Sobre el primero, el trabajo de Álvarez-Espinoza et al. (2018) evi-

denció que estudiantes rurales del sur de Chile que asistían a liceos urbanos daban sentido a la experiencia escolar a partir de la gratitud y el compromiso que sentían por el esfuerzo que hacían sus familias por su educación. A partir del relato de los jóvenes se evidencia el valor que asignan las familias rurales a la educación como medio para el éxito profesional y como una forma de salir del campo. Esto es consistente con los resultados del estudio de Silva-Peña et al. (2013) con estudiantes de educación básica rural de etnia mapuche. Las/os niños de dicho estudio daban sentido a la escuela a partir del juego, la socialización, el aprendizaje y el futuro profesional, a la vez que reconocían que sus padres les habían inculcado un sentido de estudiar para superar la pobreza que ellos mismos habían padecido por falta de preparación escolar. Este sentido incluía salir del campo y retribuir a la familia económicamente. En ambos trabajos, el lugar del docente es clave como medio para alcanzar las promesas de la educación. Es decir, operan como impulso constante para que estudiantes alcancen el sueño de un futuro profesional, de estudios universitarios y de salir del campo gracias a la educación que les entregan.

En segundo lugar, se ha descrito al profesorado rural como un actor que establece un vínculo estrecho con las comunidades escolares y locales, aun conservando un importante componente identitario ‘misionero’ o apostólico, con un fuerte compromiso con su trabajo (Egert, 2007; Balbontín y Rojas, 2020; Ferrada, 2017). Desde este punto de vista, el profesorado es observado como un agente comunitario que cumple un rol de ayudar a la comunidad rural a integrarse al desarrollo social más general, típicamente encarnado en la prosecución de estudios superiores.

Considerando lo anterior, explorar la experiencia vivida por docentes rurales de larga trayectoria nos pareció relevante y necesario, pues encarnan una experiencia laboral que recientemente se ha enfrentado a diversos cambios sociohistóricos de escala global y local. El tiempo más calmado de la ruralidad, nos parecía que podría ofrecer una imagen más clara sobre qué es lo que está en crisis en relación con el sentido de la escuela en el presente.

## Marco conceptual

El presente trabajo se nutre de dos conceptos principales: sentido y nostalgia. El primero de ellos sustentó desde el comienzo la construcción del objeto de estudio: el sentido subjetivo de la educación rural frente a la situación de crisis del presente. El segundo, sin embargo, fue emergiendo a partir del análisis de los datos y fue adoptado como una categoría operativa que permitió comprender, sintetizar y representar los datos recogidos, además de enriquecer la lectura interpretativa de los mismos. A continuación, describiremos brevemente ambas aproximaciones conceptuales.

### Sentido subjetivo de la escuela y la crisis de sentido

En este trabajo seguimos las propuestas de Holzapfel (2005) sobre la noción de sentido, especialmente respecto de su naturaleza existencial. Según plantea el autor, encontrar sentido es una necesidad humana que se realiza en la afinidad que experimentamos por ciertas vivencias y que se corresponde con quiénes somos y con cómo entendemos el mundo. Buscamos sentido en distintas fuentes y organizamos nuestra vida en torno a él, pues otorga significado, justificación y orientación a nuestras acciones, nos cobija y nos hace permanecer. Una vivencia de sinsentido, por el contrario, nos lleva a huir o evitar y es justamente frente a una crisis que el sentido se vuelve consciente. Así, el sentido no solo se vivencia y se percibe, sino que también se puede pensar o reflexionar. Por último, es importante en la conceptualización de Holzapfel la idea de que el sentido se puede crear, pero también se puede recibir desde fuera y adoptar sentidos que están en la sociedad.

Respecto de la escuela, se ha reconocido una dimensión de vivencia subjetiva relativa a su sentido. Fuera de los fines objetivos que fijan las sociedades para la escuela, está la valoración que hacen los sujetos de la vivencia que tienen de ella (Neut et al., 2019; Figueroa, 2017). Así, siguiendo a Holzapfel (2005), podemos suponer que el sentido subjetivo de la escuela es una necesidad de las personas que participan de ella, que se relaciona estrechamente con quienes son y con cómo ven el mundo, y que, frente a una crisis de sentido, estarán disponibles para reflexionar sobre la falta de afinidad que

experimentan con la escuela. Desde esta perspectiva, el sentido no solo considera la visión individual, sino también aquellos sentidos que circulan en su mundo inmediato.

## Nostalgia docente

En este trabajo se buscó recuperar experiencias de vida en la escuela rural, profundizando en los sentidos que vivencian los sujetos en relación con los cambios históricos y sociales. Las respuestas de los/as docentes frente al cambio educativo son diversas y están influidas por variables como el género, la especialidad que enseñan u otros factores. Entre estos, la generación de pertenencia del profesorado es fundamental, dado que configura los significados y misiones que impulsan el trabajo docente. Estos sentidos y propósitos marcan la vida de los sujetos hasta tal punto que, durante la etapa más avanzada de sus trayectorias profesionales, sienten nostalgia del pasado educativo en el cual fueron formados.

Particularmente, consideramos la nostalgia (Ümarik y Goodson, 2018) como constructo articulador de las memorias de los/as profesores/as entrevistados/as. La nostalgia se plantea como un constructo teórico-metodológico, dado que permite examinar cuáles son los sentidos subjetivos con que el profesorado valora los cambios educativos que ha vivido. El concepto de nostalgia se refiere a las dimensiones emocionales y cognitivas que influyen en las percepciones y comportamientos de los sujetos que muchas veces se traducen en recuerdos idealizados del pasado (Goodson et al., 2006). Esta idealización, como evidencia Velikonja (2009), aunque configura la imagen de un pasado que era perfecto, solo daría cuenta de la insatisfacción que los sujetos sienten respecto al presente que viven.

En términos prácticos, la nostalgia opera, por un lado, como un impulso que lleva a las/os docentes a comprometerse con el cambio y, por otro lado, como una fuente de resistencia. En la misma línea, Boym (2001) sostiene que la nostalgia no solo actúa como un mecanismo de creación de sentidos de resistencia a las reformas educativas, sino también como una oportunidad de aceptación y una posibilidad para dar un nuevo sentido a la vida profesional. Debido a lo anterior, la nostalgia docente no puede ser vista como algo

trivial, sino como un factor relevante en la puesta en marcha de reformas educativas y cambios sociopolíticos (Goodson et al., 2006).

La nostalgia es comprendida como el testimonio de la experiencia de cambio que viven las/os docentes y, a la vez, como un acto de construcción y reconstrucción continua de los significados que los sujetos atribuyen a aquella transformación. Así vista, la nostalgia no solo posee un carácter individual, sino también colectivo, contribuyendo a la construcción de una identidad grupal entre quienes vivieron ese pasado (Ümarik y Goodson, 2018).

## Metodología

En términos metodológicos, este trabajo se inscribe en el campo de la investigación narrativa (Creswell, 2007; Clandinin y Connelly, 2000), dado que analizamos la experiencia de los sujetos con base en “las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de datos biográficos” (Bolívar, 2002, p. 5). Para esto, aplicamos la técnica de entrevista para producir información relevando dos dimensiones: narrativa y episódica (Flick, 2009). En este caso, la dimensión narrativa de las entrevistas realizadas estuvo orientada a que las/os sujetos investigados relataran su trayectoria desde una perspectiva diacrónica, profundizando en aquellos aspectos más relevantes de su experiencia como docentes en contextos de ruralidad (por ejemplo, narrando su experiencia de formación inicial docente; su etapa de inserción al campo laboral; su llegada a la escuela rural; sus últimas experiencias profesionales). En tanto, la dimensión episódica de las entrevistas tuvo como propósito profundizar en experiencias o hechos seleccionados por el equipo de investigación y, así, ahondar en temáticas claves. Específicamente, profundizamos en los sentidos atribuidos a la escuela por los participantes y en momentos críticos e hitos de la historia profesional de quienes fueron entrevistados.

El muestreo de los participantes fue intencionado, siendo seleccionados aquellos docentes que cumplieran con dos criterios específicos (Mendizábal, 2006; Creswell, 2007): i) poseer 25 o más años de trayectoria profesional y, ii) haber trabajado la mayor parte de sus vidas ejerciendo en escuelas rurales de la Región de O'Hig-

gins, de Chile. De acuerdo con los últimos datos presentados por el Ministerio de Educación (Centro de Estudios MINEDUC, 2024), un 7,7% del total de estudiantes de educación parvularia, básica y media asisten a establecimientos rurales. De este número, un 16,3% de estudiantes corresponde a la Región de O'Higgins.

La muestra final estuvo conformada por 12 profesores que cumplieron con los criterios de inclusión. Las entrevistas realizadas tuvieron, en promedio, una duración de 80 minutos, y fueron grabadas y posteriormente transcritas verbatim. La información se analizó mediante la técnica de Análisis de Contenido (Schreier, 2013), a partir de una matriz de codificación elaborada con base en la pauta de entrevista. La información producida fue codificada con el software de análisis cualitativo NVivo. Como se discutirá a continuación, el análisis permitió identificar contenido que distingue cinco grandes categorías que organizan los testimonios de experiencias de cambio de las/os docentes.

Por último, respecto de la dimensión ética de la investigación, las/os participantes firmaron consentimientos en que autorizaron su participación en las entrevistas, así como el uso anonimizado de sus datos. Así, en los resultados que siguen, los nombres originales han sido modificados.

## Resultados

A continuación, presentaremos los principales resultados de la investigación realizada.

### 1. Compromiso de la comunidad

Muchos de las/os entrevistados recuerdan el antiguo compromiso que las familias tenían con la escuela y con los procesos de escolarización de sus pupilos como una situación ideal. El vínculo con la comunidad, como relató Andrea -profesora normalista que trabajó durante 40 años en la misma escuela rural- es visto como señal de cercanía, lo que para ella constituyó uno de los motivos principales por los cuales decidió quedarse en la misma escuela rural durante toda su trayectoria profesional:

No, no quise después irme de acá (...) En realidad, yo toda la vida he gozado con mi vocación, me encanta. Así que no lo eché nunca de menos, digamos trasladarme a la ciudad a hacer clases. Siempre preferí los niños de acá todo el tiempo. Los apoderados también, muy, muy atentos, muy cariñosos. No faltaban los que nos llevaban fruta, leche, pan amasado, distintas cosas que por las que nos agradan a nosotros también.

Mucho más nostálgico se vuelve este testimonio cuando consultamos por el momento más feliz que puedan recordar de su carrera profesional. En este caso, la gran mayoría de las/os entrevistados hace referencia a experiencias en que las familias participaron de la construcción o mejoras de infraestructura de la escuela, tal como señaló Ana, quien trabajó por más de 20 años en el mismo establecimiento educacional: “Ese bosque se lo entregamos al alcalde (...). Él lo arrancó, pagó para que lo arrancaran y ese terreno que resultó del bosque se construyó una hermosa escuela (...), pero toda la gestión la hicimos nosotros con los apoderados y gente del lugar”.

Es importante señalar que en el conjunto de entrevistas no hay menciones respecto de que las comunidades ahora no participen como antes, sino principalmente que esa colaboración de antaño la atesoran como un recuerdo ideal y la recuperan al construir discursivamente el momento más feliz que vivieron en su experiencia profesional.

## 2. El sacrificio

En los relatos se repite una recuperación idealizada de la época en que comenzaron a ejercer profesionalmente, cuando campeaba la pobreza, la precariedad de infraestructura y de materiales educativos y era necesario no solo el compromiso de la comunidad, sino también un gran sacrificio de parte de ellos/as para que las/os niños fueran a la escuela y alcanzaran logros académicos. Esa época de sacrificio y de dificultades fue descrita como más positiva que el tiempo presente con todas sus facilidades: “antiguamente, con lo poco que teníamos, como que éramos más felices, no sé cómo explicarlo...” (Cristina). En la misma línea, Nancy -quien comenzó

trabajando durante la década de 1980 en una escuela de campo cerca de Curicó- declaró:

Yo me acuerdo de que [los niños] llegaban muertos de frío con esos zapatos y esas cuestiones de gomas (...) Me llamaba mucho la atención eso, porque los niños estaban muertos de frío y el auxiliar les ponían un brasero en la sala y ahí se entibiaba todo (...) Pero los niños como que eran felices, había niños que venían a caballo, venían a caballo y así a ese extremo de campo, de campo. En cambio, ahora no, porque la micro y todos los colegios tienen buses de acercamiento y los niños vienen, ya no vienen así, vienen en el furgón y los trae, ya no es así.

En los relatos se repite una valoración mayor del trabajo docente cuando los materiales educativos había que hacerlos con sus propias manos y la infraestructura era mínima:

Era todo artesanal (...) era todo más arcaico, más sacrificado. Sacrificado. En las salas no teníamos calefacción, teníamos que conseguirnos estufas con apoderados, trabajábamos con tiza y con pizarrón de tiza. Llegaba poco apoyo en esos años. Hoy día no, hoy los alumnos están regalados, por así decirlo (Salvador).

Desde esa experiencia docente que implicaba más horas de trabajo, mayor despliegue de habilidades, más esfuerzo para promover logros académicos, el trabajo docente del presente parece simple, fácil y por lo mismo, menos valioso. Se desprende de los relatos un principio según el cual, a mayor sacrificio, mayor valor.

### **3. Una docencia con vocación**

Las/os entrevistados coinciden en una visión crítica sobre los/as docentes que observan en el presente, la que contraponen con una visión idealizada del tipo de docencia en la que ellos fueron formados y que cultivaron durante su vida profesional. Una idea clave que se repite es el ideal del profesor que trabaja con un com-

promiso a toda prueba con la persona de sus estudiantes, en lugar de la docencia actual que caracterizan como solo profesional, como un trabajo que dura solo las horas de trabajo y que se limita a la entrega de contenidos disciplinarios. Como planteó Francisca, los docentes recién egresados hacen “todo muy cuadradito y no salirse del libreto”. La entrevistada contraponía esta práctica con un tipo de pedagogía de la entrega, del compromiso emocional:

Yo siempre se lo digo al dire, “es que uno tiene que amar lo que uno hace, sino mejor búscate otra pega”. No sé, yo creo que en todo ámbito y sobre todo en educación. Si tú no amas lo que haces no hay nada que hacer y yo como quiero demasiado lo que hago (Francisca).

Con mucha frecuencia las/os docentes entrevistados caracterizan el tipo de docencia rural ideal con la noción de vocación, entendida como un fin mayor capaz de sostenerlos en la adversidad y de dar sentido al esfuerzo. En las palabras de Salvador -quien comenzó a trabajar a finales de la década de 1980- por ejemplo, la vocación rodearía la labor docente de una magia que oscurece la precariedad de las condiciones laborales:

Entonces como le digo es vocación, si no tienen vocación o los que estudian ahora pedagogía, no van a andar muy bien, porque tarde o temprano nos pasa la cuenta, eso nos pasa la cuenta. Unos empiezan a aburrirse, empiezan a decir “es que gano poco”. ¿Por qué gano tan poco si soy profesional?”. Nos empezamos a dar más horas, por ejemplo, nosotros trabajábamos hasta los sábados reforzando niños, todos los años, todas las mañanas. Entonces al final va dañando al que no tiene educación. Por eso yo siempre le digo eso de la magia de entrar a una sala de clases y empezar con las clases, como película. Otros sentirán otras cosas, no sé.

Más aún, para Juana, la ausencia de vocación y su reemplazo por una docencia funcionaria, mecánica, centrada en los contenidos, sería una causa de la crisis que vive actualmente la educación rural.

En sus relatos, las/os entrevistados destacan el carácter misionero y sacrificial que caracterizó la labor del docente que trabaja en escuelas rurales. En palabras de Cristina:

Yo nunca falté. Yo iba enferma. Era como bien responsable, bien comprometida, porque yo decía “¿cómo esos niños van a quedar sin mi atención?”. Porque eran niños de campo, que llegaban con ojotas algunos, que caminaban kilómetros para llegar al colegio, entonces ella era bien comprometida, bien busquilla, pedía ayuda para acá, etc.

#### **4. La autoridad**

Las/os entrevistados recuerdan con nostalgia el respeto que los estudiantes sentían por la figura del docente, tal como señaló Nancy:

Yo me acuerdo de que uno entraba a la sala y todos se paraban, ahora yo creo que los niños ya nada, entonces todos se paraban, eran como una autoridad, todavía era autoridad.

La explicación se encontraría, de acuerdo con lo señalado por esta entrevistada, en “que eran pocos niños, mucho menos niños que acá y los niños eran más responsables”. De igual forma, Andrea recordó con nostalgia la vida cotidiana de la escuela de antaño:

Las clases eran muy agradables en realidad, porque los niños eran muy atentos, muy respetuosos. No volaba una mosca, como se dice, dentro de la sala. Siempre nos prestaban mucha atención y así que en ese sentido progresamos bastante con ellos.

Se configura en los relatos la idea de que el estudiante del pasado tomaba al docente como un ejemplo, como la fuente de la cultura, como el contacto con el mundo. En la actualidad, la tecnología y las posibilidades de mejor transporte permiten el acceso libre al mundo y ese lugar de autoridad desaparece, como expresó Cristina, quien llegó hacia finales de la década de 1990 a trabajar en

una escuela rural de la Región de O'Higgins: "Antes el sentido que había era que esos niños nos necesitaban. Era lo único cultural que había en ese lugar. Pero ahora el colegio es como un colegio más. Entonces como que ya se perdió lo de la ruralidad".

## 5. El rol de la escuela rural

Los relatos evidencian un sentido social de la educación rural que se habría perdido y que recuerdan como una épica de la movilidad social y de un rol central de la escuela al interior de las comunidades. En palabras de Juana, "la escuela rural en general, ha cumplido una función muy importante aquí en nuestro país. Porque mueve toda la sociedad también". Se deduce de las entrevistas que el fin que daba sentido a la escuela era ampliar el horizonte de los habitantes del campo. Esta ampliación se relaciona con la posibilidad de ofrecerles más opciones de futuro a través de la educación, pero también con mostrarles el mundo que está más allá del campo, como se ilustra en el relato de Francisca, quien llegó desde Santiago a trabajar en una escuela rural ubicada en Codegua:

Cuando yo trabajaba, el papá así era la mentalidad, "no tía, van a llegar hasta sexto básico cuando termine con ustedes y de ahí se va a ir a trabajar ¿para qué más? ¿para qué más?" No, y yo ahí, un trabajo de hormiga, cambiando esa mentalidad de campo, porque estamos hablando de los años 90, 94, 95; no es la misma mentalidad de la gente del campo ahora (...). La idea de que mis chiquillos salieron y que muchos de ellos ahora son profesionales, a lo mejor algunas niñas son mamás y también eso es otro tema, yo cuidándolas, diciéndoles "¿ustedes saben que en el campo antiguamente las niñas a los 14 años ya estaban casadas?" Si no estaban casadas estaban con guagüitas. Ellas no conocen la ciudad y me imagino que era parecido, siempre enfocándolas a ellas "miren estudien, no importa si no quieren trabajar en algo, pero esto les va a servir cuando tengan sus hijos". Con eso yo motivé a muchas generaciones de las que pasaron por mis manos, que pudieran tener un 4° medio. Muchos son profesionales.

Se recoge también en las entrevistas que ese rol social relevante está difuminado en la actualidad. Las palabras de Cristina evidencian lo anterior: “Que no seamos más, que no nos vean como un número más, tanto alumnos como a los profesionales. Porque hoy en día nos ven como un número más nomás”. Según plantearon las/os entrevistados, hace algunas décadas atrás, la escuela rural tenía sentido principalmente porque los/as estudiantes y sus familias valoraban positivamente el rol que poseía la educación escolar en sus trayectorias vitales. Según lo señalado por Juana, las familias “tenían un compromiso con la escuela y la querían”. En cambio, en la actualidad, la importancia de la escuela es menor para las familias:

Años atrás tenía mucho sentido el colegio rural, en todo ámbito, tanto de aprendizaje, cultural, de socializarse con otras personas. Porque era un mundo... no tenían tecnología, ni teléfono, no tenían locomoción, porque a ellos les agradaba ir. Iban a pie, caminando, con frío, con calor, caminando kilómetros. Entonces ahora yo lo veo como todo cómodo. Ellos dicen “tía, el bus nos dejó”, por eso no fueron a clases. ¿Qué pasa? Que el bus pasó, ellos no estaban, pero no se dan el trabajo de llegar al colegio. Y eso da un poco de pena, porque yo lo veo en la población allá, que ya no es tan importante el colegio como lo era antiguamente.

## **Cierre: la nostalgia como refugio**

Los distintos testimonios que hemos analizado en este trabajo pueden articularse en un grado de mayor abstracción en dos categorías: nostalgia social comunitaria y nostalgia existencial. La primera refiere a una visión del tiempo pasado en que la comunidad rural se comprometía con la escuela y veía en ella un sentido de contacto con el mundo y de movilidad social. Este sentido requería, por parte del profesorado, una fuerte vocación, la que caracterizó históricamente al rol del docente rural. Los relatos que examinamos hablan de un sujeto docente rural que tuvo, en el pasado, un rol estructurante

como agente social comunitario: allí descansaba su fuerza política, como un actor protagónico dentro de la comunidad que gozaba de autoridad y era capaz de hacer que la escuela alcanzara sus distintas metas. Esto, a pesar del Estado, pues la sensación recogida es que las escuelas rurales y sus comunidades estaban a la deriva, lejos del alcance de la autoridad estatal. De alguna forma, la/el docente rural era la presencia más visible de las fuerzas del Estado en los territorios más apartados.

Por otro lado, la noción de nostalgia social comunitaria refiere a un contenido transversal en las cinco categorías analizadas, pues apela a la función social del rol docente. Junto con ella aparece la nostalgia existencial, que da cuenta de un sentido más personal, y que se expresa en una pérdida de valor de la propia vida producto de los cambios que han acaecido. Así, señalaron las personas entrevistadas, la fuerza, compromiso y energía de antes actualmente son menos necesarias, al punto de no encontrarse con el sentido que antiguamente les sostenía.

En su conjunto, ambas nostalgias configuran lo que podríamos llamar un discurso de refugio. Los procesos de cambio evocados por medio de la nostalgia social comunitaria y la nostalgia existencial dan cuenta de un/a docente que no resiste de forma activa, sino más bien pasiva. Se trata de un discurso que habita el pasado sin luchar contra el presente, de un refugio que preserva un sentido que ya no es posible.

Así visto, los resultados de este trabajo problematizan la idea de Boym (2001) respecto de que la nostalgia no solo actúa como un mecanismo de creación de sentidos de resistencia a las reformas educativas, sino también como una oportunidad de aceptación y una posibilidad para dar un nuevo sentido a la vida profesional. En este caso, la nostalgia aparece más bien como un lugar de la memoria en el que resguardarse del cambio educativo, en vez de un mecanismo de acomodo o de resistencia frente al presente. Esto último, consideramos está fuertemente influido por el momento de término de la carrera profesional en que se encontraban los/as docentes al momento de la entrevista, pues esto les permite preservar los sentidos del pasado pese a los cambios del presente.

Para finalizar, y retomando la pregunta sobre qué nos dicen los/as docentes rurales de larga trayectoria sobre la crisis de sentido

de la escuela, podemos afirmar que existe en sus relatos una fuerte tensión subjetiva que los lleva a construir refugios llenos de nostalgia de una sociedad comunitaria rural con ciertas características que lentamente van desapareciendo. La crisis, desde este punto de vista, es de carácter existencial: refiere al desvanecimiento de una subjetividad, de un proyecto de vida personal de compromiso y entrega que se ha ido debilitando. Esta subjetividad no resiste el cambio sistémico, no activa movilizaciones, no critica la estandarización o las evaluaciones. Así, no aparece como una crisis producida por el cambio de políticas educativas, pues lo público siempre estuvo distante del ejercicio profesional en la escuela rural. No es tampoco una crisis que se haga parte de las críticas de la sociedad chilena a la institucionalidad nacional, pues el Estado nunca estuvo tan presente, ni brindó mucho apoyo. Si hay una crisis, esta refiere más bien al cambio experimentado en la relación entre la comunidad y la escuela; donde la comunidad era un sujeto social articulador de lo educativo y la escuela era un espacio relevante en la conformación de la comunidad; en que lo comunitario y lo educativo eran fuerzas sociales que co-construían su destino. El rol clave del docente como agente social y comunitario y el lugar de estratégico de la escuela en la comunidad ha cambiado. Si bien no fue objeto de estudio, es posible pensar que hoy existen más agentes que conforman una comunidad rural diferente, con otras autoridades, donde la escuela y los/as docentes no necesariamente ocupan un lugar protagónico como hace 40 años. Allí se enraíza la crisis de sentido más existencial que viven los/as docentes entrevistados. Las nostalgias documentadas son testimonios vivos de un pasado comunitario que se desvanece y allí radica su mayor riqueza en términos de producción de conocimiento.

## Referencias

- Álvarez-Espinoza, A., Vera, D., Almonacid, P., Coderch, M., Hagen, F. y Puschel, F. (2018). Transición y sentido identitario de la formación académica en estudiantes de secundaria de origen rural. Una aproximación desde el sur de Chile. *Educação & Sociedade*, 11(2), 61-84. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1628>

- Balbontín, R. y Rojas, N. (2020). Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile. *Revista Educación Las Américas*, 10(1), 1-14. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/9>.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003).
- Boym, S. (2001). *The future of nostalgia*. Basic Books.
- Castillo, S., Williamson, G. y Hidalgo, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), 364-381. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.2>.
- Centro de Estudios MINEDUC (2024). Evidencias 61. Análisis de la educación rural en Chile. MINEDUC.
- Clandinin, D. y Conelly, F. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. SAGE.
- Durkheim, E. (1982). *Educación y sociología*. Editorial Skla.
- Egert, M. (2007). Aproximación a la Identidad Profesional de Docentes Rurales de la Provincia de Valdivia a través de Relatos de Vida. [Tesis de grado, Universidad Austral de Chile]. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2007/ffe.29a/doc/ffe.29a.pdf>
- Elige Educar (2020). Análisis y proyección de la dotación docente en contextos rurales. Área de Investigación.
- Ferrada, D. (2017). Identidad Docente frente a la Calidad como Estandarización en las Escuelas de la Región del Biobío. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 93-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100007>.
- Figuerola, M. (2017). Prólogo. En M. Figuerola (Ed.). *Ensayos en torno al sentido de la educación*. RIL editores.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- García Linera, Á. (2021, Enero). Tiempo histórico liminal. *Revista Jacobin*. <https://jacobinlat.com/2021/01/05/tiempo-historico-liminal/>
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), p. 733-758.
- Goodson, I. (2014). *Investigating the life and work of teachers*.

- Eesti Haridusteaduste Ajakari, 2(2), 28-47. <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.02b>.
- Goodson, I. y Lin Choi, P. (2008). "Life History and Collective Memory as Methodological Strategies: Studying Teacher Professionalism". *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 5-28. <https://www.jstor.org/stable/23479221>.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings. Learning from lives*. Buckingham, England: Open University Press.
- Goodson, I., Moore, S. y Hargreaves, A. (2006). Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278180>.
- Holzapfel, C. (2005) *A la búsqueda del sentido*. Editorial Sudamericana.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Mendizábal, N. (2006). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Naciones Unidas (2024, 19 de marzo). La Organización Meteorológica Mundial da "la alerta roja" sobre el estado del clima. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2024/03/1528446>
- Neut, P., Rivera, P. y Miño, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 151-16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>.
- Núñez, C. G., Cubillos, F. y Solorza, H. (2015). El cierre de las escuelas rurales en Chile: la escuela desplazada al no lugar. *Arquitectonics: mind, land & society*, 27, 107-113.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P., y Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicaciones para las comunidades. *Educação e Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.215922>.
- Oyarzún, J. (2020). Uncertain futures in forgotten places: a study on education policies and students' subjectivities in rural contexts in Chile. *Compare. Journal of Comparative and International Education*, 50(7), 1047-1063.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Content Analysis. En U. FLICK (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*.

SAGE.

- Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., y Valenzuela, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis (Santiago)*, 12(34), 243-258. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000100013>
- Solís, C. y Núñez, C. G. (2014). El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en escuelas urbanas: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 57-69.
- Ümarik, M. y Goodson, I. (2018). Nostalgia in the narratives of vocational teachers as a way of understanding responses to change. *Critical Studies in Education*, 61(4), 448-463. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500385>.
- Velikonja, M. (2009). Lost in transition, nostalgia for socialism in post-Soviet countries. *East-European Politics and Societies*, 23(4), 535–551. <https://doi.org/10.1177/0888325409345140>.
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 297-310. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>.
- Vera, D., Salvo, S. y Zunino, H. (2013). En torno al cierre de escuelas rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una política de Estado. *Revista Investigaciones en Educación*, 13(1), 123-143.



# **La movilidad rural urbana en la transición de primaria a secundaria en estudiantes de contexto rural mapuche y su incidencia en experiencias, aspiraciones e identidades.**

Paulina Castillo Henríquez<sup>1</sup>

## **Introducción**

En Chile, la educación obligatoria abarca aproximadamente el 85% de la población nacional (SITEAL, 2015). Sin embargo, persisten marcadas desigualdades educativas, especialmente en lo que respecta al acceso económico, cultural, social y territorial de los/las estudiantes. Estas desigualdades impactan en sus desempeños académicos, trayectorias y experiencias a lo largo de su educación (Observatorio por las Trayectorias Educativas, 2021; Opazo, 2017; Webb et al., 2016).

En este sentido, se estima que el fracaso y deserción afecta principalmente a jóvenes en contextos rurales, donde gran parte de la población es de clase baja y alguno/as estudiantes tienen origen indígena (Espínola et.al., 2009, Hernández y Razcynsky,

---

<sup>1</sup> Paulina Castillo-Henríquez. Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Integrante del grupo de Investigación Globalisation, Education and Social Policies, UAB. Psicóloga, Magíster en Ciencias Sociales, con mención en Sociología de la Modernización, de la Universidad de Chile. Integrante del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4766-5574>. H5:1 Correo electrónico: paulinacastillo.h@gmail.com

2014; Opazo, 2017; Santos, 2009). Esto/as estudiantes tendrían más barreras en sus caminos educativos, principalmente asociadas a bajos resultados en pruebas de evaluación -escuelas rurales presentan un desempeño más bajo que escuelas ubicadas en zonas urbanas- (Giaconi y Maldonado, 2021) así como también, las escuelas ubicadas en zonas rurales tienen mayor segregación de estudiantes de origen étnico (Webb, et.al, 2016; Hernández y Razcinsky, 2014). Las familias y los/as estudiantes, por su parte, presentan altas expectativas respecto a continuar con estudios superiores, pero presentan poca seguridad de acceder o continuar en ellos, ya por falta de recursos económicos y/o por la baja valoración que perciben respecto a culturas de origen en los contextos educativos. Por su parte, los docentes manifestarían moderadas expectativas hacia estudiantes en zonas rurales (Hernández y Razcinsky, 2014).<sup>2</sup>

Así, considerando las desigualdades educativas existentes en estudiantes según aspectos de clase, territorio y etnia, en el presente artículo se busca como objetivo analizar y comprender cómo se configuran experiencias y aspiraciones educativas en estudiantes en transición de primaria a secundaria en contexto rural mapuche, poniendo mayor énfasis en lo asociado a la ruralidad.<sup>3</sup>

## Marco conceptual

### Transiciones Educativas:

Las transiciones educativas, son movimientos que se dan dentro de los itinerarios educativos, los que implican cambios sociales, culturales y personales. Estos movimientos están asociados a deci-

---

2 En Chile, 13,3% son jóvenes rurales, 10,5% se siente parte de pueblos indígenas y de ellos 80,1% de origen mapuche.

3 En la mayoría de las escuelas rurales en zonas que existe población de origen indígena, existe a nivel nacional el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, enfocado a entregar formación acorde con el contexto de origen e identidad. Varias investigaciones plantean que, a pesar de ciertos avances en cuanto a la pertinencia cultural, el formato es mayormente colonial-hegemónico y no logra incorporar al currículo algunos conocimientos o saberes de familias y comunidades; tampoco se apoya en las experiencias y expectativas de los colectivos de estudiantes en relación con su origen étnico o rural, lo que muchas veces genera deserción y segregación escolar por clase, etnia y zona escolar (Arias Ortega & Riquelme, 2019; Muñoz, 2021; Webb et al., 2016)

siones vocacionales, académicas y ocupacionales. (Heinz, 2003; Tarabini, 2020; Wyn y Dyer, 2012).

En las transiciones, influyen elementos estructurales (clase, género, etnia, territorio) y también inciden elementos personales, como las experiencias, las emociones, la configuración de aspiraciones y estrategias. (Furlong y Cartmel, 1997; Gale y Parker, 2014; Jacovkis et.al, 2020; Reay, 2018; Tarabini, 2020; Wyn y Dwyer, 2012). Es por ello, que las transiciones son clave para estudiar desigualdades educativas.

En el caso de las transiciones de primaria a secundaria, algunos estudios señalan la importante incidencia que tienen las familias y/o lo/as agentes/entornos educativos (Boone et.al., 2018; Driesen et.al., 2008; Raczyński, 2011; Webb et.al., 2016) y cómo en estas transiciones se van configurando gustos, intereses y decisiones, las que implican posibles rupturas y continuidades en relación con sus orígenes (Ball et al., 2002).

Preguntas clave en relación a las transiciones son ¿Quiénes van?, ¿dónde y por qué? (considerando clase, etnicidad, territorio). ¿Qué hacen y qué es posible que lleguen a hacer ciertos estudiantes? (Scandone, 2018).

## **Movilidad-migración rural-urbana y juventudes:**

En las investigaciones sobre movilidad, territorio y juventud, ha predominado una tendencia a enfocarse en las juventudes urbanas, lo cual ha sesgado la percepción que se tiene de los/as jóvenes que viven en zonas rurales. Este enfoque ha priorizado la lógica urbana asociada al “desarrollo” y la “modernidad” en relación con la movilidad rural-urbana, relegando así otros motivos y experiencias importantes en torno a la movilidad. Sin embargo, nuevas investigaciones están emergiendo con el propósito de explorar las vivencias de los jóvenes en áreas rurales y de capturar cómo moldean sus aspiraciones y trazan sus trayectorias de vida (Cuzzocrea y Mandich, 2015; Cuervo y Wyn, 2017; Farrugia, 2016)

Otro aspecto crítico, se fundamenta en una visión binaria respecto a la ruralidad, estudios han señalado que algunas de estas visiones apuntan a zonas rurales como territorios sin oportunidades, lugares significados como idílicos pero anticuados (Li, 2013) y tam-

bién como espacios donde la educación está hecha para proyectarse a otro lugar (Cuervo y Wyn, 2017).

En general, estudios que se centran en la movilidad, consideran que esta acción se realizaría asociada a un plan predefinido, como, por ejemplo, búsqueda de mejores oportunidades de estudio o trabajo, sin embargo, para muchos jóvenes, las movilidades no necesariamente son vistas como definitivas, sino que van adaptando sus movimientos según la realidad educativa, laboral y relacional (Cuervo y Wyn, 2017).

La juventud rural experimenta una especie de “imperativo de movilidad” (Farrugia, 2016) creada por la acelerada concentración de capital económico y cultural en las ciudades -trabajo, estudios, ocio, experiencias, estarían centradas en la ciudad- (Li, 2013). Farrugia (2016) señala que este imperativo que viven jóvenes de zonas rurales en relación a jóvenes urbanos, se asocia a que existen desigualdades estructurales (menos oportunidades de trabajo, menor capital social y económico) desigualdades simbólicas (diferencias de valoraciones o significaciones en torno a lo rural y lo urbano) y desigualdades no representativas (diferentes afectos y experiencias encarnados).

Otras investigaciones hablan de las desigualdades que se dan respecto a las movilidades espaciales de los estudiantes considerando aspectos estructurales que las marcan. En este sentido, Donnolly y Gamsu (2019) hablan de la existencia de geometrías de poder, refiriendo con ello a zonas territoriales que canalizan poder social, económico y étnico y que inciden en las aspiraciones de movilidad de jóvenes. En este sentido, los y las jóvenes se imaginarían en distintos lugares según sus orígenes.<sup>4</sup>

---

4 Un estudio realizado con jóvenes estudiantes en Inglaterra, donde los autores se preguntan -entre otras cosas- ¿dónde se imaginan los estudiantes de origen étnico o de clase trabajadora? y plantean resultados en los que señalan que, en el caso de etnias, se da un privilegio de lo blanco en instituciones de educación, por lo que los y las estudiantes evalúan la composición étnica de lugares de origen y de destino (JBall, S. J., Reay, D., y David, M. (2002)). y en el caso de desigualdades de clase, estudiantes de clase trabajadora prefieren moverse dentro del país y dónde tengan lazos familiares, en tanto que estudiantes de clase media, señalan la aspiración de moverse fuera del país o a centros urbanos donde se concentre el poder económico y social (Donnolly y Gamsu, 2019)

## **Identidades, aspiraciones y experiencias en relación con la movilidad y el territorio.**

Diversas investigaciones señalan que las movilidades entre territorios rurales y urbanos que experimentan los estudiantes y jóvenes en sus caminos educativos y laborales, tienen además incidencias en sus experiencias, aspiraciones e identidad (Donolly y Gamsu, 2019; Cuzzocrea y Mandich, 2015). A continuación se revisan algunos de estos desarrollos.

En su investigación, Donolly y Gamsu (2019) abordan teorías que exploran la movilidad y los límites del movimiento, es decir, cómo el acto de desplazarse va delineando fronteras tanto físicas como simbólicas entre los lugares habitados. Además, examinan las dimensiones emocionales y afectivas implicadas en “ser móvil”.

En el estudio sobre cómo los estudiantes imaginan los territorios de su país (Inglaterra) y conceptualizan la movilidad, los autores (Donolly y Gamsu, 2019) sostienen que la identidad se construye en relación con los lugares que se ocupan y las interacciones sociales, económicas y afectivas que en ellos tienen lugar. Los jóvenes desarrollan narrativas sobre su identidad que, consciente o inconscientemente, buscan ser coherentes con los lugares a los que pertenecen, así como con sus definiciones de quiénes son y hacia dónde se dirigen o aspiran ir.<sup>5</sup>

En este aspecto, existen jóvenes que eligen o proyectan moverse a lugares de estudios o trabajo en relación con que estos espacios tengan alguna similitud en términos culturales a sus lugares de origen, también se da en algunos casos, jóvenes que apuntan a lugares de destino que sean espacios en los cuales no vivan discriminación. En estas consideraciones de movilidad e identidad, los autores (Donolly y Gamsu, 2019) plantean que algunos jóvenes inician el flujo, en tanto otros son más receptores o están aprisionados a ciertas posibilidades según sus recursos.

Investigaciones apuntan a considerar como las movilidades potencian la agencia de los jóvenes (Cuzzocrea y Mandich, 2015), en este sentido, resulta fundamental la posibilidad de aspirar o imaginar

---

5 Para ello utilizan teoría de Massey y Giddens.

futuro que tengan los y las jóvenes y las acciones que efectúen para hacer realidad sus proyecciones.

La movilidad “imaginada” implica dar importancia al futuro y a los lugares imaginados lo que tienen relación con la cultura de jóvenes y sus condiciones sociales. Así, la movilidad es interesante en las transiciones educativas de jóvenes (Cuzzocrea y Mancich, 2015) e implica hacer frente a las condiciones sociales, y en muchos casos, poder navegar la desventaja, lograr inclusión o empuje.<sup>6</sup>

En el estudio que realiza Cuzzocrea y Mandich (2015), indaga como estudiantes de una zona rural de Australia se imaginaban a futuro, esto mediante la escritura de cartas que realizaban imaginando que tenían 90 años. Los resultados se asocian a que la movilidad los y las jóvenes, estaban relacionadas con aspectos educativos, laborales y con aspectos familiares y del hogar. Las imaginaciones o aspiraciones sobre sus caminos futuros, los significaban como “billete de entrada” o como “autoexploración”.

Como billete de entrada, la movilidad era vista como una forma de superar las desventajas económicas, tener mayores oportunidades en la vida, es decir, como “salvación” o “superación”.

Como autoexploración, los y las jóvenes valoraban la experimentación como forma de conocerse a sí mismos, y de conocer la alteridad como opción de contar con más oportunidades y experimentar en la búsqueda.

Cuervo y Wyn (2017) mediante su investigación longitudinal alrededor de las vidas de jóvenes de una toda una generación evidencia la existencia de múltiples transiciones y formas de vida que se dan en el tiempo mediante prácticas rutinarias. Así, “las prácticas cotidianas construyen capas de experiencia afectiva con el lugar” (Cuervo y Wyn, 2017, p.220), en este sentido, aspectos de la vida cotidiana constituyen la pertenencia a un lugar, ya que implican conexiones con personas y lugares en contextos que pueden ser fluidos, inestables y móviles. Las experiencias o prácticas cotidianas al involucrar afectos y experiencias del cuerpo, le dan densidad de sentido a las vivencias en los territorios. Duff (en Cuervo y Wyn, 2017) toma

---

6 Elementos que se asocian con la capacidad de navegación que plantea Gale y Parker (2014) y la posibilidad de generar posibles rutas de caminos futuro que muchas veces conlleva la experiencia previa personal y familiar.

el concepto de lugares densos y lugares delgados, en relación a los lugares y a los afectos involucrados en ellos.

Para Cuervo y Wyn (2017), la pertenencia a un lugar se interpreta como una metáfora relacional, lo que implica una conexión profunda y relaciones significativas con el territorio. En este sentido, cada lugar evoca respuestas afectivas, y estos afectos contribuyen a formar hábitos y significados asociados con dicho lugar. Así, la integración del individuo en un lugar está estrechamente ligada a la experiencia emocional que experimenta en él. Algunas de estas experiencias incluyen socializar, relajarse, pasar tiempo con la familia y proyectar el futuro de la familia en ese lugar, entre otras.

## Metodología

Los resultados presentados en el presente artículo forman parte de la investigación de Tesis Doctoral sobre las “Transiciones educativas de primaria a secundaria en estudiantes en contexto rural mapuche”. Para este artículo se ocupa solo una parte de la muestra.

La metodología se realizó mediante un diseño cualitativo, el cual consistió en estudios de casos de relatos biográficos, donde se analizaron 20 casos de estudiantes. Los criterios de muestra fueron en base a criterios de interés de la investigadora, entre ellos 1) cursos de transición de primaria a secundaria<sup>7</sup> 2) distintas zonas rurales en regiones con alta población mapuche 3) diversidad de género 4) apellido o definición de ser mapuche por parte de jóvenes.

Las técnicas utilizadas fueron en cada caso 1) entrevistas repetidas en el tiempo (3) a estudiantes 2) uso de fotoelicitación en la construcción del relato biográfico 3) entrevista semiestructurada a algún agente educativo cercano al estudiante y a algún familiar 4) descripción etnográfica de la investigadora.

En análisis de la información se realizó con análisis de contenido temático, considerando las principales dimensiones del estudio de transiciones de manera transversal, y un análisis de narrativas por estudiante, de modo de conocer y comprender sus relatos en torno a

---

7 Transición realizada entre 2019-2022.

las transiciones educativas. Para este capítulo, se tomaron dos casos biográficos y parte del análisis de todos los casos.

En todos los casos se realizó consentimiento informado con los y las estudiantes y las familias de estos/as, resguardando así la identidad de cada estudiante

## Resultados

### **Movilidades rural-urbana y la incidencia en identidades, experiencias y aspiraciones de estudiantes de zonas rurales.**

Respecto a las identidades o formas de definirse que adoptan estudiantes provenientes de zonas rurales, existen algunas diferencias asociadas principalmente a vivir en el campo y colaborar con ciertas tareas como trabajar el huerto, cuidar animales, cortar leña. Para los y las jóvenes esto significa ser más autónomos y conocer formas específicas de trabajo que serían distintivas de pertenecer a lo rural y serían formas que jóvenes usan para definirse y agenciar sus experiencias.

Otro aspecto señalado como una diferencia por el hecho de vivir en zona rural es el menor desarrollo y acceso a tecnología -internet- y cultura –lectura, cine, o formas distintas de habla- y menos facilidades para acceso a diversos servicios básicos y/o de consumo.

Con estas diferencias asociadas al territorio, alguno/as jóvenes señalan la significación de “sentirse en menos” sobre todo en relación a la diferencia en aspectos de cultura y tecnología. En tanto que en relación a los conocimientos asociados al trabajo de la tierra y cuidado de animales “dan más valor” a vivir en el campo.

Respecto a las experiencias que tienen los y las jóvenes que viven en zonas rurales y que dan sentido a ciertas formas relacionales y de afectos, se señalan algunas vivencias significativas.

La mayoría de los estudiantes viven con sus familias en zonas rurales, y en el momento de la transición de primaria a secundaria, se tienen que movilizar a otros establecimientos educativos los cuales presentan algunos cambios asociados principalmente a cambios de tiempos, espacios y relaciones. Los y las estudiantes asisten a esta-

blecimiento con más estudiantes, más docentes y menos espacios abiertos, además establecimientos educativos que no tienen programa intercultural bilingüe, es decir, no se mantienen programas de reconocimiento y trabajo de cultura y lengua mapuche, a diferencia de escuelas primarias.

Estos cambios implican ser más responsables en cuanto a rendimiento y conducta -por mayor exigencia- ser más autónomos, aprender cosas nuevas, asumir la tensión de «integrarse» en un nuevo espacio y tener menos cercanía con sus espacios familiares y con la cultura mapuche.

Los y las jóvenes van viviendo la experiencia de habitar al mismo tiempo un lugar y otro, una experiencia frontera.

En los grupos de estudiantes se da la diferencia de viajar todos los días o de quedarse en internado. Quienes viajan diariamente refieren los “agobios” de movilización diaria en horarios peak, en tanto que en quienes habitan en internados aparece la «adaptación» en cuanto prácticas cotidianas y relaciones con nuevas amistades y con sus familias, las que abordan con “más independencia y autonomía”.

Respecto a archivos de experiencia de las familias y que inciden en significaciones de los y las jóvenes respecto a sus vivencias, muchos familiares de los y las jóvenes vivenciaron la movilidad rural urbana de temprana edad, así como la vivencia de internado, estos familiares en algunos casos consideran que la experiencia de internarse es muy exigente y estricta, principalmente porque regula los tiempos libres.

Otra experiencia que aparece en las familias es la vivencia de discriminación por ser del campo o de origen mapuche. Algunas madres recuerdan emociones dolorosas y relatan haberse sentido como “pollos” -aludiendo a sentirse aminoradas por no saber códigos para desenvolverse en la ciudad-, en tanto otras señalan que se juntaban “entre ellas” aludiendo a pares mapuche.

En relación a las aspiraciones, los planteamientos de jóvenes estudiantes, los gustos ellos/ellas se van configurando a medida que van avanzando de cursos en educación secundaria, en este sentido, en general, se da que en un comienzo, en los primeros cursos -7° u 8° año- sus intereses son más que nada socializar e integrarse al nuevo espacio educativo y tener amigos/as y luego, a medida que avanzan a primer año de enseñanza secundaria ya empiezan a tener

claridad de sus materias de interés y luego a qué tipo de itinerario quieren continuar.

Respecto a la elección de “especialidad” que se da en los establecimientos educacionales de secundaria, esta se da en segundo año de enseñanza secundaria. Los y las estudiantes optan por una formación mayormente destinada a seguir un itinerario académico, en un Liceo Científico Humanista, optan por la especialidad según sus intereses y/o posibles carreras universitarias a las que quieran postular<sup>8</sup>. Otros piensan en caminos técnicos que los ayuden a tener posibilidades de trabajo asociados a sus territorios e intereses de la comunidad. En muchos casos moverse de un espacio a otro es parte de aspirar para estos jóvenes.

### **Ricardo y Sofía: la movilidad semanal y diaria y sus efectos en configuraciones subjetivas.**

- Ricardo, la adecuación/negociación entre identidad y las condiciones de estudios.

Ricardo, es un joven de 15 años que al momento de las entrevistas está entre 1º y 2º medio en un Liceo Técnico ubicado en la ciudad de Temuco. Él es hijo único y vive con su madre en una zona rural costera de la Región de la Araucanía, específicamente una zona ubicada a 80 km. aproximadamente de donde está ubicado su actual establecimiento educacional.

Respecto a su identidad, Ricardo señala ser joven de zona rural, con ello, plantea que le gusta el campo, ya que es espacioso y hay un clima más agradable que en la ciudad. Señala también ayudar en labores de la tierra. Además, dice que su familia es mapuche.

“(en la ciudad) no tienen tanto espacio, uno en el campo tiene espacio para recorrer o trabajar, en la ciudad se encierra más”

---

8 Igualmente cabe destacar que muchos estudiantes eligen en primeros años de secundaria si sus intereses van por lo académico o profesional (Liceo Científico Humanista o Técnico) pero la especialidad se da en segundo año.

“cuando hay un trabajo la mayoría de las veces la hacemos yo, mi mamá y mi abuelito (...) sacar papas, cortar trigo”

En la primaria, Ricardo asistía a una escuela rural ubicada en el sector donde vive, a la cual se movilizaba en el bus de acercamiento a la escuela. Esta escuela era rural, contaba con pocos estudiantes, pocos profesores y tenía programa intercultural.

“en mi escuela antes me pasaban una materia que era lengua indígena, ahí aprendía lo básico, pero después cuando ya terminé, acá no hacen la misma materia... nosotros venimos, somos mapuche, eso es lo que más se podría decir, pero casi nadie habla (en el liceo)”

En el paso de primaria a secundaria, lo que más destaca como cambio en el relato del joven es la experiencia de movilidad. Él postula al liceo en el que ahora se encuentra porque señala que quería viajar (como parte de su imaginación a futuro en ese momento previo a la transición) y de hecho, el primer año viaja algunos días al liceo de ida y vuelta a su casa (2 horas y media ida, y el mismo tiempo de vuelta), pero se dan cuenta -él y su madre- que las distancias son importantes. Para ver opciones de movilidad más cómodas, Ricardo primeramente se va a la casa de una tía que vive en la ciudad, cerca del Liceo, pero también la movilización diaria se hace compleja, tanto por moverse en horarios “punta” como por el costo de ésta. Finalmente, el joven y su madre toman la decisión que ingrese al internado del Liceo, en este sentido, a pesar de que en un inicio el estudiante comienza un nuevo camino de estudio con la decisión de irse más lejos, debe ir acomodando esta decisión a aspectos económicos, de distancia y de afectos y corporalidad involucrados.

Para Ricardo y su madre el tema de internarse fue principalmente una opción derivada de las complejidades de movilidad desde su casa hasta el liceo, lo que era imposible de mantener de manera cotidiana.

“en un principio cuando se fue el 2019, fue uhhh...estaba muy preocupada, como se iba a mover, cómo se va a ve-

nir, quien lo va a ir a buscar, qué micro va a tomar... una preocupación tremenda (...) lo fui a dejar si, la primera semana, pero después a la semana no sabía que iba a pasar, al principio un tío lo fue a dejar” (madre)

“si eso, como yo no conocía fue aprenderme la ruta de los vehículos y las micros, me ayudó una tía que está acá, donde me alojo los domingos (...) lo que no me imaginaba era lo difícil que iba a ser llegar, porque al principio no sabía, después tuve que aprenderme de las micros pa poder llegar, pero todo lo demás era igual como lo pensé (...) que iba a ser una escuela grande, que no iba a tener tanto espacio y a ver ... y lo del internado estuvimos decidiéndolo un tiempo”

Es así como la experiencia del joven está marcada por una movilidad semanal que implica, además, adaptarse a un nuevo lugar de vida, nuevas prácticas rutinarias de vida, nuevos afectos que implican que el joven adecue su identidad a estas experiencias (Cuervo y Wyn, 2017). Respecto a la experiencia de internado, Ricardo señala lo que ha sido un proceso de adaptación:

“muy diferente, porque nunca había pensado estar en un internado o como se podía sentir vivir así en un espacio con más personas, o estudiantes... al principio no tenía pensado venir al liceo Temuco y eso era viajar poco y no estar tanto tiempo en un internado... después decidí acá por el viaje, son como dos horas y cuarto hasta Puerto... es una sala gigante dividida en dos cursos, hay tres pabellones, el primero es el A donde están los de primero y segundo, después está la B que son los de tercero y cuarto y después está el de las chiquillas... están divididos por curso”

Señala que la experiencia de estar internado es muy diferente, principalmente por vivir con más gente y por tener tiempos definidos de inicio del día y de término, horarios de estudio y de comida. Él plantea que los jóvenes en general se llevan bien y que les dan

bastante comida. Se evidencia como el joven aún está en una etapa de valoración y adaptación de estar internado, porque es la opción que le permite estudiar en el Liceo en el que se encuentra, pero en términos afectivos su experiencia es más bien plana, relata tiempos de comida, descanso, y algunas experiencias respecto de conocer pares con los que comparte.

Al conocer las experiencias pasadas de la madre, ella también relata vivencias de internado que cuentan como archivo de experiencia que se renuevan en las vivencias de su hijo, pero con algunas diferencias:

“(en el internado) igual se aprenden hartas cosas personales, en la casa a veces no hay de repente no hay esas comodidades sobre todo las duchas, eso, hacer su higiene uno (..) aprender a hacer las cosas una sola, es doloroso igual, pero se tiene que hacer, por distancia y clima” (mamá)

Respecto a las experiencias de Ricardo y de su madre respecto a la educación, estas se caracterizan por ser nuevas y con débiles experiencias previas, lo que implica que algunas acciones o estrategias derivadas de estas experiencias, sean más contingentes que anticipadas.

Respecto a los gustos y aspiraciones o capacidad de imaginar que plantea el joven, él dice que por ahora se está adecuando al presente, pero que le gustaría seguir estudiando, quizás algo técnico (su liceo es un Liceo Comercial). A pesar que en las primeras entrevistas relata que eligió el Liceo (lejano a su hogar) porque le gusta viajar, no señala esa aspiración al momento de entrevistas posteriores.

“no sé, no lo tengo pensado (...) estoy en electricidad... si porque me serviría más, electricidad”

Ricardo se centra más en lo que va viviendo cotidianamente y en lo que le dice su familia, esto refleja ciertos límites en la movilidad y una capacidad de imaginar más restringida a lo cercano asociado a ir considerando las condiciones sociales y económicas que presenta, así como también ir ajustando los afectos asociados. Al respecto señala que integrantes de su familia le dicen que estudie harto para que tenga mejor trabajo.

“r: eso siempre, que tengo que estudiar harto nomás... eso porque hay materias se podría decir que hay materias que en el campo no pasaron y que en la ciudad te pilla de repente...”

p: ¿te ha costado el cambio del campo a la ciudad?

r: solo al principio, ahora ya no, por movilización y por materias, sería matemáticas que voy más o menos nomás, lo demás estaría bien”

En relación a las aspiraciones que presenta la madre de Ricardo, ella plantea constantemente que ella apoyará las decisiones de su hijo, lo que si le preocupa es contar con recursos materiales para apoyarlo

“con el tiempo se va a ir decidiendo en lo que quiera hacer, yo lo apoyaré acá en todo... me gustaría que pudiera seguir estudiando, si quiere entrar a la Universidad que entrara, la dificultad es el dinero, porque no todos somos así, profesionales, la plata, porque la plata porque para pagarle la universidad no es poco, tiene que pagarle la universidad uno (...) me gustaría que pudiera seguir estudiando, que siguiera... lo que veo difícil es el dinero, porque todos no somos así, profesionales, la plata que no es poco y tiene que tener plata uno”

Cabe destacar que la condición económica de la madre de Ricardo es precaria, pues vive principalmente de bonos y venta de algunos productos agrícolas. Ellos viven en el campo y habitan en un sitio de la familia materna. La madre señala que siembra y cosecha trigo en el campo, hacen harina cruda y que tienen animales, con lo que se alimentan principalmente, que en general alcanza, pero a veces tienen que comprar.

- Sofia, experiencias y aspiraciones “móviles”.

Sofía, tiene 15 años y vive en el campo en una zona rural, en

uno de los caminos que conecta la ciudad capital de la región de La Araucanía, con otras ciudades intermedias, ella vive junto a su hermano y madre, en un terreno cercano a la familia paterna. Al momento de las entrevistas se encuentra en 1º medio (primer año de educación secundaria).

Respecto a aspectos identitarios ella señala ser joven que vive en el campo, pero no necesariamente con un sentido de pertenencia con esa condición. Respecto a vivir en el campo, Sofía distingue lo que es su vivencia de vivir allí, donde llegó hace un par de años, en comparación con la vivencia de sus primos quienes nacieron y crecieron ahí. Señala que los y las jóvenes que viven en el campo saben hacer muchas cosas manuales, refiriendo al trabajo en la tierra, reparar cosas, cortar leña y que los /las jóvenes que viven en el campo desde su infancia en general se quedan viviendo ahí en su adultez.

“por ejemplo, mis primos vivieron en el campo siempre y ellos son más así como, no sé muy bien como decirlo, por ejemplo ellos hacen de todo, por ejemplo como para decirlo en un dicho, a ellos no les importa si se ensucian las manos, en cambio los otros no hacen tanto esas cosas, por ejemplo en el caso de mi hermano, que es más grande y vivimos parte en la ciudad y en el campo, mi hermano no sabe hacer nada de eso, ahora hace poquito, cuando tenía mi edad más menos, aprendió a hacer cosas, como cortar leña por ejemplo”

Ella destaca que le gusta vivir en el campo por la tranquilidad que le produce y la posibilidad de contemplar la naturaleza y usar la imaginación. De manera implícita la joven distingue lo que es ser joven hombre de campo a ser joven mujer, haciendo énfasis en el trabajo físico que llegan a realizar los jóvenes y lo menos preocupados que son respecto a situaciones de peligro.

“me gusta que no hay mucho ruido...aunque a veces igual se me hace complicado, porque no es un lugar muy seguro, porque la gente es más relajada por decirlo así y entonces andan conduciendo sin licencia o cosas así, a mi mamá le da miedo.”

“en el campo igual se pueden hacer hartas cosas, a ver, según yo, en el campo como que tienes más libertad de imaginación que en la ciudad (...) hablando de mí, yo para divertirme generalmente ocupo la imaginación, pero mi hermano, no está en el espacio más libre, le gusta estar en el computador”

Ella se define principalmente como una joven buena estudiante, más que joven del campo. Considerando lo que señala Donelly y Gamsu (2019) con respecto a que la identidad implica una narrativa personal que guarda coherencia con lo que se es y se quiere ser, Sofia se identifica con ser una joven estudiante y con una característica de ser “móvil” ya que ha habitado tanto en la ciudad como en zona rural. Esto deriva en una pertenencia débil al campo, pues describe mayormente los polos de quienes si son del campo (sus primos) y quienes no son del campo (su hermano) polos en los que ella se ubica más cercana a su hermano, pero con ciertos afectos de vivir en zona rural.

Por su parte, la madre explicita que sus hijos no participan en actividades de la comunidad -viven en un espacio donde habitan familiares- y que sus actividades son en la ciudad capital principalmente. Ella es quien participa mayormente en organizaciones sociales del campo. Señala que prefiere que sus hijos no se involucren con mucha gente de ahí, principalmente por la falta de expectativas futuras que observa.

“la verdad es que allá, en general para los jóvenes, hay poco incentivo para estudiar, yo lo veo en los sobrinos que tiene mi esposo al lado, yo creo que no van a seguir estudiando, como que veo que es muy quedada la gente, se conforma con lo... como hay un dicho “se conforma con lo poco y nada que puede conseguir” y como que alcanzando para el día a día están bien”

Considerando la descripción de la joven y de la madre, se evidencia una visión de “diferencia” frente a ser joven del campo a joven de ciudad, y la valoración a las actividades y expectativas que pueden darse asociadas a la ciudad, en detrimento a las actividades

y relaciones que pueden darse en zonas rurales, asociadas a aspectos más “quedados” o como dice Sofía, más asociadas a hacer “cosas manuales” que cosas intelectuales. Aspectos que implican una valoración menor y un imperativo de movilidad.

Al momento de las entrevistas, la joven está en 1° medio y describe como ha sido su tránsito educativo a educación media hasta ese momento. Ella asiste a un Liceo en la ciudad de Temuco, liceo que queda a 15 km de distancia de su casa y es su madre quien todos los días la traslada hasta allá.

En la enseñanza primaria, Sofía estuvo en distintos colegios, la gran mayoría de ellos ubicados en zonas rurales. El motivo de los diversos cambios de establecimientos está asociado a que su padre tiene un trabajo que implica moverse de ciudades constantemente y es por eso han tenido que trasladarse como familia. La experiencia de Sofía destaca por ser una experiencia “móvil” en relación a necesidades y posibilidades familiares.

La joven viaja todos los días al liceo, alrededor de 20 a 30 minutos, pero para ella el principal cambio en el momento de transición ha sido el cambio de tamaño de su actual liceo con respecto a las escuelas anteriores, específicamente la mayor cantidad de estudiantes y de docentes. Además, señala como cambio el tener que levantarse más temprano para viajar y estudiar más.

“estructuralmente me gusta la forma, de hecho, es muy bonito, y eso que tenga los Árboles adentro me gusta har-to y también, así como no hablando solamente de la estructura me gusta que es exigente porque saca lo mejor de nosotros y la mayoría tiene muy buenas notas, entonces eso es bueno”

La madre y la estudiante señalan que optaron por el liceo porque en la escuela anterior, les dijeron que era buen establecimiento aludiendo a que es un liceo de excelencia académica y además municipal.

La madre de Sofía destaca respecto a su experiencia educativa (su propio archivo de experiencia) que ella también pasó por muchos establecimientos educacionales en su trayectoria y vivió muchas his-

torias de movilidad, tanto por recorrer diariamente distancias extensas, como por quedarse en un internado para tener mejores recursos básicos de vida. A pesar de ello, señala que le afectaba extrañar a su familia.

Con todos estos movimientos, la madre terminó la enseñanza media y estudió una carrera técnica completa, esfuerzo que ella destaca.

“yo viajé hasta, viajé de 1 a 5 básico era el mismo sector de donde yo vivía, en 6° caminaba mucho y luego en 7ª hasta 2° estuvo en internado, luego me fui a San Fernando y me quedé donde unos primos a vivir, y luego estudié en el AIEP y eso me lo pagué yo solita trabajando y estudiando, estudié administración de empresas”

La madre destaca la diferencia de apoyo y de recursos que tienen ahora como familia para acompañar a su hija en los estudios, destaca también el hecho de movilizarlos ella misma y de participar en los establecimientos educacionales.

“yo veo distinto el apoyo que le damos, porque cuando yo era pequeña estudié porque yo quería salir adelante... mis padres no tenían los recursos y pensaban que era suficiente hasta 5° básico, nosotros le inculcamos a los niños que tienen que avanzar y seguir y obviamente como todo papá, queremos que sean mejor... yo participo en las directivas”

Para Sofía, la experiencia ha sido distinta, ella señala que ha estado en varios colegios porque con su familia se han debido movilizar debido al trabajo del padre. Respecto al liceo actual, señala que, debido a cambios de asociados a su edad y al ingresar al nuevo liceo en contexto pandemia, no estuvo muy bien emocionalmente.

“el año pasado no fue un muy buen año para mí, por temas de mi misma, mi amiga fue como la más cercana en el colegio, porque yo me empecé como a sentar sola y no hablaba con nadie, me iba bien sí, pero no hablaba nada,

y ella como que de a poco me fue incluyendo y ahora estamos juntas, o sea, ella tiene un grupito y de hecho ahora tengo varios amigos en el curso, como que cambié harto en ese periodo de tiempo”

Respecto a las aspiraciones de Sofia, señala que sus proyecciones están más focalizadas a terminar bien este año, estar bien consigo misma y tener buen rendimiento. Su configuración de intereses va por el área de salud, pero aún no tiene claridad de ello, si señala que se imagina estudiar en la Universidad.

“no tengo algo muy claro de lo que quiero estudiar todavía, igual he estado pensando harto en eso, pero, así como lo principal es que quiero irme por un área de la salud”

La madre en tanto, señala que su hija es muy estudiosa y responsable, que hace muchas cosas y proyecta que seguramente estudiará algo en la Universidad, de hecho, señala que su hija podría proyectar irse a otra ciudad o país.

“ella nos dice que se va a ir a Los Ángeles, se va a ir a Estados Unidos, ella tiene proyecciones grandes, yo creo que va a alcanzar cosas grandes, la veo con entusiasmo, con ganas de avanzar”

Las mayores dificultades frente a las aspiraciones de su hija, la madre las asocia mayormente a que podrían darse cambios en las prioridades de su hija, como podría ser, por ejemplo, que se enamorara, pero no asocia dificultades económicas de la familia o rendimiento de su hija como posible foco de no cumplimiento de aspiraciones.

A pesar que Sofía destaca aspectos del lugar donde vive, como la tranquilidad y la contemplación que le provoca, ella proyecta que seguramente se podría ir a “otro extremo” en cuanto a forma de vivir al terminar su secundaria, como sería, por ejemplo, irse a vivir a un departamento en la ciudad, y quizás en más años, vivir nuevamente en el campo. Destaca acá la noción de liminalidad de Sofia, en

donde las fronteras o límites de movilidad, en ella y su familia, han estado y se proyectan en relación a aspectos materiales asociados a oportunidades de trabajo o estudio.

“me gusta donde vivo, yo creo que cuando sea grande me voy a ir a vivir a un lugar así o me voy a ir a un departamento, me gustan como esos dos extremos”

## Reflexiones

El paso educativo de primaria a secundaria es crucial para jóvenes estudiantes y con ciertas especificidades en la experiencia de jóvenes de contexto rural mapuche.

Las identidades de los y las jóvenes de campo, se ven muchas veces invisibilizadas o incluso miradas despectivamente en la ciudad, así como también, los espacios educativos de destino no toman estas definiciones y formas de ser propias del campo, como el valor y conocimiento que se da al trabajo de la tierra y cuidado de animales, los conocimientos sobre construcción, reparaciones o materiales que tienen los y las jóvenes. Además, en ocasiones pares ciudadanos o incluso docentes, pueden mirar en menos la forma de hablar de jóvenes de campo, así como los propios jóvenes ven diferencia en acceso y usos de tecnología y cultura.

También es importante destacar los escasos elementos de la cultura mapuche (en el caso de este estudio) que persisten o no en el paso educativo de primaria a secundaria en jóvenes de contexto rural mapuche, esto porque se deja de considerar aspectos de cultura y lengua en los establecimientos educacionales, dejando aspectos identitarios de lado, aminorándolos o rechazándolos, lo que puede incidir en la autovaloración de estudiantes o vivir la experiencia frontera de habitar espacios distintos entre la escuela y la comunidad.

La condición territorial, incide primeramente en la experiencia de movilidad obligada de estudiantes y familias para continuar estudios, movilidad que marca experiencias definidas por las relaciones que tienen en los territorios y los afectos involucrados, en este sentido, los y las jóvenes señalan lo que implican los cambios en cultura

y organización escolar. Dependiendo de las condiciones materiales de las familias y de la distancia de los nuevos establecimientos, los jóvenes viajan diariamente con sus familias, toman buses locales o se quedan en internados o casas de familiares. Todas estas opciones implican cambios, pero en algunos casos resulta más radical el hecho de vivir en otro espacio toda la semana o moverse en horarios peak con saturación en la locomoción, situaciones ambas que sobre todo viven estudiantes con situaciones económicas más baja.

De esta manera, las experiencias se ven marcadas por imperativo de movilidad, como plantea Farrugia (2016), centradas en desigualdades en aspectos materiales, simbólicos y afectivos. En términos materiales, destacan el acceso limitado a bienes y servicios básicos, lo que obliga a movilizarse a ciudades más grandes. También se resalta el trabajo agrícola y ganadero, que sostiene económicamente a las familias. En lo simbólico, los jóvenes perciben menor acceso a espacios culturales y de ocio, lo que genera una sensación de desventaja frente a sus pares urbanos. Finalmente, en el ámbito afectivo, se valora el uso del cuerpo en actividades físicas propias del campo y la tranquilidad y seguridad que ofrecen los espacios abiertos. Se viven las experiencias fronteras entre un lugar y otro, y los valores que se les da a estos lugares.

Las aspiraciones también se ven marcadas por la movilidad, ya sea por el hecho de querer moverse o viajar hasta la opción de la vivencia de ir y venir de un lugar a otro constantemente. De esta manera, algunos estudiantes van configurando primeros intereses y gustos y proyectando en su educación o trabajo futuro vivir en la ciudad o en el campo o viajar continuamente. Las aspiraciones también se ven afectadas por vivencias afectivas asociadas a verse “en menos” por su condición de ser jóvenes provenientes de zonas rurales y además, en algunos casos, por origen mapuche, lo que incide en tener proyecciones más acotadas o experiencias frontera de ir y venir a lugares diferentes, o en caso de estudiantes menos identificados con lo rural y lo mapuche, experiencias de irse de sus territorios.

Este artículo se centra en la descripción de dos casos más “extremos” pero considera en el análisis la totalidad de los casos, los resultados incitan a reflexionar sobre la educación en contextos rurales y la transición que tienen los estudiantes al pasar a enseñanza media, donde muchas veces, además de viajar lejos de sus hogares,

deben adaptarse a espacios donde no se visibiliza, reconoce y valora saberes y conocimientos de campo ni de origen de pueblo originario como el caso mapuche. Considerar este poco reconocimiento en la educación formal -en contenidos, metodologías, transmisión de valores y formación de ciudadanos- y su incidencia en las experiencias, aspiraciones e identidades de estudiantes de origen rural mapuche, así como también en estudiantes ciudadanos que comparten o no con estos/as jóvenes es clave para dar lugar a la diferencia y a la riqueza de esta, así como también avanzar en superación de desigualdades estructurales, simbólicas y performativas que tienen estudiantes de contexto rural mapuche.

## Referencias

- Ball, S. J., Reay, D., y David, M. (2002). “Ethnic choosing”: Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333–357. <https://doi.org/10.1080/1361332022000030879>
- Boone, S., Seguers, M., y van Houtte, M. (2018). Transition from primary to secondary education in a rigidly tracked system: The case of Flanders. En A. Tarabini, y N. Ingram (Eds.), *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges* (pp. 53-70). Routledge.
- Castillo, P., y Williamson, G. (2024). Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: experiencia, aspiraciones e identidad. *Revista Lati-noamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-28. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.22.1.6306>
- Cuervo, H., y Wyn, J. (2017) A Longitudinal Analysis of Belonging: Temporal, Performative and Relational Practices by Young People in Rural Australia. *Young*, 25(3), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1103308816669463>
- Cuzzocrea, V., y Mandich, G. (2015) Students’ narratives of the future: Imagined mobilities as forms of youth agency? *Journal of Youth Studies*, 19(4), 552-567. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1098773>
- Donnelly, M., y Gamsu, S (2019) Spatial structures of student mobility: Social, economic and ethnic ‘geometries of power’. *Population, Space and Place*, 26(3). <https://doi.org/10.1002/psp.2293>
- Driessen, G., Slegers, P., y Frederick, S. (2008). The transition

- from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European Sociological Review*, 24(4), 527-542. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn018>
- Espínola, V., Claro, J. P., y Walker, H. (2009). Lineamientos estratégicos para la discusión de una política de mediano plazo para la educación media. Universidad Diego Portales. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18098>
- Farrugia, D. (2016). The mobility imperative for rural youth: The structural, symbolic and non-representational dimensions rural youth mobilities. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 836-851. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1112886>
- Furlong, A., y Cartmel, F. (1997). *Young people and social chance: new perspectives*. McGraw-Hill.
- Gale, T., y Parker, S. (2014). Navigating change a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. <https://doi.org/gfx62n>
- Giaconi, V., y Maldonado, K. (2021). Brechas de ruralidad en educación primaria en Chile: Evolución entre los años 2002 y 2017 y su relación con nivel socioeconómico. *Repensando la educación rural*. Editorial Universidad de Los Lagos
- Heinz, W. (2003). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 220-240. <https://doi.org/dxzccg>
- Hernández, M., y Raczyński, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 71-87. <https://doi.org/10.15366/rie2014.7.3.005>
- Jacovkis, J., Montes, A., y Manzano, M. (2020). Imaginando futuros distintos: los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers*, 105(2), 279-302 <https://doi.org/gmbvbs>
- Li, H. (2013). Rural students' experiences in a Chinese elite university: Capital, habitus and practices. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 829-847. <https://doi.org/gj3bnz>
- Observatorio por las Trayectorias Educativas. (2021). Documento programático para el logro de trayectorias educativas positivas. <https://trayectoriaseducativas.cl/wp-content/uploads/2021/11/Trayectorias-positivas.pdf>
- Opazo, A. (2017). Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno (Documento de trabajo n.º 5) Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3GUg9lG>
- Raczyński, D. (2011). El paso de la enseñanza básica a la media en

- estratos bajos: un reto a la igualdad de oportunidades educativas. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18234>
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*, 53(4), 528-540. <https://doi.org/10.1111/ejed.12298>
- Santos, H. (2009). Dinámica de la deserción escolar en Chile. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. <https://bit.ly/3NxAWza>
- Scandone, B. (2018). Re-thinking aspirations through habitus and capital: The experiences of British-born Bangladeshi women in higher education. *Ethnicities*, 18(4), 518-540. <https://doi.org/10.1177/1468796818777541>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2015). Indicadores estadísticos. UNESCO <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/chile#perfil-educacion>
- Tarabini, A. (2020). Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers*, 105(2), 177-181 <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2825>
- Webb, A., Canales, A., y Becerra, R. (2016) Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. *Propuestas para Chile: concurso políticas públicas 2016* (pp. 279-305). <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/web/content/uploads/2017/04/CAP-9.pdf>
- Williamson, G. (2018) Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapunte, Carahue, región de la Araucanía. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Wyn, J., y Dwyer, P. (2012). New directions in research on youth in transition. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/13676261.1999.10593021>

## **CAPÍTULO 2**

**Investigaciones cualitativas y/o cuantitativas  
en torno a temas relevantes de la Educación  
Rural a nivel nacional: Historias de Educación  
Rural**



# Valoración del Patrimonio Educativo Rural en la Provincia de Llanquihue: Una Propuesta Metodológica.

Gabriel Ruete Núñez<sup>1</sup>,  
Carmen Gloria Núñez Muñoz<sup>2</sup>,  
Pablo Yáñez Mena<sup>3</sup>,  
David García Díez<sup>4</sup>

## Introducción

Este capítulo detalla el trabajo realizado durante el año 2022 en el marco del proyecto “Ruta Patrimonial Escuelas Rurales de Llanquihue” (Código: 36175), financiado por el Fondo del Patrimonio Cultural 2021, que propone un instrumento de valoración patrimonial para escuelas rurales. El propósito principal del proyecto fue la identificación, registro y promoción de las Escuelas Rurales públicas y municipales con valor patrimonial en la Provincia de Llanquihue, ubicada en la zona sur de Chile, específicamente en la Región de Los Lagos. Los resultados obtenidos se han compilado en el libro “Camino a la Escuela Rural: Ruta Patrimonial de la Provincia de Llanquihue” (2023), el cual ofrece una breve descripción sobre las particularidades patrimoniales de las escuelas rurales en las comunas

---

1 Antropólogo, Mg en Estudios Latinoamericanos (ga.ruete@gmail.com)

2 Psicóloga y Dr en Ciencias de la Educación. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica Valparaíso (carmen.nunez@pucv.cl)

3 Sociólogo, Mg Interdisciplinario en Intervención Social (pyanezu94@gmail.com)

4 Arquitecto. Mg en Patrimonio Arquitectónico (dgarcia.patrimonio@gmail.com)

de Puerto Montt, Puerto Varas, Fresia, Frutillar, Llanquihue, Los Muermos, Maullín, Calbuco y Cochamó.

**1. La Educación Rural en la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos, Chile**

La educación rural en Chile representa un componente esencial del sistema educativo, con un total de 3.247 escuelas rurales distribuidas en todo el país, lo que representa el 29% del total de escuelas. Estas atienden aproximadamente al 7,7% de la población estudiantil chilena, con un total de 281.537 estudiantes matriculados en el año 2022 (Arias et al., 2024, p.9). Es crucial señalar que el 87% de estas escuelas se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, reflejando los desafíos particulares que enfrentan las comunidades rurales en el acceso a la educación (Núñez et al., 2020).

La Región de Los Lagos destaca como una de las regiones con mayor concentración de escuelas rurales en Chile; el año 2021 contaba con 442 escuelas rurales activas, de las cuales 144 pertenecen a la Provincia de Llanquihue ([www.datarural.cl](http://www.datarural.cl)). Para el año 2022, cinco de las comunas involucradas en la investigación (Llanquihue, Frutillar, Fresia, Puerto Varas y Los Muermos) concretaron su transición administrativa hacia el Servicio Local de Educación Pública (SLEP), transformándose así el “SLEP Llanquihue” en el ente administrativo con el mayor número de escuelas rurales a cargo en el país, con un total de 52 escuelas rurales activas.

Estas cifras resaltan la importancia de la educación rural en la zona estudiada, donde la ruralidad juega un papel fundamental en la identidad y las interacciones sociales de sus nueve comunas. Sin embargo, este mismo hecho hace que estas áreas sean especialmente vulnerables al fenómeno de cierre de escuelas rurales que afecta progresivamente al país desde las dos últimas décadas.

**2. Cierre de Escuelas Rurales**

Iniciado el nuevo milenio, Chile ha sido testigo de un preocupante fenómeno de cierre de escuelas rurales, con un total de

1129 establecimientos cerrados hasta el año 2021 (Núñez et al., 2020). Este proceso ha afectado especialmente a la macrozona sur, en regiones como Los Lagos y Los Ríos, en donde se han cerrado más de 269 escuelas rurales. Es preciso señalar que los únicos datos publicados sobre este fenómeno se encuentran relacionados a las investigaciones de Carmen Núñez Muñoz<sup>5</sup>, cuyos resultados entregan algunas luces sobre este fenómeno. En primer lugar, permiten dimensionar cuantitativamente el problema y confirmar que se trata de una tendencia a nivel nacional, que afecta sobre todo a sectores vulnerables y con algún grado de aislamiento. En segundo, alertan que el impacto del fenómeno en cuestión desborda la dimensión educativa, y que el cierre de escuelas rurales constituye una amenaza que anticipa el despoblamiento y la muerte social de las comunidades.

Las investigaciones realizadas arrojan luz sobre el rol crucial de las escuelas rurales como impulsores del desarrollo comunitario, siendo pilares fundamentales para la cohesión social en sus entornos respectivos. Por lo tanto, estas conclusiones nos llevan a reflexionar sobre el amplio impacto que el cierre de estas instituciones tiene en las comunidades. Es precisamente desde esta perspectiva que surge la interrogante sobre el patrimonio: ¿Cuál es el impacto patrimonial del cierre de las escuelas rurales? Esta pregunta inicial fue el motor que impulsó nuestro proyecto de investigación. Al intentar responder, nos dimos cuenta de que primero debíamos comprender mejor el valor y los atributos patrimoniales presentes en las escuelas rurales. Para abordar esta tarea, se hizo necesario reunir un equipo interdisciplinario que pudiera conceptualizar el patrimonio educativo rural desde diversas perspectivas.

### 3. Patrimonio Educativo, Archivos Escolares y Cultura Pedagógica

En el contexto latinoamericano e hispano, se emplean diversos términos y conceptos para abordar el patrimonio relacionado

---

5 Proyecto FONDECYT N° 1110317 “Cuando la escuela rural se cierre. Procesos psicosociales a nivel comunitario a partir del cierre y fusión de escuelas rurales en la sexta región”.

con las escuelas. La literatura académica suele referirse al patrimonio educativo (Bianculli y Vercelli, 2019; Ossenbach, 2010), al patrimonio pedagógico (Safont, 2021; Montero, 2006) o a los archivos escolares, todos ellos enfocados en el patrimonio tangible. Estos hacen referencia al conjunto de bienes materiales que formaron parte de los procesos educativos en el pasado. Bajo esta concepción, el patrimonio educativo o pedagógico se constituye principalmente de los inmuebles escolares, considerados patrimoniales por su valor histórico o arquitectónico, y de objetos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, como libros, mapas, guías pedagógicas, pupitres, sillas y cualquier otro objeto que se ajuste a esta definición.

En menor medida, se encuentran enfoques o iniciativas que se centran en una comprensión intangible del patrimonio educativo. Vale la pena destacar el movimiento docente que surge en Colombia a partir de la década de 1980 y que culmina con la creación del Archivo y Museo Pedagógico Nacional. Aquí se proponen conceptos más amplios como el de “Cultura Pedagógica”, el cual no solo abarca la producción cultural material, sino que también los saberes, prácticas y los sistemas simbólicos de representación e intercambio (Garzón, 2016), lo que permite pensar una dimensión inmaterial del patrimonio educativo. Esta misma posibilidad la otorga el concepto de “saber pedagógico” (Zuluaga, 1999), el cual explora las relaciones entre la práctica pedagógica y la educación, la vida cotidiana escolar y el entorno sociocultural circundante.

La contribución de estos materiales resultó fundamental para el progreso del proyecto, ya que permitieron una mejor conceptualización de las diversas formas en que las escuelas rurales pueden ser consideradas patrimonio. En este contexto, es importante señalar que al hablar de “Patrimonio Educativo” nos referimos a una visión amplia que abarca tanto aspectos tangibles como intangibles. Estos aspectos fueron identificados y clasificados por el equipo en cuatro categorías principales: históricas, pedagógicas, comunitarias y arquitectónicas, las cuales sirvieron como base para el desarrollo del instrumento de evaluación utilizado, el cual será detallado más adelante.

## 4. Escuelas y Patrimonio en Chile: una relación predominantemente urbana

La legislación chilena ha tenido una tendencia histórica a valorar el patrimonio cultural exclusivamente material, dejando desprotegida una gran riqueza cultural de carácter intangible. A nivel nacional la Ley N° 17.288 protege bienes patrimoniales de diferente carácter a través de la figura de Monumento Nacional. A su vez, la ley distingue cinco categorías de Monumentos Nacionales: Monumentos Históricos (MH), Monumentos Públicos (MP), Zonas Típicas (ZT), Santuarios de la Naturaleza (SN) y Monumentos Arqueológicos (MA). Las escuelas se encuadran en la categoría de Monumento Histórico (MH) de manera aislada o también pueden encontrarse dentro de un sector protegido como Zona Típica (ZT). Esto porque este tipo de edificaciones se consideran bienes inmuebles que, ya sea por su valor histórico-artístico o por su antigüedad, deben ser conservados para el conocimiento y disfrute de las generaciones presentes y futuras.

A día de hoy existen en todo el territorio nacional 33 inmuebles que son, o han sido en algún momento, escuelas, colegios o liceos, y que están declarados como Monumentos Nacionales, todos ellos en la categoría de Monumentos Históricos. Es sorprendente que, de estos 33 inmuebles, solo 10 se encuentran en áreas rurales y de estos, solo 6 están en funcionamiento. Ninguno se encuentra en la provincia de Llanquihue, y sólo uno de ellos pertenece a la región de Los Lagos. Este caso excepcional es la antigua Escuela de Mechuque, ubicada en su isla homónima en la provincia de Chiloé, cuyo uso actual es el de centro cultural y biblioteca. En estricto sentido, dentro de este número hay que considerar a los liceos que se encuentran dentro de las Zonas Típicas, como por ejemplo la Escuela N°7 Árabe-Siria y la Escuela de Cultura y Difusión Artística, antiguamente Escuela Superior de Niñas N°1, ubicadas en la ZT del Barrio Puerto Montt.

A otra escala, la Ley General de Urbanismo y Construcciones (LGUC) faculta a los Planes Reguladores Comunes (PRC) a realizar la declaratoria y reglamentación de su patrimonio local, bajo la denominación de Inmuebles de Conservación Histórica (ICH) y Zo-

nas de Conservación Histórica (ZCH). Las Municipalidades indican los inmuebles y las zonas a proteger mediante estos instrumentos de planificación de sus áreas urbanas. Esto supone que las escuelas existentes en las áreas rurales no pueden declararse como ICH o ZCH al encontrarse en un territorio comunal sobre el que el PRC no tiene facultad reguladora. Protegidos por la LGUC se pueden contabilizar un total 92 ICH que son establecimientos educacionales activos, o que lo fueron en el pasado. En la región de Los Lagos se encuentran cinco de ellos, concretamente, cuatro ICH en la provincia de Osorno y un único ICH en la provincia de Llanquihue. Se trata del antiguo edificio del Colegio San Javier de Puerto Montt, actualmente sin el uso educativo para el que fue proyectado originalmente.

En la isla de Chiloé, se observan algunas experiencias interesantes en la gestión del patrimonio educativo. Por ejemplo, la Escuela Patrimonial de Artesanía y Oficios de Lingue o la Escuela Museo de Yutuy, ambos proyectos comunitarios activos en la conservación del patrimonio, pero que no cuentan con protección legal. Por otro lado, la mencionada Escuela de Mechuque en Quemchi, a pesar de ser MH, no ha logrado establecer un modelo claro de gestión patrimonial.

De los datos expuestos planteamos que territorialmente la Región de Los Lagos tiene una escasa protección de su patrimonio educativo. Esto se traduce en un único MH y ICH que, además, se encuentran inactivos como establecimientos escolares. Por su parte, las áreas rurales sufren una clara desprotección en comparación con las áreas urbanas, y que lo poco que existe se concentra en la isla de Chiloé. Tales conclusiones preliminares nos llevaron a centrar nuestra mirada en la Provincia de Llanquihue, en primer lugar, debido a la necesidad de comprender y documentar el potencial patrimonial de sus escuelas rurales, así como de analizar el impacto del cierre de estas instituciones en la dimensión patrimonial y social.

## **5. Instrumento de Valoración Patrimonial para Escuelas Rurales**

En la metodología empleada, inicialmente se diseñó un instrumento de valoración patrimonial específico para escuelas rurales. Para ello, se tomó como base modelos utilizados en contextos urba-

nos, como la circular DDU 400 (MINVU, 2018), y se adaptaron para considerar las particularidades y el contexto específico de las escuelas rurales. Nos preocupamos de incluir y equilibrar tanto atributos materiales como inmateriales, con el objetivo de obtener una evaluación integral del potencial patrimonial de cada establecimiento.

El instrumento de valoración patrimonial para escuelas rurales se presenta como una tabla que evalúa cuatro tipos de valor patrimonial: histórico, pedagógico, comunitario y arquitectónico. Cada una de estas dimensiones consta de tres atributos, a los cuales se les asigna una puntuación que se suma para obtener la calificación total del potencial patrimonial de la escuela en cuestión. Los atributos se puntúan según su cumplimiento o características particulares, otorgándoles 2 puntos si se cumplen plenamente, 1 punto si se cumplen parcialmente y 0 puntos si no se cumplen. La suma total de los puntos permite identificar las escuelas con mayor potencial patrimonial en el contexto rural. Además, se incorpora un quinto eje que resalta el rol de la mujer en la educación rural, el cual consta de un solo atributo. Así, el puntaje máximo posible asignable a través del instrumento es de 26 (Histórico 6 pts, Pedagógico 6 pts, Comunitario 6 pts, Arquitectónico 6 pts, Rol Femenino 2 pts).

En la dimensión histórica, se consideran tres atributos. El primero es la **Antigüedad de la Escuela (A)**, donde se otorgan puntos según el año de fundación: se asignan 2 puntos si la escuela fue fundada antes o en 1960, 1 punto si fue entre 1961 y 1980, y 0 puntos si fue después de 1980. El segundo atributo es la **Relevancia Histórica (B)** de la institución, donde se otorgan 2 puntos si está vinculada a un proceso o personaje histórico de relevancia nacional, 1 punto si es importante a nivel local, y 0 puntos si no tiene vínculos con hitos o personajes locales. El tercer atributo son los **Archivos y Objetos (C)** históricos que conserva la escuela, donde se otorgan 2 puntos si son numerosos y/o están bien conservados, 1 punto si son escasos y/o están deteriorados, y 0 puntos si no existen.

La dimensión pedagógica, evalúa atributos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El tipo de **Docencia (A)** es el primer atributo. Si la escuela es unidocente o internado se le otorgan 2 puntos, si es multigrado bi o tri docente se otorga 1 punto, si cuenta con una docencia estándar 0 puntos. El segundo atributo para evaluar es la **Interculturalidad (B)**, si la escuela tiene integrado el en-

foque educativo intercultural en el currículum se otorgan 2 puntos, si está solo desde un enfoque educativo generalizado 1 punto, si no existe referencia 0 puntos. El tercer atributo son las **Prácticas de Transmisión de Saberes Locales, Huerto Escolares, Otros (C)**, si estas actividades están integradas desde el enfoque educativo se otorgan 2 puntos, si existen de manera recreativa o extracurricular se otorga 1 punto, si no existen 0.

En la dimensión comunitaria, lo primero a evaluar es el **Uso Comunitario (A)** de la escuela. Si esta se utiliza frecuentemente para actividades comunitarias fuera de su rol formativo, se otorgan 2 puntos, si se utiliza puntualmente 1 punto, si no es utilizada por la comunidad para otras actividades 0. El segundo atributo es el **Arraigo de la Identidad Rural (B)**, si la escuela dinamiza y potencia las particularidades de su sector, se le otorgan 2 puntos, si solo hace referencia a estas particularidades 1 punto, si no existe arraigo a la identidad local 0 puntos. El tercero consiste en la condición de **Exclusividad (C)** de la Escuela. Si es la única escuela que existe en su sector, se otorgan 2 puntos. Si existen otras escuelas, pero la escuela evaluada es la única con proyección a futuro, se otorga 1 punto. Si hay otras escuelas en el sector, 0 puntos.

La dimensión arquitectónica evalúa los elementos materiales del inmueble. El primer atributo es el **Entorno Natural o Urbano (A)** en el que se encuentra la escuela. Si el entorno aporta valor al inmueble se otorgan 2 puntos, si no afecta el valor del inmueble 1 punto, si resta valor al inmueble 0 puntos. El segundo atributo es la **Representatividad (B)** de estilos arquitectónicos. Si la escuela es un referente o pionero de un estilo o tipología arquitectónica, se otorgan 2 puntos. Si este es un ejemplo de un estilo o tipología arquitectónica, se otorga 1 punto. Si no es representativo de ningún estilo, 0 puntos. Por último, se evalúa la **Originalidad (C)** del inmueble, si esta conserva su volumetría, materialidad y/o elementos originales, se otorgan 2 puntos. Si la conserva parcialmente, se otorgará 1 punto. Si tiene importantes transformaciones respecto a su imagen original, 0 puntos.

Por último, el quinto elemento de género está compuesto de un único atributo, el **Rol Femenino (A)** en la educación. Si la escuela visibiliza y potencia el rol femenino se otorgan 2 puntos, si sólo hace mención, es 1 punto. Si no hay referencias, 0.

## 6. Levantamiento de información

Paralelamente a la elaboración del instrumento, se procedió a la construcción de la muestra. El grupo de estudio incluye a las 202 escuelas rurales públicas y municipales de las 9 comunas de la Provincia de Llanquihue, considerando tanto las que están en funcionamiento como aquellas que han cesado sus actividades educativas en los últimos 15 años. Este proceso se llevó a cabo mediante la contrastación de los datos proporcionados por el proyecto FONDECYT 1161338 con las bases de datos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC).

Dado el alcance limitado en términos de tiempo y recursos disponibles, se implementó una estrategia de muestreo selectivo utilizando el método “Bola de Nieve”. Esto implicó la realización de entrevistas con funcionarios de las entidades administradoras, específicamente el SLEP Llanquihue y los Departamentos Municipales de Educación de Puerto Montt, Calbuco, Cochamó, y Maullín, quienes aportaron valiosas recomendaciones sobre las escuelas más relevantes para incluir en el estudio, basadas en su experiencia y conocimiento del territorio. Esto nos entregó una lista preliminar de escuelas rurales con potencial patrimonial, la cual fue complementada con información obtenida en los terrenos.

Una vez seleccionadas las escuelas objeto del estudio, realizamos visitas en terreno con el propósito de aplicar el instrumento de valoración mediante entrevistas semiestructuradas. Inicialmente, entrevistamos a los docentes responsables de las escuelas rurales. Si carecían de los conocimientos necesarios para evaluar todos los atributos del instrumento, complementamos la información con entrevistas a otros miembros de la comunidad educativa, considerando su antigüedad. Es importante destacar el papel de las manipuladoras de alimentos o asistentes de aseo de las escuelas, quienes suelen ser miembros de la comunidad con una larga trayectoria en la institución. Además de ser conocedoras de sus historias, desempeñan múltiples funciones destacando su trato afectuoso y familiar con los estudiantes.

En total, se logró registrar un total de 63 escuelas rurales, lo que permitió obtener una muestra representativa y significativa para

el análisis del potencial patrimonial de estas instituciones en el contexto de las comunidades rurales de estudio.

## 7. Resultados

El uso del instrumento proporcionó una lista priorizada de escuelas según su puntaje, lo que permitió identificar a las escuelas con mayor potencial patrimonial. Para presentar los resultados, seleccionamos las dos escuelas con los puntajes más altos de cada comuna. Estas instituciones fueron objeto de un estudio más detallado y sus historias y proyectos educativos se incluyeron en la publicación del libro “Camino a la Escuela Rural” (2023). Este libro fue diseñado con un enfoque pedagógico, dirigido específicamente a las escuelas rurales, y presenta conceptos generales sobre el patrimonio, mapas que muestran la ubicación de las escuelas rurales en la provincia, así como otros puntos de interés patrimonial en las zonas rurales. El objetivo era involucrar a la comunidad educativa rural en el cuidado y la preservación del patrimonio, haciéndolos sentir protagonistas y guardianes de su herencia cultural.

A continuación, presentaremos los resultados de la investigación, ofreciendo un resumen a partir de las principales características patrimoniales identificadas.

## 8. La memoria histórica en las Escuelas Rurales

Uno de los aspectos más destacados desde una perspectiva histórica son las escuelas antiguas, algunas fundadas en el siglo XIX por misiones y órdenes religiosas, reflejando la influencia jesuita en la región. Otras surgidas desde el esfuerzo comunitario antes de la presencia estatal, siendo inicialmente autogestionadas. **La Escuela Rural Ilque**, fundada en 1845, es la más antigua de Puerto Montt y de la provincia, testigo de los cambios demográficos en la zona. Sus archivos han fortalecido el apoyo comunitario, convirtiéndose en un ícono local. Otras escuelas del siglo XIX están en el archipiélago de Calbuco, en la Isla Huar, de gran importancia histórica, en donde fue fundada la **Escuela Rural Quetrolauquen** en 1864.



En el mismo sector de Calbuco, pero en la Isla Puluquí, sobresale la **Escuela Internado Rural El Sembrador** de Chope. Fundada en 1874 por apoderados que viajaron en bote para recolectar tejuela de alerce utilizada en la construcción. En 1995 se convirtió en internado y entregó clases diferenciadas con orientación profesional abocada a oficios marinos. Incluso mantiene en su patio un bote biblioteca que mantuvo una ruta marina durante una década. Lo más interesante, sin embargo, es el museo que han ido construyendo con antiguos objetos que la comunidad ha donado. Estos se exhiben en vitrina junto con una línea de tiempo con la historia de la escuela y la isla.

Otras escuelas destacan por estar estrechamente vinculadas a procesos o hitos históricos que dejaron una huella indeleble en el territorio local y nacional. Estas instituciones educativas son portadoras de la memoria colectiva de esos eventos significativos. Una de ellas es la **Escuela Rural Mario Pérez Navarro**, establecida en el sector de Los Bajos en Frutillar, es la más antigua de la comuna, fundada en 1874. Su origen se relaciona con la primera Ley de Colonización (1845), que incentivó la llegada de familias alemanas a través de la entrega de tierras. Muchos desconocen que no sólo alemanes llegaron a estas tierras donde afloraron lecherías, molinos y curtiembres. La historia de esta escuela nos habla de la llegada de inmigrantes desde Tirol, una región germanoparlante que hoy pertenece a Austria. En la Escuela ya no hay estudiantes descendientes de los tirolese originales, sin embargo, se visibiliza su aporte con actividades culturales.

## 9. La pedagogía rural como atributo patrimonial

Uno de los objetivos subyacentes del equipo era resaltar la importancia de la pedagogía rural como una forma de patrimonio intangible. Al enfatizar las prácticas pedagógicas exclusivas de los contextos rurales, sostenemos que estas prácticas tienen un valor inherente y deben ser reconocidas como parte de nuestra herencia cultural. Es importante reconocer que la educación en estos territorios se realiza de manera distinta a la estándar, y este hecho merece su reconocimiento en el ámbito del patrimonio. La característica principal de las escuelas rurales en Chile es la pedagogía multigrado, práctica en la cual se agrupan estudiantes de distintos niveles en un sólo curso. El 68% de las escuelas rurales son uni, bi, o tri docente (Arias et al., 2024, p.12).



Dos ejemplos paradigmáticos en la unidocencia, son la **Escuela Rural Litoral de Llaguepe** en Cochamó y la **Escuela Rural Astilleros** en Maullín, ilustran el arraigo histórico y el compromiso comunitario en contextos remotos. La Escuela de Llaguepe, fundada en 1912 en una época de acceso limitado, operaba como internado, acogiendo a estudiantes de diversas localidades costeras y cordilleranas. Aunque el despoblamiento gradual ha reducido su

matrícula a un solo alumno, cuyos padres también fueron educados allí, la comunidad se aferra a su legado, resistiendo su cierre y aguardando la llegada de más estudiantes en el futuro. Por otro lado, la Escuela de Astilleros se distingue por su sello literario y su enfoque medioambiental. Bajo la dirección del profesor Julio Toledo, la escuela fomenta la escritura de relatos populares de la zona bajo publicaciones periódicas. Su compromiso ambiental se evidencia en su parque educativo, donde los estudiantes plantan, monitorean y reparten especies nativas, demostrando su compromiso en la preservación del patrimonio natural local.

Otras manifestaciones pedagógicas podemos encontrarlas en los internados rurales, como la **Escuela Rural Ricardo Roth Schutz** en Petrohué y la **Escuela Ella Minte de Roth** en Peulla, que representan un patrimonio educativo importante en Puerto Varas. Estos establecimientos mantienen sus internados activos, están vinculados estrechamente a la historia local y reflejan una forma de vida rural única, donde los alumnos llegan en bote los lunes y regresan los viernes, adaptándose a las condiciones del entorno.

También la integración de conocimientos mapuche en escuelas rurales ha sido desafiante, especialmente tras la obligatoriedad del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en 1996. La **Escuela Rural Huayún Bajo** en Calbuco ha sido pionera en la provincia en la incorporación de la educación mapuche desde la década del 80'. Por último, las escuelas agrícolas, como la **Escuela Básica Agrícola Huempeleo** en Fresia, desempeñan un papel crucial en la transmisión de conocimientos sobre agricultura y la preservación de tradiciones rurales. Aunque estas escuelas enfrentan desafíos como el despoblamiento y el cambio en las matrices productivas, su contribución a la preservación de prácticas agrícolas y al fomento de una identidad rural e indígena sigue siendo relevante.

## 10. El valor arquitectónico en las escuelas rurales

Algunas escuelas destacan por sus características arquitectónicas únicas, revelando un arraigo profundo en la identidad local. La materialidad emblemática es la madera, especialmente el alerce, ele-

mento preponderante en antiguas estructuras, revestimientos y detalles ornamentales. Las fachadas, revestidas con tejas de alerce, a veces de ciprés, no solo exhiben resistencia al agua y al clima, sino que también reflejan una tradición duradera a lo largo del tiempo. Las técnicas constructivas, caracterizadas por la carpintería tradicional de alta calidad con ensambles a la vista y el uso de herramientas rudimentarias, resaltan la destreza artesanal de sus comunidades. La tipología adopta un diseño simple y funcional, mayormente de planta rectangular con una o dos naves. Estas escuelas se integran de manera armoniosa en el entorno natural, a menudo ubicadas estratégicamente junto a iglesias y postas. Elementos distintivos como fachadas con frontones triangulares, tejados a dos aguas, pórticos de acceso, ventanas de madera cuadriculadas o con postigos y pequeños escenarios internos contribuyen a la singularidad arquitectónica de estas instituciones, creando espacios que fusionan la funcionalidad con la tradición estética local.



La **Escuela Rural José Werner Meixner** en Puerto Varas destaca por su estructura de teja púrpura, construida por colonos alemanes entre 1912 y 1915. Situada en Las Lomas, su arquitectura refleja la influencia alemana con una planta rectangular aislada del suelo por una losa de hormigón, presenta un porche para protección climática. Sus fachadas simétricas exhiben tejas originales, algunas talladas a mano y con diferentes terminaciones, mientras

que las ventanas tienen carpintería de madera y molduras decorativas. Esta estructura histórica refleja el esfuerzo comunitario y la calidad arquitectónica de la época. Su profesor, Héctor Latorre, cuenta con el honor de haber transmitido a través de la web la primera clase pública de aula multigrado.

## 11. Las escuelas rurales como ejes comunitarios

Algunas escuelas destacan por ser el corazón de sus comunidades, pieza articular para el funcionamiento comunitario. Un caso interesante está en la **Escuela Rural Los Pellines** de Llanquihue, fundada en 1937 debido al aumento poblacional por la construcción del ferrocarril, ha luchado por la dignificación de su territorio. Actúa como centro comunitario, albergando diversas actividades y servicios, incluyendo pagos de pensiones y desayunos mensuales. Además, promueve tradiciones locales, eventos culturales y programas interculturales, como la práctica del palín o la equinoterapia. Con 140 estudiantes y cursos desde prebásica hasta octavo, es un pilar esencial en el sector.

En comunidades aisladas y remotas, las escuelas rurales representan un invaluable valor comunitario para sus habitantes. Estas escuelas son exclusivas en el sentido de que, dada la lejanía y la baja densidad poblacional de sus áreas circundantes, son la única opción educativa disponible. Sin su existencia, la educación en estos contextos sería prácticamente inaccesible. Por esta razón, estas escuelas son fundamentales para el desarrollo y la cohesión de las comunidades locales. Además, al ser instituciones exclusivas, la mayoría de los residentes del sector han recibido su educación en estas escuelas a lo largo de generaciones, lo que crea un fuerte sentido de pertenencia y arraigo comunitario con la institución educativa. Es el caso de la **Escuela Rural el Peuchén**, ubicada en la Cordillera del Saraos en la comuna de Fresia.

No obstante, es en la comuna de Cochamó donde este tipo de escuelas se destaca con mayor prominencia. Entre el profesorado, es común escuchar el dicho de “hacer patria”, siendo las escuelas fronterizas las más representativas de esta afirmación. La **Escuela Rural Soberanía**, ubicada en Paso León, es accesible solo a pie o a

caballo a través de antiguos senderos arrieros. Solo desde Argentina es posible llegar en vehículo. Esta escuela continúa operativa, desafiando las adversidades de la frontera y la cordillera. Similarmente, la **Escuela Rural Valle El Frío**, lugar de difíciles hazañas aéreas para acceder, ha entrado en receso debido a la disminución poblacional, a pesar de ello, su importancia en este aislado lugar sugiere una posible reapertura ante nuevos nacimientos. Por su parte, la **Escuela Rural Paso El Bolsón**, ahora está conectada por un camino de ripio desde Segundo Corral, mantiene su importancia cultural y su relación con la vecina Argentina, resaltando la relevancia de estas escuelas para el estudio del patrimonio regional.

## Conclusiones

La investigación destaca el valioso patrimonio presente en las escuelas rurales de la Provincia de Llanquihue, manifestado en aspectos históricos, pedagógicos, comunitarios y arquitectónicos. Estas escuelas son guardianas tanto del patrimonio material como del inmaterial de sus comunidades.

El patrimonio educativo rural se refleja en metodologías adaptadas, como la educación multigrado y la unidocencia, así como en enfoques interculturales y actividades al aire libre. Además de su función educativa, las escuelas rurales promueven la cohesión social y el desarrollo comunitario, transmitiendo tradiciones y fomentando la participación ciudadana, contribuyendo así a la preservación del patrimonio intangible.

Al mismo tiempo, estas son clave en la preservación del patrimonio material al representar las construcciones más antiguas en sus pueblos, con elementos arquitectónicos característicos como la tejuela de alerce. Adicionalmente, conservan documentos y objetos históricos que ofrecen detalles sobre la educación en áreas remotas y épocas pasadas.

Actualmente, el patrimonio educativo rural enfrenta una situación preocupante debido a la falta de valoración y atención hacia este legado. Existe escasez de investigaciones o proyectos para rescatar y poner en valor el patrimonio de las zonas rurales, eclipsados por una perspectiva urbana predominante. Además, el rápido cierre

de escuelas rurales, especialmente en el sur del país, alerta sobre la inminente pérdida patrimonial si no se toman medidas con prontitud.

El cierre de estas escuelas tiene un impacto considerable en el patrimonio, ya que implica el abandono de inmuebles con valor arquitectónico e histórico, y la pérdida de prácticas educativas con identidad rural, lo que amenaza la integridad del patrimonio cultural rural en su dimensión material e inmaterial.

En terreno, observamos que la política de reconversión de escuelas rurales cerradas cedidas a organizaciones comunitarias, no está siendo efectiva en la conservación de este patrimonio. Aunque es un paso positivo, se requiere mejorar estas iniciativas para garantizar la preservación del patrimonio rural.

Esta publicación busca aportar nuevas perspectivas en la valoración del patrimonio de las escuelas rurales, con la esperanza de que influyan en políticas, investigaciones y propuestas educativas en Chile. El instrumento de valoración propuesto puede ser útil para identificar y proteger escuelas con valor patrimonial. Sin embargo, reconocemos posibles sesgos y la necesidad de adaptarlo a diferentes realidades. La cuantificación del patrimonio será siempre controvertida, pero vemos esto como un primer paso para abrir nuevos caminos.

## Referencias

- Arias, P., Llorente, C. y Navas, F. (2024). Evidencia 61: Análisis de la educación rural en Chile. Centro de Estudios de MINEDUC, 61. <https://centroestudios.mineduc.cl/2024/03/05/evidencias-61-analisis-de-la-educacion-rural-en-chile/>
- Bianculli, K. y Vercelli, A. (2019). Archivos históricos escolares y patrimonio educativo en la era digital. Testimonios, 8(8). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/testimonios/index>
- DataRural (10-3-2024). <https://www.datarural.cl>
- Garzón, O. (2016). Pedagogía y currículo para leer la tensión investigación-curriculo en maestrías en educación en Colombia (1960-2010). Boletín Virtual, 5(3). 2266-1536. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/41>

- Ministerio de Vivienda y Urbanismo (9-3-2024). DDU 400. Circular Ord. N°0077 publicada el 12 de febrero del 2018. <https://www.minvu.gob.cl/wp-content/uploads/2019/06/DDU-400-Patrimonio-1.pdf>
- Montero, A (2006). El Patrimonio Pedagógico como fuente para la investigación histórico-educativa. *La innovación en la enseñanza superior (II)*, 451-463. <https://idus.us.es/handle/11441/36220>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P., y Grech, S. (2020). Contar Para Comprender: Cierre De Escuelas Rurales Municipales En Chile Y Sus Implicancias Para Las Comunidades. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115–132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>
- Safont, E. (2021). Patrimonio pedagógico del siglo XX, una herencia cultural a proteger: El Museu Pedagògic de Castelló (MPdC) y sus tareas de conservación y restauración. *Kult-ur*, 8(15). <https://doi.org/10.6035/kult-ur.6275>
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza un objeto de saber. Editorial Universidad de Anlioquia

| TABLA DE VALORACIÓN DE LOS ATRIBUTOS |                                                                              |        |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------|
| VALOR                                | ATRIBUTO                                                                     | PUNTOS |
| HISTÓRICO                            | <b>(A) ANTIGÜEDAD</b>                                                        |        |
|                                      | Año de fundación de la escuela anterior o igual a 1960                       | 2      |
|                                      | Año de fundación de la escuela entre 1961 y 1980                             | 1      |
|                                      | Año de fundación de la escuela entre 1981 y 2022                             | 0      |
|                                      | <b>(B) RELEVANCIA HISTÓRICA</b>                                              |        |
|                                      | Vinculada a un proceso o personaje histórico de relevancia a escala nacional | 2      |
|                                      | Vinculada a un proceso o personaje histórico de relevancia a escala local    | 1      |
|                                      | No está vinculada a ningún proceso o personaje histórico de relevancia       | 0      |
|                                      | <b>(C) ARCHIVOS Y OBJETOS</b>                                                |        |
|                                      | Numerosos y/o en buen estado de conservación                                 | 2      |
| PEDAGÓGICO                           | Escasos y/o en mal estado de conservación                                    | 1      |
|                                      | No existen                                                                   | 0      |
|                                      | <b>(A) DOCENCIA</b>                                                          |        |
|                                      | Unidocente o internado                                                       | 2      |
|                                      | Multigrado                                                                   | 1      |
|                                      | Multidocente                                                                 | 0      |
|                                      | <b>(B) INTERCULTURALIDAD</b>                                                 |        |
|                                      | Integrado desde el enfoque educativo y presente en el currículum             | 2      |
|                                      | Integrado desde el enfoque educativo                                         | 1      |
|                                      | No existe                                                                    | 0      |
| COMUNITARIO                          | <b>(C) HUERTO ESCOLAR Y/O PRÁCTICAS DE TRANSMISIÓN DE SABERES LOCALES</b>    |        |
|                                      | Integrado desde el enfoque educativo                                         | 2      |
|                                      | Existe pero no está plenamente integrado desde el enfoque educativo          | 1      |
|                                      | No existen                                                                   | 0      |
|                                      | <b>(A) USO COMUNITARIO</b>                                                   |        |
|                                      | Se utiliza frecuentemente para actividades comunitarias                      | 2      |
|                                      | Se utiliza puntualmente para actividades comunitarias                        | 1      |
|                                      | No existe                                                                    | 0      |
|                                      | <b>(B) ARRAIGO DE LA IDENTIDAD RURAL</b>                                     |        |
|                                      | Dinamiza y potencia las particularidades de su sector                        | 2      |
| ARQUITECTÓNICO                       | Hace referencia a las particularidades de su sector pero no las potencia     | 1      |
|                                      | No existe                                                                    | 0      |
|                                      | <b>(C) EXCLUSIVIDAD</b>                                                      |        |
|                                      | Única escuela existente en su sector                                         | 2      |
|                                      | Única escuela con posibilidad de permanecer abierta en su sector             | 1      |
|                                      | No es la única escuela existente en su sector                                | 0      |
|                                      | <b>(A) ENTORNO NATURAL O URBANO</b>                                          |        |
|                                      | Aporta valor al inmueble                                                     | 2      |
|                                      | No afecta al valor del inmueble                                              | 1      |
|                                      | Resta valor al inmueble                                                      | 0      |
| GÉNERO                               | <b>(B) REPRESENTATIVIDAD</b>                                                 |        |
|                                      | Es un referente o un pionero de un estilo o tipología arquitectónica         | 2      |
|                                      | Es un ejemplo representativo de un estilo o tipología arquitectónica         | 1      |
|                                      | No es un ejemplo representativo de ningún estilo o tipología arquitectónica  | 0      |
|                                      | <b>(C) ORIGINALIDAD</b>                                                      |        |
|                                      | Conserva su volumetría, materialidad y/o elementos originales                | 2      |
|                                      | Conserva parcialmente su volumetría, materialidad y/o elementos originales   | 1      |
|                                      | Tiene importantes transformaciones respecto a su imagen original             | 0      |
|                                      | <b>(A) GÉNERO</b>                                                            |        |
|                                      | Visibiliza y potencia el rol femenino                                        | 2      |
|                                      | Hace mención al rol femenino                                                 | 1      |
|                                      | No existe ninguna mención                                                    | 0      |



# Trayectorias y transformaciones de la Educación Rural en Magallanes: El caso de las escuelas de Laguna Blanca y Río Verde (1967-1990)<sup>1</sup>

Silvana Arteche Sepúlveda<sup>2</sup>

Paulina Aliaga de la Fuente<sup>3</sup>

Gabriela Lara Asencio<sup>4</sup>

## Introducción

El siguiente capítulo tiene como objetivo abordar las trayectorias históricas y transformaciones sociales de las escuelas rurales de las comunas de Río Verde y Laguna Blanca, región de Magallanes y la Antártica Chilena. Considerando como espacio temporal sus fundaciones durante el proceso de la Reforma Agraria (1967-1973), comprendiendo así el desarrollo de ambas comunidades en las tres décadas siguientes.

---

1 Capítulo realizado en el marco del estudio “Saberes y experiencias pedagógicas del fin del mundo. La educación rural en la región de Magallanes” (2023) carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Magallanes.

2 Antropóloga, Magíster en Ciencias Sociales mención Estudios de Procesos y Desarrollo de Sociedades Regionales, Universidad de Los Lagos. Profesional del Centro Universitario de Puerto Natales-Universidad de Magallanes. Correo electrónico: silvana.artech@umag.cl

3 Profesora de Historia y Cs. Sociales, Magíster en Pedagogía mención Construcción de Saberes Pedagógicos, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: paulina.aliaga@umag.cl

4 Profesora de Historia y Geografía, Magíster en Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico: gabriela.lara@umag.cl

Por medio del rescate de las memorias locales y revisión de fuentes documentales, se logra (re)construir parte de la historia de la educación rural de la región, relevando a los asentamientos campesinos, cooperativas, familias y profesores/as como agentes históricos en la formación y desarrollo de la vida en torno a las escuelas.

Este apartado se enmarca en la investigación realizada durante el año 2023 denominada “Saberes y experiencias pedagógicas del fin del mundo. La educación rural en la región de Magallanes”, interés que nace del reconocimiento del centralismo presente en la investigación educativa en el país y la ausencia de procesos de sistematización de la experiencia escolar en contextos de aislamiento geográfico e inequidad territorial.

Diversos autores (Palmada, 2014; Bengoa, 2016; Pérez, 2018; Bellei y Pérez, 2018; Cox, 2018) han relatado el nexo entre la Reforma Agraria y la Reforma Educacional, dando cuenta del protagonismo de la educación en la promoción del desarrollo económico y cambio social en contextos rurales. Este campo de conocimiento aún es incipiente en la región de Magallanes.

Por medio de la etnografía histórica, se busca reconstruir parte del proceso expansivo del acceso a la educación en el Magallanes rural de la década del sesenta, proceso que movilizó al Estado y a las comunidades. En adelante, se aborda el contexto de la Contrarreforma, indagando en las prácticas pedagógicas y de convivencia de la docencia en la ruralidad. Sin duda, se trata de un saber-hacer patrimonial que engloba conocimientos locales, vínculos con el entorno y un sentido comunitario, propio del legado de la formación normalista.

## Método

La investigación de tipo cualitativa permite observar la realidad social desde las formas de expresión de las/os participantes del estudio. De acuerdo a Canales (2006), lo que moviliza este enfoque es el orden de los significados y sus reglas de significación, donde lo que interesa son las percepciones, emociones, experiencias o vivencias de los grupos locales.

Por una parte, la Etnografía Histórica, como estrategia metodológica, otorga la oportunidad de localizar hallazgos socioculturales des-

de contextos y perspectivas localizadas, donde la memoria colectiva permite la interpretación del pasado como un “proceso dicotómico de imágenes” (Saldívar, 2017, p.79). Por otra parte, la Etnografía Educativa, logra relevar la pedagogía a través del conocimiento no – documentado (Rockwell, 2009), que observa a la escuela, las prácticas pedagógicas, saberes docentes y vida escolar como un espacio para la comprensión de la diversidad de los contextos de aprendizaje-enseñanza y cultura escolar. Es por tanto que, la trayectoria educativa cotidiana refleja las dinámicas sociales de los territorios rurales (Bertely, 2007).

La investigación abordó dos fases: Etnografía Histórica de la Descripción, etapa que consistió en la revisión de material bibliográfico, documental, archivo de prensa regional y fotografías de la época; y Etnografía Histórica de la Oralidad, etapa de aplicación de entrevistas en profundidad a distintos integrantes de las comunidades educativas de Laguna Blanca y Río Verde.

El tiempo histórico que abarcó el estudio se inicia desde la década del sesenta con la instalación de las escuelas durante el proceso de la Reforma Agraria, transitando en sus transformaciones y trayectorias históricas en las tres décadas siguientes (1967-1990).

## **Espacio de indagación**

Administrativamente, las comunas de Río Verde y Laguna Blanca pertenecen a la provincia de Magallanes, áreas de gran extensión y baja población. Río Verde abarca 17.248 km<sup>2</sup> y posee 617 habitantes. Laguna Blanca posee una superficie de 3.695,6 km<sup>2</sup> con 274 habitantes.

Bajo los procesos de colonización, Río Verde se desarrolló como territorio minero en Isla Riesco y luego como centro ganadero. En 1928, se estableció como comuna-subdelegación del departamento de Magallanes, y en 1975 se convirtió en comuna bajo la Regionalización (Martinic et al., 2011). Hoy, su matriz económica depende de la actividad ganadera y salmonicultura.

La instalación de la Estancia Laguna Blanca Bonvalot en 1905, marcó el inicio de la ocupación en la comuna de Laguna Blanca, cuyas primeras concesiones datan de 1874. Actualmente, sostiene su desarrollo económico en la ganadería.

## Mapa de la provincia de Magallanes



Fuente: Diseño de Carla Bortolameolli Villavicencio

## Resultados

A inicios del siglo XX, Magallanes era una región que demostraba su importancia geopolítica y posicionamiento estratégico, pero que, paralelamente, enfrentaba el aislamiento a través de una colonización tardía, de baja densidad poblacional y ausencia del Estado. Es por tal que, la educación fue una necesidad emergente desde la comunidad residente y gobernadores de la época que, en búsqueda de acceso y cobertura escolar, organizan los primeros proyectos educativos (Vera, 1897). Esto da paso a un hito de trascendencia, el origen de la primera escuela pública en la colonia de Magallanes en 1853, cuyos primeros profesores fueron los propios gobernadores de la época (Chamorro, 1936).

En los territorios rurales de la región, se reconoce la presencia de algunas escuelas desde la primera mitad del siglo XX, tales como la Escuela Fiscal Mixta Rural N°10 en Leñadura (Punta Arenas), creada en el año 1928.

Esta dinámica se expandirá por el territorio, donde veremos cómo paulatinamente se generarán asentamientos que incorporarán la escuela como parte de la instalación de soberanía y vida familiar, donde la Reforma Agraria jugará un papel decidor.

## **La Reforma Agraria y origen de las escuelas rurales en Río Verde y Laguna Blanca**

La Reforma Agraria, impulsada durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), tuvo por objetivo: la redistribución de la tierra, modernización del campo y expropiación de los medios de producción. Se buscaba mejorar las condiciones de vida del campesinado que se encontraba bajo un modelo de inquilinaje (Bengoa, 1988, 2016; Maldonado y Pinda, 2011; Avendaño, 2018). Para ello, se implementó el Programa Nacional de Expropiaciones que puso fin al gran latifundio. Magallanes decidió ser parte de esta iniciativa, originalmente no considerada, con el fin de “...lograr su incorporación e integración al desarrollo social, demográfico y económico” (Martinic, 1967, p.10)<sup>5</sup>. Esta decisión significó el inicio de la expropiación de tierras, siendo la primera la Estancia Bellavista (1966) en Laguna Blanca.

La Intendencia regional asumió la implementación de la Reforma Agraria y las políticas regionales asociadas. La expropiación y entrega de la administración de los campos a los trabajadores de las estancias, provocó el establecimiento de asentamientos campesinos pre-cooperativos. Ejemplos de estos, son el Asentamiento Cacique Mulato y el Asentamiento Cruz del Sur, formados a partir de la expropiación de las Estancias Bellavista (Laguna Blanca) y María (Río Verde) respectivamente. De este proceso surge la Cooperativa Cacique Mulato en 1966 (la única cooperativa ganadera del país que aún funciona), junto con otras cooperativas<sup>6</sup> en la región.

---

5 Martinic (2011) expresa que, la reforma en Magallanes no era parte de los objetivos del gobierno regional de la época “como una necesidad de fomentar el desarrollo rural, el poblamiento...” (29).

6 Se constituyeron seis grandes asentamientos campesinos: Cacique Multado, El Ovejero, Estrecho de Magallanes, Ciaike, Bernardo O’Higgins y Cañadón Grande, Tímaukel, los que con el tiempo pasaron a ser cooperativas (Maldonado y Pinda, 2011).

Vino este asunto de la reforma agraria, donde se expropiaron los terrenos, se lotearon y hubo una postulación cuando el presidente Frei Montalva entrega terreno a la gente campesina para que la trabajen, entonces hubo que postular y quedó seleccionado (su padre) y dentro de esa selección, ... se crea la Cooperativa Cacique Mulato. (Ex estudiante, Escuela de Laguna Blanca).

En esta coyuntura, se crean las primeras escuelas rurales en Laguna Blanca y Río Verde, como resultado del proceso histórico que permitió la fundación de pequeños villorrios en territorios escasamente poblados. Este avance fue impulsado por el “Proyecto Patagonia” y el “Programa de Desarrollo Demográfico y de Equipamiento de Centros Rurales”, iniciativas que destacaron la importancia de la educación como eje del progreso en áreas aisladas.

Asimismo, la Reforma Educativa de 1965, buscaba abordar la crisis de escolaridad en Chile, caracterizada por altas tasas de analfabetismo, baja matrícula, falta de escuelas en zonas postergadas, segmentación social y desorganización administrativa. Se esperaba que este plan incorporara “a todos los niños de Chile a la enseñanza, democratice la educación en todos sus niveles...” (Bellei y Pérez, 2018, p.209). La reforma realizó un esfuerzo mayor en la promoción de la educación básica mediante el aumento de la cobertura escolar, expandiendo la educación rural “a fin de alcanzar a toda la población de niños campesinos” (Presidencia de la República, 1968, p. 47 citado en Pérez, 2018, p.19).

El Plan Extraordinario de Construcciones Escolares, dirigido por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales, apoyado por estudiantes y conscriptos de las Fuerzas Armadas (Pérez, 2018), no llegó a Magallanes debido al aislamiento de la región: “Se encontró con que estaba demasiado lejos como para recibir el aporte de los universitarios y otros grupos que se lanzaron a través de lo largo y ancho del resto del país a construir escuelas en una generosa demostración de colaboración con el Gobierno” (Martinic, 1967, p.18). Por ello, la Intendencia creó el Programa de Construcciones Escolares que, junto con la Sociedad Constructora, edificó varias escuelas urbanas y rurales, entre ellas, la Escuela Rural N°23 de Villa Tehuelche en Laguna Blanca.

Antes de la escuela, las/os hijas/os de estancieros eran educadas/os por una institutriz. Particularmente, en el caso de la estancia Laguna Blanca, en 1950, doña Wylma ejercía esa labor, donde también “enseñaba las primeras letras y números” (Vergara, 2019, p. 196) a hijas/os de los trabajadores.

Tras la reforma, los cooperados y trabajadores atraen a sus familias desde otros territorios, destacando Chiloé. Este contexto suscitó la demanda de acceso a la educación escolar para sus hijos/as, familias que ambientarán una escuela provisoria mientras se construía el edificio definitivo.

Con la habilitación de una sala cerca del galpón de esquila en la Sección Bellavista (Villa Tehuelche) se inician las primeras enseñanzas con los profesores Juan Sarabia Ritter y Gloria Divasto Prieto.

Porque eran familias completas, todos los socios tenían familia, 3, 2, 5 hijos, entonces la idea era que igual haya una escuela para que los niños reciban educación, porque en esos años todos éramos chicos, ... Entonces de ahí yo creo que nació el propósito de instaurar, de tener una escuela construida para que los niños, los hijos vayan al colegio... Yo empecé en la escuela, abajo en la Sección Bellavista, que hoy día se le dice Cacique Mulato. Ahí empezamos en una casa normal y se habilitó una sala, con unos pupitres y ahí tuvimos clases, que éramos unos poquitos, pero igual, o sea éramos unos 10 niños (Ex estudiante 1, Escuela de Laguna Blanca).

La construcción de la escuela definitiva estuvo a cargo de la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), inversión que involucró otras obras públicas y viviendas para las familias, dando origen al poblado de Villa Tehuelche (Laguna Blanca) en el año 1967: “... nuevo pueblo de la Provincia, que inauguró hoy el Presidente Frei, cuenta con doce casas-habitación, una escuela, una iglesia, un centro comunitario con posta de primeros auxilios, además de viviendas de esquiladores, bodega y galpón de esquila”<sup>7</sup>

La nueva escuela comenzó a funcionar el mismo año bajo la

---

<sup>7</sup> S/a (1 de abril de 1967). Presidente Frei inauguró hoy nuevo pueblo Villa Tehuelche. *La Prensa Austral*. Punta Arenas, Chile.

dirección de las hermanas Alejandra y Sandra Vukusich Sepúlveda, normalistas, quienes formaron a niños/as de las cooperativas Caci-que Mulato y El Ovejero, así como de las estancias y sectores aledaños, como Morro Chico. Además, la escuela destinó su formación hacia los adultos cooperados aplicando el modelo de enseñanza del Instituto de Educación Rural (IER): “Tienen 40 alumnos menores de edad y 16 adultos que no sólo se beneficiarán en el aspecto estrictamente educacional, sino que recibirán nociones de agricultura, electricidad y música...”<sup>8</sup>

En la comuna de Río Verde, la primera escuela (G-33) es fundada en el año 1971 en el Asentamiento Estatal de Cruz del Sur producto de la donación de una casona patronal (de una estancia expropiada) por parte de Violeta Ivelic, quien fuese su primera directora. La escuela inició sus funciones con apoyo de la CORA, Dirección Provincial de Educación y familias del asentamiento. Las/os estudiantes eran hijas/os de campesinos a quienes se les había cedido predios durante el proceso de la Reforma y otros provenientes de Isla Riesco, sumando un total de 30 estudiantes. Sin embargo, hay antecedentes de la existencia previa de una escuela en la isla, que integraba a hijas/os de los trabajadores de la Mina Elena: “Esta mina que había en Isla Riesco, la mina Elena, eran muchos trabajadores, entonces entre los mismos trabajadores se organizaban y decían ‘ya, vamos a hacer una escolita’ y buscaban un profesor de esos normalistas”. (Ex estudiante 2, Escuela de Río Verde).

De forma paralela al funcionamiento de la escuela en Cruz del Sur, se crea una escuela-internado en el Asentamiento Río Verde en 1975, gracias a la donación de una casa patronal en la ex Estancia Río Verde por parte de José Montes.

Juan Cárcamo, docente normalista de Ancud, quien llega como profesor encargado al Asentamiento Cruz del Sur en el año 1974, expresa que no se entendía la existencia de dos escuelas en un mismo sector. Al trasladarse la escuela al nuevo Asentamiento (después Centro de Producción), las familias de Cruz del Sur deciden no enviar a sus hijas/os a Río Verde y logran mantener la primera escuela con apoyo de la Dirección Provincial de Educación. Sin embargo,

---

<sup>8</sup> S/a (7 julio 1967). Oficialmente inaugurada ayer la escuela de la Villa Tehuelches. *El Magallanes*. Punta Arenas, Chile.

producto de la Contrarreforma, muchos lugareños pierden sus campos y se ven obligados a migrar a Punta Arenas, el funcionamiento de la escuela se vuelve insostenible por la disminución de familias y estudiantes, obligando, a los que se quedaron, trasladarse y matricularse en la escuela de Río Verde.

Al igual que en Laguna Blanca, el origen de ambos establecimientos respondió a la necesidad de extender la educación escolar a los hijos/as de campesinos y trabajadores como fue el caso de una ex estudiante, cuyo padre fue llamado a apoyar a un hermano beneficiado con la reforma.

Mis padres llegaron a trabajar a una estancia que se llama María Felicinda con un tío que en ese tiempo recibió esa estancia producto de la Reforma Agraria y mi papá lo acompañó en su proceso de instalación ...mi tío empezó a traerse a los hermanos de a poco (de Ancud, Chiloé), como una forma de ayudarlos. (Ex estudiante 2, Escuela de Río Verde).

De esta forma, serán las escuelas las que permitirán asentar la Reforma Agraria en todos sus ámbitos; pasarán a ser el centro de convergencia del proceso de articulación de las nuevas comunidades desde una perspectiva transgeneracional de la educación, que abordará procesos de alfabetización, y formación escolar y ciudadana para niñas/os, jóvenes y adultas/os de Laguna Blanca y Río Verde.

## **Contrarreforma y procesos de transformación en las escuelas rurales**

Con la instalación de la Contrarreforma en manos de la Dictadura Cívico-Militar en el país y en Magallanes (a partir de septiembre de 1973), los asentamientos originados durante la Reforma experimentaron una serie de transformaciones producto de las expropiaciones. Muchas de las tierras son devueltas a sus antiguos propietarios, otras asignadas a nuevos dueños, otras rematadas y licitadas por instituciones estatales (Vergara, 2019), proceso que, de acuerdo a Martinic (2006), respondió a la falta de visión y colaboración por

parte de la CORA en la aplicación de la Reforma, que difícilmente involucró políticas de poblamiento rural.

En Laguna Blanca, la Cooperativa Cacique Mulato mantuvo su funcionamiento ya que el proceso de expropiación liberó a las cooperativas de este reordenamiento, “mostraron por excepción un buen manejo económico y administrativo” (Martinic, 2006. p. 17). Sin embargo, igualmente se vieron afectados producto de la pérdida del acompañamiento técnico de la CORA e INDAP.

Como se mencionó, en el caso de Río Verde, los asentamientos experimentaron las consecuencias de la expropiación. Muchas familias se ven obligadas a devolver sus tierras, significando la migración y disminución de la población de Cruz del Sur: “En el 78 tuvimos que arrancar porque quedamos solos..., no había nadie, no quedó nadie”. (Ex asentado y apoderado, Escuela de Río Verde). Con ello, la escuela-internado del Centro de Producción de Río Verde fue la única que mantuvo sus labores escolares. En aquella época, Don Juan Cárcamo recuerda que se ve obligado a trasladarse a la escuela de Río Verde, período en que la escuela poseía una matrícula de 50 estudiantes.

En el marco del proceso de Regionalización, la escuela pasó a ser parte de la administración municipal. El internado, al igual que el de la escuela Diego Portales de Laguna Blanca, integró a niñas/os de Punta Arenas por la intermediación de los tribunales de justicia y del Hogar de Niños de Carabineros para mantener una buena matrícula. En este escenario, la Corporación de Ayuda al Menor (CORDAM), junto al Regimiento Pudeto de Punta Arenas, son quienes asumen una especie de apadrinamiento de la escuela rural de Río Verde. Las mujeres de la CORDAM, se encargarán de entregar los útiles escolares y uniformes a las niñas/os y, el Regimiento Pudeto, apoyaba con la movilización de los estudiantes y docentes desde Punta Arenas a Río Verde.

La escuela de Laguna Blanca mantuvo su funcionamiento gracias a las familias de los socios fundadores de Cacique Mulato, funcionarios municipales y asentamientos/cooperativas aledañas, como también de los/as estudiantes internos de Punta Arenas. Sin embargo, con el tiempo, las cooperativas se disuelven por falta de apoyo técnico y endeudamiento, obligando a las familias a migrar hacia Punta Arenas. La única que se mantuvo fue Cacique Mulato.

Los testimonios de ambas comunas indican que durante la década del setenta y ochenta, se consolidó la época de oro de las escuelas producto de la cantidad de niñas/os (40 en Laguna Blanca y 50 en Río Verde), y de la organización social-comunitaria bajo la administración municipal. Así, en 1983 se inauguró una segunda escuela rural en Laguna Blanca, la G-48 de Morro Chico.

Sin embargo, la época de apogeo declina abruptamente. Un ex estudiante de Laguna Blanca comenta: “Ya nadie se queda en el pueblo”. Este cambio se debió a varios factores: migración de estudiantes a la ciudad, muchos no regresan debido a la falta de oportunidades laborales; las estancias contratan trabajadores sin familias para reducir costos; disolución de las cooperativas y crisis de la ganadería. Estas causas dificultaron la proyección del poblamiento rural.

Ambas comunas discutieron la extensión de la enseñanza básica a la media para retener a los estudiantes, pero el proyecto nunca se materializó. En los años noventa, ambos territorios cerraron sus escuelas. En Río Verde, la Escuela G-33 Bernardo de Bruyne sufrió un incendio, reabrió en el 2000 y en el 2010 se trasladó junto al municipio a Villa Ponsomby, operando hoy con 7 estudiantes. Mientras que, en Laguna Blanca, se construyó una nueva escuela a inicios del 2000. Actualmente, la Escuela Diego Portales, tiene 15 estudiantes y mantiene el internado-hogar con estudiantes de Punta Arenas.

El proyecto histórico de la educación pública en Chile se fundó en la idea que donde hay un niño/a, debe haber una escuela (por más remoto que esté fuera). Sin embargo, la problemática actual radica en el futuro de los colegios en los territorios rurales, ya que el desarrollo apunta a una población laboral-flotante masculina que excluye el desarrollo de infancias. Frente a ello, “Siempre ha estado en el oído, desde que tengo uso de razón, que el municipio de Río Verde no se justifica, que se podría unir al de Laguna Blanca...” (Ex estudiante 2, Escuela de Río Verde).

## Dossier de Imágenes Históricas de Río Verde y Laguna Blanca

Cooperativa Cacique Mulato, Laguna Blanca<sup>9</sup>



Inauguración Escuela Villa Tehuelche, Laguna Blanca<sup>10</sup>



**SOLEMNE ACTO.**— Especial solemnidad revistió el acto oficial de inauguración de la Escuela de Villa Tehuelches que servirá a los asentamientos campesinos de Cacique Mulato y El Ovejero. El Intendente Martinic en momentos en que dirige breves palabras a los concurrentes.

---

9 (s.f) <https://caciquemulato.home.blog/>

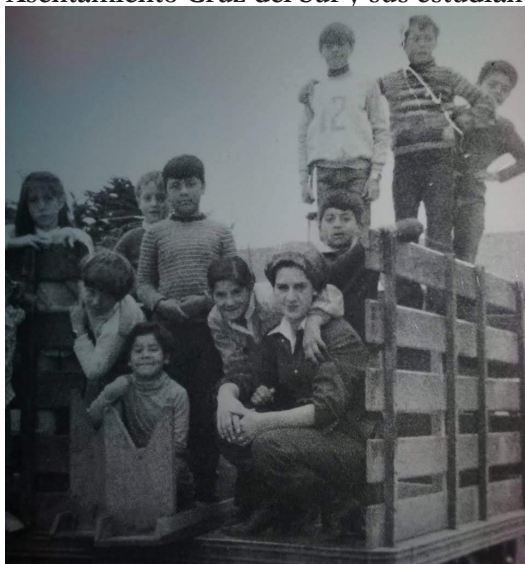
10 *La Prensa Austral*. Sábado 1 de abril de 1967.

## Inauguración de Villa Tehuelche, con visita del Presidente Eduardo Frei Montalva<sup>11</sup>



EN VILLA TEHUELCHÉ. — El Presidente Eduardo Frei planta un árbol en la futura plaza del nuevo pueblo que quedó inaugurado oficialmente ayer, a 104 kilómetros de la capital de la provincia. En discurso pronunciado en la oportunidad, el señor Frei manifestó que es muy posible que en el futuro esta fecha sea recordada como el primer paso de una transformación de las condiciones de vida de esta provincia.

## Directora Violeta Ivelic en escuela rural del Asentamiento Cruz del Sur y sus estudiantes<sup>12</sup>



11 Diario *El Magallanes*. Sábado 8 de Julio de 1967.

12 Fotografía de la colección de la Familia Saldivia-Pérez.

**Equipo docente y estudiantes de la Escuela del Centro de Producción Río Verde (1974)<sup>13</sup>**



**Estudiantes y docentes movilizados por camión del Regimiento Pudeto de Punta Arenas hacia Río Verde<sup>14</sup>**



---

13 Fotografía de la colección de Don Juan Cárcamo.

14 Fotografía de la colección de Don Juan Cárcamo.

### Escuela de Río Verde<sup>15</sup>



### Clases de Atletismo en Río Verde<sup>16</sup>



---

15 Fotografía de la colección de la Familia Saldívia-Pérez.

16 Fotografía de la colección de la Familia Saldívia-Pérez.

## **Territorio y escuela: hacer comunidad desde la pedagogía austral**

Desde una perspectiva histórica, las escuelas rurales en Laguna Blanca y Río Verde surgieron en respuesta a las necesidades educativas de las comunidades y contextos de organización social. Frente a las condiciones de aislamiento, fueron las familias quienes buscaron docentes que estuvieran dispuestos a hacer pedagogía en estas tierras inhóspitas y aisladas.

Las/os profesores de Laguna Blanca y Río Verde, transitaron entre las escuelas rurales de la región de Magallanes, creando vínculos e intercambios con las escuelas de Morro Chico, Agua Fresca y San Gregorio.

La vida en las escuelas se caracterizó por la colaboración estrecha con las familias locales, fortaleciendo el aprendizaje mediante la conexión entre estudiantes, docentes y comunidad. El esfuerzo conjunto consolidó una identidad regional y posicionó a la educación como un espacio seguro para la transmisión cultural. Estas acciones son esenciales para desarrollar un saber docente contextualizado que responda a las necesidades locales, legitimando el trabajo del profesorado (Rockwell, 2008).

Un ejemplo concreto de esta colaboración y contextualización se refleja en los primeros años de la Escuela de Laguna Blanca, donde el proyecto educativo transgeneracional lo manejaba la CORA, centrada en el apoyo educacional a los cooperados: “En educación de adulto, en ese tiempo se llamaba alfabetismo, lo hacía el mismo profesor. A mí no me alcanzó, pero a mi colega sí. Eso era apoyado por CORA y también por la subdirección provincial...” (Ex docente, Escuela de Río Verde). En este contexto, la identidad del docente rural se forja en las escuelas normales, destacando dos características: la experiencia formativa especializada en contextos rurales y su papel como representante del Estado y líder comunitario.

## **El saber hacer: la didáctica de la ruralidad magallánica**

Estos elementos distintivos, son los que marcan las prácticas pedagógicas en el contexto rural magallánico, que se caracterizaron por un enfoque centrado en el aprendizaje activo y práctico, reconociendo al territorio como laboratorio de aprendizaje. Las/os docentes promueven el método del “aprender haciendo”, donde las/os estudiantes participan en actividades que van más allá de la enseñanza elemental. Se fomenta la exploración del entorno local, la vinculación con la comunidad y el desarrollo de habilidades; desplegadas en estrategias innovadoras tales como creación de huertos escolares, gestión del agua en clases de física o taller de curtiembre: “Varias veces hicimos cosas afuera, como los huertos, hacíamos huertos para la enseñanza de siembra de la tierra” (Ex alumno, Escuela de Río Verde).

Los procesos de aprendizaje en las escuelas estuvieron relacionados con la comunidad, siendo fundamentales para enriquecer el proceso educativo. Es decir, se transforma y transforma a su entorno comunitario. Las/os docentes trabajan en estrecha colaboración con diferentes actores, incluyendo las cooperativas y las instituciones públicas; creando así una red de apoyo intrínseco con apoderados/as de las escuelas.” Estas acciones, por ejemplo, permitieron a las/os profesores solicitar alimentos para los estudiantes y “materiales” de apoyo para los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde algunos apoderados (que cumplían diversas labores en el territorio) conseguían restos de cordero, conejos, caiquenes y zorros para la clase de ciencia naturales:

Yo lo inflaba, inhalar, exhalar, y qué mejor con pulmones (de cordero) que estaban ahí mismo, yo lo apretaba y después lo suelto y me saltó la mucosidad con sangre en la cara, entre otras locuras. Los pulmones, no lo hice solamente una vez, ahí te demuestra que un niño en la ciudad tiene que imaginarse los pulmones... (Docente, Escuela de Laguna Blanca).

Se organizaron actividades y salidas que trascienden el ámbito pedagógico, fomentando la integración de los/as estudiantes con su entorno en acciones educativas articuladas en experiencias de aprendizaje fuera del aula. De esta forma, una caminata pasa a ser una actividad física, trabajo de recolección para ciencias, apreciación del patrimonio y una oportunidad para integrar medidas y distancias al contar metros y/o kilómetros. Estas relaciones didácticas fortalecen el saber docente, integrando el entorno junto a diversas oportunidades de aprendizajes, dando cuenta que el territorio es la sala de clases.

Asimismo, la relación con el entorno no solo se daba en los tiempos de la escuela que, en un inicio, concentró su trabajo en el establecimiento. Las tareas fueron el mecanismo inicial para observar el medio como campo de aprendizaje, estrategias didácticas valoradas por las/os estudiantes: “yo creo que esas tareas que nos daban eran más que nada para darle importancia a lo que nosotros teníamos, saber cuál era la naturaleza que teníamos en nuestro entorno, conocerla y cuidarla” (Ex estudiante, Escuela de Laguna Blanca).

Las escuelas rurales de Laguna Blanca y Río Verde se caracterizan por construir cotidianamente trayectorias educativas basadas en la colaboración, el intercambio de recursos y experiencias. Actualmente, a pesar de que algunas escuelas han cerrado, existe un flujo constante de estudiantes y docentes entre ellas. Se organizan actividades recreativas interesuelas y campeonatos deportivos que fortalecen los lazos, promoviendo así una identidad compartida. Además, se realizan capacitaciones y encuentros entre docentes para compartir conocimientos y mejorar la calidad educativa en la región. Este tipo de prácticas reflexivas se pueden observar hoy en los microcentros.

## Reflexiones finales

1. Desde una perspectiva histórica, hacer educación rural en Magallanes, es la experiencia que desafía a la norma. Reflexionar en torno al relato de las escuelas rurales en Laguna Blanca y Río Verde se erige como testimonio de la capacidad transfor-

madora de la educación y la innovación pedagógica. Desde sus orígenes, estas escuelas fueron centros de enseñanza: núcleo de una labor comunitaria que entrelaza el tejido social y cultural de sus localidades. Ambas escuelas se convirtieron en espacios de encuentro y aprendizaje, donde la colaboración fue el motor que impulsó su progreso y adaptación a los cambios.

2. La comprensión del proceso de instalación de la Reforma Agraria en Magallanes permite reconocer actores invisibilizados en la literatura regional, familias campesinas (infancias, jóvenes, mujeres y hombres) protagonistas y ejecutores de la formación de asentamientos y cooperativas, y por, sobre todo, de las escuelas rurales. Muchas de ellas hoy no existen, ya que tal como declaraba don Juan Cárcamo: “Una vez que la cooperativa terminó, la escuela se cerró”.
3. La identidad docente rural convierte a las/os profesores en líderes locales conscientes de las realidades adversas de las familias, visibilizando y gestionando las problemáticas de la comunidad cuando el Estado y los gobiernos locales no responden oportunamente. Los testimonios dan cuenta de una vocación profesional fundada en la empatía, los afectos y el compromiso sociopolítico del profesorado. El hacer desde el corazón se convierte en la cotidianidad en una pieza clave del reconocimiento y legitimación del liderazgo de las/os profesores. Desde su conocimiento del funcionamiento institucional del Estado, capacidad de convocatoria, organización y gestión de las políticas públicas locales, se emplaza su arraigo y capacidad de habitar territorios en situaciones de profunda inequidad.
4. La trayectoria histórica de las escuelas sentó las bases de un proyecto educativo y comunitario en el territorio, valorizando el entorno biocultural a través de prácticas pedagógicas integrales. La colaboración hace fluir el intercambio de recursos entre las escuelas rurales fortaleciendo lazos que enriquecieron al profesorado, permitiendo la mejora continua del saber-hacer. Este legado pedagógico y de compromiso comunitario perdura como parte del patrimonio educacional de Magallanes, destacando la importancia de la educación en la transformación de las comunidades rurales en Magallanes.

5. Los desafíos que enfrenta hoy la educación rural responden a las políticas centralistas y a la visión neoliberal de la educación, que considera que los establecimientos de baja matrícula, son espacios de ociosidad. Esto se conecta a las prerrogativas sobre la homogeneización de la educación rural con su correlato urbano. Sin embargo, los saberes pedagógicos y las memorias colectivas que residen ahí, nos permiten construir imaginarios que proyectan una urgencia de procesos innovación pedagógica para todos los espacios educativos, valorando la ruralidad como espacio de resistencia y soberanía territorial.

## Referencias

- Avendaño, O. (2018). La reforma agraria en el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva: Un cambio estructural y la incorporación del campesinado. En C. Huneeus y J. Couso (Ed.), Eduardo Frei Montalva: Un Gobierno Reformista. A 50 años de la “Revolución en Libertad” (pp. 159-195). Edición Universitaria.
- Bellei, C. y Pérez, C. (2018). Democratizar y tecnificar la educación: La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus y J. Couso (Ed.), Eduardo Frei Montalva: Un Gobierno Reformista. A 50 años de la “Revolución en Libertad” (pp. 207-242). Edición Universitaria.
- Bengoa, J. (1988). Educación campesina y reforma agraria en Chile. *Proposiciones*, 15, 162-191.
- Bengoa, J. (2016). Reforma Agraria y revuelta campesina. LOM Ediciones.
- Bertely, M. (2007). Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós.
- Canales, M. (2006). Metodologías de Investigación Social. Introducción a los Oficios. LOM.
- Chamorro, C. (1936). Bajo el Cielo Austral. Editorial la Ilustración.
- Cox, M. (2018). Comentarios sobre la política de reforma agraria en el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus y J. Couso (Ed.), Eduardo Frei Montalva: Un Gobierno Reformista. A 50 años de la “Revolución en Libertad” (pp. 193-

- 207). Edición Universitaria.
- Maldonado, C. y Pinda, P. (2011). La aplicación de la reforma agraria en Magallanes y el caso de la Cooperativa Asignataria Bernardo O'Higgins. [Tesis para optar al título profesional de Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Magallanes].
- Martinic, M. (1967). Tres años de gobierno en la Provincia de Magallanes. Biblioteca Nacional de Chile
- Martinic, M. (2006). El poblamiento rural en Magallanes durante el siglo XX. Realidad y utopía. *Magallania*, 34 (1), 5-20.
- Martinic, M. (2011). Recordando a un imperio pastoril: La Sociedad Explotadora de Tierra del Fuego (1893-1973). *Magallania*, 39(1), 5-32.
- Martinic, M., Prieto, A., Arroyo, M. y Cárdenas, R. (2011). Río Verde. Su historia y su gente. Municipalidad de Río Verde.
- Palmada, E. (2014). Paulo Freire en Chile: Tiempo de siembra. *Revista nuestraAmérica*, 2, 52-67.
- Pérez, C. (2018). La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970). Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Rockwell, E. (2008). Huellas del pasado en las culturas escolares. En M. Jociles y A. Franzé (Eds.) *¿Es la Escuela el Problema?* (pp. 275 – 306). Trotta.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Saldívar, J.M. (2017). Etnografía histórica del Nazareno de Caguach en Chiloé, Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 33, 77-88.
- Vera, R. (1897). La Colonia de Magallanes y Tierra del Fuego (1843-1897). Imprenta de La Gaceta.
- Vergara, E. (2019). Laguna Blanca de mis abuelos: Una estancia magallánica. Ediciones El Líbero.



# Educación Rural y Profesores Normalistas en la zona cordillerana fronteriza de Lonquimay: Vivencias desde la Memoria

Guillermo Williamson Castro<sup>1</sup>

Javiera Aguilera Orellana<sup>2</sup>

Agradecimientos:

*A la familia del Profesor normalista rural Sebastián Aguilera Medina (q.e.p.d.), de Lonquimay, que generosamente, nos hizo llegar a la universidad su tesis de titulación, cuadernos de estudio, de clases y textos de aula.*

*A los profesores y profesoras normalistas rurales que estuvieron dispuestos a entregarnos sus testimonios, de modo abierto y comprometido con el conocimiento pedagógico.*

## 1. Introducción

En el itinerario de las memorias colectivas de la educación, sus educadores y la sociedad en general, se funden y nutren la educación

---

1 Guillermo Williamson Castro Doctor en Educación, Universidade Estadual de Campinas. Profesor Asociado del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Investigador responsable Proyecto DIUFRO-DI22-0031 “Educación en los territorios rurales de Chile: un panorama actual descriptivo-analítico”, Universidad de La Frontera. Correo electrónico: guillermo.williamson@uf Frontera.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5313-342X>

2 Javiera Catalina Aguilera Orellana, estudiante de quinto año en Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad de La Frontera, originaria de Lonquimay, interesada en el estudio de la Historia Local de la comuna de Lonquimay gracias al trabajo y a la huella que dejó el profesor normalista Sebastián Aguilera Medina en algunas comunidades rurales de la comuna, recordado hasta la actualidad. Ayudante Proyecto DIUFRO-DI22-0031. Correo: j.orellana05@ufromail.cl

rural y los(as) profesores(as) normalistas. La asociación es, muchas veces, para los legos y especialistas, inmediata y verdadera. La historia de la educación rural en Chile está íntimamente atada a la formación y al trabajo de los profesores y profesoras rurales normalistas. Pérez (2018) establece en sus investigaciones sobre las Escuelas Normales, esta necesaria relación, aunque no absoluta. Es decir, si bien no se orientaban sólo a la educación rural, sino a todo el sistema educacional, para las escuelas rurales su impacto, presencia y necesidad fue casi absoluta desde el Siglo XIX a los dos primeros tercios del Siglo XX. Los cambios que se producen en los territorios rurales actuales y en sus procesos educacionales, manifiestan una nueva ruralidad que es compleja en lo conceptual como en su historicidad institucional y social (Williamson et al, 2023), ello invita a conocer procesos anteriores de transformación educacional en espacios/tiempos y sujetos que ayuden a explicar los cambios actuales.

En el contexto del resurgimiento de ciertas temáticas en el área de Educación e Historia, experimentadas previamente y durante la dictadura militar en Chile, surge el interés por conocer en profundidad y de manera personal, la formación y vivencias de los profesores de las Escuelas Normales de Chile. Este capítulo se inclina hacia un punto específico en el mapa: la Comuna de Lonquimay, ubicada en la región de la Araucanía, comprendida como un territorio en plena cordillera, a una altura donde el silencio colono y mapuche se junta al de los gauchos y habitantes de allende los Andes. Para Chile durante mucho tiempo fue una tierra lejana, a la cual apenas se estaba conectada por la Cuesta o Túnel Las Raíces (comenzó su construcción en 1911, se finalizó en 1929, estuvo funcional — hasta 1965 —, cuando llegó el ferrocarril a pasar por la cordillera). Villa Pehuenia, Las Lajas y Zapala, en Argentina, aparecen como puntos más próximos. Lonquimay fue conocido también por sucesos de un poco más al Norte: en 1934 el ejército chileno masacró en Ranquil, a campesinos chilenos y comuneros mapuche-pehuenche en su lucha por la tierra (Uliánova, 2003). Hoy sus comunidades viven su vida manteniendo expresiones culturales y lingüísticas propias.

El territorio de Lonquimay, en la Provincia de Malleco, ha sido habitado ancestralmente por comunidades mapuche-pehuenche. La llegada de colonos y chilenos en el siglo XIX transformó su estructura social y económica, convirtiendo a Lonquimay en un refugio

para dicho pueblo. La zona simboliza un espacio significativo para Chile: ahí nace el río Bío Bío, un límite histórico entre el territorio mapuche y la ocupación colonial.

La historia de la educación en la Araucanía está marcada por procesos de despojo cultural y lingüístico que acompañaron la ocupación del territorio mapuche durante el siglo XIX. A través de la evangelización, diferentes credos religiosos impulsaron la homogeneización cultural. De hecho, hasta hoy, existe una literatura religiosa bilingüe español-mapudungun en sus espacios educativos (Unión de Centros Bíblicos, 1994). Aunque las misiones católicas han sido ampliamente estudiadas (Azócar, 2014), hay poca investigación sobre el rol de los profesores normalistas en los territorios indígenas y su influencia en la desaparición de la lengua y las expresiones culturales mapuche. Sin embargo, subsiste -según nos fue narrado- una autoidentificación cultural y reconocimiento al pluralismo lingüístico, que, en América Latina y Chile, se ha impulsado especialmente, desde los años noventa.

Marca esta zona una historia particular, que, a su vez identifica a su gente y a quienes deciden instalarse en ella. La narrativa de aquellos docentes normalistas, jubilados y activos, que llegaron a la comuna a trabajar, muy jóvenes, rescata memorias y creencias, de quienes se han desempeñado casi toda su vida, transitando en escuelas de la zona cordillerana y fronteriza de Lonquimay. Se recogen, sistematizan y seleccionan ideas que emergen desde variadas perspectivas, para conformar un corpus integrado de experiencias y opiniones, que expresa lo que docentes, como sujetos sociales, consideran relevante comunicar.

A partir de lo anterior, surgen las preguntas a las que este texto aproxima respuestas: ¿Qué características y desafíos específicos enfrentaron los profesores normalistas en la educación rural de Lonquimay?, ¿cómo éstos se pueden relacionar con los contextos en los que originalmente fueron formados y con las transiciones que tuvieron que atravesar desde su juventud a su adultez?

El objetivo de este capítulo es describir y analizar, desde la perspectiva actual de docentes rurales normalistas (hoy casi todos jubilados) las transiciones de sus vidas desde su historia personal y profesional, como desde la juventud a la adultez; así como relacionar su historia del desarrollo profesional con los territorios rurales

del que formaron parte sus escuelas en la comuna de Lonquimay. El propósito es dar voz y relevancia a estos narradores desde la memoria, hecha presente, de un pasado que no ha desaparecido en sus vidas, ni en las de las escuelas y comunidades de la zona fronteriza.

Esto, a través de la remembranza de su infancia y juventud, de su formación en las Escuelas Normales, de los territorios en las Escuelas Rurales de la zona, mediante entrevistas personales y grupales realizadas en el verano del año 2024 a los profesores normalistas que trabajaron gran parte de su vida en la actual Comuna de Lonquimay. Es una narrativa de sus propias historias de formación profesional, mientras transitaban de jóvenes a adultos, como educadores en territorios locales que, en sus largas vidas, se iban transformando sustancialmente y con ellas, sus escuelas y procesos educativos.

**2. Las Escuelas Normales y Docentes Rurales**

Desde la fundación de la Normal de Preceptores en 1842 y de Preceptoras en 1853, muchos actores fundamentales de la educación chilena se formaron en estas instituciones, gestionando y apoyando su desarrollo hasta el cierre en 1974 (Salas, 2010). A finales del siglo XIX, se creó el Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile, enfocado en la formación de profesores secundarios (Celis, 2014). Estas instituciones representan un compromiso con una educación pública y laica que contrarrestó la hegemonía de las congregaciones religiosas y actores conservadores (Celis, 2014).

¿Qué fueron las Escuelas Normales y quiénes los profesores normalistas? Las Escuelas Normales en Chile fueron instituciones dedicadas a la formación de profesores, en contraste con los programas universitarios actuales. Estas escuelas, orientadas inicialmente a la educación básica de todas las materias, preparaban a sus docentes principalmente para la realidad que se experimentaba en contextos rurales, aprendiendo incluso sobre medicina general, lo que hoy es la agronomía y todas las materias a enseñar en la formación primaria. Se cerraron en 1974. Según varios testimonios, los docentes recuerdan, con cierto dejo de tristeza, que, por haber egresado en 1974, a un año del golpe cívico-militar de 1973, no hubo ceremonia de titulación: solo se les entregó el Diploma como si fuese un trámite

más. Según Pérez (2017, 2018), el cierre fue un proceso gradual, impulsado por la Reforma Educacional de 1965 que integró a las universidades en la formación docente. En 1973, surgieron voces críticas que proponían la modernización curricular y una racionalización en la localización de las Escuelas Normales (Carkovic, 1973).

El fin de estas instituciones no fue solo una cuestión política; también reflejaba la exigencia de calidad y los desafíos de enfrentar la emergente formación docente universitaria (Pérez, 2018), anticipando el término del “Estado Docente” iniciado en los años treinta (Olivos et al., 2020). A pesar de estos cambios, algunos docentes persistieron: en el verano de 2024, entrevistamos a uno de ellos, que aún ejercía en la zona.

Las Escuelas Normales Rurales de Victoria y Angol tuvieron una larga y contributiva historia en Chile, siendo parte fundamental del sistema público de formación de maestros en zonas rurales del sur.

La Escuela Normal de Victoria fue fundada como Escuela de Preceptores de Marilué (1906), se mantuvo hasta el primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1926-1931). Su segunda época, comenzó en 1942, bajo la presidencia de Juan Antonio Ríos, con el nombre de Escuela Normal Rural Experimental de Victoria, que permaneció hasta 1973 cuando la dictadura cívico-militar, la volvió a cerrar y junto a ella, otras 15 escuelas normales. Hoy es el Campus Victoria de la Universidad Arturo Prat.

La Escuela Normal Rural de Angol se remonta al 4 de junio de 1908, bajo el mandato del presidente Pedro Montt y el Dr. Gregorio Amunátegui como Ministro de Instrucción Pública, según lo establecido por el Decreto Supremo N° 3421. Su ubicación se definió en un terreno agrícola en Huequén, en las cercanías de Angol. Tras un largo proceso administrativo, esta institución abrió sus puertas el 11 de julio de 1912, mediante un decreto firmado por el presidente Ramón Barros Luco (Troncoso y Perfil, 2008). Contaba con una Escuela de Aplicación Anexa a la Escuela Normal (1915-1973), que hoy es el Campus Angol de la Universidad de La Frontera.<sup>3</sup>

---

3 Ver Página Web de exalumnos de la Escuela Normal de Angol: <https://escuela-normaldeangol.cl/>



En la historia de la educación chilena, los profesores normalistas vivieron diversas transiciones a lo largo de su trayectoria: desde sus pueblos de origen rural hacia las ciudades donde se ubicaban las Escuelas Normales, y de vuelta a otras comunidades rurales. Estas transiciones también incluyen cambios significativos en sus roles, desde estudiantes adolescentes hasta convertirse en jóvenes docentes. Asimismo, los cambios en la administración de la educación, de la escuela estatal pública (Estado Docente) a la educación municipal (modelo subsidiario y de mercado) e incluso, algunos de la educación normalista a la universitaria, marcaron un antes y un después en el contexto educativo chileno.

### 3. Metodología De Trabajo

Este capítulo presenta los resultados de una micro-investigación temática, breve y focalizada, que forma parte de una investigación mayor sobre la educación rural en Chile.<sup>4</sup> La investigación tiene un carácter descriptivo y exploratorio, utilizando una meto-

---

<sup>4</sup> Educación en los Territorios Rurales de Chile: Un panorama actual descriptivo-analítico. (2022-2024) Universidad de La Frontera. DIUFRO DI 22-0031.

dología tipo “bricolaje” (Rosales y Williamson, 2020) que integra distintas técnicas: entrevistas personales, revisión de fuentes documentales y observación in situ. Esta aproximación permite captar tanto las experiencias de los docentes como sus contextos.

La investigación se plantea como una indagación de memorias de largo plazo, lo que puede conllevar ciertos “sesgos de memoria selectiva”: algunos temas pueden ser privilegiados, otros omitidos u olvidados. Este es un riesgo inherente a investigaciones cualitativas en las que la memoria desempeña un papel importante. No obstante, se ha buscado mitigar este sesgo mediante la combinación de distintas fuentes documentales y contextos asociados a las opiniones de los entrevistados, bajo el supuesto de que la memoria permite evocar hechos significativos cuando se recogen en contextos de conversación honestos y respetuosos.

1. Consideraciones Éticas: Todos los entrevistados fueron informados sobre los objetivos y características de la investigación, firmando consentimientos informados. Este aspecto asegura la transparencia del proceso y el respeto por la privacidad y el contexto personal de los entrevistados.
2. Técnicas de Recolección de Datos: La metodología se basó en entrevistas semiestructuradas, análisis de documentación proporcionada por los propios entrevistados y observación de terreno. Las entrevistas personales fueron realizadas de forma presencial, complementadas con un recorrido visual por algunas escuelas mencionadas y una revisión de material documental relevante. Este enfoque permite explorar temas específicos, seleccionados según los intereses de los investigadores y alineados con los objetivos y propósitos de la investigación.
3. Entrevistas: Se entrevistó a un grupo de 7 docentes normalistas (5 hombres y 2 mujeres), mayores de 65 años, que han ejercido durante más de 20 años en escuelas rurales de Lonquimay, muchas de ellas en contextos interculturales o pehuenche. De los entrevistados, 6 están jubilados y 1 se encuentra activo, con planes de retiro en 2024. Todos se identifican como “profesores rurales”, ninguno tiene apellido mapuche. Las entrevistas fueron realizadas en la Biblioteca Municipal o en sus domicilios

durante el verano de 2024, utilizando un formato semiestructurado para facilitar la recolección de testimonios significativos. Inicialmente se habían contactado con 8 docentes; sin embargo, uno no pudo participar debido a un viaje imprevisto.

4. Fuentes Documentales: Se consideraron referencias documentales ofrecidas por ellos mismos (títulos, documentación legal, fotos). Se recogió y revisó material documental (tesis, cuadernos de planificación, materiales pedagógicos), con autorización de su familia, de un profesor, ya fallecido, nombrado en algunas entrevistas y que ha servido para referenciar ideas o complementar hechos, se trata del Profesor Sebastián Aguilera Medina (q.e.p.d.).
5. Observación in situ: Se realizó un recorrido visual de algunas de las escuelas mencionadas por los entrevistados, permitiendo una comprensión más completa del entorno en que estos profesores ejercieron su labor y enriqueciendo el contexto de los testimonios recopilados.

## 4. Resultados de Investigación

En este relato, un conjunto de hombres y mujeres jóvenes, la mayoría de la actual región de La Araucanía, de origen rural o de hijos de trabajadores con algún grado de calificación, por razones muy diversas, luego de un proceso de selección, ingresan a formarse como profesores en Escuelas Normales. Viven un complejo proceso de transiciones en su trayectoria educativa continua. Ingresaron siendo muy jóvenes, aún en el Liceo y egresaron como adultos jóvenes: su paso de la adolescencia, juventud y adultez profesional, lo vivieron en estas escuelas de formación superior, en contextos territoriales que cambiaban producto de las fuerzas sociales, políticas y naturales, por las influencias que las teorías educacionales modernizadoras tenían en las elites dominantes de los sistemas educacionales. Al egresar son destinados a Escuelas Rurales de enseñanza primaria (básica hoy) en la Comuna cordillerana de Lonquimay, algunos con una corta estadía previa en otras comunas.

En estas historias nada es bipolar, positivo o negativo: todo es una dialéctica de contradicciones que no se resuelven entre polos, sino en una nueva contradicción. Nada es una solitaria historia individual: son vidas que se desarrollan como sujetos con otros significativos en territorios que forman parte de su realidad y transformación. Las historias, ideas, opiniones que expresan los entrevistados, constituyen un devenir de contenidos (revestidos de inflexiones de voz, emociones y gestualidades) que se entrelazan en dimensiones y dinámicas de trayectorias definidas, de ambigüedades, confusiones temporales, contradicciones, que no necesariamente permiten extraer conclusiones generales acorde a todos los entrevistados, pero que no invalidan sus testimonios diferentes. Se recogen aspectos, hechos, situaciones comunes, que permiten generar categorías de pensamiento y vida comunes o compartidas. Se recogen, sistematizan y seleccionan ideas que emergen desde variadas perspectivas, para conformar un corpus integrado de experiencias y opiniones, que expresa lo que docentes, como sujetos sociales, consideran relevante comunicar.

La historia social y crítica aborda el estudio de las interacciones entre las estructuras sociales y los fenómenos culturales, analizando las transformaciones a lo largo del tiempo y su impacto en diferentes ámbitos de la sociedad, uno de ellos lo es el complejo mundo de la ruralidad (Milia, 2008). En este contexto, las transformaciones son objeto de atención, explorando cómo los cambios económicos, tecnológicos, sociales y naturales, han remodelado la vida en las áreas rurales, y como estas se han visto afectadas, pero no solo desde una forma de vivir sino también de pensar, algo que se puede ver reflejado en las experiencias y opiniones rurales de los diferentes profesores normalistas, que a lo largo de sus años de experiencia profesional fueron testigos y sujetos de las transiciones que experimentaron los docentes desde su juventud hasta su adultez y así mismo las transformaciones que se dieron en la Comuna de Lonquimay en su ámbito profesional.

La educación rural se centra en los sistemas educativos y las prácticas pedagógicas específicas de sus comunidades, adaptándose a sus necesidades y contextos particulares. Las Escuelas Normales, como instituciones estatales dedicadas a la formación de maestros para la educación pública, desempeñan un papel crucial al propor-

cionar los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en entornos rurales diversos y a menudo desafiantes de sus épocas. (Gajardo, 2014)

Fue en junio de 1842, durante la presidencia de Manuel Bulnes que se creó la Escuela Normal de Preceptores. Su fundador, Domingo Faustino Sarmiento, define su sentido público, democrático, integral y modernizador: “La educación pública tiene por objeto mejorar intelectual, física y moralmente a la clase más numerosa y pobre de la sociedad, capacitándose para participar en el progreso cultural” (Leal, 2015, extraído en revisión. <https://www.biobiochile.cl/noticias/2015/07/26/profesores-normalistas-los-ultimos-caballeros-jedi-de-la-educacion-chilena.shtml>). Los profesores normalistas fueron agentes clave en la implementación de estrategias educativas innovadoras, modernizadoras y relevantes para el desarrollo de las comunidades rurales, contribuyendo así, según los proyectos políticos de cada época, especialmente bajo el principio de estado docente, a la mejor calidad de vida de las poblaciones, desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX.

Las historias contadas por los egresados de escuelas normales estaban cargadas de emoción y buenos recuerdos. La buena remembranza es coincidente con una percepción general de parte de la población, de alumnos y profesores titulados en universidades, de quienes fueron alumnos de estos maestros. Persevera en los profesores una opinión positiva sobre sus propios aportes a la democracia, cultura, educación, causas sociales (Pino, 2021); esto se explicita en las opiniones de todos los entrevistados. Existe una identidad y memoria colectiva que persiste en agrupaciones de profesores normalistas, como lo testimonian las entrevistas, que reivindican su aporte a la historia de la educación pública de Chile (Pino, 2021; Orellana, 2023).

A su vez, también existen opiniones críticas de esta modalidad de formación, instalada en el sistema social de reproducción cultural y de esfuerzo por integrar y asimilar el mundo rural, popular e indígena, a la sociedad dominante, nacional y local, en cada época histórica. (Mistral, 2017)

De todos los docentes entrevistados, dos habían nacido en Lonquimay, tres en Victoria y dos en otras ciudades de La Araucanía. Para la mayoría, Lonquimay fue comuna de adopción y adscrip-

ción profesional en sus escuelas rurales: la distancia del valle central hacía que los estudiantes de la comuna no tuvieran como horizonte el estudio normalista. Cinco nacieron en la década de los cincuenta, dos en la primera mitad y uno en los setenta del siglo XX; sólo una nació en una capital provincial, el resto lo hizo en pequeñas ciudades de raigambre rural. Salvo una, todos estudiaron la enseñanza primaria (hasta 6° año) en sus ciudades de nacimiento. La decisión de ser profesores estuvo muy asociada a sus familias en las que, todos señalan, llevaban una buena vida como niños; las razones de la decisión son diversas: movilidad social, autonomía laboral, falta de opciones laborales, apoyo a la vocación, sugerencia de estudio y mejor trabajo que el probable en sus comunidades de origen. En términos generales, es la madre la que impulsa a los niños a estudiar, su visión aparece más progresista, siendo los padres más conservadores por estar preocupados de asegurar una fuente laboral a más corto plazo, aunque aceptando las decisiones de los hijos. Hasta su ingreso a las escuelas normales, los entrevistados indican que nacieron y estudiaron su educación primaria en cabeceras de comunas de base económica rural, que tuvieron infancias más felices que de malos recuerdos, de familias de trabajadores con algún grado de recursos básicos y excepcionalmente alguno de pobreza, el espacio de toma de decisión es la familia y en ella la madre aparece como determinante.

Dejaron sus familias para ingresar -previo proceso de selección a las Escuelas Normales a los 13 años, una a los 14 y otra a los 18, es decir, seis de los siete entrevistados, eran niños y niñas, en plena adolescencia. Varios testimonios señalan que la partida de sus familias se vivió con tristeza, incluso con “llanto”, sin embargo, la vida en la escuela normal y el vínculo de comunidad con sus colegas, fue dejando paso a una cotidianeidad más tranquila y autónoma que, en un caso, llegó a durar ocho años. Relatan como era el ingreso a las escuelas normales:

“Para poder entrar a la escuela normal eran bien exigentes: postulaban 400 o 500 y quedaban 120, y se formaban cuatro cursos de unos 30 estudiantes aproximadamente. Las pruebas eran de carácter físico, intelectual, vocacional, psicológico y cultural. En la parte física te evaluaban

el tener un estado físico óptimo, en el tema psicológico nos preguntaban sobre los niños, porque queríamos trabajar con niños al mismo tiempo esto se relacionaba con lo vocacional, por lo cual era muy difícil que entrara alguna persona con algún tipo de patología que en ese tiempo era considerada no normal” (B6) “De mis 30 compañeros más o menos 3 o 4 ingresamos al Liceo. Fui el único que salió profesional.” (A2).

Formaban una mínima parte de una fracción de los estudiantes escolarizados de origen campesino o de trabajadores de pequeñas localidades. Ingresaron a las Escuelas Normales Experimental Rural de Victoria (5), Temuco (Liceo Comercial) primero y luego a la Normal de Santiago (1), de Angol (1), donde se formaban solo profesoras, pues estaban separadas según género. La mayoría, originaria de la Provincia de Malleco, nació, estudió e inició sus trabajos en el mismo territorio provincial. Una de las docentes entrevistadas nos cuenta sobre su experiencia en la escuela Normal de Angol:

“... era una escuela para señoritas, allí te decían todo lo que tenías que hacer desde que una llegaba a primer año, y todas las personas que trabajan allí te cuidaban, que no hicieras cosas que no debías, que no salieras de noche, cosas así, la verdad yo nunca salía a escondidas, primero porque era muy tranquila, y segundo porque el castigo duraba 15 días, y a mí me gustaba el sistema de disciplina”.(A2)

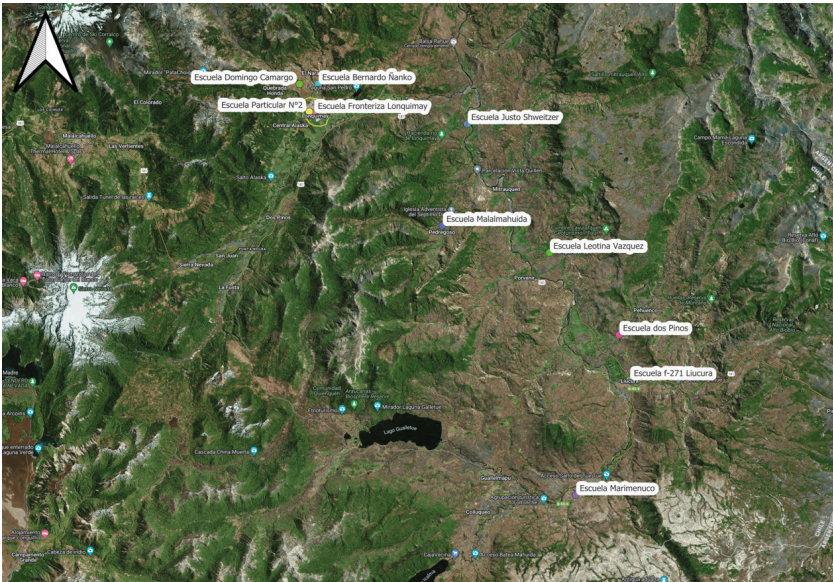
Por otro lado, hubo una docente que viajó a Temuco a estudiar en el Liceo Comercial, luego volvió a Lonquimay a trabajar al municipio, hizo algunas horas de interinato (reemplazo) y viajó a Santiago a regularizar estudios en la Universidad Católica de Chile, en cursos de fines de semana, titulándose y retornando a trabajar en escuelas rurales de la comuna. Tres no estuvieron internos -aunque vivían lejos de sus hogares- pues alojaban en casas de parientes, de los otros cuatro, tres estaban todo el año (marzo a diciembre) y una de lunes a viernes internados; es decir, todos pasaron gran parte del tiempo de su adolescencia en la escuela normal, visitando esporádicamente a sus familias. Compartían alumnos que venían egresados de los Li-

ceos y quienes se integraban desde la educación primaria; “Cuando se entraba había dos modalidades que se crearon ese año: los que venían de antes (A, B, C) desde el Liceo a los 13 años y se sumaba este cuarto curso (D) para aquellos egresados del Liceo” (A2).

Casi todos entraron a trabajar en una escuela rural de Lonquimay, la mayoría por sugerencias o invitaciones de personas conocidas. Dos, mujeres, llegaron primero a trabajar a la municipalidad en tareas administrativas y luego de estudiar o ser invitadas, asumieron tareas docentes rurales (interinas en un primer momento); del total de entrevistados sólo dos ingresaron a escuelas rurales completas (una de ellas con 180 estudiantes), el resto lo hizo en escuelas multigrado uni, bi o tri docentes. En dos personas fueron regidores (actualmente concejales), conocidos de sus familias, los que les impulsaron a trabajar en Lonquimay al interior de la comuna, un sacerdote jugó un papel importante, en otras dos; otras pasaron, por la escuela básica de las “monjas” que las invitaron a trabajar en educación, por su adscripción religiosa.

La mayoría, desde su llegada al territorio, se desplazó por varias escuelas rurales de la zona; ninguno permaneció en la primera, hubo traslados, aproximándose, progresivamente, a la escuela fiscal urbana (hoy llamada “fronteriza”), de la capital comunal. Sin embargo, varios se mantuvieron en las zonas rurales hasta jubilar. Uno de los entrevistados que fue director de Educación Municipal (subrogante), explicita el papel de los actores políticos en las designaciones de empleo docente: “Yo salí (...) en el año 1964, teníamos que salir al campo, yo por suerte me pude quedar en Lonquimay, porque el concejal que se estaba postulando en ese momento me pidió el voto, y yo le di mi voto para que él me trajera a trabajar a Lonquimay, y lo hizo, yo al momento de egresar me vine a trabajar a Lonquimay a la escuela fronteriza y trabajé allí durante 20 años hasta que jubilé” (A2).

El siguiente mapa muestra las localizaciones de las escuelas entre las que circularon los docentes:



Elaboración propia: La línea en forma redonda, en el cuadrante superior izquierdo, marca la ciudad de Lonquimay y la Escuela Fiscal, urbana, hoy Fronteriza, las demás escuelas se encuentran señaladas con sus respectivos nombres.

5. Discusión

Esta sección se dividirá por temáticas, de acuerdo a los temas que los autores consideran más relevantes de lo mencionado por los docentes en las entrevistas, complementado con bibliografía.

**Crítica a las Instituciones:** Gabriela Mistral criticaba, con rebeldía, no a las escuelas normales, de las que tuvo expresiones positivas, especialmente durante su paso por México, sino a aquellos que, desde el poder educativo, afirmaban que solo los diplomados de escuelas normales o de la élite con títulos universitarios podían enseñar. Ella afirmaba: “Yo no soy la intrusa que decís en el mundo de los niños. Lo soy según vosotros, porque enseño sin diploma, aunque enseñé con preparación, porque no estuve al lado de vosotros en un ilustre banco escolar de un ilustre Instituto. No pude. Mi madre debía vivir del trabajo de mis manos cuando yo tenía quince años” (Mistral, 2017, p. 165).

Durante los primeros sexenios del siglo XX, el título de profesor otorgado por una Escuela Normal o Instituto validaba la formación profesional docente, tanto social como institucionalmente. La poetisa-educadora también arremete contra la pedagogía de estas escuelas:

“Las Normales suelen entregar excelentes educadores. Yo encuentro entre mis amigos de Chile y México algunos de ellos; pero son excepciones, lejanas excepciones; la regla que caracteriza a estos colegios es una congestión libresca, que da a sus alumnos una vanidad intelectual enorme, que puede verse en el hecho de que el normalista chileno considera una injuria que se le dé un nombramiento de una escuela rural y, si llega a esta, vive al margen de la población campesina, desdeñando a ese pueblo del cual viene siempre y al cual está destinado” (Del Pozo, 2015, p. 26).

**Identidad Cultural y Diversidad:** las comunidades rurales a menudo albergan una diversidad de culturas y lenguajes. En Lonquimay y sus alrededores, la convivencia se daba en un territorio en el que su gente se identificaba tanto con esquemas sociales de la nación chilena como de la argentina, y, a su vez, con las tradiciones y cultura mapuche-pehuenche (44,5% de la población total de la comuna, censo de 2022). Esta realidad exigía que los docentes, provenientes mayoritariamente del valle central, fueran sensibles a las diferencias culturales y lingüísticas para garantizar una educación acorde a lo exigido por el Estado.

Al ser la comuna de Lonquimay una zona fronteriza, cordillera y diversa culturalmente, con ciertos grados de aislamiento, las personas no comparten lo que cierto imaginario social cree que es su forma de vivir o identificarse. Opera la autoidentificación cultural, determinada tanto por cada individuo como por la percepción de los demás. Hay varias referencias en las entrevistas a chilenos, colonos, wingkas, mapuche, pehuenche, indios y pampeanos, como se llamaban unos a otros o entre las personas locales.

Pese a la existencia de comunidades indígenas constituidas y localizadas, algunas muy próximas a las escuelas, se vislumbra una clara desconexión con las comunidades y los docentes, (representantes

del estado chileno). De sus relatos se aprecia como personas de las naciones que convergen en el territorio, no se mezclaban: para los apoderados pehuenche era mal visto el hablar mapudungun (o mapuche) en el colegio, pese a los esfuerzos de algunos docentes por interiorizarse y aprender de su lengua y cultura. De hecho, varios señalan que los niños o sus familias se negaban explícitamente a enseñar el mapudungun. Su interpretación es que no querían difundir su lengua, les daba vergüenza, (a partir de lo expresado en algunas entrevistas) o querían que aprendiesen español, en consecuencia, no hablaban bien ni el español ni el mapudungun, pues en sus hogares continuaban hablando la lengua propia.

“Los estudiantes mapuches era un tema de egoísmo con la lengua mapuche, porque no le querían enseñar a uno a hablar la lengua, a mí me hubiera encantado aprender, pero no quieren enseñarle a uno, más encima uno siendo de la zona no saber mapuche es algo muy triste. Los apoderados de mis estudiantes mapuches no querían que sus hijos hablaran mapudungun, decían que los papás no les enseñaban. Lo que recuerdo, (...) era que no le daban importancia ni a la lengua ni a su vestimenta o a sus costumbres como lo vemos hoy en día”. (A2).

Ello puede ser leído, con el paso del tiempo, como una estrategia de resistencia cultural y lingüística exitosa, en la medida en que, hasta hoy, las comunidades se han mantenido históricamente, menos abiertas a la integración con la sociedad global, salvo en aquello que les parezca necesario o conveniente. Han preferido mantenerse en sus territorios, ordenados según sus pautas culturales y lengua propia. Esto habría sido causa, de las distancias entre la escuela y las comunidades, lo que -como estrategia de resistencia y de existencia- ha permitido la sobrevivencia cultural, lingüística y territorial mapuche-pehuenche hasta hoy. A ello se agrega el impacto cultural, emocional, cultural y educativo del paso de la comunidad y escuela rural multigrado a la completa, a la semiurbana, a la urbana chilena o al internado, lo que es un tema altamente complejo, personal y pedagógico (Castillo y Williamson, 2023). Sin embargo, los que hacen referencia a lo mapuche (cuatro de los entrevistados) señalan

que tenían mucho interés, y que lo habían planteado a las familias y niños: aprender la lengua para conocer mejor a los estudiantes y sus comunidades y mejorar la educación, pero no fue posible. Un docente narra que pasó de una escuela con estudiantes mapuche a una de las escasas comunidades de colonos de ascendencia alemana. Manifestó un gran choque pedagógico debido a las profundas diferencias culturales y de aprendizaje entre ambas comunidades culturales y lingüísticas.

**Transiciones institucionales:** Los docentes vivieron transiciones institucionales significativas. En 1974, se cerraron las Escuelas Normales. “Soy de la última generación de profesores normalistas de Chile (1973). Los que venían atrás pasaron el 1974 directamente a la UC de Victoria con los mismos profesores; la UC de Santiago los tituló como profesores básicos. Nunca tuvimos un acto de titulación” (B3). En 1981, se municipalizó la educación pública estatal, iniciando otro cambio educativo y de gestión institucional, lo que afectó y afecta hasta hoy la profesión docente. “En 1981 vino la municipalización y nos movieron a todos, y a mí me nombraron en la Escuela Fronteriza (...) El alcalde designado era el cura párroco” (B1).

El trabajo en el Estado, como horizonte de vida buena y contribuyente a la sociedad, determina su transitar entre estos diversos espacios y tiempos personales laborales. La mayoría de los entrevistados debieron trasladarse entre distintos puntos de la Comuna de Lonquimay, en algunos casos, con toda su familia (esposa e hijos). Esto exigía una relación familiar sólida frente a los cambios, como la mayoría señaló, había sido el ejemplo de su familia de origen.

**Experiencias de Comunidad:** La familia tuvo un peso importante en la emocionalidad al momento de desenvolverse como profesionales y como personas dentro de una comunidad. Es nombrada como un componente central de su decisión de estudiar para ser docente y luego poder desarrollarse sosteniblemente en esta profesión.

La educación rural, históricamente, ha enfrentado desafíos únicos en comparación con la educación urbana, por ejemplo, a condiciones climáticas adversas. Se narran caminatas de muchos kilómetros bajo la nieve, en fila india, con relevo de quien iba abriendo el paso; atravesar ríos caudalosos en frágiles botes; vivir en casas sencillas.

llas, que al estar más cálidas que el ambiente, hacían que los animales buscaran refugio en sus espacios techados; viajar a Curacautín en la carga de camiones que atravesaban la cuesta o el túnel de Las Raíces.

La diversidad social y cultural de las comunidades requería habilidades especiales y adaptabilidad por parte de los docentes, incluso algunos debieron construir la escuela, con el apoyo espontáneo de las comunidades. Las escuelas estaban dispersas y distantes entre sí, dificultando la comunicación y colaboración entre docentes, lo que a menudo afectaba la asistencia y enseñanza regular. Los testimonios mostraron que tenían recursos limitados en términos de personal, materiales educativos y financiamiento, lo que les exigía, según habían sido formados, a ser creativos para brindar formación a sus estudiantes.

Respecto de la naturaleza, cruzan sus historias la cuesta de Las Raíces y la Cordillera, que los aíslan de Chile, con Curacautín como puerta de entrada al país, pero también orientados hacia Argentina; los desastres naturales -por sus consecuencias sociales y educativas- especialmente nevazones, el terremoto blanco (1995) y la erupción del Volcán Lonquimay (1988-1989) son hitos destacados en las narraciones. Hablan sobre el aislamiento de meses por la nieve, en el terremoto blanco con temperaturas bajo los 20 grados Celsius, la evacuación de los escolares en la erupción del Volcán Lonquimay, la mortandad de animales por la ceniza; los problemas de alimentación de animales, de obtener calefacción, de trasladarse en medio de los montes atravesando ríos en inviernos gélidos. Se señalaba que habían interesados por la asignación especial que se entregaba en los salarios a quienes trabajan en la comuna, pero que luego, ante la difícil condición climática, abandonaban los trabajos y volvían al valle central. La naturaleza es determinante y actor sustancial en sus historias, no sólo como soporte de vidas, sino como otro sujeto vivo en interacción con el humano.

Políticamente, las referencias explícitas son escasas, pero actores aparecen con papeles específicos: regidores o concejales ofrecían apoyo para captar futuros profesores o asegurar cupos para escuelas sin postulantes o con mucho abandono; el sacerdote, Alcalde designado en la Dictadura cívico-militar (1973-1990), incentivaba el estudio para ser docentes. Son coincidentes las opiniones de que había una idea de que los profesores normalistas eran socialistas o

comunistas, era efectivo en varios casos, pero habían de todas las posiciones políticas e ideologías, con una muy buena relación entre todos, sin que lo político los dividiera como gremio o amistades, por lo que consideran injusta la acusación, pese a ello, algunos indican que varios fueron enviados como castigo a escuelas rurales.

El Rol del Docente en la Comunidad y sus consecuencias durante la dictadura cívico-militar (1973-1990). Los profesores normalistas en entornos rurales debían desarrollar lazos con la comunidad local, ya que a menudo desempeñan roles más allá de simplemente enseñar. Señalan que una condición de titulación era saber manejar un instrumento musical; también generaban actividades culturales y deportivas en las escuelas, donde participaban sus hijos y familias. Proporcionaban apoyo emocional, participaban en actividades extracurriculares y colaboraban con otros servicios locales. Varios narran diversas experiencias comunitarias, deportivas (como enseñar baloncesto) o la creación de grupos musicales.

Un ejemplo de esta identidad es la del profesor normalista rural, Sebastián Aguilera Medina, quien falleció, por enfermedad, el 3 de diciembre del 2007, después de recorrer distintas escuelas.

“... junto a su familia, atendió partos en su escuela, se comprometió con ayudas de escritura, atenciones administrativas, la construcción de más salas y huertas en los patios de los colegios, contar con un botiquín para atender a los miembros de la comunidad y sus estudiantes, aconsejar a los apoderados en temas que iban más allá de la educación de sus hijos y estar presente en otros actos relevantes para las comunidades” (A1).

Según señalaron varios de los entrevistados y miembros de su familia, su memoria y enseñanzas prevalecen en las comunidades rurales en las cuales enseñó, en sus estudiantes y colegas; los que lo conocían lo recordaron con afecto y admiración, señalando cómo, pese al pasar de los años, el buen recuerdo y las buenas enseñanzas de una persona común y corriente permanecen, pues, los profesores normalistas prevalecen en la memoria de sus estudiantes y colegas. Por su compromiso con las comunidades fue sometido a una serie de vejaciones y traslados, pese a lo cual mantuvo su trabajo docente y comunitario.

Otro docente narra el que fue acusado por su papel en la organización docente, trasladado a Curacautín a una investigación, de la que salió libre, pero que, al retornar a su escuela y hogar en el campo, los encontró incendiados:

“Llegaron los militares a decirme, en octubre de 1974, yo estaba en reunión de padres y dijeron que estaba en reunión política y que tenía que irme. Por suerte, había conocido a un soldado de Carahue que me conocía. Yo tuve que ir a Curacautín por el día, pero cuando volví al día siguiente la escuela se quemó con mis cosas, y nadie me pagó nada de mis cosas.” (A1).

En la Biblioteca de la ciudad una placa recuerda a la profesora normalista María del Carmen Arriagada Jerez, secuestrada desde el Internado de la Escuela rural N° 31 de Chalco y detenida-desaparecida hasta hoy.

Todo ello indica que, el ser profesor normalista rural constituyó una modalidad de educador definida tanto por su historia formativa, como por su quehacer institucionalizado: el egresado expresa una identidad docente particular, identificable, institucional, social, reconocible hasta hoy. En ella la noción de compromiso educativo, social o político con las comunidades -con la consideración sobre las comunidades mapuche que indicamos antes- es un fuerte sello identitario.

**Lo pedagógico:** Basado en las respuestas de los entrevistados, y en una serie de materiales, cuadernos de clases, tesis de titulación que la familia del Profesor Sebastián Aguilera Medina (q.e.p.d.) nos hizo llegar generosamente a la universidad, se aprecia la influencia de la filosofía de la escuela moderna, de una pedagogía activa (se habla de juegos, de huertas, de artesanía, de aprender con ejemplos, de la realidad), que incorporaba un desarrollo integral de los estudiantes (contenidos culturales tradicionales y modernos, locales, nacionales y universales, artes, valores ciudadanos y democráticos, hábitos de comportamiento) y de vínculo con el entorno comunitario (deportes y producción agrícola a través de huertos), en una conceptualización actual de territorios de aprendizajes interculturales (Williamson, 2017).

## 6. Conclusiones

Los testimonios, presentados de un modo sucinto, expresan más allá de historias de vida, una conceptualización del docente rural normalista. Son voces de quienes caminaron desde niños a la formación docente, luego a su desarrollo profesional hasta hoy, ya jubilados, dentro de las aulas en comunidades rurales fronterizas. Sus hablas y silencios, luces y sombras, habrá que estudiarlas con más detenimiento y profundidad que lo logrado en esta investigación exploratoria: por tener un fuerte carácter descriptivo las palabras hablan por sí mismas.

También las voces de los docentes son las voces que fueron apagadas como especialistas de la educación rural cuando en 1974 se cierran las escuelas normales. Con la clausura de estas instituciones y su sustitución definitiva por las universidades en la formación inicial, termina una época de la historia de la educación chilena donde la formación especializada para ciertos sectores específicos de la población era una responsabilidad del estado con las distintas maneras de vivir y enseñar los territorios: el fin de las escuelas normales es el fin de la formación especializada de los docentes para la educación en los territorios rurales. Con ello muere la formación docente para la diversidad de colectivos sociales y se instala una visión homogeneizante de los docentes, con el fin de que si se debe trabajar en contextos no normalizados... se debe “adaptar” la enseñanza, Con el Programa MECE/RURAL en la década de los noventa del Siglo XX se recupera el espíritu formativo del docente rural, sin embargo, en la década del 2000 se retoma la idea de resultados universales validados por mediciones nacionales y nuevamente la especificidad de los educadores de escuelas rurales se somete a la urbanización y políticas nacionales de formación y desempeño universales y homogéneas. Sólo los “educadores tradicionales o ancestrales”, que se desempeñan en escuelas rurales, persisten y resisten a la profesionalización universalista desde la diversidad cultural y territorial, enfrentando una fuerte presión del estado por una formación profesionalizada, nuevamente en universidades. Si algo enseñaron los testimonios de estos docentes normalista rurales, es que, al terminar una formación inicial especializada en poblaciones específicas,

o para la cual estos grupos sociales existían como sujetos colectivos, en contextos de diversidad cultural, social, territorial, productiva y lingüística, se invisibilizan esas modalidades o formas de educación a esas poblaciones particulares, hasta morir, como formación inicial, y dejarlas a merced de la formación continua.

Una cuestión que apareció tangencialmente por el propósito del estudio, es la pedagogía moderna de las concepciones en boga y que se podría hacer dialogar (o contraponer) con las concepciones positivistas, tecnológicas o cognitivistas que predominan hoy en la educación. A veces concepciones teóricas generan conceptos contradictorios con otras teorías pero que usan los mismos nombres (v.gr. dialéctica en Hegel y Marx).

Esta investigación concluye que, para los entrevistados, existió una distancia o barrera, entre las comunidades indígenas, las escuelas y docentes rurales, que no se visualiza como de conflicto, sino como reconocimiento a la existencia de dos procesos culturales, lingüísticos, educativos paralelos, aislados entre sí (bi-culturalismo o paralelismo cultural).

De lo recogido surgen ideas ya adelantadas que deben y pueden ser estudiadas con mayor detenimiento, pero también emergen temas nuevos e interesantes, emergentes de la historia local: la relación de estos docentes y escuelas con las comunidades mapuche, las construcciones de identidades diversas en un mismo territorio aislado, el carácter de las interacciones sociales y culturales fronterizas nacionales, las autodefiniciones identitarias en las fronteras, el impacto social de los grandes fenómenos naturales, el modo en que la dictadura cívico-militar se instala en territorios fronterizos e interculturales, la situación en el conflicto con Argentina (1978), los procesos en que las universidades recogen esta historia en la formación inicial docente, temáticas que se esperan estudiar, de forma profunda, en otra oportunidad.

## Referencias

Azócar, A. (2014) Así son... así somos. Discurso fotográfico de cachupinos y salesianos en La Araucanía y La Patagonia. Ediciones

Universidad de La Frontera.

- Carkovic, A. (1973) Ensayo sobre la Enseñanza Normal Fiscal. Realidad y Perspectivas. Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18929>
- Castillo, P. y Williamson, G. (2023). Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: experiencia, aspiraciones e identidad. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 22(1), 1–28. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.1.6306>
- Celis, L. (2014) Historia de la Educación en Chile. Siglos XVI a XIX. Universidad de Los Lagos. [https://gredos.usal.es/bitstream/10366/141766/1/Celis\\_Munoz%2C\\_Luis\\_Historia\\_de\\_la\\_Educaci.pdf](https://gredos.usal.es/bitstream/10366/141766/1/Celis_Munoz%2C_Luis_Historia_de_la_Educaci.pdf)
- Del Pozo, D. (2015) Por la Humanidad Futura, Antología Política de Gabriela Mistral. La Pollera Ediciones.
- Gajardo J., M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 15–27. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3316/Educación%20y%20desarrollo%20rural%20en%20América%20Latina.%20Reinstalando%20un%20campo%20olvidado%20de%20las%20políticas%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leal, C. (26 de julio de 2015). Profesores Normalistas: los últimos caballeros Jedi de la educación chilena. *BioBioChile - La Red de Prensa Más Grande de Chile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/2015/07/26/profesores-normalistas-los-ultimos-caballeros-jedi-de-la-educacion-chilena.shtml>
- Milia, M. L. (2008). La sociología histórica, una respuesta a un desafío: explicar estructuras y procesos complejos comparables en el tiempo. *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 6(24), 61-77. <https://www.redalyc.org/pdf/4964/496451239004.pdf>
- Mistral, G. (2017) *Pasión de Enseñar (Pensamiento Pedagógico)*. Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Olivos, F., López, L. y Silva-Peña, I. (2020) Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado. *Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 139-152. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.306>
- Orellana, F. (2023) Formación de profesores normalistas: un análisis desde la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó,

- 1936-1947. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, 18, 134-157 <https://doi.org/10.60611/cche.vi18.208>
- Pérez, C. (2017). Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974). Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Dibam. <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>
- Pérez, C. (2018). «La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970). Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/publicaciones/la-emancipacion-de-la-escuela-rural-aun-no-ha-llegado-historia-de-la-educacion>
- Pino, J. (2021) Escuelas Normales. La Escuela Normal de Victoria. (Formación de Profesores-La generación 1960). ENREV.
- Rosales-Anderson, N. y Williamson, G. (2020) Aprendizajes del bricolage en la investigación con pueblos indígenas para la investigación con la Educación Social, Educación Popular y de Jóvenes y Adultos. En S. López (Ed.), Educando(Nos) en Comunidades (249-270), Nueva Mirada Ediciones.
- Salas, E. (2010) Memorias del Escritorio Segundo. [Sin editorial].
- Troncoso, M., y Perfil, T. (2008). Escuela Normal de Angol. <https://escuelanormalangol.blogspot.com/>
- Uliánova, O. (2003). Levantamiento campesino de Lonquimay y la internacional comunista. Estudios Públicos, 89, 173-223. [https://www.archivochile.com/Historia\\_de\\_Chile/ranquil/HCHranq0005.pdf](https://www.archivochile.com/Historia_de_Chile/ranquil/HCHranq0005.pdf)
- Unión de Centros Bíblicos (1994) Himnario Mapuche.
- Williamson, G., Díaz, R. y Contreras, N. (2023). Educación rural en Chile. Transformaciones rurales y desafíos educacionales. Roca. Revista científico - Educacional De La Provincia Granma, 19(4), 250-273. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/4185>
- Williamson, Guillermo (2017) Territorios de Aprendizajes Interculturales. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.

# Escuela Rural de Copihuelpe: 100 Años en la Memoria Vecinal

Guillermo Davinson Pacheco <sup>1</sup>

Maritza Vera Peña <sup>2</sup>

## Introducción

La escuela rural de Copihuelpe, marcó la vida de varias generaciones de vecinos de esta localidad campesina de la comuna de Loncoche, en el sur de Chile. Se trata de un establecimiento fundado en la década de 1920, de carácter misional en su origen, que subsiste al paso del tiempo; resistiendo a su deterioro y al olvido de las nuevas generaciones. En ese marco, la comunidad de Copihuelpe, a través de la memoria vecinal rememora sus experiencias escolares a través de este patrimonio local, las rescata y proyecta al futuro. Se impone en la memoria local, la figura de los profesores y profesoras pioneros, que son situados como artífices del proyecto educativo en la localidad.

A través de un trabajo etnográfico, se reúnen testimonios locales de un período comprendido desde el año 1950 en adelante. Se estructuran en tres secciones, donde se abordan vivencias cotidianas del pasado de esta comunidad:

---

<sup>1</sup> Trabajador Social, magister en Antropología Social, Doctor en Ciencias Sociales en Estudios Territoriales. Académico del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera. Correo electrónico: Guillermo.davinson@ufrontera.cl

<sup>2</sup> Trabajadora Social, magister en Gestión Pública Municipal y Desarrollo Local, directora de desarrollo local de la Municipalidad de Natales. Correo electrónico: directora.didel@muninatales.cl

- “Orígenes e Infraestructura”, donde se esbozan algunos antecedentes históricos de la escuela, que inicialmente fue denominada “Santa Teresa” y estaba bajo la administración de una orden religiosa. Más tarde pasó a la gestión del Ministerio de Educación, para terminar, siendo la Escuela Municipal “G-727 Flor del Bosque”, terminando en 2005 su vida operativa.
- En el segundo apartado “Viajes de Ida y Regreso: La Otra Escuela” se refiere a relatos de la vida extra-aula, específicamente a los traslados que originaban historias poco visibilizadas, como los juegos, las complicidades, el compañerismo, las expresiones de solidaridad y la vida comunitaria en el contexto rural.
- Finalmente, en la sección “Recreos y Alimentación: Lo más recordado” el foco es puesto en los espacios de juego en la escuela, la entretención y vida al aire libre; junto con las adaptaciones de las precarias instalaciones para comer, en el paso del “roquín” al sistema institucional de “alimentación escolar”.
- Los datos del presente artículo fueron obtenidos durante el 2023, y contó con el apoyo del Programa Rüpü de la Universidad de La Frontera que posibilitó el trabajo de campo. A las entrevistas se sumó la generación de un registro fotográfico y una base de datos de los informantes claves, como también los contactos con las organizaciones de la localidad, con el objetivo de visibilizar e impulsar con entidades gubernamentales los apoyos para preservar este patrimonio cultural.

## Orígenes e Infraestructura

En la década de 1920 se edificó la Escuela “Santa Teresa” emplazada en un terreno de una hectárea que el vecino Toribio Peña Astete, donó a la Diócesis de Villarrica para la escuela y una capilla.<sup>3</sup> La motivación de este lugareño fue precisamente que sus hijos pudieran recibir educación formal en la localidad. Desde sus orígenes, además de los estudiantes de Copihuelpe, concurrían a este estable-

---

<sup>3</sup> La prefectura Apostólica de La Araucanía, fue elevada canónicamente a Vicariato Apostólico de La Araucanía, con sede en Villarrica, el 28 de marzo de 1928.

cimiento otros niños y niñas desde lugares vecinos como “Liumalla, Huaqui y Los Copihues”.

Esta escuela fue concebida como básica inicial y en ese marco, impartía desde 1° a 6° año de nivel primario. Para esa época era impensable impartir educación parvularia; sin embargo, se presentaban casos de menores de seis años que asistían en calidad de “oyentes”; modalidad entre lo formal e informal pero habitual en esos tiempos para esta localidad. Los “oyentes” se agregaban al primero básico, sin recibir los mismos contenidos, primando una orientación al “juego”, dibujo y apresto en lecto-escritura a través de familiarización con el Silabario. Estos “oyentes” en muchos casos, eran los hermanos menores de alumnos regulares. Si bien se trataba de una asistencia informal previa a la trayectoria escolar, esta modalidad presentaba cierto grado de institucionalización en el sistema educativo de esta escuela en particular. El rol de los profesores(as) en estas adaptaciones era significativo, y de ahí el conocimiento que estos docentes poseían respecto a su comunidad escolar y sus familias era también significativo.

Para varias generaciones de familias de Copihuelpe, especialmente en sus primeras décadas de funcionamiento la experiencia en esta escuela equivale a todo su paso por el sistema escolar, ya que era imposible para muchos continuar estudios fuera de esta localidad, excepto quienes tuvieran familia en “el pueblo” (Temuco, Loncoche, Lanco y Villarrica) con capacidad para acoger a “parientes del campo”. Esta situación de déficit en acceso a la continuidad de estudios comienza a cambiar favorablemente después de 1970, con el surgimiento de más alternativas de residencias estudiantiles – hogares, internados – en centros urbanos cercanos.

En la historia de este establecimiento que surge como una escuela misional católica, existe un hito que marca el inicio de un segundo momento que es el término de la administración de la escuela por parte de la Congregación Hermanas Franciscanas del Sagrado Corazón de Jesús, traspasándose al Ministerio de Educación como “Escuela Fiscal Santa Teresa N° 22 de Copihuelpe”. Así, con la retirada de las recordadas “monjitas”, llegaron los profesores laicos, periodo en que destaca como una directora muy recordada doña Inés Cheysal Millar que asumió a inicios de 1970. Algunos docentes que fueron sus colegas valoran las grandes capacidades

que como docente poseía en esta comunidad educativa esta profesora.

Posteriormente en 1981, a raíz del proceso de municipalización de la educación pública en Chile, asume como sostenedor la Municipalidad de Loncoche y pasa a denominarse “Escuela G-727 Flor del Bosque”. Este último proceso administrativo, trajo consigo la división del terreno original; destinándose una mitad a la “Capilla Santuario San Sebastián” del Vicariato Apostólico de La Araucanía, en tanto la otra mitad que es destinada a la escuela propiamente tal, pasando a ser de propiedad y administración del municipio de Loncoche. Subdivisión y tenencia de terrenos que se mantiene en la actualidad.

En cuanto a la infraestructura del inmueble, este fue construido con participación de “maestros locales”, siendo el material predominante la madera, materia prima proveniente de recursos naturales presentes en la localidad. Se trata de una construcción que en esencia se mantiene con sus características originales hoy en día: de material ligero, con madera en cubiertas exteriores, puertas y ventanas, y también en su estructura interior (tabiques, cielo raso, piso), emplazada sobre pilares tipo poyos de cemento y piedras. En la década de 1980 parte del techo de zinc fue reemplazado por “pizarreño”. La escuela contaba con dos espacios para dar clases a los seis cursos, “la sala grande y la sala chica” como eran conocidas por la comunidad escolar. Actualmente la techumbre sigue siendo en sectores de planchas de pizarreño, muchas de ellas quebradas y otras muy deterioradas. Es evidente el estado de deterioro y la falta de mantención de la infraestructura original, salvo algunas reparaciones interiores.

En los años 60 adosada a la Capilla estaba el espacio utilizado para cocinar. Sigisfredo Peña Azócar (1961) relata que “detrás de la capilla había un galpón tremendo, con un fogón y ahí se preparaba la comida”. Posteriormente se habilitó un salón como cocina y comedor.

En los 70 a continuación de la “sala grande o escuela antigua” existía una bodega usada como “leñera”; espacio alledaño a los baños que eran “pozos negros”, con cajones de pizarreño, sobre pisos de cemento, sin conexión de agua interior.<sup>4</sup> En la última etapa de fun-

---

4 Los materiales identificados como “pizarreño”, refiere a planchas onduladas que

cionamiento en los años 90, se construyeron otros baños en un sector distinto, con implementación de lavamanos y sistema de letrinas.

En cuanto a servicios básicos, a mediados de la década de 1970 se encontraba en el “centro del patio” una bomba manual empotrada en una base de cemento, que se usaba para extraer agua de pozo. De esta bomba no existen restos en la actualidad. En sector cercano a la leñera frente a la cocina, aún se observan vestigios de un “pilón” que en sus años de funcionamiento aglutinaba a la “cabrería” ya que era usado para lavarse las manos, refrescarse y consumir agua. En los 70 y 80 se recuerda la figura de “los semaneros” que ayudaban extrayendo agua de pozo “acarreando baldes” para la cocina, ya que no existía instalación interior de agua. Tampoco, se contaba en ese entonces con luz eléctrica en la escuela, ya que la energía eléctrica llegó a Copihuelpe en 1989. Hasta el término del funcionamiento de esta escuela no existía agua potable en esta localidad.

Durante la década de 1970, se construyó el edificio conocido como la “sala nueva”, más pequeña y destinada a los cursos superiores, que contaba con un corredor techado, con “perchas” para chaquetas y/o ponchos, el que era adaptado como escenario y espacio para recreo en días de lluvia. Al lado de esta “sala nueva”, se construyeron los nuevos baños incorporando lavamanos y con conexión a letrinas, mejorando así los estándares de saneamiento ambiental y acceso a servicios básicos.

Aproximadamente el año 1977 se edificó la “casa de los profesores” emplazada en un sitio cercado, sin acceso a estudiantes, que contaba con terreno destinado a huerta, jardín y crianza de aves de corral. Esta solución habitacional, situaba a los profesores(as) como actores cotidianos y por ello, reconocidos como parte de la comunidad del sector, lo que generaba un capital ciudadano altamente significativo. Posteriormente, esta “casa de los profesores” desde el momento del cierre del colegio se comenzó a usar como residencia para cuidadores del recinto.

El patio de la escuela de tierra y ripio, era el lugar utilizado para recreos y “actos cívicos de los lunes”. Allí se “formaban” los estudiantes en filas para ingresar a las salas, con acceso mediante una escalera de madera, por lo que debía resguardarse la seguridad.

---

fueron populares para techos y eran fabricadas por la Empresa Pizarreño S.A.

El equipamiento de las salas consistía básicamente en “pupitres” de madera, lo que los estudiantes referían como “los puestos”; y grandes pizarrones verdes, con sus almohadillas y cajas de tiza; además de estantes para los materiales de estudios.

## Viajes de ida y regreso: la otra escuela

En 1953 Ricardo Peña Figueroa, asistía a clases “de las 9 a las 4 de la tarde”, él incluso iba a almorzar a su casa dada la cercanía con la escuela, situación distinta para la mayoría de los estudiantes que acudían desde “Huaqui, Chauleufu, Los Copihues, Relún, Liumalla” y debían traer su almuerzo. Entonces, muchos concurrían descalzos pues carecían de zapatos y quienes los tenían, generalmente “zapatos plásticos” y “botas de goma” solían sacárselos para “andar a pata pelá” como los demás. En inviernos con frío y lluvia era imprescindible secarse, “capear el agua”, abrigarse, para lo que acudían al predio de los “Arriagada que tenían ahí animales y ahí iban a buscar donde estaban los animales echados pa calentar los pies”. Aún en los años 60, Sinforiano Cortés recuerda: “mis padres me enviaban con zapatos al colegio, pero como había muchos estudiantes que iban descalzos, yo hacía lo mismo. Dejaba mis zapatos escondidos entre una mata de chupón”.<sup>5</sup> Su compañero Honorindo Calfulaf, cuenta que él los escondía entre los árboles. Así, cuando había escarcha jugar descalzos era toda una aventura “hacíamos resbalás, eso ahora los niños no lo hacen, ahí donde el tío Gollo” (Gregorio Ebner Peña) “pa acasito, en esos años no había bolsas plásticas, así que llevábamos agua en un tarro, y nos tirábamos con el talón, a ver quién hacía la resbalá más larga”.

Juana Ebner Calfulaf para 1977 recuerda que iban “todos los cabros con manta y a pata pelá”, entonces el camino era distinto “nada de ripio como ahora, sino que tierra” y “todos con su manta y gorros”, y como se formaban “charcos con agua y se les ponía la helada, y eso eran como un vidrio, que se congelaban con el frío, los cabros jugaban y los iban quebrando durante el trayecto”. Ella lo define como absolutamente “rústico, hoy día los niños no se pueden

---

<sup>5</sup> Planta endémica del sur de Chile cuyo fruto es el chupón, comestible, y se consume fresca, o es utilizadas para licores. Sus hojas, se usan en cestería.

mojar, hoy día los niños se resfrían, espérate ¿a dónde te iban a llevar al doctor en esos años? ¿allá donde la abuela Natalia?, la abuela misma hacía unos “frescos” decía ella, unos remedios para el resfrío y todo, no antes era así, a la brutanteque no más, no era na tan especial la huevá”. Juana Ebner nos permite conocer soluciones solidarias de parte de familias más cercanas a la escuela que acogían estudiantes de lejos: “la Magaly Muñoz, se quedaba donde los Arriagada, en el invierno, como estaba tan malo el camino, se quedaba ahí”.

Los trayectos eran “caminando” pues no existía movilización, solo a los más alejados, “los solían llevar a caballo” principalmente en invierno. Copihuelpe cobraba vida por la dinámica de estos largos desplazamientos escolares, generalmente en parejas y grupos (hermanos, parientes, vecinos) según sectores de procedencia. No existían teléfonos, internet, ni otros recursos tecnológicos de comunicación y en ese contexto, el acuerdo previo de “pasarse a buscar” era clave. En ocasiones se recurría a silbidos o gritos desde el camino hacia las casas, apurando a los compañeros “para que nos fuéramos todos juntos”. Floridemia Peña Azócar en 1953, sobre su ida a la escuela cuenta que era “caminando no más” desde Copihuelpe Alto, y siempre acompañada de algunos de sus 13 hermanos, lo hacían “acortando camino” por huellas o senderos interiores y se juntaban con otros que “bajaban” por el mismo rumbo, estudiantes de las familias “Vildó, Peña Seguel, Lagos, Riffo y Herrera”.

La compañía no solo era de estudiantes. Sinforiano Cortés Peña relata “al inicio del año escolar, algunos niños, los más pequeños, los iban a dejar sus padres”, en los primeros días. Él se hacía acompañar por su perro regalón, lo que estaba permitido entonces: “Un día de marzo 1951, papá me fue a dejar, acompañado de mi fiel mascota, un perrito chico, negrito de nombre “Gingo”, que me acompañó unos dos años, pacientemente, me esperaba hasta la hora de regreso”, compañía que se terminó abruptamente: “un día mi padre armó una trampa para cazar un zorro que causaba mucho daño a nuestras aves, y mi compañerito quedó atrapado separándonos para siempre”.

En 1950 y antes, las “monjitas” residían en el establecimiento y lo administraban. Entonces la jornada escolar no siempre finalizaba con el último campanazo, ya que continuaba en la capilla. Como relata Sinforiano Cortés: “nuestra jornada terminaba a las 16 horas

luego todos los días, nos dirigíamos a la Capilla para rezar el Santo Rosario, acompañados musicalmente, por el “armonio” que la Hermana Sor Blanda, manejaba con mucha destreza, y durante el mes de María cada estudiante llegaba con su ramito de flores que llevaba de su hogar o pasaba a sacar de los rosales de algún vecino (robar, suena feo), y como había un estero, allí quedaban hasta la tarde. Siempre admiré como las monjitas cambiaban las flores todos los días. En lo personal, de ahí aprendí a rezar el Rosario y las oraciones del Mes de María, hasta el día de hoy”. Después de extensas jornadas, se emprendía el camino de regreso a casa. Aludiendo a primaveras de los 50, el mismo exalumno se refiere al “Fútbol de regreso a casa”, “con los días más largos, después de la hora de salida, alrededor de unos 12 estudiantes que hacíamos la misma ruta, hombres y mujeres”, armaban la “pichanga de fútbol, era lo más divertido, según nosotros; pero antes de ponerle término, había dos alumnos que eran hermanos y se iban primero, mientras subían una pendiente comenzaban a discutir con dos compañeras y se decían de todo, como los peores enemigos. Al día siguiente nadie mencionaba lo sucedido, sin embargo, esta situación se repetía todas las tardes. A mí me parecía tan raro, porque en el colegio seguían siendo compañeros”.

Honorindo Calfulaf Millahueque en 1957 concurría desde el “cerro” cercano a Liumalla, a más de cuatro kilómetros de la escuela, demorando mínimo una hora de viaje entre caminos y bosques; relata que otros caminaban aún más, ya que vivían al “otro lado del río y daban la vuelta por arriba en el único puente que había que era uno de madera donde los Nahuelpán”. En estos largos trayectos la colación era muy importante, como relata Honorindo “con 2 rebanaditas de pan teníamos para el día”, y tenían otras opciones de alimento para el regreso a casa con sus compañeros de ruta, que consistía en un tarro con harina tostada y se detenían a merendar “agua con harina, en las canogas donde don Santiago Vera” aprovechando de sacar manzanas de la quinta, temerosos de ser sorprendidos por los dueños.<sup>6</sup>

Una década después no eran muchos los cambios, según Carlos Cortez Montes (1967): “en octubre, noviembre y diciembre nos pasábamos, a bañar al río Cruces casi todos los días y por supuesto nos ganábamos un castigo en casa. Igualmente pasábamos a robar frutas

---

6 Canogas: refiere a canaletas de madera, (troncos ahuecados o dos tablas unidas en V), usadas para transportar agua de vertientes hasta las viviendas para consumo familiar.

de temporada aun verdes a las casas aledañas al camino. Al lado del colegio generalmente, don Julio Arriagada sembraba mucho y nosotros no hacíamos nada mejor que ir a jugar en el sembrado y lo dejábamos todo estropeado, lo cual lo irritaba mucho ya que era su sacrificio y nosotros no veíamos el daño que hacíamos. Siempre nos castigaban por eso”.

El hecho de todos conocerse, saber a quién pertenecían los predios, favorecía el respetar los espacios vecinales, contexto en que también se generaban actos de solidaridad a temprana edad, como refiere Gloria Calfulaf Santos (1981) en tiempos de caminos casi intransitables “de mucho barro”. Cuando tenía seis años de edad, en sus inicios en la Escuela, lograba sortear estas malas condiciones del camino con la colaboración de una compañera “más grande” (Mirna Alarcón) “que me pasaba en apa”.

## Recreos y alimentación: lo más recordado

Ailsa Peña Figueroa de “14 años de edad” en 1964, fue “ayudante de cocina”, lo que ahora se conoce como manipuladora de alimentos en el contexto del sistema de alimentación escolar; antes de esa fecha cada alumno llevaba su “roquín” o cocinaban “lo que podían”, con aportes de la Iglesia o de la huerta instalada en el sitio de la escuela.<sup>7</sup> Ailsa precisa que más tarde (en los inicios de administración ministerial como Escuela Fiscal N° 22), “las monjitas se fueron a Pulmahue y quedó de directora doña Inés Cheysal”, oportunidad en que “comenzó el sistema de alimentación”. Por esta vecina sabemos que se proporcionaba solo “almuerzo” en esta primera etapa y posteriormente se agregó “la colación” una suerte desayuno en el primer recreo. Sobre la aceptación de los alimentos “los chiquillos no querían comer, era todo en lata”, relata aludiendo a comida en conserva desconocida para ellos. Resulta interesante, la separación que logra recuperarse en los relatos de estos vecinos, que respecto a los profesores(as) estructuran ciertas categorías: “Las monjitas” y posterior a ellas, los “profesores”, cuando en los hechos fueron docentes todos.

---

7 Para 1976, Maritza Vera recuerda que la “*manipuladora de alimentos*” de la escuela, era la “*señora Teresa*”.

Juana Ebner Calfulaf, ingresó en 1973 y entonces para el frío, utilizaban “braseros con carbón” para temperar las salas, “eran los cabros más grandes, había algunos de 15 años, los encargados para esa tarea”; dado que debían en el patio colocar el carbón en los braseros por debajo las brasas y con un “cartón soplaban” para que prendiera. No había electricidad y se ingresaba a las 9 de la mañana a clases; todos “llevaban roquín” básicamente “pan, o pan con huevo, mantequilla, con mermelada o manzanas y membrillos; los jugos no se conocían”, agrega: “Cuando empecé a ir al colegio, se cocinaba, pero todos tenían que llevar su plato y en la cocina había una repisa y ahí estaban los platos y cada uno conocía sus platos, los tomaba y pasaba a los fondos donde la cocinera te servía”. Los “fondos” eran las ollas de sobre 20 litros donde se cocinaba. Existían muestras de solidaridad y corresponsabilidad, al compartir tareas y aportes en cuanto a alimentación y calefacción, pues la escuela otorgaba el almuerzo, los estudiantes llevaban sus utensilios y eran “responsables” de calefaccionar los recintos.

A comienzo de los 80, con el programa de alimentación escolar fueron habilitados espacios como, comedor, lavadero y cocina. En este último recinto estaba la “cocina a leña” para la preparación de alimentos. Gloria Calfulaf Santos (1981), relata que la comida era “muy mala”, en especial los “garbanzos y unos guisos de pollo”. Sobre la infraestructura de cocina y comedor eran precarias y se deduce que el comedor (en la misma cocina y luego en una pequeña sala), no estaba en buenas condiciones, ya que Gloria recuerda que “tenía hoyos en el piso, y ahí nosotros con los compañeros botábamos la comida o se la dábamos a algún compañero que le gustaba, pero las niñas no la comíamos”.

El sistema de alimentación escolar institucional modificó hábitos alimenticios, incorporando categorías conceptuales que produjeron cambios culturales dada la introducción de comidas desconocidas para el entorno campesino. Previamente los estudiantes concurrían con su “roquín” para ser consumido en cualquier “lado” y momento; el programa gubernamental ordena este ámbito de la vida escolar, estableciendo horarios, uniformando patrones de consumo y generando interacciones sociales en nuevos espacios de convivencia en torno a la comida.

Por otro lado, el “juego y la recreación” con los compañeros era una motivación significativa para asistir a la escuela. Sobre este tema, Honorindo Calfulaf Millahueque señala: “nos interesaba más ir a jugar al trompo en el patio, poco interés por aprender”. Aún antes (1953), relata Floridemia Peña Azocar “jugábamos muchas cosas que ahora... ya están olvidadas”, como “el trompo” y el “fútbol”, que eran exclusivamente de hombres. Las niñas jugaban a la ronda del “arroz con leche”, al “luche” o la “tiña”.

Sinforiano Cortés Peña (1957), refiere sobre los tipos de juegos: “Las niñas con muñecas de trapos, las visitas, saltar la cuerda, a las escondidas, trepar a los árboles, la gallinita ciega, el azúcar candía, el luce...”, haciendo la diferencia con juegos de niños: “pelota, al paco pillo, saltar la cuerda, competencia de carreras, el trompo, los bolitos, la cuerda, las refaladas en el patio mojado, el tejo, saltar al burro, carreras con relevo”. Sigisfredo Peña Azocar, cuenta que en 1961: “jugábamos al trompo, a las bolitas, a la tiradura de bueyes”, “al corderito sale a tu puerta” o “Chile Perú”, este último un juego con una pelota buscando golpear a contrincantes. Carlos Cortez Montes (1967), refiere: “Siempre eran competencias. Los niños más grandes hacían de caballo y los más pequeños de jinetes al apa y hacíamos topeadas imitando los caballos. Las niñas jugaban a las muñecas, igualmente, jugábamos a las escondidas y nos escondíamos en la torre de la capilla que estaba al lado”. Maritza Vera Peña (1976) cuenta: “Las niñas jugábamos a la ronda, al luce con latas de betún con arena, a la escondida, a la quemada con pelota de trapo que hacíamos nosotras y, lo más entretenido, era que jugábamos a “las visitas” con nuestras casas en un árbol gigante que había detrás de la sala grande, un ciprés, hacíamos ensalada con tallo de murras, flores, frutas verdes con sal y las comíamos de verdad.” Las niñas incluían a hermanos menores en estos juegos recreando experiencias familiares.

Los materiales para juegos no eran sofisticados, ni tecnológicos, adquiriendo relevancia la creatividad y uso funcional de recursos del entorno. Primaban juegos con energía humana, también reutilización de envases, como latas de betún de calzado para “teja en el luce”; “palos” para marcar los arcos y líneas de la cancha, o árboles para simular una vivienda y/o como columpios. Recuerdan aventuras de escaparse, “hacer la cimarra”, para ir “a rodar” en sem-

bradíos colindantes. Se jugaba al aire libre y cuando llovía se jugaba en las salas, ya que no existía patio techado, ni gimnasio. Ante estas situaciones climáticas, los profesores(as) desempeñaban un rol importante, en términos de diseñar estrategias, juegos y cambios para sortear el encierro en las salas.

Destaca como implemento “la pelota” que era utilizada por niños y niñas; para jugar fútbol, a “tirlarla”, a la “matanza”, y en muchos otros juegos. Sinforiano Cortés relata, “si no había (pelota), se armaba una con trapos viejos o lana dentro de un calcetín, había unas de goma que se partían por la mitad”. Como fuera, servía para cualquier deporte, para la “quemada o las naciones”, o para tirársela evitando que caiga. Jugaban fútbol en la cancha de tierra del patio, con arcos de dos varas enterradas más travesaño, sin redes. Todas las medidas eran “aproximadas” ya que lo reglamentario era adaptado a criterios propios, no controlándose el tiempo de juego, imperando “cambiar de lado” a determinada cantidad de goles; muchas veces el campanazo de fin del recreo lo era también del partido. La lluvia y el mal tiempo no era impedimento, “se jugaba igual”, recuerda Sigisfredo Peña: “había una pelota que era de la escuela y se la pasaban, en ese tiempo eran de cuero y cuando se mojaban se ponían muy pesadas”, era “un tesoro” y cuando se rompía era restaurada por familiares que reparaban calzados.

Se programaban partidos de fútbol con otros sectores, “armaban” un equipo con los mejores jugadores, para competir contra “escuelas de Liumalla o Huaqui”. Sinforiano Cortés cuenta: “Era común que cada año, en tiempo de primavera, fuéramos como escuela al sector de Liumalla, donde también había un colegio de religiosas (Franciscanas del Sagrado Corazón). Para nosotros, más que un paseo era una fiesta, salir temprano, con un mínimo de “coca-vi” y en lo posible zapatos de recambio. Generalmente el infaltable partido de fútbol, y las barras femeninas que animaban a sus compañeros, un buen almuerzo y por la tarde de regreso entre gritos y travesuras, sintiendo el agotamiento al llegar a nuestras casas”.

Posteriormente en 1980, se institucionalizaron competencias deportivas entre escuelas rurales, denominadas “Juegos Escolares Rurales”. Gloria Calfulaf recuerda: “los juegos rurales eran donde íbamos todos los alumnos con los 2 profesores que habían... estos duraban todo el día porque había competencias de salto alto y largo,

carreras en sacos y fútbol” agrega que “competíamos contra Liumalla y Los Copihues, en cuanto a la alimentación, llevábamos colación y eso compartíamos”. Las escuelas sedes organizaban, facilitaban espacio e implementación y en el caso de Copihuelpe, se recurría a “predios de los vecinos” que cumplían con las medidas y condiciones reglamentarias. Espacios facilitados por las “familias Arriagada y Velásquez”, como una muestra de la vinculación del establecimiento con la comunidad.

## A modo de Conclusiones

Mucho de la vida rural del sur de Chile y particularmente de las identidades locales, son producto de la memoria vecinal y comunitaria generadas en torno a las escuelas rurales. Así, en Copihuelpe, no es casual que los “recuerdos más recordados”, emerjan de esa huella indeleble que la etapa escolar dejó en quienes aprendieron sus primeras letras en la escuela del sector. Surge en esta memoria la figura trascendente del profesor(a) rural y su compromiso con el proyecto educativo. Son precisamente los hombres y mujeres, integrantes de la comunidad escolar de ayer, quienes, a través de sus relatos de hoy, rescatan la significación personal, social y cultural que ejerció en ellos este establecimiento educacional.

A través de una serie de acciones cotidianas donde los equipos docentes reforzaban la responsabilidad, asistencia, compromiso y respeto a sus entornos; la Escuela de Copihuelpe instalaba en sus estudiantes los primeros aprestos para la vida ciudadana en su comunidad. Así este establecimiento rural, marcó generaciones a través de enseñanzas académicas, transmisión de valores y experiencias perennes en la memoria de quienes fueron sus estudiantes; y hoy son portadores de muchos de esos valores ciudadanos. La reconstitución de esos primeros esbozos de ciudadanía aflora y persiste pese al paso de los años, dada su significación para estos actores, fijando en la memoria colectiva de Copihuelpe, una alta valoración de esta institución que forma parte de la historia e identidad local del sector. Esta escuela rural -en ese marco- cumple la función social de constituir el primer acercamiento al ejercicio de la ciudadanía en contextos de aislamiento rural e incomunicación en la primera mitad del siglo veinte.

Los orígenes de la Escuela de Copihuelpe poseen una profunda significación valórica, por cuanto se fundó a raíz de un genuino acto de filantropía vecinal, expresado en la generosidad de un integrante de la comunidad que donó un terreno para su emplazamiento y construcción. Este hecho histórico, generó una férrea vinculación entre la comunidad y los actores que operacionalizaron la institucionalidad escolar por décadas. Origen filantrópico que contribuyó a forjar un derrotero común entre escuela y comunidad; caracterizado por la estrecha conexión sociocultural, más aún considerando su carácter misional inicial. La sinergia, entre el establecimiento y su entorno adquirió distintas manifestaciones de cooperación y solidaridad para con esta escuela rural; donde las familias destinaban importantes insumos, como “leña y alimentos”, y aportaban para limpieza, reparaciones e incluso con recursos humanos para su funcionamiento y consolidación. También el ejercicio de un rol multifacético del profesor(a) rural en conciliar otros aspectos de la vida comunitaria.

Muchas de las vivencias de la etapa escolar son recordadas como travesuras infantiles, que implicaron transgresiones y suelen ser omitidas en los relatos. Las primeras sanciones individuales y colectivas de parte de la institucionalidad educativa fueron consecuencia de dichas acciones, como: “los olvidos, atrasos, omisiones, desórdenes” y osadías estudiantiles, las que debieron ser corregidas cotidianamente; instalando así una moral básica, que se traducía en un conjunto de normas consistentes para el momento histórico de cada generación de estudiantes. Estos primeros ejercicios normativos orientadores de la conducta fueron asociados principalmente a procesos de convivencia e interacción entre los vecinos de la comunidad, promoviendo una cultura del respeto por el otro; por las familias; por el “predio ajeno”, y la valoración del estilo de vida y trabajo campesino. Así, las escuelas rurales fueron un importante nicho, sino el único, de la normatividad colectiva para la comunidad escolar y que, por extensión, influía significativamente entre todos los residentes de los sectores donde se emplazaban estos establecimientos educacionales.

La escuela rural construyó una arquitectura filosófica, cuyo eje central se orientaba a construir “personas de bien” e incidir en una mejor calidad de vida para sus comunidades escolares. El futuro im-

plicaba una proyección de mejora que en general era asociada a una inevitable emigración hacia el mundo urbano, ya que las ciudades eran vistas como sinónimo de progreso. Este principio orientador respecto de educar para contribuir a la movilidad social de las generaciones jóvenes, constituye una plataforma identitaria profunda de la educación rural, que es transversal y se impone por sobre otros aspectos. A través de la historia, la administración escolar en determinados momentos fue ejercida por la Iglesia Católica, el Estado y finalmente por el Municipio; cambios en institucionalidades que para la comunidad no tenía mayores implicancias ni complejidades, dado que el elemento fundamental en la memoria colectiva como expectativa para los integrantes de la localidad, era solamente que se cumpliera con esta máxima que asistir a la escuela era “para ser alguien en la vida”.

## Referencias

- Davinson, G. (2014) *Relatos etnográficos*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Williamson, G. (2018) *Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapunte, Carahue, Región de La Araucanía*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.

## Apéndice A. Equipo en terreno

Estuvo compuesto por: Patricia Flandez Vera residente de Copihuelpe, Vicente Cerda Vera estudiante de la Universidad de La Frontera; Cristóbal Calfulaf Navarrete de la Comunidad Mapuche Cosquilla Rayen; Ingrid Vera Peña administrativa y socia del Comité Agua Potable Rural de Copihuelpe y Patricio Flandez Peña.

## Apéndice B. Entrevistados y años en la escuela

Sinforiano Cortés Peña (1951-1957); Ricardo Peña Figueroa (1953-1956); Floridemia Peña Azócar (1953-1958); Honorindo Cal-

fulaf Millahueque (1957-1962); Ailsa Peña Figueroa (1958-1962); Sigisfredo Peña Azócar (1961-1962); Carlos Cortez Montes (1961-1967); Juana Ebner Calfulaf (1973-1979); Maritza Vera Peña (1975-1981) y Gloria Calfulaf Santos (1981-1987).

### **CAPÍTULO 3**

**Investigaciones cualitativas y/o cuantitativas  
en torno a temas relevantes de la educación  
rural a nivel nacional: Aspectos pedagógicos,  
curriculares y metodológicos en escuelas  
rurales.**



# Prácticas pedagógicas para valorar la diversidad biocultural: la Escuela Rural Mawida de Villarrica<sup>1</sup>

Laura Luna F<sup>2</sup>

Karla Jordán<sup>3</sup>

Irene Silva<sup>4</sup>

Andrea Valdivia<sup>5</sup>

Guillermo Marini<sup>6</sup>

## Introducción

Es sabido que las escuelas rurales en Chile hoy se sitúan en un escenario muy diferente al de hace unas décadas producto de las transformaciones a nivel demográfico, ambiental, económico y

---

1 Este trabajo fue posible gracias a los siguientes proyectos: ANID/BASAL FB210018; Fondecyt N. 1201763; ANID/FONDAP 1523A0003

2 Laura Luna es académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica; Centro de Desarrollo Local (CEDEL UC); Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR); y en el Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural – CHIC..

3 Karla Jordan se desempeña en el Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural – CHIC.

4 Irene Silva se desempeña en el Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural – CHIC.

5 Andrea Valdivia es académica de la Universidad de Chile, Instituto de Comunicación e Imagen; se desempeña en el Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural – CHIC.

6 Guillermo Marini es académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación; se desempeña en el Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural – CHIC.

cultural, entre otras (Williamson et al., 2023). Desde los años '90 se ha posicionado en la literatura el concepto de “nueva ruralidad” (Kay, 2008) dando cuenta del conjunto de fenómenos que afectan al mundo rural latinoamericano y que obligan a repensar la noción de lo rural. Este nuevo contexto está marcado por nuevas formas de producción y comercialización agrícolas, ligadas a economías de exportación y al mercado global (Kay, 2008), lo que lleva a una reconfiguración del paisaje y del imaginario rural, cada vez menos ligado a prácticas agrícolas de pequeña y media escala para estar cada vez más asociado a la presencia de naturaleza, la conservación cultural y el turismo rural, así como al acceso al mercado de “bienes verdes” promovido por los movimientos y políticas étnico-ambientalistas (Hecht, 2010). Por otra parte, los vínculos e intercambios entre el mundo rural y urbano desdibujan las fronteras entre ambas realidades, configurando una nueva ruralidad (Pérez, 2001). Este fenómeno se da paralelamente a nuevos patrones de movilidad y migración entre las ciudades y el campo que, según Canales y Canales (2013), permiten hablar de un “repoblamiento agrario”, ligado a la agricultura de exportación y la articulación de poblados rurales y urbanos que en Chile inicia en los años '70.

Estas transformaciones permean la escuela, impactando el rol y función que esta ejerce a nivel local y la conformación social y cultural de la comunidad educativa, en particular, de los estudiantes y de sus familias, que tienen diferentes orígenes, oficios, hábitos, entre otros. Williamson et al. (2023) señalan diversos desafíos que las transformaciones de la ruralidad ponen a la educación rural, como la necesidad de adaptar el curriculum y prácticas pedagógicas a las necesidades y contextos de los territorios locales y regionales, permitiendo así “superar las brechas y exclusiones sociales rural-urbanas, de aprendizajes, calidad y pertinencia cultural y lingüística, de invisibilización de las culturas de base de los/as estudiantes, de desarrollo profesional docente y las diversas calidades de educadores” (p. 268-269). En un sentido similar, Nuñez y Peña (2020) hablan de “injusticia epistémica” al referirse a la marginación de saberes y formas de conocimiento de las comunidades rurales, debido a un curriculum históricamente urbano céntrico.

La pertinencia del curriculum y la enseñanza en relación a los conocimientos, las prácticas y la identidad cultural de los territorios

y comunidades, ha sido un eje fundante de la educación intercultural, especialmente en contexto de pueblos originarios (Hirnas y Blanco, 2009). Debido a la marcada concentración de pueblos indígenas en las zonas rurales, la valorización de los conocimientos culturales en las escuelas rurales ha sido asumida hace décadas desde las políticas y programas de educación intercultural bilingüe (Duque et al., 2024). Sin embargo, pese a los avances, persisten diversas brechas, algunas más evidentes debido a diversos fenómenos que han cambiado el escenario de implementación de las políticas de EIB (Educación Intercultural Bilingüe), poniendo en evidencia sus limitaciones. Entre ellas, se encuentra la fuerte urbanización de los pueblos indígenas (López, 2020) y la marcada presencia de mestizos o no indígenas en las zonas rurales (Valdivia y Medina, 2014) que cuestiona la asociación directa entre educación intercultural, pueblos originarios y ruralidad. Los enfoques y programas de EIB muestran la prevalencia de una visión homogénea de las realidades indígenas. Esto inevitablemente debilita su pertinencia cultural y genera, en los pueblos originarios, desencantamiento y desconfianza hacia la EIB (López, 2020).

Otros cuestionamientos hacia los enfoques tradicionales de EIB apuntan a las limitaciones de carácter pedagógico en la enseñanza de las culturas y lenguas indígenas. En particular, Gasché (2010) plantea que la transmisión de los conocimientos indígenas mediante formas escolarizadas de enseñanza debe dejar el paso a la integración, en la práctica educativa, de “las vivencias indígenas –no sólo las referencias verbales a ellas” (p. 117), y facilitar que el estudiantado pueda reelaborar estas tras una experiencia placentera. Así, resulta clave asegurar el papel protagónico de los niños y las niñas en su aprendizaje de la cultura, lo que implica su participación directa en actividades del entorno social y ecológico. Esta perspectiva se ha concretado en una nueva aproximación a la educación intercultural, denominada por Gasché “Método Inductivo Intercultural” o MII (Gasché, 2010) después difundida por María Bertely en México (Bertely et al., 2008). El MII pone al centro la vivencia de la niñez en las actividades comunitarias y propone co-construir con la niñez, las familias y las comunidades la pertinencia cultural de las prácticas educativas en vez de establecerla desde visiones estáticas y estereotipadas de lo indígena.

Aproximaciones educativas inductivas como la del MII, parecen hoy extremadamente necesarias no solo en un contexto de creciente diversificación de las realidades indígenas, sino también en el marco de las mencionadas transformaciones de la ruralidad que conllevan, entre otros, una mayor heterogeneidad de las comunidades educativas de las escuelas rurales. En otras palabras, el desafío curricular y pedagógico que representa la diversidad cultural en la escuela (UNESCO, 2019), ante el cual los programas de EIB se han revelado insuficientes, se hace muy notorio en el caso de la educación rural.

En este capítulo, analizamos los resultados de una investigación aplicada realizada en una escuela de la comuna de Villarrica (región de la Araucanía) entre agosto y diciembre 2023, en el marco del proyecto Fondecyt N. 1201763 “Prácticas pedagógicas para abordar la diversidad cultural en Chile: ¿Qué podemos aprender del enfoque de los Fondos de Conocimiento?”. Su objetivo fue contribuir a la educación intercultural en Chile, desde el diseño y estudio de una propuesta didáctica para implementar en diferentes contextos de diversidad cultural, tanto en presencia de estudiantes indígenas como estudiantes migrantes. En este capítulo nos proponemos mostrar cómo la implementación de metodologías basadas en una aproximación más inductiva a la diversidad cultural en las escuelas rurales genera espacios significativos de aprendizaje y participación de la niñez, pone en circulación una diversidad de conocimientos sobre el territorio y, por último, facilita el encuentro intercultural.

## **Aproximación teórica del estudio**

En la misma línea que el Método Inductivo Intercultural, la perspectiva de los Fondos de Conocimiento (FoK) pone atención a las prácticas y vivencias de la infancia en sus contextos de pertenencia. Moll (1997) definió los FoK como “los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (p.47). El proyecto “Funds of knowledge” (González et al., 2005) buscó acercar a los profesores a los conocimientos de las familias de estudiantes latinos mediante una aproximación et-

nográfica. Estos saberes, ligados a actividades cotidianas como oficios, cocina o vida social, sirvieron de base para diseñar actividades curriculares pertinentes. Desde entonces, el enfoque FoK ha sido implementado en diversos contextos, logrando desafiar visiones deficitarias sobre estudiantes en situación de vulnerabilidad, fortalecer la relación entre escuela y familia, y generar entornos de aprendizaje participativos (Hogg, 2011; Llopart y Esteban-Guitart, 2016).

Sin embargo, también se han señalado algunos aspectos problemáticos de este enfoque (Oughton, 2010; Gaete et al., 2023). Zipin (2009) pone en evidencia que los saberes familiares no siempre positivos o adecuados para el currículo escolar. Por ejemplo, ¿Qué sucede cuando la familia no es una fuente de bienestar? ¿Cómo abordar desde la escuela experiencias de dolor, destierro, violencia o vulnerabilidad económica? Zipin (2020) propone que la indagación y circulación de los FoK, incluso los que llama “oscuros”, esté al servicio de un currículo centrado en “problemas que importan” y que afectan el bienestar comunitario, orientándolo hacia un ejercicio de democracia participativa, especialmente en contextos desfavorecidos.

Desde esta reflexión, el estudio incorpora la noción de las 3H proveniente de la ética biocultural y la filosofía ambiental de campo (Rozzi, 2023; Tauro et al., 2021). La triada Hábitat-co-Habitantes-Hábitos (Rozzi, 2023) propone repensar la relación entre el ser humano y su entorno, desafiando las concepciones antropocéntricas, para reconocer la interrelación existente entre el ser humano y los otros-que-humanos<sup>7</sup>, así como el nexo indisoluble entre los hábitats, sus co-habitantes y hábitos. Esta mirada lleva necesariamente a preguntarse sobre el impacto que los hábitos de los diversos co-habitantes tienen en sus hábitats y a los cambios de hábitos que deberían hacerse para un mejor y más sostenible co-habitar (Rozzi, 2018).

La ética biocultural se introduce en el proyecto reemplazando la idea de “saberes familiares” previamente utilizada (Luna et al., 2023) por la noción de 3H, permitiendo una aproximación más in-

---

7 La expresión “otros-que-humanos” se refiere a un conjunto de seres bióticos y abióticos que existen en diversas escalas y niveles de organización en el mundo, que habitan no solo en la realidad biofísica sino también como elementos (imágenes, símbolos, valores) de cada cultura. Se utiliza como reemplazo de la expresión comúnmente utilizada “seres no-humanos”, para evitar el pensamiento dicotómico, jerárquico y antropocéntrico (Rozzi, 2023).

clusiva e integral a los saberes de la niñez, integrando fuentes diversas como el territorio, la comunidad y la escuela. Por otra parte, la pregunta sobre cómo convivir en el mundo o cuales hábitos cambiar o adoptar para cuidar la “casa común” que compartimos (Rozzi, 2018) se enlaza con la propuesta de Zipin (2020) sobre fomentar la agencia en el estudiantado y su compromiso con la comunidad a la que pertenecen. En este marco, el reconocimiento e intercambio de experiencias sobre la realidad compartida por los/as estudiantes se convierte en un motor de transformación. Con base en este marco teórico y ético, desarrollamos un conjunto de estrategias para promover nuevas formas de abordar la diversidad cultural en el aula con una metodología de investigación-acción que describimos a continuación.

## Contexto de la Investigación y metodología

La metodología didáctica diseñada, denominada “Reconociéndonos. Estrategia para la Interculturalidad y Convivencia” es el producto de un proceso de investigación-acción llevado a cabo durante el segundo año del proyecto y transferida durante el tercero a docentes de tres escuelas, dos de ellas rurales de la zona lacustre de la Araucanía. Se diseñó un curso de 16 horas realizado en formato híbrido en el cual los/as docentes conocieron el enfoque y las herramientas didácticas anteriormente probadas en otras escuelas, adaptándolas e implementándolas en sus contextos durante tres meses. El equipo de investigación conformado por los/as investigadores del proyecto y las etnógrafas que realizaban apoyo en terreno acompañó al profesorado participante. Aquí nos centramos en el análisis de los resultados obtenidos de la implementación en aula de algunas actividades de la estrategia en una de las escuelas rurales, la escuela Mawida.

La escuela Mawida se ubica a 21 km de Villarrica, en una zona rural habitada por comunidades mapuche. Es un establecimiento particular subvencionado que imparte educación parvularia, básica y media. El proyecto educativo releva la importancia de la relación con el medio ambiente y el patrimonio que les rodea, haciendo énfasis en el rescate de la riqueza cultural del sector. La escuela se cons-

tituye en el territorio en el año 2013, cuando el 70% de la matrícula estaba conformada por estudiantes mapuche. Actualmente cuenta con una matrícula de 210 estudiantes y, si bien no existe un dato oficial de estudiantes mapuche, el equipo directivo de la institución estima que se aproxima al 20%.

En este contexto, autoridades del establecimiento plantean la actual necesidad de dar un giro en la aproximación intercultural debido a la presencia de una mayor diversidad de familias en la comunidad educativa, asociada a las migraciones interregionales de los últimos años y el impacto que ha tenido en la matrícula. Entre ellas, relatan, hay inclusive presencia de extranjeros. La necesidad de una nueva aproximación a lo intercultural en el contexto de transformaciones sociales y culturales del territorio pareció encontrar una respuesta en la estrategia “ReconociéndoNos”. La institución decide adherir al proyecto sumando a tres docentes (Lenguaje, Historia y Educación física) del Quinto básico al curso de formación. El curso se compone de 19 estudiantes, de los cuales alrededor del 30% son mapuche y cerca del 40% son estudiantes que han llegado a la comuna en los últimos 5 años.

Durante la formación el equipo docente planifica un proyecto interdisciplinario que sigue los 4 hitos de la estrategia “ReconociéndoNos”: 1. Reconocer lo propio (fomenta que los estudiantes valoren sus saberes personales y familiares); 2. Reconocer al Otro (promueve los valores de respeto, escucha, empatía y valoración entre pares); 3. Reconocer lo común (impulsa a superar las diferencias para apreciar lo compartido); 4. Reconocernos con agencia (invita a la niñez a concebirse como sujeto activo que puede ofrecer soluciones a problemas comunes). La noción de las 3Hs (hábitat, hábitos y co-habitantes) articula los hitos en un recorrido que comienza con la exploración de las 3H individuales y continúa con el descubrimiento de las 3H comunes, con especial atención hacia el hábitat común como movilizador de acciones mancomunadas de la niñez. En este contexto, se implementan diversas metodologías que son tanto recursos didácticos como técnicas de investigación, para elicitare los saberes de la niñez. Entre ellas se encuentra el diario o bitácora individual, para reportar por escrito o a través de otras formas de expresión, sus hallazgos, experiencias o actividades; los mapas participativos, piloteados en gran tamaño para el trabajo didáctico en

aula; las entrevistas a familiares o vecinos/as para reconstruir historias, relatos, recetas familiares entre otros; la fotografía del entorno natural; los juegos y dinámicas orientados a desarrollar el sentido de observación y la escucha entre pares; los dibujos en torno a las 3Hs; las caminatas grupales del entorno cercano a las escuelas y los objetos significativos de valor personal o familiar.

La información levantada por medio de técnicas antes descritas fue complementada por la observación participante en aula y en otras instancias de la vida escolar. Una aproximación etnográfica para una mirada holística del proceso y de las prácticas pedagógicas (Hymes, 2003) se llevó a cabo durante todas las fases de la investigación. También se realizaron entrevistas a estudiantes, docentes y apoderados. El estudio cuenta con todas las autorizaciones éticas otorgadas por el Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile y, en particular, con los consentimientos informados de apoderados, docentes y equipo directivo, como también con los asentimientos de los/as estudiantes involucrados en la investigación. Los resultados que se reportan a continuación se basan en el análisis de los registros de observación de aula en el que se utilizaron como categorías los conceptos introducidos desde la estrategia “ReconociéndoNos”: hábitat, co-habitantes, hábitos.

## El Hábitat

¿Dónde vivo? Con esta pregunta, el profesor invita a los niños y niñas a dibujar su hábitat en sus bitácoras. Luego, cada uno presenta su dibujo y lo explica. Mario<sup>8</sup> dice “Vivo en el sector Nalcahue y vivo con mi familia, mi mamá, mi papá y los perros”, mostrando en su dibujo cómo juega con sus mascotas. Mauricio, por su parte, muestra su casa y enumera a quienes en la sala la conocen; también muestra a sus mascotas, un árbol, una terraza y una mesa. María comenta “tengo 6 hamsters, 2 caballos, 17 ovejas, 6 vacunos, 13 gatos”. Y muestra su dibujo. La siguiente niña comenta que en su casa tienen perros, una puerta corrediza, un árbol de cerezas. Después viene Marcos: “Vivo en Calfutúe, vivo en un bosque, a la orilla de

---

8 Los nombres utilizados son seudónimos por razones éticas y de confidencialidad.

un estero. Vivo con mi mamá, papá, hermano y hermana” y nombra los gatos con los que vive y explica que su casa está al lado de un campo. Finalmente, Amapola relata “Vivo en Lican Ray, en una casa que tiene una reja y al lado hay una cancha chiquitita donde ahora hay un nido de queltehes. Tengo una gata que parió tres veces.”<sup>9</sup>

A través de sus dibujos y relatos, los estudiantes articulan su entorno natural con su vida familiar. Nombran sectores cercanos a la escuela, evidenciando su sentido de pertenencia, las relaciones que establecen con su hábitat, ciertas nociones de territorialidad y el conocimiento que tienen del lugar en el que viven. Elementos como el bosque, el estero y el campo emergen en sus narraciones, permitiendo reconstruir el escenario de su diario vivir y revelando un imaginario personal donde se entrecruzan y dialogan lo doméstico con lo territorial, lo natural con lo cultural. En las representaciones se retrata el habitar concreto del hogar y la familia, vinculado a una dimensión material expresada en la casa, la terraza, las rejas y las puertas corredizas. Al mismo tiempo, ese habitar emerge impregnado de componentes del mundo natural como el bosque, los árboles, el estero o ciertos animales. Por otro lado, si bien se preguntó por el hábitat, la presencia de los co-habitantes (humanos y otros- que humanos) ocupa gran parte de las representaciones. Una niña enumera también otros animales que dan cuenta de la vida campesina de su familia. Se hace así evidente cómo las dimensiones individuales, domésticas, familiares, sociales y geográficas (entre otras) se entrelazan en la noción del lugar que habitan.

Finalmente, los relatos también muestran diferencias según los orígenes y experiencias de los estudiantes, algunas más asociadas al campo y otras a la ciudad. Mario, María y Marcos, provenientes de familias mapuche campesinas, nombran los sectores rurales en los que viven y mencionan elementos propios de ese entorno. En contraste, Mauricio, Amapola y otra de las estudiantes, que residen en una zona urbana aún con presencia de elementos naturales, como es Lican Ray, centran sus descripciones en la casa y su materialidad, sin dejar de aludir a la naturaleza circundante. En relación a esto, llama la atención que durante la presentación de los dibujos, algunos estudiantes distinguen diferentes sectores del territorio que habitan,

---

<sup>9</sup> Extracto de registro de observación participante, 06.10.23

mientras otros y otras se mantienen al margen del diálogo, mostrando cierto desconocimiento de la zona a mayor escala.

## Los Co-Habitantes

Por medio de la actividad del mapa participativo, los y las estudiantes indican una serie de co-habitantes que asocian a su hábitat: zorro, árboles, pájaros, profesores, estudiantes, compañeros y compañeras del curso, Dios, conejos, “perros aesthetic”<sup>10</sup>, tía Ana Luz, tío Matías, guaguas (entre otros). Estos pertenecen a la escuela y a su entorno inmediato, incluyendo el camino por el que llegan al colegio lo/as niños/as a ésta, así como las casas de los sostenedores y las profesoras vecinas.<sup>11</sup> Durante esta actividad aparecen otros co-habitantes que no son personas ni mascotas ni otros animales. Se trata del bosque y del río, que un grupo de niños/as identifica como tales. “Sí son co-habitantes”, responde un estudiante al ser interpelado por la etnógrafa al respecto. Otro niño interviene en el diálogo: “El río no, en él hay seres vivos pero no es co-habitante”.<sup>12</sup>

Por otro lado, al presentar los co-habitantes por medio de la reconstrucción del propio árbol genealógico, los/as niño/as muestran cómo las personas son situadas no sólo respecto a su posición en el linaje familiar sino también en relación a su oficio o hábito. Juvenal, uno de los estudiantes de familia mapuche presenta el árbol de su familia, en un relato amplio en que menciona a las personas junto con las actividades o saberes que, desde su perspectiva, las distinguen: a su bisabuela la conoce “siendo una anciana, hasta que después falleció”; su abuela materna trabaja un huerto y su mamá se dedica a cuidarlo a él y a sus hermanos. El bisabuelo trabajaba con árboles y sabía mapudungun, mientras que su pareja tejía lana. El relato continúa con su abuelo que trabaja en el campo con su abuela, que también hace quesillo. Finalmente, menciona al papá, que se dedica a hacer arcos y panderetas de cerco<sup>13</sup>.

---

10 Las niñas y niños usan este concepto en forma de juego, tomando la noción *aesthetic* (único o personal) como algo especial que ven en los perros con los que co-habitan.

11 Extracto de registro de observación participante, 20.11.23

12 Extracto de registro de observación participante, 21.11.23

13 Extracto de registro de observación participante, 03.11.23.

## Los Hábitos

Los docentes invitan a las niñas y niños a incorporar en el mapa sus propios hábitos, así como los que observan en su entorno. Junto con los co-habitantes, que deben ubicar en el mapa, deben situar los hábitos que reconocen de ellos. Cuando un niño se aproxima a indicar un ave en particular en la zona de bosque, Antonio le comenta: “el treile no puede ir ahí porque le gusta el campo”. Otro estudiante asiente y confirma que el treile (o queltehue) no se ve en el bosque, reubicándolo inmediatamente en el mapa. Entonces el profesor comenta la complejidad de identificar elementos del sector cuando varios estudiantes no son originariamente de ahí, reforzando que todos/as tienen conocimientos que contribuyen al mapa. A continuación, el profesor introduce los hábitos como elementos en torno a los que reflexionar “¿por qué hay hábitos buenos y malos?, ¿cuál será la dinámica entre los co-habitantes y el hábitat?”<sup>14</sup> Ante estas preguntas las/os estudiantes mencionan sus casas junto al bosque, las mascotas y los “animales que andan sueltos”. A partir de ello el profesor problematiza la situación de los perros callejeros que, al ser abandonados, muchas veces se meten en la basura para alimentarse e intentan comerse otros animales, ante lo cual una estudiante mapuche comenta: “Cuando veas cosas raras nunca te tienes que acercar”. A un compañero que le pregunta el porqué de su afirmación responde: “Porque vivimos en el campo y porque somos mapuche. Y cuando encuentres algo en el piso nunca lo puedes recoger porque puede tener algo”. “Puede venir con magia negra”, comenta el profesor, a lo que ella responde afirmativamente<sup>15</sup>. Aquí se hace evidente como los planos de las 3H se van entremezclando al igual que los conocimientos culturales asociados a ellas. Los hábitos de co-habitantes otros-que-humanos (perros) interpelan el quehacer de los co-habitantes humanos, desde una normatividad propia del mundo mapuche, con la cual la niña se reconoce e invita al resto (mapuche) a reconocerse.

El trabajo con los hábitos hace evidente la vinculación que lo/as niños/as hacen entre estos, los co-habitantes y su entorno (há-

---

14 Extracto de registro de observación participante, 21.11.23

15 Extracto de registro de observación participante, 21.11.23

bitat). Por ejemplo, en el caso del treile, dialogan respecto al lugar donde suele posarse un co-habitante remitiéndose de inmediato a su hábito asociado a un hábitat específico que es el “campo”, entendido como un espacio abierto que se opone a un lugar ocupado en forma más intensiva por árboles como es el bosque. A partir del diálogo entre pares, aparecen los saberes que algunos estudiantes manejan (en este caso, respecto a la fauna local) sobre su entorno biocultural, los que comunican con cierta “autoridad” dando cuenta de un conocimiento arraigado en su observación y experiencia de vida, que han llevado a cabo más que algunos de sus compañeros/as en la ruralidad.

## Co-habitando el territorio

Tras los ejercicios de reconocimiento de las 3H de cada niño y niña, los y las docentes invitan a reflexionar sobre el hábitat, los co-habitantes, los hábitos compartidos entre todos/as tomando como referencia Tres Cruces, el sector rural donde se emplaza la escuela. El docente invita a pensar en los co-habitantes humanos y otros-que-humanos presentes en ese territorio: “Personas, zorros, chucao, peuco”, dice un grupo de estudiantes. “Perros, gatos, personas, peuco, jote, aves y lechuzas, árboles, humedales”, dice otro. Respecto a las 3 Hs el docente pregunta a los/as estudiantes qué reconocieron como hábitat. “Cerro, hualve, bosque, estero, escuela Elicura, campo y colegio Mawida”, comenta un grupo. “Campos, bosques, casas, cerro Chihuaico, humedal”, dice otro. “Si se dan cuenta, ambos como equipo reconocieron cosas similares”, destaca el profesor.<sup>16</sup>

En las descripciones de la niñez predomina la identificación de co-habitantes otros-que-humanos por sobre los humanos y la fauna por sobre la flora. En particular, se mencionan animales domésticos (perros, gatos) y aves, específicamente especies conocidas por la niñez (chucao, jote, lechuzas, peuco), las que son identificadas principalmente a partir de sus nombres comunes en español.

Respecto a lo que los/as niños/as reconocen como parte del hábitat, mencionan también elementos propios de paisajes naturales

---

16 Extracto de registro de observación participante, 21.11.23

y culturales o antrópicos. Del primer tipo se comentan cerros, hualves, bosques, esteros, campos y humedales. Del segundo, escuelas y casas. Ahora, si bien el curso se compone de estudiantes que viven en zonas rurales y otros que habitan en pueblos o ciudades cercanas, resulta interesante que el imaginario colectivo sobre el hábitat remite a elementos predominantemente naturales por sobre los culturales. Los/as niños/as muestran un amplio conocimiento del lugar que habitan al ser capaces de identificar y nombrar una diversidad de áreas, lugares, ecosistemas y de reconocer las diferencias entre sus características. Por otra parte, al igual que en el ejercicio anterior, se vuelven difusas las fronteras entre aquello que es identificado como co-habitante y aquello que puede considerarse como parte del hábitat, puesto que ciertos ecosistemas como los humedales, son también considerados como co-habitantes.

Una vez reconocidos estos elementos del hábitat compartido, el docente invita a reconocer aquellos hábitos presentes en el hábitat común que son problemáticos, como por ejemplo los microbasurales, los perros salvajes y la tala de árboles. Observando el mapa, el profesor le pide al estudiantado que puedan elegir una problemática que afecta el hábitat o los hábitats. “La tala de árboles”, dice un estudiante, el profesor refuerza esa respuesta y comenta “sabemos que el bosque es vital”. Continúan un par de estudiantes mencionando que la tala se asocia con las empresas y su vicio por el dinero. “El conducir autos”, dice otro estudiante, “los ebrios también son un problema”, asevera otro. El profesor guía la conversación invitando a los/as estudiantes a pensar en una problemática que sea local y a partir de la cual puedan preguntarse qué es posible hacer juntos. Frente a esto, un estudiante comenta: “¿Pero eso va a ser de verdad?” y, a continuación, otro niño pregunta, como si necesitara confirmar: “¿Y vamos a hacer algo por Tres Cruces?”.<sup>17</sup> Finalmente, el curso decide trabajar el tema de la deforestación. El grupo se muestra emocionado y el docente les explica que la idea es hacer algo para enfrentar el problema: “¿Qué podemos hacer juntos ante esto? ¿Cómo podemos visibilizar esta problemática? ¿Cómo le mostramos a los co-habitantes que este hábito afecta el hábitat?”. Con entusiasmo lo/as estudiantes comentan algunas ideas: “afiches”, “protesta”. El profesor comenta que se podría hacer un video de

---

17 Pseudónimo que refiere al sector donde se emplaza la escuela.

protesta y subirlo a las redes sociales. El grupo asiente con ánimo: ¡¡Sí!!”.<sup>18</sup>

Situados en el hábitat común como punto de partida, los estudiantes reconocen diversas problemáticas presentes en el territorio que comparten. Sus comentarios dan cuenta de reflexiones y de un grado de conciencia sobre aspectos socioculturales vinculados a hábitos de la población local, calificados como negativos, tales como la tala de árboles, la conducción rápida de vehículos y la ebriedad. Considerando que los estudiantes provienen de diversas localidades (rurales y no rurales) y que estas problemáticas se consideren como propias del sector Tres Cruces, es posible que sean situaciones que los/as niños/as observan o con las que tienen contacto en su diario vivir (si es que habitan dentro del sector) o en los recorridos que realizan entre sus hogares y la escuela.

Los/as estudiantes dan muestra de excitación y entusiasmo ante la posibilidad de intervenir (“hacer algo”) en pos de una causa reconocida como importante, como es combatir la deforestación. Es notoria la casi incredulidad de dos estudiantes respecto a la posibilidad de generar una acción frente a la problemática, lo que posiblemente se explica con las escasas oportunidades que la niñez tiene de ejercer su agencia al interior de los establecimientos educativos. Por el contrario, la gran adhesión y emoción frente a la posibilidad de ser agentes activos frente a una problemática local, da cuenta del interés latente y manifiesto del estudiantado por participar de actividades de aprendizaje de este tipo.

## Discusión

Un primer elemento a destacar de los resultados del estudio en la escuela Mawida es el interés y participación de los y las estudiantes en las actividades que se llevaron a cabo en el marco del proyecto. Los/as niños/as muestran un alto grado de motivación ante la opción de poder relatar lo que saben y que es parte de su mundo de significación. Las experiencias y saberes que comparten no juegan el rol de “conocimiento previo” que los/as docentes utilizan como

---

18 Extracto de registro de observación participante, 29.11.23

recurso didáctico para “engancha” e introducir en la estructura de significados de los/as estudiantes los contenidos académicos (Ausbrel, 1963). Al contrario, los saberes de los/as estudiantes sobre el territorio constituyen conocimiento valioso en sí mismo que es acogido por los y las docentes. El profesorado lo toma y lo complementa en un diálogo abierto donde, como sugiere Freire, los/as educadores también aprenden de los educandos (Freire, 1975), quienes co-contruyen el curriculum junto con ellos y ellas.

Por otra parte, la implementación de metodologías inductivas y participativas permiten visibilizar una pluralidad de experiencias y mundos de pertenencias de una manera “horizontal”, en el sentido de que todas ellas emergen y se posicionan en el curriculum de una forma igualitaria. Esto no quita que algunas nociones revelen tener más fundamento que otras, al estar basadas en el conocimiento derivado de la de la experiencia y observación, como es el caso de los hábitos de los treiles. Sin embargo, ocurre en un diálogo fluido entre pares durante la realización de un producto colectivo cual el mapa participativo del territorio. Así, esa heterogeneidad del mundo rural, asociada a la coexistencia de habitantes antiguos y nuevos es legitimada y valorizada en este ejercicio.

Se evidencia también cómo la noción de las 3H favorece la manifestación de esa diversidad individual y sociocultural, puesto que los conceptos de hábitat, co-habitantes y hábitos son suficientemente amplios para permitir una pluralidad de interpretaciones de parte de los y las niñas, llevándolos/as a explorar y poner atención en dimensiones variadas de los lugares en que desenvuelven su vida cotidiana. Por otra parte, en los relatos y dibujos de los/as niñas se entrelazan una diversidad de elementos (personas, lugares, oficios, etc.) y dimensiones (individuales, domésticas, familiares, sociales, geográficas etc.) que complejizan y enriquecen sus representaciones. Esto corrobora el potencial de la ética biocultural de las 3Hs (Rozzi 2023, 2018) para captar la riqueza e integralidad de las vivencias de la niñez. Al utilizar las 3H en las actividades didácticas, se incorpora como fuente de significado e identidad por un lado el territorio y comunidad y por otro, la vida compartida con los pares o la cultura popular (Esteban-Guitart y Moll, 2014) ampliando la noción de “saberes familiares” (Luna et al., 2023). Circulan así una pluralidad de conocimientos asociados a la diversidad biocultural del territorio,

término que alude a la intrínseca imbricación de la dimensión social y cultural en la forma en que miramos y comprendemos la biodiversidad y, al mismo tiempo, en cómo los seres humanos, con su corporalidad, su historia, sus relaciones, prácticas y creencias también son parte constitutiva de esa biodiversidad (Rozzi et al., 2001).

Ahora, las actividades orientadas por las 3H también ponen en evidencia aspectos compartidos, especialmente en relación a lo biológico o ambiental. En otras palabras, los conocimientos levantados asociados a la diversidad biocultural, dan cuenta tanto de una pluralidad de maneras en que la niñez se vincula con su entorno sociocultural y natural, como de elementos que se tienen en común. Estos se configuran como referentes para la construcción de una identidad colectiva que va más allá de los lugares de origen o de la pertenencia étnica, para configurarse anclada al territorio que comparten y co-habitan. Este referente cohesionador emerge naturalmente gracias a la aproximación inductiva de las actividades intencionada por la misma estrategia, cuyo Hito 3 se refiere al reconocimiento de lo común. En cualquier caso, es importante recalcar el rol del profesor al conducir el diálogo en el aula hacia lo compartido. La mediación docente es central para que los y las niñas pongan atención en el sector de Tres Cruces en cuanto hábitat común. Al tratarse del lugar donde se encuentra su escuela y donde la mayoría vive, los niños y niñas parecen sentirse interpelados a “hacer algo juntos”.

Es relevante destacar que los/as docentes que guían esa mediación pedagógica pertenecen a una escuela comprometida con su entorno natural y cultural y con un aprendizaje situado de la niñez y que, en efecto, adhiere al proyecto porque visualiza la oportunidad de potenciar el propio proyecto educativo. Por otra parte, como se ha mencionado, las autoridades de la escuela y el profesorado involucrado están conscientes que, para abordar la riqueza cultural del propio territorio ya no es suficiente la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. El fenómeno migratorio de los últimos años ha diversificado la composición demográfica del territorio y de la matrícula, y una aproximación intercultural requiere darle cabida y valor a esa diversidad.

De acuerdo a Vera-González et al. (2023), en la comuna de Villarrica, que destaca por ser un ejemplo de contra-urbanización o neo-ruralismo, la decisión de migrar de las familias que han llegado,

está ligada principalmente a las expectativas de una crianza más valórica y ligada al vínculo con la naturaleza. Ahora bien, a pesar de que las formas de crianza y las relaciones que las familias establecen con la comunidad local son heterogéneas, las escuelas rurales tradicionales juegan un papel central en la socialización, así como en la integración de las familias recién llegadas con la comunidad local. Estas, por lo tanto, se configuran como espacios claves de cohesión e integración social, promoviendo la construcción de comunidades donde concurren las familias migrantes y las locales tradicionales/nativas. En este contexto, el compromiso de escuelas como la Mawida de llevar a cabo un proyecto educativo intercultural situado en el territorio puede contribuir significativamente tanto al encuentro intercultural, como al cuidado de la diversidad biocultural del territorio.

## Conclusión

En un territorio marcado por grandes transformaciones en el contexto de la nueva ruralidad y de las recientes oleadas migratorias como es el de la comuna de Villarrica, la escuela rural Mawida asume la necesidad de un nuevo enfoque educativo, que se hace cargo, junto con valorizar el patrimonio cultural del pueblo mapuche, habitante originario del sector, de darle cabida a una nueva diversidad cultural. Al mismo tiempo, asume la necesidad de cuidar el medioambiente y la biodiversidad que caracteriza el territorio donde se emplaza la escuela. Estos retos la llevan a abrirse a la propuesta de adoptar aproximaciones pedagógicas inductivas y participativas que permiten a la niñez expresar sus conocimientos, compartir sus experiencias y, a la vez encontrarse en el común anhelo de mejorar el entorno que habitan emprendiendo acciones en conjunto para el territorio que comparten. Este caso permite visualizar el importante rol que las escuelas rurales pueden cumplir en el nuevo escenario intercultural que se configura en las comunidades rurales en territorio mapuche, porque desde su labor educativa hacen comunidad en torno a la valorización y cuidado del territorio, cuyo impacto, por cierto, puede trascender al ámbito escolar.

## Referencias

- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bertely, M., Gasché, J., y Podestá, R. (Coord.). (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ediciones Abya Yala – CIESAS – IIAP.
- Canales, A., y Canales, M. (2013). De la metropolización a las agrópolis. El nuevo poblamiento urbano en el Chile actual. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12 (34), 31-56.
- Duque, D., Tangarife, M., y Velásquez, A. (2024). Interculturalidad en la educación rural bilingüe latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, 26(2), 199-215.
- Esteban-Guitart, M., y Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & psychology*, 20(1), 31-48.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gaete, A., Luna, L., Silva-Peña, I., y Guerrero, P. (2023). The quest for justice in education: capital and funds of knowledge. *Frontiers in Education*, 8, 1-9.
- Gasché, J. (2010). De hablar de interculturalidad a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 111-134.
- González, N., Moll, L., y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New York: Routledge.
- Hecht, S. (2010). The new rurality: Globalization, peasants and the paradoxes of landscapes. *Land Use Policy*, 27(2), 161-169.
- Hirmas, C., y Blanco, M. (2009). *Educación en la diversidad. Lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina*. Docencia, 37, 45-55.
- Hogg, L. (2011). Funds of Knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666–677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Hymes, D. (2003). ¿Qué es la etnografía?. En H. Velasco, F. García y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 175-192). Madrid: Trotta.
- Kay, C. (2008). *Reflections on Latin American rural studies in the*

- neoliberal globalization period: A new rurality? *Development and Change*, 39(6), 915–943.
- Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2016). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145–161. <https://doi.org/10.1080/00222027.2016.1247913>
- López, L. (2020). What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955–968.
- Luna, L., Silva-Peña, I., Castro-Navarrete, L., y Bascopé, M. (2023). Investigando los saberes familiares: una propuesta pedagógica para el reconocimiento y la convivencia. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1–22.
- Moll, L. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39–53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Núñez, C., y Peña, M. (2020). Escuela, Territorio y Justicia Social: El Problema de las Escuelas Rurales en Chile. En C. Moyano (Ed.), *Justicia Educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 273–296). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Oughton, H. (2010). Funds of knowledge - a conceptual critique. *Students in the Education of Adults*, 42(1), 63–78.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarranca (Coord.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 17–29). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rozzi, R. (2018). La Filosofía ambiental de campo y la ecorregión subantártica de Magallanes como un laboratorio natural en el antropoceno. *Magallania*, 46(1), 7–15.
- Rozzi, R., Anderson, C., Massardo, F., y Silander J. (2001). Diversidad biocultural subantártica: el programa del Parque Etnobotánico Omora. *Chloris chilensis*, 4(2), 17–34.
- Rozzi, R. (2023). Ética biocultural: hacia un cohabitar biosférico. En J. Albelda, F. Arribas y C. Madorrán (Eds.), *Humanidades ecológicas: Hacia un humanismo biosférico* (pp. 129–146). Valencia: Tirant Humanidades.
- Sartorello, S., Bertley, M., Corral, G., López, A., y Ortelli, P. (2017, 20–24 de noviembre). De la escuela a la Milpa Educativa: Tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestación y desarrollo de un proyecto educativo para el buen vivir [Presen-

- tación de Congreso]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosí, México.
- Tauro, A., Ojeda, J., Caviness, T., Moses, K., Moreno-Terrazas, R., Wright, T., Zhu, D., Poole, A., Massardo, F., y Rozzi, R. (2021). Field environmental philosophy: a biocultural ethic approach to education and ecotourism for sustainability. *Sustainability* 13(8). <https://doi.org/10.3390/su13084526>
- UNESCO, (2019). Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes. Segundo Informe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Valdivia, A., y Medina, L. (2014). Looking and not seeing the difference: An intercultural media education experience in Chile. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, 479–485. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.340>
- Vera-González, M., Benavides-Benavides, R., Hernández-Grandón, B., Vergara-Erices, L., y León-Herrera, M. (2023). Prácticas de crianza en familias neo-rurales en la comuna de Villarrica, Chile. *Rumbos TS*, 18(30), 245-264.
- Williamson, G., Díaz, R., y Contreras, N. (2023). Educación rural en Chile. Transformaciones rurales y desafíos educacionales. *Roca. Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*, 19(4), 250-273.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317–331. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>
- Zipin, L. (2020). Building curricular knowledge work around community-based “problem that matter”: let’s dare to imagine. *Curriculum Perspectives*, 40(1), 111–115. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00096-y>

# **Una mirada a las Escuelas Rurales: lo que nos dicen los niños autistas. Algunas pistas para una gestión pedagógica inclusiva en contextos escolares con diversidad<sup>1</sup>.**

Pilar Zepeda Espejo<sup>2</sup>

Urbano Salazar Cancino<sup>3</sup>

## **Presentación**

Este capítulo tiene como foco temático la expresión de niños autistas desde sus percepciones sobre factores relacionales que inciden, positiva o negativamente, en sus experiencias de vida frente al aprendizaje en el espacio escolar. El objetivo central de este estudio es compartir, con las comunidades escolares rurales, lo que pien-

---

1 Destacamos que el aporte de estos niños se ha concretizado gracias a la colaboración de profesionales de la educación de las siguientes instituciones escolares presentes en territorios rurales: Escuela Neftalí Reyes (Región de Coquimbo), Escuela Manuel Castillo (Región del Ñuble), Escuela Molco Alto y Epu Kley (Región de La Araucanía).

2 Profesora de estado en educación diferencial especialista en aprendizaje y desarrollo y trastornos del lenguaje y la audición, Universidad de La Serena. Licenciada en educación. Actualmente en ejercicio docente como parte de programa de integración de la Escuela Neftalí Reyes, Vicuña, Valle del Elqui. E- mail: pilar.zepeda.espejo@gmail.com.

3 Ex académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica. Tiene formación que lo han especializado en gestión pedagógica en contextos de educación rural, planificación educacional, y en didáctica y gestión organizacional. Profesor de Educación Básica (U. de Concepción), Profesor Especialista en Educación Rural (UC de Chile), Licenciado en Educación (UC de Chile), Magíster en Planificación y Gestión Escolar (U Diego Portales) y Diploma en Estudios Avanzados (Universidad de Deusto. Bilbao-País Vasco-España). E-mail: usalazarc@gmail.com

san estos niños sobre cómo les gustaría su escuela para aprender y ser felices. Y a partir de esto, analizar estas expresiones y entregar sugerencias que podrían ser un apoyo en sus procesos de gestión pedagógica y de convivencia desde esta mirada propia de los niños autistas. En consecuencia, la metodología de estudio se basa en un enfoque participativo<sup>4</sup> (Diez, 2006) y cuyos resultados considerados como pistas para una gestión pedagógica inclusiva en contextos de diversidad, sean apreciados, se consignan tanto en el cuerpo de la obra como en las conclusiones finales de este capítulo.

Los instrumentos de recolección de información en las escuelas rurales evaluaron positivamente la relevancia de este proceso. Quienes estuvieron a cargo de realizar las entrevistas fueron profesionales voluntarios de los establecimientos; ante lo cual es importante señalar que, en todas las entrevistas, compuestas de preguntas dirigidas, se priorizó que en este procedimiento debía contar con un vínculo de confianza con el entrevistado a fin de asegurar su integridad y la entrega de respuestas fidedignas.

Ahora bien, ¿por qué es necesario que los propios niños autistas nos den sus opiniones respecto a la calidad de vida que experimentan en la escuela rural y cómo estas sensaciones podrían permitir que los docentes reflexionen sobre el impacto de su enseñanza? ¿Está preparada la escuela rural para atender estos desafíos? (Poulsen et al., 2022) en el artículo “¿Investigación significativa para las personas autistas?: ¡Pregúntale a los autistas!”, coincide con el valor de este estudio.

Así también, interesa este sentir de los niños autistas porque la escuela rural, según Boix (2011) “Prepara para la cooperación, cultivando y potenciando valores imprescindibles para saber estar y estar con los otros: respeto hacia las diferencias y los intereses personales y grupales, compañerismo, ayuda mutua, lealtad con los otros y desarrollo de conductas éticas”. (p. 21)

Actualmente en nuestro país, se han implementado diversas medidas de atención a la diversidad y la puesta en práctica de la Ley TEA (2023) que acoge y asegura la educación y el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas autistas dentro de las

---

4 Un análisis que busca conocer para cambiar y mejorar en profundidad la propia organización educativa.

comunidades escolares. Ante esto se puede asegurar entonces que los contextos educativos de nuestro país son variados, que el estado reconoce que existe diversidad y que se compromete a impulsar acciones para atender ésta.

## Derechos frente al aprendizaje y convivencia

Respetar estos derechos requiere de personas, con competencias para relacionarse con los demás, favorecer el trabajo colaborativo, poseer valores de respeto a los derechos humanos y abrazar un compromiso social y ético, entre otras. “Estas competencias donde el componente actitudinal es clave, podría ser una orientación para los docentes como educadores que contribuyan a la disminución de la inequidad frente al aprendizaje de niños de entornos rurales” (Salazar, 2014a, p.17).

### Derecho de aprender en diversidad

Una de las cualidades fundamentales de la escuela rural es ser “Inclusivo: los docentes deben ser capaces de asumir el reto y apertura a un escenario diverso” (Mineduc-Odepa, 2020, p.17). Más aún, cuando los docentes tienen competencias que favorecen el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes; esto implica que “comprende cómo aprenden los estudiantes, los factores educativos, culturales, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender las diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Mineduc-CPEIP, 2021, p.24).

¿Qué opinan los niños autistas de su agrado por la escuela? Aprender en diversidad constituye un imperativo ético de la escuela y en consecuencia, los espacios para el aprendizaje de todos, debe considerar las necesidades de los estudiantes; por tanto, una de las virtudes de una pedagogía eficaz es cuando docentes escuchan las áreas de interés de cada niño y adecúan su plan de estudio a tales necesidades.

Esto cobra sentido cuando niños autistas expresan sentimientos, intereses o actitudes; más aún pueden plantear sugerencias y re-

comendaciones para sentir que este derecho es valorado y respetado por la escuela. Al respecto, un primer foco de análisis, se refiere al agrado que sienten por la escuela y que corresponde a sensaciones que tienen estos niños, sobre el apego o desapego que podrían experimentar por la institución escolar. Algunas expresiones que nos entregan estos niños:

“...puedo aprender, a convivir con mis compañeros. Pero a veces mis compañeros no me tratan muy bien...Es que a veces son muy injustos conmigo. ...me puedo juntar con mis compañeros y aprender más cosas. ...me agrada ir a la escuela porque ahí puedo estar con todos los alumnos... mis compañeros. Porque es difícil que se junten todos en otras circunstancias. ...me encuentro con mis amigos, juego con mis compañeras, igual sigo las cosas, igual me gusta aprender” (Comunicación personal, julio a diciembre de 2023).

Si consideramos las expresiones, ellos anhelan aprender por necesidad de entender o comprender el mundo que les rodea y adaptarse a ambientes, que desde su forma de pensar, son muchas veces hostiles e incomprensibles para su visión que tienen de los demás. Suelen ser comprensivos frente a las diferencias existentes, aunque sientan que son incomprensidos. En síntesis, muestran una apertura o disposición para convivir con los demás. Por otra parte, se puede deducir que ellos valoran la amistad y en consecuencia les agrada compartir con sus pares y sienten que es un espacio donde pueden tener muchas experiencias de aprendizaje, mostrando una apertura o disposición para convivir con los demás.

Lo anterior, respecto a lo que desean aprender, según Poulsen (et al., 2022), indica que:

La aplicación de un enfoque participativo, donde la primera fuente son los propios autistas quienes plantean sus necesidades e intereses sobre lo que son, lo que piensan y sus deseos sobre una sociedad que los comprenda y acoja en todas sus diversidades. (p. 3)

Ahora bien, favorecer que niños autistas sientan agrado por la escuela, sugiere diseñar experiencias de aprendizaje colaborativas; donde las distintas capacidades que tienen los niños estén al servicio de otros y por consiguiente, estimular actitudes solidarias frente al aprendizaje.

¿Qué opinan los niños autistas de cómo ven a sus compañeros? Aprender en diversidad implica también relacionarse con los demás y convivir, en un constante flujo de intercambio de ideas, costumbres, intereses, vivencias, opiniones, etc. que bajo la base del respeto ante dicha diversidad deberían ser provechosas para quienes conforman las comunidades educativas; entendiendo que todos y el rol que cada uno desempeña, es importante e influye en los demás.

El siguiente foco de análisis, refiere al cómo ven a sus compañeros; para demostrar que el derecho de aprender en diversidad está presente en las escuelas y así también, que son conscientes de las experiencias que viven en éstas. Algunas expresiones que nos entregan estos niños:

“A veces buenos y a veces malos. Yo soy inmune a eso. Yo estoy sentadito en mi silla y todos se están peleando por una razón absurda. Sí, una cosa... Todos nos emocionamos cuando hay convivencia. ... ¡síii!, algunos tienen 6 años y otros 7. Sí, compartir, trabajar en silencio, saludar y escuchar. ...medios ruidosos... meten mucha bulla. Son medios bruscos, gritones, golpean; pero igual son pasivos, son buenos...nos gustan los mismos juegos como Roblox, Minecraft, también jugamos Pokemon. Ellos son muy infantiles y yo soy más madura...yo hablo de una cosa más madura, por ejemplo, de que...por ejemplo ahora está habiendo muchas inundaciones y todo eeso; inundaciones, catástrofes. A veces hablan de juego a la pelota o de undertale. Mis compañeros son diversos, aunque la mayoría son como que son divertidos, se hacen chistes... se ve bien, conversan. A veces lo hacen en clases e interrumpen a la profesora. Y también pasa que a veces...no... no terminan los trabajos, básicamente todos esperan sus intereses” (Comunicación personal, julio a diciembre de 2023).

Si consideramos todas las expresiones podemos señalar que un niño autista desde su creatividad y visión de mundo es capaz de observar las conductas/comportamientos de los demás. Reconocen que pueden tener aspectos en común y otros que los diferencian. A su vez, se vuelve evidente que logran discernir en lo que consideran bueno o malo, entendiendo que la agresividad no permite alcanzar compromisos en conjunto. Junto con ello, queda de manifiesto que comprenden que existen normas comunes para crear un clima favorable y que estas las pueden llevar a cabo como todos.

Desde otro punto de vista los niños autistas, al observar a sus compañeros, nos muestran a través de su relato y sus propias experiencias que pueden tener mayor sensibilidad a estímulos del entorno, los que pueden ser “comunes” para los demás, pero completamente diferentes para quienes los experimentan con mayor intensidad.

En puedo aprender, un derecho que contiene dos principios que pueden ayudar a entender el valor que tiene. Al respecto, Salazar (2021b) plantea que:

Todos aprendemos porque somos parte de una diversidad; y, tengo mis propias capacidades y metas...una comunidad es inclusiva, es comprender que esta, se conforman por una diversidad de personas que interactúan y donde todos son importantes en ese territorio, adoptando el criterio de la inclusión o el respeto y valoración de la diversidad como un principio de vida. (p. 166)

En consecuencia, la escuela y los profesionales que la componen tienen el deber de escuchar y valorar los diversos intereses y considerar estos para generar centros de interés, los cuales favorecen los aprendizajes.

¿Qué opinan los niños autistas sobre los que les gusta aprender? Aprender es poner en práctica una gestión pedagógica que valore y respete la diversidad como una oportunidad para favorecer el aprendizaje de todos; en otras palabras, esto ocurre cuando los docentes se preocupan de que ningún estudiante quede marginado del aprendizaje.

Lo anterior, podría manifestarse cuando ellos (estudiantes todos y sobre todos aquellos con neuro-divergencia) pueden expresar sus áreas de interés y la escuela (sus docentes) son capaces de implementar un currículum pertinente rompiendo la estructura formal u organizativa de su plan de estudio. Algunas expresiones nos entregan estos niños:

“Clases de pintura: artes visuales. Es que es una pasión que tengo de las artes visuales, me encanta dibujar, me gusta hacer los lienzos, pintar; hacer muchos tipos de cosas. ... Educación Física y Salud, Inglés, Historia. Porque son muy divertidas y además me interesa la Historia y la Tierra. ... Me gusta aprender de Ciencias, me interesa. En específico, el fondo marino. Y electricidad. ... Ciencias y lo que tenga que ver con los autos. ¡Eeeh...lo de ciencia porque me sirve para la vida y lo de los autos...por si algún día me pasa algo. ...Bueno a mí, me gusta aprender cosas que me sirvan y que sean divertidas. ... ¡Eeeh!, ¡me gusta... se me olvida la asignatura ... musical!, por los sonidos, me relajan, pero depende de los sonidos. ... Matemática, Ciencias y Lenguaje porque son entretenidas y nos sirven igual para algunas cosas de la vida” (Comunicación personal, julio a diciembre de 2023).

Estas señales que nos dan los niños implican un llamado bastante enfático, la escuela debe aplicar un currículum auténtico (que responda a las necesidades o intereses de los estudiantes). Es así como estas expresiones nos muestran a estos niños valientes y decididos a plantear lo que les gusta aprender, si se les otorgan estos espacios educativos democratizadores. Lo relevante que esta necesidad sentida les permite crecer con felicidad: pistas claves para que los ambientes escolares, familiares, comunitarios (en su interacción con el territorio) donde ellos conviven, sean inclusivos y sean escuchados con atención sobre lo que más les gusta y en este, proceso actitudinal, les abra caminos para aprender siendo felices y con ello su compromiso será mayor.

Al considerar lo consignado en los párrafos precedentes, se podría concluir que la escuela debiese avanzar desde la implemen-

tación de un currículum oficial o tradicional hacia un currículum de derecho; según Booth y Ainscow (2011), se trata de un currículum que refleje de una forma más cercana la vida, la experiencia y futuro de los estudiantes (p. 39). Esto se concretiza cuando la escuela, de manera participativa (escuchando las áreas de interés de los niños) definen temas con un enfoque valórico de la relación de la persona con su entorno y que se conectan perfectamente con el currículum oficial. Más aún, esto refuerza lo planteado por el Mineduc (2022) en cuanto al fortalecimiento de una educación integral, donde recomienda a las escuelas a incorporar “...proyectos y experiencias culturales, artísticas, deportivas y de educación en la naturaleza en las comunidades educativas, con un enfoque tanto pedagógico como de bienestar psicosocial para la reactivación integral...” (p.17).

En conclusión, una gestión pedagógica eficaz para aulas con diversidad es cuando sus docentes generan espacios educativos para que estudiantes, familia y comunidad propongan temas de interés.

¿Qué sugieren los niños autistas a sus profesores que enseñen entendiendo que todos somos diferentes? Tal como se ha abordado en el análisis aprender en diversidad, en donde el intercambio constante de diversos aspectos de lo cotidiano al interactuar con otros (sean ideas, opiniones, experiencias, visiones de mundo, etc.) bajo el respeto de quienes conforman las comunidades educativas cobra gran relevancia pues permite -entre otras cosas- desarrollar aprendizajes exitosos; ya que y como se ha demostrado en los análisis anteriores es en interacción y siempre con otros y en diversidad, que el ser humano aprende.

La relevancia de dar a conocer o entregar sugerencias a quienes guían los aprendizajes, como pieza clave del aprender en diversidad, se fundamenta cuando niños autistas entregan consejos a sus profesores para mejorar sus propios procesos. El siguiente foco de análisis, hace alusión al cómo a través de lo que puedo exponer a otros puedo mejorar mi aprendizaje y con ello hago válido el derecho de aprender en diversidad, haciendo visibles las propias particularidades y necesidades para así atender y mejorar mi aprendizaje junto -y desde- los demás y además de ello, incentivar a quien guía a reflexionar sobre sus propias prácticas. Algunas expresiones que nos entregan estos niños, de lo que les pedirían a sus profesores:

“Quiero... en vez de hacer eso, ¿podemos hacer esto? [Mmm], por ejemplo, en ocasiones poner un temporizador para ver cuánto tiempo se tarda cada alumno en hacer varias fracciones o escribir. A veces veo que hay niños en mi clase que les cuesta mucho escribir, se suelen distraer. ... Medio irritado [suspira] [manifiesta gestualmente que no sabe cómo responder]. ... Que ellos averigüen el modo de aprender de los niños. ... Preguntarme y poder dar mi opinión. ... hacer muchas cosas para incluir a todos, aunque seamos diferentes. ... Qué le diría que no todos aprendemos igual y que deberían hacer las clases más dinámicas. ... Que se fijen un poco más en los estudiantes que tienen, porque igual hay hartos que tienen hipersensibilidad al oído... que les molesta, que le hagan chistes medio brutos. Que después de la explicación, nos muestre un video o algún juego que tenga que ver con eso. Que explique muchas veces por si hay alguien que no entiende” (Comunicación personal, julio a diciembre de 2023).

Si consideramos todas las expresiones podemos señalar que los niños autistas tienen sus propias formas de ser, pensar y actuar y desde sus experiencias, a partir de lo que sienten y han observado y así también, a partir de lo que necesitan, son capaces de entregar sugerencias a sus profesores; ellos entienden que son diferentes y valoran estas diferencias. Todas las expresiones concuerdan en lo importante de detenerse y observar a quienes se están educando, a ver sus diferencias y a valorar las mismas.

Si analizamos en detalle estas expresiones, también nos invitan a observar al grupo que conforma un curso, a respetar los tiempos de aprendizaje de todos y a ser conscientes de ello para poder optimizar los aprendizajes, tanto propios como los de los demás. Es destacable que la interacción con otros, cobra relevancia en todos los relatos y en consecuencia, la escuela (sus profesores) debe crear ambientes de aprendizaje para todos. Sabemos que esta práctica está altamente difundida por la literatura, pero lo relevante que nos muestran los niños autistas es que necesitan sentirse más activos; muchas veces no es necesario plantear la diferencia desde diversos materiales o desde lo más tangible, sino

volviéndolos más partícipes de lo que están aprendiendo en conjunto con los demás.

Desde otro punto vista, los niños autistas pueden ser muy reservados también con respecto a lo que la escuela les ofrece o mantener una actitud pasiva de aprender sin pretender sugerir cambios a lo que se les presenta. Aquí nuevamente cobra relevancia el cómo la escuela debe generar un clima de confianza en donde se pueda ser capaz de hablar sobre lo que se aprende, de dialogar sobre lo que enseña y llegar a acuerdos que puedan respetar a todos, tanto a quienes imparten como a quienes están aprendiendo.

Por consiguiente, el Mineduc (2022) plantea que:

La educación debe reconocer la diversidad de la sociedad, valorarla como una riqueza y avanzar hacia la inclusión, entendida como el proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de los y las estudiantes. (p. 32).

Más aún, las comunidades educativas y quienes las componen deben abrir espacios de conversación y diálogo, bajo el respeto y cuyo objetivo siempre sea mejorar los aprendizajes de los niños valorando la diversidad con la cual éstos se presentan.

En síntesis, cuando existe la virtud de observar y escuchar a quienes se están educando, se puede reflexionar sobre las prácticas que se ejercen en las comunidades educativas y con ello se puede valorar la importancia de aprender en diversidad, por tanto, la importancia de la escuela rural con su territorio “...radica en que se constituye en un espacio de aprendizaje de relevancia para avanzar hacia una sociedad más inclusiva...” (Salazar, 2021c, p.51). En este sentido, se hace necesario que los líderes educativos comprendan, se apropien y haga suyo una convivencia bajo un enfoque inclusivo; al respecto según CEDLE (2018), consigna que:

Enfoque inclusivo: busca reconocer y valorar la diversidad social existente en las diferentes unidades educativas, buscando instalar prácticas institucionales no discriminatorias que permitan el encuentro de actores escolares diferen-

tes en temas económicos, culturales, políticos, ritmos de aprendizaje, diversidad de géneros, etnias, generaciones, etc. La idea es pasar más allá del enfoque integrador, cambiando el foco de atención desde el grupo minoritario y sus características, hacia el con junto de la comunidad escolar. (p.39)

Derecho de aprender el valor de la vida.

“Educar, no lo olvidemos, es alumbrar personas auténticas, libres y solidarias; es forjar voluntades, alimentar espíritus, cincelar corazones” (Pérez, 1999, p.6).

¿Qué opinan los niños autistas sobre lo que les hace feliz de la escuela? Aprender el valor de la vida, implica para la escuela y sus docentes implementar una pedagogía de la convivencia. Esta orienta un estilo de enseñanza que consiste en tener conciencia sobre la relevancia de privilegiar valores y actitudes que promuevan una convivencia integral cuando, a través de un clima escolar cálido, los estudiantes ponen en juego valores en la interacción con sus profesores y asistentes de la educación, con sus compañeros y con los miembros de su familia y comunidad.

Al respecto, el primer foco de análisis de este derecho, se refiere a emociones que experimentan niños autistas sobre las cosas que le hacen feliz en la escuela. Algunas expresiones que nos entregan:

“Me gusta ir aprender, también jugar. ¡Eeeh...también convivir y todo eso. ...los recreos, educación física y salud, artes visuales. ...Juntarme con mis amigos porque la paso bien. ...las cosas de la escuela que me hacen feliz son tipo...mis compañeros, que tengo muchos amigos, y que puedo aprender mucho. ... ¡Bueenol!, me gusta cuando está el proyecto terminado, que esté bien pero bien de verdad y que no sea solo como un proyecto de escuela no más, sino que sea mejor. ... ¡Eeeh!, me hacen feliz que en los recreos pudiesen juntarse con niños de otros cursos que también les va a caer bieeen!; que haya hartos espacios

en el patio; y en algunas clases las formas en los que nos hacen aprender” (Comunicación personal, julio a diciembre de 2023).

Al considerar estas expresiones, los niños autistas tienen certeza de las cosas que le hacen feliz en la escuela y distinguen los ambientes en que se sienten cómodos y al respecto, podrían manifestar muy objetivamente estas bondades que el contexto escolar les otorga. Que la escuela escuche esto, sin duda, podría potenciar aún más estos entornos escolares que les dan alegría a sus estudiantes. No obstante esto, a veces pueden sentir inseguridad sobre lo que desean aprender cuando no han tenido un ambiente acogedor que los impulse a expresarse libremente. Frente a estas emociones es necesario establecer espacios donde se expresen o manifiesten su agrado o desagrado por las experiencias de aprendizaje que les son diseñados.

En consecuencia, estas pistas podrían reforzar prácticas deseables como la que sugiere Salazar (2021b): una escuela “impulsa la pedagogía de la convivencia, cuando sus docentes crean un ambiente acogedor para sus estudiantes logrando en ellos una motivación por el aprender y una confianza hacia quienes los acompañan en su desarrollo” (p.195). Al respecto Freire (1993) nos dice que el aprender el valor de la vida implica una virtud necesaria en un docente: la alegría de vivir (p.69). La importancia de esta cualidad en el docente es preparar en su interacción con sus estudiantes y su entorno, la estimulación y lucha por la alegría en la escuela; en creer en lo que se hace y esforzarse por lograr las metas que se proponen tanto el docente como sus estudiantes.

En síntesis, según Castillo (1996) el desarrollo de valores y actitudes para una sana convivencia es esencial en el trabajo escolar y se traduce simplemente en respetar la divinidad de cada persona (p.33), por tanto, un docente que cultiva las relaciones interpersonales favorece la colaboración entre las personas.

¿Qué nos dicen los niños autistas sobre su actitud para ayudar a otros a ser felices? Aprender el valor de la vida, sus dos principios somos una comunidad de aprendizaje y aprendo a seguir mi vocación humana donde convergen el pertenecer y colaborar de y desde una comunidad y el valor de esta dinámica que determinará la vocación de vida que seguirá quien forma parte de él y en conse-

cuencia le permitirá compartir su felicidad; son también cualidades que se presentan en la escuela como lugar de constante dinámica relacional. Ambos valores, de especial relevancia para fomentar la convivencia, se hacen presente entonces en la escuela, la cual, como prolongación de la vida en comunidad, debiese promover el valor de aprender de la vida y en consecuencia compartir el ser feliz.

El análisis que se presenta a continuación muestra la actitud de los niños autistas por ayudar a otros a ser felices, desde sus propias dinámicas relacionales y así, también, desde su propia visión de mundo; dejando con ello visible que pueden tanto aportar como aprender de este derecho, propiciando que se lleve a cabo y se fomente desde la escuela. Algunas expresiones que nos entregan los niños:

“Sí lo haría. Por ejemplo, si hay un compañero que le gusta jugar a la pelota, y eso le encanta, lo hace feliz, yo le ayudaría a que se pueda integrar en la cancha, hablaría con los compañeros de la cancha, tal vez que no sean tan bruscos igual, para que pueda mi amigo entrar a jugar y así pueda jugar con mis compañeros a la pelota y se sienta feliz. ... Sí, pero entender lo que le gusta, entre las cosas que a él le gustan, tratar de ser su amigo. ... ¡Síii! me gustaría y lo haría con los juegos de mesa, que yo siempre traigo en mi mochila para jugar con mis amigos y eso...Durante los recreos. ...le diría que hicieran las clases como unas preguntas y respuestas, Sí. Por si lo dejan excluido, por ejemplo, hacer un grupito que diga “ya jugamos a lo que a ti te gusta” y jugar a lo que a él le gusta. ... ¡Síii!, los incluiría en algunas cosas en los recreos. ¡Síii! y si yo lo sé y lo puedo explicar” (Comunicación personal, julio a diciembre de 2023).

Considerando todos los relatos presentados, se puede señalar que los niños autistas forman parte activa de las dinámicas relacionales que ocurren en la escuela y que tienen valores y actitudes para que los demás se sientan bien. Es por esto que, en estos casos, son capaces de discriminar que su participación e interacción puede ayudar a otro, identificando también que esta ayuda se llevará a cabo

solo si un compañero siente agrado con esta actitud. Junto con ello se puede señalar que son capaces de asumir compromisos para ayudar a sus compañeros porque esa actitud los hace feliz también a ellos.

Aprendemos el valor de la vida, según Salazar (2021b) es un derecho que contiene dos principios fundamentales que pueden ayudar a entender el valor que tiene para la escuela la formación de valores y actitudes para la sana convivencia: somos una comunidad de aprendizaje; y, aprendo a seguir mi vocación humana (p. 171).

Los establecimientos educacionales deben considerar que los estudiantes, independiente de las características que presentan, forman parte de una comunidad y que se debe favorecer el desarrollo de habilidades que complementen lo que los estudiantes han aprendido de ésta y en el caso de que ellos no se encuentren mayormente estimulado se debe, siempre en interacción con los demás, propiciar el aprender el valor de la vida. Para este estudio y según lo evidenciado, todos los niños autistas mostraron tener interés de ayudar a otros a ser feliz; promoviendo con ello una convivencia integral y un entorno y clima escolar amable.

La mayoría de los relatos hacía hincapié en el interactuar, en el diálogo, en la toma conjunta de decisiones y en el considerar los intereses del otro. Esto nos muestra que son los mismos niños quienes nos están entregando las pistas de cómo hacer visible y ejecutar el derecho de aprender el valor de la vida. Si consideramos entonces la sala de clases como tal y las actividades que se propician en ella, los profesores y quienes participen del desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, debieran fomentar actividades que primeramente consideren lo que los niños ya saben o han aprendido en sus propias comunidades, que puedan compartirlo y que en conjunto a los demás esto se pueda valorar. ¿Por qué no pensar entonces en clases que consideren los propios saberes del territorio donde puedan compartir sus experiencias y colaborar con los demás dándole así valor a sus propias vivencias y con ello al derecho de aprender el valor de la vida? En tanto y como estrategia, se podría considerar el uso del juego. Si nuevamente volvemos al relato de los estudiantes; ellos señalan, en todos éstos, al juego como medio para hacer a otros felices, por lo que es de gran valor resignificar y hacerlo parte de las actividades escolares.

¿Qué opinan los niños autistas sobre su actitud para dar consejos a sus profesores para ser felices en la escuela? Aprender el valor de la vida, contempla también la necesidad de una cultura institucional deseable para la convivencia de todos. Y en este anhelo radica la importancia de que la escuela abra espacios en donde los estudiantes puedan aprender sobre este valor; que se basa principalmente, en que forma parte de lo cotidiano y así también esencial de una persona pues reúne pertenencia y comunidad al tener la oportunidad de compartir, factores todos influyentes en la convivencia con otros.

Por tanto, en este derecho, el foco final de análisis es que los niños con una actitud valiente y decidida comuniquen lo que desean de la escuela para ser felices y como se comentó, en el derecho anterior, los docentes recojan estas recomendaciones realizadas por los propios niños con humildad por ser una fuente rica y confiable para mejorar sus propias prácticas y favorecer una sana convivencia. Algunas expresiones en este sentido nos ilustran en este desafío:

“...primero hay que ir integrándolos y después aconsejándolos. ... ¡Quéee!... que jugáramos todos juntos. ...Que no sean tan enojones también porque nos gritan. ¡También... también que nos dejen convivir y también... ¡aah! a ver, que nos escuchen. Por ejemplo, hay veces donde en los recreos no podemos a veces jugar o cosas así, porque algunos se demoran más en tomar desayuno, otros tienen mucho frío. Entonces debería haber un momento o un momentito chiquitito, por unos 5 minutos algo, para que los dejen convivir para poder jugar juntos, ser felices, poder conversar, ayudarnos un poco, cosas así. ...Que hagan más actividades recreativas donde pueda compartir con los demás. ...Podemos hacer cosas más interactivas; esa es una opción. ¡Síii! y que tengan como un tono mejor. ... Respetar también opiniones, que digan “oh no! ¡Esa no! Esa no, pero complétala o no tienes una opinión construida y que preguntarán más, si es que ya entendieron porque igual hay profesores que pasan materia al tiro. ...Que haga algún trabajo en grupo para que se sientan más incluidos con sus compañeros” (Comunicación personal, julio a diciembre de 2023).

Al considerar estas expresiones, los niños autistas son muy sensibles a su entorno más cercano y a la relación con los demás, así también a miradas, gestos o expresiones que les generan inseguridad en la relación con los demás. En tanto, si son escuchados y valorados pueden manifestar cómo les gustaría un ambiente agradable, donde todos compartan y se apoyen mutuamente, contribuyendo a un ambiente propicio para el aprendizaje de todos. Solo basta que los docentes escuchen y ayuden en este anhelo sentido por estos niños: ser felices. Si se sienten entonces valorados y escuchados son capaces de integrar e integrarse y así también ayudar a otros en ampliar su visión de mundo.

Además, puede haber casos en que suelen ser muy reservados y asumen actitudes auto-excluyente en su relación con los demás cuando sienten que no son valorados como persona. El trabajo de una autoimagen positiva es clave de abordar en la escuela para que cada niño reconozca que tiene talento o actitudes para superar sus propias barreras. Es necesario, entonces, un acompañamiento en su desarrollo de convivir con los demás e impulsar actitudes de comprensión de sus pares para incluirlos activamente en sus procesos de aprender. No obstante, el encontrar a un docente que admire podría ayudarlo a avanzar hacia la aceptación de la escuela y de sus procesos de aprendizaje.

En esta perspectiva, el Mineduc (2017), plantea la idea de la Escuela Abierta a la Comunidad, cuyo objetivo es “generar experiencias de interacción entre escuela, familia y comunidad, creando instancias de encuentro y retroalimentación con foco en la tarea de educar para la integración social y la formación ciudadana” (p.18). En conclusión, cuando encuentran apego hacia un adulto, éstos pueden propiciar espacios de confianza en estos niños y con ello, incluirlos de manera progresiva en actividades en que, socialmente, vean aceptación o aprecio de los demás a sus diferencias. Para aprender el valor sobre la vida, según el eslogan que mejor capta es: “nada sobre nosotros sin nosotros” (Poulsen et al., 2022, p.3).

## Conclusiones finales

Una escuela rural está conformada por comunidades de estudiantes donde la diversidad es evidente; niños de distintas edades, motivaciones e intereses que los diferencian y sobre todo donde conviven niños neuro típicos con niños neuro divergentes, que interactúan y comparten procesos colaborativos frente al aprendizaje. En este sentido, este estudio no intenta hacer comparaciones entre estos niños ni a categorizar a los niños autistas porque cada uno de ellos, en su forma de pensar o concebir el mundo es distinta, que los hace diferentes y en consecuencia, aprenden a convivir en estos entornos escolares en diversidad. Por tanto, el sentido expresado anteriormente, sitúa al equipo investigador en un paradigma que considera que el autismo no es un trastorno o una condición que limita su aprendizaje o inserción social en el mundo escolar, sino una característica personal que forma parte de una comunidad diversa que tienen anhelos, inquietudes, ansiedades como todo ser humano, convicción coincidente con Arriagada (mayo, 2023).

Entre los hallazgos interesantes que se encontraron a partir de las expresiones genuinas de los niños autistas y que generan algunas pistas interesantes para una gestión que favorezca el aprendizaje y participación se pueden concluir con dos recomendaciones que entregan una mirada más holística dado que el derecho de aprender en diversidad y el derecho de aprender el valor de la vida se interconectan de manera natural:

Primero, la escuela rural debe propiciar un estilo de enseñanza donde ponga énfasis en el desarrollo de una educación que valore y respete las diferencias, tomándolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social de estos estudiantes. En síntesis, avanzar hacia una pedagogía inclusiva; y segundo, potenciar un estilo de enseñanza donde el foco sea tener conciencia sobre la relevancia de privilegiar valores y actitudes que promuevan una convivencia integral cuando, a través de un clima escolar cálido, los estudiantes ponen en juego valores en la interacción con sus profesores y asistentes de la educación, con sus compañeros y con los miembros de su familia y comunidad. En síntesis, avanzar hacia una pedagogía de la convivencia.

Uno de los principales desafíos, que plantea el equipo investigador, es dar continuidad a este proceso con otros actores que se vinculan directamente con la población objetivo de este estudio. Un primer estudio consistiría en contar con información de los niños neuro-típicos de cómo ven o interactúan con sus compañeros autistas. Un segundo estudio es ver cómo la familia de niños autistas ven a la escuela y su actitud de colaborar en el proceso educativo de sus hijos con esta diversidad. Y, por último, diagnosticar qué experiencias tienen los docentes que trabajan en contextos con diversidad respecto a los procesos inclusivos que implementan y de sus principales necesidades y aspiraciones para impulsar procesos de enseñanza para todos y en particular para niños autistas.

Finalmente, el sentido las narrativas de los protagonistas son claras y contundentes y evidencian no solo sus vivencias, sino también sus deseos de ser parte de un entorno donde se sientan aceptados y valorados por quienes son, lo que subraya la importancia de fomentar relaciones significativas y auténticas entre todos los miembros de la comunidad. Por tanto, las relaciones personales son claves para todos y es así como Albom (2000) expresa “No existe ninguna fórmula para llevar las relaciones personales. Hay que negociarlas de modo amorosos, con espacio para ambas partes; para lo que quieren y para lo que necesitan; para lo que puedan hacer y para cómo es su vida” (p. 197).

## Referencias

- Albom, M. (2000). *Martes con mi viejo profesor: un testimonio sobre la vida, la amistad y el amor*. Maeva Ediciones, Madrid-España.
- Arriagada, A. (26 de mayo de 2023). *Abordaje del Espectro Autista en el contexto escolar* [Ponencia]. Seminario TEA en el contexto escolar. DAEM. San Carlos, Chile.
- Boix, R. (2011). *¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad de la pedagogía del aula multigrado*. Publicado por Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado. Universidad de Barcelona. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART1.pdf>

- Booth, T.; Ainscow, M. (2011). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación de los centros escolares. Adaptación a la 3ª Edición revisada del Index for Inclusion. Traducción y adaptación por Echeita; Muñoz; Sandoval. Consorcio para la educación inclusiva, en su 1ª edición, 2015, España.
- Castillo, G. (1996). Formación de Educadores. Editado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación de Chile.
- CEDLE (2018). Convivencia escolar para líderes educativos. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. Universidad Diego Portales. Santiago.
- Díez, E. (2006). Evaluación de la cultura institucional en educación: Un enfoque cualitativo teórico-práctico. Arrayán Editores. Santiago-Chile
- Freire, P. (1993). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI editores, undécima edición, 2006. México
- Mineduc (2017). Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas. [https://convivenciapara-ciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica\\_de\\_Participacion\\_FamiliasyComunidad.pdf](https://convivenciapara-ciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica_de_Participacion_FamiliasyComunidad.pdf)
- Mineduc; Odepa (2020). Propuesta mesa técnica de educación rural: Por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales.
- Mineduc (2021). Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP. Aprobado por el Consejo Nacional de Educación CNED en resolución N°068 de 2021
- Mineduc (2022). Hoja de ruta para el sistema educativo 2022-2026. Hacia el cambio de paradigma educativo. Nuevos sentidos comunes en la educación.
- Mineduc (2022). Política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad”. Orientaciones para el proceso de planificación de la mejora educativa 2022 en el marco de los desafíos de reactivación educativa integral. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/2022/04/11/orientaciones-para-el-proceso-de-planificacion-de-la-mejora-educativa-2022>
- Minsal (10 de marzo de 2023). Ley TEA N° 21545. Biblioteca del Congreso Nacional [BCN]. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1190123&f=2023-03-10>
- Pérez, A. (1999): Educar en valores. Valor de educar (parábolas). Impresiones San Pablo, 2ª Edición. Venezuela.
- Poulsen, R.; Brownlow, C.; Lawson, W.; Pellicano, E. (enero, 2022).

Meaningful research for autistic people? Ask autistics!. Australian Autism Research. Volumen 26, Issue pp.3-5. <https://doi.org/10.1177/13623613211064421>

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

Salazar, U. (2021b). Los derechos de los niños a valorar y aprender del territorio a través de una pedagogía para el aprendizaje en contextos de diversidad. En Silvia Retamal (Compiladora) Repensando la educación rural: reflexiones y aportes en el territorio chileno. Universidad de Los Lagos-RUCHER.

Salazar, U. (2021c). Gestión para aulas multigrado: un modelo que vincula la enseñanza con los contenidos interculturales de un territorio rural. En: Castillo y Guevara (Ed) Educación intercultural y sociedad: oportunidades y desafíos. RIL Editores, Universidad Católica del Norte

# Enseñanza de las Ciencias Naturales en contexto escolar en territorio wenteche

Marleen Adriana Westermeyer-Jaramillo<sup>1</sup>

Segundo Quintriqueo Millán<sup>2</sup>

## Introducción

Durante la colonización, los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina han vivido la discriminación, racismo y exclusión (Barros y Sagica, 2021; Loango, 2020). En este proceso, uno de los dispositivos con que se impone la cultura hegemónica, es la escuela y los procesos de escolarización (Westermeyer-Jaramillo, 2024; Zapata, 2021). Dentro de la escuela se seleccionan aquellos conocimientos y valores que son considerados como importantes en el marco del desarrollo de la sociedad moderna, invisibilizando los elementos sociales, culturales y lingüísticos de los indígenas, por

---

1 Profesora de Estado en Ciencias mención Química. Magíster en Educación mención enseñanza de las Ciencias Naturales por la Universidad de La Frontera. Académica del Departamento de Educación, de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera. Doctora en Educación del Programa de Doctorado en Educación en Consorcio, sede Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: marleen.westermeyer@ufrontera.cl

2 Profesor de Educación Básica Intercultural. Magíster en Educación por l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Doctor en Educación por la Universidad de Extremadura, España. Profesor Titular e Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural de la Universidad Católica de Temuco. Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones de l'Université Laval et collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone, de l'UQAT, Québec-Canada. Correo electrónico: squintri@uct.cl

ser considerados prescindibles (Jiménez-Naranjo y Sánchez-Antonio, 2020). Lo anterior se expresa tanto en el desarrollo de las asignaturas escolares como en la construcción de la cultura escolar.

En este contexto de imposición de conocimientos, en las instituciones educativas instituidas en territorios indígenas se construyó una lógica monocultural cientificista (Zapata, 2021), a través de la jerarquización de los conocimientos que derivan de la ciencia eurocéntrica occidental, en desmedro de los saberes y conocimientos indígenas. Lo anterior, se hace bajo el fundamento de que sólo los conocimientos derivados del método científico pueden ser considerados como válidos en la educación escolar de niños y jóvenes, sean indígenas o no (Westermeyer & Quilaqueo, 2023). Esto podría conllevar a que el estudiante abandone sus propios marcos referenciales, producto de la imposición de los conocimientos científicos en la educación escolar.

La jerarquización del conocimiento científico en desmedro de otros ha traído consecuencias tanto a nivel global como local. A nivel global, el planeta está experimentando una crisis climática producto de la lógica extractivista con que se da tratamiento a la naturaleza bajo la lógica del racionalismo moderno (Battiste 2010; Quijano 2011). A nivel local, los pueblos indígenas experimentan injusticia educativa, pues sus marcos referenciales no son considerados en los procesos de escolarización (Zapata, 2021). Además, se producen procesos formativos que omiten la dimensión espiritual, física y emocional, exacerbándose solo el carácter racional de la persona y del conocimiento (Morales et al., 2022). Por último, en la escuela mediante la escolarización se construye una inferiorización de lo indígena, lo que genera tensiones en la autoestima y en la identidad sociocultural del estudiantado (Zañartu et al., 2017). Por tanto, es una problemática necesaria de ser comprendida y atendida.

Es así como al reconocerse los efectos descritos, internacionalmente se promovieron enfoques interculturales en la educación; pero gran parte de ellos caen en un funcionalismo al mantener la relación de asimetría entre conocimientos y culturas (Jiménez-Naranjo y Sánchez-Antonio, 2020; Zapata, 2021). Así, son emergentes los proyectos y experiencias educacionales que avancen hacia un pluralismo epistemológico que reconoce la diversidad de conocimientos presentes en las sociedades en contextos de colonización, que los

valora e integra para generar lentes inclusivos y enriquecidos al momento de observar la realidad y las problemáticas actuales (Gómez y García, 2021; Olivé, 2009; Quintriqueo et al., 2019). Para acercarse a este pluralismo epistemológico, se han concretado experiencias educativas en que existe: 1) diálogo entre escuela y prácticas de la cultura indígena y local; 2) horizontalidad entre conocimientos, participación e intereses educativos entre la familia- escuela-comunidad-universidad; y 3) un abordaje transformador del currículum escolar nacional, con pertinencia social, cultural y territorial asociado a los intereses comunitarios (Jiménez-Naranjo y Sánchez-Antonio, 2020). Como se observa, la concreción del pluralismo epistemológico posee varios niveles, aportando todos a avanzar hacia una educación auténticamente intercultural.

En este contexto de tránsito de la escuela como institución homogeneizadora hacia un ente que respeta y valora la diversidad, este capítulo de libro busca analizar si las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales en un establecimiento educacional que se declara intercultural en contexto mapuche se caracterizan por ser científicistas, o bien, si se ha avanzado hacia un enfoque de pluralismo epistemológico.

## **Marco referencial: enseñanza de las Ciencias Naturales en perspectiva intercultural**

Tradicionalmente, la enseñanza de las ciencias se realiza de forma expositiva, donde se concibe al profesorado como quien domina el conocimiento válido, científico, siendo este transmitido linealmente a los estudiantes, cuyos saberes se ignoran (Robles-Piñeros y Santos, 2022). Sin embargo, existen experiencias educativas reportadas por investigaciones científicas en educación que ejemplifican cómo la enseñanza de las ciencias naturales puede ser abordada desde un enfoque de pluralismo epistemológico, el que promueve la interculturalidad y la consideración de los marcos epistemológicos de los estudiantes. A continuación, se presentan experiencias de este tipo organizadas acorde al nivel en que se contribuye al pluralismo epistemológico.

En un primer nivel, se encuentran investigaciones que refieren o promueven la articulación entre conocimientos indígenas y esco-

lares en la enseñanza de las Ciencias Naturales. A modo de ejemplo, constatamos evidencia empírica en el caso de la enseñanza de la Química, donde se incorpora el uso de cuentas africanas para enseñar química orgánica, lo que permite una mayor implicación de sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fakoyede & Otulaja, 2020). En el caso chileno, se documentó una investigación acción en la que una profesora de Ciencias Naturales incorporó los conocimientos previos de sus estudiantes mapuches para diseñar una secuencia didáctica de carácter indagatorio, donde se abordó la temática de las plantas medicinales (Westermeyer & Osses, 2021). En esta misma línea, existe una investigación que cruza los conocimientos mapuches con los propuestos por el currículo escolar, identificando puntos de encuentro abordables en la sala de clases (Bascopé & Caniguan, 2016). Se observa, por tanto, que a nivel internacional y local es posible generar articulaciones entre epistemes distintas en beneficio del aprendizaje de todos los estudiantes.

En un segundo nivel, constatamos experiencias de enseñanza científica donde la escuela se abre al territorio y genera lazos educativos con el medio comunitario. Es el caso de las milpas educativas en México, donde la enseñanza se realiza en contexto comunitario, se ofrece una oportunidad a los estudiantes para aprender participando en las actividades locales, sean de orden cultural, agrícola, económico y espiritual (Sartorello, 2021). Otra experiencia de esta índole describe como a través de la implementación de chagras ancestrales los docentes de ciencias naturales pueden favorecer la articulación entre los conocimientos del currículo escolar y los derivados de contexto local, potenciados por la implicación de agentes educativos del medio comunitario (Flores-Silva et.al, 2020). Se produce en este entorno un aprendizaje donde se valida a los miembros de la comunidad como agentes educativos que dan vida a la educación de los niños, niñas y jóvenes que forman parte de sus familias.

Por último, en un tercer nivel, existen experiencias que buscan transformar los modelos educativos de las instituciones escolares. Resalta la experiencia de una escuela zimbabuense donde se construyó de manera colaborativa entre familia-escuela-comunidad, un modelo de enseñanza que permite incorporar conocimientos indígenas a la enseñanza de la Física (Govender & Mudzamiri, 2022). En este modelo se consideraron los saberes y conocimientos de la

filosofía indígena, como la lengua, el contexto cultural africano, herramientas indígenas, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación tradicional. En el contexto local, existe un proyecto educativo en la región de La Araucanía que mediante la sistematización de conocimientos indígenas y el involucramiento de la comunidad se construyeron programas de estudio propios para dar realce al conocimiento mapuche, según la identidad de las familias que quieren que construyan sus hijos (Cubillos et al., 2017). Estas propuestas alcanzan un mayor nivel de pluralismo epistemológico, ya que se transforma el currículum escolar a la vez que se articulan conocimientos y se abre la escuela al medio comunitario.

## Método

La investigación desarrollada es de tipo cualitativa, con un paradigma constructivista y un diseño etnográfico. Tuvo como objetivo analizar, bajo el enfoque de pluralismo epistemológico, las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales. Para ello, se procedió a realizar observación participante en una escuela wenteche (territorialidad del valle) de La Araucanía. La escuela observada es de carácter rural multigrado (salvo en sus dos últimos niveles) e imparte los cursos de Pre kínder a Octavo Básico. Declara en su Proyecto Educativo Institucional un sello intercultural en contexto mapuche, razón por la cual fue invitada a participar en este estudio, de modo de poder constatar prácticas acordes al pluralismo epistemológico.

En ella se observó durante dos meses, actividades no lectivas de la escuela, clases de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales y de Ciencias Naturales. En este capítulo se describe lo observado principalmente en esta última asignatura, lo que contempló la observación de los siguientes niveles: Cuarto Básico (2 horas pedagógicas, este nivel se separaba de Tercero Básico en la asignatura); Quinto y Sexto Básico combinado (9 horas pedagógicas); Séptimo Básico (2 horas pedagógicas) y Octavo Básico (2 horas pedagógicas). Se llevó a cabo dos tipos de anotaciones: un registro etnográfico (RE) de carácter descriptivo y un diario de investigación (DI) de carácter interpretativo. Las siglas entre paréntesis se utilizan para identificar las citas utilizadas para ilustrar los resultados.

El docente a cargo de la asignatura es parte de la planta estable del establecimiento educacional y Profesor de Educación Básica con especialización en Ciencias Naturales. Además, imparte la asignatura de Historia y es profesor jefe de un curso.

En cuanto a los resguardos éticos, se contó con la autorización de la directora del establecimiento, del longko (dirigente) de la comunidad en que está inserta la escuela y con el consentimiento del profesor participante. Asimismo, se respetaron los protocolos de etiqueta propios del contexto de estudio, a medida que fueron aprendidos por los investigadores.

Para el análisis de la información, se utilizó elementos de la teoría fundamentada, a nivel de codificación abierta (San Martín, 2014). Se consideraron las siguientes dimensiones de observación de las prácticas de enseñanza: 1) Organización de los espacios y tiempos; 2) Rol del profesor; 3) Rol del estudiante; 4) Estrategias metodológicas utilizadas; 5) Formas de evaluación; y 6) Interacciones profesor-estudiante. Los resultados se presentan indicando los códigos con mayor frecuencia, para posteriormente presentar de manera esquemática los códigos en su conjunto.

**Resultados**

Los códigos con enraizamiento igual o mayor a 6 para cada una de las dimensiones de análisis se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1.**  
**Códigos de mayor enraizamiento levantados**  
**para cada dimensión de análisis**

| Dimensión                              | Códigos                     | N  |
|----------------------------------------|-----------------------------|----|
| Organización de los espacios y tiempos | Manejo del tiempo           | 26 |
|                                        | Enseñanza diferenciada      | 9  |
|                                        | Ordenamiento espacial       | 8  |
| Rol del profesor                       | Planificación               | 13 |
| Rol del estudiante                     | Transcribir información     | 14 |
|                                        | Presentación de estudiantes | 8  |
|                                        | Investigar                  | 8  |
| Estrategias metodológicas utilizadas   | Texto escolar               | 19 |
|                                        | Objetivo                    | 15 |
|                                        | Guía                        | 10 |
|                                        | Pizarra                     | 10 |
|                                        | Cuaderno                    | 9  |
|                                        | Exposición dialogada        | 6  |
| Formas de evaluación                   | Evaluación                  | 17 |
|                                        | Preguntas de identificación | 13 |
|                                        | Prueba                      | 12 |
| Interacciones profesor-estudiante      | Retroalimentación           | 16 |
|                                        | Conocimientos previos       | 10 |
|                                        | Monitoreo                   | 6  |

Nota: la columna encabezada con N indica la frecuencia del código (se consideran todas las instancias de observación en la escuela).

La primera dimensión analizada corresponde a la Organización de los espacios y tiempos, entendida como la gestión que el agente educativo realiza en consideración a los espacios físicos y del tiempo disponible. En ella, el código Manejo del tiempo es utilizado para indicar cómo el uso de los períodos de clase condiciona el actuar pedagógico. El profesor carece de tiempo suficiente durante sus clases para realizar un cierre adecuado. Así se observa en el siguiente fragmento etnográfico: “En un momento, el profesor les dijo (a los estudiantes): “en cuatro minutos revisamos”. Para la revisión les fue solicitando de manera individual a algunos estudiantes que fueran

leyendo el nombre de cada nivel (de organización de la vida), su definición y ejemplo. Sonó la campana cuando estábamos revisando “órgano”, por lo que luego de que una estudiante terminara de dar la definición y ejemplo, los estudiantes se fueron de la sala” (RE N°8).

El segundo código con mayor enraizamiento para esta dimensión es Enseñanza diferenciada, referido a la separación de los cursos al momento de enseñar. Esto ocurre en todas las clases de Ciencias Naturales, salvo para 5° y 6° Básico, que por falta de docentes están a cargo del mismo profesor, en el mismo lugar físico, pero trabajando temáticas distintas. Un ejemplo de Enseñanza diferenciada se ilustra en el siguiente fragmento etnográfico: “Al toque de campana, [el profesor] fue a la sala donde estaban ambos cursos, siendo cuidados por una asistente o profesora. Saludó a los niños y me presentó. Luego, los niños de Cuarto Básico se formaron (8 niñas y 5 niños). Tercero Básico quedó a cargo de otra profesora y nos fuimos con Cuarto Básico al comedor, espacio en que se realizaría la clase” (RE N°7).

El tercer código de la dimensión es Ordenamiento espacial, referido a la forma en que se distribuyen los estudiantes en la sala de clases. En las clases de Ciencias Naturales, los estudiantes se sentaban en bancos dobles o en los mesones del comedor, según cual fuera el lugar en que se realizasen las actividades.

Con respecto a la dimensión Rol del profesor, esta refiere a la función que asume el agente educativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella, se constata un solo código: Planificación. Este refiere a la programación y diseño de actividades educativas por parte del agente educativo. En este caso, el profesor cumple este rol incluso durante su ausencia por licencia médica. Sus planificaciones de clase, llamadas rutas pedagógicas, corresponden a fotocopias del texto entregado por el Ministerio de Educación, en su versión para el docente: “La ruta pedagógica de Quinto Básico tiene como objetivo identificar la importancia de los alimentos y reconocer las funciones de éstos. El documento correspondía a una impresión del texto escolar versión para el docente, donde las páginas de los textos del estudiante (de contenidos y actividades) se acompañan de indicaciones, profundizaciones disciplinares y actividades complementarias” (RE N°4). El profesor del curso, al volver de su licencia médica, la programación inicial de sus clases se vio afectada por los

reemplazos que se hicieron de su enseñanza y por la necesidad de calificar, ya que retomó sus actividades pedagógicas muy próximo al cierre del semestre.

Con respecto a la dimensión Rol del estudiante, esta se refiere a la función que el docente otorga al estudiante en su proceso formativo. En ella, el código con mayor enraizamiento es transcribir información. Lo anterior se define como la asignación de tareas al estudiante en que debe copiar información desde alguna fuente, sin un mayor tratamiento. Este código emerge desde la práctica del profesor de Ciencias Naturales: “Los niveles de organización y su definición estaban textuales en el libro. Los estudiantes decían que no entendían que había que hacer y cuando les explicábamos decían: “ah... entonces tengo que copiar eso aquí y esto aquí”” (RE N°8). Se asocia a este código el de Investigar, definida como tareas en que el estudiante debe consultar en distintas fuentes para dar respuesta a ellas: “aunque el objetivo de la clase era investigar, los estudiantes parecían más que nada estar copiando información, muchos, sin entender ni siquiera la instrucción (DI N°9). Como se observa en el registro etnográfico, no se trata de investigaciones en que los estudiantes realicen operaciones complejas sobre la información que encuentran, sino que transcriben información de un lugar a otro.

El código Presentación de estudiantes corresponde a la estrategia didáctica en que los estudiantes exponen acerca de un tema asignado. Este método fue utilizado por el profesor en algunas de sus clases: “Los grupos fueron pasando, pegaron su cartulina e hicieron la presentación. Esta fue breve. Duró menos de dos minutos por grupo. El profesor me pasó una pauta por grupo, la que fui completando. En general, los estudiantes cumplieron con todos los indicadores mencionados en ella, salvo algunos que tenían faltas ortográficas (uso de tildes) y una estudiante que confundió el mecanismo de prevención con el tratamiento.

El profesor iba retroalimentando a los grupos, profundizando significados de conceptos como secreción, aborto, parto prematuro, herpes. El profesor felicitó y pidió aplausos a cada grupo. La campaña tocó cuando la última estudiante estaba exponiendo” (N9, RE). Las presentaciones de clase fueron producto de requerimientos en que los estudiantes debieron transcribir información a un papelógrafo.

Con respecto a la dimensión Estrategias metodológicas utilizadas, esta se refiere a los métodos didácticos y recursos de enseñanza utilizados por el profesor. En ella, el código con mayor presencia es Texto Escolar. Este se define como el material impreso que el Ministerio de Educación hace llegar al estudiante, en dos versiones, una con énfasis en contenidos y otra en las actividades. Un ejemplo de registro etnográfico que evidencia el uso de este recurso por parte del profesor es: “Luego les pidió que abrieran uno de sus textos en la página 159. A los niños les llamó la atención la fotografía de un zorro que estaba asechando a unas gallinas. Había cuatro preguntas que los estudiantes debían copiar y responder en sus cuadernos: qué necesitan las gallinas para vivir; qué necesita el pasto para vivir; dónde viven las lombrices y qué relaciones se pueden establecer entre el zorro, las gallinas, las lombrices y el pasto” (N7, RE). Los textos escolares se usaron para que los estudiantes resolvieran ejercicios y para consultarlos como fuentes en tareas de investigación.

Con respecto al código Objetivo, se define como la explicitación de la meta de aprendizaje de la clase por parte del agente educativo. El profesor presenta el objetivo de clase de manera verbal y escrita a sus estudiantes: “Luego, de manera relacionada a la conversación, anotó el objetivo de la clase “identificar y caracterizar los distintos tipos de alimentación de los animales”. Los estudiantes lo copiaron en su cuaderno” (RE N°7).

El código Guía se refiere a material impreso que el profesor entrega a los estudiantes. Esta estrategia fue utilizada con frecuencia: “Luego repartí las guías a los estudiantes y fueron completando la primera tabla referida a los niveles de organización (desde el químico al organismo): algunos usaron solo su libro, otros teléfonos y computador con su internet personal, ya que el de la escuela estaba caído” (RE N°8). Este extracto hace referencia a una de las actividades de investigación en que los estudiantes debían buscar información y transcribir la información, en este caso, en una tabla de la guía.

El código Pizarra se refiere al uso del pizarrón por parte del profesor, tanto como para apuntar el objetivo de la clase, dar explicaciones, definir conceptos y anotar actividades que los estudiantes deben responder. El profesor ocupa una pizarra diferenciada para Quinto y Sexto Básico: “El trabajo (de Quinto Básico) fue guiado

por dos preguntas anotadas en la pizarra y que fueron copiadas por los estudiantes: la primera se refería a los componentes del cigarrillo y la segunda a los efectos en los sistemas del cuerpo” (RE N°9).

El código Cuaderno se refiere a las actividades que el profesor asigna a los estudiantes y que éstos deben responder en su cuaderno. El cuaderno suele ser una transcripción de la pizarra y un espacio en que los estudiantes elaboran respuestas a las preguntas que están en la pizarra o en el texto escolar.

El código Exposición dialogada se refiere a la estrategia didáctica del profesor que explica conceptos a los estudiantes mientras conversa con ellos, indagando conocimientos previos, chequeando su comprensión y solicitando ejemplos. Un ejemplo de extracto etnográfico que evidencia lo anterior es el siguiente: “(El profesor) Anotó el objetivo de la clase: “investigar en distintas fuentes las funciones de los tipos de tejido” y bajo él, lo que estaban conversando a través de un esquema que incluía los conceptos de célula>procariote y eucarionte >animal y vegetal” (RE N°8).

Con respecto a la dimensión Formas de evaluación, esta se refiere a los mecanismos con que el profesor evalúa el aprendizaje y desempeño de los estudiantes de manera calificada. En ella, el código con mayor enraizamiento es Evaluación. El código se refiere a la dedicación de la clase en su totalidad o en su mayoría a la aplicación de actividades calificadas: “La jefa de la Unidad Técnica-Pedagógica repartió las pruebas de un curso y yo las del otro. Les dijo a los estudiantes que era una prueba que debía haber absoluto silencio mientras contestaban la evaluación” (RE N°1). En el caso del extracto etnográfico citado, se trata de una prueba que el profesor dejó planificada antes de su licencia y que la jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica se encargó de que fuera aplicada. Principalmente, las pruebas se usaron para evaluar aprendizajes, además, el profesor usó guías calificadas y presentaciones de los estudiantes.

El código Preguntas de identificación, se refiere a la solicitud hecha por el profesor a los estudiantes en que deben responder con conceptos, ejemplos o información ya dada: “Había preguntas de alternativa en que los estudiantes debían identificar el nivel de organización (de célula a ecosistema), identificar características comunes entre seres vivos, ordenar los niveles de organización de lo más simple a lo más complejo (usando imágenes desde células a poblaciones

de cebollas)” (RE N°1). Las preguntas de identificación fueron parte de guías, pruebas y pautas para las presentaciones orales hechas por los estudiantes. El código Prueba, se refiere a la aplicación de instrumentos escritos por parte del profesor para evaluar y calificar a los estudiantes. Como se citó para el código Evaluación, las pruebas de Ciencias Naturales debieron ser respondidas de manera individual y silenciosa por los estudiantes.

Finalmente se analizan los códigos referidos a la dimensión Interacciones profesor-estudiante, la que se define como los intercambios dialógicos con que el profesor promueve el aprendizaje de los estudiantes. El primero de ellos corresponde a Retroalimentación. Se define este código como la acción educativa del profesor destinada a que los estudiantes nutran los aprendizajes ya adquiridos o en construcción, a través de preguntas, aclaraciones y correcciones. Un ejemplo de extracto etnográfico que lo ilustre es el siguiente: “Había cuatro preguntas que los estudiantes debían copiar y responder en sus cuadernos: qué necesitan las gallinas para vivir; qué necesita el pasto para vivir; dónde viven las lombrices y qué relaciones se pueden establecer entre el zorro, las gallinas, las lombrices y el pasto. Los estudiantes fueron trabajando y el profesor revisaba sus cuadernos y guiaba las respuestas con preguntas cuando los estudiantes habían contestado de manera incompleta: “¿solo necesita agua?, ¿y dónde crece?” (RE N°7).

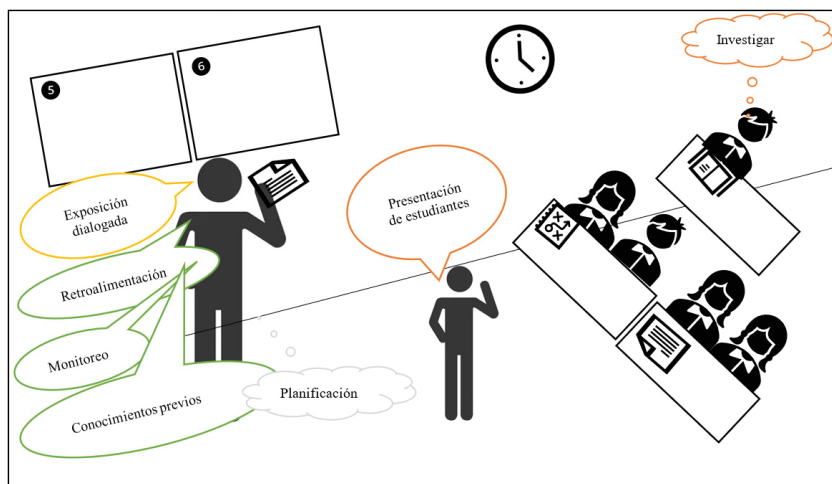
El segundo código de la dimensión es Conocimientos previos, referido al diagnóstico y activación de los conocimientos previos de los estudiantes por parte del profesor: “El profesor esperó otra respuesta, “la célula” y luego de felicitar a los estudiantes, les preguntó qué tipos de células conocían. Les recordó que habían visto muestras de saliva y cebolla y los estudiantes respondieron que conocían la célula animal y vegetal. El profesor les preguntó que cómo era que se conocían, con qué invento del hombre era posible aquello, a lo que respondieron, el microscopio” (RE N°8). Los conocimientos previos activados por el profesor facilitan el cumplimiento de cada objetivo de clase.

El último código, Monitoreo, corresponde a la acción docente destinada a verificar que los estudiantes están cumpliendo las tareas encomendadas. Un ejemplo de extracto etnográfico que da cuenta de este código es: “Mientras (el profesor) anotaba en la pizarra y

los estudiantes en su cuaderno, iba conversando con los estudiantes sobre qué animales conocían de cada uno de los tipos. Pasó por los puestos viendo cómo escribían los estudiantes” (RE N°7). A diferencia de la retroalimentación, el objetivo no es nutrir el aprendizaje, sino que verificar el avance en las actividades.

La Figura 1 representa de manera icónica los códigos emergentes de la observación de la práctica del profesor asociados a la naturaleza de la enseñanza de las ciencias naturales en contexto escolar.

**Figura 1. Códigos obtenidos durante la observación participante representados en la práctica del profesor de Ciencias Naturales.**



Como se observa en la Figura 1, existe una organización tradicional de la sala de clases donde los estudiantes se ubican en filas, las que son diferenciadas por nivel, aún cuando en una misma sala de clases convergen dos cursos distintos. Así también es el uso de la pizarra, la que es dividida en dos para diferenciar la enseñanza. El manejo del tiempo es un factor clave en el desempeño del profesor y es en gran parte destinado a que los estudiantes transcriban información que es brindada por el docente. La estrategia más utilizada por el profesor es la exposición dialogada, la que es orientada por el objetivo de la clase y por la implementación de planificaciones dadas por el Ministerio de Educación. Durante su práctica pedagógica el profesor constantemente activa conocimientos previos, monito-

rea y retroalimenta el aprendizaje de los estudiantes. Hay ocasiones en que estos últimos tienen un mayor protagonismo, por ejemplo, cuando deben realizar presentaciones que derivan de tareas anunciadas como de investigación, pero que en realidad consisten en transcribir información de una fuente a otra, generalmente de sus textos escolares a una guía o cuaderno.

## Discusión y conclusión

Si bien es cierto la escuela participante de este estudio declara un sello intercultural en su Proyecto Educativo Institucional, las prácticas de enseñanza observadas en Ciencias Naturales no evidencian lo anterior. Es así como no se comparte ninguno de las características que permiten acercar la enseñanza al pluralismo epistemológico intercultural: articulación de conocimientos; horizontalidad y apertura en la relación escuela y comunidad; y resignificación del currículo escolar en consideración a los intereses de las familias que integran la escuela (Jiménez-Naranjo y Sánchez–Antonio, 2020).

Los espacios y el tiempo son gestionados de manera convencional, no existiendo momentos ni una configuración espacial en que se favorezca el diálogo entre los estudiantes. Esto coincide con lo planteado por Robles-Piñeros y Santos (2022) al indicar que las clases de Ciencias Naturales se suelen configurar dando protagonismo al docente y omitiendo el conocimiento que puedan traer los estudiantes. Lo anterior se puede deber a que se considera al docente como quien domina los conocimientos científicos y por tanto quien tiene la autoridad para enseñarlos.

En la misma línea, el profesor planifica la enseñanza siguiendo textualmente los lineamientos del Ministerio de Educación, sin considerar el contexto ni marco referencial de sus estudiantes. De esta manera, a través del currículo prescrito se reproducen los fenómenos de homogeneización de la diversidad escolar que se han manifestado desde que la escuela se instaló en el territorio (Quintriqueo et al., 2019). En este sentido, nuevamente se aleja el protagonismo del proceso formativo de los estudiantes.

Las estrategias metodológicas utilizadas también se encuadran dentro de lo convencional, pues es el profesor quien tiene mayor

protagonismo en sus clases a través de la exposición. Los recursos pedagógicos y evaluativos utilizados también tienen un carácter monocultural, pues no hacen referencia a ningún contenido ni método educativo mapuche. Aun cuando se diseñan actividades en que el estudiantado tiene mayor agencia, como las disertaciones e investigaciones, las tareas que se les asignan se traducen en una simple transmisión de información de un medio a otro. Esto no solo afecta a la implantación del enfoque educativo intercultural, sino que, no potencia los fines mismos de la educación científica, como los que refieren a la adquisición de habilidades y de la alfabetización científica (Neira, 2021). Se deben pensar tareas con un nivel de complejidad que permita a los estudiantes el desarrollo de habilidades científicas, pero considerando también un grado de familiarización con los conocimientos que los estudiantes ya poseen, para dar sentido y profundidad a los aprendizajes.

Por último, las interacciones entre el profesor y los estudiantes en instancias de retroalimentación y monitoreo tampoco favorecen un diálogo intercultural, pues las conversaciones solo consideran elementos del conocimiento científico escolar. Incluso aquellas instancias en que el profesor activa conocimientos previos, lo hace centrándose en aquellos aprendizajes que se adquieren dentro de la educación escolar, sin potenciar aquellos que los y las estudiantes adquieren en su medio cultural. Se ha evidenciado que la incorporación de estos conocimientos puede contribuir a la construcción de aprendizajes significativos por parte del estudiantado (Westermeyer & Osses, 2021), lo que no se considera en las clases observadas.

A modo de conclusión, se observa que la educación científica en la escuela partícipe de este estudio presenta matices científicistas, puesto que los conocimientos indígenas son omitidos e invisibilizados (Quintriqueo et al., 2019). Sin embargo, no se puede afirmar que estos matices científicistas se asocien a una desvalorización del conocimiento mapuche por parte del profesor, sino que puede deberse a su adscripción al currículum prescrito y a su formación inicial. Esto, a pesar de que se declara un sello intercultural que sugiere que se debiese implementar un enfoque de pluralismo epistemológico. Esta situación, es observada en otras instituciones educativas con diversidad cultural, donde la implementación del enfoque educativo intercultural se reduce a la enseñanza de las lenguas indígenas

o actividades folclorizantes (Arias-Ortega, 2022; Guajardo, 2020; Tualaulelei y Halse, 2023). Es por tanto, un desafío de las escuelas con sello intercultural es evidenciar un pluralismo epistemológico dentro de todas las actividades curriculares, incluidas las clases de Ciencias Naturales.

Para contribuir a la superación de este desafío, se pueden considerar contenidos y métodos educativos mapuche en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Dentro de los contenidos educativos mapuches articulables al conocimiento científico escolar se tiene: 1) la concepción espacial del Universo; 2) el reconocimiento del territorio y de la identidad territorial; 3) lugares de uso medicinal, agrícola y ganadero; y, 4) la noción de itxofij mogen como diversidad de la vida (Andrade et al., 2022; Marilaf, 2017; Quintriqueo et al., 2021; Ranjan et al., 2021). Mientras que en los métodos educativos mapuche que pueden utilizarse como estrategia didáctica en contexto escolar se tiene al: 1) güneytun, entendido como la práctica educativa basada en la observación del entorno social, natural y espiritual; 2) Pepilün, consistente en la aplicación de lo aprendido en ámbitos de participación social y de contacto con la naturaleza; y 3) kimkitün, que alude al aprender haciendo a través de la participación en prácticas sociales, culturales, laborales y ceremoniales (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Por último, es necesario señalar que es deseable que los profesores posean tanto un conocimiento didáctico del contenido escolar como conocimientos y métodos educativos mapuche, de modo de que puedan realizar una articulación entre ambos.

## Agradecimientos

Proyecto FONDECYT REGULAR 1221718, “Principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente, como fundamentos de una educación intercultural para todos”.

## Referencias

- Andrade, E., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Peña-Cortés, F. (2022). Contenidos educativos mapuches y espacios ecológicos-culturales en la Araucanía: desafíos para una educación intercultural. *Diálogo Andino*, 67, 88–98. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812022000100088>
- Arias-Ortega, K. (2022). Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en la Araucanía, Chile. *Diálogo andino*, (67), 31-41. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100031>
- Barros, C. y Sagica, V. (2021). Entre as (re)existências da cura xamânica na região amazônica e o cientificismo colonial: Um olhar discursivo sobre o silenciamento vivenciado pelos povos originarios [Entre las (re)existencias de la curación chamánica en la región amazónica y el cientificismo colonial: Una mirada discursiva sobre el silenciamiento experimentado por los pueblos originarios]. *PerCursos*, 22(48), 261–283. <https://doi.org/10.5965/198472462248202126>
- Bascopé, M., y Caniguan, N. (2016). Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 162-175.
- Battiste, M. (2010). Nourishing the learning spirit: learning is our purpose in life. [Nutriendo el espíritu del aprendizaje: el aprendizaje es nuestro propósito en la vida]. *Education Canada*, 50, 14-18.
- Cubillos, F., Fabregat, M., Painequeo, H., Pinto, D., Fernández, M., del Pino, M., Navarro, J., Romero, B., López, F., Meza, C., Farías, O. y Fernández, C. (2017). Sistematización del currículum crítico emergente de la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa.
- Fakoyede, S., y Otulaja, F. (2020). Beads and beadwork as cultural artifacts used in mediating learners' agentic constructs in science classrooms: a case for place-based learning [Cuentas y trabajo con cuentas como artefactos culturales usados para mediar constructos agenciales en clases de ciencias: un caso de aprendizaje situado]. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 193–210. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09911-4>
- Flores-Silva, A., Santos-Baptista, G. C., Cuevas-Guzmán, R., Olvera-Vargas, M., & Mariaca-Méndez, R. (2020). Contenidos

- botánicos en los libros de texto y posibilidades de contextualización en el diálogo intercultural en la enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(3). <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n3p379>
- Gómez, A., y García, A. (2021). Multicultural and Dialogic Science Education in Indigenous Schools in the Mayan Highlands, México: Incorporating Traditional Knowledge from Teachers' Perspectives [Educación científica multicultural y dialógica en escuelas indígenas del Altiplano Maya, México: incorporando conocimientos tradicionales desde la perspectiva de los docentes].. En M. Atwater (Ed.), *International Handbook of Research on Multicultural Science Education* (pp. 1-28). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-37743-4\\_21-2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37743-4_21-2)
- Govender, N. y Mudzamiri, E. (2022). Incorporating indigenous artefacts in developing an integrated indigenous-pedagogical model in high school physics curriculum: views of elders, teachers and learners. [Incorporación de artefactos indígenas en el desarrollo de un modelo pedagógico indígena integrado en el plan de estudios de física de la escuela secundaria: puntos de vista de ancianos, maestros y alumnos]. *Cultural Studies of Science Education*, 17, 827–850. <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10076-2>
- Guajardo, C. (2020). Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas: estudio etnográfico en un centro escolar de la Ciudad de México. *Boletín De Antropología*, 35(59), 82–107. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.v35n59a06>
- Jiménez-Naranjo, Y. y Sánchez–Antonio J. (2020). Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela: una relación que discutir. *De Prácticas Y Discursos*, 9(13). <https://doi.org/10.30972/dpd.9134309>
- Loango, A. (2020). *Ciência e ancestralidade na Colômbia: racismo epistêmico sob o disfarce de cientificismo* [Ciencia y ancestralidad en Colombia: racismo epistémico bajo el disfraz del cientificismo]. *Revista Em Pauta*, 18(46). <https://doi.org/10.12957/rep.2020.52012>
- Marilaf, C. (2017). *La Educación Intercultural Bilingüe en Chile desde la mirada mapuche* [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Morales, S., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO*, 32(1), 58-74. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2754>
- Neira, J. (2021). La experimentación en ciencias naturales como es-

- trategia de alfabetización científica. UCMAule, 60, 102-116. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.60.102>
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Sadler (Ed.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Muela del Diablo editores.
- Quijano, A. (2011). “Buen vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *Ecuador Debate*, 84, 77-88.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Maheux, G. (2019). Contenidos disciplinarios del currículo escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 74-92). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Torres, H., Morales, S. y Peña-Cortés, F. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36.
- Ranjan, R., Castillo, A. y Morales, K. (2021). Mapuche cosmovision and territorial rights: An interdisciplinary approach to understand the conflict of Wallmapu, Chile [Cosmovisión mapuche y derechos territoriales: un enfoque interdisciplinario para comprender el conflicto del Wallmapu, Chile]. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 13(1). <https://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v13n1.17>
- Robles-Piñeros, J. y Santos Baptista, G. (2022). Conocimiento etnomológico local en la enseñanza de la ecología: Contribuciones para una educación científica intercultural. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 21(1).
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Sartorello, S. (2021). Milpas Educativas: Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 283-309.
- Tualaulelei, E. y Halse, C. (2023). Why interculturalism does not always translate into action: Insights from teachers in an Australian primary school [Por qué la interuclturalidad no siempre

se traduce a la acción: luces desde el profesorado en una escuela primaria australiana]. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 747-762.

Westermeyer, M. y Osses, S. (2021). Aprendizaje de las ciencias basado en la indagación y en la contextualización cultural. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 73-86. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042westermeyer4>

Westermeyer, M., y Quilaqueo, D. (2023). Violencia epistemológica detrás del discurso de la alfabetización científica. En R. Hernández, Q. Sanabria y Y. Pedraza-Jiménez (Comp.), *Enseñanza de las ciencias, interculturalidad y contexto rural: una mirada Latinoamericana* (pp. 127-148). Editorial UPTC.

Westermeyer-Jaramillo, M. (2024). Construcción discursiva de estudiantes mapuches en torno a la machi: racismo, escolarización y evangelización. *Educação E Pesquisa*, 50. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202450261949>

Zañartu, N., Aravena Reyes, A., Grandón Fernández, P., Sáez Delgado, F. y Zañartu Canihuante, C.. (2017). Identidad étnica, discriminación percibida y procesos afectivos en jóvenes mapuches urbanos. *REVISTA CUHSO*, 27(2), 229. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v27n2-art1226>

Zapata, V. A. (2021). Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. *Revista Educación*, 46(1), 582-594. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43800>

# Investigación formativa en el aula rural

Susana Oñate Escobar<sup>1</sup>  
Guillermo Williamson Castro<sup>2</sup>

## Introducción

El desarrollo de la educación rural en Chile debe ser abordado desde diversas perspectivas, una de ellas, es la definición misma de lo que se considera un “establecimiento educativo rural” en un “territorio rural”. Son muchas las definiciones que intentan conceptualizar la ruralidad: desde la reciente “Nueva Ruralidad”, a las Naciones Unidas, la Unión Europea, los Censos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE). En general hacen referencia a lo propio de un territorio definido como tal, así como por sus relaciones con lo urbano, en contextos de transformación económica, ambiental, cultural (Williamson et al., 2023).

Durante el año 2022, cerca de 3.247 establecimientos educacionales rurales (aproximadamente el 30% del total de escuelas del país) conformados por 30.837 docentes -un 12% del universo de profesores y profesoras del país-, recibieron en sus aulas a 280 mil

---

1 Doctora en Educación, Universidad Católica de Temuco. Docente del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Coinvestigadora Proyecto DIUFRO- DI22-0031 “Educación en los territorios rurales de Chile: un panorama actual descriptivo-analítico”, Universidad de La Frontera. Correo: [Susana.onate@ufrontera.cl](mailto:Susana.onate@ufrontera.cl). web: <https://orcid.org/0000-0001-6364-854X>

2 Doctor en Educación, Universidade Estadual de Campinas. Profesor Asociado del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Investigador responsable Proyecto DIUFRO-DI22-0031 “Educación en los territorios rurales de Chile: un panorama actual descriptivo-analítico”, Universidad de La Frontera. Correo: [guillermo.williamson@ufrontera.cl](mailto:guillermo.williamson@ufrontera.cl). web: <https://orcid.org/0000-0001-5313-342X>

estudiantes (Ministerio de Educación, 2024a). El Ministerio de Educación no define lo que entiende por educación rural: asume las definiciones institucionales que identifican históricamente a las escuelas como urbanas o rurales y que se basan en los Censos Nacionales (el último plenamente válido fue el 2017), con un fuerte sesgo hacia las escuelas multigrado (Ministerio de Educación, 2024a). Los resultados del proceso de consulta para elaborar una política de educación rural del actual gobierno (2023-2024), hacen referencia más a supuestos históricos, condiciones estructurales, institucionales o geográficas, nociones clásicas y aceptadas en general, valoración social y educativa respecto de la educación y escuela rural, que a una definición justificada en y por sí misma y que recoja los grandes cambios y diversidad de la actual ruralidad (Ministerio de Educación, 2024a), en las dinámicas de cambio de sus territorios.

Las definiciones son problemáticas. Muchas instituciones escolares ubicadas en un radio urbano no son consideradas rurales, a pesar de que atienden a una población estudiantil mayoritariamente proveniente de dichos sectores (Núñez et al., 2020). Es precisamente en esos contextos educativos, que el cierre de escuelas rurales provoca que se pierda el rol de la escuela rural como articuladora de la identidad territorial (Felber, 2012; Galván, 2020). Por otra parte, hemos visto en La Araucanía, que escuelas rurales se sostienen gracias al traslado de niños y niñas urbanos desde ciudades próximas. En otros lugares de la misma región, encontramos establecimientos con alumnos de familias recién llegadas desde otras ciudades, diversas identidades y estratos sociales, a vivir en parcelas, estableciendo progresivamente una nueva conformación social y cultural de algunos territorios y escuelas rurales, con un mayor número de integrantes y orígenes (Cárdenas et al., 2022).

En este texto nos situaremos en los contextos más amplios que sitúan a la educación rural según los definidos institucionalmente por MINEDUC y también en una combinación de las propuestas que las asocian en sus desarrollos locales a espacios urbanos (Williamson et al., 2023). Por tanto, hay establecimientos educativos que cumplen el rol de educar a estudiantes que viven históricamente en las comunidades cercanas de las escuelas y otros que se han desplazado para desarrollar su escolarización. La responsabilidad es la de brindar espacios de aprendizaje, para todos y todas, que les permitan

el desarrollo de una identidad personal que favorezca su participación comunitaria, la construcción de una identidad territorial y un sentido de cohesión social que facilite el aprendizaje profundo, en contextos que no siempre son los propios de vida o que están en rápidas dinámicas de cambios productivos y sociales (Williamson et al., 2023).

Pero esto es sólo una señal de las transformaciones estructurales que se están produciendo en los territorios urbanos/rurales, que afectan en múltiples dimensiones a sus escuelas y liceos, las que exigen nuevas decisiones políticas, pedagógicas y metodológicas.

En ese contexto, este capítulo propone una didáctica, entre muchas, que se han desarrollado en el sur de Chile y a partir de las cuales se ha generado conocimiento pedagógico: la investigación formativa en el aula rural, a través de una metodología particular que usa encuesta de opinión. Ella representa una estrategia metodológica que brinda una oportunidad de enriquecer el currículo y aprendizaje escolar en concordancia con las preocupaciones de las comunidades educativas en las que se desarrolla. Esta oportunidad se funda en la posibilidad de abordar intereses del estudiantado como objetos de investigación y construcción de conocimiento para, en y con el territorio (Williamson, 2019). En dicho proceso, la observación de la realidad, desde una perspectiva de cuestionamiento, permite desarrollar habilidades propias del pensamiento crítico que estructuran el establecimiento de relaciones de significado y el aprendizaje profundo (Campos, 2020; Regalado, 2019; Sabariego et al., 2020).

Es también una oportunidad para posicionar las escuelas como productoras de conocimiento situado y significativo. Con esto nos referimos al desarrollo de investigaciones pensadas desde la búsqueda de una tensión con el medio, que problematicen objetos de interés social de carácter local, cuyos resultados permitan establecer lineamientos para la educación ciudadana y la transformación de territorios próximos. Para que ello sea factible, es necesario reconocer que la realidad es una construcción social, y que la investigación de los fenómenos sociales no es de exclusividad de la academia (Bottella y Ramos, 2019). Así, la investigación formativa en el aula es una estrategia metodológica que brinda una ampliación de opciones metodológicas al profesorado que atiende a estudiantes de sectores

rurales, en tanto que le permite desarrollar aprendizajes profundos, a través del diseño de secuencias didácticas situadas en el territorio, sin dejar de lado el desarrollo del currículum escolar prescrito.

## **El Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO) y la investigación formativa**

La Universidad de La Frontera (UFRO), experimenta en Chile, desde el año 2006, la investigación formativa en sala de clases o en aula. Lo hace a través del Proyecto NEPSO: Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión, el que forma parte de una red iberoamericana NEPSO, en que universidades y fundaciones experimentan actualmente la misma metodología en Brasil, Portugal, México. Se ha desarrollado en cinco regiones de Chile, niveles de educación básica y media del aula regular y de la modalidad de personas jóvenes y adultas (EPJA), establecimientos subvencionados municipales y particulares y algunos privados, en sectores rurales y urbanos: más de 10.000 estudiantes han vivido una experiencia de investigadores sociales. Una amplia, actualizada y profunda presentación del Proyecto en Chile, se encuentra en Williamson (2024).

Se sostiene en ocho principios pedagógicos asociados a la enseñanza y el aprendizaje que fundamentan el adjetivo de “formativa” al sustantivo “investigación” y que orientan el desarrollo de investigaciones realizadas por los estudiantes y guiadas por sus profesores. Estos principios son: libre respeto a la incorporación de profesores y estudiantes; énfasis en el proceso de aprendizaje; reconocimientos de las necesidades y curiosidades personales; relación recíproca entre investigadores y participantes; valoración del error como parte del aprendizaje; valoración de la capacidad de escucha (D’Império et al., 2015); cooperación bajo el supuesto de comunidades de aprendizaje (Cabrera et al., 2022); y la consideración de los estudiantes como sujetos de cambio en los territorios próximos (Williamson, 2024).

Los participantes, al final de la investigación, habrán aprendido más de algún contenido disciplinario, profundizado en un tema de su interés, experimentado un método científico de producir conocimiento, logrado alguna competencia particular de investigación o de cooperación y formado de modo más integral, como personas

y ciudadanos, con identidad, mejor comprensión de sí mismos y de las relaciones que conforman la vida social de los territorios. Es decir, más autónomos en la búsqueda del saber y construcción de sí mismos.

Sumado a lo anterior, los docentes que se vinculan al proyecto, se comprometen a desarrollar proyectos de investigación que sean producto de las preocupaciones de sus estudiantes. Este compromiso se basa en un principio transversal de democratización del aula que espera contribuir a la construcción de conocimiento colectivo en los territorios. En dicha construcción de conocimiento se destaca el valor de la encuesta de opinión como una herramienta que brinda a la práctica educativa una ampliación de la mirada sobre diversos fenómenos sociales, permitiendo orientarla hacia toma de decisiones basadas en evidencias (D'Império et al., 2015).

Así, en primer lugar, la encuesta de opinión representa una herramienta que puede colaborar en la planificación de la gestión escolar, a través de proyectos de investigación que miran el interior de las instituciones educativas (D'Império et al., 2015). Para ello, la metodología de investigación en el aula debe diseñarse con el fin de integrar la experiencia de los actores educativos, la reflexión sobre las propias vivencias y la comprensión de ellas para explicar la realidad compartida (Williamson, 2019). A partir de ese proceso de investigación es posible transformar el espacio escolar en un espacio que aprende sobre sí mismo y sobre el mundo próximo y distante del que forma parte y sobre los cuales se puede ejercer algún acto creativo de transformación.

En segundo lugar, el uso de la encuesta de opinión permite orientar la planificación y diseño de secuencias didácticas que surgen desde el conocimiento previo de los estudiantes, a través de la comprensión de sus opiniones sobre temas de su preocupación (D'Império et al., 2015). Este uso de la encuesta de opinión, potencia el desarrollo del pensamiento complejo sobre el mundo, las vivencias y los sentidos que construimos a través de ellos, como una manifestación de la propia identidad de quien observa y se construye en el mismo acto de observación (Williamson, 2022).

En tercer lugar, la encuesta de opinión facilita la contextualización de los objetos de aprendizaje en diversas disciplinas, lo que a su vez refuerza el aprendizaje significativo de nuevos conocimientos

y la integración de diversas disciplinas en una sola estrategia pedagógica (D'Império et al., 2015). En ese contexto las metodologías activas, como esta, favorecen el aprendizaje profundo más allá de las prescripciones curriculares, puesto que vinculan los objetos de conocimiento con las preocupaciones de las comunidades educativas (Campos, 2020; Regalado, 2019)

Finalmente, su valor radica en la oportunidad que brinda a la escuela para relacionarse transformadoramente con la comunidad (D'Império et al., 2015). Esta vinculación requiere de una relación recíproca en que el estudiantado y el profesorado que los acompaña, ponen el proceso de aprendizaje al servicio del territorio y sus problemáticas. Así, se construye el conocimiento junto a la comunidad, no sobre la comunidad. A su vez, la comunidad coopera con la formación de niños y jóvenes que habitan en ella, ampliando su comprensión de diversos fenómenos sociales.

En síntesis, el proyecto NEPSO es una iniciativa que llama a los docentes rurales y urbanos a utilizar la metodología de investigación formativa en el aula, por medio del uso de la encuesta de opinión, como dispositivo didáctico que permite el logro de aprendizajes profundos, al servicio del territorio.

Desde el contexto señalado y el proyecto brevemente enunciado, este texto describe y analiza algunos hallazgos, descubiertos desde experiencias diversas que valoran la investigación formativa en sala de clases, como una didáctica apropiada para la diversidad de modalidades de educación rural, especialmente en aspectos curriculares, metodológicos, ciudadanos, sociales y cognitivos de la formación de los estudiantes y docentes.

## Metodología

Este trabajo se desarrolló a través de una metodología cualitativa de sistematización de dos proyectos de Investigación: uno sobre educación rural<sup>3</sup> y otro de Investigación+Desarrollo sobre

---

3 Educación en los Territorios Rurales de Chile: Un panorama actual descriptivo-analítico. (2022-2024) Universidad de La Frontera. DIUFRO DI22-0031.

investigación en aula<sup>4</sup> de los que participan los co-autores: se recogen, sistematizan, problematizan y proponen lineamientos, desde la presentación de varios casos de experimentación. Se consideraron 6 experiencias en 5 establecimientos educativos; una escuela básica completa en contexto mapuche (Escuela Millalevia, Ercilla, Región de La Araucanía), una multigrado rural en contexto intercultural mapuche (Escuela Rural El Encanto, Puyehue, Región de Los Lagos), complejo educacional rural (Colegio Bicentenario Crucero Oscar Daniel, Río Bueno, Región de Los Ríos), Liceo Técnico-Profesional Agrícola y Forestal (Complejo Educacional La Granja de Cajón, Vilcún, Región de La Araucanía), Liceo Científico Humanista rural (Complejo Educacional Maquehue, Padre Las Casas, Región de La Araucanía). Se presenta también el registro de una experiencia de investigación internacional entre la escuela rural completa en contexto mapuche (Escuela Millalevia, Ercilla), con el Colegio de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil (Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil).

Las fuentes de información son variadas, públicas y/o autorizadas adecuadamente al equipo del Proyecto: documentos físicos y digitales del Proyecto NEPSO en la Universidad de La Frontera, videos y power point de presentaciones de estudiantes en diversos Congresos Nacionales NEPSO<sup>5</sup>, cuestionarios a profesores/as participantes en diversos momentos de los procesos de sistematización del proyecto (entre el 2006 y 2022), opiniones en reuniones de comunidad autogestionada de aprendizaje NEPSO. Se utilizaron técnicas de análisis de datos secundarios como la revisión de documentos emanados de los registros del proyecto, así como el uso de fuentes primarias como cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. A través de estas técnicas se recogió, con cuidados éticos aceptados, la opinión de docentes, estudiantes y profesionales vinculados al proyecto.

---

4 Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO. Proyecto de I+D. Universidad de La Frontera. (2006 -2018). Proyecto FID08-0001

5 El Proyecto NEPSO organiza un Congreso académico anual, en la UFRO, en que los estudiantes exponen los resultados de sus investigaciones.

## NEPSO en el aula Rural: experiencias

### **Interculturalidad en contexto mapuche rural: re-construcción de la identidad desde el descubrimiento de su comunidad. Escuela Millalevia (Ercilla, Región de La Araucanía, 2012)**

La Escuela Millalevia de la comuna de Ercilla (municipal), presentó el año 2012 un proyecto ejecutado por un grupo de 20 alumnos de séptimo y octavo básico, con sobre el 90% de estudiantes mapuche rurales, habitantes de sus comunidades circundantes, que investigaron cómo influye la religión católica y evangélica en la pérdida de las costumbres religiosas mapuche.

El Profesor<sup>6</sup> señala que:

“fue un trabajo muy enriquecedor, pues los proyectos deben integrar distintas materias como matemática, lenguaje, historia y computación, lo que permite un trabajo más completo” (...). “Pero lo más importante es que en este trabajo —además de aprender a elaborar las encuestas— se impulsó el trabajo en equipo y el rescate de las habilidades individuales al servicio del grupo, lo que permitió elevar la autoestima de los alumnos participantes al comprobar que por su propia iniciativa podían lograr los objetivos por ellos planteados al principio del proyecto”.

La escuela, durante una década, en cursos de integración y en asignaturas, realizó diversas investigaciones encuestando, en algunas de ellas, al 100% de las familias de las comunidades de donde provenían los estudiantes. Trataron temas como la felicidad en las zonas rurales o urbanas, la estructura de ingreso de las economías familiares campesinas mapuche del territorio y otras. Sus exposiciones eran en español y en mapudungun.

Estos proyectos muestran el valor que puede tener la investigación formativa con encuesta de opinión, elaborada por los propios

---

6 El profesor Oscar Eschmann, habitante de la ciudad de Ercilla, guió la iniciativa.

alumnos en temas de su interés, en el proceso de construcción de identidad a partir del conocimiento sistemático de sus propias familias y comunidades, despejando así una justa duda y crítica respecto del carácter colonial de la investigación cuantitativa (Williamson, 2019). Es cierto que no corresponde a un método de producción de conocimiento propio de las comunidades mapuche, pero sí de las escuelas en contextos interculturales o de hegemonía cultural greco-judeo-occidental que contribuyen, desde la escuela dominante, a la conformación identitaria del conocimiento del territorio y de sus comunidades.

### **Temas contingentes de interés para la adolescencia actual. Escuela Rural El Encanto, (Puyehue, Región de Los Lagos, 2018)**

La escuela rural, completa de 1° a 8° año de educación básica, municipal, de la Región de Los Lagos, Provincia de Osorno, participó dos años en el Proyecto. El docente, profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, había sido ayudante del proyecto en la Universidad de La Frontera y entre sus tareas, había estado la de apoyar los Congresos nacionales NEPSO<sup>7</sup>. Cuenta con 61 estudiantes, de los cuales el 80% es mapuche-williche (Ministerio de Educación, 2024b)

El año 2018, estudiantes de segundo ciclo de educación básica presentaron en el Congreso del Polo NEPSO Chile, dos proyectos: “Estudio comparativo de factores que inciden en el embarazo adolescente en el sector rural el Encanto, Puyehue” y “El impacto de las redes sociales en el sector rural del Encanto – Escuela El Encanto Puyehue” (Facultad de Humanidades, 2018).

Los estudiantes tenían intereses propios de la adolescencia actual, que comparten con estudiantes urbanos: embarazo adolescente y redes sociales. No son alumnos de otros mundos, sino jóvenes de una misma sociedad, en etapas comunes de desarrollo personal, con intereses y necesidades compartidas, aunque vividas de modos diferentes entre jóvenes citadinos y rurales. Estos mismos temas han sido planteados en diversos Congresos NEPSO por estudiantes

---

7 Prof. Jairo Nahuelpán

de colegios urbanos, lo que, al menos en este proyecto, mostraría que hay temas transversales de preocupación juvenil que pueden ser abordados por esta metodología, tanto en escuelas urbanas como rurales, con sus propias diferenciaciones. Contar con didácticas, experiencias participativas, en que los alumnos estudien sus propios temas de interés, de acuerdo a la etapa de desarrollo psicosocial y personal que están viviendo, promueve un aprendizaje profundo, significativo, reflexivo y cognitivo que les contribuye a la formación en valores, autocuidado, buena vida y educación afectiva y sexual, así como educación en autocontrol de tecnologías digitales.

### **Preocupaciones adolescentes. Colegio Bicentenario Crucero “Oscar Daniel” (Río Bueno, Región de Los Ríos, 2023)**

El 2022 este establecimiento educativo municipal, de enseñanza parvularia a media y educación de personas jóvenes y adultas, de un pueblo rural cercano a la ciudad de Río Bueno, que atiende estudiantes cuya residencia se encuentra mayoritariamente en sectores aledaños al pueblo, organizó un curso para sus docentes, en el que se les presentó la metodología de investigación formativa en el aula, concluyendo con el diseño de una secuencia didáctica pensada para sus estudiantes. Finalmente, los docentes de las asignaturas de filosofía, matemáticas, lenguaje y ciencias de la salud decidieron llevar a cabo el proyecto, durante el año 2023.

El estudiantado que desarrolló sus investigaciones cursaba tercero y cuarto medio de la modalidad científico humanista. Trabajando en torno a sus propias preocupaciones y problemáticas eligieron temáticas que les afectaban directamente, como jóvenes, en su contexto. Uno fue el uso de dispositivos tecnológicos móviles y los efectos en la salud, en la calidad del sueño, cuando son usados justo antes de dormir. Otro de los temas tratados fue el déficit en el rendimiento académico del grupo postpandemia. La investigación fue al interior del colegio con una muestra de 105 estudiantes de 7° año de educación básica (EB) a IV año de enseñanza media (EM). Un estudiante, de modo individual, realizó un proyecto de interés propio titulado “Factores psicosociales suicidas de nuestra sociedad: Una mirada al entorno inmediato del Colegio Bicentenario Crucero ‘Os-

car Daniel”. Su trabajo individual, que se fundamentó en investigar en la comunidad exterior al colegio y en estudiar en profundidad la metodología de investigación científica, lo presentó a los docentes quienes aprobaron la idea, pero participando de las actividades pedagógicas del conjunto de su curso.

Si se observan los temas de investigación elegidos se puede interpretar que se trata de problemáticas cotidianas para el grupo, los que son elegidos por los mismos estudiantes democráticamente. Nos centraremos en los dos proyectos cooperativos, sin desmerecer el individual que requeriría un tratamiento especial. Se trata de adolescentes, entre 16 y 18 años, que suelen usar excesivamente sus dispositivos móviles y que se encuentran preocupados por su rendimiento académico, previo al proceso de selección de ingreso a la educación superior. Si bien, estas temáticas podrían ser abordadas por adolescentes de cualquier contexto educativo, la guía de sus docentes fue esencial para que las encuestas construidas por el grupo respondieran adecuadamente a su contexto territorial. Por tanto, a partir de esa guía, fue posible profundizar, por ejemplo, que las dificultades infraestructurales de conexión en línea, fueron un obstaculizador para el aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a los sectores rurales más alejados del establecimiento educativo durante los años 2020 y 2021, en el periodo de la pandemia global.

Esta comprensión, que puede parecer básica a los ojos de un investigador experimentado, representa una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico del estudiantado participante de una investigación formativa en el aula, puesto que permite la observación de su realidad y la toma de conciencia de las influencias estructurales que le afectan. Según indicaron los docentes co-protagonistas del proceso indagatorio, en una conversación posterior al Congreso Nacional NEPSO, en este caso, más que un cambio en el ambiente escolar o territorial, se produjo en el proceso de aprendizaje propiamente tal, ya que las posibilidades de modificar las condiciones de comunicación digital eran muy complejas. Ese proceso de investigación desarrollado por el grupo fue puesto a prueba, con preguntas y debates, en el Congreso anual que se realiza en la Universidad de La Frontera durante el segundo semestre de cada año el que, para la mayoría de los representantes del colegio, era el primer viaje extenso que realizaban y la primera visita a una universidad de La Araucanía.

## **Problemas ciudadanos investigados en la disciplina. Complejo Educacional La Granja de Cajón (Vilcún, Región de La Araucanía, municipal, 2015)**

El Complejo Educacional, técnico-profesional, agrícola y forestal, se encuentra ubicado en un pueblo de transición entre la gran ciudad de Temuco y la zona rural de Vilcún, tensionada en un territorio que busca identidad, entre dos comunas (una predominante urbana y la otra rural). Sus estudiantes son de la localidad o internos de comunas interiores.

El proyecto fue impulsado desde la asignatura de historia por una de las docentes que permaneció desde el inicio del proyecto hasta que jubiló, durante más de una década. En el año 2015, se trabajaron los temas de Femicidio y Drogadicción. La profesora responsable explicó el proceso:

“Primero los estudiantes realizaron una lluvia de ideas para elegir el tema y definieron la hipótesis, luego elaboraron la encuesta, eligieron la muestra —que en este caso fueron jóvenes entre 15 y 18 años del mismo establecimiento— comenzaron a aplicar la encuesta, lo que también es una experiencia importante, ya que deben hacer acopio de personalidad y seriedad para enfrentar a otras personas, etc. Luego hay que tabular los resultados y hacer el informe final”.<sup>8</sup>

Por su parte, el alumno S. V., del mismo establecimiento, señaló:

“la experiencia fue interesante, especialmente porque el tema es de gran interés para la juventud y porque las actividades de terreno nos permitieron interactuar con gran parte de los compañeros del colegio. Luego de ejecutar el proyecto, los estudiantes además hemos estado ofreciendo charlas en el mismo establecimiento respecto al flagelo del alcoholismo y de la drogadicción”.

---

<sup>8</sup> Profesora Patricia Inostroza.

Lo interesante es como, en una unidad del programa de una disciplina, se trata un tema de relevancia social, asociando la ciudadanía a la convivencia entre pares, vida saludable y buen vivir, generando aprendizajes y acciones concretas de los estudiantes para difundir en el colegio sus descubrimientos. Se fortalece su formación social y ciudadana, al mismo tiempo en que se educan en el desarrollo de competencias técnicas asociadas a la producción agrícola y forestal.

### **Proyecto Educativo Institucional: Complejo Educacional Maquehue (Padre Las Casas, Región de La Araucanía, 2007)<sup>9</sup>**

El Liceo, particular subvencionado, se creó el año 2006 en un territorio mapuche, con un proyecto intercultural y como iniciativa cooperativa de un grupo de docentes. En los primeros años el complejo no tenía totalmente definida su misión o visión, es decir, su identidad y sello educativo. El complejo se integró al proyecto NEPSO y decidieron aplicar la metodología de investigación formativa, con los estudiantes de educación media, para entrevistar a todas las familias del lof, de las comunidades próximas, respecto de que esperaban y necesitaban de un Liceo en su territorio. Es así como el aprendizaje y el resultado de los estudios de los estudiantes tuvo un propósito práctico y relevante: contribuir con información de la comunidad al primer Proyecto Educativo Institucional e intercultural del Liceo.

La investigación formativa puede tener este doble propósito: servir a los aprendizajes y a la gestión escolar, al ser de utilidad para reunir información relevante de la opinión de la comunidad respecto del propio establecimiento educacional.

---

<sup>9</sup> Coordinado por el Prof. Mg. Miguel Sánchez C.

## **Experiencia Multipaís e Internacionalización: Escuela Millalevia y Centro Pedagógico de la Universidad Federal de Minas Gerais (Ercilla, Chile y Sao Paulo, Brasil, 2011)**

El año 2011 la Red Iberoamericana NEPSO propuso la realización de investigaciones integradas entre estudiantes de diversos países. Desafío que asumieron docentes de Chile (Escuela rural) y de Brasil (Escuela urbana).<sup>10</sup> Del Polo Chile participaron 15 estudiantes y dos profesores de un curso de integración (8° año de Educación Básica) de la Escuela rural e intercultural N° 129 Millalevia de Pidima (municipal), Comuna de Ercilla, con 139 alumnos (98% de identidad mapuche). Del Polo Brasil-Minas Gerais participaron 82 estudiantes de 6° año de enseñanza fundamental y dos profesores de matemáticas del Centro Pedagógico de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). El tema elegido para investigar conjuntamente fue la del “enamoramiento” (en Brasil) o el “pololeo” (en Chile). El proceso de cooperación virtual se generó a través del Blog do Nepso Multipaís, elaborado en la tecnología digital de la época, para este fin de cooperación internacional.

Hubo un proceso de debate, a través del Blog, mediado por los docentes de ambos países,<sup>11</sup> que llevó a que “após muita reflexão sobre esse tema elegemos os seguintes objetivos para nossa pesquisa: i) conhecer a idade que as pessoas acham adequada para se começar a namorar; ii) verificar se namoro é assunto discutido em família e iii) descobrir o que pode e o que não pode ser feito em um namoro” (Deodato y Batista, 2013, p.6). En Brasil se encuestaron más de 300 personas (la encuesta variaba entre 10 y 13 ítems), en general adultos, urbanos, de diversas condiciones étnicas. En Chile la cantidad fue un tercio menor, principalmente rurales, mapuche y no mapuche, de las comunidades próximas a la escuela y de la ciudad de Ercilla.

La metodología fue precursora e innovadora, tanto por su carácter internacional e intercultural adecuado a los tiempos de la globalización actual, como por utilizar la internet en programas educati-

---

10 Además, hubo otro proyecto en el Programa PROENTA UFRO.

11 El Proyecto NEPSO, en la época, generaba encuentros presenciales entre docentes de diversos países (Polos NEPSO) que aplicaban la metodología. Algunos de los 3 docentes se habían encontrado en Sao Paulo en uno de estos Congresos IBOPE NEPSO.

vos digitales, adelantándose a lo que implicó, varios años después, la explosión tecnológica digital. La exposición en el Congreso NEPSO del 2011 mostró problemas a superar: la precariedad de la internet en las escuelas de la época, rurales y urbanas; la diferencia lingüística del español, el portugués y el mapudungun original de algunos estudiantes chilenos; los horarios, pues en Chile había Jornada Escolar Completa y en Brasil asistencia parcial. Pero docentes y estudiantes, de modo cooperativo, fueron buscando superar esas dificultades.

Una de las cuestiones resaltadas por los estudiantes y el profesor de Chile,<sup>12</sup> fue la diferencia cultural y de etapa de desarrollo psicológico y emocional entre los estudiantes rurales mapuche y los urbanos brasileños, que llevó a que, en general, las respuestas a las preguntas fueran comunes, pero sus conclusiones y expresiones culturales y de desarrollo psicológico y emocional muy diferentes.

## Reflexiones finales

Como ya se ha discutido, la necesidad de mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales de Chile ha sido analizada desde una variedad de perspectivas, incluyendo la propia definición de lo que caracteriza a la educación rural. En ese contexto la función de las escuelas rurales como pilar de la identidad de los niños y jóvenes que acuden a ella y de su aprendizaje, para generar trayectorias educativas que les asegure el derecho a la educación, cobra más importancia. Por esto es fundamental que los establecimientos educativos que atienden a esta población estudiantil ofrezcan ambientes de aprendizaje que fomenten el desarrollo de una identidad personal y social, a partir de metodologías activas que los vinculen con la comunidad escolar y territorial local.

Aunque parezca una obviedad, las experiencias descritas muestran que, en la educación rural, en toda su diversidad, nacional e internacional, los estudiantes y sus docentes, pueden llevar a cabo investigaciones formativas, serias, organizadas, formativas, según el currículo oficial y procedimientos científicos sociales adecuados a las características de los estudiantes, evaluadas tanto formativa

---

12 Profesor Oscar Eschmann.

como sumativamente, acorde a los objetivos de aprendizaje curriculares y habilidades que desarrolla. A partir de las observaciones, opiniones personales y resultados de instrumentos evaluativos varios, la valoración pedagógica de los profesores respecto de estas investigaciones es que generan aprendizaje profundos, contextualizados, significativos, transformadores de los estudiantes y de sus contextos. Es decir, un aprendizaje que favorece su desarrollo como estudiantes autónomos y con un sentido de pertenencia que fortalece sus identidades territoriales.

Algunos problemas que se enfrentan fueron descritos en Williamson (2024). En general, se refieren a: la dificultad de encontrar el tiempo adecuado de desarrollo de la investigación, a fin de que los estudiantes lleguen al trabajo de campo (etapa de su mayor expectativa) cumpliendo las etapas del método y superando la ansiedad de la espera de encuestar; construir instrumentos y procesos de evaluación de aprendizajes coherentes con los principios de la metodología; el que no se integre la investigación formativa como principio en los Proyectos Educativos Institucionales, ni el NEPSO como proyecto de mejora educativa en él; la falta de comprensión de directivos de establecimientos respecto de la importancia de la formación en investigación para el aprendizaje de los estudiantes y su proyección en educación superior o el mundo laboral. Estos problemas implican un desafío para la formación inicial docente, especialmente sobre el diseño de estrategias didácticas integradoras, debido a que el currículum asignaturista actual guía a los docentes en formación hacia la planificación de objetivos y no el diseño flexible.

Es interesante señalar que de todos los temas enunciados pocos trataban directamente de problemas propiamente rurales: producción agrícola, trabajo campesino, pesca de orilla, agroquímicos, transgénicos. Las preocupaciones estaban orientadas a temáticas propias de la juventud o adolescencia, o a temas de relevancia local, pero de carácter global. Esta tensión de intereses entre lo rural, lo personal y lo curricular, expresa un fenómeno a estudiar en otros momentos.

A partir de lo anterior es que se espera que la investigación formativa en el aula sea una herramienta metodológica que atienda a la necesidad de aprendizaje situado y pertinente al territorio. Esto es posible gracias a que apoya el currículum escolar, enriqueciéndolo

y promoviendo el aprendizaje profundo a partir de la consideración de las preocupaciones personales y la integración disciplinaria. Es en esa consideración que es posible fomentar el pensamiento crítico y reflexivo del estudiantado, a la vez que sus docentes los guían en el proceso de investigación, con el fin de que este desarrollo concluya como una oportunidad de transformación del medio local. En este proceso docentes y estudiantes son co-protagonistas del proceso formativo, en el marco de una cooperación dialógica orientada al cambio personal (aprendizaje) como social en sus comunidades próximas. Además, se espera que la investigación en sí misma sea un objeto de aprendizaje, que al ser comprendida y aplicada por los estudiantes se transforme en una herramienta cotidiana para el desarrollo personal y comunitario más allá de la escuela. Esta proyección de la metodología NEPSO, como herramienta social, es posible gracias a las experiencias relatadas por los docentes y estudiantes que han utilizado esta didáctica educativa como una oportunidad de participación ciudadana.

En síntesis, el ejercicio del proyecto NEPSO, desarrollado desde 2006, es un ejemplo de investigación formativa en el aula que se enfoca en las inquietudes personales, ciudadanas y territoriales de los estudiantes. A través de encuestas de opinión, como herramienta didáctica, el estudiantado tiene la posibilidad de trabajar en su autonomía, construyendo conocimiento colectivo mientras aprenden. Y, de alguna forma, van desarrollando competencias que les serán de utilidad, práctica y formativa, para quienes continúen en la educación superior desde la educación rural (Herrera y Rivera, 2020) o habiendo iniciado su escolaridad en este tipo de escuelas y territorios.

Una proyección de esta revisión y análisis de experiencias, es que es necesario que, en la formación inicial de docentes, se trabaje la investigación no sólo orientada al aprendizaje de un método científico académico, positivista, regido por controles de pares y estándares estadísticos, sino también la investigación como un método didáctico, un modo de activar prácticas y comprensiones estudiantiles activas, observando el currículum desde una perspectiva multi, inter y transdisciplinaria que fortalezca la formación valórica desde la educación ciudadana, en contextos urbanos y rurales.

## Referencias

- Botella, A. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Cabrera, C., Rebollo, M. y Pérez, M. (2022). Pesquisa formativa em comunidades de aprendizagem na formação inicial dos professores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2), 43-60. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3180>.
- Campos, P. (2020). La importancia de la investigación formativa como estrategia de aprendizaje. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(1), 88-94. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i1.397>
- Cárdenas, N., Alistar, C. y Castro, F. (2022). Migraciones internas en la zona lacustre de la Araucanía: una aproximación para su estudio. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 42(2), 363-389. <https://dx.doi.org/10.5209/aguc.85175>
- D'Ímpério, A., Montenegro, F., Araújo, M. y Masagão, V. (2015). *Nossa Escola Pesquisa sua Opinião: Manual do Professor*. Global.
- Deodato, A. y Batista, F. (2013) Pesquisa sobre namoro entre estudantes brasileiros e chilenos: a Metodologia “Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião” na Sala de Aula de Matemática. *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática* <http://docplayer.com.br/14689287-Pesquisa-sobre-namoro-entre-estudantes-brasileiros-e-chilenos-a-metodologia-nossa-escola-pesquisa-sua-opinio-na-sala-de-aula-de-matematica.html>
- Facultad de Humanidades. (17 de noviembre de 2018). XI Congreso del Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO se realiza en la UFRO. Humanidades Ufro. <https://humanidades.ufro.cl/2018/11/17/xi-congreso-del-proyecto-nuestra-escuela-pregunta-su-opinion-nepso-se-realiza-en-la-ufro/>
- Felber, C. (2012) *La economía del bien común*. Ediciones Deusto S.A.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Ministerio de Educación. (2024a). Resultados Diálogos para una Política de Educación Rural. <https://resultadosdialogosrurales.mineduc.cl/>

- Ministerio de Educación. (2024b). Resumen Ejecutivo. Análisis del proceso de partición para el diseño de la política nacional de educación rural. <https://resultadosdialogosrurales.mineduc.cl/static/Resumen%20ejecutivo%20Dialogos%20rurales.pdf>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Grech, S. (2020). Contar para Comprender: Cierre de Escuelas Rurales Municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.215922>
- Regalado, L. (2019). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la investigación formativa en los estudiantes de un Instituto Pedagógico Nacional de Lima. Repositorio USil. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/29cc154d-0b67-4bda-a69e-8e6382b1c0ce/full>
- Sabariago, M., Cano, A., Gros, B. y Piqué, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 239-259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>
- Williamson, G., Díaz, R. y Contreras, N. (2023). Educación rural en Chile. *Transformaciones rurales y desafíos educacionales. Revista científico - Educacional De La Provincia Granma*, 19(4), 250-273. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/4185>
- Williamson, G. (2019) La investigación en aula como principio didáctico aplicado a la educación intercultural. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Eds.), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. (1ª ed., pp. 264-285). FONDEF, RIEDI Universidad Católica de Temuco [http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/Educaci%C3%B3n-e-Interculturalidad\\_RIEDI-2019.pdf](http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/Educaci%C3%B3n-e-Interculturalidad_RIEDI-2019.pdf)
- Williamson, G. (2024) Investigación formativa en aula. NEPSO, una experiencia didáctica de producción cooperativa de conocimientos para la transformación de las relaciones sociales de aprendizaje. En S. Morales y V. Gárate (Ed.), *Diversidad y perspectivas de la vida educativa: la investigación como motor de transformación en el conocimiento práctico pedagógico e innovación educativa*. (1ª ed., pp. 261-286.) Nueva Mirada Ediciones. <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmlFpbHMiOnsibWVzc-2FnZSI6IkJBaHBBa1Y5IiwiaXhwIjpudWxsLCJwdXIiOiJib-G9iX2lkIn19--28db9e87a126eebe53186c22c7f8e687eb32ee4c/Libro%20pdf%20con%20portadas%20UA%20-%20OEI.pdf>
- Williamson, G. (2022). Pensamientos pedagógicos sobre el conocimiento desde el “mochileo” en la ciudad. *Educación y Ciudad*, 42, 211-224. <https://doi.org/10.36737/01230425>.



**CAPÍTULO 4**  
**PROFESORES RURALES: DESARROLLO**  
**PROFESIONAL Y FORMACIÓN INICIAL.**



# **Docentes para el cambio: Fortaleciendo la Formación Inicial para enfrentar los desafíos de la Educación Rural**

Fernando Herrera-Gómez<sup>1</sup>

Joel Parra-Díaz<sup>2</sup>

## **Ampliando la perspectiva: La educación superior y la monocultura**

La educación superior, en su trayectoria histórica, ha estado marcada por una visión monocultural, heredada del sistema educativo tradicional. Esta perspectiva ha moldeado su enfoque principal, que ha sido el de preparar a los individuos para el mundo laboral, basándose en las ideologías dominantes de la sociedad moderna. Sin embargo, este enfoque monocultural presenta serias limitaciones, ya que ignora las necesidades y realidades de los diversos contextos sociales y culturales que existen en el mundo actual.

Este enfoque monocultural en educación superior se manifiesta de diversas maneras. En primer lugar, los currículos y programas de estudio suelen estar diseñados desde una perspectiva única, sin considerar las diferentes cosmovisiones, saberes y experiencias de

---

1 Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Magíster en Educación. Docente de la Escuela de Pedagogía, Universidad de La Frontera, Chile.

2 Profesor de Estado en Historia Geografía y Educación Cívica. Doutor em Educação de la Universidade de Sao Paulo, Brasil; Doctor en Educación, Universidad de La Frontera Chile. Académico del Departamento de Educación, Universidad de La Frontera, Chile.

los estudiantes provenientes de diversos grupos sociales y culturales, esto es especialmente relevante considerando el contexto de la región de La Araucanía. Se ha llegado a definir una educación que se aleja de lo cotidiano, en especial en aquellos contextos subvalorados por la cultura hegemónica (Contreras, 2012). Lo anterior genera una brecha entre la educación recibida y las realidades vividas por los estudiantes, limitando su potencial de desarrollo y su capacidad para contribuir de manera significativa a sus comunidades. Un efecto no deseado de lo anterior es la constante partida de generaciones que, habiendo cursado estudios superiores, no vuelven a sus “comunidades” de origen prefiriendo migrar hacia algún centro urbano, especialmente cabeceras comunales, provinciales o regionales (Núñez et al., 2022).

Las metodologías de enseñanza–aprendizaje utilizadas en la educación superior a menudo no son inclusivas ni adaptables a las diferentes formas de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes de diversos orígenes. Esto puede generar dificultades en el proceso de aprendizaje, desmotivación y exclusión, especialmente para aquellos estudiantes que no se identifican con las metodologías tradicionales y transmisivas. Esto implica, necesariamente, remirar las prácticas de enseñanza y todos los elementos formativos, en contextos de cambios paulatinos que provienen desde las prescripciones institucionales cómo la actualización del Modelo Educativo Institucional y también la oferta de cursos para la formación continua y desarrollo profesional de quienes se desempeñan en la Formación Inicial Docente (FID). Al respecto, la capacitación y la investigación para mejorar las prácticas formativas permiten anticipar que los formadores de formadores (en contexto de la FID) mejorarán su entrega educativa a partir de los procesos de investigación que deben realizar permanentemente (Cortez, 2019). En este sentido, se logra como resultado una educación superior con un enfoque intercultural que impacta directamente en diferentes áreas de conocimiento, con profesionales que consideran la diversidad cultural en sus espacios de trabajo (Krainer y Chaves, 2021).

Se debe tener en consideración los alcances que tiene esta monocultura en la educación superior. Aun cuando se han ido institucionalizando los principios de la interculturalidad y la valoración

de la diversidad, los cuales en el último año han sido destacados como pilares de Modelos Educativos de algunas Instituciones de Educación Superior, se pueden mencionar algunas consecuencias negativas como la exclusión y marginación de grupos minoritarios, estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y aquellos provenientes de contextos socioeducativos más desfavorecidos lo que conlleva una limitación del potencial de desarrollo de los estudiantes, la perpetuación de desigualdades sociales y la incapacidad de responder a los desafíos y necesidades de un mundo cada vez más diverso e intercultural (Arias et al., 2024).

Para superar estas limitaciones y avanzar hacia una educación superior más inclusiva y equitativa, es necesario adoptar una perspectiva crítica y deconstruir los supuestos monoculturales que han permeado su desarrollo. El pensamiento colonial aún es dominante en la sociedad, lo que lleva a que se enfatice y se considere superior la lógica europeizante y de influencia norteamericana, y a que se le dé poco valor a las culturas originarias (Ferrão, 2010). Esto implica reconocer la diversidad social y cultural como un valor fundamental, repensar los currículos, metodologías de enseñanza y evaluación, y promover el diálogo intercultural como eje central del proceso educativo, permitiendo así que estos principios vayan permeando la formación docente lo que permitiría generar instancias de articulación curricular y trabajo interdisciplinario. Esto será posible en la medida en que todos los actores involucrados en los procesos formativos sean conscientes de la importancia de estos principios y los incorporen no solo de manera explícita en los planes de estudios desde la mirada macrocurricular sino que en los programas de asignatura y metodologías de enseñanza desde el ámbito de lo microcurricular. Es necesario avanzar hacia el desarrollo de una docencia reflexiva, que permita a los académicos valorar la diversidad como una experiencia que enriquece el propio ejercicio profesional (Becerra, 2021). Que los docentes lleguen a ser competentes a nivel intercultural va a depender de dos ejes básicos: de la concepción pedagógica que tengan sobre el significado de la interculturalidad, y de su formación intercultural (Peñalva y Leiva, 2019).

## Educación rural

Las escuelas rurales desempeñan un papel fundamental en la educación de las comunidades rurales. Estas escuelas brindan acceso a la educación a niños y jóvenes que de otra manera tendrían dificultades para acceder a ella debido a su ubicación geográfica. En la Región de La Araucanía y pese al crecimiento de los asentamientos urbanos en las distintas comunas del territorio, esta situación de lejanía de la ciudad o de pequeños poblados ha mantenido vivo el espíritu de la educación rural imponiéndole los desafíos propios de la modernización de la sociedad en los últimos 20 años. Acceder a conectividad digital, transporte y servicios complementarios ha sido un desafío y a la vez una oportunidad. Por una parte, el desafío ha sido mantenerse vigente para no perder atractivo para sus comunidades y por otra, una oportunidad de mejora al prestar un servicio educativo de calidad y con todas las características que se podrían encontrar en un centro educativo urbano y con las ventajas de estar insertos en territorios tan diversos y con una particular riqueza cultural.

Además, las escuelas rurales contribuyen al desarrollo personal y académico de los estudiantes, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades. No se puede homologar la enseñanza de ciudades mayores en pequeñas localidades, puesto que, existen particularidades y costumbres propias de la vida en la ruralidad (Sandoval y Riquelme, 2023). Estas instituciones educativas también juegan un rol en la preservación de la cultura y las tradiciones locales. Sus vínculos comunitarios y territoriales les permiten generar lazos más efectivos con las comunidades locales lo que se transforma en un “plus” con relación a la “escuela urbana” a la que le es cada vez más difícil encantar a las comunidades y hacerles partícipes de la cultura escolar. Es importante reconocer la importancia de las escuelas rurales y promover su fortalecimiento, garantizando una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los estudiantes rurales (Morales, 2019).

Es posible apreciar la importancia de la conexión entre la comunidad y la educación. Desempeñarse en un entorno rural permitiría comprender las necesidades específicas de los estudiantes y

adaptar los métodos de enseñanza para satisfacerlas. Los miembros de la comunidad se acreditan una corresponsabilidad no solo en la conservación, sino, más aún, en la defensa de los valores identitarios de la institución educativa.

No todos los vínculos y valores tradicionales de la comunidad desaparecieron o sufrieron fractura con la llegada de lo urbano a sectores otrora rurales; por el contrario, en algunos casos se fortalecieron y reactivaron, como una forma de resistencia a las consecuencias adversas que la lógica de urbanización propuesta por el capital desencadenó. Es el caso de la idea de lo comunitario, que se nutre de su memoria territorial, con plena vigencia conceptual y práctica en las relaciones y vida colectiva. Gracias a este legado, la comunidad educativa asume su realidad para acoger a los miembros de la zona urbana y de este modo construir juntos su proyecto educativo (Rivera y Vergara, 2021).

Es relevante destacar el rol que están teniendo las escuelas rurales chilenas en la continuidad de las trayectorias escolares de muchos niños, niñas y adolescente, en particular de aquellos que han vivido experiencias de exclusión en las escuelas urbanas. La Ley de Inclusión parece no ser suficiente para regular las dinámicas de exclusión de la escuela de ciudad, al centrarse casi exclusivamente en la prohibición de la selección en el ingreso de los estudiantes, sin avanzar mucho en su permanencia (Núñez et al., 2022).

## **La Formación Inicial Docente en la Universidad de La Frontera**

Durante el año 2018, las carreras de pedagogía de la Universidad de La Frontera comenzaban con la implementación de un currículum renovado como consecuencia de un proceso de rediseño curricular impulsado desde 2016 con la promulgación de la Ley 20.903 que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, además, se firmaron convenios entre la Universidad de La Frontera y el Ministerio de Educación (MINEDUC). Esta ley establecía un nuevo marco regulatorio para las carreras de pedagogía financiando, en un principio, el rediseño de los planes de estudio con foco en los llamados principios generales de la Formación Inicial Docente:

Formación Ciudadana, Inclusión y Diversidad, incorporando, además, las TIC como elemento complementario a la función docente. También, se incorpora la Didáctica disciplinar como un elemento base de la innovación sobre todo en aquellas carreras que no la tenían incorporada de manera explícita en sus planes de estudio. Este aspecto ya había sido diagnosticado en los procesos de acreditación que habían identificado como debilidad de los planes de estudio la ausencia de una didáctica disciplinar en algunas carreras de Pedagogía.

Igualmente, el proceso consideró elementos de diagnóstico, reflexión y redefinición teórica y práctica de los procesos de formación, lo que ha permitido el levantamiento de atributos de ingreso y un nuevo perfil de egreso, así como actualización de los Planes de Estudio de acuerdo con los nuevos requerimientos de los actuales escenarios educativos. Lo anterior por medio de la consulta de las bases curriculares y los estándares de formación de profesores, con el propósito de ajustar los contenidos curriculares y una mayor cercanía con el sistema escolar a través de prácticas y actividades de vinculación temprana. El resultado del proceso fue la incorporación de la didáctica disciplinar, 3 asignaturas de formación con un carácter transversal: Formación Ciudadana, TIC para la labor docente e Inclusión y Diversidad. También se incorporó una Línea de Prácticas conformada por 6 asignaturas mediante las cuales, desde el segundo año de la carrera, los estudiantes de pedagogía podrían experimentar en terreno lo que estaban aprendiendo en la Universidad.

Es esencial fomentar las asociaciones entre las Universidades formadoras de profesores y las escuelas rurales para así facilitar una experiencia práctica más fluida y mutuamente beneficiosa. Cabe destacar que parte de esta relación está condicionada por una parte por los requisitos de acreditación para carreras de pedagogía (Comisión Nacional de Acreditación, 2022) que establecen la necesidad de generar relaciones de bidireccionalidad entre la Institución de Educación Superior y la Escuela en su rol de centro de práctica. Ya no se trataría solamente de generar un vínculo unidireccional en el cual la Universidad accede a diversos establecimientos para asegurar los procesos formativos de los futuros profesores, se trata también de que la institución formadora retribuya y contribuya con acciones de formación continua o extensión favoreciendo la reciprocidad en

la que ambas instituciones se ven favorecidas. La institución formadora encontrando espacios para que sus estudiantes se puedan desempeñar de acuerdo con los requerimientos de sus procesos de práctica y el centro de práctica al beneficiarse de espacios formativos ya sea por medio de talleres, seminarios, capacitaciones, entre otras actividades.

Los nuevos estándares avanzan hacia la complejización de algunos procesos al considerar toda una dimensión dedicada a la formación práctica y que requiere que los profesores en formación tengan experiencias formativas en diversos contextos y niveles educativos lo que ha generado la necesidad de ampliar el rango de cobertura en cuanto a centros de práctica no solo dentro de la comuna de Temuco ampliando la mirada hacia los sectores rurales como Boyeco, también, generando convenios de práctica con comunas aledañas como Padre Las Casas, Lautaro, el Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía y la Fundación del Magisterio de La Araucanía. Todos estos convenios permitirán que más de 600 estudiantes de pedagogía desarrollen sus procesos de práctica cada año.

Esta situación ha generado que se abran nuevos espacios de práctica permitiendo a los futuros profesores conocer nuevos contextos educativos como los mencionados en párrafos anteriores. Estos contextos como los establecimientos rurales, les llamamos escuelas, pero también hay liceos con amplia trayectoria en las comunidades y que permiten al estudiante en práctica interactuar con niñas, niños y adolescentes con prácticas culturales distintas a las de aquellos estudiantes pertenecientes a establecimientos educativos urbanos. Estas experiencias de práctica en contexto real, en sus distintos niveles: prácticas iniciales, intermedias y profesionales, permiten al estudiante en práctica evidenciar, de manera paulatina, los desempeños esperados en su perfil de egreso, al mismo tiempo que van adquiriendo más conciencia de su rol en la comunidad al asumir cada vez más responsabilidad pasando desde la observación participante en Práctica Inicial I (segundo año de la carrera) hasta la experiencia integradora de los ámbitos pedagógicos y disciplinarios de toda la trayectoria formativa expresada en las Prácticas Profesionales.

Estas actividades formativas desafían a los futuros profesores a poner en escena todos los conocimientos, habilidades y com-

petencias que les permitan demostrar los desempeños esperados contenidos en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, los procesos evaluativos propios de las Instituciones de Educación Superior y la evaluación que pueden hacer los establecimientos educacionales tanto en la mirada de los profesores que guían prácticas como de los directivos que observan el trabajo de los futuros profesores. Universidad y Escuela se asocian a la intencionalidad de generar cambios mediante la educación, formación que no solo se basa en transmisión de conocimientos sino en la formación de valores y principios de vida, pensamiento crítico y reflexión y que debería evitar la descontextualización a la realidad en la que se desempeñarán los profesores en formación (Arias et al., 2023). Sin embargo, estas nociones requieren de un proceso más crítico-reflexivo desde la mirada rural, intercultural o bien de la formación en competencias interculturales (Morales, 2019). Es así como la educación superior debe responder a las necesidades formativas que capaciten a los profesores y futuros egresados, con la finalidad de que adquieran las competencias para desenvolverse en el mercado laboral, ya sea rural o urbano (Fuentes et al., 2023).

En este sentido, la formación inicial requiere que las universidades permitan a sus estudiantes mantener un constante acercamiento con las escuelas rurales, desde sus prácticas iniciales, intermedias y profesional, que les permita conocer las dinámicas de la labor docente en estos contextos (Fuentes et al., 2023) y que permitan a los profesores en formación visualizar los distintos establecimientos educativos, no solo rurales, sino que la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Escuelas Hospitalarias e incluso la Escuela Carcelaria, brindándoles así la oportunidad de identificar estos contextos y reconocer otros entornos educativos formales.

**Los Procesos de Práctica en Contextos Rurales**

El contexto rural en el que se lleva a cabo el proceso de prácticas se caracteriza por estar ubicado en áreas geográficas alejadas de centros urbanos. Estas zonas se caracterizan por tener una baja densidad de población, lo que implica que las escuelas rurales atienden a un número reducido de estudiantes. Además, el acceso a ser-

vicios básicos como la salud o el transporte puede ser limitado en estas zonas. La falta de recursos y la distancia de los centros urbanos representan desafíos para las escuelas rurales, pero también ofrecen oportunidades para la creatividad y la adaptación pedagógica. Los practicantes deberán tener en cuenta estas particularidades del contexto rural durante su experiencia práctica y buscar estrategias efectivas para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece este entorno. Se debe tener en cuenta que estos contextos educativos se han definido como alejados de lo cotidiano y por tanto subvalorados por la cultura hegemónica (Contreras, 2012).

El profesor en formación puede desarrollar una vinculación activa con las ruralidades e identidades locales. La experiencia en contextos reales identificando las necesidades prácticas de la enseñanza en contextos rurales. Les permite cuestionar la pertinencia y sentido de los conocimientos teóricos y disciplinares adquiridos durante su formación universitaria, propiciando la transmisión de saberes prácticos coherentes con los intereses de sus estudiantes (Sandoval-Obando y Riquelme-Brevis, 2023). De forma personal cada docente genera espacios dentro de sus prácticas pedagógicas para hacer lo que ellos consideran correcto y equitativo en el abordaje de la diversidad juvenil (Morales-Trejo, 2015). La interacción con las comunidades rurales expone a los futuros profesores a una variedad de saberes locales y ancestrales, transmitidos de generación en generación a través de la tradición oral, las prácticas culturales y las experiencias cotidianas (Luna et al., 2018). Esta riqueza de conocimientos, muchas veces ignorada o subvalorada en el ámbito académico, obliga a los futuros profesores a reconocer la diversidad epistemológica y la validez de otras formas de conocimiento que complementan y enriquecen la enseñanza (Flores y Turra, 2019). Esto les puede impulsar a buscar soluciones innovadoras a problemas de enseñanza de determinados contenidos que en contextos urbanos adquieren otra relevancia y por tanto requieren de una adecuación a las características de las comunidades educativas en las que se desarrollan los procesos de enseñanza–aprendizaje (Podestà et al., 2022).

Desde una perspectiva occidental, el quehacer pedagógico es promovido desde una lógica individualista y mayoritariamente urbana (Sandoval y Riquelme, 2023), lo que contrasta con los valores

comunitarios propios de la escuela rural. Al desarrollarse en contextos rurales, el proceso de práctica tiene como objetivo principal proporcionar al profesorado en formación una visión general de las escuelas rurales, sus desafíos y oportunidades, así como desarrollar habilidades pedagógicas y de adaptación a las necesidades específicas de los estudiantes que asisten a estos establecimientos. A través de esta experiencia, los practicantes podrán reflexionar sobre su papel como futuros profesores y generar aprendizajes significativos sobre los desafíos y oportunidades que ofrece la educación rural y el aporte que pueden hacer al desarrollo de los territorios locales.

En general, los profesores en ejercicio valoran positivamente la presencia de estudiantes en práctica lo que, desde su perspectiva, permite compartir experiencias y actualizar prácticas en el entendido que, al estar aún en contacto con la Universidad, el profesor en formación trae consigo un bagaje de conocimientos, métodos, estrategias y recursos de los cuales los profesores en los establecimientos se pueden nutrir para enriquecer su quehacer diario (Beltrán et al., 2024).

Es crucial considerar las necesidades y desafíos específicos que los futuros profesores pueden encontrar en las escuelas rurales. Esto incluye comprender la dinámica de la comunidad rural, el acceso limitado a los recursos y las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes en estos entornos. Al adaptar las experiencias de formación práctica para incorporar estos aspectos, pueden estar mejor preparados para enfrentar de mejor manera las complejidades de la enseñanza en las zonas rurales desde sus propios principios pedagógicos y educativos para la formación de los estudiantes de manera contextualizada, sin que exista negación de los conocimientos y saberes propios de los pueblos indígenas o de las comunidades campesinas con las que se vinculan (Fuentes et al., 2023).

Hace falta que las prácticas pedagógicas realizadas en contextos rurales se ejecuten desde un acto consciente en perspectiva intercultural, que involucre trabajo reflexivo docente en el replanteamiento de la interacción con el otro, como un hecho vivencial y no solo teórico discursivo (Morales, 2015). La perspectiva intercultural es una propuesta ética, una forma de vivir y convivir. Se trata de hacer la educación, un espacio donde se reconoce la diferencia (Quezada, 2022), pero sobre la base de un código universal de valores (Ñeco, 2018).

Durante el transcurso de su formación, los profesores en formación logran construir una concepción más amplia, conciliadora y reconocedora del aporte del otro, en cuya base está el diálogo recíproco que entre dos o más grupos genera riqueza (Morales et al., 2018). En este sentido, debe estar en constante comunicación con las características particulares de las comunidades y los territorios en los que se enmarca para así, desde la teoría, adecuar los “saberes sabios” (Chevallard, 2009) a los desempeños culturales propios de estos.

La experiencia de práctica en escuelas rurales es una oportunidad para que los futuros profesores adquieran experiencias prácticas fundamentales en su formación. Durante este período, los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos aprendidos en la universidad en contextos reales y desafiantes. Pueden interactuar con un ámbito de la educación especialmente desafiante no solo por ser una realidad en si misma sino porque el sistema educativo en su conjunto tiende homogenizar culturalmente a la sociedad. Es por esto que las escuelas y universidades deben garantizar el acceso, integración y acompañamiento de sus estudiantes sin caer en actitudes de discriminación social y cultural; y, específicamente, las instituciones de educación superior deben discontinuar el discurso y episteme monocultural eurocéntrica, rescatando las epistemologías indígenas, locales y rurales para integrarlas al currículum y a los procesos de formación inicial docente (Fuentes et al., 2023), de esta manera se podrán generar experiencias de prácticas más variadas al incorporar el “sistema educativo rural” a los procesos de formación como socios estratégicos mostrando un área relevante del sistema escolar.

En este sentido, una noción y principio preponderante desde la mirada intercultural es la disposición hacia la diversidad, la sensibilidad y la apertura a conocer el mundo del otro (Morales, 2015). El practicante y futuro profesor debe ser consciente de las distinciones entre lo urbano y lo rural, sus dinámicas particulares y de la importancia de, en todo momento, generar estrategias que vinculen de manera concreta y práctica los conocimientos adquiridos en la Universidad con las características, dinámicas y particularidades de la escuela rural.

Siguiendo la línea argumentativa recién expuesta, desde el Departamento de Educación de La Universidad de La Frontera, y a

través de los diversos proyectos de investigación y desarrollo que académicos de esta unidad coordinan, se ha aportado sistemáticamente a la formación práctica de estudiantes de FID en contextos rurales. Estos proyectos que se implementan en educación rural, en educación intercultural, en educación ambiental y en desarrollo profesional docente continuo, aportan no solo a la comprensión del fenómeno en perspectiva local, sino también a la contextualización, a la diversificación formativa y a la preparación integral para desarrollarse en diversos contextos, en coherencia con lo descrito en el perfil de egreso del estudiante de pedagogía de la Universidad de La Frontera.

**Consideraciones finales**

De cara al futuro, es imperativo continuar investigando y perfeccionando los enfoques de formación práctica en el contexto de la educación rural y la educación intercultural. Esta última sigue entendida por parte de los docentes bajo parámetros etnicistas y culturalistas, lo que explica la confusión de sus bases conceptuales. Así, esta noción respecto a la diversidad gira en torno a un culturalismo construido a partir de las particularidades de cada pueblo, pero no es vista como una aproximación a una convivencia horizontal entre todos los grupos sociales, pues se limita a los vínculos entre etnias minoritarias (Quichimbo et al., 2023). Al avanzar sobre esta mirada, podemos asegurarnos de que la próxima generación de profesores esté equipada con el conocimiento, las habilidades y la empatía necesarios para tener un impacto significativo en las escuelas rurales y con enfoque intercultural para así apoyar el desarrollo integral de sus estudiantes.

Queda de manifiesto que la Formación Inicial Docente aún tiene el desafío de incorporar las competencias necesarias para que los futuros profesores se desempeñen de manera óptima en los contextos rurales e indígenas considerando la alta tasa de estudiantes mapuche que habitan en sectores urbanos y rurales en Chile (Fuentes et al., 2023) y que requieren de especificidades formativas que las Instituciones formadoras deben proveer o a lo menos generar las bases para que mediante un ejercicio de reflexión y autocrítica,

los profesores en formación puedan ser competentes en el ejercicio docente durante sus procesos de práctica.

Las Universidades responsables de la formación de profesores deben generar itinerarios formativos amplios sobre los cuales estructurar temas como diversidad, juventud rural, interculturalidad, ruralidad y cultura rural (Morales, 2015) de tal modo que haya una visión inicial-teórica sobre lo rural que se pueda complementar con los procesos de práctica en contexto real y la colaboración de los profesores en ejercicio. Su experiencia en estos establecimientos, sin duda, es un aporte en la trayectoria formativa del estudiante en práctica.

Si bien es importante reconocer los desafíos en la formación del profesorado, es igualmente importante explorar posibles soluciones, identificando aquellas prácticas que permitan abordar estos problemas. Esta exploración puede proporcionar una base para desarrollar métodos más eficaces y sostenibles de preparar a los futuros profesores para las particularidades propias de la educación rural, beneficiando en última instancia tanto a los docentes como a los estudiantes de estas comunidades.

La estandarización del currículo vigente en Chile, al igual que en otros países, dificulta la contextualización de los aprendizajes (Carbonnel et al., 2019) y, aun cuando escuelas urbanas y escuelas rurales poseen el mismo marco curricular, se debe asumir epistemológica y metodológicamente desde enfoques diferentes. Al no haber capacidad Técnica y Pedagógica para interpretar de manera adecuada las Bases Curriculares vigentes en el sistema escolar y, por tanto, no establecer programas de estudio que consideren las particularidades socioculturales de los territorios en los cuales se ha fundado la escuela rural, siempre habrá una deuda pendiente en estos espacios. Como institución Pública, Laica y Estatal, debemos transitar hacia la diversificación de la base formativa que ofrece la Universidad consolidando estos establecimientos como espacios de desarrollo profesional de los futuros profesores.

## Referencias

- Arias, K., Gajardo, M., Sierpe, J. y Santini, Y. (2024). Desafíos de la relación familia-escuela en contexto mapuche: aproximación desde los profesores. *Educacao e Pesquisa*, 50. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450263419ES>
- Arias, K., Villarroel, V. y Quintriqueo, S. (2023). Voces de personal docente universitario sobre necesidades de formación profesional intercultural en La Araucanía, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>
- Becerra, C. (2021). Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 75–93. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4>
- Beltrán, J., Mesina, N., Vera, N. y Müller, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare*, 28(1). <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>
- Carbonnel, A., Ruz, D., Osorio, A. y Hernández, C. (2019). Modelo pedagógico de educación científica escolar: Innovación social en localidades rurales. *Perfiles Educativos*, 41(166), 58–74. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59032>
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3ra. Edición. Buenos Aires: Aique.
- Contreras, S. (2012). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 367–381. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100023>
- Comisión Nacional de Acreditación Chile. (2022). *Criterios y Estándares para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía*. Santiago. Recuperado de [https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta\\_criterios\\_y\\_estandares/pedagog%C3%ADa.pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/pedagog%C3%ADa.pdf)
- Cortez, J. (2019). Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 245–273. <https://doi.org/10.19053/01227238.10001>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333–342. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Flores, C. y Turra, O. (2019). Contextos socioeducativos de prác-

- ticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educación en Revista*, 35(73), 267–285. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62381>
- Fuentes G., Zúñiga, C. y Arriagada, C. (2023). Representaciones sociales de estudiantes y profesores de Educación Física sobre la educación intercultural en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 24(1), 1–17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.10>
- Krainer, A. y Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 27–50. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
- Luna, L., Bolomey, C. y Caniguan, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, 1(50), 1–25. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007)
- Morales, S., Quintriqueo, S., Uribe, P. y Arias, K. (2018). Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia*, 1(77), 55–76. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>
- Morales, C. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la Región Metropolitana (Chile). *Diálogo Andino*, 47(1), 59–70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200007>
- Morales, C. (2019). Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en Costa Rica y Chile. *Diálogo Andino*, 1(59), 93–106. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200093>
- Núñez, C., Peña, M., Díaz, M. y González, B. (2022). De la escuela urbana a la rural: Un estudio de casos de escolares chileno. *Psicoperspectivas*, 21(3), 1–15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2733>
- Ñeco, M. (2018). Formación del profesorado de pedagogía en el enfoque intercultural Universidad Veracruzana-México. *Diálogo Andino*, 1(57), 39–47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300039>
- Peñalva, A. y Leiva, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141–158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Podestá, S., Álvarez, I. y Morón, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias des-

- de un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1>
- Quezada, P. (2022). Educación intercultural: Una alternativa a la Educación Monocultural en Contexto Mapuche. *CUHSO*, 32(2), 285–311. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2502>
- Quichimbo, F., Cabrera, T., Arichabala, J. y Verdugo, M. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *CHAKIÑAN, REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*, 1(20), 178–195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Rivera, Á. y Vergara, M. (2021). La Escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 24(1), 71–90. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4>
- Sandoval, E. y Riquelme, H. (2023). ¿Es posible una pedagogía generativa?: Experiencias y saberes de docentes situados en la ruralidad chilena. *Revista de Psicología*, 32(2), 1–16. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2023.71410>

# Educación Multigrado y Profesión Docente en Contextos Rurales de Chile y México

Juan David González Fraga<sup>1</sup>

Yolanda López Contreras<sup>2</sup>

Víctor Manuel León Rodríguez<sup>3</sup>

## Introducción

¿Qué es la educación multigrado y cómo ésta se dibuja en el campo de la profesión docente?, es una pregunta que aquí abordamos a partir del acercamiento a los contextos rurales de Chile y México. Es de interés abonar a la discusión sobre la necesidad de visibilizar y reconocer las características del contexto rural en los que se ubican las escuelas con grupos multigrado. Con ello, el planteamiento que aquí se desarrolla pretende abonar a la construcción

---

1 Doctor en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Integrante de la Red Temática de Investigación de Educación Rural y la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales. Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) en San Luis Potosí, México. Correo electrónico [gonzalez.juan@upnslp.edu.mx](mailto:gonzalez.juan@upnslp.edu.mx).

2 Doctora en Educación en la línea de Formación Docente y Prácticas Institucionales. Coordinadora del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Profesora de Tiempo Completo en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, en San Luis Potosí, México. Correo electrónico [ylopez@upn.mx](mailto:ylopez@upn.mx)

3 Maestro en Desarrollo Educativo, concluyó los estudios de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Profesor de Tiempo Completo y Subdirector Académico en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) en San Luis Potosí, México. Correo electrónico [vleonr@cretam.edu.mx](mailto:vleonr@cretam.edu.mx)

del campo de la formación de profesores desde la atención a las imbricaciones y relaciones que convergen y divergen en el seno de cada contexto en estas comunidades rurales y sus escuelas multigrado, en donde se desarrollan procesos con la participación de los docentes que ejercen una profesión; definida en mucho por las circunstancias del ejercicio de su función.

La profesión docente multigrado, es un campo en construcción, no obstante, ha sido parte del origen de la docencia, la cual ha gestado una serie de prácticas emergentes derivadas de los saberes docentes, no considerados como tales. Pensar la formación docente desde su naturaleza, permite la búsqueda y reflexión de información con respecto a un campo poco estudiado en México, la educación rural multigrado; ésta, tiene sus orígenes con la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsada fuertemente durante los años 1920 a 1940 hasta la implementación de un proyecto nacional definido en un solo currículo para la educación primaria (Arnaut, 1998; González y López, 2022).

La profesión docente multigrado obliga a reconocer las características de lo rural en donde se ubican este tipo de escuelas. Para su comprensión se requiere acercarse desde perspectivas antropológicas, económicas, sociales, culturales y políticas; con el fin de comprender la función *sui géneris* de la escuela en esos entornos, en el que el territorio es un componente del desarrollo comunitario; misma que nace de la necesidad de proyectar la educación más allá de los muros del aula, con el propósito de formar individuos resilientes y proactivos para la mejora de sus formas de vida, desde y para su contexto. En este sentido cabe preguntarse sobre la formación de profesores, tanto en su etapa inicial como continua. De ahí que este es un acercamiento a conocer cómo es la profesión docente multigrado en el medio rural en los países de Chile y México.

De acuerdo con Fullan y Hargreaves (2001), el desarrollo profesional de los docentes tiene que ver con la formación continua, en estas prácticas los maestros aclaran y analizan sus explicaciones sobre la enseñanza y las juxtaponen con explicaciones derivadas de la investigación. Al respecto, visibilizar las prácticas de la profesión docente multigrado en los contextos de Chile y México, nos permite adentrarnos a las alternativas que promueven los gobiernos de los

países mencionados para favorecer el desarrollo profesional y valorar su relación con las necesidades de atención a las comunidades educativas multigrado.

Por lo que, desde una perspectiva de educación comparada (Olivera, 2013), los resultados de la investigación que aquí se presentan, analizan las diferencias y semejanzas en una relación del reconocimiento de sí mismo y del otro, para comprenderse a partir de sí mismo y reconocerse en la diferencia. Esta postura permite argumentar la comparación como herramienta metodológica que provee de una mirada exterior, identificando otra sociedad y luego comparándola con la propia para acrecentar la toma de conciencia (Bray, 2010).

En el seno de las comunidades rurales y sus escuelas primarias multigrado se desarrollan procesos dinámicos de construcción que tienen que ver con prácticas que de acuerdo con Lourau (1975) son de carácter instituyente y que definen en gran medida la configuración de la profesión docente multigrado.

La trascendencia socioeducativa del abordaje de este tema radica en que tanto en el caso chileno como mexicano, la modalidad multigrado que se oferta en la educación básica se ubica generalmente en zonas rurales y se han constituido como estrategias fundamentales de los sistemas educativos; de ahí que la atención a la profesión donde un docente atiende dos o más grados simultáneamente en el mismo espacio, cobra gran relevancia, dado que su práctica educativa más que solo pedagógica debe resolver no solo cuestiones curriculares para atender la diversidad de todos los estudiantes y lograr los aprendizajes enmarcados en los programas de estudio, sino que además, se requiere generar un vínculo con el desarrollo comunitario y la participación de la comunidad.

Diversos estudios sobre el ámbito de la educación en escuelas rurales (Ezpeleta, 1997; Weiss, 2000; Rosas, 2003; Fuenlabrada, 2006; Popoca, 2006) destacan la complejidad de factores sociales, económicos y pedagógicos que enfrentan y, a la vez, las limitadas respuestas del Estado para la atención de los estudiantes con pertinencia y calidad. De ahí que para entender la profesión docente multigrado se requiera un acercamiento a esta complejidad multifactorial enunciada por la comunidad científica.

Al respecto, mostramos aquí un ángulo más a la mirada hacia una profesión docente poco reconocida y menos valorada en la construcción de sus saberes experienciales; si bien para el caso de las escuelas multigrado de México que se ubican en contextos rurales, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha editado materiales complementarios al currículo nacional con planteamientos pedagógicos y metodológicos para la atención de los estudiantes, los más recientes datan del año 2005 y las sugerencias que plantea en los cursos de actualización para los maestros en servicio es la articulación de contenidos y propósitos para evitar su repetición (SEP, 2005). Estos esfuerzos no han sido suficientes ni pertinentes, como lo señala Arnaut, (2004) el reto fundamental es asegurar la pertinencia de los programas a las necesidades del fortalecimiento de la función esencial que impacte en la docencia y la calidad de sus resultados.

Nuestra mirada a esta profesión docente focaliza un acercamiento a los contextos en los que se desarrolla ésta, una reflexión sobre la forma en que se configura la profesión a partir del análisis de sus condiciones, de sus prácticas, sus saberes, sus desafíos. Con ello, podemos reconocer las implicaciones del abordaje de un tema que atiende a una población vulnerable y cómo la valoración de esta profesión que participa activamente en la formación de las comunidades rurales en los países aquí analizados, nos remite al reconocimiento de su trascendencia social y la necesidad de atender de forma pertinente la formación de los futuros profesores multigrado y su desarrollo profesional.

## **La Profesión Docente Multigrado en los Contextos Rurales de los Sistemas Educativos de Chile y México**

La profesión docente multigrado en los contextos rurales de los sistemas educativos de Chile y México se enmarca en una política educativa que se basa en la implementación de una alternativa para brindar educación a una cantidad reducida de estudiantes de distintos grados escolares, edades diferentes y necesidades de aprendizaje diversas; estas políticas se caracterizan por plantear elementos

con el fin de fortalecer las prácticas de los docentes, las cuales han sido acciones aisladas, de tal forma que al encontrarse desintegradas, generalizadas y descontextualizadas, la política educativa no logra aún responder a las demandas de mejoramiento profesional, aunado a ello, éstas distan mucho de la realidad de las escuelas en el contexto rural. El conocimiento de la atención a la docencia multigrado planteada en las políticas educativas de Chile y México es un ángulo de lectura que permite identificar los problemas que inciden en la configuración de la profesión.

Se puede afirmar que, por las condiciones en las zonas rurales, el multigrado es una alternativa para brindar educación a poblaciones vulnerables. Los datos obtenidos hasta antes de la pandemia por COVID-19, según el Ministerio de Educación de Chile, el 30% de las escuelas son rurales (3,654 escuelas), de las cuales 51.8% son multigrado ubicadas en zonas aisladas y con pocos habitantes (MINEDUC, 2015). El desafío para este país tiene que ver con el tipo de educación de la población rural que, según Williamson (2003), durante el régimen militar de 1980 se autorizó la creación prácticamente libre de escuelas: 80% de las escuelas públicas a cargo de los municipios en relación al particular subvencionado con un 18.4%.

En la tabla siguiente, se puede analizar el tipo de sostenimiento de escuelas de 2015 a 2018 en relación a la ubicación geográfica urbana y rural.

**Tabla 1 Número de escuelas por tipo de sostenimiento en Chile**

| Ubicación geográfica  | Urbano    |                          | Rural     |                          |
|-----------------------|-----------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Tipo de sostenimiento | Municipal | Particular subvencionado | Municipal | Particular subvencionado |
| Año 2015              | 2484      | 5209                     | 2795      | 851                      |
| Año 2016              | 2487      | 5120                     | 2747      | 830                      |
| Año 2017              | 2488      | 5053                     | 2708      | 813                      |
| Año 2018              | 2355      | 4887                     | 2570      | 778                      |

Fuente: MINEDUC, 2016, 2017, 2018, 2019.

En relación a la población estudiantil que se atiende en las escuelas rurales, de acuerdo con los datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023), la población estudiantil en el contexto rural tiene una tendencia positiva hacia su crecimiento. En la tabla 2, se muestra el número de estudiantes registrados del 2018 al 2022, señalándose que existe un aumento de la población estudiantil del 1.5%. En relación al porcentaje de estudiantes en contexto urbano con el contexto rural, el porcentaje de atención en el contexto rural no llega al 8% del total de la población atendida.

**Tabla 2. Población estudiantil en contexto rural en Chile**

| Año         | 2018    | 2019    | 2020    | 2021    | 2022    |
|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Estudiantes | 272,919 | 275,256 | 279,369 | 277,844 | 281,537 |

Fuente: MINEDUC, 2023

En Chile, los datos sobre el tipo de sostenimiento en el contexto rural muestran que la mayoría de las escuelas son de tipo municipal, es decir, se concentran como escuelas públicas. En relación con la población que se atiende en estas escuelas, en los últimos cinco años (2018 al 2022) representan un porcentaje sumamente menor a la población que se atiende en el medio urbano.

En el caso de México, existen más de setenta mil escuelas multigrado de educación básica que se ubican en la zona rural (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018). El 37.4% de los preescolares son unitarios, 42.7% de primarias multigrado y 22.3% de las telesecundarias como unitarias o bidocentes. Persiste una constante en el aumento de telesecundarias unitarias o bidocentes. Lo mismo sucede con las primarias multigrado, pero a la inversa, hay una tendencia en su porcentaje a la disminución de escuelas en el territorio nacional. Los datos hacen suponer que el decremento en las escuelas primarias multigrado puede irse frenando, aunque esto depende de condiciones no estrictamente geopolíticas. Los procesos de ingreso al servicio para la carrera de maestras y maestros, así como la movilidad poblacional, pueden ser factores que modifiquen la estadística.

En la siguiente tabla, se pueden analizar los datos del 2015 al 2018, donde se muestra el incremento de los preescolares y telesecundarias, mientras que las escuelas primarias van en decremento.

**Tabla 3 Número de escuelas multigrado por nivel educativo en México**

| Nivel educativo | Preescolares unitarios | Primarias multigrado | Telesecundarias unitarias o bidocentes | Total  |
|-----------------|------------------------|----------------------|----------------------------------------|--------|
| Año 2015        | 24712                  | 43289                | 3607                                   | 71,608 |
| Año 2016        | 24326                  | 42513                | 3698                                   | 70,537 |
| Año 2017        | 25196                  | 42105                | 3854                                   | 71,155 |
| Año 2018        | 32636                  | 41416                | 4182                                   | 78,234 |

Fuente: INEE, 2015, 2016, 2017, 2018.

En relación a la población estudiantil de educación obligatoria, de acuerdo a los datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2023) en 2020, alrededor de 6.3 millones de estudiantes asistieron a las 131 965 escuelas de educación obligatoria localizados en zonas rurales; en cambio, 22.5 millones de estudiantes acudieron a las 113 355 escuelas ubicadas en zonas urbanas. En proporciones, 53.5% de los centros educativos atendió a 21.9% de los estudiantes en zonas rurales; mientras que el 45.9% de los centros educativos atendió al 77.8% de estudiantes en zonas urbanas.

Para el ciclo escolar 2021-2022, con relación al multigrado en educación básica -preescolar, primaria y secundaria- se identifica que, de un total de 1 379 509 estudiantes, se atendieron 145 632 estudiantes, lo que representa un 10.6% de la población estudiantil (MEJOREDU, 2023).

Los números son interesantes si se relacionan con las situaciones que dieron origen a la rápida aprobación de escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes en lugares rurales, éstas no están aisladas de lo que hoy define a la profesión docente, pues como todo origen deja una huella en la que el pasado se presentifica en prácticas que hacen a la profesión.

En este sentido, vale la pena analizar las implicaciones administrativas del tipo de sostenimiento, para el caso de Chile, cabe preguntarse qué implica que el número de escuelas urbanas municipales es menor que las escuelas urbanas particulares subvencionadas o, por el contrario, el número de escuelas rurales que dependen de los municipios es mayor que las escuelas rurales particulares subvencionadas. Estos entre otros, son datos que van dando cierta forma a la profesión docente desde sus condiciones.

Por lo tanto, desde esta mirada, la formación docente implica pensar en los diversos significados que puede adoptar y las condiciones que pueden estar supeditadas “al papel que, en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar” (Torres, 1998, p. 8).

La profesión docente de los profesores rurales en contextos multigrado tanto en el caso de Chile como el de México, se configura en el marco de un contexto sociopolítico específico derivado de las posturas ideológicas reflejadas en una determinada reforma educativa. Es en este escenario donde se visibiliza las tendencias transnacionales y los procesos de operación que dan cuenta de la orientación hacia esta profesión. La problemática de la docencia, la forma en que ésta ha sido desvalorada como profesión al ejercerse en comunidades rurales, es evidencia de un endeudamiento con la profesión.

La nueva identidad docente que se asocia con la incertidumbre de los sistemas educativos en transición, nos remite a la necesidad de abordarla como objeto de estudio con el fin de reposicionarla y abonar al debate con una lógica instrumentalista y reduccionista que en el caso de México está relacionada con las políticas de corte neoliberal. Al respecto, Torres y Serrano (2007) expresan que lo que ocurre en cuanto a los contenidos curriculares refiere a cómo las concepciones reduccionistas de la educación, obsesionadas con hacer frente a las demandas del mercado, terminan por afectar a todos los contenidos de la curricula escolar, que acabarán funcionando cual caballos de Troya para disimular concepciones políticamente conservadoras y neoliberales.

En Chile, los estudios relacionados a la profesión docente en el medio rural vinculan diversos elementos para reconocer el fuerte papel de los educadores en el desarrollo local de las comunidades, aunque se sostiene que son pocos los estudios relacionados con la

formación sobre todo por las características que hace singular a las zonas rurales (Gajardo y Andraca, 1992).

En México, la producción investigativa sobre la formación continua de maestros rurales ha sido poco estudiada por la comunidad científica en el campo de la educación, dado que en una década solo se reunieron 15 producciones que se concentran en estudios académicos generados desde programas de posgrado, publicados en capítulos de libros, artículos, tesis y ponencias (López y González, 2019).

Estos trabajos dan cuenta de los problemas que emergen desde la cotidianidad de los centros escolares rurales y de la implementación de políticas educativas que distan mucho de las realidades, al menos para las escuelas en contextos rurales; asociándose a factores como la discrepancia en la formación de profesores para la atención a grupos multigrado, la tarea administrativa como un aspecto que demanda mayor tiempo de su labor y que implica cuestiones más allá del carácter académico de su profesión, la implementación de estrategias didácticas para la aplicación del currículo a través de su reorganización y la distribución del aula para promover los aprendizajes en todos los estudiantes atendiendo a los principios de equidad e inclusión.

Con estos antecedentes derivados de la revisión de la literatura y de las experiencias con grupos de docentes multigrado tanto en procesos de formación continua como en la formación inicial, así como de acercamientos al campo desde la investigación educativa, particularmente en la indagación de comunidades de profesionales de aprendizaje en Chile y México, específicamente en los Microcentros Arrayán de la Corporación Municipal de Quinchao, en la región de Los Lagos en Chile (ver anexo 1) y las Comunidades Docentes Multigrado que operaron en el estado de San Luis Potosí, México (ver anexo 2), donde se realizó el trabajo de campo para sostener las reflexiones que aquí nos permitimos compartir (González, 2020).

## **Sobre la Profesión Docente en Multigrado**

La profesión docente multigrado comienza con la formación inicial y se configura en los primeros años de inserción al servicio profesional. Como lo señala Huberman (1990) en la primera fase de desarrollo docente, los tres primeros años se experimentan angus-

tias e inseguridades, ya que se enfrenta a un periodo de inducción, supervivencia y exploración.

La llegada a la localidad geográfica rural constituye una ruptura, un cambio violento en un profesionista recién egresado que se ve inmerso en el ejercicio de la profesión (González, León y López, 2016), por lo que, la formación continua, asume al docente como sujeto en formación para el desarrollo profesional a lo largo de su vida laboral.

El desarrollo profesional se encuentra en una discusión crítica con respecto al término y la manera que se utiliza. Para los efectos de este trabajo se aborda desde el profesionalismo partiendo de la idea de Hargreaves (1996) como “aquel que hace referencia a la calidad del trabajo que realizan los profesores, al modo y estilo de conducirse y a los estándares que enmarcan su actividad” (p. 2).

En los programas de formación continua se reconocen los dispositivos de formación en tanto buscan la profesionalización de los docentes multigrado y son enmarcados en el paradigma de la cognición situada (Díaz, 2006). Implican una determinada práctica social interconectada de múltiples maneras con otros procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad con distintos niveles de particularidad y generalidad (Jean Lave, 1991, cómo se citó en Díaz, 2006).

Esta postura de Frida Díaz hace referencia al conocimiento como producto de aprendizajes de manera situada porque ocurre en un contexto y situación determinada, “es el resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de prácticas sociales que promueve una comunidad determinada” (2006, p. 20).

En este sentido, los dispositivos de formación que se han analizado están estrechamente ligados a la construcción de escenarios de formación, en el que se desarrolla la cultura de la colaboración. Presentamos aquí una síntesis de la caracterización de los casos que se estudian.

**Tabla 4. Categorías de análisis de los casos de Chile y México que se estudian.**

| Categorías                        | Chile                                                                                                                                                                                                                                        | México                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formación inicial                 | Universidades                                                                                                                                                                                                                                | Escuelas Normales                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Formación continua                | Microcentros                                                                                                                                                                                                                                 | Consejos Técnicos Escolares                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Acompañamiento                    | Lo realiza la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de la Corporación Municipal                                                                                                                                                                    | Lo realiza el supervisor y Asesor Técnico Pedagógico                                                                                                                                                                                                                                   |
| Atención a la Inclusión Educativa | Equipo Multidisciplinario Itinerante que viaja a las islas de acuerdo con una programación: psicólogo, maestro de apoyo o educador diferencial, asistente del educador diferencial, trabajadora social y fonoaudiólogo. (p. 181 de la tesis) | Escuelas por lo general son de organización completa las que cuentan con el servicio de USAER.<br>En las escuelas rurales multigrado, por lo general se canalizan a los alumnos con alguna NEE y se trasladan por medio de apoyos como el DIF a los Centros de Atención Múltiple (CAM) |
| Jornada escolar                   | Jornada escolar completa de 8hrs                                                                                                                                                                                                             | Hasta el 2018 operó el Programa Escuelas de Tiempo Completo. Actualmente ya no existen.                                                                                                                                                                                                |

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en la tabla anterior, las categorías definidas para el análisis de ambos países se relacionan desde la propia formación de los docentes, centrándose en los espacios comunitarios como énfasis especial, ya que en ambos países se promueven en la conformación de comunidades de aprendizaje profesional (Bolívar, 2008). De ahí que la pregunta orientadora de este estudio, se vincula a partir del análisis comparado de los espacios de desarrollo profesional de los docentes multigrado como parte de programas de formación continua en los casos de Chile y México para conocer ¿cómo se configura la profesión del docente multigrado en el marco de estrategias de colegialidad que permitan identificar las experiencias formativas que se comparten e inciden en su desarrollo profesional?

De esta manera, en el caso de Chile se analizaron los microcentros, espacios de desarrollo profesional organizados por los propios profesores rurales de las escuelas multigrado que pertenecen a la misma municipalidad, para compartir y reflexionar sobre sus problemáticas y experiencias que les permite documentar sus diagnósticos y proyectos de intervención, construyendo materiales o recursos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estos microcentros se gestaron en el Programa MECE-Básica-rural en los años noventa (MINEDUC, 2000).

En el caso de México, las Comunidades Docentes Multigrado, constituyen una estrategia de articulación de los tres niveles educativos de la misma localidad geográfica, que permite a los profesores el reconocimiento de su desarrollo profesional en colegialidad, al construir estrategias que permiten atender la diversidad de los estudiantes y la conformación de verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje.

Cabe resaltar que, ambos programas de formación continua surgen de la implementación de políticas compensatorias para la atención de las escuelas multigrado, logrando trascender más allá de lo instituido hacia formas alternativas para la construcción de estrategias que favorecen la formación continua de los maestros rurales en servicio.

Por lo tanto, se asume que la formación colegiada o comunitaria de los docentes multigrado desarrolla prácticas que permite afrontar las problemáticas a las que se enfrentan y las condiciones en las que se generan para la mejora de la profesión docente. Por tanto, para la configuración de la profesión del docente multigrado tiene que ver con el contexto rural que aparece como problematizador, la escuela multigrado como potenciador auténtico del aprendizaje cotidiano y el aprendizaje in situ como prácticas sociales en escenarios reales, resultado de la interacción con los otros.

La comparación de los programas de formación continua de Chile y México al analizarlos como dispositivos que responden a una urgencia, cumpliendo una función estratégica (Foucault, 1994), nos remiten a la emergencia de la implementación de políticas claras para el mejoramiento de las condiciones de formación y en consecuencia, de actuación de los docentes multigrado a partir del reconocimiento de una profesión docente de carácter integral que tiene

altas posibilidades de ser clave en el desarrollo educativo de las comunidades rurales.

En la tabla siguiente, se pueden analizar cinco categorías relacionadas a problemáticas que de manera inductiva se pudieron construir a partir de los datos empíricos obtenidos en ambos países.

**Tabla 5. Comparación de problemas del multigrado en Chile y México.**

| Características generales |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Problema                  | Chile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | México                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Gestión escolar</b>    | Se prioriza lo pedagógico, pero se demanda equidad para atención a las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes.<br>Se requiere tiempo para la planificación didáctica y estrategias para la organización del aula multigrado.<br>Se carece de infraestructura básica como luz eléctrica y servicio de internet. | Se prioriza lo administrativo sobre lo pedagógico.<br>Se requiere establecer vínculos en la estructura educativa que les permita a los profesores priorizar los aprendizajes de sus estudiantes.<br>Es necesario promover la participación de los padres de familia, los recursos con los que se cuenta desde el ámbito pedagógico para la mejora de las condiciones de infraestructura de las escuelas. |
| <b>Sistema graduado</b>   | Se cuenta con un currículo fragmentado en cursos, se necesita recuperar la experiencia para el trabajo con varios grados a la vez.                                                                                                                                                                                           | La rigidez del currículo se superpone a los intereses del contexto, por lo que es necesario un currículo más flexible diseñado para escuelas multigrado.<br>Los libros de texto gratuitos se utilizan como principal herramienta de trabajo, al ser diseñados por grados se dificulta la organización multigrado y/o el uso de los mismos.                                                               |
| <b>Rezago académico</b>   | No se encontró como problema en la indagación realizada en la investigación.                                                                                                                                                                                                                                                 | Diversos factores influyen en el rezago académico de los estudiantes: problemas de aprendizaje (NEE), la desigualdad social y la inasistencia escolar son los más recurrentes, por lo que es necesaria la preparación profesional de los docentes para la atención de sus necesidades.                                                                                                                   |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Propuestas oficiales</b> | No se encontró como problema en la indagación realizada en la investigación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Si bien, la SEP ha generado alternativas para las escuelas multigrado, se requiere de un programa específico que articule la capacitación, materiales, seguimiento y gestión directamente para multigrado.                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Formación inicial</b>    | Las experiencias de práctica docente en la formación distan mucho de la realidad en el servicio profesional, por lo que es necesario recuperarlas de manera situada en el contexto rural multigrado.<br>La formación docente es universitaria donde se estudia la carrera de pedagogía básica. Si bien se oferta una mención o especialidad, es necesario que ésta tenga vinculación con el sistema escolar y las políticas educativas en el contexto rural multigrado. | El conocimiento de los múltiples contextos durante la formación es diferente al enfrentarse a la práctica profesional en el servicio, sobre todo en los primeros años de inserción a la docencia, por lo que es necesario fortalecer las experiencias de práctica en el contexto rural multigrado.<br>La formación se realiza en las Escuelas Normales a nivel licenciatura en educación sin especialidad alguna. |

Fuente: Elaboración propia.

Mediante los datos de la tabla anterior y la revisión de los escenarios nos permite reconocer los saberes experienciales (Tardif, 2004) a partir del análisis de las estrategias que los docentes multigrado construyen en la interacción de significados generados desde prácticas de colaboración entre pares.

De acuerdo con Tardif (2004), los saberes experienciales son aquellos que derivan del conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados teóricamente, son prácticos y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los docentes multigrado interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen la cultura docente en acción.

## Reflexiones Finales

La profesión docente se estructura en los espacios de formación inicial, sin embargo, es configurada y consolidada a través de la actuación y ésta es determinada por las políticas educativas en las que se desarrolla la acción profesional. Cabe reflexionar si los docentes noveles son formados y preparados para atender no solo a las políticas educativas existentes, sino a los vacíos históricos que dichas políticas puedan tener en ambos países. O bien, estos docentes son arrojados a una realidad contrastante con los modelos curriculares vigentes en los sistemas educativos, y se ven expuestos a desarrollar su formación profesional a partir de la experiencia que emana de la formación en el servicio.

Las políticas educativas en el caso de México han transitado por un periodo neoliberal orientado por el logro de competencias desde una perspectiva del desempeño y del reconocimiento meritocrático, frecuentemente se invisibilizan las condiciones específicas de los escenarios rurales y particularmente las características de las escuelas multigrado. En épocas recientes se observa una perspectiva que ha comenzado a observar y dar voz a los grupos asumidos como minorías para procurar establecer al menos en el discurso, mecanismos para la atención a los contextos rurales y la especificidad multigrado. Queda por analizar el éxito, o no, de estas miradas que orientan hacia el desarrollo de proyectos comunitarios, la recuperación del enfoque transversal de la educación y una perspectiva evolucionada sobre el aprendizaje situado.

En este mismo sentido, se puede dar cuenta de las políticas educativas de Chile en Programas como el MECE-Básica-rural que impulsó la conformación de los microcentros como el escenario ideal para el trabajo colegiado de los docentes, aunque vale la pena destacar que con el paso del tiempo al concluir su operación el programa, surgieron iniciativas de los propios docentes por continuar sus reuniones colegiadas hasta lograr la definición política y reconocimiento de los microcentros como los espacios para el desarrollo profesional de las escuelas rurales multigrado.

Los saberes docentes como elemento de recuperación para el desempeño especializado en los escenarios multigrado, ha depen-

do históricamente de las propias habilidades y potencialidades del profesorado y de su habilidad para colegiar, consensar y resolver problemas prácticos, y de su capacidad de adaptación de los modelos curriculares a los escenarios específicos que se enfrentan. Sin embargo, un vacío importante en los sistemas educativos consiste en la legitimidad de la función de un docente multigrado y las implicaciones que esto conlleva.

Al ser un docente desdibujado desde sus características, formación, continuidad profesional, recuperación de experiencia, así como su posibilidad para construir un campo de investigación propio, se encuentran en un limbo institucional en el que los proyectos, programas, materiales, capacitaciones e incluso la diseminación del conocimiento se encuentran estancados o alejados de la realidad observable. Así la profesión docente, discriminada del mundo de la ciencia y el saber especializado, atenta contra sí misma al no establecer condiciones y un campo de saber propio al que solo tenga acceso el profesional de la docencia.

Sostenemos que la profesión docente, particularmente en multigrado, se configura en la colaboración, en el colegiado comunitario, entre los docentes pares de los distintos niveles educativos, pero también en el involucramiento desde, en y para la comunidad. De hecho, es el propio docente multigrado el que se configura a partir de los vínculos con la comunidad, los lazos dicotómicos entre el docente como sujeto de su propia formación, pero también de las transformaciones que sugiere, aporta y milita para con la comunidad, a su vez, nutre los conocimientos, las bases epistémicas del imaginario colectivo. Transforma y se transforma. Los docentes noveles, por ejemplo, encuentran el cobijo de la comunidad y subsanan la ruptura del cambio hacia la responsabilidad profesional.

Aún no se logra consensar sobre la definición de la idea de ruralidad, cuando la vertiginosa sociedad cambiante nos obliga a pensar en las nuevas ruralidades, en las posibilidades que confieren las actuales ideas sobre educación al entendimiento de la educación multigrado. El énfasis en la relación escuela-comunidad, establecida por los proyectos comunitarios, los enfoques transversales, la gnosis situada, las metodologías socio críticas, permiten pensar en las escuelas como espacios libres de graduación (definidas por grados), como oportunidades para que los grupos de estudiantes coloquen

al centro el objeto de saber y se priorice, no la edad, no el desarrollo cognitivo, no la habilidad social, no la competencia, sino el potencial de aprendizaje.

## Referencias

- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. Secretaría de Educación Pública.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de Discusión, 17, Secretaría de Educación Pública <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-mr9hmel5LS-cds17.pdf>
- Bolívar, A. (22-24 de octubre de 2008). Otra Alternativa de Innovación, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. XIII Congreso de UECOE “Educar: innovar para la transformación social”, Gijón, España. <https://acortar.link/VANjrE>
- Bray, M. (2010). Actores y propósitos en educación comparada. En K. Bray, B. Adamson y M. Mason. Educación comparada. Enfoques y métodos (pp. 39-64). Granica.
- Díaz, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de Educación, 15, 101-120 <https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- Foucault, M. (1994). Dits et écrits, v. III. Gallimard.
- Fuenlabrada, I. (2006). Prácticas escolares y docentes en escuelas primarias. CINVESTAV.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. SEP.
- Gajardo, M. y de Andraca, A. (1992). Docentes y docencia. Las zonas rurales. UNESCO/FLACSO.
- González, J. y López, Y. (2022). Espacios Comunitarios en la Formación de Docentes Multigrado en Chile y México. Taberna Libraria Editores.
- González, J., León, V. y López, Y. (2016). Asesoramiento académico para el desarrollo profesional de docentes multigrado. En D. Juárez, Educación rural: Experiencias y propuestas de mejora

- (pp. 23-40). Universidad Autónoma de Sinaloa, Red Temática de Investigación Rural.
- González, F. J. (2020). Las prácticas de los docentes multigrado en espacios comunitarios de formación continua: un estudio comparado entre Chile y México. [Tesis de Doctorado no publicada] Universidad Pedagógica Nacional, San Luis Potosí.
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional. Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago, Chile.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Currículum*, 2, 139-159.
- Instituto Nacional para Evaluación de la Educación (INEE). (2015). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación Básica y Media Superior. México.
- Instituto Nacional para Evaluación de la Educación (2016). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación Básica y Media Superior. INEE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2015-educacion-basica-y-media-superior/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación Básica y Media Superior. INEE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2017-educacion-basica-y-media-superior/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. INEE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2016-educacion-basica-y-media-superior/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- López, Y. y González, J. (2019). Formación de Docentes Rurales en Servicio. En V. Rebolledo y R. Torres, Estado del Arte de la Educación Rural en México (2004-2014) (pp. 85-110). Universidad Iberoamericana, A. C.
- Lourau, R. (1975). El análisis institucional. Amorrortu Editores.

- MEJOREDU. (2023). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022. Gobierno de México
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2000). Programa de Educación Básica Rural. Gobierno de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2125>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). Estadísticas de la Educación 2014. Centro de Estudios MINEDUC, MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). Estadísticas de la Educación 2015. Centro de Estudios MINEDUC, MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017). Estadísticas de la Educación 2016. Centro de Estudios MINEDUC, MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/>
- MINEDUC. (2018). Estadísticas de la Educación 2017. Santiago, Chile: Centro de Estudios MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019). Estadísticas de la Educación 2018. Centro de Estudios MINEDUC, MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2023). Tendencias longitudinales de la matrícula escolar 2018-2022. Apuntes 26. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19411>
- Olivera, C. (2013). La educación comparada: Hacia una teoría fundamental. En J. Calderón López-Velarde (Ed.). Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada (pp. 239-258). Plaza y Valdés, S.A de C. V.
- Popoca, C. (2006). La organización del trabajo en el aula multigrado. CINVESTAV.
- Rosas, L. (2003). Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. CEE: Fundación para la Cultura del Maestro SNTE.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). Propuesta Educativa Multigrado 2005. Constantine Editores, S. A. de C. V.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional . Narcea.
- Torres del Castillo, R. (1998). Nuevo Papel Docente ¿Qué Modelo

de formación y Para qué Modelo educativo? Perfiles Educativos, 82 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>

Torres Hernández, R. y Serrano Castañeda, J. (abril-junio de 2007). Políticas y Prácticas de Formación de los Maestros en los Colectivos Docentes. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 12(33), 513-537 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003304>

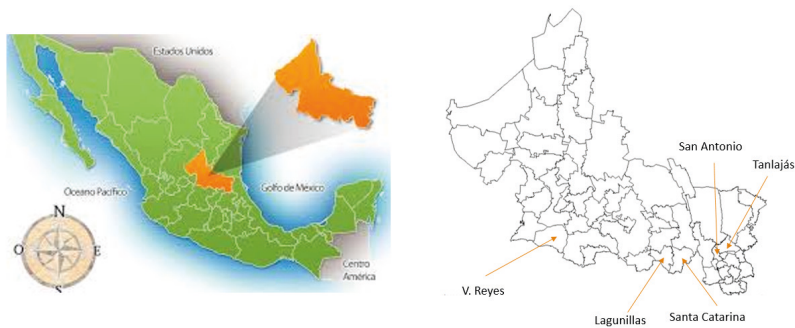
Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, XXII (90), 57-76 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209004>

Williamson, G. (2003). Estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina. *Revista Colombiana De Educación*, 51. <https://doi.org/10.17227/01203916.7684>

**Anexo 1. Ubicación geográfica de las islas del Microcentro “Arrayán” en Chile**



## Anexo 2. Ubicación geográfica donde se implementaron las Comunidades Docentes Multigrado en San Luis Potosí, México.





## Conclusiones y reflexiones finales

A modo de reflexiones finales, considerando los aspectos de la educación rural abordados por los/as diversos/as investigadores que colaboraron en este libro, queremos destacar elementos que se revitalizan y se reconocen en distintos niveles de la Educación Rural en Chile actual. Señalamos que hemos quedado en deuda con el norte de Chile, queda un desafío para una próxima publicación, así como la educación de bordemar, de caletas de pescadores, de recolectores de orilla, de trabajadores/as y ciudades costeras.

A nivel de políticas educativas, se evidencia la apertura que tiene la educación rural, tanto a nivel de posibilitar el acceso a miles de niños y niñas en diversas zonas extremas y alejadas del país, como a nivel de curriculum y sus posibilidades de creación y conexión con aspectos concretos de la vida natural y social de estudiantes, así como en aspectos de convivencia, en donde se destaca la relación cercana de docentes y familias y de docentes y estudiantes. De esta forma, este reconocimiento destaca que la escuela rural, a pesar de sus devenires de los últimos años -incluyendo el cierre de escuelas y los cambios en financiamientos que se han modificado con incorporación de recursos que apuntan a lo individual de rendimientos y diagnósticos más que al desarrollo o pertinencia territorial de aprendizajes- esta educación plantea aperturas continuas y múltiples posibilidades. Con ello decir que “la escuela rural no ha muerto” incluso, tiene más vitalidad que nunca si consideramos políticas educativas y sociales actuales que centran en sus marcos normativos y objetivos, el desarrollo sustentable y la integración de las acciones humanas con el medio, aspectos que la educación rural cumple cabalmente.

Por otra parte, a nivel sistémico y relacional, en cuanto a la relación entre espacios educativos, actores sociales y sus entornos

naturales y sociales, la educación rural posibilita encuentros, encuentros entre los y las diversos/as actores sociales que conviven en un espacio común y encuentros entre actores sociales y el entorno natural. De esta manera, es importante destacar la función social que ha tenido la escuela rural como espacio de encuentro entre niños y niñas de diversas lejanías en un territorio compartido, el encuentro entre docentes y estudiantes en espacios educativos pero también en espacios cotidianos, el encuentro entre docentes y familias, en donde muchas veces, los saberes familiares son distintos a los saberes pedagógicos, pero si se observa el encuentro en la diferencia, se pobilitan diálogos y aprendizajes. El rol de cohesión social e incluso el rol político que es parte de la historia de la educación rural, es posibilitar desde espacios para acciones de la comunidad, como espacios de agencia desde las mismas comunidades, lo que se refleja en las memorias destacadas en este libro, que tienen muchos docentes, familias, vecinos/as, adulto/as y niños/as de estos lugares. Cómo las escuelas han sido y son parte del paisaje natural, paisaje cultural y el paisaje emocional de estudiantes y familias de diversas generaciones en sinonía con entornos que presentan diversos matices.

No cabe duda de que un sujeto central, que emerge en todos los trabajos, es el del o de la docente rural. La educación rural está levantada en gran medida por y en torno a este actor social, formado a lo largo de la historia en escuelas normales, institutos, universidades y en formación continua. La escuela multigrado se levanta en torno a los docentes (incluso materialmente) y las escuelas completas, Liceos técnico-profesionales y acciones formativas de educación parvularia y educación de jóvenes y adultos, cuentan a sus educadores/as como un pilar fundamental de su quehacer pedagógico, social, comunitario e incluso político. Sin embargo, la formación inicial docente invisibiliza este campo de formación y desde la desaparición de las escuelas normales, desaparece una formación especializada rural. Quizás con el Programa MECE/RURAL de la década de los 90 del Siglo XX hay un cierto despertar de una formación especializada a docentes que ejercían en la práctica pero que alcanzó a durar algo más de una década y la formación profesional escolarizada urbana, bajo los enfoques de competencias (de origen en un modelo industrial) y estándares evidenciables, se hizo hegemónica postergando una formación especializada rural. Esta cuestión continúa siendo

un gran desafío a las universidades, académicos y políticas públicas, como a las propias organizaciones docentes nacionales y rurales.

Considerando estos paisajes y matices, se nos abre la pregunta ¿Cómo potenciar la formación docente en contextos rurales? ¿Cómo abrir la educación superior a ese cohabitar entre habitantes y sus entornos? ¿Cómo potenciar la formación y aprendizajes en territorios cargados de raíces y riquezas naturales, culturales y sociales? ¿Cómo generar polifonías y pluralidades en la educación actual cargada de un enfoque monocultural, colonial y centrada en rendimientos individuales más que en capacidades colectivas?

Los desafíos están abiertos, esperamos que estos artículos presentados en esta obra, nos permitan generar puentes entre las preguntas, los desafíos y las oportunidades que nos ofrece la educación rural más allá de los territorios rurales o urbanos, sino desde la interdependencia de lo emocional, sensorial, lo cultural y lo natural.

Guillermo Williamson C. y Paulina Castillo H.



## Biografía de los/as autores

**Soledad Concha** es Doctora en Educación, con especialización en Literacidad, Lenguaje y Cultura, Boston University; Post-título en Discurso y Cognición para la Enseñanza del Castellano, Universidad de Chile; Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: soledad.concha@uc.cl

**Camila Pérez Navarro** es Doctora y Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología, Universidad de Chile; Licenciada en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: cperezn@uahurtado.cl

**Felipe Acuña Ruiz** es PhD Sociology of Education, University College London; Magister en Psicología Educacional, Universidad de Chile; Antropólogo Social, Universidad de Chile. Investigador del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa y académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Correo electrónico: facuna@ucsh.cl

**Paulina Castillo Henríquez** es Doctora en Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona; magíster en Ciencias Sociales, con mención en Sociología de la Modernización, de la Universidad de Chile, Psicóloga de la Universidad de Chile. Investigadora asociada Proyecto DIUFRO-DI22-0031 “Educación en los territorios rurales de Chile: un panorama actual descriptivo-analítico”, Universidad

de La Frontera Correo electrónico: paulinacastillo.h@gmail.com

**Gabriel Ruete Núñez** es Antropólogo, Mg en Estudios Latinoamericanos. Correo electrónico: ga.ruete@gmail.com

**Carmen Gloria Núñez Muñoz** es Psicóloga y Doctora en Ciencias de la Educación. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica Valparaíso. Correo electrónico: carmen.nunez@pucv.cl

**Pablo Yáñez Mena** es Sociólogo, Magister Interdisciplinario en Intervención Social. Correo electrónico: pyanezu94@gmail.com

**David García Díez** es Arquitecto y Magister en Patrimonio Arquitectónico. Correo electrónico: dgarcia.patrimonio@gmail.com

**Silvana Arteche Sepúlveda** es Antropóloga, Magíster en Ciencias Sociales mención Estudios de Procesos y Desarrollo de Sociedades Regionales, Universidad de Los Lagos. Profesional del Centro Universitario de Puerto Natales-Universidad de Magallanes. Correo electrónico: silvana.artechesepulveda@umag.cl

**Paulina Aliaga de la Fuente** es Profesora de Historia y Cs. Sociales, Magíster en Pedagogía mención Construcción de Saberes Pedagógicos, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: paulina.aliaga@umag.cl

**Gabriela Lara Asencio** es Profesora de Historia y Geografía, Magíster en Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico: gabriela.lara@umag.cl

**Guillermo Williamson Castro** es Doctor en Educación, Universidade Estadual de Campinas. Profesor Asociado del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Investigador responsable Proyecto DIUFRO-DI22-0031 “Educación en los territorios rurales de Chile: un panorama actual descriptivo-analítico”,

Universidad de La Frontera. Correo electrónico: guillermo.williamson@ufrontera.cl <https://orcid.org/0000-0001-5313-342X>

**Javiera Aguilera Orellana**, estudiante de quinto año en Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad de La Frontera, originaria de Lonquimay, interesada en el estudio de la Historia Local de la comuna de Lonquimay gracias al trabajo y a la huella que dejó el profesor normalista Sebastián Aguilera Medina en algunas comunidades rurales de la comuna. Ayudante Proyecto DIUFRO-DI22-0031. Correo electrónico: j.orellana05@ufromail.cl

**Guillermo Davinson Pacheco** es Trabajador Social, magister en Antropología Social, Doctor en Ciencias Sociales en Estudios Territoriales. Académico del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera. Correo electrónico: Guillermo.davinson@ufrontera.cl

**Maritza Vera Peña** es Trabajadora Social, magister en Gestión Pública Municipal y Desarrollo Local, directora de desarrollo local de la Municipalidad de Natales. Correo electrónico: directora.didel@muninatales.cl

**Karla Jordan** se desempeña en el Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural – CHIC.

**Irene Silva** se desempeña en el Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural – CHIC.

**Laura Luna Figueroa** es PhD en Antropología Social, Universidad de Manchester, académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica; Centro de Desarrollo Local (CEDEL UC); Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR); y en el Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural – CHIC.

**Andrea Valdivia** es académica de la Universidad de Chile, Instituto de Comunicación e Imagen; se desempeña en el Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural – CHIC.

**Guillermo Marini** es académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación; se desempeña en el Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural – CHIC.

**Pilar Zepeda Espejo** es Profesora de Estado en Educación Diferencial especialista en aprendizaje y desarrollo y trastornos del lenguaje y la audición, Universidad de La Serena. Licenciada en educación. Actualmente en ejercicio docente como parte de programa de integración de la Escuela Nefthalí Reyes, Vicuña, Valle del Elqui. E- mail: pilar.zepeda.espejo@gmail.com.

**Urbano Salazar Cancino** es ex-académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica. Tiene formación que lo han especializado en gestión pedagógica en contextos de educación rural, planificación educacional, y en didáctica y gestión organizacional. Profesor de Educación Básica (U. de Concepción), Profesor Especialista en Educación Rural (UC de Chile), Licenciado en Educación (UC de Chile), Magíster en Planificación y Gestión Escolar (U Diego Portales) y Diploma en Estudios Avanzados (Universidad de Deusto. Bilbao-País Vasco-España). E-mail: usalazarc@gmail.com

**Marleen Westermeyer-Jaramillo**, Profesora de Estado en Ciencias mención Química. Magíster en Educación mención enseñanza de las Ciencias Naturales por la Universidad de La Frontera. Académica del Departamento de Educación, de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera. Doctora en Educación del Programa de Doctorado en Educación en Consorcio, sede Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: marleen.westermeyer@ufrontera.cl

**Segundo Quintriqueo Millan** Profesor de Educación Básica Intercultural. Magíster en Educación por l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Doctor en Educación por la Universidad de Extremadura, España. Profesor Titular e Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural de la Universidad Católica de Temuco. Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones de l'Université Laval et collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone, de l'UQAT, Québec-Canada. Correo electrónico: squintri@uct.cl

**Susana Oñate** Doctora en Educación, Universidad Católica de Temuco. Docente del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Coinvestigadora Proyecto DIUFRO- DI22-0031 "Educación en los territorios rurales de Chile: un panorama actual descriptivo-analítico", Universidad de La Frontera. Correo electrónico: Susana.onate@ufrontera.cl - <https://orcid.org/0000-0001-6364-854X>

**Fernando Herrera Gómez** Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Magíster en Educación. Docente de la Escuela de Pedagogía, Universidad de La Frontera, Chile. Correo electrónico: fernando.herrera@ufrontera.cl

**Joel Parra Díaz** Profesor de Estado en Historia Geografía y Educación Cívica. Doutor em Educação de la Universidad de Sao Paulo, Brasil; Doctor en Educación, Universidad de La Frontera Chile. Académico del Departamento de Educación, Universidad de La Frontera, Chile. Correo electrónico: joel.parra@ufrontera.cl

**Juan David González Fraga** es Doctor en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Integrante de la Red Temática de Investigación de Educación Rural y la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales. Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) en San Luis Potosí, México. Correo electrónico gonzalez.juan@upnslp.edu.mx.

**Yolanda López Contreras** es Doctora en Educación en la línea de Formación Docente y Prácticas Institucionales. Coordinadora del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Profesora de Tiempo Completo en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, en San Luis Potosí, México. Correo electrónico [ylopez@upn.mx](mailto:ylopez@upn.mx)

**Víctor Manuel León Rodríguez** es Maestro en Desarrollo Educativo, concluyó los estudios de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Profesor de Tiempo Completo y Subdirector Académico en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) en San Luis Potosí, México. Correo electrónico [vleonr@cretam.edu.mx](mailto:vleonr@cretam.edu.mx)



**UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN,**  
**CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**









# EDUCACIÓN

## EN TERRITORIOS RURALES

La educación rural en América Latina y en Chile ha sido y continúa siendo uno de los mayores desafíos educacionales para las políticas públicas, en términos de asegurar el derecho a la educación a poblaciones de niños, niñas, jóvenes y adultos, diversos cultural, productiva y lingüísticamente, que viven en comunidades con distintos grados de distancia de centros urbanos donde se acumulan capitales financieros, negocios, acciones culturales y los establecimientos escolares integrados a los sistemas educacionales más efectivos en relación a los indicadores estatales de aprendizajes exitosos. La educación rural popular no escolarizada, bicultural o intercultural en los territorios diversos, el multigrado como vanguardia pedagógica, la cooperación entre la comunidad local y la escolar, la docencia, los educadores ancestrales y populares y los docentes con múltiples formas de inserción en los territorios y en el currículum de la memoria colectiva próxima como del oficial, se realizan como expresiones de resistencia, de creatividad, de respuesta a necesidades, de libertad educativa, de vínculos con sentido práctico y formativo integral de estudiantes y docentes. Investigadores e investigadoras, de diversas universidades del país, presentan reflexiones y resultados de sus estudios académicos, para difundir conocimientos y contribuir al ejercicio del derecho a la educación, con libertad, flexibilidad, memoria, proyección de buenas vidas para todos y todas, a lo largo de toda la vida.

[www.ariadnaediciones.cl](http://www.ariadnaediciones.cl)

