

ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN CHILE

Preparado por Guillermo Williamson¹

¹Especialista en Educación Rural e Intercultural. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. En el Ministerio de Educación fue Coordinador Nacional de Capacitación del Programa MECE/Rural, Coordinador Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y Secretario Regional Ministerial de Educación de la IX Región de La Araucanía.

PRESENTACIÓN

Este texto trata, descriptivamente, de la Educación Básica para la población rural Rural en Chile, enfoca las políticas públicas de educación formal y de algunos programas que se impulsan en comunidades rurales, en especial los de Educación Básica Rural e Intercultural Bilingüe. Se centra en sus escuelas, incompletas o completas, con o sin multigrado. Las incompletas o multigrado son aquellas que ofrecen un servicio educativo hasta el sexto año básico; las completas son aquellas que cuentan con el nivel básico de ocho años. Ambas pueden tener cursos de nivel parvularia. Las incompletas conocidas también como escuelas multigrado, cuentan en general con uno, dos o tres profesores que atienden a varios cursos en una misma sala, por lo que son llamadas también como escuelas uni, bi o tri docentes; sin embargo hay escuelas completas (o poli docentes, es decir, con cuatro profesores o más) que pueden organizar sus cursos iniciales bajo la modalidad multigrado.

Se entenderá por “rural” el territorio (relación de espacio-ambiente, sociedad y cultura y economía) estructurado en torno a procesos económicos de extracción natural, de producción directa de productos agro-pecuarios, mineros o pesqueros, de turismo especializado, que cuentan con población relativamente dispersa o agrupada en pequeñas villas de no más de 2.000 habitantes. Lo rural cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüística particulares. No se explica sólo por la contradicción, tensión o diferenciación con lo urbano ni se define sólo por una categoría censal, estadística o geográfica.

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y economías de muchas ciudades, comunas y regiones. La ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de bio-diversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen. El énfasis está en el mundo agrario e indígena, dada la mayor concentración de población escolar en ellos.

El trabajo integra los diversos pueblos indígenas que componen la realidad multicultural del mundo rural, en ese sentido incursiona en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como parte del proceso educativo rural con una especificidad propia. Particularmente refiere los casos del pueblo aymara y el pueblo mapuche, por su presencia e impacto en las regiones que cuentan con significativa población rural. Entiende la interculturalidad como un hecho socio-cultural y político de realidad que expresa el carácter multicultural de las sociedades y las diversas formas de existencia, creencias y lenguajes que coexisten o conviven en un mismo territorio, el carácter de autonomía o libertad de los pueblos o grupos entre sí, o las relaciones de dominación o subordinación de un grupo, pueblo, cultura, lengua respecto de otro colectivo diferente. No identifica lo indígena con lo rural ya que constituyen categorías diferentes, además,

los indígenas viven mayoritariamente en ciudades aunque su presencia en las zonas rurales es la que preserva la cultura tradicional.

Considera fuentes de información de diversos años, dependiendo del carácter demostrativo, descriptivo o explicativo de la información, aunque hace el esfuerzo por recoger la más próxima al momento actual. La información presentada tiene como límite temporal el año 2002. Utiliza bibliografía de Bibliotecas, Centros de Documentación o Internet; aprovecha ponencias de Seminarios y Congresos vinculados al tema; recoge resultados de estudios e investigaciones de diversas instituciones y experiencias y observaciones de campo del autor en los Programas MECE/RURAL y Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y académicas del Proyecto de Investigación y Desarrollo "Gestión Participativa en Educación-Kelluwün".²

² Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. Proyecto de Investigación y Desarrollo impulsado por el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera con apoyo de la Fundación W. K. Kellogg en los Municipios de Ercilla y Collipulli (1999-2002). Proyecto Diuro 00/106.

RESUMEN EJECUTIVO

El documento aborda las políticas públicas de educación formal rural y de algunos programas que se impulsan en comunidades rurales, en especial los de Educación Básica Rural e Intercultural Bilingüe, contextualizados en las políticas públicas propias de la reforma educativa en curso, en la situación general de la ruralidad en Chile y en cuanto a su relación con la condición indígena de una parte significativa de la población rural.

La población chilena es predominantemente urbana (13.216.121 personas, Censo 2002). Un 14% corresponde a población rural, que se concentra principalmente entre las VI y X regiones, con un 37% de la población rural del país, y doblando en proporción a la población rural del resto de las regiones, al llegar casi al 30%.

El caso de IX Región de La Araucanía es el más crítico en la medida en que la población rural es alta (34%) y la indígena rural es significativa (25,4%); ello en parte debería explicar los menores aprendizajes y también los mayores conflictos sociales. Existe un notorio rezago educativo en las mujeres mapuche rurales, las que sólo alcanzan un 72% de alfabetismo y 4,3 años de escolaridad promedio. El ser rural implica menores Índices de Desarrollo Humano, si además es indígena, la situación es peor y si además es mujer, la situación asume un carácter de discriminación, desigualdad, injusticia social y educativa grave.

Alrededor de un 5% de la población se considera indígena, predominando los que se declaran mapuche, 87%. Un 37% de ellos vive en la IX Región de la Araucanía, constituyéndose en el 23% de la población regional. El 41% de la población mapuche habita en las zonas rurales. También se encuentra población indígena aymara, atacameña, quechua y Rapa Nui en mucho menor proporción. El 70 % de los indígenas del país son menores de 39 años, con un promedio de escolaridad de 8,5 años, sin embargo la deserción, particularmente entre los mapuche, es alta. Entre la educación básica y media: un 30,4%. El 8,4% de la población indígena no tiene estudios, más del doble de los no indígenas. En términos generales las culturas indígenas aparecen discriminadas a través de la omisión (de patrones culturales significativos para los niños), tergiversación (los indígenas son del pasado) y discriminación (folclorización o desvalorización cultural).

Cualitativamente, no sólo se produce una discriminación estructural, determinada por la inequidad del sistema, sino también una pedagógica, que se expresa en el currículo y en las prácticas pedagógicas, así como en la organización escolar. La discriminación provoca en el estudiante rural-mapuche una serie de dificultades, como la baja autoestima y la pérdida de identidad, que se desencadenan y se manifiestan en la escuela misma, generando un mayor porcentaje de deserción escolar y repitencia en los alumnos rurales-mapuche “.

La población escolar rural representa un 14,03 % del total de la enseñanza básica del país, cifra muy próxima a la proporción de población rural del país. La matrícula rural tiene tendencia al crecimiento hasta el 5° año básico, a partir del 6° grado comienza a decrecer.

La educación para la población rural formalmente en Chile es impartida en escuelas, incompletas o completas, con o sin multigrado. Las incompletas o multigrado son aquellas que ofrecen un servicio educativo hasta el sexto año básico; las completas cuentan con el nivel básico de ocho años. Ambas pueden tener cursos de nivel parvularia. Las incompletas conocidas también como escuelas multigrado, cuentan con uno, dos o tres profesores que enseñan a diversos cursos al mismo tiempo y en el mismo espacio, por lo que son llamadas también como escuelas uni, bi o tri docentes; sin embargo hay escuelas completas (o poli docentes, es decir, con cuatro profesores o más) que pueden organizar sus cursos iniciales bajo la modalidad multigrado.

Existe un alto número de establecimientos multigrado, lo que plantea un desafío especial para la educación de la población rural. Son aproximadamente 3.300 establecimientos, con 5.068 profesores y 96.500 alumnos distribuidos a lo largo del territorio nacional.

En los sectores rurales es predominante el sistema municipal de educación (81%) en relación al particular subvencionado (18,4%). El sector particular subvencionado es particularmente significativo en algunas regiones. Durante el régimen militar, a partir de 1980, se autorizó la creación prácticamente libre de escuelas, lo que dio origen a la rápida aprobación de escuelas uni, bi o tri docentes en lugares rurales.

Este proceso alcanzó tal magnitud, asociado a precariedad del servicio educativo, que hubo que normar la creación de escuelas y poner requisitos mínimos, sin embargo, alcanzó a expandirse este sector de escuelas, particularmente en algunas regiones.

Los profesores rurales en el país son un 14,07%, siendo los municipales el 81,17% del total de profesores rurales en todos los niveles del sistema.

Mientras a nivel nacional se aprecia un crecimiento de 12.033 profesores entre 1998 y 2001 (8,92%), los rurales han crecido en 1.021 (5,19%), permanecido estables desde 1999 al 2001, con un aumento de sólo 412 docentes (2,03%). La tendencia cuantitativa global pareciera ser a la estabilidad docente en el sector rural.

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

La educación de la población rural en el período previo y durante la etapa de inicio de la Reforma Educacional tuvo un desarrollo significativo en relación a las condiciones históricas que existían al asumir el gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia. Sin embargo, los déficit de calidad, las inadecuaciones culturales, la falta

de participación social, limitaciones contextuales, etc., aún generan bajos aprendizajes y poca articulación a los desafíos sociales de las comunidades rurales y movimientos sociales campesinos y mapuche.

En el campo educacional el primer gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, (1990-1994) diagnostica que el problema de la educación en Chile no está en la cobertura ya que la gran mayoría de los niños y niñas tiene acceso a la educación básica y se plantea que, donde ella es menor, como en la enseñanza media, la solución está en la calidad de la educación asociada a equidad. El análisis básico es que en Chile hay una educación diferenciada entre sectores sociales que hace que a medida que se acerca a los más pobres, la calidad disminuye sustancialmente, por tanto hay una desigual distribución social del conocimiento, lo que tiene como consecuencia que sea imposible la igualdad de oportunidades, cuestión básica para la existencia de la democracia.

Se plantean como principios orientadores centrales, el Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación.

El Ministerio de Educación definió en los noventa a las escuelas rurales multigrado como una de sus prioridades, dado el diagnóstico de inequidad y baja calidad. Y desarrolló dos Programas que tienen directa vinculación con las escuelas rurales: El Programa de Educación Básica Rural y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), siendo el primero más antiguo, de mayor cobertura y amplitud territorial, logrando ya mostrar sus primeros logros en la formulación de una propuesta pedagógica para poblaciones escolares culturalmente heterogéneas; incorporando casi el 100 % de los establecimientos a la Jornada Escolar Completa y elaboración de PEIBs con participación de docentes y familias, y en el mejoramiento de los aprendizajes, dado por una comparación entre las mediciones Simce de 1992 y 1996 (alumnos de 4° Básico en ambos casos) al demostrar un mejoramiento de 25,3% en lenguaje y de 26,5% en matemática; en tanto la reprobación disminuyó en un 5,4% y los retiros en un 6%.

El PEIB, que en el 2003 perfeccionó a 1000 profesores rurales, aún no genera un impacto significativo en el sistema educacional rural, su cobertura aún es baja, se desarrolla focalizado en algunas regiones (I, II, VIII, IX y X principalmente, con menor envergadura en las V, XII y RM), en las escuelas básicas rurales principalmente multigrados, más centrada en la interculturalidad que en el bilingüismo el que cuenta con iniciales experiencias.

A partir de la década de los noventa la educación de las poblaciones tuvo un salto enorme en términos de cobertura, avances en calidad, condiciones de desarrollo profesional y trabajo de los docentes, mejoramiento de infraestructura. Contribuyeron a este avance los programas señalados, como también el Programa de las 900 Escuelas a través de algunas escuelas completas ubicadas en zonas rurales o villorrios, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, la Jornada Escolar Completa en su dimensión pedagógica y de infraestructura, los Proyectos de Mejoramiento Educativo, los Programas de Educación Parvularia, los Programas de la Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el esfuerzo específico de ONGs, Universidades (programas y

proyectos, empiezan a aparecer algunas carreras orientadas a la Educación Rural), Iglesias a través de proyectos específicos.

Sin embargo la situación de la población rural continúa con menores índices de acceso al derecho a una Educación de Calidad, con pertinencia y participación. El promedio de escolaridad de la población rural, pese a los aumentos de la última década, continúa expresando una baja calidad de la educación y mostrando una profunda desigualdad respecto de los promedios urbanos. Los años de estudio alcanzan un promedio de 10,3 años en el sector urbano y 6,7 en el rural; el porcentaje de analfabetos, con tendencia a desaparecer en el país, en el sector rural se eleva a 12,2%, mientras en el urbano es apenas de un 2,6%.(2000).

En prácticamente todos los indicadores la educación de la población rural muestra resultados menores; ello se agrava en las con población indígena. Sin embargo ha sido una de las prioridades de los Gobiernos democráticos, a partir del principio de equidad y mejoramiento de la calidad. Ello ha llevado a que se produzca una alta inversión en el sector, en recursos para subvención, infraestructura, salarios, asignaciones, como en aspectos de perfeccionamiento docente y apoyo pedagógico (supervisión, material didáctico).

Sólo en cuanto a la reprobación los indicadores de aprobados y abandono son muy próximos a los promedios nacionales. Destaca la baja tasa de abandono, casi igual a la urbana y la nacional. Esto muestra que el conjunto de medidas tendientes a la retención (Becas Indígena, apoyo a los estudiantes por JUNAEB), así como los esfuerzos de mejoramiento de la calidad educacional, han tenido impacto positivo.

Pese a los avances logrados en los últimos años en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, establecidos por mediciones nacionales, continúa siendo la modalidad y sector educacional de menores resultados. La pertinencia curricular aún es relativa, en la medida en que no existen planes y programas propios para estas modalidades de cursos combinados, ni adecuados necesariamente a la diversidad de contextos culturales e interculturales rurales.

La supervisión tampoco consideraba la especificidad de estas escuelas, las que percibía entre una extensión de la urbanidad y un papel civilizador y de sustentación del estado-nación en las zonas rurales. En la década de los noventa se inicia un proceso de formación y especialización de supervisores orientados al apoyo específico de este sector de escuelas.

Existe un sistema de financiamiento especial, complementario a las políticas pedagógicas, que permitió terminar con el permanente desfinanciamiento del sistema generado por la asociación de la subvención a la asistencia de alumnos, lo que hacía que escuelas con muy poca cantidad de alumnos, permanentemente significaran una carga financiera para el sostenedor. Se determinó que aquellas escuelas que hasta 1997 eran multigrado contarían con una subvención especial que de modo progresivo, les permite llegar a recibir hasta 35 unidades de subvención educacional (USE), lo que permite el financiamiento mínimo del establecimiento.

El análisis indica que los mayores problemas de la educación de la población rural no están ni en la cobertura ni en la permanencia, sino –y a pesar de los avances de la última década- en la calidad de la educación y en la desigualdad de oportunidades educativas según territorios de vida: regiones o localización en zonas urbanas o rurales. A pesar de ello todos los indicadores cuantitativos promedio muestran que se acortan las distancias urbanas-rurales como tendencia del sistema.

CAPITULO I: ANTECEDENTES GENERALES DE LA RURALIDAD Y LA EDUCACION RURAL

1 La ruralidad hoy

Definir lo que es la ruralidad hoy implica desprenderse de una visión que ha sido hegemónica en estudios, investigaciones y en la construcción de las representaciones sociales que el propio sistema educacional ha contribuido a conformar a lo largo de su historia y que la asocia a la zona central del país, a lo agrario, a relaciones sociales de latifundio/minifundio, de campesinado, de Haciendas, de exportación de frutas y vinos, de folklore específico, de componente de la identidad nacional, de atraso, de pobreza, de tradición.

En realidad observar la realidad rural desde una perspectiva de regionalización, de multiculturalidad, de contradicciones sociales, de crítica pedagógica, de territorialidad, es descubrir un mundo heterogéneo desde las perspectivas económicas, ambientales, sociales y culturales: incluye minería, agricultura, forestación, pesca y extracción marítima, turismo en diversas manifestaciones, zonas de expansión urbana, ganadería; bosques naturales, aguas interiores y marítimas, gran diversidad de ecosistemas; la gente vive en comunidades, en villorrios, en zonas de pequeña agricultura y minifundio, al interior de fundos, en pueblos.

La ruralidad no se define sólo por su territorio “no-urbano” vinculado a la extracción o producción directa de recursos naturales, sino por un área de influencia que se extiende a la vida, cultura, existencia, creencias, economías, política, organización social de los espacios de contacto así como de las poblaciones y dinámicas urbanas, particularmente en ciudades pequeñas y medianas, ampliándose a las condicionantes básicas del desarrollo local y regional. El mundo rural ha cambiado drásticamente y está cambiando aún más.

Hoy se define más que por la estabilidad, por la dinámica de transformación en que se encuentra y que afecta a todas las dimensiones del territorio, de la existencia, de la economía local, organización social y socialización, de las culturas, de las creencias, de las lenguas. Los habitantes rurales continúan subordinados a los mercados, a empresas externas, al estado; excluidos del ejercicio pleno de muchos derechos humanos, individuales y colectivos; sufriendo discriminación en diversos ámbitos de la existencia social e institucional.

El campesinado, indígena y no indígena, convive entre un mundo de creencias, economía, relaciones sociales sustentado en la tradición con los efectos y nuevas relaciones, ideologías, productos simbólicos y materiales de la modernización. Los escenarios socio-culturales varían desde aquellos habitantes rurales próximos a zonas de tecnologización productiva o agro-industrial de punta, orientadas al mercado internacional, a aquellos que permanecen en zonas de producción tradicional orientado a la sobrevivencia y mercados locales. Los primeros con diversos grados de integración por la vía del empleo formal, permanente o temporal, o por algún encadenamiento

productivo; los segundos, continúan integrados a mercados o redes de cooperación locales, luchando por mantener sus tierras frente a la presión forestal, del turismo, de la expansión urbana, de la agroindustria. Los indígenas rurales continúan excluidos y en peores condiciones de vida, aunque gracias a la Ley Indígena (Nº 19.253; 1993) y a las políticas de los gobiernos democráticos han asegurado y ampliado las tierras en su poder.

La población chilena es predominantemente urbana (13.216.121 personas) y la rural se constituye de 2.185.831 de personas (14,19%); sin embargo al establecer diferenciación regional, se verifica que, por ejemplo, entre las VI y X regiones viven 5.634.025 personas (36,57% del país), de las cuales 1.622.870 son rurales (28,8%), lo que es el doble del promedio nacional y hay regiones en que la población rural es un tercio del total regional, como es en la VI (31,73 %), la VII (36,38 %), la IX (33,42 %) y la X (39,94 %).³ Del total de Hombres los rurales representan un 15,40% y del de Mujeres, las rurales constituyen el 13,03 %: hay una proporción algo mayor de hombres que de mujeres en la población rural.⁴

Las personas trabajan en sus propios predios, otros deben desplazarse al trabajo agrícola de forma diaria, semanal o temporal; en algunas regiones, principalmente forestales, se ha instalado el sistema de subcontratistas que reproducen formas precarias de empleo y subempleo. Según el Censo 2002 los ocupados activos rurales eran 587 mil, descendiendo con respecto a la misma encuesta 1992 que registró 661 mil trabajadores; indicaría también que sólo el 55% de la ocupación rural corresponde a la agricultura y pesca, seguida por la industria manufacturera (7%) y la construcción (6%), en una disminución del empleo agrícola.

Esta tendencia, pese a mostrar un ritmo menor el último cuatrienio, producto de la mayor dinámica de las actividades silvo-agropecuarias, se mantiene como resultado de los procesos de mecanización y automatización, ajustes en personal de las empresas para reducir costos y la expulsión de mano de obra no remunerada. Para el próximo decenio se espera una disminución en el orden de 50 a 100 mil ocupaciones en este sector.⁵ La inversión en los últimos años ha sido muy significativa en algunas áreas rurales; destaca el Sector Forestal por su gran impacto económico, ambiental, social y cultural⁶ en a lo menos cuatro regiones del país.⁷ Desde la ruralidad se han construido parte significativa de las exportaciones del país con diversos grados de valor agregado industrial.⁸

³ INE, Chile, Estimaciones y Proyecciones de Población, por sexo y Edad. Total País y Regiones: 1990-2010. Urbano-Rural. www.INE.cl

⁴ Id.ant.

⁵ Echenique, J, 2003

⁶ Mc Fall, S, & MacKinnon, D, 2001

⁷ La inversión entre 1990-2002 ha sido de 4.635 millones de dólares, proyectándose para el periodo 2003-2010 una inversión de 3.235 millones de dólares, fundamentalmente en las VII y VIII regiones. In: Diario Estrategia. 11 de agosto de 2003. Pág.17.

⁸ Entre las 30 mayores empresas exportadoras (FOB) del periodo enero-mayo 2003, una mayoría se vincula a la explotación o industrialización de recursos naturales, por tanto referidos a zonas rurales: minería y petróleo (18 empresas), a la forestación, celulosa y madera (4), a la exportación de frutas (4), a la explotación de recursos marinos y salmones (3). In: Diario Estrategia, 11 de agosto de 2003. Pág.26. Entre éstas están las 25 empresas del país que responden por el 49,1% sobre el total exportado el año 2002; el resto (50,9%), corresponde a 6.093 empresas de diverso tamaño, volúmenes y periodicidad de exportaciones. (Id.ant, pág.1)

Cuadro N° 1 Sectores Niveles de Pobreza e Indigencia en Chile (%)

	Pobreza		Indigencia	
	1990	2000	1990	2000
Urbano	38,4	20,1	12,4	5,2
Rural	39,5	23,8	15,2	8,3

(Fuente: CASEN 1990 y 2000)

La pobreza y la exclusión atraviesan la ruralidad de norte a sur del país. Pese a los avances de la última década en las condiciones de vida que han permitido disminuir los índices de pobreza e indigencia entre 1990 y el año 2000, la brecha entre indicadores urbanos y rurales aumentó: si en 1990 la diferencia en la pobreza era de 1,1%, el 2000 es de 3,7%; en la indigencia la diferencia entre ambos años y sectores pasó de 2,8% a 3,1%. Ambos estados se concentran en las regiones I, IV, VIII y IX, siendo esta región la más afectada con un 34,9% y 13,6% de pobreza e indigencia respectivamente (2000).

Los mundos rurales continúan siendo fuente de expulsión de mano de obra hacia las ciudades (entre los Censos de 1992 y 2002 la población rural disminuyó en 205 mil personas)⁹ o de retención transitoria para sectores exportadores o agro-industriales.

Respecto de los niños, aquellos rurales e indígenas presentan peores indicadores que los de zonas urbanas o no indígenas.¹⁰ El contexto rural de pobreza y sus consecuencias en las familias marca negativamente las condiciones de desarrollo de los niños rurales, indígenas y no indígenas, obligando a la escuela a suplir déficit generados por la estructura social.

Se está redefiniendo la dinámica poblacional, en la medida en que una cantidad de población que vive en ciudades se traslada a trabajar a la agricultura (40 % según la CASEN 2000); en algunos casos hay flujos de retorno de las ciudades al campo, particularmente en jóvenes de las poblaciones indígenas, en el contexto de la crisis económica de la segunda mitad de los noventa y de la pérdida de sentido de pertenencia,¹¹ expresando las tensiones entre la integración a los procesos de modernización y la defensa de su identidad tradicional rural indígena.

⁹ Echenique, J, 2003

¹⁰ Un estudio de MIDEPLAN, muestra que las regiones VII y IX, ambas con alta ruralidad, son las regiones con peores condiciones favorables para el desarrollo de los menores: sobre un máximo de 1,0 la VII alcanza a 0,435 y la IX a 0,403, en cambio la Región Metropolitana alcanza a un 0,638. (Encuesta MIDEPLAN. Diario La Tercera 25.01.2001). Otro estudio, esta vez de la Universidad de Chile, señala que el "déficit de estatura es mayor en comunas pobres, entre las que destacan las de la IX Región, mayoritariamente de población mapuche, donde más del 50% de los escolares que ingresan a primero básico presentan déficit. Al comparar el crecimiento en estatura de niños que viven en comunas rurales versus urbanas, se observa que los primeros tienen menor crecimiento". (In Bustos, P.; Weitzman, M. & Maldonado, H, 2000 Pág.38). En general, los niños de comunas rurales, indígenas y no indígenas, nacen con talla (peso y longitud) muy semejantes, sin embargo, la progresión hacia el déficit de talla posterior se agudiza en los menores de muy alta vulnerabilidad, lo que se encuentra tanto en las comunas rurales de la IX Región, como en otras de la VI y Región Metropolitana (donde la presencia de niños indígenas no es significativa), "lo que hace pensar que las condiciones sociales (pobreza) son las que principalmente determinan el déficit de estatura en niños de comunas más vulnerables" (Id.ant., Pág. 44).

¹¹ En nuestras investigaciones en Ercilla, IX Región de La Araucanía, trabajamos con jóvenes que habían regresado de Santiago donde laboraban como empleadas domésticas o estudiaban la enseñanza media debido a que no habían encontrado trabajo por el desempleo, a que no "se habían encontrado" en las poblaciones periféricas, a las bajas expectativas de ingreso de quienes habían culminado estudios y preferían volver a vivir en su lote, del trabajo agrícola junto a sus familias; hubo matrimonios jóvenes que regresaron a los sitios familiares producto de la cesantía presionando el frágil equilibrio producción/consumo de las economías

En el norte, el uso no agrícola del agua, ha profundizado los procesos de migración de la población aymara, dedicada al pastoreo en el Altiplano, hacia las ciudades, modificando sus estructuras familiares y comunitarias y readecuando la fuerza laboral. Este proceso de reducción o destrucción de las bases materiales de reproducción aymara, fundamentalmente los recursos hídricos, favorece la expulsión a las ciudades y en consecuencia provoca la endoculturación de los niños y jóvenes, la pérdida de la lengua, la desestructuración de las comunidades y en definitiva la no reproducción de la cultura andina.¹²

En el sur del país los datos "...muestran por una parte la brecha que se está produciendo entre la sociedad criolla regional y nacional y la sociedad mapuche rural. Habría una serie de procesos estructurales que permitirían pensar que las comunidades y territorios mapuche se convierten crecientemente en áreas de refugio y espacios de resistencia cultural y social frente a las modernizaciones que ocurren en el país y en especial en la sociedad regional del sur (...). Junto a esos elementos de resistencia y manutención de las formas tradicionales de la cultura y sociedad mapuche rural, hay movimientos también estructurales que llevan a una mayor flexibilidad e integración de esta sociedad con la chilena."¹³

Las contradicciones urbano-rurales continúan desde la perspectiva del ejercicio de los derechos humanos, pero también de la distribución del poder, de los beneficios generados por la riqueza producida socialmente: v.gr. en los ingresos medios mensuales de los hogares, existe una diferencia negativa entre la población rural y urbana o en las cotizaciones previsionales donde se produce el mismo fenómeno.¹⁴ La concentración económica, del poder político, de las principales actividades artísticas, de los servicios, se produce particularmente en Santiago en detrimento de las regiones, en especial de las agrícolas, modelo que se reproduce al interior de las regiones con sus principales ciudades, en detrimento de las comunas. El que empresas agro-industriales, forestales, mineras (las que lo hacen), tributan en sus matrices, hace que las regiones desde donde extraen las materias primas o tienen sus explotaciones casi no reciban ingresos tributarios por el uso de su suelo, subsuelo o aguas.

La destrucción ambiental, la erosión, la desertificación, la falta de agua, la introducción de especies exógenas que destruyen eco-sistemas, son procesos consecuentes de la expansión de sectores económicos como la minería, la industria del salmón, la forestación¹⁵. Los practicantes de la medicina tradicional no encuentran hierbas,

familiares. Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. Universidad de La Frontera/ Departamento de Educación; 1999-2002.

¹² http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/1b/ciencias_veterinarias_y_pecuarias/simposio 1999...

¹³ Bengoa, J, 1996 Pág. 27-28

¹⁴ Respecto de los ingresos mientras en los rurales era de \$ 277.000 en los urbanos era de \$ 540.000 (noviembre 2000, considera todas las fuentes de ingreso), diferencia que se ha acentuado en el tiempo: en 1990 el ingreso medio rural representaba el 71,9% del urbano, el 2000 había bajado a un 51,3%. En el de las cotizaciones previsionales mientras el 56,4% de los ocupados rurales no cotiza en ningún sistema, esta proporción es de 34,3% en los trabajadores urbanos (2000) (In Echenique, J, 2003).

¹⁵ En este caso "... la sobrevivencia de nuestros bosques está gravemente amenazada. Ya no hay tiempo para ser poéticos, románticos, estetas. La realidad con que nos encontramos al investigar el bosque chileno es que, prácticamente, ya no existe. Lo que hasta hace unos pocos años eran selvas húmedas, exuberantes, de gigantescos árboles, hoy son terrenos desnudos y erosionados o monótonas plantaciones de pinos y eucaliptos. Las quebradas están secas, los suelos, duros y pobres y la diversidad natural ha desaparecido. Los bosques están relegados a lo más inaccesible de nuestra geografía y aún así, cada vez más, la

plantas, árboles para aplicar su conocimiento ancestral: un patrimonio cultural del país en las comunidades rurales o indígenas se pierde día a día.

Los procesos que se producen en la zona altiplánica producto de la privatización de las aguas y su uso intensivo en emprendimientos no agrícolas, deben hacer reflexionar sobre los "... efectos de un desecamiento progresivo en el proceso de desertificación, en la pérdida de diversidad de especies naturales de productos agrícolas, en las consecuencias de una disminución de los volúmenes de agua requeridos por los sistemas de riego andino, en el abandono de tierras productivas y en el empobrecimiento del campesinado andino".¹⁶

El capitalismo se ha instalado como modo de producción en toda la extensión del territorio nacional, permitiendo la débil existencia de otras formas de gestión, propiedad y empresas asociativas en sectores muy acotados territorialmente. La sociedad rural continúa con asociativismo y organización, sin embargo, su cantidad y sobre todo su poder social y político es muy escaso, más aún si se compara en relación a los años previos a 1973.

Las posibilidades efectivas de inclusión o integración de estos sectores, a los mercados, a las fuentes de capital, a la modernización tecnológica, con proyección estratégica de autonomía y desarrollo es precaria. Hay experiencias de asociativismo productivo que incluso se dedican a la exportación. Sin embargo, muchas con experiencias fracasadas o limitadas en términos de generación creciente de ingresos mínimos para superar la pobreza, para constituirse en actores económicos relevantes; sin apoyo de capital suficiente, permanente, de largo plazo, con apoyo técnico pertinente. Si bien han mejorado las condiciones de vida e ingreso, no se ha constituido un sector económico asociativo significativo o de impacto regional.

Culturalmente la ruralidad se compone de criollos o mestizos, indígenas y descendientes de colonos, con identidades socio-culturales propias en los territorios. Además del español se habla mapudungun, aymara, quechua, alemán. Conviven hombres y mujeres que se desplazan entre Chile, Perú, Bolivia y Argentina¹⁷ o de forma transitoria o permanente entre sus comunidades de origen y otros lugares del territorio, orientados en su migración por las fuentes de trabajo. Las culturas e identidades se ven afectadas radicalmente por el impacto creciente y masivo de los medios de comunicación.

incorporación de nuevas tecnologías permite la explotación de estos últimos remanentes." (Defensores del Bosque nativo, 1993 Pág.13).

¹⁶ http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/1b/ciencias_veterinarias_y_pecuarias/simposio 1999...

¹⁷ Para el caso mapuche ver Hernández, I, 2003

2 La Educación básica para la población rural

La Educación básica para la población rural constituye un sector específico del sistema educacional, en el sentido de que se define por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y especificidades pedagógicas propias. La educación de la población rural en prácticamente todos los indicadores muestra resultados menores; ello se agrava en las con población indígena. Sin embargo ha sido una de las prioridades de los Gobiernos democráticos, a partir del principio de equidad y mejoramiento de la calidad. Ello ha llevado a que se produzca una alta inversión en el sector, en recursos para subvención, infraestructura, salarios, asignaciones, como en aspectos de perfeccionamiento docente y apoyo pedagógico (supervisión, material didáctico).

Lo pedagógico constituye el mayor desafío. Los procesos de enseñanza y los de aprendizaje se deben desarrollar bajo la racionalidad holística de los niños rurales y particularmente de los indígenas, asociadas a sentimientos, valores y creencias internalizadas desde la historia en la cultura comunitaria y en el bagaje cultural personal. Los profesores deben modificar comprensiones y prácticas para generar diseños de enseñanza integrados, multigrados y por niveles de aprendizaje según la diversidad de los estudiantes y deben actuar adecuando programas a sus realidades e historias socio-culturales y lingüísticas; deben reconocer, valorar y aprovechar pedagógicamente su conocimiento disponible, generados en sus procesos de socialización inicial comunitaria y articularlos con los objetivos y contenidos mínimos que constituyen bases para el ejercicio de ciudadanía y del derecho a una educación de calidad.

La selección de los contenidos culturales a integrar en el currículo es una decisión crítica: por una parte están los definidos en los Programas de estudio que aseguran un derecho a la igualdad en los aprendizajes; por otra los necesarios para fortalecer las culturas locales, que aseguran un derecho a la diversidad y pluralidad de identidades. En el currículo oculto y en el que se hace explícito, están tanto las ideas, ideología, juicios y prejuicios de los docentes, como el conjunto de creencias y comprensiones no siempre sistematizadas y explícitas, ni siquiera racionalizables, de que disponen los alumnos como capital cultural de base. Los materiales, textos, recursos pedagógicos en general, se constituyen en medios de gran impacto que permiten la vinculación con el mundo exterior y el conocimiento acumulado fuera de sus espacios de interacción cotidianos, pero al mismo tiempo, constituyen fuentes de aculturación que pueden –en el contexto pedagógico general- generar baja autoestima y pérdida de identidad, afectando los aprendizajes.

Peralta (1996) señala que “cuando se postula desarrollar un “currículo culturalmente pertinente” esto implicaría que se debe hacer en función a lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos especiales (universal, occidental, latinoamericano), e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente y de los proyectos a futuro. En todo esto habría que cuidar en especial que no se desmerezcan

aquellos referidos a las culturas más diferenciadoras (local, nacional y latinoamericana)".¹⁸

Este planteamiento incorpora algunos elementos componentes del concepto de pertinencia curricular que recoge las diversas fuentes histórico-geográficas de las culturas (ámbitos de producción, distribución y reproducción cultural que van de lo nacional a lo occidental o universal) y los tiempos de los contenidos culturales a abordar en el currículo (pasado, presente y futuro). Es interesante rescatar el valor que le atribuye a la cultura latinoamericana, ya que en general el currículo o se orienta a la contextualización local, a la nacional o a lo definido como "universal", quedando el pensamiento y cultura del continente sin expresión real, lo cual deja a la gran riqueza en formas de vida, creencias, lenguajes, cosmovisiones, tecnologías, formas de pensamiento y convivencia, ideales y utopías del mundo rural e indígena latinoamericano, fuera del currículo, de sus bases y fundamentos, de sus contenidos y pedagogía.

Desde una perspectiva del aprendizaje Sepúlveda plantea que el desafío de una educación de calidad y para el mundo actual y futuro en la escuela rural, requiere "desarrollar aprendizajes de una jerarquía que haga posible el aprendizaje de lo que hoy día no existe o que está latente como posibilidad en la medida en que expandamos la información cultural de que disponemos.

En realidad, esto es "aprendizaje por expansión" como lo denomina Engeström (1987), que se hace cargo de la diversidad y la complejidad expandiéndose desde el contexto socio-cultural en donde los estudiantes pueden reconocer las actividades, avanzando a través del ámbito de la crítica, pasando por el ámbito del descubrimiento y llegando al ámbito de la aplicación".¹⁹ Recoge la idea de ampliación del conocimiento desde el disponible en los alumnos y currículo, hacia aquellos que se plantean como posibilidad o desafío e incluso de preparar –por tanto con un componente de actualización- para integrar y aprender conocimientos que no existen en el momento pero que se presentarán necesariamente en otro. Enuncia cuatro etapas que llevan al aprendizaje: reconocimiento de actividades en el contexto socio-cultural, criticar, descubrir y aplicar.

Rodríguez²⁰, en un análisis crítico del currículo y del papel de la escuela rural en su relación con el entorno (sociedad, cultura, políticas educacionales), así como la consideración de la cultura rural como dinámica y como resultado de aprendizajes del Proyecto "Escuelas Rurales del Siglo XXI" que se desarrolla en La Araucanía, propone un "Diseño curricular, tecnológico y productivo para la Escuela Básica Rural" que considera al currículo como un puente político entre la sociedad y el sistema educativo, en varias dimensiones: al posibilitar el diálogo cultural entre identidades que tienen una consistencia distinta, "donde la potencia y la fragilidad pueden ser la fuente de subordinaciones y de alienaciones" ... "el currículo se concibe como espacio de diálogo y de construcción crítica de la cultura"; está "inserto en el diálogo cultural actual y futuro,

¹⁸ Peralta, M. V, 1996 Pág. 147.

¹⁹ Sepúlveda, G, 1999 Pág.60-61.

²⁰ Rodríguez, E, 2002

el cual se orienta hoy hacia la ciencia, tecnología y producción como expresiones de vinculación e interacción entre las personas y de éstas con el medio natural”; “requiere asumir la importancia de algunas dimensiones de la actividad humana como la producción, primariamente ordenada a la satisfacción de las necesidades en armonía con el medio social y natural”; “el diálogo cultural demanda que la lectoescritura y matemática básica sea considerada como instrumentos condicionantes de toda la educación escolar”; “hoy y más aún mañana se demandan actividades colaborativas, en equipo”; “por tanto, tenemos que el currículo se plantea en una dimensión de amplia apertura hacia la sociedad local, nacional y mundial, canaliza una red muy compleja de interacciones, cada vez menos preestablecidas y formales; por tanto, intensamente creativas y flexibles, con base en la dinámica que las personas desean imprimirle”.²¹

Entre varios elementos destaca el vínculo del currículo y en consecuencia de la cultura, con lo económico productivo y con la tecnología. Esta es una dimensión que si bien no ha estado alejada de la historia de la educación de la población rural, ella se ha expresado en la adquisición de técnicas de horticultura elemental que pudieran ser extendidas a las familias: de la huerta escolar a la huerta familiar. Ello ha colocado el papel de la escuela como instancia de transferencia tecnológica, más que como productora de competencias vinculadas a los procesos cognitivos más profundos que requieren el buen uso de la tecnología, entendida ésta como conocimiento aplicable o aplicado y no sólo como materiales o técnicas de trabajo. Re-valora el trabajo y la producción con un sentido educativo, sin contradicción con el aprendizaje de conocimientos y competencias básicas, pero asociado más al logro de aprendizajes fundamentales y expandibles en la conciencia y en el pensamiento que en su dimensión pragmática, más aún cuando la modernización tecnológica llega más rápido a las comunidades que a las escuelas.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO)²² junto a una serie de medidas, particularmente vinculadas a la equidad, plantea que son muy importantes los programas de educación bilingüe. “El uso del idioma materno en los primeros años de escuela, combinado con la introducción progresiva de un segundo idioma, facilita el aprendizaje de los niños bilingües de sectores pobres”.²³ Se aprende mejor en la lengua materna de socialización, por ello, en un país multilingüe como Chile, es necesario que se reconozca esta realidad y efectivamente se valore la enseñanza de las lenguas vernáculas.

El currículo rural debe orientarse hacia el logro de los objetivos y contenidos mínimos y objetivos transversales, fundamentales y obligatorios, que responden a los principios de equidad e igualdad, particularmente en competencias básicas referidas a lenguaje y matemática, a comprensión del medio social y natural, a la formación en valores estéticos y en el desarrollo de una corporalidad sana e integral, a la capacidad de discernimiento moral; y deben hacerlo de modo integral e integrador: todo el currículo

²¹ Id. Ant. Pág. 18.

²² CEPAL/UNESCO, 1992

²³ Id. ant.; Pág.78.

es importante. Pero además deben orientarse al logro de objetivos propios de las culturas en que los niños, sus familias, comunidades y pueblos se desarrollan (principio de diversidad), que, siendo parte del patrimonio cultural de la Humanidad (éste no es sólo el producido en el mundo no indígena o urbano, nacional o internacional), corresponde a un patrimonio específicamente de Chile, de las comunidades y pueblos indígenas, es obligación de la escuela incorporarlo a sus programas. Finalmente debe fortalecer la autoestima e identidad de los niños –y a través de éstos de sus familias, comunidades y pueblos- de modo que se generen personalidades integradas, con raíces y valores sustentados en lo más positivo de sus historias personales y sociales, abiertos al encuentro intercultural, con capacidad de discernir moralmente sus decisiones a partir de la conformación de un cuerpo de principios y valores humanistas y de creencias holísticas y trascendentes, internalizados íntimamente, autoaceptados y renovados permanentemente, gracias al aporte de la experiencia de vida y de los aprendizajes.

La educación de la población rural no responde en sus resultados sólo a los esfuerzos intrasistema o curriculares-pedagógicos al interior de las escuelas y salas de clases. La influencia del contexto es determinante y la educación hace el esfuerzo por disminuir el impacto contextual de pobreza y exclusión, sin poder revertirlo.

CEPAL/UNESCO plantea una estrategia con dos objetivos que deben cumplirse a la vez: la formación de la ciudadanía moderna y la competitividad internacional de los países. El conocimiento es fundamental para la transformación productiva con equidad y le cabe a la educación aprovechar el disponible, transmitirlo a las nuevas generaciones y generar en éstas la capacidad de producirlo innovadoramente, vinculándolo al desarrollo productivo a través de la transformación tecnológica.²⁴ Muestra que el impacto de la educación sobre la productividad agrícola es de 7% si el productor ha superado los cuatro años de enseñanza básica, sin embargo, plantea dos observaciones: a) la percepción de que el aumento de productividad sólo tiene lugar en un ambiente de cambio tecnológico; en un entorno de agricultura tradicional la educación formal puede incluso, llegar a tener impacto negativo;²⁵ b) aquellos que han ido más tiempo a la escuela adoptan con mayor celeridad las innovaciones tecnológicas. Sin duda que en un contexto de economía campesina tradicional y de pobreza el impacto de la educación en el mejoramiento de ingresos es bajo. Por ello la exigencia de articular el desarrollo local al educacional en una sola estrategia de cambio.

Es interesante destacar como, pese al discurso de la relación escuela-sistema productivo, la realidad del trabajo doméstico e incluso productivo del niño en su familia no es considerada en la escuela.²⁶ Ni como condición de realidad de los alumnos, ni como oportunidad de aprendizaje, contribuyendo con esta negación de ambas vías a la

²⁴ Id. ant, Pág. 58.

²⁵ En la experiencia de investigación participativa del Proyecto Kelluwün, con monitores mapuche del Municipio de Ercilla, encontramos que tres personas, una señora mayor con 5º Básico, un joven recién retirado del IIº E.M. y otro titulado de Técnico agrícola, ganaban todos \$ 50.000 mensuales; la pregunta que hacían era: ¿en que se diferencia el estudiar más o menos si los ingresos son iguales? ¿cuál es la diferencia?

²⁶ Gajardo, M., & de Andraca, A. M., 1988

dificultad de aprender.²⁷ El trabajo, como actividad social de la estrategia campesina de sobrevivencia, pero sobre todo como proceso de aprendizaje y socialización, tanto doméstico como comunitario, permite la reproducción de las culturas tradicionales rurales y de las cosmovisiones indígenas, por el vínculo con la naturaleza que permite, el fortalecimiento de la estructura familiar ampliada, el aprendizaje de los procesos de solidaridad y reciprocidad (Kelluwün, Mingacos, Ayni); al mismo tiempo es una condición, por el bagaje cultural que promueve, que favorece el aprendizaje, por lo que debería ser aprovechado pedagógicamente, o, en caso contrario, que lo dificulta²⁸. En general esta relación se asocia, por sus implicancias en el rebajamiento del valor de la mano de obra local o por razones de realismo práctico, a la adecuación de los calendarios escolares a las labores productivas, como si la contradicción básica fuera Calendario Escolar vs. Calendario Agrícola sin considerar que no es lo mismo algún grado de trabajo doméstico en la economía campesina o indígena, con fines de colaboración y aprendizaje, que el trabajo externo asalariado, que vulnera el derecho de los niños al descanso, al ocio, al juego y al trabajo productivo como espacio de socialización y aprendizaje.

En este sentido el impacto de lo propiamente escolar en los aprendizajes significativos, tanto referidos a los Planes y Programas de estudio obligatorios como aquellos definidos por las comunidades, pueblos, organizaciones y familias, es relativo al contexto en que se desarrolle, lo que significa que, en la medida en que se establezcan transformaciones sustanciales en las condiciones de vida locales y sobre todo en los procesos productivos y tecnológicos del ambiente, se generarán mejores condiciones para el logro también de mejores aprendizajes. Esto significa que, al menos para el mundo rural, la relación escuela-comunidad en una perspectiva de mejoramiento de la calidad de la educación con pertinencia, desarrollo local y democratización, continúa siendo una cuestión crítica.

Sepúlveda (1999) plantea que “cada comunidad rural puede ser un entorno educativo en el cual la función principal es transmitir un conocimiento que mejora la capacidad de articulación social de sus miembros... la escuela puede transformarse en una estructura de “mediación”, como lo diría Vigotsky, que hace posible la búsqueda de conexiones estratégicas y diversos caminos; la identificación de distintos problemas y el ensayo de diferentes soluciones; el desarrollo de distintas alternativas y el despliegue de diversas formas de articulación social... (puede ser)... la institución que haga posible el aprendizaje para el desarrollo. El aprendizaje escolar se reorganiza reflexivamente como un sistema de actividad que tiene sentido en términos sociales.”²⁹

Últimamente se ha planteando la Teoría del Capital Social³⁰ con relación a la reducción de la pobreza y democratización de la sociedad, donde la importancia de la formación de capital cultural por la educación y el empoderamiento comunitario, en relación al

²⁷ Jara, N, 1995.

²⁸ Por ejemplo, el realizar evaluaciones los lunes después de un fin de semana de actividad productiva o el ausentismo al inicio del año en los periodos de cosecha.

²⁹ Sepúlveda, G. (1999) Pág. 61.

³⁰ Atria, R, & Siles, M, (Co mpiladores) 2003

desarrollo local, se ha ido constituyendo en un marco paradigmático para el análisis y acción social y educativa.

Se pueden considerar dos dimensiones del concepto. La primera "... se refiere al capital social entendido como una capacidad específica de movilización de determinados recursos por parte de un grupo; la segunda se remite a la disponibilidad de redes de relaciones sociales. En torno de la capacidad de movilización convergen dos nociones especialmente importantes, como son el liderazgo y su contrapartida, el empoderamiento. (...) En la dimensión de los recursos aparecen implicados la noción de asociatividad y el carácter de horizontalidad o verticalidad de las redes sociales. Estas características han dado origen a la distinción entre las redes de relaciones en el interior de un grupo o comunidad (bonding), las redes de relaciones entre grupos o comunidades similares (bridging) y las redes de relaciones externas (linking). (...) De acuerdo a ello, el capital social de un grupo social podría entenderse como la capacidad efectiva de movilizar productivamente y en beneficio del conjunto, los recursos asociativos que radican en las distintas redes sociales a las que tienen acceso los miembros en cuestión. Los recursos asociativos que importan, para dimensionar el capital social de un grupo o comunidad, son las relaciones de confianza, reciprocidad y cooperación".³¹ La CEPAL propone la noción de Capital Social en su Agenda Social,³² como marco para las políticas gubernamentales de superación de la pobreza en la Región, a partir de las siguientes dimensiones: "el uso de formas de capital social no tradicionales, la adopción de una organización novedosa y, lo más importante, una voluntad de compartir recursos económicos y, en último término el poder desde las instituciones estatales".³³

La escuela es parte de las redes sociales de una comunidad y cumple una función de intermediación con otras redes gubernamentales, sociales, educativas y culturales; puede generar una cultura y competencias de base que potencialicen la confianza, reciprocidad y cooperación en los estudiantes, vinculándolos a los valores y prácticas sociales de las comunidades, puede contribuir a una apropiación mayor de poder por las comunidades en lo educacional y cultural y a generar un liderazgo de sus organizaciones en los mismos ámbitos. Esto es posible modificando los estilos actuales de gestión y cultura, promoviendo la participación social y contextualizando adecuadamente el currículo.³⁴

Durston (2002) al analizar varios casos latinoamericanos desde la perspectiva del papel del capital social en la gestión del desarrollo rural, en referencia a la educación y escuela rural plantea "cuatro grandes enseñanzas que se pueden sacar de estas experiencias...: i) la importancia de incorporar la comunidad en la escuela y la escuela

³¹ Atria, R, 2003. Págs.582-583.

³² Naciones Unidas/ CEPAL, 2002

³³ Id.ant. Pág 152.

³⁴ Un ejemplo de esfuerzo de articular la Educación Rural (básica y media técnico-profesional agrícola-forestal) al Desarrollo Local y Regional fue el realizado en 1999 en la Secretaría Ministerial de Educación de la IX Región, al comenzar a establecer un vínculo entre la Reforma Educacional y el sector de empresas cooperativas campesinas. (In: Seminario "Región, Educación, Desarrollo y Cooperativismo Campesino", con participación de dirigentes cooperativistas campesinos. Organizado por la Seremi de Educación de la IX Región y la Confederación Nacional de Cooperativas Campesinas de Chile – CAMPOCOOP; con patrocinio del Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario y apoyo del Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. Temuco, 26 y 27 de Octubre de 1999.)

en la comunidad; ii) la de modificar la relación entre el profesor y la comunidad, esto es, de establecer un nuevo trato entre ellos; iii) la de crear una nueva dinámica de trabajo en un equipo educativo comunitario con una meta común: dar a los alumnos rurales la mejor educación posible; y iv) la importancia, fuera del plano estrictamente educativo, en la contribución que representa la apertura de la escuela a la comunidad para el fortalecimiento del capital social de esta última, y la importancia de aplicar este activo al desarrollo de otros ámbitos locales”³⁵.

La vinculación de la escuela (su currículo, pedagogía, gestión, evaluación, cultura escolar en general) con la comunidad es importante también desde la perspectiva de las expectativas que se construyen socialmente en las familias, los profesores y el sistema general respecto de las posibilidades de aprender de los alumnos. Y es aquí donde los discursos y prácticas de discriminación (racismo, intolerancia, prejuicios, estereotipos, xenofobia) juegan un papel determinante como fuente / expresión de inequidad y factor determinante de la baja calidad de la educación, pese a la valoración –por diversas razones- que el mundo rural mantiene respecto de la escuela. “... Es notable que en el campo opera en forma eficaz el currículo oculto, opera la informalidad más que la formalidad, opera la influencia urbana más que la realidad; opera el poder de los medios por sobre la cultura. Operaba la escuela y los profesores por sobre los intereses de la población andina, pero aún así los aymaras aprovechan esta ventana al saber, sea como fuere, la educación fue un anhelo para todos...”³⁶

González (2000)³⁷ ha demostrado el papel de expansión del estado que ha cumplido la escuela pública, cumpliendo funciones de aculturación de las poblaciones rurales, de “chilenización” de las poblaciones nortinas y de instalación del concepto de Estado-nación en la ideología y representaciones sociales de los estudiantes, especialmente de los indígenas, aunque no exclusivamente de éstos.

La escuela rural ha sido históricamente un mecanismo de violencia simbólica respecto de las culturas rurales e indígenas, al imponer, por intereses políticos, un currículo monocultural y monolingüe desconociendo y negando, la pluralidad de contextos socio-culturales del país y particularmente de sus zonas rurales. La escuela rural, ha servido como instrumento de integración y asimilación y en la práctica no ha implicado necesariamente el ser un factor efectivo de desarrollo plural y democrático de la sociedad rural. Plantea que hoy hay condiciones para el desarrollo de la EIB y para que la escuela rural impulse y conforme una red intercultural que la haga cumplir efectivamente con sus objetivos de desarrollo democrático, pluralismo y mejoramiento de aprendizajes.

Una de las cuestiones críticas de las Reformas Educativas actuales y que ponen en evidencia la educación de la población rural y la EIB es la tensión entre igualdad y diferencia, la preocupación por la pertinencia curricular educativa, la necesidad de contextualizar la oferta educativa a la diversidad de requerimientos y demandas

³⁵ Durston, J, 2002 Págs.92-93

³⁶ Chipana, C, 2000 Pág.93

³⁷ González, S, 2000

generadas en los diversos grupos sociales y culturales que componen el país. Las sociedades se asumen como multiculturales, multilingüísticas, con diversidad de estilos de vida y de creencias. Desde el mundo indígena la crítica al carácter hegemónico y dominante del estado-nación coloca esta temática en el centro de la discusión educacional.

Hopenhayn y Ottone³⁸ plantean que esta tensión entre igualdad y diferencia ha implicado el abandono de la “simultaneidad sistémica”, es decir, del criterio que, por razones de escala o por el principio de igualdad, la educación formal una vez que se masifica debe ser la misma para todos, suponiendo que todos los educandos son potencialmente iguales, que tienen las mismas posibilidades de aprender e interés práctico por los mismos contenidos; en consecuencia, contenidos estandarizados promoverían mayor igualdad de oportunidades. La tendencia ha sido la de la “racionalización sistémica”, que sacrifica identidades y raíces culturales de los distintos grupos y pueblos. Señalan que las actuales reformas educativas han abandonado esa idea y buscan mayor pertinencia en los contenidos y formas respecto de las realidades socio-culturales en que se insertan. Plantean que una oferta educativa homogénea ante una demanda heterogénea, puede prolongar y agudizar las asimetrías de origen, así diferencias de clase o étnicas pueden recrudecer atentando contra principios de equidad. Por ello es necesario equilibrar igualdad y diferencia. La Equidad se reconstruye desde esta perspectiva. “La educación no sólo tiene que transmitir valores igualitarios y de respeto a la diversidad, sino también encarnar ese equilibrio en su propia flexibilidad curricular. La *equidad* a partir de la educación cristaliza en un nuevo enfoque, donde convive la vocación igualitaria con la atención a las diferencias. Para lo primero se debe asegurar cobertura universal progresiva en el ciclo escolar, desde la educación básica hasta la educación media y también reducir las brechas en la calidad de la educación según origen socioeconómico. Para lo segundo deben realizarse adaptaciones programáticas a los grupos específicos (incluyendo el bilingüismo en zonas donde el español no es lengua materna), buscar la pertinencia curricular en función de las realidades territoriales en que se desenvuelve la escuela, y asignar fondos especiales en las zonas de mayor vulnerabilidad social y precariedad económica”.³⁹

Debe superarse una tensión: la orientación, en un mundo globalizado, a formar competencias que capaciten a los educandos a puestos de trabajo que a futuro mejoren las condiciones de vida entre una y otra generación; y al mismo tiempo educar en el respeto y promoción de la identidad cultural de los educandos. Esto –siguiendo a los autores señalados- requiere enfatizar la relación entre “educar para la diferencia” y “educar para la ciudadanía”. “El aprendizaje de la diferencia o de la pluralidad cultural no debe entenderse como una materia más (al estilo de la geografía, la historia o la antropología). Pensar la diferencia es pensar desde la alteridad, vale decir, pensar de modo tal que el propio educando sea “traspasado” por la diferencia y que el Otro implique también una interrogación sobre sí mismo. Esto convierte el aprendizaje de la

³⁸ Hopenhayn, M & Ottone, E, 2002

³⁹ Id. Ant., Págs. 115-116

diferencia en el aprendizaje de la ciudadanía: aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro.”⁴⁰

Así un criterio de ordenamiento de la educación moderna y particularmente de la rural e intercultural bilingüe es el del equilibrio entre igualdad y diferencia, en superar tensiones entre empleo e identidad, en integrar la formación ciudadana a la formación para la diversidad. Lo anterior implica reconocer diversidades de territorios en que se desarrolla la existencia humana y la pluralidad de formas de vida, lenguajes, creencias, utopías, nacionalidades al interior de cada uno. Ello hace que ni a nivel nacional ni al interior de la sociedad exista una homogeneidad de requerimientos a la educación, sino que ellos están plasmados desde esa heterogeneidad territorial y de expresiones culturales. El sistema, el currículo, las prácticas pedagógicas, la gestión y cultura educacional deben reconocer y operativizar estas cuestiones como preocupaciones de la Equidad y la Calidad.

La educación de la población rural ha ido cambiando y mejorando, eso es indiscutible, sin embargo es necesario colocar una señal de alerta en el sentido y las consecuencias de ese proceso de mejoramiento, pues expresa una posible desestructuración de las diversas comunidades, culturas y lenguas locales, como pueden permanecer en el currículo oculto las representaciones sociales discriminadoras aprendidas en la socialización y formación inicial por los profesores y por los propios padres y madres en el sistema escolar o por influencia de los medios de comunicación de masas; puede reproducirse una ideología modernizadora que no apunta a lo que las familias quieren para sus hijos; puede imponerse una racionalidad urbana frente a la campesina que se construye en una particular visión social de mundo producida por las relaciones del ser humano con la naturaleza, el trabajo, la comunidad, la cultura e historia tradicional.

Evidentemente no se trata de mantener autoritaria o paternalistamente a las poblaciones rurales, indígenas y no indígenas, en estados de “congelamiento cultural”, en una especie de museo de vida. Se trata de que la escuela rural contribuya a una sociedad moderna, pero más justa y democrática, que respete y promueva la pluralidad cultural y lingüística de la diversidad cultural del país rural, que asegure a todos los niños y niñas el logro de los objetivos de aprendizaje que constituyen su derecho de ciudadanía educativa, que se cumplan los derechos humanos en lo que se refiere al derecho de las familias y de los pueblos a participar de las decisiones sobre la formación de sus hijos e hijas. Se trata de eliminar todas las formas de discriminación que expresan la desigualdad de la sociedad en su conjunto y que se reproduce estructuralmente.

Cualitativamente no sólo se produce una discriminación estructural, determinada por la inequidad del sistema, sino también una pedagógica, que se expresa en el currículo y en las prácticas pedagógicas, así como en la organización escolar. Esto se manifiesta tanto al interior del sistema rural como en la relación de campo-ciudad, es decir, en el proceso de inserción de estudiantes rurales en establecimientos urbanos. Entre otras cosas, éstos no adecuan su currículo a la forma de aprender de los estudiantes rurales

⁴⁰ Id.ant. Págs. 117-188.

ni utilizan metodologías especiales... “la escuela tiende al acto de la discriminación desde el ingreso al establecimiento al realizar una distribución de cursos, con las características de la no convivencia entre alumnos rurales-mapuche y urbanos”...” la discriminación provoca en el estudiante rural-mapuche una serie de dificultades, que se desencadenan y se manifiestan en la escuela misma.

Tales dificultades son: la baja autoestima y la pérdida de identidad”...”la exigencia académica que lleva a cabo la escuela con los alumnos rurales-mapuches, con respecto a la exigida a los estudiantes urbanos, no es la misma, a los primeros se les exige menos de lo normal, atribuyéndole tal acto, al nivel de aprendizaje con que viene de la escuela rural”... “la no adecuación del currículo a las diferencias de aprendizajes y por ende, el poco estímulo de parte de la escuela, provoca un mayor porcentaje de deserción escolar y repitencia en los alumnos rurales-mapuche “.41

Esta forma de discriminación consolida el círculo de la inequidad y de prácticas atentatorias a la justicia social y a la democrática distribución social del conocimiento. En consecuencia la educación de la población rural y en sus relaciones con el sistema, debe asumir la lucha contra cualquier forma de discriminación, pues es probablemente, uno de los espacios pedagógicos en que más se manifiesta en desmedro de los aprendizajes de los niños y de su identidad y autoestima, teniendo consecuencias en la conciencia y comprensión de sí mismos por las comunidades rurales y pueblos indígenas. La igualdad de oportunidades continúa siendo un desafío para la educación de la población rural, igualdad de oportunidades con relación al país, a otros sectores sociales y a las zonas urbanas.

3 La situación indígena rural

Según datos del último Censo de Población (2002) en Chile hay 692.192 personas que se identifican como indígenas, lo que constituye un 4,6 % de la población total.⁴² Un 7,01 es aymara, un 3,04% atacameño, un 0,89 quechua, un 0,67% Rapa nui y un 87,3 % mapuche. El 69,5 % de los indígenas son menores de 39 años. Tienen un promedio de escolaridad de 8,5 años, sin embargo la deserción, particularmente entre los mapuche, es alta entre la educación básica y la media: un 30,4%.

El pueblo mayoritario es el mapuche que representa en Chile 604.349 personas, de los cuales 203.221 viven en la IX Región de La Araucanía lo que representa un 33,7 % de todos los mapuche en el país y un 23,5 % del total de población regional; el 41% de la población mapuche habita en las zonas rurales: los mapuche rurales en la región del Bio Bio constituyen el 4,2% de la población rural total y el 28% del total de población mapuche; en La Araucanía son el 53% de la población rural y el 71% del total mapuche; en la Región de Los Lagos constituyen el 17,% de la población rural y el 54% del total

⁴¹ Valdés, J. & Sanhueza, E, 1996 Págs. 83-84.

⁴² Esta cifra no es comparable con la del Censo de 1992, que se aproximaba al 10% de la población, debido a que la anterior pregunta se refería a cultura y la de este Censo a pertenencia; tampoco esta cifra es absoluta pues se refiere sólo a la población de más de 14 años que se auto-reconoce como indígena, por tanto no considera una parte significativa de la población que son los niños.

mapuche. Los datos del Índice de Desarrollo Humano (IDH) muestran una gran diferencia entre la población indígena mapuche y no mapuche: en Bio Bio la no mapuche tiene un IDH de 0,706 y la mapuche de 0,682; en La Araucanía de 0,700 y 0,582; en la de los Lagos 0,688 y 0,615 respectivamente.⁴³ Las desigualdades son claras.

El caso de La Araucanía es el más crítico en la medida en que la población rural es alta (34%) y la indígena rural es significativa (25,4%); ello en parte debería explicar los menores aprendizajes y también los mayores conflictos sociales. En la Región del Bio Bio donde predomina la población urbana (81%) y la indígena rural es de 4,2% en las zonas rurales y 2,9% en el total poblacional, los indicadores son más homogéneos. Al incorporar la variable género en el caso de La Araucanía, descubrimos la desigualdad desde otra dimensión. El IDH en el caso de las mujeres mapuche rurales es de 0,513 y de las mujeres no mapuche urbanas es de 0,701, la diferencia es muy alta; en el caso de los hombres mapuche rurales -que es algo superior al de las mujeres mapuche rurales- la diferencia con los no mapuche urbano es aún mayor: 0,568 y 0,742 respectivamente.⁴⁴ Existe un notorio rezago educativo en las mujeres mapuche rurales, las que sólo alcanzan un 72% de alfabetismo y 4,3 años de escolaridad promedio.⁴⁵ “Ser mujer mapuche, habitante de las zonas rurales de la Región de La Araucanía aparece como la situación de mayor superposición de inequidades observada.⁴⁶ El ser rural implica menores Índices de Desarrollo Humano, si además es indígena, la situación es peor y si además es mujer, la situación asume un carácter de discriminación, desigualdad, injusticia social y educativa grave.

El bajo rendimiento de los aprendizajes de los estudiantes indígenas –a que hacemos referencia en otros capítulos- está asociado a dos tipos de factores, uno estructural y el otro pedagógico. El factor estructural se refiere a la relación de dominación/subordinación que han vivido los pueblos indígenas en Chile, desde la conquista y principalmente desde el establecimiento del estado chileno. La distribución de tierras a reducciones mapuche de fines del siglo XIX significó un promedio de 6 hás. físicas por familia, al mismo tiempo que a los colonos se les entregó un promedio próximo a las 500 hás.; mientras a las comunidades mapuche se les distribuyeron tierras de mala calidad y se les redujo en terrenos precarios, a los otros se les entregaron tierras con más posibilidades productivas; históricamente han continuado siendo arrinconados en espacios cada vez menores; los expulsados del campo a la ciudad (donde hoy habita la mayoría de la población indígena) se integraron en formas precarias de empleo doméstico, temporal o de baja calificación.

En cuanto al nivel de pobreza de la población indígena, la encuesta CASEN 1996 mostró que el 25% de la población indígena en Chile vive en condición de pobreza no indigente y un 10,6% en condición de indigencia, es decir, un 35,6% de esta población era pobre al momento de ser aplicada, lo que contrasta con el 17,1% de pobres no indigentes y 5,5% de indigentes de la población no indígena. Del total de etnias

⁴³ PNUD/Universidad de La Frontera/MIDEPLAN, 2003. Pág. 18.

⁴⁴ Id.ant. Pág.32.

⁴⁵ Id.ant. Pág.33.

⁴⁶ Id.ant. Pág.32.

consultadas, se constata que en promedio, son los mapuches los más afectados por la pobreza: un 38,4% está en esta situación. De esta manera fueron insertados entre los sectores más pobres de la sociedad. El estudio de MIDEPLAN a que nos referimos mostró que las condiciones de vida de los niños indígenas es muy desfavorable de acuerdo a las comunas en que viven y su nivel socio-económico.⁴⁷ En cuanto a condiciones de vida el estudio de la Universidad de Chile referido demostró -en el caso mapuche- que los peores indicadores biomédicos se encuentran en comunas donde habitan mapuche hablantes de mapudungun.⁴⁸ Las lenguas indígenas han sido negadas o en algún momento de la historia prohibidas en el sistema educacional y en el uso oficial, hasta la actual Reforma Educacional que reconoce la posibilidad de enseñar en lengua vernácula.⁴⁹ Se oculta en el comportamiento y representaciones sociales el racismo y la discriminación que se expresa de múltiples maneras. Los pueblos indígenas aún no tienen reconocimiento constitucional, como tales, por el Estado ni éste ha firmado el Convenio 169 de la O.I.T. que les otorga un conjunto de derechos colectivos. A lo anterior, se debe agregar lo referido al nivel de instrucción. La información revela, nuevamente, la disparidad entre la población indígena y no indígena. Por ejemplo, un 8,4% de la población indígena no tiene estudios, más del doble de los no indígenas.

El otro factor es el Pedagógico. Un estudio realizado por la Universidad de Chile y el Ministerio de Educación (2002),⁵⁰ concluye que a partir del estudio econométrico realizado, que consideró el rendimiento, factores acumulativos de la familia, las características de las escuelas en base a las variables del Simce, porcentaje de población indígena, promedio de años de escolaridad entre otros, un estudiante indígena, rural, pobre, con problemas de alimentación, obtendrá resultados significativamente menores en su rendimiento escolar que el promedio. Los profesores durante su formación inicial no han recibido orientaciones para enfrentar la diversidad cultural ni lingüística de los estudiantes, por lo cual desconocen estrategias pedagógicas y metodológicas de enseñanza de primeras y segundas lenguas en los casos que existe situaciones de bilingüismo.

Los materiales de aprendizajes existentes en los establecimientos del país han sido contruidos con poca pertinencia a la cultura y forma de entender el mundo, sobre todo del lenguaje de las niñas y niños rurales. Una investigación realizada por el Ministerio de Educación-Programa de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto de Estudios Indígenas, en el año 2001, muestra que los subsectores de los libros de texto de lenguaje, matemáticas y ciencias, no reconocen adecuadamente las culturas y las lenguas originarias.⁵¹ Desde el punto de vista indígena, la EIB es el modelo educativo que permitirá ejercer el derecho natural de aprender la lengua de sus pueblos y a través

⁴⁷ Mientras en Las Condes, Región Metropolitana, el índice que construyeron para determinar condiciones de desarrollo de la infancia es de 0,946 sobre 1, en Puerto Saavedra, IX Región de la Araucanía, Comuna de gran población rural mapuche, es de 0,192. (Encuesta de MIDEPLAN. Diario La Tercera. 25.01.2001)

⁴⁸ Amigo, H.; Bustos, P, & Erazo M, 2001

⁴⁹ Son innumerables los testimonios que hemos recogido de mapuche, aymaras, quechuas, rapa nui contando los castigos que recibían al hablar su lengua originaria en las escuelas. Estos mecanismos represivos del sistema escolar y de las prácticas cotidianas de cultura educacional, hizo que muchas familias dejaran de hablar y enseñar la lengua a las generaciones jóvenes.

⁵⁰ Le Bert, J, & Villena, M, 2002.

⁵¹ Carrasco, H, y otros, 2001.

de ella conectarse con lo fundamental de su cultura de origen y al mismo tiempo aprender la lengua nacional que les ha de servir para conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional.

En términos generales las culturas indígenas aparecen discriminadas a través de la omisión (de patrones culturales significativos para los niños), tergiversación (los indígenas son del pasado) y discriminación (folclorización o desvalorización cultural).

El mundo social indígena, a través de sus organizaciones, congresos y movilizaciones ha construido una demanda –asumiendo y valorando la educación obligatoria y sus avances como un derecho que les corresponde- respecto de la participación en la gestión del sistema educacional y de las escuelas, en la incorporación de su cosmovisión y cultura al currículo, en el reconocimiento y aprendizaje de las lenguas originarias como L1 o L2, la formación de profesores indígenas, la consideración de la interculturalidad en los proyectos educativos institucionales, la integración a las tareas de enseñanza de sabios y ancianos, la reconstrucción de la historia oficial enseñando la otra visión:

- La de los excluidos y discriminados por constituir pueblos diferentes.
- La revisión de los textos de estudio en relación al tratamiento de los pueblos indígenas del país.
- El trabajo contra la discriminación y el racismo a favor de la interculturalidad en la totalidad del sistema educacional y con la población no indígena.

Todo ello en el marco más integral de otras reivindicaciones que tienen que ver con lo que se ha denominado la deuda histórica: reconocimiento de derechos políticos y del carácter de pueblos, de autodeterminación, de autogestión de sus territorios, del carácter plurilingüe del país, de las diversas creencias indígenas, de recuperación de tierras usurpadas o compradas ilegítimamente en su origen, del uso del derecho consuetudinario para determinadas acciones sociales de conflicto.⁵²

⁵² Ver algunas de estas demandas en: Consejo Educativo de la Nación Quechua; Consejo Educativo Aymara, 2001; Cañulef, E, s.d.; MIDEPLAN, 2000

CAPITULO II: PANORAMA CUANTITATIVO GLOBAL DE LA POBLACION RURAL Y SU SITUACION EDUCATIVA

1 La situación general

No cabe la menor duda de que desde la década de los noventa la educación de las poblaciones rurales en su conjunto ha tenido un salto enorme en términos de cobertura, avances en calidad, condiciones de desarrollo profesional y trabajo de los docentes, mejoramiento de infraestructura. Han contribuido a este avance el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE/RURAL), luego el de Educación Básica Rural, el Programa de las 900 Escuelas a través de algunas escuelas completas ubicadas en zonas rurales o villorrios, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, la Jornada Escolar Completa en su dimensión pedagógica y de infraestructura, los Proyectos de Mejoramiento Educativo, los Programas de Educación Parvularia, los Programas de la Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el esfuerzo específico de ONGs, Universidades, Iglesias a través de proyectos específicos.

Sin embargo la situación de la población rural continúa con menores índices de acceso al derecho a una Educación de Calidad, con pertinencia y participación. El promedio de escolaridad de la población rural, pese a los aumentos de la última década, continúa expresando una baja calidad de la educación y mostrando una profunda desigualdad respecto de los promedios urbanos. Los años de estudio alcanzan un promedio de 10,3 años en el sector urbano y 6,7 en el rural; el porcentaje de analfabetos, con tendencia a desaparecer en el país, en el sector rural se eleva a 12,2%, mientras en el urbano es apenas de un 2,6%.(2000).⁵³

Cuadro Nº 2 Número de establecimientos de educación parvularia, básica y media, por dependencia administrativa, nacional, porcentaje y área geográfica.⁵⁴

Área Geográfica	TOTAL	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagada	Corporaciones
TOTAL	10.803 100%	6.242 57,8%	3.460 32,0%	1.031 9,5%	70 0,6%
Urbana	6.076 100%	2.414 39,7%	2.591 42,6%	1.011 16,6%	60 1,0%
Rural	4.727 100%	3.828 81,0%	869 18,4%	20 0,4%	10 0,2%

En los sectores rurales es predominante el sistema municipal de educación (81%) en relación al particular subvencionado (18,4%). Sólo en la IX Región de Los Lagos y de La Araucanía este último porcentaje es superior; en la primera corresponde un 22,0% a establecimientos particulares subvencionados rurales (256 sobre un total de 1.163 rurales y 1.606 totales) y en la segunda alcanza un 44,0% (405 de 920 establecimientos rurales en relación al total regional de 1.348). El sector particular subvencionado es particularmente significativo en algunas regiones. Durante el régimen militar, a partir de

⁵³ Echenique, J. (2003) cit.

⁵⁴ Ministerio de Educación. 2001 Págs. 25-26.

1980, se autorizó la creación prácticamente libre de escuelas, lo que dio origen a la rápida aprobación de escuelas uni, bi o tri docentes en lugares rurales.

Este proceso alcanzó tal magnitud, asociado a precariedad del servicio educativo, que hubo que normar la creación de escuelas y poner requisitos mínimos. Sin embargo, alcanzó a expandirse este sector de escuelas, particularmente en algunas regiones.⁵⁵

Cuadro N° 3 Matrícula de niños y jóvenes, por dependencia administrativa, nivel de enseñanza básica, nacional.⁵⁶

Área Geográfica	TOTAL	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagada	Corporaciones
TOTAL	2.361.721	1.317.983	859.270	184.253	215
Urbana	2.030.182	1.044.425	803.769	181.773	215
Rural	331.539	273.558	55.501	2.480	0

La población escolar rural representa un 14,03 % del total de la enseñanza básica del país, cifra muy próxima a la proporción de población rural del país. La matrícula rural tiene tendencia al crecimiento hasta el 5° año básico, a partir del 6° grado comienza a decrecer.⁵⁷

Suponiendo una no interferencia de procesos migratorios familiares, ello puede deberse a varias razones: edad en que niños y niñas pueden trasladarse a ciudades a internados o casas de familiares; que empiezan a asistir a escuelas completas en ciudades o villorrios próximos; que algún niño alcanza la edad para viajar, en micro o a pie, a los pueblos o ciudades próximas, haciéndose acompañar por hermanos menores. Hay que considerar que varios de estos grados están reunidos en mismo curso, bajo la forma multigrado.

Cuadro N° 4 Número de docentes por dependencia administrativa, nacional y área geográfica.⁵⁸

Área Geográfica	TOTAL	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagada	Corporaciones
TOTAL	146.918	81.152	42.641	20.645	2.480
Urbana	126.237	64.364	39.259	20.284	2.330
Rural	20.681	16.788	3.382	361	150

⁵⁵ Un caso especial, en la Región de La Araucanía y en parte del norte de la Región de Los Lagos, es el de la Fundación Magisterio de La Araucanía, perteneciente a la Iglesia Católica, que es uno de los mayores sostenedores particulares del país y que tiene una gran cobertura educacional en las zonas rurales de las Provincias de Cautín y Valdivia principalmente. Datos del año 1997 muestran la siguiente información referida a la Fundación: Matrícula total: 23.919; Matrícula en Educación Básica: 18.405 (76,94%); Escuelas Básicas Urbanas 35 (23,34 %); Escuelas Básicas Rurales 115 (76,67 %); Total 150 esc. (In: Fundación Magisterio de La Araucanía, 1997)

⁵⁶ Ministerio de Educación, 2001. Pág.42

⁵⁷ Matrícula de enseñanza básica rural según grado (2001) Id.ant. Pág.64.

Total Matrícula Rural	Grado								TOTAL
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
	40.059	43.235	42.248	44.905	46.528	45.099	35.399	34.066	331.539

⁵⁸ Id.ant. Pág.101.

Los profesores rurales en el país son un 14,07%, siendo los municipales el 81,17% del total de profesores rurales en todos los niveles del sistema.

Cuadro N° 6 Docentes rurales por periodo. Años 1998-2001⁵⁹

Docentes		1998	1999	2000	2001
	Nacional		134.885	139.143	144.377
Rural		19.660	20.269	20.259	20.681

Mientras a nivel nacional se aprecia un crecimiento de 12.033 profesores entre 1998 y 2001 (8,92%), los rurales han crecido en 1.021 (5,19%), permanecido estables desde 1999 al 2001, con un aumento de sólo 412 docentes (2,03%). La tendencia cuantitativa global pareciera ser a la estabilidad docente en el sector rural. Sin embargo, según señalan supervisores y docentes, uno de los problemas serios en las escuelas del sector particular subvencionado y en menor medida en el municipal, es el de la rotatividad de profesores entre escuelas. Es decir, si se mantiene el número total de docentes más o menos estable, los profesores se movilizan al interior del sistema rural, como producto de las condiciones de contrato precario (contratos a plazo fijo, reemplazos de profesores autorizados) y de los incentivos de ingresos que tiene el ejercer docencia en zonas rurales. Ya no es común, como era hace más de una década el interés por trasladarse del campo a la ciudad; hoy económicamente, es conveniente ser docente rural.

Cuadro N° 7 Tasas de Aprobación, Reprobación y Abandono de niños por área geográfica, nivel Básica (2001).⁶⁰

Básica	TOTAL			Urbano			Rural		
	Tasa Aprob.	Tasa Reprob.	Tasa Aband.	Tasa Aprob.	Tasa Reprob.	Tasa Aband.	Tasa Aprob.	Tasa Reprob.	Tasa Aband.
	95,9	2,8	1,3	96,1	2,6	1,3	94,6	4,0	1,4

En todos los casos los índices son peores en el sector rural; salvo en la reprobación, los indicadores de aprobados y abandono son muy próximos a los promedios nacionales. Destaca la baja tasa de abandono, casi igual a la urbana y la nacional. Esto muestra que el conjunto de medidas tendientes a la retención (Becas Indígena, apoyo a los estudiantes por JUNAE), así como los esfuerzos de mejoramiento de la calidad educacional, han tenido impacto positivo.

Los índices de escolaridad promedio de la Población Económicamente Activa han aumentado sustancialmente. Si en 1990 era de 8,6 años el año 2001 alcanzaba a 10,3 años; un salto de 1,7 años. Sin embargo, este promedio esconde diferencias regionales pues en el caso de aquellas con alta población rural el salto es menor entre ambos años: en la VII de 7,2 a 8,7 años (salto de 1,5 años); en la IX de 7,5 a 9,2 años (salto de

⁵⁹ Id.ant. Pág. 113

⁶⁰ Id.ant. Pág. 171

1,7); en la X de 7,2 a 8,7 años (salto de 1,5 años).⁶¹ Es interesante destacar el que si bien ninguna de estas regiones alcanza el promedio nacional, sí superan los 8 años de escolaridad obligatoria; así como el que de las tres, dos casi alcanzan el promedio de crecimiento nacional (VII y X) y una supera ese promedio (IX), lo que es importante por su variable étnica.

Estos resultados confirman avances logrados por las políticas públicas en alcanzar resultados en indicadores educacionales de equidad y particularmente entre las que tienen importante población rural. Sin embargo, se mantiene una diferencia significativa de años de escolaridad entre regiones⁶². Según el Censo 2002, la escolaridad promedio del país aumentó de 7,5 años en 1992 a 8,5 el 2002, sin embargo aparece una diferencia entre las zonas urbana donde el aumento fue de 1,3 años y la rural que fue de 1,1. Un factor que contribuye a mejorar las expectativas de mejoramiento de la calidad de la educación es el aumento sostenido de la alfabetización de las mujeres rurales, que ha pasado de un 69,3 % a un 79,2% en la población rural femenina de más de 40 años.⁶³

En consecuencia los mayores problemas de la educación para la población rural no están ni en la cobertura ni en la permanencia, sino –y a pesar de los avances de la última década- en la calidad de la educación y en la desigualdad de oportunidades educativas según territorios de vida: regiones o localización en zonas urbanas o rurales. A pesar de ello todos los indicadores cuantitativos promedio muestran que se acortan las distancias urbanas-rurales como tendencia del sistema.

2 Las escuelas rurales multigrado

Una especial mención requiere la escuela multigrado rural. Durante la historia de la educación para la población rural fue un sector invisible para la estructura y las políticas, recién a partir de 1992 estas escuelas contaron con un Programa especial, el de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural, hoy Educación Básica Rural, que han tenido un carácter adecuado a esta realidad educacional. En general son establecimientos situados en contextos de alta pobreza, economías tradicionales, con poblaciones indígenas, con baja densidad poblacional. Se han estructurado, para fines de incentivos y reglamentación, en escuelas de mediano o difícil acceso, dependiendo de su aproximación o lejanía a centros urbanos de convergencia poblacional y de comunicaciones. Esto ha hecho que los niveles de control directo y asesoría técnica respecto del desarrollo educacional de estas escuelas haya sido precario, lo que, desde el punto de vista de infraestructura, equipamiento, condiciones de educabilidad haya generado en muchas de estas escuelas precarias oportunidades efectivas para el aprendizaje.

⁶¹ Id,ant. Pág. 189.

⁶² Por ejemplo, en la Región Metropolitana (RM) es de 11 años (2001); la diferencia entre la RM y las VII y X regiones es de 2,3 años y con la IX es de 1,8 años

⁶³ www.mineduc.cl/destacados_web/censo2000/index.htm

Esta modalidad tiene un alto número de establecimientos y plantea un desafío especial para la educación de la población rural. Son aproximadamente 3.300 establecimientos, con 5.068 profesores y 96.500 alumnos distribuidos a lo largo del territorio nacional. Son escuelas incompletas, generalmente llegan hasta 6° año básico, organizados en cursos combinados⁶⁴ y cuentan con uno, dos o tres profesores (por ello también se llaman escuela uni, bi o tri docentes) que enseñan a diversos cursos al mismo tiempo y en el mismo espacio.

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

Un reciente diagnóstico muestral de escuelas multigrado de las I, IV, VIII, X y XI regiones, realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y coordinado por Marcela Román,⁶⁵ presenta los siguientes datos respecto de los profesores integrados a la muestra: proporción semejante de hombres y mujeres, con un promedio de edad de 46,6 años y 19 años de trabajo en el sector rural. Un 51 % de los profesores han permanecido en el sistema de educación para la población rural por más de 20 años. Desde el punto de vista del establecimiento que trabajan un 38,8 % lo hace en escuela uni docente, un 17,5 % en bi docente, un 11,1% en tri docente y un 25 % en escuelas completas. El que 4 de cada 10 profesores trabaje sólo todos los cursos de la escuela, muestra la dispersión de la población rural y la proliferación de estos establecimientos en las comunidades. El 93,35 % de los profesores son titulados y el 5,46% está en proceso de regularización; sólo un 1,19 % ejerce con autorización especial del Ministerio de Educación.

Pese a los avances logrados en los últimos años en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, establecidos por mediciones nacionales, continúa siendo la modalidad y sector educacional de menores resultados. La pertinencia curricular aún es relativa, en la medida en que no existen planes y programas propios para estas modalidades de cursos combinados, ni adecuados necesariamente a la diversidad de contextos culturales e interculturales rurales.

La supervisión tampoco consideraba la especificidad de estas escuelas, las que percibía entre una extensión de la urbanidad y un papel civilizador y de sustentación del estado-nación en las zonas rurales. En la década de los noventa se inicia un proceso de formación y especialización de supervisores orientados al apoyo específico de este sector de escuelas.

Existe un sistema de financiamiento especial, complementario a las políticas pedagógicas, que permitió terminar con el permanente desfinanciamiento del sistema generado por la asociación de la subvención a la asistencia de alumnos, lo que hacía

⁶⁴ P. ej. 1° y 2°, 3° y 4° o 5° y 6° o en otras combinaciones dependiendo del número de docentes y alumnos.

⁶⁵ Román, M, 2002

que escuelas con muy poca cantidad de alumnos, permanentemente significaran una carga financiera para el sostenedor. Se determinó que aquellas escuelas que hasta 1997 eran multigrado contarían con una subvención especial que de modo progresivo, les permite llegar a recibir hasta 35 unidades de subvención educacional (USE), lo que permite el financiamiento mínimo del establecimiento.

CAPITULO III: POLITICAS EDUCATIVAS DESDE LOS 90 Y LA EDUCACION DE LA POBLACIÓN RURAL

1 El proceso histórico-político de la Educación y la Educación para la población rural 1990-2002.

En el campo educacional el primer gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, (1990-1994) diagnostica que el problema de la educación en Chile no está en la cobertura ya que la gran mayoría de los niños y niñas tiene acceso a la educación básica y se plantea que, donde ella es menor, como en la enseñanza media, la solución está en la calidad de la educación asociada a equidad. El análisis básico es que en Chile hay una educación diferenciada entre sectores sociales que hace que a medida que se acerca a los más pobres, la calidad disminuye sustancialmente, por tanto hay una desigual distribución social del conocimiento, lo que tiene como consecuencia que sea imposible la igualdad de oportunidades, cuestión básica para la existencia de la democracia. Chile necesita reconstruir y profundizar la democracia e insertarse económicamente en los nuevos escenarios mundiales, para ello la educación es fundamental.

Se plantean como principios orientadores centrales, el Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación. A ellos se agregaba inicialmente el principio de la Participación, el que posteriormente fue desplazado en el discurso hacia la descentralización. La Calidad –concepto no siempre consensuado debido a sus diversas conceptualizaciones- se consideraba como un mejoramiento sostenido de los aprendizajes (cognitivos y transversales), de modo de disminuir las diferencias respecto de logros mínimos (definidos por los objetivos y contenidos de los Planes y Programas de Estudio) y de aquellos resultados que lograban los grupos estudiantiles de mayores ingresos del país.

La equidad se consideraba como un requerimiento ético referido al papel del estado respecto de los más pobres, en orden a priorizar en ellos políticas, recursos y esfuerzos públicos (discriminación positiva) y se tradujo en una focalización de programas a establecimientos o grupos sociales más vulnerables. La Participación se asoció al concepto de descentralización educacional y autonomía docente, en que los educadores podían reconstruir libremente los programas de estudio, contextualizarlos, pero también acceder a un conjunto de instrumentos, principalmente proyectos y concursos, para llevar adelante sus iniciativas. La prioridad inicial fue invertir en el mejoramiento de la educación básica (desde 1990). Progresivamente se fueron ampliando las políticas a la educación media (1994/95), parvularia (1997) y superior (1997). La década se inició con Programas de Mejoramiento y terminó con una Reforma Educacional.

A partir de estos principios se impulsaron dos programas prioritarios: el de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Sectores Pobres (1991), (Programa de las 900 Escuelas), que atendía al 10 % de las escuelas con menores logros de aprendizaje que coincidían en su enorme mayoría con las escuelas más pobres del

país; contó con el financiamiento inicial de la cooperación internacional de Suecia y Dinamarca. El segundo fue el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (Programa MECE), financiado principalmente por el Banco Mundial (en Educación Básica) y por el propio gobierno (en Educación Media) (1992). En el marco del Programa MECE surge el Programa MECE/Rural focalizado a las escuelas uni, bi y tri docentes.

A partir del segundo gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia (1994) la Educación pasó a ser prioridad de gobierno y tema de estado. En 1996 se convocó a la sociedad chilena y al gobierno a llevar adelante una Reforma Educacional que se planteó cuatro objetivos: un nuevo diseño curricular para la educación básica y media a partir de la elaboración de Planes y Programas de Estudio orientados a renovados Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT); profundizar y mejorar la profesionalización docente; impulsar la continuidad de los Programas Innovadores de Mejoramiento de la Calidad de la Educación; a ampliar y mejorar los tiempos y espacios de aprendizaje a través de la implantación de la Jornada Escolar Completa (JEC, Ley N° 19.532/1997). La JEC extendió las semanas de clases anuales y amplió las horas semanales de estudio (estableció un mínimo de 38 hrs. semanales para los alumnos de 3° a 8° Básico y de 42 para los de Media). Además implicó inversión en infraestructura, a través del Programa de Aporte Suplementario por Costo de Capital Adicional⁶⁶.

El tercer gobierno concertacionista (2000 a la fecha), ha mantenido el impulso a la Reforma Educacional así como ha enfatizado la calidad. En el año 2003 se rehicieron y actualizaron los Planes y Programas de Estudio de NB1 y NB2, esta vez menos centrados en su adecuación por los profesores (descentralización) y orientados a entregar lineamientos más estructurados para la organización didáctica por parte de los docentes. Se han profundizado los procesos de evaluación de logros (mediciones) a partir de indicadores comparables, nacional e internacionalmente, que verifiquen los avances y carencias en términos de calidad educacional. Se ha aprobado constitucionalmente la obligatoriedad mínima de doce años de escolaridad.

Respecto de los docentes se impulsó su profesionalización a través de tres vías principales: a) Estatuto de la Profesión Docente, que asegura a los profesores municipales, condiciones de negociación salarial nacionales y estabilidad en el empleo, entre otras asignaciones o incentivos como la de desempeño difícil, garantías como reconocimiento de bienes y de perfeccionamiento para las remuneraciones (los particulares continúan sometidos a la legislación del Código del Trabajo aunque varios beneficios del Estatuto Docente se han extendido a ellos); b) aumento sostenido de las remuneraciones superiores a la media nacional;⁶⁷ c) múltiples modalidades de

⁶⁶ La inversión realizada por el Ministerio de Educación en los tres llamados anteriores al año 2000 fue de M\$ 262.000.000 los que sumados a los aportes de los Gobiernos locales a partir del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), asciende a más de M\$ 340.000.000. Fte. Ministerio de Educación, 2000.f

⁶⁷ El promedio de remuneraciones ha aumentado entre el año 1992 y 2002 (Pesos de 2002) de \$ 331.359 a \$ 677.579 promedio mensual-anual para un docente de Jornada de 44 horas y el Mínimo de \$ 196.055 a 401.067. Fte. www.mineduc.cl/destacados_web/censo2000/index.htm

perfeccionamiento docente, en Chile y el extranjero y de oportunidades para financiar iniciativas pedagógicas.

En términos generales, estas políticas han implicado un efectivo mejoramiento sostenido de los aprendizajes de los más pobres, sin embargo aún la distancia es significativa respecto de los sectores más adinerados.

En el caso rural las políticas educacionales se concentraron en educación básica prioritariamente, a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural, conocido como MECE/RURAL y orientado a las escuelas multigrado.⁶⁸ Paralelamente se desarrollaron una serie de programas en educación parvularia, siendo el más destacado el Programa Conozca a su Hijo así como experiencias desarrolladas por JUNJI e INTEGRA. En Educación Media se realizó una amplia discusión social tendiente al diseño de una política de Modernización de la Educación Media agrícola y forestal. A partir de 1996 se inició un Programa de Educación Intercultural Bilingüe orientado a las poblaciones originarias del país en contextos de interculturalidad.

La educación para la población rural en el período previo y durante la etapa de inicio de la Reforma Educacional tuvo un desarrollo significativo en relación a las condiciones históricas que existían al asumir el gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia. Sin embargo, los déficit de calidad, las inadecuaciones culturales, la falta de participación social, limitaciones contextuales, etc., aún generan bajos aprendizajes y poca articulación a los desafíos sociales de las comunidades rurales y movimientos sociales campesinos y mapuche.

2 Las políticas para la educación básica para la población rural

El Ministerio de Educación definió en los noventa a las escuelas rurales multigrado como una de sus prioridades, dado el diagnóstico de inequidad y baja calidad. En este capítulo expondremos las políticas generadas desde dos Programas que tienen directa vinculación con las escuelas rurales: El Programa de Educación Básica Rural y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, siendo el primero más antiguo, de mayor cobertura y amplitud territorial. Los Programas se orientaron de acuerdo a las prioridades establecidas por la División de Educación General del Ministerio de Educación, hasta el año 2003 cuando se redefinen las prioridades internas ministeriales, que son:

- Desarrollar la implementación curricular de los nuevos planes y programas de estudio (con un foco principal en el aprendizaje de lenguaje y matemática)
- Impulsar políticas y programas de mejoramiento de la convivencia escolar;
- Mejorar la gestión escolar e institucional.

⁶⁸ Una descripción de este programa se encuentra en: San Miguel, J; Sepúlveda, G, & Williamson, G, 1994

El Ministerio apoya el desarrollo de los Programas en terreno a través de una estructura de supervisores instalados en las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y Departamentos Provinciales de Educación, los que reciben orientaciones específicas respecto de su quehacer, dentro de las cuales algunas particulares para la Educación Rural y la Intercultural Bilingüe.⁶⁹

3 El Programa de Educación Básica Rural

Este Programa –que incluye escuelas completas rurales- es la continuidad y ampliación del de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE/Rural) que se orientó sólo a las escuelas uni, bi y tri docentes. Las políticas actuales se refieren al nivel de Educación Básica Rural, que, según se señala en la página Web del MINEDUC, tiene las siguientes características⁷⁰:

3.1 Objetivos del Programa de Educación Rural

El Programa se plantea los siguientes objetivos:

- "Mejoramiento sistemático en amplitud, profundidad y relevancia de los aprendizajes en las competencias culturales correspondientes a los sectores del currículo nacional, en torno a los ejes del dominio de la lengua oral y escrita y el pensamiento matemático.
- Avanzar en la Reforma Curricular implementando el nuevo currículum. El currículum es el mapa, la carta de navegación de la experiencia formativa que el Programa de Educación Básica Rural quiere dar a los alumnos, pero no es la experiencia pedagógica en sí. El currículum es también la definición de los objetivos de aprendizaje que se espera alcancen todos los estudiantes, pero no es el aprendizaje. El currículo debe ser llevado a la práctica por cada profesor y cada profesora, en cada clase, con cada alumno, de otro modo el currículum sólo será "letra muerta".
- La Reforma en el aula. Desarrollo de la capacidad de iniciativa pedagógica para aprendizajes de calidad en las escuelas básicas rurales, a través de mecanismos descentralizadores efectivos.
- Una gestión efectiva, mayores compromisos y más responsabilidad. Desarrollo de la capacidad de gestión para los aprendizajes de calidad en las escuelas básicas rurales, a través de mecanismos descentralizadores efectivos.

⁶⁹ Ministerio de Educación/División de Educación General, 2000.b

⁷⁰ La información que se señala en los puntos "Fundamentos", "Objetivos" y "Líneas de acción" es total o parcialmente textual de la información que aparece en la página Web del Ministerio de Educación: www.Mineduc.cl / Básica / Básica Rural.

- Fortalecer las capacidades profesionales de los directivos y los docentes: el cambio de las prácticas pedagógicas. Incremento de la capacidad de emprender de los directivos y docentes en sus escuelas, posibilitando la innovación permanente en los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- Más compromiso y espacios para participar en la educación de la población rural. La Reforma Educativa, aunque se hace en la escuela, es un proceso de cambio social y cultural que va más allá de ella. Son las demandas sociales, las expectativas de las familias, el futuro de niños y niñas de alcanzar una vida mejor. Es necesario canalizar toda esa energía social en la educación de los niños y niñas rurales.
- Involucrar y oír más a las familias. Participación efectiva de las familias en la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales y en las actividades del Plan de Acción de cada escuela rural.
- Particular atención a los párvulos que se incorporan a las escuelas rurales. El Programa de Educación Rural ha aumentado la cobertura de la Educación Parvularia hasta llegar actualmente a 1.226 niños y niñas en Primer Nivel de Transición y a 4.497 párvulos en Segundo Nivel.
- Preocupación por los niños y niñas con necesidades educativas especiales. A las escuelas rurales acuden todos los niños y niñas de cada localidad y todos son incluidos en las actividades escolares, teniendo en cuenta sus diferencias socioculturales y sus disposiciones particulares para los aprendizajes.
- Educación y Capacitación Permanente para seguir aprendiendo toda la vida. Los recientes resultados sobre el nivel lector de la población adulta, nos muestran cifras preocupantes: la mitad de nuestra población adulta se encuentra en niveles de alfabetización considerados elementales y si se considera el nivel de lectura estimado mínimo para desempeñarse competentemente en el mundo contemporáneo, urge abrir “segundas oportunidades” de formación para los padres y madres de los escolares rurales, así como de otros adultos próximos a las escuelas, que dejaron prematuramente el sistema escolar.
- Materiales pedagógicos para reforzar el aprendizaje. Lograr que todos los alumnos y alumnas de las escuelas dispongan oportunamente de los materiales pedagógicos que el Mece Rural ofrece para sus aprendizajes y que efectivamente se utilicen en forma adecuada en el trabajo de aula.”⁷¹

3.2 Líneas de acción del Programa de Educación Básica Rural

Los objetivos señalados se traducen en un conjunto de líneas de acción, enfocadas hacia el trabajo en la comunidad educativa rural, sin considerar un énfasis en lo indígena pues existe otro programa que trata de este sector. Junto a lo curricular y los materiales educativos, aparecen dos ejes centrales en el Programa: los microcentros y la participación de la familia. El primero como modo de participación docente para gestionar el Programa y promover la práctica colaborativa entre éstos; el segundo, como contribución al aprendizaje de los niños a partir de establecer modos de gestión más participativos y construir una noción de comunidad educativa.

⁷¹ www.mineduc.cl

El Programa en sus etapas: la del MECE/Rural (1992-1999) y la de Educación Básica Rural (2000-2003), expresa una prioridad clara del Ministerio de Educación por esta población escolar. Ello está impactando efectivamente en disminuir la brecha con la educación urbana considerando –como hemos visto- el alto grado de inequidad y desigualdad que existía al inicio de la década de los noventa en la educación para la población rural respecto de la urbana. El conjunto de estas acciones pedagógicas y otras complementarias han permitido mantener la retención y el mejoramiento de aprendizajes en los marcos limitados que permite el contexto rural que hemos descrito y analizado más atrás.

3.3 Cobertura

Cuadro N° 8: Cobertura Programa Educación Básica Rural por años.⁷²

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000-2002
Escuelas	623	1.322	2.033	2.965	3.293	3.293	3.299	3.302	3.626
Microcentros	104	206	323	474	510	510	510	517	656
Profesores	944	2.032	3.065	4.581	5.058	5.058	5.058	5.068	8.096
Alumnos	20.993	41.431	62.958	87.085	96.346	96.346	96.346	96.446	129.742

Hay un aumento de la cobertura del Programa entre 1992 y 1996, cuando la estrategia del entonces llamado Programa MECE/RURAL era el de extensión progresiva, alcanzando el año 1996 la cobertura total de escuelas multigrado y estabilizándose en términos de escuelas, alumnos y microcentros hasta el año 1999; a partir del año 2000 hay un nuevo salto al definirse que, el ahora llamado Programa Educación Básica Rural, integrara escuelas rurales completas.

3.4 Logros

Entre los logros del Programa se destacan:

- Las escuelas rurales multigrado, tradicionalmente excluidas e invisibles para el sistema educativo, el estado, los municipios y los centros de formación de profesores, pasaron a ser reconocidas y destacadas como prioridad en el Mineduc;
- Formulación de una propuesta pedagógica para poblaciones escolares culturalmente heterogéneas;

⁷² www.mineduc.cl

- Los maestros ensayan con metodologías activas, recurren a la diversificación de espacios educativos, organizan a los alumnos con criterios diferentes a los cursos tradicionales (niveles y cursos combinados);
- Incorporación de casi el 100 % a la Jornada Escolar Completa y elaboración de PEIs con participación de docentes y familias;
- e. Mejoramiento de aprendizajes: una comparación entre las mediciones Simce de 1992 y 1996 (alumnos de 4° Básico en ambos casos) demostró un mejoramiento de 25,3% en lenguaje y de 26,5% en matemática; la reprobación disminuyó en un 5,4% y los retiros en un 6%.⁷³

3.5 Evaluación

Una evaluación del Programa, a solicitud del Ministerio de Educación, mostró respecto de:

- Cobertura: en 1995 alcanza al 100% de su población objetivo.
- Gestión del Programa: se valora la capacidad de conducción del Programa, el apoyo de los supervisores a los docentes, el cambio en la gestión escolar de directores y profesores, el sentido de identificación de los profesores con el Programa;
- Materiales didácticos: en general son altamente valorados por los docentes, que ven en ello un quiebre respecto a su tradicional abandono de materiales pertinentes; se reconoce la coherencia teórica entre la propuesta curricular y los materiales; se consideran adecuados a las necesidades de las comprensiones y prácticas pedagógicas;
- Capacitación: en los primeros cuatro años se capacitó prácticamente al 100% de profesores y supervisores; se destaca el carácter participativo, activo y de intercambio de experiencias de la metodología; se obtiene un manejo conceptual coherente por los docentes; se valora que sea el propio equipo de Programa el que realice la capacitación;
- Microcentros: uno de los elementos más positivos del Programa; genera la ruptura del aislamiento profesional y la capacidad de programación pedagógica; se valora la rotatividad de reuniones entre las escuelas, el aumento progresivo del número de reuniones, autonomía docente y rol no protagónico de los supervisores, el contenido técnico de las reuniones, su carácter de espacio de encuentro e interacción social informal;
- Costo-efectividad: la relación es bastante adecuada; significó alrededor de 2% del monto total de los recursos del Programa MECE; los recursos (1995) se destinaron en las siguientes proporciones a: material didáctico (42,5%), capacitación de profesores (29,0 %), capacitación de supervisores (5,4%), funcionamiento de microcentros (4,3%), gestión del equipo central, equipo de textos, gestión de supervisión provincial y regional (18,3%).⁷⁴

⁷³ PREAL, 2003 Pág. 3.

⁷⁴ Programa Básica Rural. 1999 Págs.34-42. Evaluación realizada por las Universidades de Playa Ancha y Austral de Chile.

3.6 Sistematización y difusión

A través del Equipo Nacional de Capacitación y hasta 1994, el Programa realizó un trabajo de sistematización que permitió organizar y difundir el proceso de desarrollo del Programa. Respecto de comunicaciones, distribuye el Boletín Nuestros Temas,⁷⁵ dirigido a los profesores rurales y enmarcado en los objetivos, prioridades y lineamientos de la Reforma Educacional, permitiendo una comunicación horizontal entre los profesores y microcentros, así como entre el nivel nacional y los profesores rurales.

3.7 Microcentros

Es una de las actividades más significativas, estratégicas e innovadoras del programa. Se constituyen en verdaderas Comunidades de Aprendizaje, generadas desde la relación social profesional e informal en torno a tareas prácticas y el aprendizaje permanente; funcionan en reuniones mensuales, de un día, a lo largo del año, contando con autorizaciones señaladas en el Calendario escolar. Son 656 microcentros en el país, que agrupan a 8.069 profesores de escuelas completas e incompletas (2000-2002).

Están constituidos por docentes de 8 a 10 escuelas multigrado, reunidos por criterios de vecindad geográfica, al interior de las comunas, con el objetivo de discutir y encontrar soluciones a problemas pedagógicos comunes.⁷⁶ Por tener un carácter de agrupación territorial integra a escuelas subvencionadas municipales y particulares, sin distinción entre ellas. La integración es voluntaria, en general las reuniones son financiadas por los propios docentes, cuentan con el apoyo de supervisores de los Departamentos Provinciales de Educación. Las reuniones se realizan en escuelas, muchos rotan las reuniones entre los diversos establecimientos lo que hace que cada escuela recepcione a los docentes invitados a la reunión, con beneficios indirectos para las comunidades.

Se desarrollan como espacios de programación pedagógica, de perfeccionamiento y auto-perfeccionamiento, de diseño y ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PMEs), de generación e implementación de iniciativas propias, de intercambio y recepción de información del sistema, de convivencia y de conversación gremial. Los PMEs son concursados por microcentro, lo que favorece la cooperación pedagógica. La capacitación docente se organiza por agrupaciones de microcentros y se desarrollan actividades formativas específicas para sus coordinadores. Un recorrido por microcentros a lo largo del territorio nacional rural, muestra su enorme variedad de historias colectivas de acuerdo a los intereses de los docentes y los desafíos pedagógicos que han debido enfrentar en los distintos contextos de desarrollo de la educación.⁷⁷ Varios han desarrollado proyectos EIB.

⁷⁵ Ministerio de Educación/Programa Educación Básica Rural. Boletín Nuestros Temas

⁷⁶ Ministerio de Educación 2001.b Pág.12.

⁷⁷ Wormald, G.; Flores, F., & Williamson, G, s.d. y Wormald, G.; Flores, F., & Williamson, G, 1993

La observación de campo muestra que esta instancia ha sido muy importante para los docentes y sus comunidades educativas, sin embargo, la integración de docentes de escuelas completas de algún modo ha alterado la tradicional identidad que tenían producto de su composición social y pedagógica; las dinámicas y problemas de las escuelas completas y sus profesores son diferentes a las multigrado modificando en muchos casos el eje de sentido. Por otra parte, los cambios realizados en la estructura y el sistema de supervisión del Ministerio de Educación también han tenido impactos en esta organización docente.

Finalmente los nuevos desafíos de la Reforma Educacional, cierto nivel de instalación y rutinización de la dinámica cooperativa y el cuestionamiento creciente a las escuela uni docentes como opción educativa, sumado a los cambios producidos en el sector rural por las comunicaciones y la competencia entre escuelas subvencionadas particulares y municipales, han generado un cierto desgaste y estancamiento innovador en una proporción no cuantificada de ellos.

3.8 La supervisión

La función de la supervisión no es la de controlar o fiscalizar sino la de prestar asesoría técnica a los establecimientos. Su ubicación en la estructura ministerial está en el nivel de los Departamentos Provinciales de Educación. El Programa de Educación Rural desarrolló, desde 1992 una estrategia que consistió en la formación de aproximadamente 40 supervisores dedicados exclusivamente al él, con sentido de identidad, especializándose en pedagogía rural, participantes de su construcción. Esta tarea apoyando microcentros y escuelas fue uno de los factores que permitieron en su primera etapa, un rápido avance en la implementación del Programa y en el desarrollo de su propuesta pedagógica.

La supervisión estaba concebida como integral, en el sentido de que asumía todas las líneas de acción que se llevaran a cabo en las escuelas rurales multigrado. Posteriormente esta estructura se fue modificando de acuerdo a los lineamientos centrales al considerar el número de supervisores en relación con el de escuelas y alumnos. Hasta la mitad de los noventa se realizó un proceso formal de perfeccionamiento de supervisores en todas las regiones del país asociado a la práctica de apoyo técnico, al diseño de materiales, a la evaluación de los procesos implementados, a la comprensión del medio rural, al diseño de los procesos de perfeccionamiento docente que eran realizados por los propios supervisores.

En los últimos años, en el contexto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y Programa Orígenes, se ha llamado a concurso y contratado supervisores indígenas, aymaras, lican antay y mapuches, hablantes de lenguas originarias, para desempeñarse en escuelas rurales interculturales. Varios de ellos y coordinadores regionales de EIB han realizado su Magíster en EIB en el Programa PROEIB ANDES (Bolivia), con apoyo del MINEDUC/Programa de EIB.

El estudio del CIDE⁷⁸ señalado consideró una muestra de supervisores rurales que arrojó la siguiente información: desde la perspectiva de género un 69% son varones, el promedio de edad es de 52,8 años, con un promedio de 6,0 años como supervisor rural. Si consideramos que el Programa MECE/Rural comenzó en 1992 y esta muestra se realizó con datos de 2001, la mayoría de los supervisores ingresó al Programa desde 1996, lo que demostraría que una parte importante de los que iniciaron el Programa ya no estaban desempeñándose en él, mostrando así rotatividad importante. El 82,9% señala que recibe visita de los supervisores en las escuelas con una frecuencia de 4 el año 2001, a las que se agregan las visitas a reuniones de microcentros.

La tarea principal que se cumple en ellas es la de proponer actividades relacionadas con objetivos de aprendizaje, luego la de ayudar a planificar unidades de los subsectores; la tarea menos señalada es la de atender demandas surgidas en las escuelas. En el microcentro la principal actividad es la de ofrecer orientaciones respecto de la Reforma.

En general se aprecia que hay una función técnica en el apoyo de los supervisores; que existe trabajo de terreno, insuficiente pero que llega a microcentros, que está determinado más por las orientaciones del sistema hacia los docentes que en la respuesta a las necesidades específicas de éstos.

3.9 Acciones complementarias

Un conjunto de medidas complementarias han contribuido a aumentar la cobertura de acción y la calidad de sus resultados. Ante el desfinanciamiento crónico de las escuelas con bajos alumnos, se determinó asegurar un “piso” de subvención para aquellas escuelas que en 1997 no tenían alumnos suficientes para asegurar su financiamiento.

La asignación de desempeño difícil en la práctica abarca casi al 100% de las escuelas rurales multigrado; en otros programas se han desarrollado líneas especiales para estas escuelas, por ejemplo en las Pasantías al Exterior, en el Nivel de Parvularia por el equipo del MINEDUC, JUNJI y la Fundación INTEGRA, PEIB o Programa Enlaces; el Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PMEs) ha apoyado con significativos recursos proyectos de innovación pedagógica diseñados por los propios profesores en los microcentros; JUNAEB ha desarrollado una acción con alto grado de focalización y cobertura en las zonas rurales.

En los gobiernos regionales y Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, se han impulsado algunas otras acciones adecuadas a las realidades educacionales rurales.⁷⁹ A través de Programas propios⁸⁰ o por convenios con Universidades para el desarrollo de Proyectos específicos referidos a perfeccionamiento docente, asesoría técnica a escuelas, colaboración con sostenedores particulares y municipales y otros organismos públicos vinculados al sector agrario, han permitido sumar apoyos a

⁷⁸ Román, M, 2002.

⁷⁹ Una descripción de éstos y otros programas, expresados en una región como La Araucanía se puede encontrar en Williamson C., G, 1998-1999

⁸⁰ Como el Programa Educación Rural Mapuche que desarrolló la Secretaría Ministerial de Educación de la Región de La Araucanía hasta 1999.

objetivos de políticas regionales de desarrollo rural. Sin embargo, las políticas referidas a Educación Rural no se agotan en las tareas del Ministerio de Educación, sino desde la directriz de esta institucionalidad, abarca un conjunto de otras acciones intersectoriales que también aportan o hacen referencia a este sector educacional.⁸¹

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) ha impulsado diversas acciones con escuelas rurales, con población escolar indígena, en todo el país, en el ámbito de la fundamentación, socialización y práctica de la Educación Intercultural Bilingüe. Esta Corporación ha cumplido un importante papel en resguardar el mandato de la Ley Indígena sobre EIB, generar procesos participativos que han permitido ir definiendo y sistematizando el conocimiento indígena y contribuyendo a organizar la demanda por educación.

A través de Proyectos ha impulsado en las comunidades la socialización de la EIB, por Proyectos y en Congresos ha ido estableciendo una reestructuración de las lenguas originarias llegando a definir un grafemario mapuche⁸²; ha apoyado iniciativas de Organizaciones Indígenas Universidades y ONGs referidas a socialización de la EIB, elaboración de textos y material didáctico intercultural, investigaciones sobre conocimiento de base de la EIB, proyectos culturales para las comunidades vinculadas a las escuelas, etc.

Las escuelas rurales se han desarrollado también gracias a una importante y extensa red de colaboración que, si bien no las abarca a todas, lo que si hace el Ministerio de Educación (a diferencia de las escuelas urbanas que no tienen programas que las focalicen en un cien por ciento), ha contribuido a que muchas desarrollen programas o proyectos especiales vinculados a sus intereses específicos, a necesidades locales, a la cultura local que complementan la acción del Programa de Educación Rural.

Este Programa ha cumplido una función de intermediación entre organismos públicos centralizados, autónomos o desconcentrados, instituciones y empresas privadas, ONGs y Universidades, de modo a que ha estimulado la inversión en recursos financieros, pedagógicos y humanos en este sector de la educación.

⁸¹ Por ejemplo, el Servicio Nacional de la Mujer, el Fondo de Inversión Social (FOSIS), el Ministerio de Agricultura a través del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), la Corporación Nacional Forestal (CONAF) y la Fundación de Comunicaciones del Agro (FUCOA), la Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA) o las regionales (COREMA), en algunas regiones han funcionado Comisiones de Salud y Educación, Chile Deportes, junto a la Unidad de Deportes y Tiempo Libre del MINEDUC, etc.

⁸² Se trata del Grafemario Azúmcheffi. Grafemario Único del bioma Mapuche, recientemente aprobado por el Consejo Nacional de CONADI. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Fondo Nacional de Cultura y Educación-Dirección Nacional, Temuco, 1999

4 El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)⁸³

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación, fue creado el año 1995 en cumplimiento del mandato estipulado en la Ley Indígena (Nº 19.253/1993) que reconoce los pueblos indígenas del país (bajo la categoría de etnias)⁸⁴, en relación a la necesidad de incorporar la EIB en los programas educacionales del país y de impulsar un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; inició sus actividades al año siguiente. La creación de este programa al interior del Ministerio de Educación, es una señal del reconocimiento de la existencia de niñas y niños con diversidad cultural y lingüística que exige un tratamiento pertinente para el logro de mejores aprendizajes.

A partir del año 2002 se ha generado un contexto de inflexión en el PEIB producto del Programa Orígenes (MIDEPLAN/BID) que establece un patrón de temas, aportes de recursos y reorganización interinstitucional de la temática, que ha obligado a generar un proceso de reposicionamiento y reestructuración del PEIB a una escala mayor y más compleja en términos de líneas de acción. La EIB se concibe más que como un programa institucional, como una modalidad innovadora de la Reforma Educacional a impulsar en establecimientos y modalidades educacionales con una relación de convivencia entre estudiantes indígenas y no indígenas, centrada en el eje de la interculturalidad y el bilingüismo y en diversas expresiones curriculares, pedagógicas, de evaluación y gestión.

EL PEIB del MINEDUC tiene tres Líneas de Acción, a saber: a) Programa de EIB Permanente (PEIB-P); b) Programa Orígenes; c) Programa de Becas Indígenas. En estas líneas de acción abarca a través del PEIB-P alrededor de 100 establecimientos rurales y algunos urbanos, de todos los niveles y 162 rurales a través del Programa Orígenes.

El PEIB se plantea como objetivos ordenadores de la estrategia de acción, con un horizonte temporal del año 2004, considerando la experiencia acumulada y el desafío del Programa Orígenes, los siguientes:

- Generar una propuesta de EIB, que considere aspectos curriculares, pedagógicos, de evaluación y gestión, apropiada, en primer lugar, para los niveles NB1 y NB2 y por extensión a los otros niveles pedagógicos;
- Hacer un propuesta de articulación de niveles y modalidades, en torno al eje de la interculturalidad, como avance en la perspectiva de un sistema de EIB (currículo, prácticas pedagógicas, materiales, perfeccionamiento, vínculos rurales-urbanos, básica-media);

⁸³ La información de este capítulo está extraída de una serie de documentos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, particularmente de: Ministerio de Educación/Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2002.b; de Cañulef, E.; Fernández, E.; Galdamez, V.; Hernández, A.; Quidel, J. & Ticona, E, s.d.; de Williamson, G, 2003. Además de información que aparece en la página Web www.mineduc.cl.

⁸⁴ Art.1º. "El Estado reconoce como principales étnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas (hoy denominadas también Lican Antay), Quechuas y Collas del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes. El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores".

- Desarrollar experiencias innovadoras de participación social y familiar en la gestión y procesos de enseñanza-aprendizaje de las comunidades educativas, bajo la perspectiva de la EIB;
- Impulsar y fortalecer la formación en EIB de educadores: directivos, docentes y supervisores, en formación inicial, postgrado y perfeccionamiento, profesionales y comunitarios, de diversas categorías, niveles y características, a través de distintas modalidades, para generar en las regiones capacidades profesionales, técnicas y dirigenciales, capaces de impulsar la EIB en las comunidades educativas y locales, en los diversos niveles de educación, en municipios y sociedad civil.
- Mejorar la eficiencia de la gestión del Programa a nivel central, regional y provincial, de modo a hacerla más eficiente, centrada en aprendizajes, con capacidad de crítica y autocrítica, así como fortalecer las relaciones interinstitucionales e intrainstitucional.

En lo específicamente pedagógico interesa:

- El Fortalecimiento de la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística.
- El mejoramiento de los aprendizajes de niñas y niños diversos cultural y lingüísticamente mediante la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua (lengua indígena y/o castellano) de los estudiantes.
- El Mejoramiento de las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en áreas con población indígena.
- La Incorporación de métodos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por la familia y comunidades indígenas al proceso de formación de sus hijos.
- La participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración y construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales a los cuales asisten sus educados, para que, conjuntamente con las autoridades tradicionales y los docentes, se integren los saberes, técnicas y visiones de mundo al currículo y la gestión escolar.

El Ministerio de Educación es el organismo co-ejecutor en el componente Educación, del subcomponente Educación Intercultural Bilingüe del Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, conocido como Programa Orígenes, aprobado mediante un Préstamo de financiamiento suscrito en el Convenio N° 1311/OC-CH, del 14 de marzo de 2001, entre MIDEPLAN y el Banco Interamericano de Desarrollo, teniendo como cobertura en la primera fase (2001-2004) un total de 162 establecimientos educacionales rurales, principalmente multigrados, vinculados a comunidades focalizadas.

El Programa cuenta con las siguientes líneas de acción:

- Desarrollo Curricular
- Socialización de la EIB
- Desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Desarrollo profesional docente
- Recursos de Aprendizaje
- Investigaciones aplicadas
- Sistema de evaluación y sistematización
- Fomento al desarrollo de iniciativas locales
- Nuevas Tecnología para la Información y Comunicación y TV-educativa
- Educación de Adultos en el marco de la EIB
- Participación social en las comunidades educativas:

El PEIB aún no genera un impacto significativo en el sistema educacional rural, su cobertura aún es baja, se desarrolla focalizado en algunas regiones (I, II, VIII, IX y X principalmente, con menor envergadura en las V, XII y RM), en las escuelas básicas rurales principalmente multigrados, más centrada en la interculturalidad que en el bilingüismo el que cuenta con iniciales experiencias.

El Programa se define y actúa tanto en el marco de la Reforma Educacional, como en el contexto de definiciones de las políticas indígenas impulsadas por el Gobierno. En este sentido debe responder tanto al mejoramiento de los aprendizajes como a los dos principios básicos definidos por el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN)-Coordinación de políticas indígenas: el reconocimiento de la deuda histórica (entre ellas la cultural) y el establecimiento de un nuevo trato entre el Estado y los Pueblos Indígenas que favorezca la participación social indígena en la educación.

Debe además, producto del mandato de la Ley 19.253, generar mecanismos de participación indígena en las definiciones de políticas y diseños de programas. En este Programa la participación de las comunidades es fundamental. No tiene sentido sino en cuanto contribuye a potenciar las culturas y lenguas indígenas, de acuerdo a lo mandatado por el marco jurídico nacional: la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del niño, la Convención contra todas las formas de discriminación, la Ley Indígena.

5 Un panorama demostrativo de experiencias y proyectos de educación de la población rural

En este punto queremos ofrecer una panorámica de un conjunto de iniciativas generadas desde los profesores y profesoras rurales, de instituciones académicas y privadas, así como desde el Programa de Educación Básica Rural, del Intercultural Bilingüe y de otros Programas ministeriales, como modo de visualizar lo que las políticas desarrollan en la práctica. En el caso rural una parte importante ha sido desarrollada desde los microcentros. Son casos demostrativos –entre cientos- de lo que se realiza en la realidad de las escuelas.

En Camarones, I Región de Tarapacá, un grupo de profesores recopiló cuentos tradicionales que estaban en la memoria de los ancianos de las comunidades y los publicaron como material de apoyo docente, con el apoyo del Programa de Educación Rural.⁸⁵

Hasta 1999 la Secretaría Ministerial de Educación de la IX Región de La Araucanía, organizaba el Encuentro Nacional de Folclor Infantil, al que acudían escuelas, principalmente rurales, de todas las regiones del país, a presentar los resultados de la investigación y reconstrucción cultural local que hacían docentes en sus comunidades.⁸⁶ Se han desarrollado actividades ambientales promovidas por el concurso complementario de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME): “Iniciativas de educación ambiental en microcentros rurales”, orientado a las VIII, IX y X Regiones, en una colaboración entre el Programa Básica Rural, CONAMA y el Fondo de Las Américas.⁸⁷

A través del Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativos se han apoyado múltiples y variadas experiencias de innovación pedagógica con el objetivo de mejorar aprendizajes con pertinencia, que han abarcado diversos temas: mejoramiento de la lecto-escritura y comunicación y lenguaje, temas ambientales, recuperación cultural local, juegos y recreación, etc. Estos PMEs han permitido generar iniciativas interesantes desde el punto de vista de la colaboración entre docentes y escuelas, así como innovaciones que han permitido mejorar los aprendizajes. En regiones se han desarrollado muestras educativas de escuelas rurales multigrado que enseñan la diversidad de proyectos impulsados.⁸⁸

La Fundación de Desarrollo Educacional Arauco (FUNDAR), de la Empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A. ha impulsado una experiencia de apoyo pedagógico a la educación de la población rural, principalmente en la Provincia de Arauco, VIII Región del Bio Bio. Desde 1989, priorizando las escuelas rurales municipales, ha capacitado a cerca de 1.000 profesores, actuando a través de ellos con 25.000 alumnos en 10 Comunas del país, siendo las principales de la VIII Región: Arauco, Cañete, Curanilahue, Tirúa y Los Álamos.⁸⁹ Los Programas de terreno se organizan en:⁹⁰ a) Programas Intensivos de Capacitación: i) Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica; ii) Programa Fortalecer la Escuela; iii) Programa Sembrar para educación parvularia. b) Programa de Actualización Profesional; c) Programas de Apoyo al Desarrollo Comunal de los Objetivos Transversales de la Educación. Además

⁸⁵ Fernández, F. & Milanés, L., 1998

⁸⁶ Ministerio de Educación/ Seremi de Educación IX Región/Departamento de Cultura 1999.c

⁸⁷ Ministerio de Educación/CONAMA/Fondo de Las Américas, 2000.e

⁸⁸ Un ejemplo son las experiencias mostradas en Linares, VII Región: El Entorno un hermoso campo para aprender (Escuela G-389); Gramática interactiva (Esc. G-610); Amor y acciones de prevención por nuestro medio ambiente. (Esc. G-485); El Deporte una práctica necesaria (Esc G-555 Santiago Bueras); Intercambio Pedagógico Internacional en nuestro microcentro. (Microcentro Lomepuag); A la conquista de la colaboración familiar (Esc. G-502 Roberto Muñoz Valdés); Segundo Encuentro interescolar (Microcentro Amanecer); Aprendamos de las aves (Esc. G-471 Huapi Bajo); La sensibilidad social de los niños (Esc. G-471 Huapi Bajo); Investigación: inserción y desempeño alumnos egresados escuelas Microcentros Longaví, años 1996, 1997 y 1998. (Microcentros Catentoa, Cordillera, Lomepuag); Alternando espacios educativos Escuela G-752 Huapi Alto. Pasantía a escuelas exitosas en pruebas Simce. (Esc. G-474 El Emboque). (In: Ministerio de Educación/ Departamento Provincial de Educación de Linares, 2001.c).

⁸⁹ Fundación Educacional Arauco, s.d.

⁹⁰ Id.ant. Págs. 7-12.

lleva a cabo procesos de investigación tendientes a realizar evaluaciones del proceso y actividades de extensión para difundir sus aprendizajes. Según sus evaluaciones, internas y externas, ha habido mejoramiento del nivel motivacional de los profesores y de su autoestima y avances en aprendizajes intelectuales y socio-emocionales de párvulos.⁹¹

Ha habido mejoramiento de aprendizajes, de prácticas pedagógicas, de recursos pedagógicos⁹² y limitaciones como el enfoque centrado en la capacitación de profesores más que en el trabajo directo con niños; dada la condición inicial de pobreza y bajos rendimientos al finalizar el Programa aún quedaban muchas tareas por hacer; falta de apoyo a la gestión administrativa; focalización exclusiva en escuelas rurales cuando sería recomendable hacer la capacitación a todos los profesores de la comuna; no intervención directa con los padres de familia; falta de apoyo en infraestructura.⁹³ Este Programa pese a desarrollarse en zonas con alta presencia indígena, no asumió la interculturalidad (se centró en lo “rural”).

En el caso de escuelas rurales con un componente de interculturalidad, encontramos también iniciativas generadas desde las escuelas o con apoyo de instituciones diversas. En el marco del PEIB-Orígenes y del Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativos, el año 2002 se llamó a un concurso especial,⁹⁴ en el que ganaron 49 proyectos interculturales de escuelas rurales, de las cinco regiones involucradas en el Programa Orígenes, orientados al mejoramiento de aprendizajes, integración de la interculturalidad a los proyectos y establecimiento de una nueva relación entre escuela y comunidad. Se han elaborado materiales interculturales como apoyo a la enseñanza contextualizada.⁹⁵ Se han diseñado textos complementarios para la enseñanza de la lengua mapudungun.⁹⁶

Una interesante experiencia es la que han desarrollado profesores rurales que trabajan con niños aymaras en el extremo norte de Chile, Comuna de General Lagos, al establecer encuentros trimestrales, uno en cada país al año, con sus colegas de escuelas próximas a la frontera de Perú y Bolivia⁹⁷ como aporte a la paz entre pueblos y países, el fortalecimiento de la cultura aymara sin límites de frontera y el aprendizaje en términos de producir conocimiento pedagógico innovador y pertinente. El PEIB/Orígenes apoya la formación de una Orquesta infantil mapuche, en la Comuna de Tirúa, Región del Bio Bio, que recupera la música mapuche en una perspectiva intercultural. Profesores de escuelas rurales interculturales, la mayoría mapuches, han obtenido personería jurídica para su microcentro y desarrollan iniciativas pedagógicas, sociales y culturales de aprendizaje del mapudugun, incorporación de la cosmovisión y cultura mapuche en el currículo, investigación de contextos lingüísticos,

⁹¹ Id.ant Pág.23.

⁹² Marchant, T.; Prats, A.; Lucchini, G.; Recart, I. & Torretti, A, 1998.

⁹³ Id.ant. Págs.183-188.

⁹⁴ Ministerio de Educación/ Programa de Educación Intercultural Bilingüe- Programa Orígenes MIDEPLAN-BID/ Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativos, 2002.c

⁹⁵ Municipalidad de Temuco. Departamento de Educación. Sección Desarrollo Educativo y Pedagógico, 1998. Material de orientación para trabajar la EIB en NB1 diseñado por el equipo de profesores del EIB. Marlene Opazo J. Y Jorge Huentecura C.

⁹⁶ Cayún, M, 1991

⁹⁷ Ministerio de Educación/ Programa de Educación Intercultural Bilingüe/ Departamento Provincial de Educación Arica-Parinacota, 2002.d

perfeccionamiento sobre EIB para profesores de otras escuelas. Por ejemplo, el caso del microcentro “Meli Cijkatuwe” (Cuatro escuelas) de Isla Huapi, Puerto Saavedra, IX Región.⁹⁸

En el caso de las NTIC, el Programa Enlaces tiene una línea llamada Enlaces Rural que focaliza establecimientos en zonas donde es posible la conexión por cable de internet, su extensión aún es limitada en cobertura si comparada con la red urbana. De cualquier manera una alta proporción de escuelas rurales cuenta a lo menos con un computador. En forma conjunta con el Programa de Educación Básica Rural y el PEIB-Orígenes, la red se ha ido extendiendo a escuelas de esos programas. Enlaces experimenta sistemas inalámbricos, en frecuencia de radio, lo que de resultar viable, permitirá que escuelas de difícil acceso se integren a él.

El Consejo Nacional de TV (CNTV) tiene un Proyecto de TV-educativa, junto a Novasur, que trasmite programas de apoyo a la labor educativa de los profesores, principalmente urbanos, llegando a algunos rurales, en el centro y sur del país. Este proyecto, a través del PEIB-Orígenes se desarrollará a partir del 2004, con un eje intercultural, e implementará 35 Núcleos rurales que considerarán un enfoque pedagógico multimedial asociado a una propuesta curricular y pedagógica EIB: TV-educativa, Internet, Enlaces, Unidades didácticas que combinan TV e informática, uso de computador y de video. La Radio y las NTIC se abren como oportunidad pedagógica para impulsar un mejoramiento de la calidad de la educación, asociado a la renovación de prácticas pedagógicas y a la producción local de recursos pedagógicos audio-visuales e informáticos, así como se pueden generar posibilidades para que las familias, comunidades y organizaciones de un territorio, se vinculen entre sí, fortaleciendo su poder social y educativo.

5.1 Participación social y gestión educacional

La participación social en la educación para la población rural –como en todo el sistema escolar- es aún una tarea pendiente. Al inicio de la década de los noventa se planteó como consigna central la Educación con Calidad, Equidad y Participación. Con el tiempo este último principio se fue acotando a la participación docente y familiar; la búsqueda de hacer de la educación una cuestión de estado, construida desde el consenso de los sectores más influyentes en el sistema (gobierno, oposición, iglesias, profesores, académicos, empresarios, fuerzas armadas, profesionales del Ministerio de Educación, algunas Organizaciones No Gubernamentales) colocó la participación a un nivel institucional y de élites preocupadas por la temática. La participación de los campesinos, pescadores, pequeños mineros, indígenas de todos los pueblos, ha sido nula en lo que se refiere a la construcción de políticas, en la definición y discusión de los OFCMO, de los OFT, de los programas educacionales para las poblaciones rurales. Su cultura, su lengua, sus cosmovisiones, sus creencias, sus modos de organización social, su ideología no se han expresado de modo significativo en los Planes y Programas de estudio, en los textos de estudio nacionales, en los materiales didácticos. En realidad y pese a los avances y esfuerzos realizados por el Gobierno, aún la

⁹⁸ Ministerio de Educación/ Seremi de Educación IX Región/ Departamento Provincial de Educación Cautín Norte. s.d.

participación real y efectiva es un anhelo en la Reforma Educacional y en la educación rural.⁹⁹

Otra dificultad para la participación social es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que en la práctica impide el que las familias puedan participar efectivamente de decisiones sobre que y como enseñar y aprender. En contextos donde la libertad de enseñanza no ofrece opciones –como el rural-, no existe un sistema de evaluación social respecto de la calidad, modalidad y sentido de la educación en las escuelas a que envían a sus hijos e hijas. Tampoco se ha diseñado un proceso de “accountability” por parte de los sistemas educacionales y de los establecimientos, municipales, particulares o Corporaciones, de prestar cuentas públicas ante las comunidades por el uso de los recursos públicos que les son colocados en administración, ni por los niveles de logro respecto de ellos.

En general la participación ha sido concebida institucionalmente por el MINEDUC y por los sostenedores, como centrada en la familia o apoderados de los estudiantes, en los docentes, en los directivos. La participación de los alumnos es de enorme precariedad, sin embargo, lo más grave es la ausencia de una efectiva participación por parte de organizaciones tradicionales y funcionales de la comunidad, de autoridades tradicionales, de organizaciones sociales de 2° o 3er. Grado, en la gestión de los establecimientos, con lo cual no se cumple el objetivo de asociar el desarrollo educacional al desarrollo local y regional, el sentido de la educación –en el caso indígena- a los objetivos estratégicos de los pueblos, la vida escolar a la vida de la comunidad.

Tampoco las organizaciones representativas del mundo de los pobres y subordinados rurales tienen espacios para contribuir a la construcción de las políticas y programas. La Ley no exige la participación y la limita fuertemente. Las políticas educacionales no la han promovido, aunque existe el Programa Familia-Escuela-Comunidad que impulsa acciones de participación familiar con resultados muy positivos desde el punto de vista del compromiso de las familias con la educación de sus hijos y las actividades de la comunidad educativa. La experiencia de construcción participativa de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) es también inicial.¹⁰⁰ La lectura de los intereses de las diversas categorías de habitantes rurales y su expresión en la educación, se hace desde quienes no son parte de ellas, o incluso, ideológicamente, no necesariamente tienen compromiso con las demandas de estos sectores, culturalmente están en posiciones socio-económicas y visiones sociales de mundo muy distantes. En general las familias no tienen poder para participar de decisiones relevantes que afectan la formación de sus hijos e hijas; su participación se centra en reuniones de centros de padres y apoderados, colaborar con recursos al funcionamiento de la escuela, participar de actividades organizadas por los profesores. La mayoría de los Centros de Padres y Apoderados no cuentan con personería jurídica propia como lo permite la Ley.

⁹⁹ Pinkney Pastrana, J, 2000

¹⁰⁰ Ministerio de Educación/ Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Programa Orígenes, 2003.b

En el caso indígena no hay acuerdo respecto de la necesidad de estas instancias de integración escolar de la familia. En un Seminario, con dirigentes de organizaciones indígenas y asesores culturales,¹⁰¹ se discutió este tema sin llegar a un consenso, pues una parte de los participantes se oponían a la formalización de los Centros de Padres pues consideraban que agregar una institucionalidad más a la gran cantidad de organizaciones promovidas por el estado en las comunidades, para fines específicos, en definitiva terminan desestructurando los modos tradicionales de convivencia y organización y no reconocen el carácter integral de las demandas indígenas ni el carácter ampliado de las familias.

Las experiencias de participación social en la gestión escolar son muy reducidas. El hecho de que las escuelas sean de propiedad y administración de sostenedores municipales o particulares y el carácter privatizador o descentralizador de la LOCE, fuertemente protectora de la Libertad de Enseñanza, ha hecho que el derecho a la participación real de las familias en la gestión de los establecimientos financiados por el Estado sea muy precaria. Más aún, en el caso de la participación social de las organizaciones sociales campesinas o rurales e indígenas este derecho es prácticamente negado.

Las organizaciones de empresarios agrícolas toman decisiones significativas sobre Liceos técnico-profesionales agrícolas a través de sus Corporaciones o influyen en proyectos educativos a través de aportes en recursos a determinados establecimientos; Iglesias a través de sus Fundaciones determinan los fundamentos ideológicos de los PEIs de sus redes educacionales; ONGs operan escuelas o participan de sus decisiones a través de proyectos; Profesores en algunos casos son dueños y gestores de sus propios establecimientos. Sin embargo, las Organizaciones sociales e indígenas rurales (Cooperativas Campesinas, Sindicatos Agrícolas o de Pescadores, Asociaciones o Comunidades Indígenas, Empresas asociativas locales, etc.) prácticamente no participan de la gestión escolar de las comunidades en las que actúan. La auto-gestión y la co-gestión son procesos casi inexistentes; la gestión participativa tampoco es una realidad en las zonas rurales.

Ello significa que se produce un distanciamiento de las escuelas respecto de las comunidades en términos de contextualización curricular, generación de aprendizajes significativos, implementación de actividades auténticas afectando la calidad de los aprendizajes; además niega el derecho constitucional de las familias de constituirse como primeras educadoras, ya que al no tener éstas alternativas de establecimientos en sus comunidades y no poder participar de las decisiones fundamentales de la escuela, en la práctica no pueden ejercer ese derecho; niega también el derecho de las comunidades y pueblos indígenas a gestionar la educación que les es importante en su estrategia política de reconocimiento cultural y producción/reproducción de su cultura y lenguas; desaprovecha la experiencia y el conocimiento acumulado en la sabiduría de las comunidades limitando los campos de aprendizaje de los estudiantes; limita la posibilidad de generar aprendizajes interculturales propios de las competencias

¹⁰¹ Seminario "Participación de las comunidades mapuche en las decisiones educacionales: a la búsqueda de la interculturalidad y el bilingüismo". Temuco, 27 y 28 de diciembre de 2002. CONADI/ MINEDUC-PEIB/ Programa Orígenes/ UFRO-Proyecto Kelluwün.

necesarias para enfrentar un mundo global; genera contradicciones entre la socialización familiar y comunitaria y la educación formal, lo que afecta a la identidad personal, familiar y de pueblo o comunidad, así como la autoestima de los estudiantes.

Durston (1999) plantea que “la participación comunitaria y familiar en la escuela rural parece contribuir a los efectos beneficiosos de un paquete de medidas diseñado para mejorar el aprendizaje. Se reconoce, por un lado, que el riesgo de fracaso deriva no sólo de carencias del alumno y de su medio, sino del hecho de que la propuesta pedagógica tradicional supone que el niño trae del hogar los códigos de la cultura predominante. Los niños de medios populares –especialmente campesinos o de origen campesino- y sus padres manejan códigos y conocimientos distintos de los que presupone la fórmula estándar de la pedagogía tradicional. Por ende, el rendimiento mejora si se tienden puentes de dos vías entre maestros y padres, para que ambos sean “bilingües” en los dos lenguajes silenciosos que son las culturas de la escuela y del medio local. ... Por otro lado, la participación de padres y comunidades es clave para lograr un mejoramiento del sistema sociocultural empobrecido e ineficiente que caracteriza a la escuela rural tradicional típica.” Propone que son claves los “tipos de contrato que se establecen entre escuela y comunidad. Estos pueden ser del tipo de intercambio entre dos “partes” en una transacción, o del tipo de acuerdo grupal en un equipo con una meta común”.¹⁰²

La falta de participación en la gestión escolar limita también las posibilidades de convertir a las escuelas en efectivas comunidades de aprendizaje y consecuentemente en oportunidades de aprendizaje de democracia y participación cívica en la gestión de los asuntos públicos. La descentralización puede convertirse en un “dejar hacer” a las escuelas, desligándose el Estado de su responsabilidad con la equidad y bajo el discurso de la autonomía, generarse lo que Durston (1999) llama de “autonomía espúrea”, que puede ser equilibrada con la introducción de un grado de “accountability” del maestro a los padres¹⁰³ y de generación de instancias de evaluación social de la calidad de la educación por parte de las comunidades, asociadas a mecanismos de estructuración de la demanda educativa y de participación social en la gestión educativa.¹⁰⁴

En ese contexto, con rasgos verticales y autoritarios, pese a la descentralización y libertad de enseñanza, se han instalado algunas experiencias que han procurado abordar estas cuestiones tratando de construir una gestión educacional más participativa. Algunas experiencias que hemos encontrado en la observación de campo o en la literatura muestran casos que van desde la autogestión a diversas formas de co-gestión o gestión participativa. Las experiencias de autogestión de escuelas por parte de las propias comunidades, que se constituyen legalmente en sostenedoras, son escasas debido a que cuando se traspasaron los establecimientos al sector privado o municipal en la década del ochenta, sólo se consideró a municipios, docentes y sectores empresariales, tampoco cuentan con recursos para convertirse en

¹⁰² Durston, J, 1999 Pág.65.

¹⁰³ Id.ant. Pág. 74.

¹⁰⁴ Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün, 2001.b Págs 14-15.

sostenedores, tienen dificultades de funcionamiento y financiamiento, en cierto sentido están desvinculadas de redes más amplias de educación rural o intercultural.

Los esfuerzos de algunas comunidades indígenas por establecer sus propias escuelas en las tierras entregadas por CONADI, en la práctica se han visto imposibilitados.¹⁰⁵ Un caso que resultó fue el de la Escuela Básica Intercultural de Quinquén, Comuna de Lonquimay, perteneciente a la Comunidad Pewenche de Quinquén.¹⁰⁶ El autofinanciamiento hace inviable la autogestión en el caso de escuelas rurales con pocos alumnos, la instalación de un proyecto intercultural es más complejo y requiere de integrarse a redes amplias y diversas, la dirigencia indígena debe priorizar el tema educacional en cuanto a lo pedagógico y prepararse sistemáticamente para gestionar proyectos de este tipo.

Otra modalidad de participación en la Educación Rural e Intercultural es la vinculación de las comunidades y organizaciones al Desarrollo Educativo Local, a través de metodologías que más que apuntar a la auto o co-gestión se centran en la promoción de la participación social respecto del sistema educacional comunal y de la cultura y gestión escolar.

En el Municipio de Ercilla, la Universidad de La Frontera impulsó el Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün (1999-2002)¹⁰⁷ que tenía como objetivo el buscar metodologías participativas que, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, generaran un mayor poder social de las comunidades ante el sistema municipal de educación y el gobierno local, diagnosticando su situación educativa, construyendo demandas y proposiciones y trabajando de modo colaborativo con los docentes y el Departamento de Educación Municipal.¹⁰⁸ Este Proyecto estructurado en torno a lo educacional, se organizó con relación a tres ideas claves: promover la Participación Social de las comunidades locales en la educación de sus localidades; incentivar la gestión y cultura democráticas al interior de las comunidades educativas; e impulsar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tanto desde la perspectiva curricular y

¹⁰⁵ Un ejemplo –en el marco del Proyecto Kelluwün- fue la creación de una Escuela en la Comunidad de Temulemu II, Comuna de Traiguén. Esta comunidad recibió de CONADI, el año 2.000, un predio al cual se trasladó parte de la antigua comunidad de Temulemu. Sin embargo la poca cantidad de alumnos (14) no hizo posible su autofinanciamiento, tampoco la comunidad estaba en condiciones de invertir de sus recursos, la dirigencia debía dedicarse a resolver los problemas internos de organización y gestión del predio, la integración a redes más amplias de EIB no se alcanzó a consolidar y finalmente, de acuerdo a una negociación, la municipalidad asumió la matrícula de los niños. (In: Melín, M, 2002).

¹⁰⁶ Esta escuela, con proyecto educativo intercultural y bilingüe, es particular y su sostenedor es la propia comunidad. Resultó de la adquisición y entrega de la tierra por el primer gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia. La escuela cuenta con un Proyecto pedagógico intercultural, sin embargo ante la poca cantidad de alumnos, debe enfrentar la tarea pedagógica con el piso de subvención entregada por el MINEDUC; hay carencias de competencias básicas para llevar a cabo una buena gestión administrativa-financiera de los establecimientos; pero además, para asumir a complejidad de la gestión pedagógica del establecimiento, las redes de apoyo técnico son escasas, más aún cuando la dirigencia debe velar por el conjunto de otras necesidades de las comunidades. Hay autogestión, pero ella no alcanza a ser un factor determinante de impulso totalizador a la interculturalidad y al desarrollo de aprendizajes efectivos en el currículo nacional. (In: Williamson, G, & Díaz, M,; Modesto. F.; Catricheo, M; Inallado, C; 1998).

¹⁰⁷ El Proyecto fue desarrollado por el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Región de La Araucanía en alianza con la Fundación Desarrollo Educativo La Araucanía y el Municipio de Ercilla. Contó con el apoyo de la Fundación W.K.Kellogg, constituyendo parte de la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje que esta Fundación impulsó con 14 Proyectos en América Latina, para el desarrollo de innovaciones en Educación Básica. El 2002 se integró el Municipio de Collipulli, con apoyo de CONADI.

¹⁰⁸ - Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün, 2001.a ; y Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün, 2001.b

pedagógica, cuanto desde la recuperación y afirmación cultural del pueblo mapuche. Metodológicamente trabajó con Investigación Acción Participativa (IAP)¹⁰⁹.

La experiencia mostró las complejidades de la participación en municipios rurales, sobre todo cuando ella se construye sobre una redefinición de los espacios sociales de poder respecto de lo pedagógico. El sistema escolar no aparece suficientemente abierto para asumir la evaluación social por parte de las comunidades y la integración con poder de decisión, aunque acotado, en la gestión escolar; por otra parte, el gobierno local (Alcalde y concejales) se plantean la cuestión educacional más que desde la promoción del ejercicio democrático de opinar, demandar, evaluar y comprometerse en las soluciones por parte de organizaciones y comunidades, desde la perspectiva de un servicio de responsabilidad municipal que se presta a la población estudiantil. El Departamento municipal de educación enfrenta tareas administrativas, de diseño de proyectos de infraestructura, de gestión financiera, de articulación con otros servicios públicos incluido el Ministerio de Educación; su capacidad efectiva de asumir tareas pedagógicas de carácter técnico es limitada por las prioridades de la administración y los escasos recursos humanos disponibles.

Se verificó la capacidad de las comunidades de realizar evaluación social de la calidad del servicio educativo que reciben en sus comunidades, de generar propuestas, de asumir compromisos con el mejoramiento de la calidad de la educación, especialmente cuando las escuelas y sus docentes dejan de lado preocupaciones legítimas respecto de su poder en la escuela y se abren a escuchar y generar instancias de participación en las escuelas. Las metodologías de IAP parecen viables y generadoras de movilización pedagógica, de formación y expresión de pensamiento crítico que politiza y pedagogiza los planteamientos educativos comunitarios; el desarrollo de proyectos diseñados conjuntamente –no sin tensiones- entre docentes y comunidades, generan oportunidades de contextualización de aprendizajes y de pertinencia curricular que favorecen los aprendizajes, el desarrollo de la identidad y autoestima de los alumnos; el perfeccionamiento docente sobre EIB se muestra como esencial para terminar con estereotipos, prejuicios y errores culturales en la enseñanza, ampliar las perspectivas de análisis de la cuestión indígena, mejorar las prácticas docentes.

En general, la posibilidad de resignificar y reconstruir localmente las escuelas en vistas a objetivos de calidad y pertinencia, tienen que ver con la generación de procesos e instancias de participación social y familiar, avanzando hacia formas innovadoras de co-gestión, más que de autogestión educacional, al menos en el contexto actual del sistema educacional chileno y la realidad de los gobiernos y DEMs locales de comunas rurales.

¹⁰⁹ Williamson, G, 2002

5.2 Internados

Una de las fórmulas más utilizadas por las familias rurales, indígenas o no, para asegurar la continuidad de estudios de sus hijos e hijas es la de enviarlos a Internados, Hogares u otras modalidades que les aseguren alojamiento, alimentación y condiciones para el estudio. Esta es una realidad poco estudiada, pese a su significación en la formación de los niños y jóvenes. Los datos estadísticos no diferencian entre establecimientos urbanos o rurales, sin embargo, la experiencia muestra que una gran cantidad de los internos son de origen rural y que una parte de los Internados se encuentran en zonas rurales o semi-rurales.

Se encuentran internos en el país 69.457 niños y niñas y jóvenes. El 59,01% en establecimientos municipales (40.989); si les sumamos los de JUNAEB (5.363), encontramos que el 66,73% integra establecimientos estatales y que sólo el 33,27% lo hace en internados particulares subvencionados (hay además 331 internos del sector privado y 1.754 de Corporaciones).¹¹⁰ Entre las IX Región de La Araucanía y la X de Los Lagos, ambas con importante población rural diseminada, se encuentra una alta concentración de menores internos;¹¹¹ estas dos regiones, con alto nivel de población rural, de pobreza, de población indígena rural y de campesinado, representan la mitad de los internos del país; del total de sus internos el 47,57% está en establecimientos municipales, los que sumados a los de JUNAEB hacen que el 53,71% integre la red estatal, sin embargo, un alto porcentaje permanece en internados particulares subvencionados (46,29%).

En el marco del Programa MECE/RURAL, en 1994, se inició un proceso de reflexión sobre el tema que, con discontinuidades, persiste como preocupación. A partir de un diagnóstico sobre la desarticulación escuela-internado, se determinaron los principales problemas, a saber: 1) Técnico-pedagógicos en el papel formativo de los internados; 2) Problemas de capacitación de recursos humanos y de información a la comunidad; 3) Problemas de condiciones de vida para alumnos e inspectores y trabajo de los inspectores; 4) Falta de un proyecto pedagógico común (formación integral) entre escuela e internado.¹¹²

Un estudio de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de La Araucanía (1999), describe los Internados: desde una perspectiva de género, el 91,67 % eran mixtos y sólo un 8,3% femenino; el Índice de Vulnerabilidad de los estudiantes estaba entre 33 y 100, con el 54 % de los establecimientos entre 81 y 100. En general la mitad de los alumnos de los establecimientos con internados son internos. La mayoría tiene alumnos mapuche. Hay un porcentaje entre 41 y 100% de niños mapuche en el 53 % de los

¹¹⁰ Ministerio de Educación, 2000.f Pág. 99.

¹¹¹ En La Araucanía el año 2000 habían 18.826 niños/as internos/as, casi la mitad en establecimientos municipales (47,57%), algo menos en particulares subvencionados (45,7%) y 1.166 en Hogares de Junaeb (6,19%), correspondiendo este conjunto al 27,10 % del total de internos del país. En la Región de Los Lagos, habían 16.363 internos (23,55% del total nacional), sin embargo 10.564 (64,56% del total regional) lo hacían en establecimientos municipales. Entre ambas regiones sumaban 35.189 internos (50,68% del total nacional). (In: Ministerio de Educación/ Seremi IX Región, 1999.c)

¹¹² Williamson, G, (coord.) & Wittwer, C, 1994 Págs. 27-28

internados rurales. Respecto de los auxiliares o paradocentes el 72,2 eran mujeres y un 27,8% hombres.¹¹³

El impacto de esta realidad en el mejoramiento de los aprendizajes es relativamente bajo. En un estudio de monitoreo de políticas públicas de la Secretaría Regional Ministerial de Planificación y Coordinación (SERPLAC) del Gobierno de La Araucanía, Moreno¹¹⁴ muestra que tanto las escuelas con y sin internados tienen bajos rendimientos en la prueba SIMCE, siendo sus puntajes promedio casi iguales.¹¹⁵ Es otra entonces la variable diferenciadora. En el caso urbano, aquellas que cuentan y que no cuentan con Internado superan el promedio regional de las escuelas con Internados; en el caso rural ni las que tienen ni las que no tienen internados, alcanzan alguno de los promedios.

La variable que diferencia es la Urbano/Rural, siendo ésta última la determinante en los bajos aprendizajes. Sin embargo, al interior del caso rural, existe una diferencia significativa y favorable a aquellas escuelas con internado, que superan en varios puntos, en Castellano y Matemática, a las que no tienen; en este caso el Internado aparece como un factor determinante al comparar escuelas rurales entre sí. El análisis de la medición SIMCE -1996 (4º años de Enseñanza Básica) de Saffirio & Calderón¹¹⁶ en la Seremi de Educación de la IX Región mostró, sobre 100 establecimientos con internados y que dieron la prueba, que: a) En Castellano, de 58 escuelas urbanas 25 (43,1%) superaron el promedio regional general (67,30%). Y que de 42 escuelas rurales en la misma situación, 8 (19%) superaron el mismo promedio; b) En Matemática, de 58 escuelas urbanas con Internados, 20 (34,5%) superaron el promedio regional general (66,30%).

Y que de las 42 escuelas rurales en la misma situación, 13 (29,54 %) superaron el promedio regional (66,30%). Estos resultados confirman el hecho de que contar o no con Internados –especialmente en las zonas rurales- no es una variable significativa al momento de evaluar calidad de aprendizajes. Entre 1994 y 1996 la tendencia es la misma. En síntesis, los estudios como los de Moreno y Saffirio & Calderón señalados, coinciden en que su impacto no es significativo en los aprendizajes cuando comparadas con escuelas similares; que entre escuelas rurales el internado genera diferenciación positiva en relación con aquellos que no cuentan con él, que es ventajoso para los

¹¹³ Ministerio de Educación/Seremi IX Región, 1999.c

¹¹⁴ Moreno, M, 1994

¹¹⁵ Resultados SIMCE 1994 Escuelas con y sin internado. IX Región. 1994.

	Castellano %	Matemática %
PROMEDIO REGION		
Esc. CON Internado	58,73	59,77
Esc. SIN Internado	58,22	59,47
URBANO/RURAL		
Esc. CON Internado URBANO	62,40	62,95
Esc. CON Internado RURAL	55,64	57,09
Esc. SIN Internado URBANO	64,15	64,76
Esc. SIN Internado RURAL	47,62	49,94

(Moreno, M, 1994)

¹¹⁶ Saffirio, M, & Calderón, M, 1997

niños rurales asistir a Internados urbanos pues les significa un salto importante en sus oportunidades de aprendizaje.

A partir de observaciones de campo, hoy existen internados próximos a los hogares (a 4 o 5 kms.). Los internados resultan interesantes para los sostenedores por la subvención que implican y por el hecho de contar con una población escolar cautiva durante todo el año, lo que asegura también una subvención y flujo de caja estable, por ello lo integran en las campañas de promoción de matrículas.

Desde el punto de vista cultural, generan problemas con relación a la socialización en sus comunidades de origen, al separarlos, a veces muy tempranamente, de sus hogares. Ello es particularmente grave en el caso de los pueblos indígenas, donde es en la comunidad y hogar donde se reproduce la cultura y la lengua; esta migración, forzada en cuanto no existe otra posibilidad, atenta contra la reproducción cultural y lingüística indígena, por tanto contra sus derechos humanos y los derechos de sus niños, que reconocen la prioridad de aprendizaje en lengua materna y en su medio cultural de origen.

En la mayoría de los Internados a que asisten niños o niñas indígenas, no existe una política pedagógica ni prácticas o experiencias culturales que al menos aminoren el impacto destructor de la cultura y lengua de los pueblos indígenas. Es crítica la contradicción entre los espacios del Internado y del establecimiento desde el punto de vista de la formación cultural, de identidad indígena. Si bien los internados desestructuran los vínculos familiares directos y cotidianos, para reestablecerlos reconstruidos, los fines de semana o después de varios meses, pueden convertirse en espacios de reconstrucción cultural, aminorando el impacto negativo del desplazamiento de la socialización familiar y comunitaria al espacio de la educación formal a partir de patrones culturales de socialización que les son impuestos por su condición de pobreza, ruralidad o por ser indígenas.¹¹⁷

5.3 Los Profesores Rurales

La historia de este sector del Magisterio es larga. Desde los inicios del Siglo XX han sido los principales responsables de la sustentación del sistema rural de educación. Su formación y su historia ha pasado por diversas instancias y etapas. Hasta la década de los ochenta, la formación docente se realizaba en las Escuelas Normales, donde acudían a formarse jóvenes, hombres y mujeres, para cumplir las tareas de enseñanza.

¹¹⁷ Hemos conocido diversos casos en este sentido, como una situación con jóvenes aymaras en un establecimiento semi-rural de enseñanza media, donde en el Liceo los estudiantes indígenas se sentían discriminados en sus expresiones juveniles con componentes culturales propios, lo que los llevaba a silenciarlos, sin embargo en el Internado tenían bandas de música nortina, diseñaban murales, hablaban en aymara, lo reconocían como "su" espacio; en el internado de la SECREDUC de la Región de La Araucanía, también de enseñanza media, urbano pero con población proveniente del campo o pequeñas ciudades, se impulsa fuertemente la interculturalidad, con apoyo de CONADI, lo que ha permitido desarrollar identidad mapuche y auto-estima personal y como pueblo, a pesar de su negación en los Liceos y de los procesos discriminatorios o racistas a que se ven enfrentados diariamente; en otro internado en la misma región, esta vez básico y rural, los niños mientras están fuera del horario escolar desarrollan diversas manifestaciones culturales mapuche, lo que, al contar la escuela con un programa de educación intercultural bilingüe, se establece una continuidad cultural entre el currículo y vivencias de la escuela con aquellas del internado.

Un análisis de este proceso de formación, inserción y trabajo en las comunidades rurales es el de González (2002)¹¹⁸ donde analiza con detenimiento estos procesos en el caso de la Región de Tarapacá, principalmente en el contexto de rol ideológico de las escuelas para la “chilenización”, impuesta por el estado, de la población aymara. A partir de los años ochenta se inicia la formación inicial docente como carrera profesional de nivel superior y se termina con las Escuelas Normales; ya no existe una formación especializada para el trabajo en las zonas rurales. En los noventa empiezan a aparecer algunas carreras orientadas a la Educación de la población Rural.¹¹⁹

También resultan importantes las experiencias de formación de profesores generales básicos con especialización en educación intercultural bilingüe, con estudiantes aymaras y mapuche¹²⁰. Desde los ochenta y especialmente en la última década, algunas Universidades ofrecen cursos de regularización de profesores, en vacaciones o en modalidades flexibles o a distancia. Esta formación es criticada tanto del Colegio de Profesores como por académicos universitarios, debido a que no respondería a los padrones de calidad requeridos por una profesionalización docente efectiva.

El perfeccionamiento docente especializado se ha realizado por el Programa de Educación Rural del MINEDUC y en lo referido a EIB por el PEIB que el 2003 ha perfeccionado a 1000 profesores rurales en EIB. Otra experiencia han sido las Pasantías al Exterior del Centro de Perfeccionamiento, Investigaciones y Experimentaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC. Estas se han desarrollado tanto para docentes rurales, como hasta 1999, para aquellos que trabajan en escuelas con proyectos de EIB.¹²¹ Su impacto ha sido diverso: aprendizajes significativos en docentes,¹²² que han modificado sus comprensiones y prácticas¹²³ o han construido propuestas a la autoridades.¹²⁴

Merece también una especial atención el proceso de organización y participación de los profesores rurales, a través del Departamento Nacional de Profesores Rurales del Colegio de Profesores que, desde 1984 empiezan a reunirse para realizar actividades conjuntas e intercambiar ideas y organizarse en comisiones comunales de profesores rurales. De alguna forma la dinámica de este Departamento ha sido la de un Movimiento Pedagógico, en la medida en que han asumido no sólo la representación de su sector en el Colegio de Profesores y ante las autoridades, sino que se ha convertido en una instancia generadora de pensamiento pedagógico. Han logrado establecer vínculos sistemáticos con el Programa de Educación Básica Rural. Lo interesante de esta organización es que, sin desconsiderar sus intereses gremiales, el centro de su

¹¹⁸ González, S, 2002

¹¹⁹ El caso más destacable es el de la Pontificia Universidad Católica de Chile-Sede Villarrica, que ha orientado su formación básica hacia el desarrollo rural y lo asocia posteriormente a un Post-título en Educación Rural. La Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación,-Sede San Felipe, V Región de Valparaíso e Isla de Pascua, dicta una Pedagogía en Educación Básica con mención en Educación Rural y Desarrollo.

¹²⁰ Impulsadas por las Universidades Arturo Prat de Iquique y Católica de Temuco respectivamente, en convenio con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación.

¹²¹ MINEDUC. Programas de Becas en el Exterior, 1999.b

¹²² Baeza, I, 2002

¹²³ Pimentel, M., 2002

¹²⁴ Fundación Instituto Indígena/CONADI, 1997

preocupación ha sido la educación para la población rural y en especial lo técnico-pedagógico.¹²⁵

Williamson (1999)¹²⁶ plantea como logros de este Departamento: la capacidad de organización demostrada como sector específico del magisterio; el descubrir tempranamente que la reconstrucción del rol docente pasaba necesariamente por la renovación técnico-pedagógica y actuar en consecuencia; ha contribuido a una revalorización del papel y del sentido del quehacer docente, ante las comunidades, los profesores urbanos, ante sí mismos y ante la sociedad; han logrado capacidad de convertirse en interlocutor válido ante el sistema educacional en su conjunto y ante el Estado; la conformación de la Directiva expresa tres ideas actuales sobre la educación: la participación, la regionalización y la descentralización educacional; han establecido importantes redes que les permiten realizar actividades y mantenerse como organización; el que la Directiva esté conformada por profesores y profesoras de aula, manteniéndolos permanentemente vinculados a la práctica pedagógica.

¹²⁵ Williamson, G, 1999

¹²⁶ Williamson, G, 1999 pág 54-55.

CAPITULO IV: CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

En este capítulo reseñaremos algunas conclusiones que se derivan de la presentación realizada y que pueden ser consideradas en el diseño de políticas o programas de acción y transformación educacional.

- Los niños y niñas rurales viven diversos procesos de transición, a saber y con diversidad: de la socialización en la familia ampliada y comunidad, a la educación formal en la escuela; predominantemente de una cultura oral a una cultura escrita; para el caso de algunos grupos de niños indígenas, del uso de lenguas indígenas en la cotidianeidad, al uso del español; de la convivencia familiar a la convivencia en internados; del aprendizaje en el campo al aprendizaje en la ciudad; de un espacio natural de ocio, aprendizaje y trabajo a uno distante de la naturaleza; de una relación de roles de aprendizaje intergeneracional múltiple (con jóvenes, adultos y ancianos) a uno más homogéneo (profesores/as adultos). La transición por tanto la inestabilidad, la permanente adaptación y el descubrimiento- es la marca de la historia educacional de los niños rurales, lo que hace recomendable que la escuela rural (y la urbana) y los internados, estén preparados para asumir pedagógicamente, psicológica y socio-culturalmente, esta dinámica de movimiento cultural y personal, lo que requiere un ambiente escolar de afecto, de generar seguridad en los niños, de interculturalidad y valoración de la diversidad, de aprendizaje cooperativo.
- El mejoramiento de la calidad de la educación de la población rural, requiere no sólo de acciones pedagógicas, sino que éstas deben estar integradas a otras acciones complementarias: mejoramiento de infraestructura escolar y deportiva (techada), alimentación y control de salud escolar en las escuelas, equipamiento pedagógico básico, mejoramiento de condiciones salariales e incentivos para los docentes.
- El objetivo de la escuela rural continúa siendo el de la calidad de la educación, como expresión del derecho de los niños a la formación integral para una vida feliz en el presente y una colaboración a la sociedad en el futuro, a partir de la explotación máxima de sus potencialidades. La calidad de la educación se comprende a partir de dos tensiones: igualdad vs. diversidad y lo nacional vs. lo local/indígena para el logro de objetivos de aprendizaje, en tres dimensiones: i) definidos por los Planes y programas de estudio para todos los niños y niñas del país; ii) referidos a la cultura local o indígena; iii) que permitan competencias para la vivencia en contextos de interculturalidad. Estas dimensiones son complementarias y se potencializan si el currículo se ordena bajo principios de actualización, contextualización, aprendizajes significativos y auténticos.

- La EIB, en una perspectiva de aprendizaje de la cultura señalada en los programas de estudio nacionales, de las culturas y lenguas indígenas, de la relación entre diversas culturas y lenguas, contribuye a los objetivos pedagógicos, sociales y políticos de la educación. Se requiere una resignificación de la escuela y de su gestión para hacerla más participativa. Su impacto en los logros de mejores aprendizajes en algunas regiones o provincias, particularmente las más pobres, es determinante. La EIB es una propuesta para alumnos indígenas y no indígenas. Es deseable que ella se estructure como sistema vinculándose a la educación parvularia y media, urbana y de adultos; y valorar y reconocer la pluralidad lingüística de las comunidades rurales del país e integrar esta realidad donde sea necesario como L1 al currículo.
- El vínculo con la comunidad continúa siendo un eje central para la educación de la población rural. En lo cultural, social, productivo se generan fuentes de conocimiento y contenidos culturales que constituyen oportunidades de aprendizaje y de construcción de sentidos pedagógicos. La escuela puede constituirse en dinamizadora del capital social de las comunidades (confianza, cooperación, solidaridad, redes) contribuyendo al fortalecimiento de su poder social y pedagógico y a que se constituya en comunidades de aprendizaje.
- La producción, tradicional y moderna, el trabajo productivo y doméstico, son hechos sociales, comunitarios y de la cotidianidad de los niños que es recomendable que la escuela rural considere como realidad y como oportunidad para diseñar estrategias de aprendizaje acordes a los procesos de socialización, reciprocidad y cooperación familiar y comunitaria, así como de construcción crítica de los efectos de los procesos de modernización que se desarrollan en el medio. En este sentido no es deseable que el eje esté centrado ni en la transferencia tecnológica ni en la modificación de calendarios escolares para hacerlos coherentes a calendarios agrícolas, sino en el valor formativo del trabajo como parte de la cooperación familiar, condición de existencia de los menores y sus comunidades y de crítica a su explotación laboral.
- La educación de la población rural puede asumir una noción de territorialidad estructurándose en términos de los desafíos y lineamientos estratégicos del desarrollo regional y local. Para ello por ejemplo puede integrar la formación de competencias necesarias para una adecuada inserción en los territorios y sus estrategias de desarrollo regional, estas competencias básicas son coherentes con el desarrollo nacional, pero definidas desde las regiones; esto requiere un papel más activo de la institucionalidad regional de educación en el ámbito de definiciones de políticas y programas y en consecuencia una redefinición de las estructuras políticas y técnicas de operación de las instancias centrales. La descentralización, con un papel más activo de orientación y asesoría técnica y evaluación social, es una exigencia para la políticas que permite la creatividad e innovación docente, la participación comunitaria, la evaluación social de la calidad de la educación, la pertinencia curricular y la articulación al desarrollo endógeno comunitario y local.

- Es fundamental generar más participación comunitaria y familiar en las escuelas, avanzando desde las limitadas formas actuales a la gestión participativa y de ahí a formas innovadoras de co-gestión escolar, manteniendo el papel central de los docentes en lo pedagógico y desarrollando una nueva alianza profesores-comunidades. Es recomendable que la participación familiar se abra a una noción de participación social (que incluye toda la comunidad, familias ampliadas, organizaciones y autoridades formales y tradicionales) y a una discusión respecto de si los Centros de Padres constituyen o no la mejor instancia de participación familiar y comunitaria. Es necesario legislar para que los sostenedores, municipales y particulares, asuman la obligatoriedad de que la escuela, financiada con recursos públicos, integre más participación en la gestión así como la obligatoriedad de prestar cuenta del uso de los recursos a la comunidad. Es importante la existencia de procesos de evaluación social de la calidad de la educación, para que las autoridades de los establecimientos y de los sistemas locales de educación, puedan generar correcciones a los problemas detectados y asumir propuestas que se generan desde los ciudadanos. Los gobiernos locales deben establecer instancias (Cabildos, por ejemplo) de conversación territorial respecto de la educación que se imparte en la comuna, provincia o región y sobre su articulación al desarrollo. La investigación acción participativa es una metodología que permite impulsar y llevar a cabo una mayor y mejor participación comunitaria en la educación.
- Respecto de los docentes, es necesario mantener y demostrar con incentivos, oportunidades de desarrollo profesional y financiamiento a sus iniciativas, la confianza en su gestión pedagógica, así como desarrollar oportunidades para la crítica y auto-crítica del quehacer profesional. Apoyar la organización social de profesores rurales en torno a lo gremial y técnico-pedagógico es una buena condición de participación y de reconocimiento profesional. Se requiere una política sistemática, vinculada a la práctica y a la renovación del pensamiento pedagógico, de formación inicial y de post-grado y de perfeccionamiento en servicio, que tenga como eje la realidad del contexto y de la educación para la población rural en transformación. En las Universidades donde se forman profesores, particularmente de regiones con alta población rural, es necesario integrar disciplinas específicas y de modo transversal en otras, temas vinculados a la realidad rural y a la educación rural e intercultural bilingüe. Estos procesos pueden incluir aprendizajes respecto de los diversos subsectores del currículo, de cuestiones didácticas y metodológicas, de trabajo y participación de las comunidades, de la cultura indígena o local y su visión intercultural del conocimiento y de la historia, de crítica cultural y auto-crítica profesional. La formación de directores en los mismos temas y en desarrollo local y regional y de gestión participativa e intercultural, es también crítica. Instancias como los microcentros son centrales en el cambio pedagógico y el eficiente desempeño docente, al romper el asilamiento profesional, generar espacios de aprendizaje cooperativo y oportunidades para el desarrollo de iniciativas de colaboración.

- En cuanto a los internados, no es recomendable que desestructuren las relaciones familiares y comunitarias de vida y socialización. Debe desarrollarse una política particular que considere a lo menos: coherencia de un proyecto pedagógico escolar con la formación en el internado; mejoramiento de las condiciones de trabajo y el perfeccionamiento de inspectores; mayor fiscalización de las condiciones de funcionamiento, alimentación y salud; desarrollo de un proyecto pedagógico-cultural e intercultural del Internado.
- La educación puede asumir un eje crítico respecto a la no discriminación como valor moral y ético y como condición para el desarrollo de la identidad y autoestima de niños y niñas.
- Cualquier estrategia pedagógica que quiera orientarse a una reconstrucción y resignificación de la escuela rural, es deseable que considere a lo menos, los siguientes criterios:
 - ser sistemática, constante y de largo plazo;
 - considerar como dimensiones de los objetivos y contenidos: aprendizajes mínimos cognitivos, de contenidos y competencias culturales, así como aquellos emergentes de las realidades plurales de los contextos locales; deben estar integrados y en ese sentido el currículo debe tener un carácter holístico, siendo así coherentes con el modo de pensar y concebir el mundo de las comunidades y pueblos indígenas; en lo personal debe promover la formación de la identidad y autoestima de los niños y el discernimiento moral considerando la pluralidad de creencias existentes en el mundo rural; en lo pedagógico parece recomendable reconocer y adaptar los procesos de formación natural generados en la socialización familiar y comunitaria;
 - es importante reconocer y valorar, crítica e interculturalmente, la historia y realidad de los niños, de sus familias, comunidades y pueblos;
 - es importante organizarse en torno a la actualización como principio pedagógico, estableciendo un vínculo con la realidad y producción local, el trabajo, la naturaleza y la convivencia social;
 - considerar metodologías activas, participativas, lúdicas, con textos y materiales pertinentes, coherente con las prácticas formativas comunitarias;
 - los docentes y alumnos deben contar con recursos para el trabajo profesional y el desarrollo de actividades de aprendizaje, elaborados por equipos especializados, por supervisores del sistema y por los propios profesores con apoyo de miembros de las comunidades;
 - es importante considerar todas las posibilidades de los medios de comunicación de masas locales, particularmente la radio y la TV-educativa y de las NTIC, y la informática en todas sus dimensiones; desde la perspectiva pedagógica es recomendable trabajar con una concepción multimedial y articulada a una propuesta curricular integrada e integradora;
 - los profesores pueden ser invitados a participar de instancias de intercambio de experiencias, de formación y auto-formación, de construcción de proyectos inter-escuelas;

- Resulta recomendable recibir asesoría técnica especializada, sistemática, vinculada a las prácticas y a la crítica ideológica de ellas, en terreno. Ello requiere una formación especializada, permanente, crítica de los equipos de supervisores del Ministerio de Educación y el establecimiento de redes de colaboración de Universidades y ONGs que se sumen a las definiciones estratégicas del Ministerio de Educación en su nivel nacional y regional.

Acápites: Lecciones aprendidas a partir de la experiencia chilena

- A nivel global, la primera valla está constituida por el hecho que, en las condiciones actuales, la ruralidad se observa necesariamente asociada a menores Índices de Desarrollo Humano, que son aún menores si además se es indígena (condición propia de una significativa proporción de personas de los sectores rurales), y que empeoran aún más si además de ello, se es mujer (condición propia de al menos la mitad de las personas de los sectores rurales). Esta situación genera un cuadro de desventajas discriminatorias en todos los ámbitos, que, inevitablemente se plasman también en el terreno educativo, y obligan a pensar que a pesar de los diversos esfuerzos tendientes a minimizar esta injusticia, las condiciones iniciales de discriminación se mantienen y que requerirán de iniciativas sistemáticas más fuertes y permanentes para potenciar los efectos que hasta ahora detentan.
- El análisis sugiere que los indicadores relativos a la cobertura y la permanencia son bastante alentadores, mostrándose muy próximos a los de la realidad urbana nacional. Sin embargo, se observan agudos problemas de calidad en la educación que recibe el sector y de desventaja a causa de la desigualdad de oportunidades educativas en la que se encuentran, con relación a la población urbana. A pesar de ello todos los indicadores cuantitativos promedio muestran que la tendencia es al estrechamiento de las distancias urbanas-rurales.
- Se plantean como principios orientadores centrales de la reforma educativa vigente el Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación, sin embargo, a más de una década de acción en torno a estos principios se constata aún un gran déficit de calidad, las inadecuaciones culturales, la falta de participación social, limitaciones contextuales, etc., que se traducen en escasos aprendizajes y poca articulación a los desafíos sociales de las comunidades rurales y movimientos sociales campesinos y mapuche. Esto valida el histórico análisis básico relativo a que en Chile hay una educación diferenciada entre sectores sociales que hace que a medida que se acerca a los más pobres, la calidad disminuye sustancialmente, por tanto hay una desigual distribución social del conocimiento, lo que tiene como consecuencia que sea imposible la igualdad de oportunidades, cuestión básica para la existencia de la democracia.
- Resulta evidente el alza progresivo y sostenido en inversión para el sector rural durante la última década, en recursos para subvención, infraestructura, salarios, asignaciones, como en aspectos de perfeccionamiento docente y apoyo pedagógico (supervisión, material didáctico). A partir de ello, se observa también un mejoramiento de los aprendizajes, dado por una comparación entre las mediciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Simce de 1992 y 1996, y una disminución en las tasas de repitencia y deserción. Sin embargo, continúa siendo la modalidad y sector educacional con menores resultados y mostrando una profunda desigualdad respecto de los promedios

urbanos. Esta situación podría indicar que la inyección de recursos es aún insuficiente, o tal vez merecería revisar la administración de dicha inyección de recursos para hacerla más eficiente y efectiva, pues lo que de todas maneras resulta evidente también es que los resultados obtenidos no necesariamente se condicen con la inversión realizada.

- Los bajos índices del sector rural en casi todos los aspectos educativos señalan que la relación escuela-comunidad en una perspectiva de mejoramiento de la calidad de la educación con pertinencia, desarrollo local y democratización, continúa siendo una cuestión crítica, cuyo abordaje requiere no sólo de acciones pedagógicas, sino además de su integración a otras acciones complementarias tales como mejoramiento de infraestructura, alimentación y control de salud escolar, equipamiento pedagógico básico y mejoramiento de condiciones salariales e incentivos para los docentes.
- Es preciso hacer mención a una importante lección a aprender en el terreno de la formación inicial docente, que sistemáticamente no ha considerado conceptual ni metodológicamente la situación pedagógica de ruralidad, que los docentes deben enfrentar desde la práctica, desde su formación empírica, combinada con participación en eventos de perfeccionamiento que progresivamente se incorporan a su quehacer. Esta situación se traduce, inevitablemente, en otro problema que se agrega a la baja calidad educativa que recibe la población rural, y que se opone al principio orientador de equidad sobre el que hipotéticamente se está construyendo la educación actual en el país. Un urgente tema a atender y del cual aprender, para hacerlo formalmente parte de las medidas a implementar sistemáticamente en el sector.
- La proximidad de las tasas de aprobación y deserción a los promedios nacionales pondría en evidencia la efectividad de las medidas desplegadas orientadas a la retención (Becas Indígena, apoyo a los estudiantes por JUNAE), situación que sugiere la necesidad de mantener y potenciar estos dispositivos en el tiempo, pero con dos grandes énfasis que implican adecuaciones a realidades particulares: una con relación a los estudiantes indígenas, para quienes no parecieran estas medidas resultar tan efectivas, dado que en ese segmento de la población estos indicadores seguirían siendo altos, y otra con relación a la continuación de los estudios más allá de 6º grado, nivel en el que la efectividad de estas medidas también se diluye y requiere de iniciativas mucho más atractivas que logren ganar terreno a la necesidad del trabajo infantil en el campo y que doten de significado y sentido a la escuela. La pertinencia curricular aún es relativa, en la medida en que no existen planes y programas propios para estas modalidades de cursos combinados, ni adecuados necesariamente a la diversidad de contextos culturales e interculturales rurales, lo que a todas luces sugiere la necesidad de un esfuerzo más acabado orientado al ordenamiento del currículo bajo principios de actualización, contextualización, para aprendizajes significativos y auténticos.

CAPITULO V: BIBLIOGRAFÍA

- Amigo, Hugo; Bustos, Patricia & Erazo, Marcia. (2000) Niños Mapuches. Crecimiento, Nutrición y Salud. Universidad de Chile. Santiago.
- Atria, Raúl & Siles, Marcelo (Compiladores) (2003) . Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. CEPAL/ Michigan State University. Santiago.
- Atria, Raúl (2003). Capital Social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo. In: Atria, Raúl & Siles, Marcelo (Compiladores) (2003) . Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. CEPAL/ Michigan State University. Santiago.
- Baeza R., Inés. (2002) Desde Temucucui a Tierra Santa. In: Proyecto Gestión Participativa en Educación (2002) Columnas Pedagógicas. Universidad de La Frontera/ Proyecto Kelluwün. Perspectivas Críticas en Educación. Temuco.
- Bengoa C., José (1996) Población, familia y migración mapuche. Los impactos de la modernización en la sociedad mapuche. 1982-1995. Pentukún. N° 6, dic.
- Bustos, P.; Weitzman, M. & Maldonado, H. (2000) Características del Crecimiento. In: Amigo, Hugo; Bustos, Patricia & Erazo, Marcia. (2000) Niños Mapuches. Crecimiento, Nutrición y Salud. Universidad de Chile. Santiago.
- Cañulef, Eliseo; Fernández, Emilio; Galdamez, Viviana; Hernández, Arturo; Quidel, José & Ticona, Elías (s.d.) Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos. Ministerio de Educación/ Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago.
- Carrasco, Hugo (investigador responsable) y otros (2001). Análisis de los Contenidos de los Libros de Texto de Educación Básica desde la Perspectiva de la Diversidad Cultural. Ministerio de Educación/PEIB. Santiago.
- Cayún Millanao, Mario (1991) Kimuwaiñ Taiñ (conociéndonos más) MINEDUC/secretaría Regional Ministerial de Educación IX Región/Departamento Provincial Cautín Norte. Programa de las 900 Escuelas. Temuco.
- CEPAL/UNESCO. Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad. (1992). Naciones Unidas. Santiago.
- Comisión Mixta de Salud y Educación Arica y Parinacota. (1997) Cuaderno de Educación & Salud. Año III, Septiembre 1997. N° 11.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Fondo Nacional de Cultura y Educación-Dirección Nacional Temuco (1999) Azümchefi. Grafemario Unico del Idioma Mapuche. Temuco.
- Consejo Educativo de la Nación Quechua; Consejo Educativo Aymara. (2001) Memorias del III Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos. Cochabamba.
- Defensores del Bosque Nativo (1998) la Tragedia del Bosque Nativo. Ocho Libros Editores Ltda.. Santiago.
- Durston, John (1999) La Participación Comunitaria en la Gestión de la Escuela Rural. In: Ministerio de Educación/ Programa Básica Rural. Encuentro de Educación Rural. Situación y Desafíos en América Latina. Santiago.

- Durston, John (2002) El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras. CEPAL. Santiago.
- Echenique, Jorge. (2003) Una mirada a nuestra ruralidad. In: www.agraria.cl/activ/destacadoi06.html
- FAO-UNESCO (2003), “Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas normativas” Un estudio conjunto de la FAO y la UNESCO . Coordinado por Atchoarena, D (UNESCO/IIPE) y Gasperini, L (FAO), FAO-UNESCO, Roma-Paris, 2003. http://www.fao.org/sd/2003/KN12033_es.htm
- Fernández, Fernando O. & Milanés M., Luis (1998) Parlama- Chakjta. El Abuelo Relata. Ministerio de Educación. Programa Educación Básica Rural.
- Fundación Instituto Indígena/CONADI. (1997) Ier. Encuentro de Profesores Pasantos sobre Educación Intercultural Bilingüe. Temuco, 15-16 de mayo de 1997.
- Fundación Educacional Arauco. (s.d.) Cultivo del mañana. FUNDAR. Santiago.
- Fundación del Magisterio de la Araucanía. (1997) Memoria 1997.
- Gajardo, Marcela & de Andraca, Ana María. (1988) Trabajo Infantil y Escuela. Las Zonas Rurales. FLACSO. Santiago.
- Gajardo, Marcela & De Andraca, Ana María. (1992) Docentes y Docencia, las zonas rurales. UNESCO/FLACSO. Santiago.
- González M., Sergio. (2002) Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990. DIBAM/ UNAP/ ISLUGA/Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Santiago.
- González M., Sergio; Chipana H., Cornelio; Mena M., Fernando; García V., Pablo; González E., Celia & Alegría M., Hugo (2000) Educación y Pueblo Aymara. Universidad Arturo Prat/Instituto de Estudios Andinos “Isluga”. Iquique
- Hernández, Isabel (2003) Autonomía o ciudadanía incompleta. El pueblo mapuche en Chile y Argentina. Naciones Unidas/CEPAL. Santiago.
- Hopenhayn, Martín & Ottone, Ernesto (2002) El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI. Fondo de Cultura Económica. México.
- INE, Chile, Estimaciones y Proyecciones de Población, por sexo y Edad. Total País y Regiones: 1990-2010. Urbano-Rural. www.ine.cl
- Jara Montecinos, Nataly Soledad (1995). Trabajo infantil: actitudes del niño campesino frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. FEH/DE/UFRO. Temuco. Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación.
- Le Bert, Juan & Villena, Marcelo. (2002). Evaluación del Proceso de Implementación y Operación del Programa de Becas Indígenas. Ministerio de Educación-Universidad de Chile. Santiago.
- Marchant, Teresa; Prats, Angélica; Lucchini, Graciela; Recart, Isidora & Torretti, Alejandra (1998). Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica. Informe Final Cañete 1995-1998. Fundación Educacional Arauco. Santiago.
- Mc Fall, Sara & MacKinnon, David (2001) Pueblo mapuche, expansión forestal y poder local, In: Morales Urra, Roberto (Compilador) (2001) Municipios: participación (o exclusión) mapuche. Instituto de Estudios Indígenas/ Universidad de La Frontera- Escaparate Ediciones. Temuco.

- Melín, Miguel (2002). La Experiencia del Proyecto Intercultural Bilingüe de la Escuela Temulemu II. Informe Final. Universidad de La Frontera/ Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. Temuco.
- MIDEPLAN. (2000) Informe Final. Grupo de Trabajo para los pueblos indígenas. MIDEPLAN. Santiago.
- Ministerio de Educación/División de Educación General (1998) Programa Educación Básica Rural. Santiago.
- MINEDUC. Programas de Becas en el Exterior (1999) Becas en el exterior para profesionales de la Educación. Folleto de Postulación.
- Ministerio de Educación/ Seremi de Educación IX Región. (1999.a). Estudio evaluativo sobre Condiciones y características de los Internados subvencionados de Educación Básica del sector Rural y Elaboración de propuestas de apoyo pedagógico a alumnos internos en la IX región. Informe Final de Proyecto elaborado por Innovación & Creatividad Consultores. Temuco.
- Ministerio de Educación/ Seremi de Educación IX Región/ Departamento de Cultura (1999.b). Informe 8° Encuentro Nacional de Folklore Infantil. Temuco.
- Ministerio de Educación (2000.a) Compendio de Información Estadística Educacional Año 2000. Santiago.
- Ministerio de Educación/División de Educación General (2000.b). Ruta de la Autonomía 2000. Orientaciones del Trabajo de la Supervisión en Educación Básica y Educación Media. Santiago.
- Ministerio de Educación/Programa de Educación Rural (2000.c) Escuela Rural. Historias de Microcentros. Programa de Educación Rural/Pehuén Eds. Santiago.
- Ministerio de Educación-Programa Básica Rural/ FUCOA. (2000.d) Me lo contó mi abuelito. Historia y cuentos del mundo rural. 2ª versión . Santiago.
- Ministerio de Educación/CONAMA/Fondo de Las Américas. (2000.e) Concurso PME 2.000: iniciativas de educación ambiental en microcentros rurales. Proyectos de mejoramiento educativos.
- Ministerio de Educación. (2000.f) Compendio de Información Estadística Educacional Año 2000. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2001.a) Estadísticas de La Educación Año 2001. Santiago.
- Ministerio de Educación (2001.b) Revista de Educación. Octubre 2001 N° 289.
- Ministerio de Educación/ Departamento Provincial de Educación de Linares. (2001.c) Muestra Educativa Escuelas Multigrado Rurales. Linares.
- Ministerio de Educación/ Unidad de Curriculum y Evaluación/ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Santiago. (2002.a).
- Ministerio de Educación/Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2002.b) "Orientaciones para la Elaboración de un Plan Regional de EIB-2003 (PAS-POA)"
- Ministerio de Educación/ Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Programa Orígenes MIDEPLAN-BID/ Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativos (2002.c) Educación Intercultural Bilingüe. Orientaciones para la formulación de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Santiago.

- Ministerio de Educación/ Programa de Educación Intercultural Bilingüe/ Departamento Provincial de Educación Arica-Parinacota. (2002.d) II Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias de innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural Bilingüe. Perú-Chile-Bolivia. 2002.
- Ministerio de Educación (2002.e). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002.
- Ministerio de Educación/Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2003.a).
- Ministerio de Educación/ Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Programa Orígenes (2003.b). Un Proyecto Educativo para Todos. Folleto de difusión.
- Ministerio de Educación/ Programa Básica Rural. (s.d.) Encuentro de Educación Rural. Situación y Desafíos en América Latina. Santiago.
- Ministerio de Educación/ Seremi de Educación IX Región/ DEPROV Cautín Norte. (s.d.) "Meli Cijkatuwe" (Cuatro escuelas). Video.
- Moreno Luengo, Maritza. (1997) Programa de Internados Educación Básica. IX Región de La Araucanía. Informe Ejecutivo. MIDEPLAN/ División Social/Departamento de Evaluación Social/Programa de Monitoreo de la Política Social/SERPLAC IX Región. Temuco.
- Municipalidad de Temuco. Departamento de Educación. Sección Desarrollo Educativo y Pedagógico. (1998) Programa Educación Intercultural Bilingüe. Escuelas Básica Rurales Municipales. Planes y Programas NB1.
- Naciones Unidas/ CEPAL (2002). Panorama Social de América Latina 2001-2002. CEPAL. Santiago.
- Peralta E., María Victoria (1996) Algunas bases antropológicas y curriculares a considerar en el desarrollo de programas educativos para párvulos de comunidades indígenas. In: OEA (1996) Memoria Seminario Taller Regional Modalidades alternativas de atención educativa para la niñez y la juventud en riesgo: La atención integral al niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas. Quito, Ecuador, 1993.
- Pinkney Pastrana, Jill (2000). Subtle Tortures of the Neoliberal Age: Globalization and Education Reform in Chile, A Case Study. Unpublished Dissertation. University of California, Los Angeles, USA.
- Pimentel V., María de La Luz. (2002) Trabajo el hablar suave. In: Schimpf-Herken, Ilse & Jung, Ingrid (Compiladoras) (2002) Descubriéndonos en el otro. Estrategias para incorporar los problemas sociales de la comunidad en el currículo escolar. LOM /DSE. Santiago.
- PNUD/Universidad de La Frontera/MIDEPLAN (2003) El índice de Desarrollo Humano en la Población Mapuche de la Región de La Araucanía. Temas de Desarrollo Humano Sustentable N° 8.
- PREAL (2003) Formas & Reformas de la Educación. Serie Mejores Prácticas. Desarrollo de la educación en sectores rurales. Enero 2003 – Año 5 / N° 13. Santiago.
- Programa Básica Rural. (1999) Evaluación del Programa Educación Básica Rural 1992-1998. Santiago.

- Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. (2001.a) Aprendizajes de una Experiencia Educacional de Participación Educación Intercultural Bilingüe Interculturalidad en Desarrollo. Universidad de La Frontera/Departamento de Educación-Proyecto Kelluwün. Temuco.
- Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. (2001.b) Acciones y Aprendizajes del Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. Universidad de La Frontera/Departamento de Educación-Proyecto Kelluwün. Temuco.
- Rodríguez F., Eugenio (2002) Repensando el Currículum Rural. Ponencia en Seminario Internacional Construcción Curricular y Equidad: Una identidad Posible. P. Universidad Católica de Chile/ Facultad de Educación. Santiago, Octubre 2002.
- Román, Marcela (Coordinadora General) (2002). Estudio dotación de recursos pedagógicos para estudiantes y docentes de las escuelas rurales adscritas al Programa de Educación Básica Rural. Informe Final. CIDE. Santiago.
- Saffirio V., Margarita & Calderón S., Miguel (1997) Análisis sobre los resultados del Sistema de Medición de la calidad de la Educación (SIMCE),. IX Región de La Araucanía. Secretaría Regional Ministerial de Educación IX Región de La Araucanía/ Departamento de Educación. Temuco.
- San Miguel, Javier; Sepúlveda, Gastón & Williamson, Guillermo (1994) Políticas de Mejoramiento de la calidad de la educación con equidad: el Programa MECE/BASICA/RURAL. In: La Piragua. 1er. Sem. 1994. Nº 8. Santiago. Págs. 153-161.
- Sepúlveda; Gastón (1992) Manual de Desarrollo Curricular. Escuelas Uni-Bi y Tri docentes. MINEDUC/MECE-Rural. Santiago.
- Sepúlveda, Gastón (1995) Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrado. MINEDUC/MECE Educación Básica Rural. Santiago.
- Sepúlveda, Gastón (1999) Desafíos Pedagógicos de la Educación Rural. In: Ministerio de Educación/ Programa Básica Rural. Encuentro de Educación Rural. Situación y Desafíos en América Latina. Santiago.
- Troncoso Avila, Andrés (2002). Política Educacional Chilena: de la Democracia Cristiana al Gobierno Militar.1964-1990. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Valdés N., Javier & Sanhueza R., Eleodoro. (1996) La inserción de estudiantes rurales-mapuche en escuelas urbanas: discriminación, autoestima e identidad. Universidad de La Frontera/ Facultad de Educación y Humanidades/ Departamento de Educación. Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Educación. Temuco.
- Williamson C., Guillermo (1993) Escuelas Rurales Incompletas con Cursos Multigrado. Experiencias en Chile: Revisión bibliográfica. Universidad de Talca/IIDE. Talca. Documento de Estudio Nº 1.
- Williamson, Guillermo (coordinador) & Díaz, María; Catricheo, Anaíza; Modesto, Francisca; Inallado, Carlos (1998) Informe Final: "Evaluación de experiencias de educación intercultural bilingüe, autogestionadas o cogestionadas", Universidad de La Frontera/Departamento de Educación/ Secretaría Regional Ministerial de Educación de la IX Región de La Araucanía/ PEIB-Ministerio de Educación/ UNESCO "Programa de Participación" (1996-1997). Temuco.

- Williamson, Guillermo (1998-1999). Reforma Educacional. Políticas y Programas rurales en La Araucanía. In: Educación y Humanidades. N°s. 7-8. Págs. 139-175.
- Williamson, Guillermo (1999.a) Profesores Rurales, Organización y Reflexión Pedagógica. In: Revista Docencia. Colegio de Profesores. N° 7, Mayo, Año 3.
- Williamson, Guillermo (2003) Reforma Educacional y Educación Intercultural Bilingüe: el caso de Chile. Seminario "Reformas Educacionales y Educación Intercultural Bilingüe en América Latina", Cochabamba, Bolivia.
- Williamson, Guillermo (2002). Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educacionales y Locales. Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün, Temuco.
- Williamson, Guillermo (coord.) & Wittwer, Carlos. (1994) Internados rurales: su integración a la labor educativa de la escuela. Equipo Nacional de Capacitación MECE/BASICA/RURAL. Serie Aportes. Santiago-Puerto Montt.
- Wormald, Gloria; Flores, Fernando & Williamson, Guillermo. (1993) Atreverse a innovar. La experimentación pedagógica en los Microcentros. MECE/ BASICA/ RURAL-Equipo Nacional de Capacitación. Santiago. Serie Comunicación.
- Boletín Nuestros Temas. Ministerio de Educación/ Programa Educación Básica Rural. Santiago. Varios Números.
- Diario Estrategia, 11 de agosto de 2003.
- Diario La Tercera. 25.01.2001.
- www.ine.cl
- http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/1b/ciencias_veterinarias_y_pecuarias/simpolio_1999...
- www.mineduc.cl
- www.mineduc.cl/destacados_web/censo2000/index.htm