

**UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES**



**ESCUELAS RURALES EN CHILE:
¿VALE LA PENA MANTENERLAS ABIERTAS?**

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER
EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

AUTORA:
DANIELA A. VERA BACHMANN

ACADÉMICA TUTORA:
DRA. SONIA SALVO GARRIDO

CO-TUTOR:
Ph. D. HUGO ZUNINO EDELSBERG

TEMUCO - CHILE

2013

*A Marcia, mi madre, porque su amor y dedicación hacia la
Educación Rural han sido mi inspiración.*

*A David, mi hermano, por su amor incondicional que ha sido la luz
de mi vida.*

*A Marco, mi esposo y compañero de vida, porque sin su amor, su
paciencia, su fe y confianza, nada de esto hubiese sido posible.*

AGRADECIMIENTOS

En breves líneas intentaré resumir la gratitud que siento a todas las personas que han estado presentes durante esta etapa, haciendo posible que hoy deje de ser un sueño para pasar a ser una realidad.

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos al Doctorado en Ciencias de la Educación por apoyarme para lograr cada uno de los desafíos que el proceso presentó. Agradecer especialmente a la directora del programa Dra. Sonia Osses, por su gran ayuda, compartiendo conmigo generosamente cada idea que pudiera enriquecer mi formación doctoral. Su preocupación constante hizo que me sintiera acogida y segura para enfrentar cada etapa de este doctorado.

Quiero agradecer con especial cariño a mi tutora de tesis, Dra. Sonia Salvo, por todo el tiempo invertido, por su apoyo en tiempos difíciles, escuchándome cada vez que fue necesario y enseñándome que las cosas son más sencillas de lo que aparentan. Sin su interés y confianza en mí, esta tesis no hubiera sido posible. Quiero agradecerle enormemente por haberme abierto las puertas de su casa, por haberme hecho sentir parte de su familia, por ser mi confidente en los malos momentos, y compartir alegremente los buenos, además de su paciencia, comprensión y generosidad.

A Julio, por hacer más agradable el día a día, por su amistad, por su ayuda desinteresada y por sus acertadas opiniones con las que aportó significativamente al desarrollo de este trabajo.

Al profe Dr. Carlos Muñoz, quien compartió conmigo los momentos más difíciles del final del proceso, quien me acogió y siempre tuvo un momento para aconsejarme, hacerme reír y recordarme lo que realmente es importante en la vida.

A Anita, Martha y Horacio, les quiero agradecer por su apoyo constante, por abrirme las puertas para trabajar en conjunto y por celebrar conmigo cada triunfo como si fuese el de ustedes.

Quiero agradecer además a mi co-tutor, Dr. Hugo Zunino, por sus aportes para que este

proyecto llegara a término satisfactoriamente.

Finalmente, agradezco a la Vicerrectoría de Postgrado de la Universidad de La Frontera, por haberme favorecido con la beca de término de tesis doctoral, y por el aporte entregado para pasantía de investigación, con lo cual fue posible la estadía en Colombia.

A todos, muchas gracias.

RESUMEN

Proporcionar educación de calidad en las zonas rurales es una prioridad política para los países en desarrollo. Desde este punto de vista, contar con información que permita identificar aquellas variables que podrían incidir en el posible cierre de escuelas rurales, enriquece la toma de decisiones respecto de las medidas a implementar por la política pública orientada a mejorar los resultados de aquellos establecimientos que muestran, de forma reiterada, un desempeño bajo lo esperado. El principal objetivo de este estudio fue analizar las ventajas y desventajas que enfrentaría el sistema educativo chileno, frente al potencial cierre y/o fusión de sus escuelas rurales. Se trabajó con una metodología mixta, con predominio cuantitativo y un diseño descriptivo-explicativo. Para el ámbito cuantitativo se utilizó desde un análisis exploratorio hasta un análisis multivariante, lo que incluyó Análisis por Componentes Principales para la construcción de índices y el método de *Classification and Regression Trees* (CART) para la formación de perfiles de escuelas. En el ámbito cualitativo se realizó un análisis de tipo descriptivo-interpretativo aplicando entrevistas semi-estructuradas a dos escuelas rurales de la región de Los Lagos. Se observaron factores que presentan importantes elementos a considerar como alternativa al cierre de los establecimientos educativos. Estos se encuentran relacionados con la distribución geográfica de las escuelas y los perfiles de escuelas de alto rendimiento cuyas características son factibles de ser incorporadas en Planes de Mejoramiento Educativo. Dados estos hallazgos se concluye la importancia de mantener abiertas las escuelas rurales en Chile.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS	9
2.1. La Educación Rural y su contexto: ¿Qué se entiende por ruralidad hoy?	9
2.1.1. La heterogeneidad del medio: Nuevas ruralidades	13
2.1.2. La economía en las nuevas ruralidades	18
2.1.3. Nuevas ruralidades, nuevos pobladores, nueva demografía.....	18
2.1.4. El Chile rural de hoy.....	20
2.2. Educación Rural	22
2.2.1. Educación Rural en América Latina.....	24
2.2.2. La Educación Rural en Chile.....	27
2.2.3. La Escuela Rural: definiciones, caracterización y tipologías	38
2.2.4. El Profesor en la Escuela Rural: rol y formación	49
2.3. Desempeño académico y resultados de aprendizaje en la educación rural chilena	59
2.3.1. ¿Qué se entiende por rendimiento académico?	59
2.3.2. ¿Cómo se evalúa el rendimiento escolar en Chile? El SIMCE	60
2.3.3. Resultados de aprendizajes en la educación rural chilena	68
2.4. ¿Qué hacer con las escuelas que presentan bajos resultados de aprendizaje?	69
2.4.1. La mirada internacional	69

2.4.2. El caso de Chile	74
2.4.3. Sobre la discusión en torno al cierre de escuelas.....	85
2.5. Relación escuela-comunidad y calidad de los aprendizajes	88
2.5.1. Comunidad y Educación Rural.....	89
CAPÍTULO 3. OBJETIVOS	94
3.1. Objetivo General.....	94
3.2. Objetivos Específicos	94
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	95
4.1. Análisis Cuantitativo	95
4.1.1. SIMCE 2011	95
4.1.2. Índices.....	97
4.1.3. Análisis Exploratorio	99
4.1.4. Análisis Multivariante	101
4.2. Análisis Cualitativo	101
4.2.1. Informantes y Muestreo.....	101
4.2.2. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	102
4.2.3. Diseño: Estudio de caso.....	103
4.2.4. Resguardos éticos	103
4.3. Procedimiento de trabajo	104
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	107
5.1. Caracterización del estado actual de la educación rural en Chile.....	107
5.1.1. Caracterización de establecimientos rurales.....	107
5.1.2. Resultados escuelas rurales SIMCE 2011 cuarto básico	112
5.1.3. Caracterización de los Profesores rurales.....	118

5.1.4. Caracterización de los Alumnos rurales	122
5.1.5. Caracterización de los Padres y Apoderados de alumnos rurales	123
5.1.6. Índices.....	124
5.2. Geografía de los resultados educativos de las escuelas rurales	124
5.3. Caracterización de establecimientos rurales según puntajes SIMCE 2011	132
5.4. Percepciones de padres y apoderados respecto del cierre de las escuelas rurales	140
5.4.1. Caracterización general de los sujetos informantes.....	140
5.4.2. Análisis de las entrevistas.....	141
5.5. Identificación de factores que podrían incidir en el cierre de las escuelas	155
5.5.1. Respecto de geografía de los resultados SIMCE 2011	155
5.5.2. Respecto de los perfiles de escuelas rurales según su rendimiento SIMCE 2011	156
5.5.3. Respecto de la relación escuela - comunidad	157
5.5.4. Respecto de las percepciones frente al posible cierre de escuelas rurales.....	158
5.6. Factores a incorporar en la toma de decisiones respecto del cierre de escuelas rurales ...	159
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	162
6.1. Posibles implicancias del cierre de escuelas rurales.....	163
6.2. ¿Vale la pena mantener abiertas las escuelas rurales en Chile?	166
6.3. Lo que queda por hacer	168
REFERENCIAS.....	171
ANEXO 1. GUIÓN TEMÁTICO.....	188
ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	190
ANEXO 3. SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN DAEM.....	191
ANEXO 4. GRUPOS DE ESCUELAS RURALES SEGÚN SIMCE 2011.....	192

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Número de establecimientos por dependencia según región y área geográfica.	34
Tabla 2.2. Matrícula por dependencia según nivel de enseñanza y área geográfica.	35
Tabla 2.3. Docentes por dependencia según región y área geográfica.	36
Tabla 2.4. Tasas de reprobación según localización geográfica.	38
Tabla 4.1. Descripción y caracterización de los Índices construidos para la investigación.	97
Tabla 5.1. Principales estadísticos de las pruebas SIMCE.	113
Tabla 5.2. Principales Estadísticos de los rendimientos según dependencia de la escuela.	115
Tabla 5.3. Índices construidos para la investigación y su varianza explicada.	124
Tabla 5.4. Número de escuelas rurales por Región.	125
Tabla 5.5. Puntajes SIMCE 2011 4to básico, obtenido por escuelas rurales según Región.	126
Tabla 5.6. Rangos de puntajes para los quintiles de escuelas rurales en la prueba SIMCE 2011 4to básico.	127
Tabla 5.7. Descripción de las variables relevantes para explicar los resultados SIMCE en los seis grupos de escuelas rurales según su rendimiento.	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Procesos involucrados en la Ley SEP.	79
Figura 2.2. Metodología de identificación de alumnas y alumnos prioritarios.	80
Figura 5.1. Densidad y diagrama de cajas de la cantidad de alumnos por escuela rural.	108
Figura 5.2. Densidad no paramétrica y diagrama de cajas de la distancia entre escuelas rurales a nivel nacional.	109
Figura 5.3. Densidad y diagrama de cajas de la distancia entre escuelas rurales y el centro urbano más cercano.	110
Figura 5.4. Densidad y diagrama de cajas del índice vulnerabilidad (IVE) de las escuelas rurales.	111
Figura 5.5. Densidad y diagrama de cajas de la subvención total percibida el 2011	112
Figura 5.6. Histogramas, densidades y diagramas de cajas de los subsectores evaluados en SIMCE 2011 4to básico.	114
Figura 5.7. Densidad acumulada de los tres rendimientos SIMCE 2011 cuarto básico obtenidos por las escuelas rurales.	114
Figura 5.8. Diagrama de cajas, histogramas y densidades del área lectura, según dependencia del establecimiento.	116
Figura 5.9. Diagrama de cajas, histogramas y densidades del área matemática, según dependencia del establecimiento.	117
Figura 5.10. Diagrama de cajas, histogramas y densidades del área de ciencias naturales, según dependencia del establecimiento.	118
Figura 5.11. Densidad y diagrama de cajas de la edad del profesor rural.	119
Figura 5.12. Densidad y diagrama de cajas de los años de ejercicio profesional del profesor rural.	120
Figura 5.13. Densidad y diagrama de cajas de los años de antigüedad del profesor rural en el mismo establecimiento educativo.	121
Figura 5.14. Densidad y diagrama de las horas pedagógicas que desarrolla el profesor rural.	122
Figura 5.15. Mapa de Rendimientos en lenguaje SIMCE 2011 por escuelas rurales.	129

Figura 5.16. Mapa de Rendimientos en matemáticas SIMCE 2011 por escuelas rurales.	130
Figura 5.17. Mapa de Rendimientos en Naturaleza SIMCE 2011 por escuelas rurales.	131
Figura 5.18. Distribución geográfica de los grupos de escuelas rurales identificados por el CART, según rendimiento SIMCE 2011.	139
Figura 5.19. Rol de la Escuela Rural y su relevancia para la comunidad.	141
Figura 5.20. Percepciones de Apoderados frente al eventual cierre de escuelas rurales.	147

INTRODUCCIÓN

Las dificultades en relación a la calidad de la educación y el rendimiento académico obtenido por los establecimientos educativos, se ha convertido en un importante desafío para todos los gobiernos (Elacqua et al., 2011). La situación que presentan las escuelas que muestran un desempeño sostenidamente bajo, en términos de aprendizaje escolar, es lo que diferentes países han buscado resolver.

La experiencia internacional ha demostrado que una de las formas de responder a la dificultad antes mencionada, es la introducción de incentivos a través de mecanismos de *accountability*. Estos mecanismos, fijan metas mínimas de rendimiento en términos de mejora de los aprendizajes, clasificando a las escuelas según su nivel de cumplimiento y luego aplicando sanciones para aquellos establecimientos que no mejoren su calidad educativa (Brady, 2003; Chiang, 2009; Hanushek y Raymond, 2005; Spreng, 2005; Springer, 2008).

Dentro de las sanciones que, en la experiencia internacional, se han implementado en las escuelas de bajo rendimiento, el cierre del establecimiento educativo es la medida más extrema y la que ha generado mayor debate.

En el caso de Chile, hasta el momento la discusión sobre políticas públicas en educación, cuenta con escasas investigaciones que aportan al tema (Elacqua et al., 2011), analizando el impacto del posible cierre de establecimientos, considerados deficientes por el sistema educativo. El problema más complejo está, en que ninguna de ellas ha tomado en cuenta el caso particular de la escuela rural, considerada como la institución más extendida territorialmente.

El cierre de la escuela rural podría tener efectos que aún no han sido considerados en las investigaciones. Por ejemplo, podría significar la pérdida de uno de los pocos espacios de interacción del mundo campesino, facilitando la deserción escolar, la desarticulación social, los riesgos de desertización social de los territorios rurales, sólo por nombrar algunas de las eventuales consecuencias.

Sobre esta base se ha pretendido establecer si el cierre de las escuelas rurales es una política viable, considerando el impacto que esta medida pudiese llevar consigo.

Dar respuesta a esta interrogante ha implicado conocer la realidad actual de la educación rural chilena y analizar, tanto las ventajas como desventajas asociadas a la implementación de una política de cierre de escuelas.

Para profundizar en cada punto planteado anteriormente, el documento está organizado como sigue. En el siguiente capítulo se presenta la problemática de investigación respecto de las escuelas consideradas como deficientes, se describen las distintas medidas que se han propuesto para su mejoría, el debate surgido en torno a estas intervenciones y las posibles implicancias para el caso de la educación rural. En el capítulo dos, se realiza una revisión del “estado del arte” respecto de cada uno de los temas que se abordan en el presente estudio, mientras en el capítulo tres se plantean los objetivos de la investigación. Luego, en el capítulo cuatro se presenta la metodología, dando cuenta de los datos utilizados y el tipo de análisis que se llevó a cabo para dar respuesta a cada uno de los objetivos de investigación. En el capítulo cinco se presentan los principales resultados encontrados y, finalmente, en el capítulo seis se desarrolla la discusión y conclusión respecto al eventual cierre o fusión de escuelas rurales en Chile.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años se ha desarrollado un gran debate sobre cómo mejorar la calidad de la educación, y una gran parte de éste se ha centrado en los resultados educativos. Este debate ha surgido de ver que cada vez más recursos se ingresan al sistema educativo, sin que eso signifique necesariamente conseguir mejores resultados (Mizala y Romaguera, 2000). Esta dificultad ha cobrado especial importancia para gran parte de los países (Gershberg et al., 2012), puesto que la mayoría de las escuelas que muestran bajos resultados de aprendizajes se caracterizan, generalmente, por sus altos índices de vulnerabilidad y su ubicación en lugares de bajos recursos económicos (Gershberg et al., 2009; Kim y Sunderman, 2004).

Según el informe Rand (2003) hay tres posibles respuestas para la pregunta anteriormente planteada: los gobiernos pueden visualizar estos establecimientos como una falla inherente del sistema, pueden intentar cambiar el sistema de educación pública, o pueden elaborar una serie de intervenciones orientadas a la mejora educativa de los establecimientos con bajos resultados académicos, las que pueden ser aplicadas por el gobierno o por instituciones externas, creadas para estos fines (Elacqua et al., 2011; Spreng, 2005).

La evidencia internacional ha demostrado que para mejorar el desempeño de las escuelas de bajo rendimiento, una de las estrategias más implementadas es la introducción de incentivos a través de mecanismos de *accountability* a nivel escolar. Estos mecanismos fijan metas mínimas de rendimiento en términos de mejora de los aprendizajes, clasificando a las escuelas según su nivel de cumplimiento y luego aplicando sanciones para aquellos establecimientos que no mejoren su calidad educativa (Brady, 2003; Chiang, 2009; Hanushek y Raymond, 2005; Spreng, 2005; Springer, 2008).

Algunos ejemplos que buscan responder a la problemática del bajo rendimiento escolar, son aquellas implementadas por los EE.UU con la ley “No Child Left Behind” (2001) e Inglaterra con la ley “Education and Inspection” (2006). En ambos casos se establecen sistemas de *accountability* en las escuelas, instaurando metas de rendimiento y sanciones a aquellos

establecimientos que no las cumplen, las que pueden oscilar desde acciones suaves hasta el cierre definitivo del establecimiento (Elacqua et al., 2011; Kim y Sunderman, 2004).

En el caso de Chile, la inserción de este tipo de mecanismos han sido más bien reciente. La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) es un ejemplo de ello (Ministerio de Educación, 2008). Esta ley introduce, al igual que las iniciativas internacionales, elementos de evaluación de desempeño sobre las escuelas según sus resultados de aprendizaje y el cumplimiento de compromisos tomados en base a una evaluación inicial de estos resultados. Si las metas establecidas no son alcanzadas, la ley contempla una serie de medidas que, eventualmente, pueden derivar en la revocación del reconocimiento oficial de los establecimientos, es decir su cierre (Elacqua et al., 2011).

El cierre de la escuela es la medida más extrema que se puede aplicar a un establecimiento educacional que persiste en mostrar bajos niveles de aprendizaje. La idea que subyace a esta medida se sustenta en la literatura a favor del cierre, que estima que ésta es la sanción más efectiva para establecimientos que demuestran ser crónicamente deficientes y que simplemente no tienen solución (Brady, 2003). Ahora bien, se sostiene que con la clausura de estas escuelas, los alumnos podrán ser transferidos a establecimientos que realmente tengan mejor desempeño y además, se aplicarán incentivos para que otras escuelas de bajo rendimiento mejoren ante la amenaza de ser cerradas (Elacqua et al., 2011; Smarick, 2010).

Pero ¿qué pasa en Chile actualmente?. Hasta el momento, en la discusión sobre políticas públicas en educación, ha estado ausente el análisis de impacto del posible cierre de establecimientos considerados deficientes por el sistema educativo (Elacqua et al., 2011), sobre todo para el caso de la educación rural en donde las investigaciones son escasas y se dispone de poca información al respecto (Áberg-Brentsson, 2009; Arnold et al., 2005; Hargreaves, 2009; Hargreaves et al., 2009). Las preguntas que surgen entonces son ¿Podrá el sistema educativo garantizar el acceso de los estudiantes a alternativas de calidad, que les permitan obtener mejores resultados de aprendizaje? ¿A qué tipo de establecimiento serán transferidos? ¿Qué ocurrirá con los estudiantes de escuelas ubicadas en zonas rurales en donde simplemente no existan mejores opciones en las cercanías? ¿Qué ocurrirá con la comunidad rural que ve en su escuela un lugar de

acogida y participación social?

Actualmente, la red escolar cuenta con aproximadamente 4565 escuelas rurales distribuidas en todo Chile (Araya et al., 2012; Ministerio de Educación, 2010b). Gran parte de éstas corresponden a establecimientos municipales (3623) o particulares subvencionadas (918). Se trata de escuelas que, en su mayoría, han sido criticadas por sus resultados educativos constantemente bajo el promedio nacional. En efecto, los últimos resultados obtenidos en la prueba SIMCE evidencian que, en todos los grupos socio-económicos, los estudiantes rurales presentan resultados significativamente bajos en comparación con aquellos que asisten a escuelas en zonas urbanas (Murillo, 2007; SIMCE, 2011).

A lo anterior, se suma el cuestionamiento respecto del escaso equipamiento que presentan las escuelas rurales (Atchoarena y Gasperini, 2004), su menor tamaño (Araya et al., 2012; Kearns et al., 2009) y su reducido número de matrícula producto de la disminución de la población en zonas rurales, fenómeno que se repite en varios países del mundo (Arnold et al., 2005; Hargreaves, 2009; Kearns, et al., 2009; Kalaoja y Pietarinen, 2009; Smit y Hunter, 2012). Esto último, provocaría un incremento en el gasto por alumno (Áberg-Brentsson, 2009; Gallego et al. 2007; 2010), lo que se traduce en un déficit financiero que afectaría directamente al sistema educativo (Fantuzzi, 2008).

En relación a lo planteado, existen variados estudios (Fantuzzi, 2008; Gallego et al., 2007; 2010) cuyos resultados muestran, que hay un espacio potencial significativo para la fusión de las pequeñas escuelas rurales en escuelas más grandes. Dichos estudios afirman que cerca de la mitad de la matrícula de las escuelas rurales podría estar sujeta a un proceso de fusión. Las estimaciones más optimistas y con supuestos “conservadores” mostrarían que el 53% de los estudiantes y el 75,4% de las escuelas estarían sujetas a la posible consolidación en escuelas rurales más grandes. Esto traería como beneficio un ahorro considerable, el que se encontraría entre el 3,5 y 8,6% de los gastos asociados, lo que permitiría compensar la necesidad de infraestructura más amplia, el transporte, dada la distancia adicional de la escuela a los hogares de los estudiantes, y los costos de oportunidad asociados a la expansión de las escuelas actuales en escuelas más grandes.

Pese a lo anterior, y aún reconociendo los beneficios económicos que podría presentar el cierre de escuelas rurales, otros estudios que han presentado recientemente sus resultados preliminares (Elacqua et al., 2011), han mostrado que aún cuando exista baja matrícula y resultados educativos deficientes, el proceso de fusión y cierre de escuelas rurales no resulta una decisión sencilla. En efecto, la consolidación de escuelas no sólo debiese operar bajo parámetros de beneficio económico, sino también de beneficio en términos de la calidad de la educación a la cual acceden los niños y niñas de estos sectores.

La evidencia preliminar de estudios al respecto ha mostrado que, por medio de un análisis georeferenciado que considera la distribución de los establecimientos según la calidad de la enseñanza que imparte, una fracción importante de las escuelas rurales no tiene alternativas de calidad cercanas, incluso considerando un radio de 5 Km., aún existen escuelas rurales que no tienen alternativas de mejor calidad en términos de resultados educativos (27.6%). Lo interesante de estos resultados es que aún cuando la matrícula es escasa, el gasto por alumno es alto y los resultados educativos son bajos, existe un número importante de escuelas rurales que no tienen alternativas de calidad cercanas (Elacqua y Martínez, 2011). Si bien el cierre puede ser una medida aplicable en mercados educacionales con diversidad de opciones, en el caso de aquellas escuelas que no cuentan con mejores alternativas cercanas o donde no existen subsidios de transporte a escuelas de mejores resultados, la fusión y el cierre de escuelas rurales no parece la opción más adecuada (Elacqua et al., 2011).

Frente a este escenario, parece relevante preguntarse cuáles son los caminos a seguir, la complejidad de este fenómeno hace descartar de plano las soluciones simples y lineales. Se trata de analizar múltiples aristas, muchas de las cuales aún quedan sin abordar. Tal es el caso de la escuela rural como un lugar para la construcción de espacios públicos, en donde se propicia la construcción de ciudadanía a partir de la producción de capital social; variable que ha demostrado tener un impacto importante en el logro académico de los estudiantes. Incluso, algunos estudios sugieren que estas variables de capital social tales como la confianza en la escuela, el involucramiento de la comunidad con el establecimiento educativo y el desarrollo de actividades comunitarias en la escuela, pueden ser mejores predictores del rendimiento escolar que los

insumos educacionales y las variables socioeconómicas (Brunner y Elacqua, 2003; Bryk y Schneider, 2002; Coleman, 1988; Putnam, 2001).

En el caso de la escuela rural, se debe recordar que ésta es la institución más extendida territorialmente, su acción alcanza a las zonas de menor grado de desarrollo, donde los procesos de despoblamiento hacen de las escuelas un nodo básico de sus débiles redes institucionales, permitiendo mantener articulados socialmente a esos territorios (Hargreaves et al., 2009; Riella y Vitelli, 2005). En los sectores rurales desfavorecidos, esta interacción de la escuela con la comunidad y otras organizaciones del medio, termina resultando un elemento fundamental en la construcción y generación de estas formas cooperativas y asociativas de capital social, que se transforman en recursos y beneficios para sus habitantes (Barley y Beesley, 2007; Hargreaves, 2009; Kearns et al., 2009; Kalaoja y Pietarinen, 2009; Kovács, 2012).

En este sentido, la institución escolar rural puede dotar de recursos, tanto colectivos como individuales, a los sujetos de una comunidad colaborando en su desarrollo. La escuela rural tiene justamente la capacidad de ser un espacio donde se pueden articular las distintas formas de capital social, al tener la capacidad de promover formas horizontales y locales de cooperación, y también de divulgación de información, enlace y articulación con recursos exteriores más distantes. Por tanto, no es preciso generar instancias nuevas o diferentes si se cuenta con la institución escolar que puede ser el espacio desde donde se construya capital social, tendiente al fortalecimiento de la educación, la ciudadanía y la participación en la construcción del territorio y su desarrollo, lo que enriquece y recrea espacios para el fortalecimiento del entramado social que sustenta los procesos de avance real para el entorno rural (Boix, 2003; Feu, 2003; Atchoarena y Gasperini, 2004; Riella y Vitelli, 2005).

Por último, considerando la relevancia de lo anteriormente mencionado y la eventual posibilidad de cierre de las escuelas rurales debido a lo planteado por la ley SEP, resulta de suma importancia recalcar el hecho de que el cierre de la escuela rural significa la pérdida de uno de los pocos espacios de interacción del mundo campesino (Hargreaves et al., 2009). Esto podría facilitar la deserción escolar, la desarticulación social, los riesgos de desertización social de los territorios rurales, sólo por nombrar algunas de las eventuales consecuencias (Hargreaves, 2009;

Kearns et al., 2009; Kalaoja y Pietarinen, 2009; Kovács, 2012). Además, en aquellas áreas donde la construcción y el acceso real a la ciudadanía muestran importantes retrasos, la supresión de estos espacios públicos compromete y reduce las oportunidades de alcanzar un desarrollo que logre el bienestar para el conjunto de todos los grupos sociales por igual (Riella y Vitelli, 2005; San Miguel, 2005).

En suma, de la discusión esbozada, se desprende que no existe evidencia sólida que indique qué tipo de intervención es la más apropiada para las escuelas rurales. Asimismo, la investigación en torno al impacto del cierre de escuelas rurales y su efectividad es más bien escasa. Por esta razón, la presente investigación establece como objetivo principal el analizar el impacto que tendría el posible cierre y fusión de escuelas rurales. Contar con este tipo de información, rescatando tanto los aspectos económicos, como los sociales involucrados, resulta fundamental a la hora de evaluar la implementación efectiva de esta política educativa, ya que se requiere evidencia empírica que permita responder a la interrogante:

¿Vale la pena mantener abiertas las escuelas rurales?

Dar respuesta a esta pregunta, requiere conocer la realidad de la educación rural actual y analizar las ventajas y desventajas asociadas a la implementación de una política de cierre y fusión de escuelas. Este es el desafío más importante al cual pretende responder el presente estudio.

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Las investigaciones en educación no siempre se ocupan de las diferentes realidades educativas. En ocasiones quedan algunas realidades al margen del estudio con pocos trabajos de investigación y escasas publicaciones sobre ellas. Este es el caso de la educación rural, un modelo muy extendido y que oferta educación a muchos niños y niñas, pero con un número de publicaciones que no se corresponde con su importancia.

La situación actual de la Educación Rural no es igual a la de épocas anteriores. Las actuales transformaciones en el medio rural invitan a pensar que el concepto tradicional de Educación Rural debe ser revisado, adaptándolo al nuevo modelo que se configura. Múltiples factores hacen que el paradigma tradicional, al que se hace referencia, deba reconfigurarse: corrientes migratorias, incorporación del medio rural a la Sociedad de la Información, mejora de los sistemas de comunicación, generalización de hábitos, costumbres, ritos y símbolos urbanos cada vez mayor llega al medio rural y se instala en lo que ha sido hasta ahora la concepción ancestral de la Educación Rural. Del mismo modo en que las grandes ciudades se transforman, en el medio rural las transformaciones también se están produciendo.

2.1. La Educación Rural y su contexto: ¿Qué se entiende por ruralidad hoy?

El primer aspecto a tratar es definir qué es el mundo rural para, a partir de ahí, analizar en profundidad su Educación y Escuela. Ahora bien, en la actual sociedad resulta difícil definir una ruralidad homogénea (Abós, 2007).

El medio rural está cambiando. La ruralidad como realidad uniforme ya no existe. Las formas tradicionales desaparecen o se conservan casi en exclusiva como legado cultural o manifestación folklórica.

El espacio rural está dejando de ser, de forma generalizada, un lugar exclusivo de trabajo con la tierra y se está transformando en un lugar de ocio, tiempo libre, descanso y turismo. Incluso el

valor económico de la tierra, ha dejado de estar en función de su productividad y depender más de otras variables. Los últimos años han sido decisivos en este sentido, y no son solamente los medios de comunicación, quienes han contribuido a cambiar el modo de vida en el medio rural (Sauras, 2000). La ruralidad en la actualidad, ha pasado de estar compuesta por territorios definidos por el uso exclusivo de actividades primarias de agricultura y ganadería, a convertirse en espacios dinámicos e interconectados en el que coexisten las actividades primarias, las agroindustrias y los usos residenciales y de esparcimiento.

La inserción del mundo rural en el actual sistema socioeconómico, ligado a la sociedad postmoderna y a la economía global, ha generando un profundo y acelerado proceso de cambio, que lleva consigo una modificación de la estructura, el paisaje y el significado de las zonas rurales. La sociedad rural tradicional se desvanece, produciéndose un declive de la actividad y de las poblaciones agrarias, elementos tradicionalmente representativos de la ruralidad, de forma que hoy ya no existe una vinculación nítida entre espacio rural y espacio agrario. La vida rural se abre, progresivamente a la modernidad, siguiendo un proceso de readaptación que no es uniforme. La intensidad y ritmo de las transformaciones, y el sentido de la evolución de los espacios rurales es desigual, produciéndose una recuperación selectiva que pone de manifiesto una complejidad y diversidad del mundo rural cada vez mayor.

Uno de los hechos que más característicamente afecta a la identidad rural es la tendencia hacia la homogeneización de culturas y formas de pensar (García, 2000). Esta tendencia homogeneizadora es preocupante para las culturas existentes, ya que en diversas oportunidades, producto de la presión debida a esta dinámica, han tendido a desaparecer progresivamente (Sanz, 2000). Una de esas culturas es la rural, tiene su propia tradición, sus particulares modos de ser y de actuar, sus sistemas de significación y expresión, y esto ha de plantear determinadas preguntas a quienes pretendan insertar el aprendizaje dentro del propio proceso histórico y social de estas comunidades. Hoy se tiende a perder la distancia entre lo rural y lo urbano, y esta transición impone un cambio profundo en el análisis de las áreas rurales (Ortega, 2004).

Para entender los cambios antes mencionados, la sociología ha hecho un esfuerzo por definir la ruralidad desde tres perspectivas que, aisladamente, son insuficientes, pero que de integrarse, ayudan a entender su significado:

La *perspectiva ocupacional*, que dada su fácil evocación, permite definir la sociedad rural como aquella que se dedica a la agricultura, la ganadería o la silvicultura. Sin embargo, este criterio no abarca toda la realidad que pretende designar, porque dentro de las comunidades rurales existen personas que no se dedican a esas ocupaciones, aunque comparte múltiples aspectos de sus patrones culturales y de comportamiento, de manera que al ocupacional se le superpone una *perspectiva espacial*. Esta perspectiva definiría lo rural como el espacio donde se asienta una sociedad básicamente regida por las formas de producción agrarias y ciertas características rurales diferenciadoras. El problema del criterio espacial radica en dónde poner el límite que separe lo rural de lo urbano, de manera que se recurre a una tercera perspectiva, *la cultural*. Aunque esta perspectiva tampoco solventa el problema (ya que, al establecer básicamente dos modelos, el rural y el urbano, tiende a definir aquél más en función de la distancia que lo separa de éste y menos en torno a características propias) junto con las dos anteriores, ofrece un primer acercamiento a cuál es la realidad compleja que se puede entender como medio rural.

Gómez (2004) y Ruiz (2008) complementan lo anterior, señalan que para poder entender de mejor forma la situación actual del medio rural, la revisión de su realidad exige explicitar cuáles han sido tradicionalmente las bases sobre las cuales se ha sustentado la vieja ruralidad. Ambos autores afirman que la ruralidad, en la forma en que fue definida en términos tradicionales, ha perdido vigencia. La industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales acabaron con la versión tradicional, pero no con la ruralidad. Esta nueva ruralidad que ha emergido tiene ya varias décadas de existencia, por lo que no se le puede considerar tan nueva (Canales, 2005; Gómez, 2002; Trpin, 2005). Lo nuevo es que ahora se observa una realidad que antes se ignoraba. Ruiz (2008), propone una retrospectiva sobre la tradicional ruralidad para ubicar la nueva ruralidad. Para ello se vale del establecimiento de las principales características de la ruralidad en su versión tradicional:

- *Escasa población.*
- *Emplazamiento geográfico.* Los núcleos rurales suelen estar enclavados lejos de los núcleos urbanos y en contacto con la naturaleza, si bien el desarrollo de los medios de transporte ha hecho que las relaciones entre medio rural y urbano cambien, habiendo una mayor interacción entre ambos.
- *Vida económica.* En un principio, la vida en el mundo rural se caracterizaba por una economía de subsistencia dedicada al sector primario (agricultura, ganadería y silvicultura). A raíz de la globalización se ha producido un cambio en el modelo económico, surgiendo empresas dedicadas al sector primario, a la par que el turismo rural se ha convertido en una nueva fuente de ingresos.
- En la actualidad en los pueblos próximos a las ciudades se ha dado un fenómeno de repoblación. Los habitantes de las ciudades compran casas en los sectores rurales, pero trabajan y viven en la ciudad, no integrándose en la vida de la localidad.
- La configuración de la sociedad rural se basaba en una micro-sociedad que debía ser autosuficiente en muchos ámbitos de la vida. Esto hacía que el conservadurismo proporcionara seguridad y les hiciera resistentes a los cambios provenientes del medio urbano. En la actualidad las sociedades rurales se encuentran más abiertas, pero los elementos conservadores siguen pesando.
- *Cultura rural.* Los pueblos tienen sus propias expresiones culturales: literatura de tradición oral, tradiciones musicales, costumbres y ritos ligados al trabajo, fiestas populares, actividades lúdicas, etc. Este capital cultural es diferente al de las ciudades, además de ser propio y característico de cada pueblo. No obstante, en la actualidad existe un cierto proceso de aculturación, debido a la imposición de una cultura global por los medios de comunicación.

La división entre el mundo rural y el mundo urbano, tal y como se ha presentado, tenía más sentido hace al menos cinco décadas, cuando el mundo rural estaba más aislado de las ciudades.

Hoy lo rural se reconstruye socialmente y, como construcción social, está sujeto al cambio. Como consecuencia de ello, resulta necesario reconocer que las concepciones sobre lo rural se han ido modificando en la medida en que se percibe con mayor claridad, la complejidad y

diversidad de la realidad, y se evidencian las restricciones y posibilidades de sus explicaciones y alcances. Estos cambios hacen que se tenga que ver y analizar lo rural de distinta forma y, en esta medida, que las definiciones de lo rural se adapten a dichas modificaciones (Pérez, 2001).

2.1.1. La heterogeneidad del medio: Nuevas ruralidades

Desde hace ya más de cincuenta años que la ruralidad viene experimentando cambio tras cambio, sin que se haya consolidado en ella alguna forma más o menos estable. La ruralidad hoy, objetiva y subjetivamente, es un proceso, una dinámica, un movimiento, más que una estructura. Esto desafía profundamente las perspectivas y los conceptos que se han usado habitualmente para definir y comprender lo rural (Canales, 2005).

El primer cambio se inició en los años sesenta, con el paso del campo tradicional, de los fundos y de una agricultura reproductiva o extensiva instalada en un orden social estático y autoritario a una sociedad de la ley, la ciencia y la tecnología y, con ellas, el aumento constante de la producción. El segundo cambio, insinuado ya en los setenta pero reforzado en los ochenta, dice relación con la inminencia de los cambios que se condensan en la globalización, la competitividad, la cultura económica, el consumo, la sociedad mediática o de masas y las emergentes formas de la sociedad virtual (Güell, 2005).

Durante la década de 1990, se empieza a gestar una crítica importante a las visiones tradicionales de lo rural, reconociendo las transformaciones anteriormente mencionadas. Esas transformaciones dieron origen al concepto de “nueva ruralidad”.

Hay dos autoras que proponen una definición formal sobre lo que entienden por nueva ruralidad. Pérez (2001), avanza hacia una proposición sobre “lo rural”. Plantea que se trata de un conjunto de regiones y de zonas, cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en diversos sectores como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de los recursos naturales, el turismo, entre otros. Los asentamientos que hay en estas zonas, se relacionan entre sí y con el

exterior, y en éstos interactúan una serie de instituciones públicas y privadas. También sugiere analizar la interdependencia entre el mundo rural y el medio urbano en general. Por su parte, Baudel (2001), plantea que el mundo rural tiene particularidades históricas, sociales, culturales y ecológicas, que tienen una realidad propia, inclusive en las formas como se relaciona con la sociedad. Propone dos elementos diferenciadores: la ocupación de un territorio con formas de dominación; cuya base es el uso y tenencia de la tierra y de otros recursos naturales; y como lugar de vida, lo que otorga una identidad.

Sobre el origen, Llambí (2000) plantea que los procesos que ocurren en el mundo y que se conocen bajo el término de globalización y el surgimiento de la nueva ruralidad, no sólo son coetáneos, sino que además se encuentran interrelacionados. Ambos forman parte de un conjunto de reestructuraciones geoeconómicas y reacomodos geopolíticos que tienen lugar en diferentes niveles (global, nacional, local), pero que en cada país asume sus propias peculiaridades. Así, esta nueva ruralidad debe dar cuenta de tres aspectos:

- Un acelerado proceso de “*contraurbanización*” a partir de una mayor demanda por el consumo de espacios rurales tradicionales;
- La transformación de la estructura tradicional de los poblados hacia actividades secundarias y terciarias;
- Los estilos de vida propiamente rurales han sido y están siendo transformados por los valores de la modernidad.

La situación así conceptualizada por este autor como nueva ruralidad, tiene un impacto en tres dimensiones:

- *Territoriales*, a través del cambio en la valoración de los espacios rurales;
- *Ocupacionales*, mediante el cambio en el peso relativo de las actividades primarias, secundarias y terciarias; y
- *Culturales*, en el cambio de los patrones del conocimiento y de los valores de las poblaciones rurales.

Por otra parte, Gómez (2002), desarrolla una propuesta de ruralidad que abarca tres dimensiones que son acumulativas:

- *En cuanto al tipo de espacio y las actividades que se realizan.* En este punto, se plantea que la nueva ruralidad se trata de espacios con una densidad relativamente baja, donde se realizan actividades como la agricultura, la forestal, la ganadería, la artesanía, establecimientos dedicados a reparaciones, las industrias pequeñas y medianas, la pesca, la minería, la extracción de los recursos naturales y el turismo rural. A su vez, se realizan servicios y otras actividades como la educación, salud, gobierno local, transporte, comercio y deporte, entre otras.
- *En cuanto a su especificidad que la distingue de otras situaciones.* Lo rural comprende un tipo de relaciones sociales con un componente personal que predomina en territorios con una baja densidad de población relativa. Esta relación personal tiene una fuerte base en las relaciones vecinales, con una prolongada presencia y de parentesco entre una parte significativa de los habitantes. En este punto, se alude a relaciones personales, o la importancia de la familia, las relaciones afectivas y la relevancia de la figura del padre en el medio rural. Ello genera condiciones para que las relaciones personales resulten naturales, otorguen sentido a la identidad con el espacio a que las personas pertenecen y adquiera importancia la memoria rural como expresión de la historia local.
- *En cuanto al alcance que considera lo rural.* El tipo de relación social que caracteriza la ruralidad depende del grado de articulación entre los habitantes rurales tradicionalmente considerados como tales, y los habitantes de concentraciones urbanas. Estos grados de integración tienen que ver con el acceso a servicios (educación y salud), a los mercados, etc. En cuanto al funcionamiento de los mercados, se destaca el hecho de que los mercados de trabajo urbano y rural tienden a integrarse y a terminar con la segmentación observada en el pasado.

En síntesis, es posible identificar la nueva ruralidad como un producto de una serie de transformaciones, entre las cuales destacan, de modo sinóptico, cuatro. En primer lugar, la diversificación de la estructura productiva, la cual ya no depende exclusivamente de las

actividades agropecuarias; por el contrario, se observa un crecimiento importante de actividades y de servicios, que generalmente, pero no siempre, están vinculadas a la agricultura. En segundo lugar, una integración más funcional entre lo rural y lo urbano; y de manera creciente, un incremento en la demanda por las amenidades que ofrece el espacio rural, tanto para recreación como para residencia. Este último fenómeno puede caracterizarse como un proceso de *contraurbanización*, facilitado por el desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación y el incremento en los niveles de ingreso de la población. En tercer lugar, la transformación en los estilos de vida y valores tradicionalmente asociados con lo rural, principalmente por el desarrollo de las comunicaciones que acercan “lo moderno” al mundo rural. Y en cuarto lugar, la descentralización política, mediante la cual se busca darle mayor poder a las instancias locales y regionales (Pérez, 2001; Echeverri y Ribero, 2002).

Lo anterior se ve confirmado por el Informe sobre Desarrollo Humano Rural en Chile (PNUD, 2008). Éste pone de manifiesto que la ruralidad de hoy, no constituye una forma de vida y una visión de mundo totalmente opuesta o excluyente de las formas de vida y visiones de mundo de la sociedad en general o de las urbano-metropolitanas. La ruralidad actual, nueva, compleja y diversa, no cabe ya en las definiciones elaboradas en el pasado. A diferencia de lo usualmente asociado a la sociedad rural, la literatura especializada destaca como características de la ruralidad del siglo XXI, la importancia de las actividades económicas rurales no agrícolas y su contribución a la generación de empleos e ingresos, así como las oportunidades de desarrollo que surgen de una mayor articulación entre lo urbano y lo rural (Echeverri y Ribero, 2002).

En este sentido, definir qué es la ruralidad hoy, implica desprenderse de una visión que ha sido hegemónica en investigaciones y en la construcción de las representaciones sociales que el propio sistema ha contribuido a conformar a lo largo de su historia, y que la asocia 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 (Gómez, 2002; Williamson, 2004).

Actualmente 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 (Villaruel, 2004), por eso hoy se define lo rural 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 (Gómez, 2002; Williamson, 2004).

Definir lo rural en la actualidad implica estudiar un fenómeno subjetivo, entenderlo desde lo dinámico del concepto y lo multifactorial de su composición. Hoy se requiere alejar las miradas antiguas sobre el campo, para observarlo como un válido espacio para el desarrollo humano (Barrera, 2005).

La revisión anterior permite señalar, que lo rural no es sólo habitar en los campos o trabajar la tierra, sino más bien es una cuestión antropológica-cultural. Se trata de una cosmovisión diferente que constituye un mundo propio, el cual se expresa en estructuras de representación, expresivas, normativas y prácticas que le son propias (San Miguel, 2000):

- Modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones del saber diferentes.
- Formas de expresión propias, que se revelan en el léxico y en las formas de conversación, con predominio de lo hablado sobre lo escrito.
- Normas de convivencia y de organización social con jerarquías que difieren de la racionalidad de las estructuras urbanas.

La diversidad de estos rasgos culturales que distinguen a cada población rural, expresa particulares modos de ser que se caracterizan por su relación a un molde tradicional local, reproducido fundamentalmente en la vida familiar, y es a partir de estas particularidades del mundo rural que se genera una identidad propia e incapaz de ser definible de manera estática, permanente y territorializada (Williamson, 2004).

2.1.2. La economía en las nuevas ruralidades

La revisión teórica sobre la nueva ruralidad, recuerda de manera constante, que si algo caracteriza a gran parte de la sociedad rural actual, es la continua transformación provocada por la globalización e interdependencia del sistema económico mundial; un cambio que se refleja en nuevas estructuras sociales y modos de producción (Berlangua, 2003; Gómez, 2002). Se ha pasado de una economía y cultura campesinas basadas en la agricultura, a la diversificación del tejido socioeconómico. Se han modernizado los procesos y rendimientos agrícolas mediante la incorporación de tecnología e ingeniería avanzada, se han construido pequeñas y medianas industrias, la artesanía, el comercio sostenible y un amplio repertorio de servicios relacionados con el medio rural.

La diversificación en sectores ha protagonizado la actividad económica rural en las últimas décadas. Se ha producido un doble fenómeno desde la perspectiva social y económica: la aparición de nuevos sectores sociales en la propia comunidad rural, vinculados a nuevas actividades, desde la construcción e industria, hasta los sectores de distinto orden, que imponen nuevas formas de vida; y nuevas relaciones con el territorio (Gómez, 2002).

Hoy parece irse conformando una nueva sociedad rural que, sin olvidar el desarrollo del sector agrario, se proyecta hacia una mayor diversificación económica dentro de las nuevas oportunidades que ofrecen los sectores secundario y terciario (Pérez, 2001).

2.1.3. Nuevas ruralidades, nuevos pobladores, nueva demografía

Desde el punto de vista demográfico, se ha detectado una serie de movimientos en las zonas rurales. Por una parte, se ha observado un acelerado envejecimiento de la población rural, motivado por el abandono del lugar de las nuevas generaciones que buscan, en zonas urbanas, mejores oportunidades laborales y mayor calidad de vida. Por otro lado, no son escasas las zonas rurales que están recibiendo asentamientos de individuos y familias provenientes de los más

diversos lugares, que buscan mejores medios de vida, lo que está dando lugar a una menor homogeneidad cultural de las zonas rurales (Pérez, 2001; Gómez, 2002; Martín-Moreno, 2002).

Sumado a lo anterior, existe un importante impacto de los períodos vacacionales, que favorece las modalidades de turismo y recreación. Además, las residencias secundarias en el mundo rural, en ocasiones, han pasado a convertirse en principales o semi-principales.

García (2003), concluye que se ha dado una inflexión, y que el comportamiento demográfico de los sectores rurales es hoy muy diferente. Las nuevas ruralidades no sólo están comenzando a ser capaces de fijar su población a su territorio, sino también tienen la capacidad para atraer a nuevos pobladores.

A continuación, se especifican los tipos de pobladores que este autor considera como más comunes en la actualidad:

- *Los retornados.* Este grupo es heterogéneo. En general incluye personas que vuelven a su tierra, una vez que han completado el ciclo migratorio, como nuevos residentes, que buscan en los sectores rurales la tranquilidad que no han encontrado en las ciudades, o el espacio para pasar su vejez.
- *La población flotante.* Aquella que llega del espacio urbano los fines de semana, las vacaciones o ciertos días del año. Este grupo está compuesto por las personas que han acentuado durante los últimos años sus contactos con el mundo rural y, al final, han llegado a normalizar esta relación. Se trata de un grupo que, independientemente del tiempo que pasa en el medio rural, tiene lazos fuertes con esta sociedad, es protagonista de relaciones muy cualificadas con este medio y, además, es consumidor habitual de bienes, productos y servicios rurales.
- *Turismo rural.* El mundo rural en sí, y ciertos paisajes de extraordinario valor ecológico están siendo un atractivo importante para una masa de población urbana, que cada día siente más deseos de entrar en contacto con la naturaleza, y disfrutar de lo que se ha venido a llamar “ambiente natural”. A diferencia de la población flotante, que vive en contacto con la población rural y, de alguna manera forma parte de ella,

participa de sus fiestas y de su cultura, se adhiere a sus celebraciones, incentiva y legitima sus ritos, este grupo pretende acercarse al paisaje natural y, sólo secundariamente, y de forma excepcional, entrar en contacto con la vida de los pueblos.

- *Neorurales*. Fenómeno protagonizado por grupos de personas no arraigadas en el mundo rural y que eligen los sectores rurales para el desarrollo de sus actividades profesionales, o de negocios. En este campo coinciden dos colectivos diametralmente opuestos: los neorurales, que ofrecen una mano de obra barata, necesaria por otro lado para las tareas de recolección, y que se circunscribe a zonas agrícolas muy determinadas, y los nuevos profesionales y ejecutivos que buscan en los sectores rurales, los lugares en los que instalar sus negocios, o bien ejercer su profesión, amparados en las nuevas tecnologías que permiten separar el lugar en el que se vive y el lugar en el que se trabaja. A este colectivo también hace referencia Ortega (2004) refiriéndose a una nueva población rural de procedencia exterior, el “neo-rural”, que representa la llegada al campo de poblaciones procedentes de las áreas urbanas, que asientan su residencia permanente o temporal, pero que se insertan en la trama rural en la medida en que represente intereses directos, relacionados con el mercado de suelo, la propiedad residencial, las actividades y demandas directas e indirectas, los usos de suelo, las perspectivas de futuro, etc.

2.1.4. El Chile rural de hoy

Chile es más rural de lo que se piensa. Lo rural no está desapareciendo; está lleno de potencialidad. Ocurre que lo rural, tal como ya se ha planteado, ha cambiado tanto que ya casi no se le reconoce con ese nombre. Para verlo es necesario un nuevo enfoque, un nuevo lenguaje, una nueva forma de medirlo (PNUD, 2008). El mundo rural es portador, revitalizador y creador de símbolos, prácticas y tradiciones que hacen parte de la cultura y de la memoria denominada historia de Chile. El mundo rural es sostenedor material y simbólico de la naturaleza frente a la vida urbana, dándole a ésta una referencia y un límite (Güell, 2005).

En Chile, pese a que la población es predominantemente urbana (13.090.113 personas), (INE, 2011; Williamson, 2004), un 14% corresponde a población rural, que se concentra principalmente entre las regiones de O' Higgins y Los Lagos, 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%.

A lo largo del país, se pueden observar cuatro tipos de espacios rurales:

- Los espacios rurales próximos a grandes aglomeraciones y fuertemente influidos por las dinámicas urbanas. Se trata de espacios con fácil acceso a las infraestructuras y servicios, de gran dinamismo económico, en donde junto a la proliferación de nuevas actividades persiste la práctica de la agricultura, y además de gran dinamismo socio-demográfico.
- Los espacios rurales diversificados, vinculados a redes de ciudades medias. Comprende aquellas áreas, que además, de mantener la actividad agraria, han diversificado su economía mediante el desarrollo de otras actividades como la industria o los servicios.
- Los espacios rurales agrarios, cuyo desarrollo se mantienen fuertemente ligado a esa actividad, sea modernizada y tradicional.
- Los espacios rurales profundos. En estos espacios se incluyen, pequeñas islas, y numerosas zonas de pequeña y alta montaña. Se caracterizan por el aislamiento territorial, debido al difícil acceso, la presencia de una agricultura escasamente competitiva, y la baja densidad de población.

Distribuidos a lo largo de estos espacios de ruralidad, hoy existen aproximadamente 290.000 familias asentadas en el medio rural constituidas por 2.026.322 personas. Pese al desarrollo económico que ha experimentado el país, el 26% de los hogares rurales aún se ubica bajo la línea de la pobreza y el 30% de los habitantes del sector viven en esos márgenes. Estas carencias, al perjudicar especialmente las oportunidades de los niños y jóvenes de familias rurales de escasos recursos, llegan a convertirse en fuente de mayores desigualdades en el futuro próximo.

Es esta complejidad dada por el entrelazamiento de la pobreza y las oportunidades a las cuales pueden acceder los niños que viven en zonas rurales, plantea nuevos desafíos al mejoramiento de las condiciones y de la calidad de vida de los habitantes de zonas rurales. Esto puede lograrse a través de mejoras salariales reflejadas en aumentos productivos. Una forma de alcanzar estas mejoras es el acceso a educación de calidad, pues se ha demostrado que los agricultores con educación básica tienen más probabilidades de adoptar nuevas tecnologías y ser más productivos, así mismo, están mejor formados para tomar decisiones, mejor informados para sus vidas y sus comunidades, así como para ser participantes activos en la promoción de las dimensiones económica, social y cultural del desarrollo (Atchoarena y Gasperini, 2004).

De este modo, la educación toma un rol fundamental en el desarrollo humano y la mejora en la calidad de las personas que viven en el medio rural. Estos dos aspectos van de la mano con el acceso a oportunidades de crecimiento y de conocimiento, dos nodos que se hacen latentes en la manera en que se forman y se educan las personas que viven en ruralidad y en la calidad que dicha educación es puesta a disposición de la gente rural (Montero, 2001).

2.2. Educación Rural

La educación constituye una de las principales bases de la sociedad. Es un proceso fundamental, considerado por la mayoría de los ciudadanos, como la vía necesaria para adquirir habilidades y conocimientos de gran importancia para el desenvolvimiento dentro de los marcos y procesos sociales.

La influencia que la educación ejerce sobre la conducta individual es múltiple. No sólo proporciona información, también tiene influencia sobre otros ámbitos que son parte del proceso de socialización y aprendizaje más global. Sin embargo, es necesario considerar que los aspectos concretos de este proceso, de los que se hace cargo la educación, han variado considerablemente a través del tiempo. Esto se debe tanto a los cambios globales de la sociedad en la que ella se inserta, como también al hecho de que cada escuela tiene su propio subconjunto de valores,

determinados en parte por la interacción de factores, tales como la cultura de los iguales, la cultura de la comunidad y la de los educadores, entre otros (Morales, 2001).

La gran meta del proceso educativo, es propiciar que cada uno de los educandos, independientemente de su clase social o entorno familiar, logre los objetivos de aprendizaje (Arancibia et al., 2000). Para esto, la educación requiere de reestructuraciones permanentes, con todo lo que ello significa en materia de renovación y conservación social.

En Chile, la educación general básica y la enseñanza media son consideradas como el mínimo de educación que le corresponde por derecho recibir a todo individuo. El objetivo es que el educando adquiera una comprensión global del universo en el que le corresponde vivir, lo que debe permitir el despliegue inicial de las capacidades y potencialidades que harán del individuo una persona consciente de sus actos y socialmente responsable. Sin embargo, el análisis de la realidad educativa señala la ineficiencia de la educación para cumplir con este objetivo.

El reconocimiento de esta última situación, ha implicado cuestionar profundamente el rol reproductor de la escuela. Reconocer la complejidad de los procesos de aprendizaje, ha significado repensar la situación pedagógica como una construcción conjunta, en la que tanto el educador como el educando, comparten responsabilidades en relación con los resultados del proceso educativo. También ha significado analizar, con mayor rigor, las dificultades micro y macro estructurales que enfrenta el sistema, junto con replantearse el rol que a los docentes les cabe en los procesos de la enseñanza y aprendizaje (Marcelo, 2002; Ministerio de Educación, 2003a).

Como una forma de responder a las dificultades que enfrenta la escuela para cumplir con las demandas que la sociedad le impone, se han desarrollado una serie de propuestas que se estructuran en torno al concepto de calidad o eficacia de la educación (Ministerio de Educación, 2003a).

Ambos temas han llegado a constituir una preocupación casi universal, debido a las implicancias que tienen para el desarrollo social. Es por ello que se han convertido en el desafío central de las actuales políticas educativas, las que no han dejado atrás a la educación que se

desarrolla en los entornos rurales, en donde los problemas más serios, no se relacionan con la cobertura de la red escolar, sino con la calidad de la enseñanza impartida por la escuela y los resultados del aprendizaje que se logra en ellas (Ministerio de Educación, 2003a). Los factores que inciden son múltiples y de naturaleza diferente. Algunos son de tipo socioeconómico y cultural y trascienden al sistema educativo, otros remiten al sistema escolar y, más específicamente, a la estructura y funcionamiento de la escuela (San Miguel, 2000; 2005).

2.2.1. Educación Rural en América Latina

La situación actual de la educación en las zonas rurales de América Latina parece ser la consecuencia de un conjunto de situaciones históricas que han venido modelando las características específicas que hoy posee (Viñas-Román, 2003).

Este conjunto de situaciones, determinan los procesos de cambio dentro de ese segmento importante del sistema social latinoamericano. Por tales razones, todo esfuerzo de planificación y ejecución de la educación para el medio rural, debería tener en cuenta las múltiples conexiones que los distintos elementos del sistema social tienen entre sí, así como la diversidad de situaciones de ruralidad, de niveles y modalidades de desarrollo, y los distintos procesos históricos que condujeron a una tal situación (Lakin y Gasperini, 2004; Viñas-Román 2003).

Existe en América Latina un hecho político evidente: los diferentes intentos de planificación social y económica, así como las reformas educacionales, se han preocupado fundamentalmente por el desarrollo de las zonas urbanas, relegando las rurales a un segundo plano (Acker y Gasperini, 2009; Lakin y Gasperini, 2004; San Miguel, 2005; Viñas-Román, 2003).

Dentro de este contexto, resultan explicables las limitaciones existentes en cuanto a un conocimiento adecuado de las características y de la problemática de la educación rural, la que ha sido escasamente atendida en los países en desarrollo, y América Latina no ha sido una excepción. En aquellos casos en los que las políticas educativas para la población rural han tenido alguna prioridad, el énfasis ha estado puesto sobre todo en la cobertura, casi exclusivamente

centrada en la educación básica, y han estado prácticamente ausentes las preocupaciones acerca de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. En este sentido, han sido muy pocas las experiencias de intervención que hayan incorporado expresamente requisitos de equidad y pertinencia en la educación rural, no prestando la atención necesaria a cuestiones vinculadas con la dimensión sociocultural, los contenidos del currículum, la formación docente y la organización escolar (Corvalán, 2004; FAO y UNESCO-IIPE, 2005).

La relación entre educación y ruralidad no es simple y ha ido variando según las modificaciones registradas en ambos componentes. La experiencia acumulada en materia de educación rural y las transformaciones recientes del espacio rural, ponen en un nuevo contexto esa relación; a la vez que demandan un enfoque más amplio que atienda las necesidades de educación básica de los niños/as, la formación de adultos y jóvenes que no asisten a la escuela, el desarrollo de propuestas específicas para la reducción de la pobreza y la consideración de las minorías (Acker y Gasperini, 2009; Lakin y Gasperini, 2004; FAO y UNESCO-IIPE, 2005).

Las principales dimensiones que ubican en un marco particularmente difícil a la educación rural latinoamericana, y que tornan complejas las propuestas de intervención, incluyen (FAO y UNESCO-IIPE, 2005) la falta de oportunidades de acceso, especialmente en zonas aisladas o con baja densidad de población; la escasez de programas para la primera infancia; la falta de ingreso de niños/as a la escuela primaria o su deserción temprana; las escuelas incompletas que sólo ofrecen educación en algunos niveles de enseñanza; la existencia de “sesgo” urbano y de un currículum único, por ende poco articulado a las necesidades e intereses de la población rural; la falta de adaptación de la lengua de instrucción a la cultura de la población atendida; las diferencias en la matrícula entre niños y niñas; la infraestructura y el equipamiento deficientes (textos y otros insumos escolares), el personal docente insuficientemente preparado y escasamente supervisado; y el bajo número de escuelas secundarias y una distribución geográfica poco adecuada.

En el Informe de OREALC/UNESCO - LLECE (2008), se establece que América Latina es una región fuertemente inequitativa y esta condición se expresa en el caso particular de la

educación, en un conjunto de dimensiones que involucran aspectos de orden económico, social, poblacional o demográfico y cultural, entre los principales.

La dimensión socioeconómica se refiere fundamentalmente a la pobreza como fuente de inequidad y afecta tanto a zonas urbanas como a rurales, pero en estas últimas se muestra con mayor intensidad y menos oportunidades para salir de ella (FAO y UNESCO-IIPE, 2005; OREALC/UNESCO – LLECE, 2008).

A nivel demográfico se ha priorizado la educación primaria, pero no ha sucedido lo mismo con la educación preescolar, ni la secundaria. Los niños de más temprana edad, y los jóvenes y adultos, se encuentran en una situación inequitativa, en particular comparados con los mismos grupos de población de las ciudades (Atchoarena y Gasperini, 2004; FAO y UNESCO-IIPE, 2005).

De igual forma, es necesario tener en cuenta las dimensiones étnico-culturales de las poblaciones indígenas y las minorías étnicas de la región. En estos casos particulares, la educación suele verse más desfavorecida, es poco o nada pertinente, presenta una cobertura incompleta, una importante disminución de la calidad y una marcada inequidad. En general, esto se debe a una tendencia a homogeneizar la educación en todo el país, sin considerar las necesidades de esos grupos (Acker y Gasperini, 2009; FAO y UNESCO-IIPE, 2005).

Otra cuestión importante es el género, que impacta desfavorablemente sobre las niñas. También deben tenerse en cuenta las características personales, en especial en aquellos casos de niños con déficit cognitivo, sensitivo o motor, que se ven particularmente desfavorecidos en las zonas rurales (FAO y UNESCO-IIPE, 2005; OREALC/UNESCO – LLECE, 2008).

El informe de FAO y UNESCO-IIPE (2005) concluye que todas estas dimensiones llevan a que la mayoría de las actuales oportunidades de educación, resulten insuficientes e inadecuadas para romper con el círculo vicioso de la pobreza rural.

2.2.2. La Educación Rural en Chile

En el caso de Chile, la sociedad rural, con sus múltiples características, constituye una forma de vida que debe ser sostenida para que pueda ser asumida como una opción válida para parte importante de las familias que constituyen la población nacional. Chile sería, indudablemente, más pobre sin la presencia y la contribución del mundo rural, de su cultura y de su relación con la naturaleza.

Para que esta opción tenga destino, es indispensable el fortalecimiento de la trama social en el campo y la profundización de la vida pública comunal. En esta tarea, el Estado enfrenta la responsabilidad de comprometer iniciativas y esfuerzos de modernización a fin de responder a las nuevas exigencias del presente, a través de estrategias que provean orientaciones y apoyo a las instituciones locales.

Este complejo desafío sólo puede ser abordado por el conjunto de instituciones que tienen presencia en el mundo rural. Entre ellas, la educación es reconocida como un factor importante para su progreso, pues constituye una instancia que abre o cierra las oportunidades de progresos posteriores en la formación personal y su proyección en la participación social (San Miguel, 2000; 2005; Thomas y Hernández, 2005). Si bien la cobertura escolar en el sector es amplia, los resultados de los aprendizajes son aún insuficientes, afectando el derecho reconocido para todos los niños y niñas del país, al acceso a una educación de calidad, de al menos doce años.

Debido a lo anterior, en los años noventa, el Ministerio de Educación definió a la escuela rural como una de sus prioridades, asumiéndola como una institución de promoción de la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de familias rurales, y de contribución a la integración del mundo rural a la sociedad futura. El desafío era salir del diagnóstico de inequidad y baja calidad para el sector educativo rural, asegurando a sus escolares igualdad de oportunidades en función de los resultados de sus estudios, considerando sus antecedentes de socialización. Es decir, una educación diferenciada en los insumos y procesos, pero buscando el logro de resultados equivalentes a los esperados para todos los alumnos del país (San Miguel, 2005).

Iniciativas desarrolladas para el mejoramiento de la calidad de la educación rural en Chile

Para dar respuesta a lo anterior, en los años noventa, se genera en Chile el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural (MECE Rural). Dicho Programa se orientó de acuerdo a las prioridades de ese entonces, establecidas por la División de Educación General del Ministerio de Educación, hasta el año 2003 (Williamson, 2004).

El MECE Rural, generó una propuesta pedagógica que tenía en consideración, el criterio de focalización en las poblaciones de mayor riesgo pedagógico. De esta forma, el entonces nuevo programa, se centró en las escuelas rurales multigrado atendidas por uno, dos o tres profesores, que constituían el 78.6% de los establecimientos rurales básicos del país (Ministerio de Educación, 1999).

El foco de atención del programa se centró en el mejoramiento de los procesos internos del sistema escolar y de los resultados de aprendizaje, a través de una nueva pedagogía de enseñar para aprender. El gran desafío, era implementar innovaciones que implicaran un cambio en la manera de pensar la educación y sus estrategias por parte de los maestros, así como también por parte de los alumnos y de sus familias, a fin de introducir lenta y pacientemente una nueva práctica pedagógica en cada sala de clases (Villarroel, 2003).

En consecuencia con lo anterior, surgieron los objetivos fundamentales del Programa (Ministerio de Educación, 1999; Williamson, 2004):

- Mejoramiento sistemático en amplitud, profundidad y relevancia de los aprendizajes de competencias culturales de base en los alumnos de escuelas multigrado rural con hasta tres profesores, en torno a los ejes del dominio de la lengua oral y escrita y el pensamiento matemático.
- Desarrollo de la capacidad de iniciativa pedagógica y curricular de las escuelas a través de mecanismos descentralizadores efectivos.
- Incremento de la capacidad de emprender de los profesores en sus unidades educativas; posibilitando la innovación permanente en los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrado de hasta tres profesores.

El desafío consistía en generar, nuevos conocimientos y destrezas, desde la cultura propia que provee estabilidad psicosocial al niño del medio rural.

La estrategia del Programa comenzó por la generación de condiciones para un efectivo mejoramiento de los conocimientos y de las prácticas docentes, a fin de producir innovaciones curriculares efectivas, que favorezcan en los alumnos el desarrollo de estructuras de pensamiento, actitudes y destrezas para la acción, que sean fundantes, generadoras y referenciales de aprendizajes posteriores. Para ello, el programa intentó articular diversas líneas de acción, que combinaron la dotación de recursos adecuados para crear ambientes favorables a la enseñanza y el aprendizaje, con reorientaciones curriculares y apoyo a los procesos pedagógicos (Ministerio de Educación, 1999).

Los objetivos señalados se tradujeron en un conjunto de lineamientos, enfocados hacia el trabajo en la comunidad educativa rural, que se sustentaron en dos ejes centrales: la participación docente para gestionar el Programa y promover la práctica colaborativa, y la participación de la familia como contribución al aprendizaje de los niños, a partir de establecer modos de gestión más participativos y construir una noción de comunidad educativa (Williamson, 2004).

Entre las principales líneas de acción del Programa se cuentan:

Adecuación metodológica: La adecuación metodológica estuvo dirigida fundamentalmente a intervenir la tradición que sustenta la práctica pedagógica, ofreciendo alternativas fundadas en nuevas concepciones del conocimiento y del aprendizaje, que propiciaran una mayor autonomía y creatividad del docente. La didáctica del programa estaba orientada hacia contextos de práctica activa y de organización de instancias cooperativas de aprendizaje que permitieran acotar significativamente y socializar los aprendizajes escolares. Esto implicaba: (a) adecuación con el entorno cultural y natural; (b) flexibilidad y autonomía para adaptar el proceso pedagógico a las condiciones locales; (c) integración del conocimiento en torno a las necesidades de la comunidad y (d) descentralización para llevar la planificación educativa a una escala humana. La adecuación metodológica que introdujo el programa, se convirtió en una oportunidad para (a) desarrollar en los niños las capacidades de adquirir, utilizar y crear conocimientos; (b) estimular el

pensamiento, habilitándolos para la formulación y la resolución de problemas; y (c) fomentar la creatividad.

Capacitación de docentes: La estrategia de capacitación del programa se fundó en la convicción de que una escuela rural más eficiente, dependía de que el profesor pudiese lograr una efectiva autonomía técnica, que le permitiera asumir el rol de mediador, entre el contexto de vida de los alumnos y el conocimiento que les ayuda interpretar su medio desde una perspectiva diferente. Esto implicaba que el profesor, de cara a la realidad en que trabaja, pudiese producir las condiciones para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En estos términos, la capacitación pretendía ofrecer, a los profesores de las escuelas multigrado, conceptos y sugerencias que, en un marco de autonomía profesional, pudiesen utilizar para mejorar su quehacer docente, desarrollando la habilidad práctica de percibir y formular problemas pedagógicos de los alumnos, a partir de la observación y análisis de las situaciones en que éstos surgen. Para tales fines, la capacitación de los profesores rurales pretendía la habilitación para: (a) implementar un currículo escolar flexible, en torno a las experiencias de los niños y referidas a necesidades de aprendizajes de ellos y de la comunidad; (b) enseñar a leer y escribir comprensivamente en las condiciones dadas; (c) desarrollar conceptos abstractos a partir del entorno socio-cultural y natural concreto de la comunidad rural; (c) utilizar métodos de enseñanza activos, aprovechando diferentes espacios de aprendizaje y la colaboración de miembros de la comunidad con talentos aprovechables; (d) organizar a los alumnos con criterios diferentes a los grados tradicionales, en grupos de aprendizaje cooperativo; (e) y generar un contexto democrático en la escuela.

Organización profesional de profesores: Con el objeto de superar el aislamiento profesional de los profesores uni, bi y tridocentes, dispersos en amplias zonas rurales se crearon los Microcentros de Programación Pedagógica, presentes hasta la actualidad. Estos se encuentran constituidos por agrupaciones de profesores que, de acuerdo a la proximidad geográfica de sus escuelas, que se reunían mensualmente, en sus inicios, para: (a) Intercambiar sus experiencias pedagógicas; (b) Formular sus proyectos de mejoramiento educativo; (c) Diseñar sus prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. y (d) Recibir apoyo técnico de parte de los supervisores del Ministerio de Educación. La organización y coordinación

de cada microcentro está en manos de sus profesores integrantes. Esta instancia se pensó como un espacio para diseñar, en forma colaborativa, la innovación curricular para las escuelas de la localidad, el seguimiento y la evaluación de las experiencias de enseñanza aprendizaje que se fuesen realizando (Ávalos, 2004).

Asistencia técnico pedagógica a escuelas y microcentros: La implementación del rediseño curricular en las escuelas implicó una asesoría pedagógica constante para atender a los problemas específicos de cada escuela o microcentro. Esta supervisión constituyó un proceso constante de “capacitación en la tarea” (Ávalos, 2004).

Textos para enseñanza multigrado: La tarea de profesores que deben trabajar con distintos grados simultáneamente requiere de textos y guías didácticas adecuadas a tales condiciones. Estos textos permiten a los alumnos un trabajo colaborativo y relativamente independiente, de modo que el profesor pueda diversificar sus actividades con distintos grupos de niños. Para ello, el Programa contempló el diseño de textos que contenían: (a) secuencias didácticas bien detalladas, (b) sugerencias de ejercicios que permitan conectar significativamente el entorno rural con el conocimiento nuevo que se quiere introducir, (c) actividades relevantes, integradas en torno a las necesidades del niño y la comunidad, que propiciaban la participación activa de los estudiantes, a través de sugerencias de actividades prácticas y de consideración de la experiencia cotidiana, (d) oportunidades de practicar y aplicar lo aprendido, (e) medios explícitos para evaluar las experiencias de aprendizajes que estimulaban el aprendizaje cooperativo, (f) estimulación del aprendizaje cooperativo, (g) vinculación del conocimiento local con el universal; (h) generación de actitudes de respeto y valoración a las diferencias culturales y lingüísticas; (h) y estimulación de la comunicación intercultural. La premisa metodológica era que la experiencia cotidiana de los alumnos y su análisis teórico y práctico, constituía el medio donde podían adquirir habilidades y conocimientos relevantes que les permitiesen enfrentar problemas cotidianos. Para este fin, el Programa elaboró y puso a disposición de todos los alumnos de primero a sexto año básico, materiales didácticos y textos especialmente diseñados para el medio rural llamados Cuadernos de Trabajo. Estos integraban todas las asignaturas y eran complementarios a los textos tradicionalmente distribuidos a todo el alumnado de enseñanza básica del país.

Dotación de material didáctico: El desarrollo de metodologías activas requiere de material didáctico complementario a los textos, sobre todo cuando se atienden varios grados a la vez, de modo que los alumnos puedan estar constantemente trabajando. Por este motivo, se puso a disposición materiales de apoyo para los profesores, como por ejemplo el Manual de Desarrollo Curricular que proponía: (a) los principios y la operatoria de una planificación escolar descentralizada; (b) el diseño del currículo para la escuela multigrado y (c) ejemplos de desarrollo del currículum para la realidad rural. Se trataba de una propuesta de discusión de varios conceptos, principios y casos que pudiesen abrir nuevas posibilidades de acción pedagógica.

Formulación y ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo en microcentros rurales: Para favorecer la autonomía profesional y la creatividad de los profesores constituidos en equipos de trabajo, se promovió y prestó apoyo técnico a cada microcentro en la formulación y ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Estos eran proyectos de innovación pedagógica, generados, administrados y ejecutados por los equipos de profesores, a partir de un diagnóstico de la realidad y fundados en la propia experiencia profesional. Estaban destinados a aplicar, en cada una de las escuelas que constituyen el microcentro, alguna innovación original que el grupo de profesores consideraba importante para el mejoramiento de los aprendizajes de los niños.

El conjunto de estas líneas de acción constituyó una estrategia articulada que buscó movilizar a los actores de la experiencia escolar, en una dinámica curricular proactiva que apuntaba principalmente a: (a) la habilitación de los niños para aprender a aprender, (b) a usar sus conocimientos y destrezas para resolver situaciones concretas, (c) a participar activamente en la construcción colaborativa de soluciones, (d) a comprometerse con los resultados de sus labores y (e) a reconocer el valor y las posibilidades de una vida agro-rural asumida con responsabilidad (Ministerio de Educación, 1999).

Lo anterior, muestra que el Programa en sus dos etapas, la del MECE Rural (1992-1999) y la de Educación Básica Rural (2000-2003), expresó una prioridad clara del Ministerio de Educación por esta población escolar. Esto impactó efectivamente, disminuyendo la brecha con la educación

urbana, considerando, el alto grado de inequidad y desigualdad que existía al inicio de la década de los noventa (Ministerio de Educación, 1999; Williamson, 2004).

La Educación Rural y sus números: algunos datos respecto del sistema de educación rural en Chile

Desde la década de los noventa, la educación de las poblaciones rurales en su conjunto, ha experimentado un fuerte avance en términos de cobertura, calidad, mejoramiento de infraestructura, condiciones de desarrollo profesional y trabajo de los docentes. Contribuyeron a este avance, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación 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 e Iglesias a través de proyectos específicos (Williamson, 2004).

No obstante lo anterior, la situación de la población rural chilena - consistentemente con lo que se observa nivel latinoamericano- hasta hoy en día, continúa presentando 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 las dos últimas décadas, continúa expresando una baja calidad de la educación y mostrando una profunda desigualdad respecto de los promedios urbanos. 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% (Ministerio de Educación, 2010a).

Por otra parte, cabe destacar que durante la década de los ochenta, se autorizó la creación prácticamente libre de escuelas. Esto 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 (Williamson, 2004).

En los sectores rurales chilenos, es predominante el sistema de educación municipal en relación al particular subvencionado. Sólo en la región de La Araucanía este último porcentaje es superior (Ministerio de Educación, 2010b), tal como se observa en Tabla 2.1, a continuación:

Tabla 2.1. Número de establecimientos por dependencia según región y área geográfica.

Región	Área Geográfica	Dependencia Administrativa				
		Total	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporación de Adm. Delegada
Total	Total	11.907	5.847	5.263	727	70
	Urbana	7.540	2.459	4.308	711	62
	Rural	4.367	3.388	955	16	8
I	Total	205	72	117	15	1
	Urbana	167	35	117	15	0
	Rural	38	37	0	0	1
II	Total	240	125	76	39	0
	Urbana	223	108	76	39	0
	Rural	17	17	0	0	0
III	Total	180	116	51	13	0
	Urbana	136	75	49	12	0
	Rural	44	41	2	1	0
IV	Total	751	433	286	31	1
	Urbana	366	110	226	30	0
	Rural	385	323	60	1	1
V	Total	1.190	474	582	128	6
	Urbana	983	284	567	126	6
	Rural	207	190	15	2	0
VI	Total	670	427	210	27	6
	Urbana	379	153	196	25	5
	Rural	291	274	14	2	1
VII	Total	906	616	269	16	5
	Urbana	429	168	243	16	2
	Rural	477	448	26	0	3
VIII	Total	1.564	1.016	497	39	12
	Urbana	865	393	423	39	10
	Rural	699	623	74	0	2
IX	Total	1.321	619	682	16	4
	Urbana	469	194	255	16	4
	Rural	852	425	427	0	0
X	Total	1.143	736	364	42	1
	Urbana	426	153	231	41	1
	Rural	717	583	133	1	0
XI	Total	81	54	26	0	1

	Urbana	51	26	24	0	1
	Rural	30	28	2	0	0
	Total	85	54	25	6	0
XII	Urbana	70	39	25	6	0
	Rural	15	15	0	0	0
	Total	2.878	750	1.755	340	33
R.M	Urbana	2.698	612	1.721	332	33
	Rural	180	138	34	8	0
	Total	561	290	262	9	0
XIV	Urbana	182	77	97	8	0
	Rural	379	213	165	1	0
	Total	132	65	61	6	0
XV	Urbana	96	32	58	6	0
	Rural	36	33	3	0	0

Fuente: Chile, Ministerio de Educación. (2010b). *Estadísticas de la Educación*. Santiago de Chile: Autor.

Por otra parte, respecto de la cantidad de la población escolar rural, las cifras muestran que ésta representa un 9,2% del total país, cifra muy próxima a la proporción de población rural en Chile. La matrícula rural tiene tendencia al crecimiento hasta el 5° año básico, a partir del 6° grado comienza a decrecer (Ministerio de Educación, 2010b). Suponiendo una no interferencia de procesos migratorios familiares, este hecho 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 (Ministerio de Educación, 2010a; Williamson, 2004).

Tabla 2.2. Matrícula por dependencia según nivel de enseñanza y área geográfica.

Nivel de Enseñanza	Área Geo.	Dependencia Administrativa				
		Total	Municipal	Part. Subven.	Part. Pagada	Corpor.
Total	Total	3.574.419	1.548.830	1.717.638	252.680	55.271
	Urbana	3.246.727	1.314.663	1.631.960	247.749	52.355
	Rural	327.692	234.167	85.678	4.931	2.916
Parvularia	Total	326.331	129.873	159.355	37.103	0
	Urbana	296.732	106.245	154.102	36.385	0
	Rural	29.599	23.628	5.253	718	0
Especial	Total	121.815	14.858	106.700	229	28
	Urbana	118.882	14.144	104.481	229	28
	Rural	2.933	714	2.219	0	0
Total Básica	Total	2.105.061	979.175	984.441	141.227	218

	Urbana	1.852.828	784.433	929.844	138.333	218
	Rural	252.233	194.742	54.597	2.894	0
Total Media	Total	1.021.212	424.924	467.142	74.121	55.025
	Urbana	978.285	409.841	443.533	72.802	52.109
Media H. C.	Rural	42.927	15.083	23.609	1.319	2.916
	Total	642.097	251.296	308.747	74.087	7.967
Media T. P.	Urbana	624.672	242.620	301.317	72.768	7.967
	Rural	17.425	8.676	7.430	1.319	0
Media H. C.	Total	379.115	173.628	158.395	34	47.058
	Urbana	353.613	167.221	142.216	34	44.142
Media T. P.	Rural	25.502	6.407	16.179	0	2.916

Fuente: Chile, Ministerio de Educación. (2010b). *Estadísticas de la Educación*. Santiago de Chile: Autor.

En el caso de las cifras correspondientes a la cantidad de docentes en el país, los datos muestran que los profesores rurales representan un 12,34%, siendo los municipales el 74,9% del total de profesores rurales en todos los niveles del sistema (Ministerio de Educación, 2010a; 2010b).

Cabe destacar que aún cuando, a nivel nacional, se aprecia un crecimiento en el número de docentes, la cantidad de profesores rurales ha permanecido más bien estable en el última década (Ministerio de Educación, 2010a). La tendencia cuantitativa global pareciera ser a la estabilidad docente en el sector rural. Sin embargo, uno de los problemas serios en las escuelas del sector particular subvencionado, y en menor medida en el municipal, es el de la rotación 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 (contratos a plazo fijo, reemplazos de profesores autorizados, etc.) y de los incentivos de ingresos que tiene el ejercer docencia en zonas rurales (San Martín, 2005, Williamson, 2004).

Tabla 2.3. Docentes por dependencia según región y área geográfica.

Región	Área Geográfica	Dependencia Administrativa				Corporación de Adm. Delegada
		Total	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	
Total	Total	1766.472	80.035	74.024	19.937	2.476
	Urbana	154.688	63.717	69.194	19.459	2.318
	Rural	21.784	16.318	4.830	478	158
I	Total	3.099	1.085	1.855	131	28
	Urbana	2.895	909	1.855	131	0
	Rural	204	176	0	0	28
II	Total	5.656	3.389	1.513	754	0
	Urbana	5.598	3.331	1.513	754	0

	Rural	58	58	0	0	0
III	Total	3.293	2.119	1.005	169	0
	Urbana	3.091	1.970	989	132	0
	Rural	202	149	16	37	0
IV	Total	8.360	4.403	3.555	385	17
	Urbana	6.766	3.045	3.345	376	0
	Rural	1.594	1.358	210	9	17
V	Total	18.929	8.130	8.281	2.293	225
	Urbana	17.319	6.750	8.094	2.250	225
	Rural	1.610	1.380	187	43	0
VI	Total	9.111	5.412	2.811	660	228
	Urbana	6.997	3.591	2.642	554	210
	Rural	2.114	1.821	169	106	18
VII	Total	10.924	6.992	3.315	470	147
	Urbana	7.981	4.386	3.034	470	91
	Rural	2.943	2.606	281	0	56
VIII	Total	22.446	13.108	7.566	1.320	452
	Urbana	19.026	10.304	6.989	1.320	413
	Rural	3.420	2.804	577	0	39
IX	Total	11.182	5.195	5.445	407	135
	Urbana	8.479	4.072	3.865	407	135
	Rural	2.703	1.123	1.580	0	0
X	Total	9.396	5.404	3.271	707	14
	Urbana	7.165	3.641	2.805	705	14
	Rural	2.231	1.763	466	2	0
XI	Total	1.281	726	536	0	19
	Urbana	1.110	558	533	0	19
	Rural	171	168	3	0	0
XII	Total	1.936	1.178	550	208	0
	Urbana	1.880	1.122	550	208	0
	Rural	56	56	0	0	0
R.M	Total	64.088	19.313	31.454	12.110	1.211
	Urbana	61.095	17.262	30.759	11.863	1.211
	Rural	2.993	2.051	695	247	0
XIV	Total	4.417	2.417	1.794	206	0
	Urbana	3.125	1.757	1.196	172	0
	Rural	1.292	660	598	34	0
XV	Total	2.354	1.164	1.073	117	0
	Urbana	2.161	1.019	1.025	117	0
	Rural	193	145	48	0	0

Fuente: Chile, Ministerio de Educación. (2010b). *Estadísticas de la Educación*. Santiago de Chile: Autor.

En términos de indicadores de resultados, el Ministerio de Educación (2010a) ha señalado que los niños entre 6 y 18 años de zonas rurales presentan una mayor tasa de deserción 21,7% versus 13,9% respecto de aquellos que viven en zonas urbanas. Esta situación se repite en el caso de las tasas de reprobación, en donde las zonas rurales presentan tasas comparativamente mayores,

tanto para la Educación Básica como para la Educación Media, tal como se puede observar en la Tabla 2.4(Ministerio de Educación, 2011a):

Tabla 2.4. Tasas de reprobación según localización geográfica.

Nivel Educativo	Urbano	Rural
Educación Básica	3.6%	5.5%
Educación Media	7.8%	9.1%

En cuanto a las tasas de retiro, nuevamente es en los sectores rurales en donde las tasas son más altas. En el caso de la Educación Básica se observa una tasa del 1,3% en los sectores rurales versus 1,2% en las zonas urbanas, mientras que para el caso de la Educación Media, se observan tasas de 6,5% para los sectores rurales versus un 4,4% correspondiente a las zonas urbanas (Ministerio de Educación, 2011a).

Como es posible apreciar, en todos los casos, los índices son más precarios en el sector rural. Pese a los avances logrados en los últimos años en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, la educación rural continúa siendo la modalidad y sector educacional más desaventajado (Atchoarena y Gasperini, 2004; San Miguel, 2005, Thomas y Hernández, 2005; Williamson, 2004).

2.2.3. La Escuela Rural: definiciones, caracterización y tipologías

Una especial mención merece la escuela rural. En la actualidad, una Escuela Rural con un perfil uniforme, homogéneo y lineal, como el que tradicionalmente ha sido caracterizado, es difícil de encontrar. Influye para su definición actual, el contexto en el que se inserta, dependiendo directamente del medio rural para poder ser descrita con rigurosidad. En este sentido, Feu (2003), destaca que mientras algunas zonas se caracterizan por tener una estructura rural tradicional, otras se encuentran en un espacio rural en transición y otras en un espacio rural moderno. Existen por tanto, escuelas rurales emplazadas en pequeños sectores donde la mayoría de la población se dedica a tareas agrícolas o ganaderas, utilizando tecnología muy poco desarrolladas y valiéndose de valores relacionados con la ruralidad tradicional; otras escuelas

están integradas en sectores en donde se ha observado un desvanecimiento de los esquemas tradicionales, migración desde el campo a la ciudad, despoblamiento apresurado, etc.

Boix (2003) considera la escuela rural como una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular, y con una configuración pedagógica y didáctica multidimensional. Esta definición permite caracterizar a la escuela rural como una instancia formativa que puede desarrollar modelos educativos abiertos y autónomos, en los cuales se encuentra comprometida la comunidad en la cual está inmersa.

Por su parte, Cantón (2004) hace referencia a la escuela rural entendiendo que reúne un conjunto de formas de escolarización que son específicas de esas áreas geográficas denominadas zonas rurales y tienen, entre otras, las siguientes características: baja razón profesor/alumno, la forma de agrupamiento no suele ser por cursos y en algunos casos es el último servicio público que suele haber en la localidad.

En este sentido, cuando se habla de escuela rural se está aludiendo a un tipo especial de escuela, la que se encuentra ubicada en núcleos de población muy pequeños y que está desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto de escuela. Corchón (2000a), afirma esta definición, señalando que la escuela rural se caracteriza principalmente por ser única en la localidad en la que ubica, ser pequeña y situada en núcleos de población con pocos habitantes (Santos, 2002).

Al revisar los estudios realizados por los diversos autores antes señalados, resulta posible destacar los siguientes rasgos característicos de la escuela rural:

- Coexistencia de dos tipos de centros: completos e incompletos, siendo estos últimos los predominantes.
- Las condiciones de infraestructura generales y las instalaciones complementarias (biblioteca, comedor, sala de profesores, etc.) son deficientes o inexistentes.
- La escasa densidad de población y su distribución por el territorio, que provoca un servicio educativo casi en su totalidad prestado por la enseñanza pública y que sea mucho más caro y difícil de gestionar.

- La razón profesor/alumno suele ser bajo, lo que produce, por un lado, un costo muy alto para las administraciones educativas y, por otro, una cercanía con el alumno y un atención individualizada favorable para cualquier aprendizaje impensable en el entorno urbano.
- La movilidad del profesorado es alta, especialmente en las escuelas más pequeñas (Amor, 2002).
- Profesorado poco preparado para las especiales circunstancias de procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes, ya que su formación va dirigida siempre al ámbito urbano de colegios grandes y con cierta homogeneidad del alumnado.
- La relación con los padres es más estrecha y cercana. El conocimiento personal de las familias y el escaso número de familias con que el profesor se tiene que relacionar, hace que la relación sea más continuada y profunda.
- La diversidad es muy alta: de paisajes, de alumnos, familias, modos de vida, vías de comunicación, modos de producción, tipología de los centros, variedad en el número y composición del profesorado.

En el caso de Chile, la mayoría de los establecimientos rurales son escuelas municipales o particulares subvencionadas. Entre las escuelas particulares subvencionados se incluye un número considerable de establecimientos sostenidos por entidades de iglesia u órdenes religiosas (San Miguel, 2000).

En el contexto rural chileno, funcionan escuelas uni y bidocentes, tridocentes y polidocentes de distinto tamaño; grandes, medianas y pequeñas. Las primeras se concentran en las zonas más pobres y con menos posibilidades de desarrollo, en tanto las últimas funcionan en zonas donde la modernización del agro presiona por mayores y mejores logros de la escolarización (San Miguel 2000, 2005; Williamson, 2004).

Las escuelas uni y bidocentes son unidades pequeñas, con una matrícula que varía entre los veinticuatro y los cincuenta alumnos, atendidos por uno o dos profesores dentro de una estructura de cursos combinados, es decir, varios cursos atendidos simultáneamente por un mismo profesor. Son escuelas incompletas que ofrecen sólo los seis primeros años del ciclo de enseñanza básica y

se localizan, por lo general, en las zonas más pobres y apartadas. Predominan en ellas, el trabajo asalariado y la agricultura de subsistencia. Los niños provienen de núcleos familiares que funcionan como unidades de producción y combinan la asistencia a la escuela con actividades laborales y domésticas de distinto tipo (Ministerio de Educación, 1998; Williamson, 2004; San Miguel, 2005).

Bajo el rótulo de escuelas tridocentes se agrupan los establecimientos que cuentan con una dotación de tres o cuatro profesores. La matrícula oscila entre cincuenta y cien alumnos, funcionan con una estructura de cursos simples y combinados; sólo se dan combinaciones de dos cursos atendidos por un sólo profesor. Se localizan, indistintamente, en zonas social y económicamente deprimidas y en aquellas donde se encuentran en marcha procesos de modernización agro-industrial. Ofrecen posibilidades de continuidad de estudios a los niños que asisten a las escuelas incompletas, uni y bidocentes, de las zonas más pobres y apartadas. Predominan, los hijos de familias de asalariados agrícolas y pequeños propietarios, así como de aquellas ocupadas en fuentes de empleo temporal que se desplazan según la estacionalidad de la producción agrícola y las oportunidades de empleo que ésta ofrece (Ministerio de Educación, 1998; Williamson, 2004; San Miguel, 2005).

Por su parte, las escuelas polidocentes se localizan en las zonas de mayor desarrollo socioeconómico y cultural, donde predomina la agricultura comercial y la actividad productiva tiende a organizarse bajo la forma de grandes complejos agroindustriales, integrados al medio urbano y al mercado internacional. Estos establecimientos son los que más se aproximan a un modelo de escuela urbana; ofrecen el ciclo completo de enseñanza básica, cuentan con una dotación docente adecuada a su tamaño y disponen de mayores recursos y equipamiento pedagógico. Generalmente trabajan sin cursos combinados. La dotación docente varía entre los cinco y doce profesores para una matrícula que supera los cien alumnos en los años del ciclo básico (Ministerio de Educación, 1998; Williamson, 2004; San Miguel, 2005).

Todas las escuelas rurales del país se rigen por las normas de un decreto único que fija los planes y programas de la enseñanza general básica así como la reglamentación vigente para este nivel educativo. Dicho decreto fue promulgado con base en principios de flexibilidad curricular.

Los objetivos mínimos para las asignaturas básicas, están fijados por ley. Teóricamente, el resto de los objetivos que allí se proponen pueden ser adaptados a la realidad de cada establecimiento y del contexto en que se localiza, así como al ritmo de aprendizaje de los alumnos, a sus intereses y necesidades. Compete al profesor adecuar los contenidos de la enseñanza a la realidad de la escuela y localidad (San Miguel, 2000).

Las potencialidades de la Escuela Rural

Los autores que atribuyen una serie de ventajas a la Escuela Rural, parecen coincidir en la expresión de que “menos es más”, reconociendo que por su particularidades y perfiles antes descritos, brindarían una serie de oportunidades para la educación.

Uno de los autores que más destaca en este planteamiento es Feu (2008), quien propone una serie de aspectos frente a los cuales la escuela rural puede actualmente presumir de sus potencialidades:

- La escuela rural es una escuela pequeña. Efectivamente la escuela rural de hoy, se caracteriza por tener pocos alumnos y, en consecuencia, permite impartir una educación contextualizada a cada niño. Una escuela de estas características, además, hace que todos los alumnos se conozcan, se ayuden y colaboren entre sí.
- La escuela rural favorece la experimentación educativa.
- La escuela rural favorece el desarrollo de una pedagogía activa. La mayoría de las escuelas rurales facilitan la implantación de una educación que se basa en la participación activa del alumnado, en el contacto directo con la realidad social y natural, en el salir fuera, porque el tamaño de la escuela, su situación geográfica y a dinámica de la misma lo facilitan. La escuela, en tanto que es pequeña y cuenta con pocos miembros, facilita la participación directa e intensiva de todos los miembros; y al ser un centro que está ubicado justo en el medio de un entorno natural, el contacto con el exterior es fácil, si se quiere, es un hecho cotidiano.

- La escuela rural se dota de maestros “integrales”. Los profesores de las escuelas rurales, en tanto que responsables de más un nivel educativo (incluso, en algunas ocasiones, responsables de toda una escuela), son maestros integrales, porque, generalmente, tienen una visión más global de la educación, del sistema educativo y de los problemas de la escuela.
- La escuela rural se dota, a veces, de maestros polivalentes. En muchas ocasiones, el maestro, además de hacer lo mencionado anteriormente, ejerce funciones de dinamizador cultural de la comunidad, secretario de la gente de la localidad, consejero, asesor de trámites burocráticos, etc.
- La escuela tiene alumnos entremezclados. Esta condición favorece la formación de grupo de trabajo heterogéneos, diversos, plurales; permite crear grupos de trabajo flexibles; los niños se acostumbran a trabajar con compañeros diferentes.
- Los maestros de las escuelas rurales pueden impartir una enseñanza individualizada. El profesor de la escuela rural puede dedicarse, a cada uno de sus alumnos, debido al bajo número de matrícula.
- La escuela rural posee un sistema de enseñanza particular: circular o concéntrico. Los profesores de la escuela rural, cuando desarrollan una clase, generalmente lo hacen para los alumnos de un determinado nivel educativo. En la medida en que en la misma aula hay alumnos de distintas edades, los alumnos de los otros niveles pueden escuchar lo que el maestro explica, en principio, para un determinado grupo de edad. De modo que los alumnos mayores pueden repasar lo que ya se les había explicado durante el curso anterior, y los alumnos más pequeños se pueden adelantar en lo que se les explicará en los cursos posteriores.
- La escuela rural es una escuela flexible y libre. La escuela rural no tiene demasiadas trabas burocráticas y eso hace que los maestros pueden cambiar la programación sin que pase casi nada, se pueden entretener en aquellas actividades en las que los niños se animan; pueden improvisar fácilmente sin necesidad de pedir demasiados permisos, etc. Las actividades, el calendario y el horario se pueden adecuar, afortunadamente, a las circunstancias del momento y a las necesidades de los alumnos.

- En la escuela rural entran personas que no son profesores, pero que pueden enseñar diversas cosas. Existen escuelas rurales que han incluido como estrategias de enseñanza y actividades a abuelos, padres, ex alumnos, ciudadanos que han trabajado en trabajos que ya no existen, el alcalde, etc., y ha dado muy buenos resultados.
- La escuela rural es una escuela con un sistema de control “blando”, respetuoso y mucho más educativo. En general en las escuelas rurales existe tan buen clima, que rápidamente todo el mundo aprende a vigilarse a sí mismo. Incluso algunas de ellas diseñan sus propias reglas de comportamiento, determinando entre todas las normas que hay que seguir y los castigos que hay que aplicar cuando se produce alguna infracción. Esta manera de proceder hace que todos los alumnos vivan, de una forma absolutamente normalizada, una serie de valores congruentes con la idea de democracia.
- Otras ventajas de la escuela rural. Hoy resulta posible afirmar, que las escuelas rurales ayudan a la vinculación del alumnado con el medio, refuerzan la cultura local y contribuyen a crear vida en la comunidad. Todo eso lo hacen desde el más absoluto respeto hacia la cultura rural y la población campesina.

Corchón (2002b) señala que cualquiera de los centros rurales existentes en la actualidad, tiene características genuinas e inherentes que los hacen ser diferentes a cualquier otro centro educativo urbano. En el aula conviven un profesor y una heterogeneidad de niños en cuanto a edad, capacidad, actitud, aptitud, etc., llamados a colaborar y a ayudarse mutuamente. Escuelas que presentan, entre otras y desde el punto de vista instructivo-formativo, las siguientes notas identificativas:

- Mayor contacto y relación más cercana y personal entre profesores, alumnos y padres. Por tanto, la orientación y motivación del docente está asegurada en cuanto se crea una permanencia de la relación docente-discente.
- Mayor autonomía administrativa y profesional en el proceso instructivo.
- Hay un mayor contacto con la naturaleza que puede utilizarse como recurso didáctico.
- Al ser pequeña la matrícula, se puede llevar a cabo la enseñanza individualizada, las adaptaciones curriculares individualizadas, etc.

- Al haber varios cursos en una misma aula, se enriquece la convivencia y el proceso de socialización de los niños. Las actividades socializadas son necesarias y este tipo de escuela las garantiza.
- El trabajo continuado con los mismos niños favorece su formación y se les conoce más a nivel individual y grupal.
- El hecho de que el alumno tenga que trabajar solo durante gran parte de la jornada escolar, aumenta el sentido de responsabilidad, el autogobierno y el sentido de iniciativa.

Dado lo anteriormente revisado, en este intento de perfil de la escuela rural, las diversas posturas parecen coincidir en que, la clave de las escuelas situadas en el medio rural, es su tamaño pequeño, demostrando que esto no parece constituir una limitación, sino todo lo contrario.

En este sentido, Meier (1996) ha encontrado siete razones que apoyan el mayor éxito de las escuelas pequeñas, lo que podría extrapolarse a las escuelas rurales:

- Sentimiento de pertenencia, que hace que cada alumno se sienta parte de una comunidad que incluye a los adultos.
- Respeto entre alumnado y profesorado que deriva de un buen conocimiento mutuo.
- Simplicidad en la estructura organizativa, que evita un exceso de burocracia y facilita la individualización.
- La participación de los padres es más frecuente al establecerse unas relaciones más próximas entre éstos y el profesorado.
- Fácil gobernabilidad, derivada de que la comunicación entre los profesionales puede tener lugar en torno a una mesa, por su reducido número.

No obstante, se debe dejar en claro que un tamaño reducido no constituye una garantía de que la escuela reúna las características anteriormente expuestas, pero lo cierto es que facilita que las pueda alcanzar. La razón básica, según los autores antes mencionados, es que los profesores y alumnos se ven en la necesidad de participar en las actividades y de prestar más atención a sus

compañeros que en las escuelas de mayor tamaño, lo que mejora el clima social y afectivo, al tiempo que desarrolla el propio sentimiento de eficacia.

Martín-Moreno (2002) manifiesta que las dimensiones reducidas que se asocian al éxito de las escuelas pequeñas, justifican creer en sus ventajas. Los aspectos positivos que se les atribuye se refieren tanto al profesorado como al alumnado y son las que esta autora sintetiza de la siguiente forma:

Respecto al profesorado:

- El profesorado de estas escuelas tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo.
- Relaciones interpersonales de mayor calidad.
- Suelen observarse actitudes más positivas del profesorado hacia el trabajo escolar y mayor colaboración entre los profesores.
- Los maestros muestran mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinariedad.

Respecto al alumnado:

- Recibe atención educativa e instructiva más personalizada.
- Se detecta mayor motivación en la realización de las actividades escolares.
- Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo o enseñanza cooperativa.
- Su auto-concepto personal y académico tiende a ser más positivo.
- Menos problemas de conducta, menor frecuencia de comportamientos disruptivos.

Respecto a la organización del entorno de aprendizaje:

- Mayor nivel de individualización de las actividades, dado que el grupo de alumnos suele ser pequeño en tamaño y con frecuencia multiedad y multinivel.
- Mayor flexibilidad en los horarios académicos cotidianos dentro de la jornada escolar.
- Entornos de aprendizaje más ordenados y seguros.

- Mayor conexión entre las culturas de los alumnos y de los adultos.
- Mayor énfasis en la relación del aprendizaje escolar con la vida externa de la escuela.

Reforzando lo anterior, Corchón (2002a) y Santos (2002) proponen un amplio repertorio de ventajas ofrecidas por la escuela rural:

Ventajas de naturaleza sociocultural:

- Favorece el arraigo social. El niño crece y se desarrolla en el medio natural en que nació. Está en contacto con su familia, no se siente arrancado de su terreno afectivo durante muchas horas al día.
- Los niños permanecen en contacto con la familia, tanto situaciones normales como en circunstancias especiales de enfermedad o necesidad particular.
- Al haber varios cursos en una misma sala, se enriquece la convivencia y el proceso de socialización del niño. Las actividades socializadas son necesarias y este tipo de escuela las garantiza.
- Es más fácil para las familias estar en contacto con los profesores y participar en la vida de la escuela.
- Las escuelas constituyen un foco cultural para todos los habitantes. La cultura del lugar se mantiene y desarrolla.

Ventajas de naturaleza formativa:

- Al conocer mejor el profesor a los niños, es más fácil el desarrollo de una actividad individualizada y adaptada a sus características cognitivas y actitudinales.
- La relación familia escuela hace más fáciles y oportunos los procesos de orientación.
- Es posible organizar actividades complementarias, tanto por el tiempo como por la ayuda que pueden prestar los padres y la comunidad.
- Es más fácil alcanzar autonomía administrativa e instructiva.

Respecto a las escuelas rurales multigrado, Uttech (2001) plantea las siguientes ventajas:

- Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes y así tienen un apoyo extra y aprovechan a más de un maestro al realizar las tareas.
- La cooperación y el entendimiento mutuo, integrados a la organización y a la metodología de enseñanza, son habilidades reforzadas y altamente valoradas.
- Los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de lectura. Escritura y conceptos matemáticos, cuando sus compañeros comparten sus ideas, es decir, están expuestos a niveles de pensamientos más complejos.
- Por último, el espíritu de cooperación surgido del trabajo en equipo, los lleva a tener menos conflictos intergrupales e intragrupal, lo que da como resultado un mejor clima escolar.

En síntesis, las ventajas de la escuela rural hacen referencia a una multiplicidad de variables, pues este tipo de escuela tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo, evidencia relaciones interpersonales de mayor calidad, se realizan con mayor frecuencia actividades en equipo o enseñanza cooperativa, se evidencian menos problemas de conducta, existe mayor nivel de individualización de las actividades, mayor flexibilidad en los horarios académicos cotidianos dentro de la jornada escolar, se evidencian entornos de aprendizaje más ordenados y finalmente, mayor énfasis en la relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo.

De este modo, y tomando en cuenta el contexto de múltiples ventajas y grandes desafíos, resulta necesario considerar el protagonismo del profesor. Frente a un entorno de grandes cambios, y para el cual, en la mayor parte de las oportunidades el profesor no se encuentra preparado, éste se ve enfrentado a la necesidad de adecuarse al entorno educativo rural y a las características que éste y su escuela presenta, debiendo adaptar sus prácticas pedagógicas a las condiciones en que desarrolla su trabajo (Villarreal, 2003).

2.2.4. El Profesor en la Escuela Rural: rol y formación

El profesor constituye uno de los actores más importantes del proceso educativo en general (Ministerio de Educación, 1998). Sin embargo, a pesar de la relevancia de este agente de desarrollo, en Chile existen pocos estudios actualizados sobre el profesor y más aún sobre el profesor rural. Poco o nada es lo que se conoce sobre sus características, su formación, su papel dentro y fuera de la escuela y las condiciones en que se desempeña (Villaruel, 2003). Esto aún cuando existe un relativo consenso, en torno a que tanto la calidad de la enseñanza impartida por la escuela, como los resultados del aprendizaje, se relacionan, entre otras variables, con las características personales y profesionales del profesor y con el modo en que éste enfrenta y conduce el proceso pedagógico (Vera et al., 2012; Villaruel, 2003).

Actualmente, la expectativa en relación con el profesor, es que éste debe transformarse en un facilitador para el aprendizaje de los educandos, debe despertar en ellos el entusiasmo por éste y hacerlo vivencial, de modo que los alumnos adopten lo enseñado de modo personal. Además, debe usar prácticas creativas que permitan la exploración, fomenten la curiosidad y estimulen el conocimiento; que desarrolle el pensamiento de sus alumnos, la formación valórica, impulse el estudio permanente y desarrolle las habilidades intelectuales e instrumentales básicas de ellos. Se espera, que el profesor sea capaz de reactualizar sus competencias, sea innovador, tenga capacidad de liderazgo y emprendimiento social; sea capaz de identificar las variables que intervienen en el proceso educacional y de adaptar su forma de enseñar según éstas (Arancibia et al., 2000).

El sistema educativo requiere por tanto, un profesor con un alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata, por lo tanto, de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y de un saber hacer (Morales, 2001; Brumat, 2011).

Pese a lo anterior, no existen definiciones únicas de lo que es o se espera de un profesor rural. Lo que existe es un conglomerado heterogéneo de profesores con las más variadas características personales y trayectoria ocupacional. Sus condiciones de trabajo varían según el tipo de escuelas en las que trabajan y las características de las zonas en las que éstas se localizan (Brumat, 2011).

Maestros Rurales: su papel en la educación rural

Las características propias del contexto rural, así como las labores pedagógicas y administrativas que debe realizar el docente de las zonas rurales, hacen que su labor difiera en muchos aspectos de las tareas que ejecutan los profesores de las zonas urbanas. Por ejemplo, en las escuelas unidocentes, deben atender varios niveles en forma simultánea, ejercer la administración del centro educativo y desempeñar el rol de líderes o facilitadores comunitarios (Brumat, 2011; Vargas, 2008).

Estas labores deben realizarse en circunstancias muchas veces adversas. Algunos de los maestros rurales no viven en las comunidades donde laboran, lo que les obliga a viajar grandes distancias para llegar a la escuela, separarse de sus familias y no tener un lugar adecuado donde vivir durante el período lectivo. En muchos docentes, esto ha generado una pesada carga afectiva, ya que deben enfrentar sentimientos como la soledad y el aislamiento. Además, no siempre perciben el apoyo institucional para desempeñar su trabajo, y por el contrario, sienten que deben cumplir con una serie de responsabilidades burocráticas y de otras tareas que no les corresponden (Abós, 2007; Bustos, 2007; Durston, 2004; Vargas, 2008).

Pese a lo anterior, muchos docentes se encuentran satisfechos con su rol de educador rural, principalmente porque sienten que pueden contribuir con el desarrollo integral de los niños e incidir favorablemente en la comunidad. Para muchos maestros, trabajar en las zonas rurales significa tener ciertas ventajas en contraste con las zonas urbanas, por las características culturales y sociales de las comunidades, el ambiente natural, el respeto y el reconocimiento que las comunidades brindan a los docentes y las condiciones laborales específicas con que cuentan. Se destaca en este punto, la existencia de valores como la sencillez, el respeto, la unión entre los

vecinos, el sentimiento de pertenencia a la comunidad y una identidad cultural más autónoma (Vargas, 2008).

En este escenario que ofrece la educación rural, no existe un prototipo de profesor rural. Los roles laborales de los profesores rurales, no parecen estar bien definidos ni por ellos mismos ni por la sociedad (Soler, 1991). Sin embargo, dada la relevancia de su figura, es lícito esperar del educador rural, una labor abierta, creativa, que en la medida de lo posible, responda a los requerimientos de su medio y no se ciña exclusivamente a satisfacer las exigencias de un programa de aplicación general (De Andraca y Gajardo, 1992).

En las zonas rurales el profesor desempeña una multiplicidad de funciones que tienen poca relación, tanto con las orientaciones y políticas que rigen para el conjunto del sistema educacional, como con la definición del papel y las funciones que rigen para éste. El profesor, además de sus funciones pedagógicas, muchas veces asume otras tareas vinculadas a la satisfacción de demandas provenientes del medio, como tareas de promoción del desarrollo local o comunitario, difusor de conocimientos agropecuarios, mediador entre la comunidad rural y los servicios estatales urbanos, juez en disputa de menores, sancionador de la obligatoriedad escolar, entre otras (Brumat, 2011; De Andraca y Gajardo, 1992).

Vargas (2008) plantea que lo anterior permite considerar el papel del docente rural en dos espacios vinculados e interdependientes. Por un lado, es el responsable de los procesos de aprendizaje de los niños en la escuela; por otro, está relacionado con su papel de líder comunitario. En este último aspecto existen dos posiciones: la que considera que los docentes son responsables directos del desarrollo comunitario y la que plantea que su papel es el de ser facilitadores en este proceso. Según la primera posición, el docente es calificado como un agente de cambio, motor de desarrollo comunal, reformador social, pilar de formación de la comunidad y quien organiza los proyectos locales. Desde la otra perspectiva, el docente rural es quien despierta el interés de los pobladores en la búsqueda de soluciones a los problemas, los motiva a organizarse, y participa en la solución de éstos.

Este papel de liderazgo nace, del hecho de que la escuela es el único espacio para el desarrollo personal, crecimiento cultural, fortalecimiento de la familia y apoyo para la realización de las

actividades socioeconómicas con que cuenta la comunidad. En este sentido, al docente rural se le ubica como un enlace entre el espacio local y el urbano, pues se considera que posee los conocimientos y capacidades para buscar el apoyo de otras instituciones y autoridades para solucionar los problemas comunitarios (Durston, 2004; Vargas, 2008).

El profesor rural, debe ser capaz no sólo de tomar en consideración el proceso de enseñanza–aprendizaje y de contribuir con otras agencias a transformarlo, sino también debe comprender el medio en el que se inserta, comprender las implicancias de lo que está haciendo, es decir, de mantener un buen nivel de dominio sobre sus acciones, sobre los efectos socioculturales de las mismas y sobre sus propias vivencias (Soler, 1991). Esta multiplicidad de roles, demanda un profesor rural autónomo, abierto a los cambios y que pueda transitar adecuadamente entre la teoría y la práctica (Ministerio de Educación, 1998).

Villarroel (2003) por su parte, plantea que el papel del profesor rural en el desarrollo local es el de ser un facilitador del proceso y un creador del ambiente y espacios favorables para una auténtica participación comunitaria. En él se juega la posibilidad de un desarrollo sostenible sobre todo porque tiene una posición de liderazgo en la comunidad; su preparación académica le permite facilitar aprendizajes que desarrollen capacidades que favorecen los procesos de cambio necesarios para el desarrollo local; puede despertar en la comunidad la necesidad de contar con una estructura local, guía en el proceso de desarrollo. Estructura que ha de ser elaborada a partir de información obtenida por los propios miembros de la comunidad a través de distintas estrategias de recogida de datos; puede guiar a la comunidad en el análisis de sus problemas y de las ventajas y desventajas de adoptar nuevas tecnologías sugeridas por agentes externos; tiene cierta posibilidad de contactar agencias externas para obtener recursos; y tiene a su cargo la formación de los niños de la comunidad, a quienes puede socializar con conceptos y habilidades para un desarrollo sostenible.

Esta multiplicidad de roles, también es percibida por autores como Thomas y Hernández (2005). Ambos intentan sintetizar lo planteado anteriormente, señalando que el profesor rural debe tener en la comunidad rural tres roles principales:

- *Ser guía de los alumnos:* Conducir a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asignando tareas programáticas con un método de aprender a aprender, buscando la información adecuada a la realidad local y global, dentro de los márgenes señalados por el Ministerio de Educación. Para esto, los educandos deben recurrir a todas las fuentes de información disponible en su localidad: bibliotecas, Internet, granjas educativas o huertos familiares, líderes y ancianos. En el fondo, el docente rural debe ser un facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje y no un mero transmisor de conocimientos.
- *Ser un articulador de los agentes del desarrollo local:* las realidades rurales muestran la presencia de una diversidad de agentes externos del desarrollo que actúan descoordinadamente y en forma individual, por lo tanto, sus esfuerzos se minimizan o se anulan recíprocamente. Esta es una oportunidad que tiene el profesor rural para ejercer liderazgo, actuando como un articulador de esas acciones, mediante su convocatoria desde una escuela comprometida con el desarrollo local. Ello significa que el docente debe conocer y estar comprometido con las aspiraciones y proyectos de las poblaciones locales, estar informado de los problemas sociales que afectan a las familias de los educandos y que se constituyen en trabas para un desarrollo sustentable en lo sociocultural, saber sobre el estado de los proyectos en diseño y ejecución, y participar activamente en la evaluación de aquellos.
- *Ser un conocedor y animador sensible de la diversidad de intereses y talentos de sus educandos:* Se trata de conciliar la diversidad de sus educandos mediante la creación de proyectos productivos y no productivos, que ocupen real y constructivamente a la totalidad de las capacidades de los educandos, en el marco del desarrollo de una inteligencia múltiple, que descubre las habilidades y talentos que poseen sus alumnos. Para esto debe explorar nuevos caminos, crear nuevas actividades que se perfilen provechosamente para el desarrollo de la comunidad. Esto significa el atreverse a dar ideas y soluciones innovadoras, sentirse libre para exponerlas, y si fallan, asumir que los resultados previstos no se alcanzaron, evaluar los resultados y las dificultades, y reconsiderar los propósitos y/o bien, el enfoque. Este rol tiene un significado especial, ya que la mayoría de los talentos rurales se pierden porque el sistema educativo no los

detecta ni promociona para insertarse en un sistema que los excluye muy tempranamente.

Para cumplir cabalmente con estos roles, Thomas y Hernández (2005) plantean que el docente rural debería participar en cursos diseñados para formar “maestros rurales”, cuyas metas deben ser, el inculcar las siguientes cualidades para desempeñarse eficientemente en estos nuevos escenarios rurales: exhibir alta dosis de curiosidad y originalidad, demostrar iniciativa, fomentar un ambiente de cooperación y solidaridad en el aula, y administrarlo sin dañar la creatividad individual, incentivar la apertura de mente ante otros puntos de vista, al mismo tiempo que la autocrítica y alentar la confianza en sí mismo, y también premiar la responsabilidad y la independencia.

Se espera que el cultivo de estos valores y actitudes, garanticen su traspaso al proceso de enseñanza-aprendizaje, para formar un individuo integral, que cultive todas sus potencialidades, y especialmente, sus talentos intelectuales, artísticos, emocionales y de sociabilidad. El logro de esto permitiría formar individuos seguros de sí mismos y capaces de poder desenvolverse en un mundo globalizado, altamente cambiante y competitivo.

De acuerdo a lo anterior, el papel del profesor rural sobrepasa la mera relación profesor-alumno. Su labor se concibe como un servicio a la comunidad, no simplemente a unos niños en edades concretas. El profesor rural debe conocer y profundizar en los problemas y necesidades del medio. Debe utilizar una pedagogía capaz de potenciar la creatividad, la cooperación, el sentido de comunidad y, dentro de sus posibilidades, intervenir críticamente en el proceso de desarrollo de la comunidad (Villarreal, 2003). El profesor debe implicarse personalmente en la problemática comunitaria y actuar en forma comprometida en la labor educativa. En otras palabras, el profesor rural debe proyectarse más allá de la sala de clases y transformarse en animador de la comunidad rural, en un orientador de la familia rural. Para asumir este rol, debe ser capaz de conocer a personas y organizaciones, con sus valoraciones y necesidades propias, de manera que pueda desarrollar una acción formadora en la que se relacione el proceso educativo formal con la vida de la comunidad.

De esta forma, el rol del profesor rural implica un número considerablemente alto de tareas y responsabilidades que el maestro debe cumplir. Autores como Schiefelbein (1992), han señalado al respecto, que se han puesto demasiadas demandas sobre el profesor. Intentar cumplir con esta multiplicidad de exigencias, podría afectar en ocasiones, tanto la competencia como la dedicación y, muchas veces, incidir negativamente en la motivación para enseñar, factor crítico en la enseñanza efectiva (Thomas y Hernández, 2005).

Lo anterior resulta especialmente relevante, si se considera que la mayoría de los profesores rurales no recibe una formación específica para desempeñarse como educador en el área rural, que lo habilite para el desempeño óptimo, en cada una de las funciones anteriormente descritas (Vera et al., 2012). Salvo en el caso de quienes han sido formados en la escuela de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo, perteneciente a la Universidad de Playa Ancha y en la Escuela de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica Sede Villarrica, se trata en su mayoría de profesores de enseñanza básica que han cursado la carrera en universidades, donde no se habilita a los docentes para enfrentar la diversidad de problemas y situaciones que es posible encontrar en las zonas rurales (De Andraca y Gajardo, 1992). Esto trae como consecuencia, que los profesores no se encuentren capacitados para interpretar las múltiples y complejas dimensiones de la realidad del mundo rural, que tampoco cuenten con la preparación necesaria para enfrentar los problemas pedagógicos que derivan de la situación de las escuelas en el campo, ni estén capacitados para relacionarse con los niños, sus familias y la comunidad rural en su conjunto (Villarroel, 2003).

Formación de Maestros para educar en la Escuela Rural

La mayoría de las iniciativas educativas para el medio rural, ya sea desde el Estado o desde organizaciones no gubernamentales, requieren de maestros, con formación en varios sentidos: pedagógica, psicológica, organizativa, administrativa, antropológica; requieren que pueda: innovar, crear, recrear, criticar, cuestionar, escuchar, comunicar, difundir, incentivar, motivar, enseñar, conducir un grupo, organizar grupos, administrar espacios educativos, generar climas

favorables al cambio, enseñar a otros a escuchar, enseñar a comunicar, etc. (Brumat, 2011; Méndez, 2003).

No obstante lo anterior, esta necesidad de formación especializada se detecta en la mayoría de los análisis y evaluaciones sobre la situación de los maestros rurales (Méndez, 2003). Existe prácticamente un consenso en cuanto a las necesidades formativas de los futuros profesores y también de los maestros rurales en ejercicio. Las mayores coincidencias se encuentran en la necesidad de adecuar la formación de los futuros profesores a la singularidad de la escuela rural que, la que muchas veces se convierte en el primer destino profesional. Se considera que en los planes de formación inicial docente, deberían existir contenidos sobre procedimientos de funcionamiento administrativo y de gestión de los centros rurales, con especial atención a las nuevas tecnologías.

Santos (2002), plantea que, en las Facultades de Educación y particularmente en las Escuelas de Pedagogía, no se hace una preparación suficiente sobre la realidad y las exigencias de las escuelas rurales. Por el contrario, suele plantearse un análisis de la “escuela tipo” y un enfoque de la reflexión metodológica basada en los “centros normales”. Pocas veces se realizan prácticas en escuelas rurales, lo cual tiene que ver no sólo con la preparación específica, sino con dimensiones ideológicas que se vinculan a las personas con unas determinadas concepciones y realidades. Solamente en algunos programas de formación pedagógica, se hace referencia a la educación rural como una realidad peculiar (Brumat, 2011; Feu, 2003).

La realidad actual, permite observar que el alumnado de las Facultades de Educación y de las Escuelas de Pedagogía, recibe formación académico-cultural focalizada prácticamente hacia lo urbano, olvidando aquellas instituciones que también existen en el mundo rural. Es decir, escuelas unidocentes e incompletas, situadas generalmente en contextos alejados y/o marginales, las que sistemáticamente son olvidadas por las Instituciones formadoras de profesores, en gran parte porque no constituyen objeto de estudio (lo rural no es o común, y el alumnado es notoriamente menor que el urbano). Por tanto, se podría decir que el futuro profesor rural nace con un déficit o carencia formativa inicial, ya que no podrá dar respuesta satisfactoria a las posibles dificultades con las que se encontrará en las escuelas rurales en las que desarrollará su

labor educativa. En este sentido, Boix y Marquilles (2004) afirman que desde los planes de formación inicial del profesorado ha estado desprestigiada y olvidada la educación rural, favoreciendo por el contrario, la formación situada en escuela urbana o semi-urbana, como el único y válido modelo que deben conocer los estudiantes de Pedagogía.

Por su parte, Corchón (2002a), destaca la escasa formación inicial del profesorado de la escuela rural como una de las peculiaridades que le perjudican. Este autor plantea que en los centros de formación inicial no se prepara al profesorado para trabajar en escuelas situadas en el entorno rural, cuando la realidad de estos profesionales es que muchas veces, uno de sus primeros destinos es un centro aislado, alejado, con pocos niños, y con multigraduación, características todas ellas de establecimientos educativos situados en contexto vulnerables, como lo es gran parte del medio rural.

Lo mencionado conlleva que el profesorado que presta sus servicios en la escuela rural, se enfrente a una situación para la que generalmente no ha sido preparado: habitualmente desconoce el medio, su formación profesional no ha contemplado que el trabajo deba desarrollarse con grupos de alumnado muy diferentes entre sí (diferentes niveles en la misma aula), y los materiales didácticos estandarizados no responden a este tipo de realidades (Suras, 2000). Tanto los maestros con más experiencia docente, como los más jóvenes indican, casi en su totalidad, que la formación en servicio y la formación inicial, están orientadas a la escuela urbana (Amor, 2002; Brumat, 2011).

Para Jurado (2003), el profesorado de las escuelas rurales está insuficientemente preparado para esa labor específica, aunque traten de suplir esa falta de preparación con una mayor dedicación a su trabajo. La formación de los profesores para la educación rural es precaria e incluso inadecuada, ya que casi todos ellos no ha tenido contacto con la escuela rural durante su período de prácticas de enseñanza, hecho que parece especialmente grave si se tiene en cuenta que los establecimientos educativos rurales, presentan una serie de características – descritas en el apartado anterior – que los hacen especiales con respecto a la escuela en el ámbito urbano. Así, el período de prácticas, no resulta ser muy ilustrador en lo que se refiere a la realidad con la cual van a tomar contacto los futuros profesores rurales. Por este motivo Feu (2003), plantea que las

Escuelas de Pedagogía debiesen tratar de forma explícita el caso de la educación rural, ya sea en las asignaturas troncales, obligatorias u optativas del currículum, o bien en seminarios reducidos y con un contenido altamente práctico, ya que como señala este autor, la formación de los maestros rurales generalmente de inicia, la primera vez que comienzan a trabajar en la escuela.

En este sentido, Enciso (2001), haciendo eco de la relevancia de la formación inicial de los profesores rurales, y del perfeccionamiento profesional que se requiere para dar respuesta a las múltiples demandas a que se enfrenta el maestro rural, señala que los programas de formación pedagógica debiesen desarrollar, como características principales en los docentes, las siguientes:

- Habilidad para implementar un currículo flexible en cuanto a las necesidades de aprendizaje de los niños y de su comunidad.
- Competencia para promover grupos de aprendizaje cooperativos.
- Destrezas para enseñar por medio de la asociación de conceptos abstractos a partir del entorno sociocultural en que se encuentra inmersa la escuela rural.
- Habilidad para desarrollar metodologías de participación activa, utilizando los recursos con que cuenta la comunidad.
- Competencia para propiciar un contexto democrático en la escuela, el cual se logra a través de la generación de valores sobre la convivencia en medio de la diferencia social como base de la vida democrática.

Por tanto, las tareas que demanda la educación rural y la realidad de los planes de formación docente requieren de la consideración del rol protagónico de éste en la escuela rural. Lograr esto, no sólo supone un perfeccionamiento de la formación inicial pedagógica o más capacitaciones a nivel profesional, requiere además de la consideración del verdadero valor del profesor, reconociendo que sus variables personales y profesionales impactan profundamente en el proceso educativo (Vera et al., 2012). Tal impacto se aprecia, en que se ha comprobado que algunos de los problemas inherentes al bajo rendimiento del sistema educativo en el medio rural, resultan de aspectos que, entre otros, dicen relación con la formación y características del profesor rural (Brumat, 2011; Villarroel, 2003).

2.3. Desempeño académico y resultados de aprendizaje en la educación rural chilena

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él. Generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, el nivel de pensamiento formal de los mismos, así como también variables de personalidad y motivacionales, cuya relación con el rendimiento no es siempre lineal, sino que está modulada por factores como el sexo, aptitud, nivel de escolaridad, hábitos de estudio, intereses, autoestima, entre otras (Navarro, 2003).

2.3.1. ¿Qué se entiende por rendimiento académico?

La complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos (Navarro, 2003).

Algunos autores como Jiménez (2000), postulan que el rendimiento escolar corresponde a un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico. De esta forma se observa que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos, no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa (Navarro, 2003).

Por su parte, el Ministerio de Educación (2010a) señala que el rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar. En otras palabras, el

rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo, a la vez que supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos.

De cualquier forma, si se pretende conceptualizar el rendimiento académico a partir de los resultados de una evaluación, resulta necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera en cómo es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo.

2.3.2. ¿Cómo se evalúa el rendimiento escolar en Chile? El SIMCE

En los últimos años, casi la totalidad de países de América Latina han desarrollado sistemas nacionales para la evaluación del aprendizaje, que han puesto en marcha evaluaciones del rendimiento de sus alumnos (Ferrer, 2006). Éstas se centran, básicamente, en Educación Primaria o Básica y en algunos casos en Educación Secundaria (Murillo, 2007).

En Chile, una forma de evidenciar el rendimiento de los niños y niñas pertenecientes al sistema educacional tradicional, es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE, 2011).

Antecedentes y Orígenes del SIMCE

El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden (SIMCE, 2011).

Este sistema de medición de resultados de aprendizaje, tiene su referente original en la primera Prueba Nacional, en la década del 60, cuyo principal propósito fue aportar información para el

proceso de desarrollo curricular y disponer de parámetros para mejorar la asignación de recursos (Eyzaguirre y Fontaine, 1999).

En el año 1982 se reinstala un sistema de medición para el sistema educativo, que se conoce como “Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar” (PER). Este sistema fue aplicado en cuarto y octavo básico bajo la administración de la Universidad Católica. Su principal propósito fue contribuir a mejorar la calidad educativa, a través de la descentralización de las responsabilidades y entregar una señal explícita al sistema educacional acerca de los objetivos de aprendizaje considerados como fundamentales por el Ministerio de Educación (Himmel, 1997).

Con estos objetivos, se entregaba información a cada equipo educativo sobre el rendimiento escolar del establecimiento y a los padres y apoderados, sobre el rendimiento de sus respectivos hijos y pupilos. También se entregaba información orientada hacia las municipalidades, Direcciones Provinciales de Educación y autoridades regionales y ministeriales. Sin embargo, no se entregaba información pública sobre el rendimiento de las escuelas (Ministerio de Educación, 2003b).

El supuesto subyacente era que el hecho de proporcionar información acerca del logro de los alumnos, induciría a los profesores y directores a generar diversas innovaciones para mejorar la calidad de la educación. Complementariamente, la disponibilidad de información objetiva, confiable y válida para las autoridades educativas centrales permitiría enfocar las políticas educativas de un modo más realista (Ministerio de Educación, 2003b).

Por otra parte, en el diseño inicial, se consideraba el Sistema de Medición como una herramienta básica para el funcionamiento del sistema de “vouchers”, en el que los padres jugarían un papel fundamental en la toma de decisiones educacionales, movilizándolo a las escuelas a mejorar sus estrategias (Eyzaguirre y Fontaine, 1999).

En la administración del PER se optó por aplicar pruebas prácticamente censales, por cuanto se postuló que los agentes educativos sólo emprenderían acciones frente a los resultados referentes a su propio establecimiento, efecto que sería mucho menor con respecto a los

resultados de una muestra. El PER funcionó por tres años y fue suspendido, principalmente, por razones presupuestarias (Ministerio de Educación, 2003b).

Entre los años 1985 y 1986, resurgieron los intentos por instalar un sistema de medición de la educación. En este caso, es el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), quien se hizo cargo de este requerimiento, generando el “Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación” (SECE). Sin embargo, bajo este sistema no se realizaron mediciones nacionales, solamente se analizaron los datos recogidos por el PER (Ministerio de Educación, 2003b).

Luego de terminado el proceso de descentralización del sistema educativo, se consideró necesario instalar nuevamente un sistema de medición. Con este objetivo fue concebido el “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (SIMCE) en 1988. El diseño del SIMCE quedó a cargo de la Universidad Católica y tuvo como propósito entregar información para orientar a distintos agentes involucrados en la administración y planificación del sistema educativo. Complementariamente, este sistema de medición buscaba estimar la calidad de cada establecimiento educativo, comparar dichos resultados, buscar los factores explicativos y evaluar los resultados de los programas pedagógicos. Por otra parte, buscaba también orientar la actividad de perfeccionamiento docente, las acciones de supervisión y la asignación de recursos (Ministerio de Educación, 2003b).

En el año 1990, se publicó la “Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza” (LOCE), y en ésta, el SIMCE pasó a formar parte del Ministerio de Educación. Desde esta fecha y hasta 1997, el SIMCE midió las siguientes dimensiones en 4to y 8vo básico:

- Logro de objetivos académicos en Matemáticas y Castellano (medición censal), Ciencias Naturales e Historia (medición muestral).
- Estimadores psicosociales: aceptación de la labor educacional, desarrollo personal, actitudes hacia el ambiente y desarrollo de la creatividad.
- Información técnico-administrativa de cada establecimiento (eficiencia escolar), relacionada con tasas de aprobación, reprobación y retiro.

- En el año 1994 se realizó una medición en 2do medio sobre el logro de objetivos académicos en Matemáticas y Castellano.

Bajo este período, los resultados eran entregados desagregados por unidad educativa y a nivel país. La información del SIMCE hasta el año 1994, sólo se entregaba a los establecimientos y otros organismos relacionados con el sistema educacional (municipalidades, DEPROV, etc.). Además de las comparaciones entre establecimientos, se realizaban comparaciones interanuales, a pesar de que la metodología utilizada no satisfacía los requerimientos técnicos necesarios para realizar este tipo de comparaciones (Bellei, 2003).

A partir del año 1995, los resultados SIMCE comenzaron a publicarse en medios de comunicación y, por esa vía, se materializó el propósito original del SIMCE de aportar información a los padres y apoderados para la toma de decisiones respecto de la educación de sus hijos. Además de orientar a los apoderados, se esperaba que la publicación de resultados contribuyera también a mejorar la calidad de la educación, bajo el supuesto que se incentivaría a las escuelas a mejorar para conseguir la preferencia de los apoderados (Ministerio de Educación, 2003b).

Durante el mismo período, el Ministerio de Educación estableció el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional subvencionado del país, incentivando y reconociendo a los profesionales de los establecimientos de mejor desempeño. Entre otras dimensiones, el SNED considera los resultados del SIMCE y los avances alcanzados por el establecimiento en ellos (García-Huidobro, 2002).

Finalmente, a los propósitos antes señalados, se agregó el de contribuir a la focalización de recursos, razón por la cual se amplió la aplicación del SIMCE a sectores rurales. Gracias a esta medida, el SIMCE comenzó a emplearse como uno de los instrumentos para seleccionar a las escuelas que ingresarían a programas focalizados, como el Programa de las 900 Escuelas (P-900) (García-Huidobro, 2002; Ministerio de Educación, 2003b).

A partir de 1998, diversos cambios se incorporaron al SIMCE para alinear en forma progresiva la evaluación de aprendizaje con la reforma curricular en curso. En primer lugar, se reubicó el SIMCE dentro del Ministerio de Educación, pasando a formar parte de la Unidad de Currículum y Evaluación. Junto con esta medida, el SIMCE se vinculó estrechamente a la reforma curricular, ya que comenzó a evaluar los aprendizajes de los alumnos en relación con los nuevos marcos curriculares (Ministerio de Educación, 2003b).

También se produjeron cambios en los instrumentos aplicados. Uno de esos cambios fue la suspensión de los cuestionarios de variables psicosociales (por ejemplo, autoestima). De este modo, la medición centró su atención en los resultados de aprendizaje de las áreas disciplinarias del nuevo currículum (Ministerio de Educación, 2003b). Además, los instrumentos comenzaron a incluir preguntas orientadas a medir habilidades cognitivas más complejas que los instrumentos previos. A las preguntas de opción múltiple se incorporaron preguntas de desarrollo en todos los subsectores evaluados. Los cuestionarios a padres y directores que se venían realizando, incorporaron nuevas dimensiones para obtener información que permitiera hacer un análisis más profundo de los resultados de aprendizaje (Román, 1999).

A partir del año 2000, se incorporó la publicación de resultados por grupos socioeconómicos, con el fin de introducir nuevos parámetros de comparación que ayuden a discriminar entre variables internas y externas de los establecimientos en el desempeño que ellos muestran (Ministerio de Educación, 2003b).

¿Qué evalúa el SIMCE actualmente?

Actualmente, las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4to Básico, 8vo Básico y 2do Medio. A partir del año

2006, se evalúa todos los años a 4to Básico y se alternan 8vo Básico y 2do Medio. Desde el año 2010 se incorpora la evaluación en 3ro Medio del subsector Inglés (SIMCE, 2011).

Además, el SIMCE actualmente considera la implementación de evaluación según Niveles de Logro, hecho que ha permitido aplicar pruebas que buscan evaluar diferentes dimensiones dentro de cada subsector. Se distinguen tres niveles de logro: Inicial, Intermedio y Avanzado.

Para los niveles Avanzado e Intermedio se describen los conocimientos y habilidades del Marco Curricular que se requiere demuestren los alumnos y alumnas en las pruebas SIMCE de acuerdo al nivel de enseñanza en el que se encuentran. En el Nivel Inicial se agrupa a los estudiantes que aún no han logrado los aprendizajes descritos en los otros niveles. Es posible afirmar que cuando un estudiante ha alcanzado el Nivel Avanzado es porque ha logrado los desempeños esperados para su nivel escolar (SIMCE, 2011).

Cada Nivel de Logro se encuentra asociado a puntajes obtenidos en las pruebas SIMCE, según los cuales se clasifica el desempeño de los estudiantes (SIMCE, 2011).

Dado que las pruebas SIMCE están referidas al Marco Curricular vigente, la información entregada a través de los Niveles de Logro permite mostrar que, al finalizar un ciclo de enseñanza, los aprendizajes que se desprenden de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios se logran con distintos niveles de profundidad por los estudiantes. Por esta razón, los Niveles de Logro complementan la información tradicionalmente entregada por el SIMCE a los establecimientos, permitiéndoles conocer qué tan diverso es el rendimiento de sus estudiantes en relación a un criterio común para todos los establecimientos del país, y qué proporción de estudiantes ha logrado determinados aprendizajes, evidenciando las diferencias cualitativas entre niveles (SIMCE, 2011).

Además de lo anterior, el SIMCE también recoge información sobre docentes, estudiantes y padres y apoderados a través de cuestionarios de contexto (Román, 1999). Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE (García-Huidobro, 2002; SIMCE, 2011).

Algunos de los aportes que presta la información entregada por el SIMCE a sus principales usuarios son los siguientes (SIMCE, 2011):

A los profesores, directivos y sostenedores:

- Conocer cómo le fue a sus alumnos en comparación con los alumnos del mismo curso evaluados en años anteriores. Los profesores pueden saber, por ejemplo, si al 4° Básico de este año le fue mejor, peor o similar que al 4° Básico del año pasado. Esto es importante para saber si las nuevas generaciones de alumnos alcanzan mejores desempeños en comparación con las generaciones más antiguas.
- Conocer si sus alumnos obtienen un puntaje promedio mejor, peor, o similar que otros alumnos del país, de su comuna, o de establecimientos que atienden a alumnos con similares características socioeconómicas. Cuando dos escuelas con similares características socioeconómicas obtienen puntajes promedios significativamente distintos, es más probable que estas diferencias se deban a que una escuela ofrece una educación de mejor calidad que la otra.
- Evaluar si las iniciativas implementadas en la escuela tuvieron un efecto positivo en el nivel de desempeño de los alumnos. Por ejemplo, en una escuela los resultados SIMCE podrían haber subido como consecuencia de un cambio planificado en los énfasis de contenidos que los profesores tratan en clases.
- Conocer qué porcentaje de los alumnos y alumnas de 4° y 8° Básico de la escuela se encuentra en el nivel avanzado, intermedio e inicial de los Niveles de Logro. Estos resultados deben ayudar a que los profesores tomen conciencia de la diversidad de rendimientos que presentan sus alumnos.
- Conocer el tipo de problemas que se espera que los alumnos puedan resolver. Al analizar los Niveles de Logro y las preguntas publicadas del SIMCE, los profesores pueden revisar en qué medida los alumnos han tenido oportunidades de aprender los contenidos y habilidades evaluados.
- Pensar cómo ofrecer clases más estimulantes y provechosas para alumnos con distintos Niveles de Logro.

- Ponerse metas. Por ejemplo, sostenedores, directivos y docentes podrían proponerse disminuir en 10 puntos porcentuales la proporción de alumnos en el nivel inicial de los Niveles de Logro, junto con aumentar significativamente el puntaje promedio del establecimiento.

A los padres y apoderados:

- Conocer cómo le fue a su escuela en comparación con otras escuelas de la misma comuna o dependencia. Los padres pueden preguntarle a la dirección de la escuela por qué obtuvo determinados resultados, y qué pueden hacer para que mejore.
- Conocer qué porcentaje de los alumnos y alumnas de 4to y 8vo Básico de la escuela se encuentra en el nivel avanzado, intermedio e inicial de los Niveles de Logro.
- Conocer qué se espera que sean capaces de hacer los alumnos en el curso evaluado.
- Los padres pueden consultar al profesor si su hijo maneja las competencias de cada Nivel de Logro, y qué pueden hacer para ayudarlo a alcanzarlas.
- Complementar la información sobre las notas. Con las notas, los padres pueden saber cómo es el rendimiento de su hijo en comparación con el de sus compañeros de curso. Con el SIMCE pueden saber cómo es el rendimiento de su escuela en comparación con otras escuelas del país.

Al Ministerio de Educación:

- Monitorear la calidad y equidad de la educación desde la perspectiva de las competencias que manejan los alumnos y alumnas en distintas áreas curriculares. El Ministerio de Educación puede saber en qué medida los alumnos están logrando los objetivos curriculares y si ha habido progreso en el logro de estos objetivos a través de los años. También puede monitorear en qué medida distintos grupos de alumnos (ej. alumnos de distinto nivel socioeconómico) están alcanzando estos objetivos.
- Identificar establecimientos que presentan sistemáticamente bajos resultados en el SIMCE y que necesitan apoyo externo para mejorar el desempeño de sus alumnos.

- Evaluar la efectividad de programas de intervención cuyo objetivo es mejorar el desempeño de los alumnos en distintas áreas curriculares.
- Asignar incentivos a las escuelas que logran mantener altos puntajes o que los suben sistemáticamente.
- Conocer las principales características del entorno escolar y familiar en el que estudian los alumnos. Esta información de contexto puede ser valiosa para comprender mejor los resultados.

2.3.3. Resultados de aprendizajes en la educación rural chilena

Respecto a los resultados obtenidos en el SIMCE 2010 por los niños de 4to básico, se observa un aumento significativo de nueve puntos en el puntaje promedio de Lectura respecto a la evaluación anterior. En Lectura 45% de los estudiantes alcanza el Nivel Avanzado, 28% el Nivel Intermedio y 27% el Nivel Inicial. En comparación con la evaluación 2009, se observa un aumento significativo del porcentaje de estudiantes que alcanza el Nivel Avanzado y una disminución del porcentaje de estudiantes que se ubica en el Nivel Inicial. Por su parte, en Educación Matemática, 28% de los estudiantes logra los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado, 36% se ubica en el Nivel Intermedio y 36% de los estudiantes en el Nivel Inicial, evidenciando un promedio de 253 puntos. Por último, en Comprensión del Medio Social y Cultural, se observa estabilidad al comparar el puntaje promedio nacional SIMCE 2010 (255 puntos) con el puntaje promedio nacional obtenido por los estudiantes el 2009. En esta última prueba, se observa que un 21% de los estudiantes del país alcanza los aprendizajes descritos en Nivel Avanzado, mientras que 37% demuestra los aprendizajes descritos en el Nivel Intermedio (SIMCE, 2011).

Si se comparan los resultados nacionales antes descritos con los obtenidos específicamente por la educación básica rural, es posible corroborar lo señalado por varios autores (Atchoarena y Gasperini, 2004; Murillo, 2007; OREALC/UNESCO – LLECE, 2008), respecto de los resultados de aprendizaje que estas escuelas, en general, muestran.

En el SIMCE 2010, se observa que en promedio, escuelas rurales obtienen resultados bajo el promedio nacional. En Lenguaje el puntaje promedio de las escuelas rurales fue de 250 puntos, mientras que en Matemáticas y Comprensión del Medio, los puntajes promedios obtenidos por estas escuelas fueron de 230 y 234 puntos, respectivamente. En los tres casos, se observa que los resultados obtenidos por los alumnos que asisten a la educación rural, son permanentemente más bajos que los obtenidos por aquellos estudiantes que asisten a escuelas en zonas urbanas. Esta diferencia puede oscilar entre 10 y hasta 20 puntos de distancia, lo que evidencia la desigualdad en la calidad de los aprendizajes (SIMCE, 2011).

Dado lo anterior y frente al escenario descrito, parece relevante preguntarse cuáles son los caminos a seguir para revertir el bajo rendimiento de las escuelas rurales del país.

2.4. ¿Qué hacer con las escuelas que presentan bajos resultados de aprendizaje?

2.4.1. La mirada internacional

A nivel internacional, existen una gran variedad de intervenciones que han sido aplicadas para mejorar el rendimiento de escuelas deficientes. Las más emblemáticas han sido aquellas implementadas en los EE.UU, con la ley “No Child Left Behind” (2001), e Inglaterra, con la ley “Education and Inspection” (2006).

La Ley “No Child Left Behind”, conocida también en español como “Que Ningún Niño se quede atrás”, marcó un hito en la reforma educativa de EE.UU y tiene por objetivo mejorar el rendimiento académico de los alumnos y cambiar la cultura de las escuelas. Sus principios básicos se centran en (Secretary of Education Washington D.C, 2003; U.S Department of Education, 2004):

- *Dar mayor énfasis en la responsabilidad institucional.* Esto significa que las escuelas, distritos escolares y las agencias educativas locales, son responsables de la mejora

sistemática de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A cambio se les da a las escuelas mayor control local y apoyo federal. Es decir, cada escuela debe trabajar en la o las áreas que ha determinado como prioritarias para su mejora, considerando para ello los estándares e indicadores definidos por cada estado, para medir el progreso y asegurar que cada niño está aprendiendo según lo esperado. Una escuela o distrito escolar que no cumple con el “progreso anual esperado”, durante dos años consecutivos, se considera con “necesidad de mejoramiento”. Cada distrito debe asegurarse de que escuela identificada de esta manera, la reciba la asistencia técnica necesaria. De esta forma, se les asesora identificando las áreas deficitarias, analizando y revisando el presupuesto de la escuela (para que los recursos se orienten efectivamente a las actividades con mayores probabilidades de éxito), construyendo un plan de mejora basado en evidencia sólida, que considere acciones tendientes a fortalecer el aprendizaje de las materias académicas básicas, (especialmente en aquellas áreas que dieron lugar a la escuela se considera en “necesidad de mejoramiento”), y fortaleciendo el desarrollo profesional de los maestros, para lo cual la escuela debe destinar, por lo menos, el 10% de sus fondos a estos fines.

- Además, *aumenta la flexibilidad y el control local respecto de los recursos*, facilitando la adquisición de fondos. Esto permite a los distritos la oportunidad de dirigir los recursos como mejor les parezca, sin ninguna aprobación adicional. Como resultado, los directores y administradores dedican menos tiempo a llenar formularios y más tiempo a las necesidades de los estudiantes. Los distritos tienen mayor libertad para introducir innovaciones y asignar los recursos, dando así a la población local, una mayor oportunidad de tomar decisiones sobre la mejora de sus programas escolares.
- También se *entrega mayor poder de decisión a los padres*, los cuales son informados de los resultados de las pruebas aplicadas a sus hijos, y pueden tomar decisiones al respecto. Desde esta perspectiva, las familias pueden y deben participar en el establecimiento de los criterios sobre los estándares de aprendizaje, y una vez que éstos quedan establecidos, las familias deben preguntar y solicitar a las escuelas de sus hijos, que expongan claramente cuáles son los criterios y lo que cada niño y niña debe estar aprendiendo.

- *Garantizar la calidad de maestros.* La Ley NCLB exige requisitos mínimos que necesitan los docentes para desarrollar su trabajo. Entre ellos se exige estar en posesión de un título universitario, de una certificación estatal completa y la demostración de la competencia en las materias y contenidos que va a impartir.
- *Dar más recursos a cada escuela.* La Ley NCLB considera un aumento del 39,8% de recursos destinados a subvenciones dirigidas a los diversos estados y distritos para ayudarles a mejorar la educación de los estudiantes más vulnerables. Con estos fondos, se dota de mayores recursos a la escuela, permitiendo implementar nuevas actividades escolares, mejorar la calidad de los maestros y aumentar las opciones para los padres que buscan una educación de calidad para sus hijos.
- Y por último, la Ley NCLB *pone énfasis en métodos de educación probados y efectivos*, es decir, pone un especial énfasis en la implementación de programas y prácticas educativas que hayan demostrado, claramente, su eficacia en la obtención de mejores resultados de aprendizaje mediante la investigación científica rigurosa.

Lo positivo de esta ley, ha sido que escuelas tanto en zonas urbanas como rurales del país, han conseguido una mejora en el rendimiento, aún cuando entre sus alumnos, hay estudiantes con antecedentes previos de bajo desempeño escolar.

Por su parte, ley “Education and Inspection” (2006) representó un avance en el objetivo de asegurar que todos los niños ingleses, en todas las escuelas, reciban la educación que necesitan para que puedan desarrollar todo su potencial.

Los pilares fundamentales de esta ley se basan, entre otras, en las siguientes premisas:

- Las escuelas funcionan mejor cuando su plan de estudios es acorde a las necesidades de sus alumnos y en esto deben asumir la responsabilidad de su propia mejora, por tanto, esta ley faculta a las escuelas para la toma de decisiones que les sea posible, en relación a las medidas necesarias para mejorar los resultados de aprendizaje.
- Las escuelas pueden tener libertades en relación a: administrar sus propios recursos, emplear a su propio personal, etc.

- Las escuelas se deben comprometer y responder frente a la necesidad de la mejora educativa y la sana convivencia escolar.
- Las autoridades se convierten en actores estratégicos respecto de promover en la educación: la elección, la diversidad, un alto nivel en los resultados de aprendizaje, el compromiso con los padres (en términos de dar respuesta a las inquietudes sobre la calidad de las escuelas), acceso equitativo, etc.
- La Ley obliga a eliminar la selección para el ingreso de los estudiantes a los establecimientos educativos, evitando así la discriminación de los mismos. La Ley establece la obligación de las autoridades locales en Inglaterra, para promover el acceso equitativo a las oportunidades educativas, quedando prohibidos los procesos de selección por capacidad.
- Las autoridades locales pueden intervenir más fácilmente frente a las escuelas que presentan un bajo rendimiento sostenido en el tiempo, mediante la concesión de una advertencia formal, que permita tomar las medidas necesarias para la mejora. Para esto, la autoridad local puede exigir a una escuela con dificultades, que se asesore por otra escuela de mejor calidad o trabaje con asesores capacitados en la mejora de los aprendizajes.

En los dos casos presentados anteriormente, se implementan sistemas de *accountability* en las escuelas, estableciendo metas de rendimiento y sanciones a aquellos establecimientos que no las cumplen (Kim y Sunderman, 2004). A partir de la identificación de las escuelas deficientes, se implementan distintas medidas de forma gradual, oscilando desde acciones leves hasta el cierre definitivo del establecimiento (Spreng, 2005).

Entre las medidas que es posible citar, se encuentran la elaboración de planes de mejoramiento por las propias escuelas, la provisión de asistencia técnica y el perfeccionamiento de los docentes. El segundo grupo de medidas implica ciertas acciones, que buscan modificar algunos elementos específicos del establecimiento; entre ellas se encuentra el cambio de director y la reorganización de la escuela (Mathis, 2009). En el caso en que el establecimiento continúe sin mejorar sus resultados, se ejecutan intervenciones más duras que buscan generar un cambio radical en el funcionamiento de la escuela. Entre éstas se encuentra la “reconstitución del establecimiento”,

bajo la cual se remueve el director, los docentes y administrativos, además de implementar un nuevo proyecto educativo y modificar el currículum. Otra de estas intervenciones es la “toma de control” de la escuela, sea por el Estado o por un privado, que también implica un recambio de profesores, funcionarios y directores. Lo relevante de todas estas medidas, es que ellas tienen como principal objetivo mejorar el establecimiento catalogado como deficiente, sin nunca considerar su clausura (Elacqua et al., 2011).

Pese lo anterior, la efectividad de las distintas intervenciones implementadas, tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido no es clara y la evidencia en este aspecto es mixta (Brady, 2003; Spreng, 2005; Murphy y Meyers, 2007).

Si bien existen algunos casos de mejora, hay poca certeza sobre cuáles son las razones que han llevado a estos colegios deficientes a progresar. La falta de evidencia que permita comprobar la efectividad de algunas de las intervenciones mencionadas, es el principal argumento de aquellos defensores del cierre de los establecimientos deficientes (Smarick, 2010). La literatura a favor del cierre, estima que ésta es la medida más efectiva para establecimientos que demuestran ser crónicamente deficientes y que simplemente no tienen solución (Brady, 2003).

No obstante, los oponentes al cierre evidencian otras problemáticas aparejadas a esta política. En primer lugar, se señala que en los casos en que ha sido implementado, ha suscitado una fuerte resistencia por parte de la comunidad escolar. Es por esta razón que, en general, esta intervención ha sido poco aplicada en la experiencia internacional (Murphy y Meyers, 2007; Spreng, 2005). Por otro lado, durante y tras la clausura del establecimiento, se supone que los estudiantes serán transferidos a otra escuela de mejor rendimiento, sin embargo, investigaciones realizadas en Estados Unidos han detectado ciertos problemas con esta solución. Esto se debería, en gran parte, a las largas distancias que existen respecto a las opciones de establecimientos con mejores resultados, y a la capacidad de matrícula limitada con la que cuentan estas escuelas (Dillon, 2008).

2.4.2. El caso de Chile

A nivel nacional, medidas como las anteriormente mencionadas, han sido abordadas en la discusión de políticas públicas sólo en años recientes. La Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), promulgada el 2 de febrero del 2008, introduce elementos de evaluación de desempeño sobre los establecimientos educacionales, según sus resultados de aprendizaje y el cumplimiento de compromisos tomados en base a una evaluación inicial de estos resultados. El enfoque inédito de esta ley, radica en que por primera vez, el sistema de financiamiento no sólo se asocia a la entrega de recursos por prestación de servicios educativos, sino que además éstos se encuentran sujetos a los resultados que alcanzan los alumnos (Ministerio de Educación, 2008).

La ley SEP se caracteriza, entre otras cosas, por generar una subvención adicional para los estudiantes más vulnerables del sistema escolar, teniendo como fundamento la necesidad de mejorar la calidad y equidad de la educación, mediante la entrega de recursos adicionales por cada alumno prioritario a los sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados. Todos los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado (municipales o particulares subvencionados), que imparten enseñanza regular diurna pre-básica y/o básica; y que tienen matrícula en los niveles incorporados al beneficio (Primer Nivel de Transición a Octavo Básico), pueden postular a la SEP (Ministerio de Educación, 2008).

La ley SEP contempla dos objetivos:

- *Asignar más recursos por Subvención a los estudiantes más vulnerables:* La asignación de recursos se realiza mediante la Subvención Escolar Preferencial, que se entrega por cada uno de los alumnos prioritarios, matriculados en los establecimientos educacionales. En este sentido, la Ley reconoce que el costo de la enseñanza es mayor, a medida que aumenta la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes. Adicionalmente, se crea una Subvención por Concentración, que entrega un monto de recursos, según la proporción de alumnos y alumnas prioritarias en relación al total de estudiantes matriculado en el establecimiento, reconociendo que no sólo importa la

condición del niño, sino que el entorno de aprendizaje juega un rol fundamental en el proceso educativo.

- *Establecer compromisos, por parte de los actores educativos, para mejorar la calidad de la enseñanza:* Los sostenedores, según establece la Ley, asumen compromisos. Ellos están asociados al mejoramiento de resultados de aprendizaje de los estudiantes y de los procesos del establecimiento que impacten en ellos. Estos compromisos se expresan en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, que cada sostenedor suscribe con el Ministerio de Educación. El Convenio tiene una vigencia de cuatro años y puede renovarse por períodos iguales. El sostenedor firma un único Convenio por el conjunto de escuelas, que estando bajo su administración, se adscriben a la Subvención Escolar Preferencial.

Dicho Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa contempla:

Compromisos con los estudiantes, en especial con los más vulnerables.

- Aceptar a los alumnos que postulen entre el primer nivel de Transición y sexto Básico, de acuerdo a procesos de admisión, sin considerar el rendimiento escolar pasado o potencial de los postulantes.
- Asegurar que en los procesos de admisión, no sea requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del estudiante que postula a una escuela.
- Eximir a los alumnos prioritarios de los cobros referidos a financiamiento compartido. No pueden ser objeto de cobro alguno que condicione su postulación, ingreso o permanencia en el establecimiento.
- Retener a los alumnos, entre primer Nivel de Transición y sexto Básico, sin que el rendimiento escolar sea obstáculo para la renovación de su matrícula.
- Asegurar el derecho de los alumnos a repetir de curso en un mismo establecimiento, a lo menos en una oportunidad, por cada nivel de enseñanza. Esa no será una causa para cancelar y no renovar su matrícula.

Compromisos institucionales y pedagógicos.

- Destinar la Subvención Escolar Preferencial a la implementación de las medidas comprendidas en un Plan de Mejoramiento Educativo, con especial énfasis en los alumnos prioritarios. También pueden impulsar asistencia técnico-pedagógica especial, para mejorar los resultados de los alumnos que presentan un bajo rendimiento académico.
- Elaborar y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con la comunidad escolar, que contemple acciones desde primer nivel de Transición hasta octavo Básico en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos.
- Establecer y cumplir metas de resultados académicos de los alumnos, en especial de los prioritarios, concordadas con el Ministerio de Educación, en función de los resultados que se obtengan por aplicación del sistema de evaluación nacional, SIMCE.
- Acreditar el funcionamiento efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro General de Padres y Apoderados.
- Acreditar la existencia de horas docentes destinadas a cumplir la función técnico-pedagógica y asegurar el cumplimiento efectivo de las horas curriculares no lectivas.
- Cautelar que los docentes de aula presenten al director o directora del establecimiento, dentro de los primeros quince días del año escolar, una planificación educativa anual de los contenidos curriculares.
- Contar con una malla curricular que incluya actividades artísticas y/o culturales y deportivas que contribuyan a la formación integral de las y los alumnos.

Compromisos de información a la familia y autoridades ministeriales.

- Informar respecto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su reglamento interno. Esta información debe estar dirigida a los postulantes, y a sus madres, padres y apoderados. Ellos deberán aceptar, por escrito, el PEI de la escuela que elijan para sus hijos o hijas.
- Resguardar que los procesos de admisión de los establecimientos sean de conocimiento público en los proyectos educativos.

- Informar a los padres y apoderados sobre la existencia de este Convenio. Enfatizar las metas fijadas en materia de rendimiento académico.
- Presentar anualmente al Ministerio de Educación y a la comunidad escolar, un informe relativo al uso de todos los recursos percibidos por Subvención Escolar Preferencial y de los demás aportes contemplados en la Ley. Dicho informe debe incluir la rendición de cuentas respecto de todos los recursos recibidos por concepto de esta Ley.
- Señalar dentro del Convenio, el monto de las subvenciones o recursos que se reciben por la vía del financiamiento público. Esta información debe ser actualizada anualmente. Además, el sostenedor municipal deberá señalar, el aporte promedio de los tres años anteriores a la suscripción del Convenio.

Por otro lado, la Subvención Escolar Preferencial establece una serie de compromisos específicos para los sostenedores y el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2008).

Entre las obligaciones a las que se somete el sostenedor se encuentran:

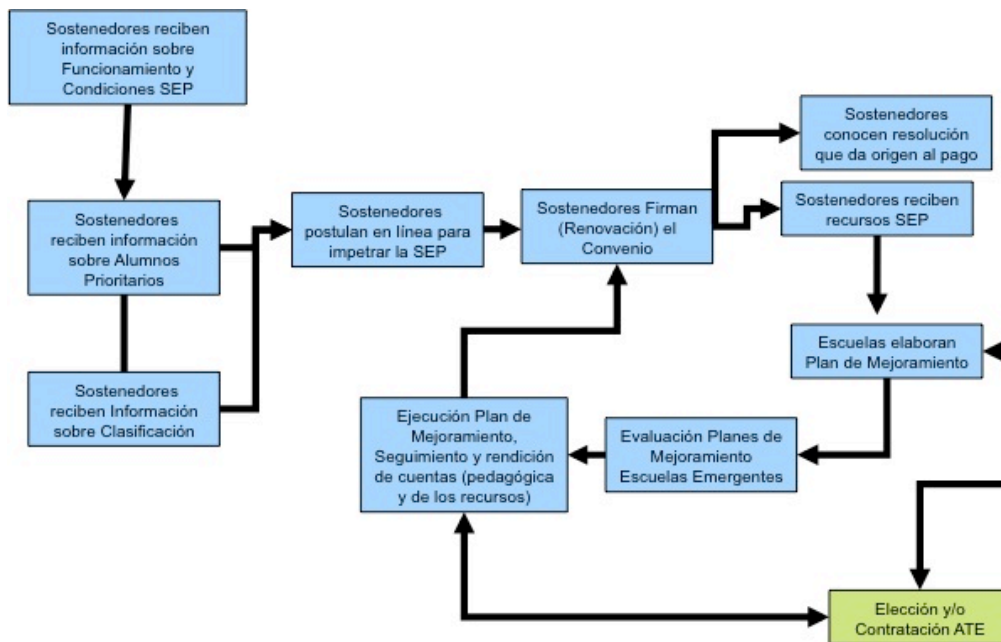
- Presentar la postulación de los establecimientos a la Subvención Escolar Preferencial, a través de la plataforma informática que el Ministerio de Educación dispone para este fin.
- Suscribir el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa.
- Asignar los recursos de la Subvención Escolar Preferencial a las acciones de mejoramiento planificadas por los establecimientos.
- Trabajar con los integrantes de la comunidad educativa, particularmente con los directivos de los establecimientos, en la elaboración de su Plan de Mejoramiento Educativo.
- Fomentar la articulación de las acciones de mejoramiento que se definan con las políticas comunales de educación.
- Revisar la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo y retroalimentar el trabajo de la escuela.
- Presentar el Plan de Mejoramiento Educativo ante el Ministerio de Educación, para su aprobación en el caso de las escuelas clasificadas como emergentes.

- Contribuir al cumplimiento del Plan de Mejoramiento Educativo de las escuelas.
- Mantener a disposición del Ministerio de Educación un estado anual de resultados financieros. Así dará cuenta de los ingresos provenientes del financiamiento público y de los gastos realizados, por un período mínimo de cinco años. El informe deberá contemplar la rendición de cuentas respecto de todos los recursos recibidos por concepto de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

En síntesis, el sostenedor tiene la responsabilidad final por el cumplimiento del Plan de Mejoramiento Educativo. Debe velar por el progreso de la calidad educativa de los establecimientos de su dependencia y asegurar mayores y mejores condiciones educacionales para los estudiantes más vulnerables (Ministerio de Educación, 2008).

Implementación del Ley de Subvención Escolar Preferencial

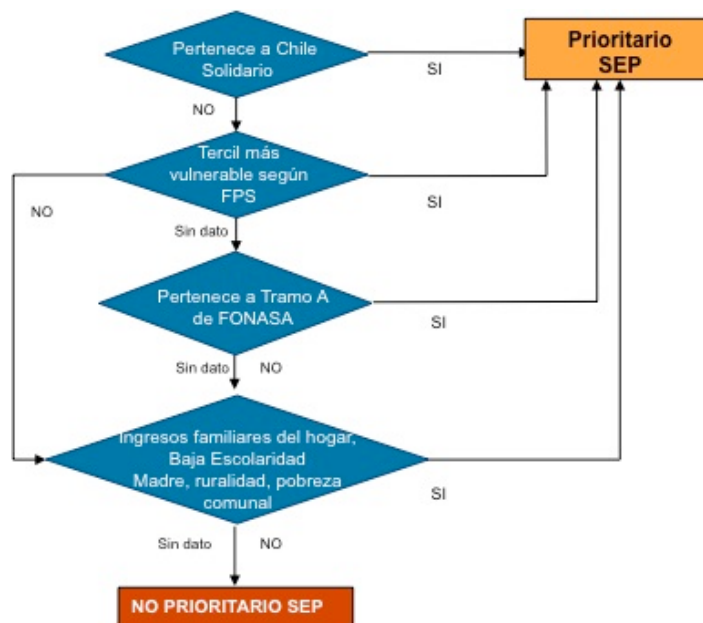
En los inicios de la Ley SEP se consideró, dentro de su proceso de implementación, tres fases. Éstas contemplaron la difusión de los aspectos claves de la ley, la postulación y firma de convenios y, la elaboración e implementación de los Planes de Mejoramiento Educativo. Este proceso se desarrolla como lo muestra la Figura 2.1 (Ministerio de Educación, 2008).



Fuente: Chile, Ministerio de Educación. (2008). *Ley N°20.248 de la Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Autor.

Figura 2.1. Procesos involucrados en la Ley SEP.

- *Primera Fase: Comunicación y difusión de los aspectos clave de la Ley.* Para iniciar el proceso de comunicación, los sostenedores y sus escuelas recibieron información general sobre la Subvención Escolar Preferencial. Ésta consideró la difusión de los objetivos, condiciones, funcionamiento y las fases para la implementación de la Ley. Una vez realizada la difusión, el sostenedor es informado sobre la cantidad de alumnos prioritarios matriculados entre primer nivel de Transición y cuarto Básico, para cada establecimiento de su dependencia. El procedimiento para la identificación de los estudiantes prioritarios, es realizado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), quien sigue los criterios y metodología establecida por la Ley SEP (Ver Figura 2.2).



Fuente: Chile, Ministerio de Educación. (2008). *Ley N°20.248 de la Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Autor.

Figura 2.2. Metodología de identificación de alumnas y alumnos prioritarios.

Por otra parte, el sostenedor también es informado sobre la clasificación de las escuelas a su cargo. La Ley SEP clasifica a los establecimientos educacionales en tres categorías, como una manera de reconocer las diferencias en sus condiciones y necesidades de mejoramiento (Ministerio de Educación, 2008): Autónomos, siempre que muestren de manera sistemática buenos resultados educativos de sus alumnos; Emergentes, los que no hayan mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos; En Recuperación (solamente a partir del año 2010), en el caso de los que obtengan resultados educativos reiteradamente deficientes de sus alumnos. Las escuelas son clasificadas según un índice de Calidad Educativa para la clasificación de Escuelas. Este índice se construye utilizando dos grandes insumos: SIMCE (70%) e Indicadores Complementarios (30%) tales como: tasa de aprobación, tasa de retención, mejora, integración, iniciativa y evaluación docente.

- *Segunda Fase: Postulación y firma de convenios.* Una vez que el sostenedor cuenta con toda la información de alumnos prioritarios y la clasificación de sus escuelas, debe decidir con cuáles establecimientos desea participar. No es condición que postule con todos a la Subvención Escolar Preferencial. La postulación se realiza a través del portal de Comunidad Escolar, en donde encuentra el listado de escuelas de su dependencia que cumplen con los requisitos para postular. Los datos ingresados en el sistema de postulación son recibidos por el Secretario Regional Ministerial de Educación, quien valida la información y comunica la aceptación o rechazo de la postulación. De ser aceptada la postulación por la Secretaría Regional Ministerial de Educación, los datos son traspasados automáticamente a un convenio tipo, que puede ser impreso en la Secretaría. Con esto se inicia la elaboración del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. En el Convenio, además se adjuntan anexos con la información específica asociada a los alumnos y clasificación de escuelas, pues esto afecta los recursos a percibir y también las obligaciones por parte de los sostenedores. Luego, el sostenedor de la escuela procede a firmar el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa con el Secretario Regional Ministerial de Educación respectivo. Posterior a la firma del Convenio, se emite la resolución que da curso al pago de la Subvención Escolar Preferencial.

Respecto de la recepción de recursos, cabe destacar que la Subvención Escolar Preferencial implica un valor adicional a la subvención normal y su monto varía según los alumnos prioritarios y la clasificación de la escuela. En la fase inicial de la política, el beneficio es por los alumnos matriculados desde primer nivel de Transición a cuarto Básico (Ministerio de Educación, 2008).

- *Tercera Fase: Elaboración e implementación de Planes de Mejoramiento.* El Convenio establece que sostenedores y escuelas que participan de la Subvención Escolar Preferencial, deben diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo, de cuatro años de duración. La escuela y su sostenedor, cuentan con un año como plazo máximo para la elaboración de éste. El Plan debe ser construido de manera participativa con todos los integrantes de la comunidad escolar. La escuela, a través de su sostenedor, puede optar también por la contratación de una institución externa,

inscrita en el Registro de Asistencia Técnica, que la asesore en este proceso, tanto para la elaboración como para la posterior implementación del Plan de Mejoramiento Educativo. Dicho Plan de Mejoramiento es el instrumento a través del cual se planifica y organiza el mejoramiento educativo. Precisa los compromisos adquiridos durante la vigencia del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Establece las metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar, indicando los recursos asociados. En el caso de las escuelas rurales multigrado o aisladas, el Plan de Mejoramiento Educativo requiere considerar la especial relación que tienen estos establecimientos con la comunidad y el entorno Rural, la necesidad de tener instancias de intercambio y desarrollo profesional de su o sus docentes, a través de redes como los microcentros rurales, y la particularidad de su gestión pedagógica, considerando que son escuelas pequeñas, uni, bi o tri docentes (Ministerio de Educación, 2008).

Los sostenedores tienen ciertas obligaciones en relación al Plan de Mejoramiento Educativo, de acuerdo a la clasificación de sus escuelas. El sostenedor de una escuela autónoma está obligado a presentar un Plan de Mejoramiento Educativo por cada escuela autónoma que incorpora a Subvención Escolar Preferencial, sin embargo, dicho Plan no requiere, para su implementación, ser aprobado por el Ministerio de Educación. En el caso del sostenedor de una escuela emergente, además de cumplir con las obligaciones del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, debe procurar que se incorpore en el Plan de Mejoramiento Educativo, un diagnóstico de la situación inicial del establecimiento, (el que debe incluir la evaluación respecto de los recursos humanos, técnicos y materiales con que cuenta la unidad educativa); un conjunto de Metas de Resultados Educativos a ser logrados durante la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo; la coordinación y articulación de acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de los alumnos prioritarios y; establecer actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos prioritarios, para mejorar su rendimiento escolar. El Plan de Mejoramiento Educativo de esta escuela debe ser presentado por el sostenedor, al Ministerio de Educación para su aprobación. Por último, el sostenedor de una escuela clasificada en recuperación, además de

cumplir con el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa y el Plan de Mejoramiento Educativo, debe velar que el establecimiento cumpla con lograr los estándares nacionales correspondientes a la categoría “emergentes” en un plazo máximo de cuatro años, mejorando el rendimiento académico de los alumnos prioritarios, cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo que establezca un equipo tripartito, conformado por un representante del Ministerio de Educación, por el sostenedor, o un representante que designe, y por una persona o entidad externa con capacidad técnica sobre la materia, implementar, cumplir y aplicar las medidas de reestructuración contenidas en el Plan de Mejoramiento Educativo y, responder adecuadamente al mayor grado de apoyo y supervisión de externos, que tendrán para cada etapa del proceso (Ministerio de Educación, 2008).

Al término del Convenio, el Ministerio de Educación, evaluará los Planes de Mejoramiento Educativo, el avance en las metas de resultados educativos y si corresponde, modificará la clasificación de las escuelas a una determinada categoría en función de los criterios que establece la Ley y su reglamento (Ministerio de Educación, 2008).

Cambios en la Ley SEP

Luego de más de tres años de implementación de la ley SEP, se hizo necesaria una serie de modificaciones para adaptarla a los constantes cambios que enfrenta sistema educativo (Ministerio de Educación, 2011b).

A inicios del año 2011, con la ley N° 20.501, se realiza un aumento del 20% en la subvención por concentración de alumnos prioritarios y se incorpora en forma progresiva la enseñanza media a partir del año 2014. Posteriormente, entra en vigencia la ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que modela el rol de apoyo y asesoría técnico pedagógica del Ministerio de Educación y otorga mayor autonomía a los sostenedores, dándoles más facultades asumiendo que son ellos los que mejor saben en qué y cómo invertir los recursos. Finalmente, en el mes de octubre del 2011, con la ley N° 20.550, se aumenta en un 21% la subvención escolar preferencial por alumno prioritario, con lo que se beneficia cerca de 800 mil

niños y niñas entre pre kínder y séptimo básico. Otros cambios introducidos, buscan simplificar procesos para contribuir más eficazmente a la mejora de los resultados de aprendizaje en los establecimientos educacionales, flexibilizando el uso de los recursos (Ministerio de Educación, 2011b).

Entre las principales modificaciones que se realizan a la Ley SEP se encuentran (Ministerio de Educación, 2011b):

- *Recursos.* Aumenta en un 21% la SEP por alumno prioritario, en todos los niveles. Flexibiliza el uso de recursos, permitiendo por ejemplo: capacitar equipos directivos, contratar y aumentar horas de docentes, asistentes de la educación y todo el personal necesario para mejorar las capacidades técnico-pedagógicas de los establecimientos que les permitan elaborar e implementar adecuadamente el plan. Incrementar sueldos y pagar incentivos de acuerdo con metas del Plan de Mejoramiento Educativo, y para eso se pueden diseñar e implementar sistemas de evaluación de los docentes. Obliga a los sostenedores de establecimientos municipales a administrar los recursos SEP en una cuenta corriente única.
- *Plan de Mejoramiento Educativo.* Los establecimientos Emergentes deben presentar su Plan de Mejoramiento Educativo a la Agencia de Calidad de la Educación y al MINEDUC. Los establecimientos en Recuperación deberán elaborar su plan con apoyo del MINEDUC o de ATE, e incluir las orientaciones de la Agencia de la Calidad de la Educación.
- *Otros.* Establece requisitos mínimos para formar parte del registro ATE. Señala requisitos y procedimientos claros para la renovación de los convenios.

Como se aprecia, la ley SEP, en sintonía con medidas implementadas en otros países, principalmente en Inglaterra y en Estados Unidos con la ley “No Child Left Behind” (Romaguera y Gallegos, 2010), introduce nuevos mecanismos de *accountability* en el sistema educativo chileno, estableciendo estándares mínimos de desempeño y sanciones a aquellos establecimientos que no los satisfacen, las que eventualmente pueden derivar en la revocación del reconocimiento oficial de los establecimientos, es decir, su clausura. En este mismo sentido, la aprobada ley de

Aseguramiento de la Calidad de la Educación ha considerado medidas similares, que pueden desembocar en la intervención o cierre de colegios, ya sean estos dependientes del municipio o de un sostenedor privado.

2.4.3. Sobre la discusión en torno al cierre de escuelas

El cierre de la escuela es la medida más fuerte que se puede aplicar a un colegio que permanentemente presenta un bajo rendimiento. La implementación del cierre puede variar, por ejemplo se puede autorizar a que los alumnos que ya están en el colegio terminen su programa, pero no se permite el ingreso de nuevos estudiantes. Otra alternativa es que sea cerrado inmediatamente. Bajo cualquiera de estas opciones, la escuela puede reabrir en unos años más, pero bajo un nuevo currículum, con nuevos estudiantes, contratando a nuevos profesores y un nuevo director. La idea es fundar un nuevo establecimiento, de manera que muchas veces la escuela es renombrada para terminar su vinculación al antiguo colegio deficiente (Brady, 2003; Spreng, 2005). Sin duda, esta intervención debe ir aparejada junto a una estrategia de reinserción de los estudiantes cuyo establecimiento fue cerrado, en este punto, medidas como la transferencia de alumnos y subsidio de transporte escolar, son opciones a evaluar (Elacqua et al., 2011).

El cierre del establecimiento es una intervención que está establecida tanto en el marco de la Ley “Que ningún niño quede atrás” en los Estados Unidos, como bajo la normativa británica del Ministerio de Educación (Department for Education UK, 2010). En ésta última, el cierre aparece como una opción legítima una vez que se demuestra que el colegio no ha respondido positivamente a las otras intervenciones de menor intensidad, y además los apoderados revelan una preferencia por matricular a sus hijos en una escuela alternativa. En el caso de los Estados Unidos esta intervención ha sido muy poco aplicada, siendo paradigmática su implementación en el estado de Nueva York (Brady, 2003). En este estado, el principal sistema de *accountability* relacionado al rendimiento de las escuelas es el programa “Schools Under Registration Review” implementado el año 1999. Bajo este sistema, las escuelas son clasificadas según estándares de desempeño, identificando aquellas de carácter deficiente y estableciendo las medidas a las que

cada establecimiento debía someterse (Brady, 2003). Las medidas oscilan entre el desarrollo de un plan de mejoramiento hasta la reestructuración del colegio. En el caso de que el establecimiento, tras ser sometido a todas las intervenciones especiales, continúe demostrando un rendimiento deficiente, al tercer año será revocado su reconocimiento oficial, es decir, se cierra el colegio (Spreng, 2005). La implementación de esta política de cierre de colegios, generó gran rechazo entre la población afectada, ya que no se consideró las complejas circunstancias sociales en las que estas escuelas se situaban.

Considerando lo anterior, cabe preguntarse ¿qué pasa en Chile actualmente? Hasta el momento, en la discusión sobre políticas públicas en educación, ha estado ausente el análisis de impacto del posible cierre de establecimientos considerados deficientes sobre el sistema educativo, y esto pese, a que durante el 2010 ya se cerraron algunos colegios producto de su baja matrícula y su insostenibilidad financiera (Elacqua et al., 2011). Las preguntas que surgen entonces son ¿Podrá el sistema educativo garantizar el acceso de los estudiantes a alternativas de calidad, que les permitan obtener mejores resultados de aprendizaje? ¿A qué tipo de establecimiento serán transferidos? ¿Qué ocurrirá con los estudiantes de escuelas ubicadas en zonas rurales en donde simplemente no existan mejores opciones en las cercanías?

Actualmente, la red escolar cuenta con aproximadamente 4367 escuelas rurales distribuidas en todo Chile (Araya et al., 2012; Ministerio de Educación, 2010b). Se trata de escuelas que, en su mayoría han sido criticadas por sus resultados educativos constantemente bajo el promedio nacional (Murillo, 2007; SIMCE, 2011).

A la crítica anterior, se suma el cuestionamiento respecto del escaso equipamiento que presentan las escuelas rurales (Atchoarena y Gasperini, 2004), su menor tamaño (Araya et al., 2012; Kearns et al., 2009) y su reducido número de matrícula, lo que provocaría un incremento en el gasto por alumno (Áberg-Brentsson, 2009; Gallego et al., 2010), que se traduce en un déficit financiero que afecta directamente al sistema educativo.

En relación a lo planteado anteriormente, existen variados estudios (Fantuzzi, 2008; Gallego et al., 2007; 2010) cuyos resultados muestran de que existiría un espacio potencial significativo para la fusión de las pequeñas escuelas rurales en escuelas más grandes. Se afirma incluso, que cerca

de la mitad de la matrícula de las escuelas rurales podría estar sujeta a un proceso de consolidación. Las estimaciones más optimistas y con supuestos “conservadores” mostrarían que el 53% de los estudiantes y el 75,4% de las escuelas estarían sujetas a la posible fusión en escuelas rurales más grandes. Esto traería como beneficio, un ahorro considerable, el que se encontraría entre el 3,5 y 8,6% de los gastos asociados, lo que permitiría compensar la necesidad de infraestructura más amplia, el transporte dada la distancia adicional de la escuela a los hogares de los estudiantes, y los costos de oportunidad asociados a la expansión de las escuelas actuales en escuelas más grandes.

Pese a lo anterior, y aún reconociendo los beneficios económicos que podría presentar el cierre de escuelas rurales, otros estudios que han presentado recientemente sus resultados preliminares (Elacqua et al., 2011), han mostrado que, aún cuando exista baja matrícula y resultados educativos deficientes, el proceso de consolidación y cierre de escuelas rurales, no resulta un decisión sencilla. En efecto, la consolidación de escuelas, no sólo debiese operar bajo parámetros de beneficio económico, sino también de beneficio en términos de la calidad de la educación a la cual acceden los niños y niñas de estos sectores.

La evidencia preliminar de estudios al respecto, ha mostrado que, por medio de un análisis geo-referenciado que considera la distribución de los establecimientos según la calidad de la enseñanza que imparte, una fracción importante de las escuelas rurales no tiene alternativas de calidad cercanas, incluso considerando un radio de 5 Km, es decir, existen escuelas rurales que no tienen alternativas de mejor calidad en términos de resultados educativos (27.6%). Lo interesante de estos resultados, es que aún cuando la matrícula es escasa, el gasto por alumno es alto y los resultados educativos son bajos, existe un número importante de escuelas rurales que no tienen alternativas de calidad cercanas (Elacqua y Martínez, 2011), por tanto, si bien el cierre puede ser una medida aplicable en mercados educacionales con diversidad de opciones, en el caso de aquellas escuelas que no cuentan con mejores alternativas cercanas, o donde no existen subsidios de transporte a escuelas de mejores resultados, la consolidación y el cierre no parece la opción más adecuada (Elacqua et al., 2011).

Frente a este escenario parece relevante preguntarse cuáles son los caminos a seguir, la complejidad de este fenómeno hace descartar de plano las soluciones simples y lineales. Se trata de analizar múltiples aristas, muchas de las cuales aún quedan sin abordar. Tal es el caso de la escuela rural como un lugar para la construcción de espacios públicos, en donde se propicia la construcción de ciudadanía, lo que conforma una de las variables que tiene un impacto importante en el logro académico de los estudiantes. Incluso algunos estudios sugieren, que las variables tales, como confianza en la escuela, el involucramiento de la comunidad con el establecimiento educativo y el desarrollo de actividades comunitarias en la escuela, pueden ser mejores predictoras del rendimiento escolar que los insumos educacionales y las variables socioeconómicas. (Brunner y Elacqua, 2003; Bryk y Schneider, 2002; Coleman, 1988; Putnam, 2001).

2.5. Relación escuela-comunidad y calidad de los aprendizajes

Preocuparse por la calidad de un sistema educativo es, en definitiva, ocuparse de la cotidianeidad de su funcionamiento. Más allá de los resultados educativos concretos que obtienen los alumnos, lo cierto es que los aspectos sociales y comunitarios en los que se desarrolla la acción educativa, han atraído progresivamente la atención de los educadores y, especialmente, la de los investigadores interesados por una educación de calidad. Primero, desde la perspectiva de la eficacia escolar y, más adelante, gracias al movimiento del estudio de los procesos para la mejora (Meneses y Mominó, 2008).

Las últimas cuatro décadas de evolución de los estudios de calidad en la educación, reflejan la toma de conciencia progresiva, acerca de la relevancia de la incidencia de la cultura de funcionamiento de las escuelas en el rendimiento de los estudiantes (Lamperes, 2005). Aspectos como la promoción y el desarrollo de una visión, de valores y de objetivos conjuntos, el establecimiento de normas para la colaboración, el desarrollo de una estrategia de liderazgo participativo en torno a la promoción de la autonomía de todos los actores implicados, el compromiso y la participación de los padres, la promoción de las relaciones con el contexto local,

la generación de un sentimiento de pertenencia, o el propio desarrollo comunitario en el contexto de la escuela, han resultado ser claves para el óptimo funcionamiento de un sistema escolar (Coleman, 1987; Meneses y Mominó, 2008). De ahí la relevancia de estudiar la asociación entre educación y comunidad rural.

2.5.1. Comunidad y Educación Rural

Una de las áreas en que se han aplicado con mayor provecho la relación comunidad-escuela, es la de la educación rural (Durston, 2002; Riella y Vitelli, 2005).

Muchas de las propuestas para promover la calidad y la equidad en la educación rural, reflejan una valoración bastante pesimista del aporte que pueden hacer los hogares provenientes de los sectores socioeconómicos más bajos, especialmente los rurales, a la educación de sus hijos. Partiendo de la fuerte asociación estadística que hay entre el nivel socioeconómico de las familias y el logro escolar, los expertos diagnostican una serie de carencias y patologías del hogar pobre rural, que supuestamente explican esos malos resultados (Durston, 2002; OCDE, 2010). Conforme a esta visión, tales carencias constituyen una dificultad mayor y deben ser superadas, primero, mejorando la pedagogía y la interacción entre el docente y el alumno en el aula y, segundo, mediante un proceso de capacitación de los padres para que apoyen a sus hijos en la preparación de sus tareas escolares, dando así por terminada la propuesta de mejora.

Es posible, sin embargo, contrastar esta visión negativa sobre los recursos de que disponen los hogares rurales para la educación de sus hijos, con una apreciación antropológica totalmente contraria: que los hogares rurales, y aún más las comunidades rurales, cuentan con importantes recursos que pueden ser la base de aportes decisivos para el mejoramiento de la educación rural (Boix, 2003; Meneses y Mominó, 2008; Riella y Vitelli, 2005).

En efecto, todo proceso educativo descansa en los conocimientos y las normas que el niño aprendió de su medio local antes de ingresar al sistema educativo formal, elementos que sigue recibiendo en forma complementaria a la educación escolar. La educación tradicional supone

implícitamente la presencia de la cultura dominante, de clase media urbana, en todo niño que entra a la escuela. Sin embargo, se ha comprobado que un alto porcentaje de los niños en riesgo de fracaso escolar no tienen limitaciones inhabilitantes intelectuales, emocionales, o de conocimientos, sino que manejan otros códigos, conocimientos y experiencias personales, distintas de los que presupone la escuela. La deducción casi obvia, es que cada proceso educativo concreto debe aprovechar los recursos culturales que tienen los niños y sus hogares, que son específicos al contexto local, introduciendo dentro de la escuela, la vida que rodea a los niños fuera del aula. Utilizar las experiencias, los conocimientos y la cultura local permite aprender lo lejano a partir de lo cercano. Esto supone, para el profesor, conocer la cultura de la comunidad, tender puentes entre la escuela y esa cultura local (Meneses y Mominó, 2008; Riella y Vitelli, 2005).

En este sentido, la comunidad rural supone un gran aporte a la educación. Si bien suele ser pobre en capital económico, resulta rica en capital humano, que considera conocimientos formales e informales; en capital cultural, que incluye normas y visiones del mundo en constante evolución; y en capital social que evidencian relaciones sociales de confianza y cooperación (Durston, 2002). Las investigaciones han demostrado que, especialmente este último tipo de capital, puede ser una barrera efectiva contra el impacto negativo de bajo nivel socio-económico sobre los resultados académicos de los niños. El capital social de la familia y la comunidad, ayuda a los niños a compensar la falta de otros recursos, mejorando la calidad de los aprendizajes (Turmo, 2004).

En el caso de la educación rural, al generar espacios que permiten integrar la escuela y la comunidad, propicia la oportunidad de que los profesores y los padres interactúen más fuertemente. Esta integración facilita que los profesores puedan conocer y manejar, tanto los códigos culturales como los conocimientos que imperan en la casa de los niños, aprovechando mejor lo que éstos ya saben como base para nuevas enseñanzas. Los padres, por su parte, tienen acceso a entender algunos elementos básicos del lenguaje de los docentes, facilitando el apoyo al proceso pedagógico del maestro (Durston, 2002). De esta forma, si el capital cultural de la comunidad rural puede hacer un aporte al proceso pedagógico, su capital social puede hacer un

aporte al mejoramiento de la capacidad de gestión y al esclarecimiento de la responsabilidad de los distintos actores en el proceso educativo (Meneses y Mominó, 2008; Riella y Vitelli, 2005).

Considerable evidencia ha demostrado que la participación de la familia y la comunidad en la educación, mejora los resultados de aprendizaje y previene la deserción escolar. Esto debido, principalmente, a que ayuda a aumentar el sentido de pertenencia, propicia la construcción de consenso, moviliza recursos en pos de un objetivo compartido y fortalece la capacidad institucional (Coleman y Hoffer, 1987).

En el ámbito educativo rural, la evidencia (Meneses y Mominó, 2008) muestra que las escuelas son más efectivas cuando los padres y la comunidad participan activamente. Los maestros están más comprometidos, los estudiantes alcanzan mejores resultados de aprendizaje y se usan mejor las instalaciones de las escuelas.

Además de lo anterior, la investigación indica que el capital social no es sólo un insumo crítico para la educación, sino también uno de sus subproductos más valiosos (Heyneman, 1998). Además de fortalecer el capital humano, la educación promueve el desarrollo de capital social a través de dos aspectos fundamentales; propiciando espacios para que los estudiantes puedan practicar elementos del capital social, tales como la participación y la reciprocidad; y ofreciendo instancias para actividades propias de la comunidad al interior de las escuelas.

De este modo el beneficio se propicia en una relación virtuosa, en donde la interacción escuela-comunidad, genera beneficios tanto educativos como locales o comunitarios.

En el caso particular de la educación rural, y especialmente de su escuela, al implicar un espacio institucional complejo y un sistema abierto de muy alta interacción con el medio, promueve precisamente la interacción comunitaria. Maestros y comunidad aprenden destrezas sociales, relativas, por ejemplo, al trabajo en equipo, el liderazgo con rendición de cuentas, la responsabilidad frente al otro, etc. De esta forma, la comunidad rural es fortalecida con la escuela, y por consiguiente, la participación del grupo de padres o de toda la comunidad en el quehacer de la escuela rural, reviste interés para otros espacios, tales como vivienda, salud, fomento de empresas asociativas, etc. En esta dinámica positiva que se refuerza a sí misma, la

escuela rural es aprovechada para otros proyectos, no sólo como espacio físico sino como expresión de comunidad (Durston, 2002).

Lo anterior, se ha evidenciado a través de una serie de experiencias concretas, que han sido en general exitosas, en la incorporación de la comunidad rural en el proceso pedagógico y en la gestión de la escuela rural. Tal es el caso de experiencias como “Aprendizaje Acelerado” de los Estados Unidos; el Programa para “Abatir el Rezago Estudiantil” de México; el programa de “Educación con Participación Comunal” de El Salvador; el “Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo” de Guatemala; el programa de la “Escuela Nueva”, de Colombia; y el programa de “Selección Competitiva de Directores” de Brasil, entre otras (Durston, 2002). En todas las experiencias mencionadas, los resultados muestran un enriquecimiento de la comunidad, que favorece no sólo los aprendizajes, sino también lo local.

La adopción de perspectivas educativas, como las señaladas, preocupada por la creación de comunidad en el contexto educativo, no es vista simplemente como una cuestión de mejora del rendimiento de los aprendizajes. Una escuela interesada en asumir un proyecto integral de funcionamiento comunitario es, aquella que tiene como objetivo último la preocupación por hacer significativa la experiencia educativa para los niños, los padres y la comunidad (Meneses y Mominó, 2008).

Con todo esto, no se pretende idealizar la comunidad rural ni su escuela, sino de explicitar la relevancia de la integración entre la escuela y la comunidad rural, aprovechando las características que este tipo de educación posee, como la capacidad de promover formas horizontales y locales de cooperación, y también de divulgación de información, enlace y articulación con recursos exteriores más distantes, que benefician tanto a la mejora de los aprendizajes, como a la comunidad rural local.

En los territorios rurales menos favorecidos, la interacción de la escuela con las asociaciones comunitarias e instituciones presentes en el medio, resulta un elemento central en la construcción de forma cooperativas de capital social, que se transforman en recursos y beneficios como los ya mencionados.

De este modo, no es preciso generar instancias nuevas o diferentes, si se cuenta con la institución escolar tendiente al fortalecimiento de la educación, la ciudadanía y la participación comunitaria. La presencia de la escuela rural enriquece y recrea espacios no sólo para el fortalecimiento de los aprendizajes, sino también para el enriquecimiento del entramado social que sustenta los procesos de avance real para el entorno rural (Atchoarena y Gasperini, 2004; Boix, 2003; Feu, 2003; Riella y Vitelli, 2005).

De este modo, considerando la relevancia de todo lo mencionado y la eventual posibilidad de cierre de las escuelas rurales debido a lo planteado por la ley SEP, resulta de suma importancia recalcar el hecho, de que el cierre de la escuela rural, significa la pérdida de uno de los pocos espacios de interacción del mundo campesino. Esto, podría facilitar la deserción escolar, la desarticulación social, los riesgos de desertización social de los territorios rurales, sólo por nombrar algunas de las eventuales consecuencias (Riella y Vitelli, 2005; San Miguel, 2005).

En síntesis, la revisión realizada muestra que la mala calidad de la educación, si bien puede ser mejorada por medidas implementadas desde las políticas públicas, debe considerar todas las dimensiones que esto implica. La evidencia muestra que si bien existen factores económicos, geográficos, de matrícula, etc., que se encuentran involucrados, aún persisten elementos que no han sido considerados en la discusión. Tal es el objetivo de esta investigación, conocer la realidad de la educación rural actual, y analizar profundamente las ventajas y desventajas asociadas a la implementación de una política de cierre y fusión de escuelas, abriendo visiones que pretenden ir más allá de los aspectos económicos asociados a mantener una escuela pequeña abierta.

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Analizar las ventajas y desventajas que enfrentaría el sistema educativo chileno, frente al potencial cierre y/o fusión de sus escuelas rurales.

3.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar el estado actual de la educación rural en Chile según la prueba SIMCE 2011.
- Caracterizar y localizar territorialmente establecimientos rurales según puntajes SIMCE 2011.
- Identificar los factores que incidirían en la decisión de cierre y/o fusión de las escuelas rurales.
- Elaborar sugerencias para la toma de decisiones frente al cierre o fusión de escuelas rurales.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

A continuación se presenta la metodología que fue utilizada para realizar la presente investigación, en el contexto de una opción metodológica de tipo mixta con un énfasis cuantitativo.

Considerando que la presente propuesta de investigación tiene como objetivo analizar las ventajas y desventajas que enfrentaría el sistema educativo chileno, frente al potencial cierre y/o consolidación de sus escuelas rurales, se utilizó un diseño de investigación de tipo descriptivo-explicativo, en donde se recogieron datos tanto cuantitativos como cualitativos. Estos últimos fueron de carácter primario y ayudaron a profundizar los resultados cuantitativos, de forma de poder responder conjuntamente al problema de investigación (Campos, 2009; Creswell, 2003).

En la sección 4.1 se presenta el Análisis Cuantitativo describiendo las bases de datos y las técnicas de análisis empleadas. En la sección 4.2 se presenta el Análisis Cualitativo describiendo los sujetos informantes, el muestreo, la fundamentación del diseño usado y las técnicas de recogida de información.

4.1. Análisis Cuantitativo

Para caracterizar las escuelas rurales según puntajes SIMCE 2011, se desarrolló un estudio que abarcó un análisis exploratorio y un análisis Multivariante. Los análisis de los datos fueron realizados con el Lenguaje de Programación Estadística R (R Development Core Team, 2011).

4.1.1. SIMCE 2011

El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y

equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden (SIMCE, 2011).

Actualmente las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores del aprendizaje. El SIMCE es una medición a nivel nacional que se aplica anualmente a los estudiantes de un determinado grado en los entornos urbano y rural. En el caso de 4to Básico son evaluados los subsectores de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales (SIMCE, 2011). Además, el SIMCE recoge información sobre profesores, estudiantes y padres y apoderados a través de cuestionarios de contexto¹. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados (SIMCE, 2011).

Los datos del SIMCE son públicos para investigación y obtenidos previo acuerdo de confidencialidad. El año 2011 el SIMCE fue aplicado a 18.455 niños de 1.507 escuelas rurales distribuidas en todo el territorio nacional.

Además de los rendimientos por escuela, fueron obtenidos los montos de subvención entregados a cada escuela rural el año 2011. La subvención depende de la matrícula, infraestructura, vulnerabilidad de la escuela, perfeccionamiento de los profesores entre otros. La subvención del año 2011 para escuelas rurales fue en promedio de \$155 millones con una desviación estándar de \$122 millones y un rango que varía entre un mínimo de \$12 millones y un máximo de \$1,670 millones.

Para localizar territorialmente las escuelas rurales se utilizó la base de datos georreferenciada del Ministerio de Educación. Con esto se determinó la ubicación de las escuelas según sus resultados SIMCE 2011, y se logró medir la distancia entre las escuelas rurales respecto del centro urbano más cercano.

¹Los cuestionarios de contexto son publicados en www.simce.cl

La base de datos secundaria se construyó uniendo los cuestionarios antes mencionados, dando origen a una matriz de datos de 18,455 estudiantes y 400 variables.

4.1.2. Índices

A partir de los cuestionarios de contexto y las características de la información con que se trabajó, se hizo necesaria la reducción dimensional de los datos. Por este motivo, se construyeron una serie de índices utilizando Análisis por Componentes Principales (Hotelling, 1933). Este análisis tiene por objetivo representar adecuadamente la información con un número menor de variables construidas como combinaciones lineales de las originales. Su utilidad está en que, permite representar óptimamente en un espacio de dimensión pequeña observaciones de un espacio general p-dimensional, y además permite transformar las variables originales, en nuevas variables, facilitando la interpretación de los datos.

Tabla 4.1. Descripción y caracterización de los Índices construidos para la investigación

Índice	Preguntas²	Descripción
Nivel socioeconómico	PA08Q01, PA09Q01 y PA10Q01	Refiere a la escolaridad de los padres y los ingresos familiares
Capital cultural	PA08Q01, PA09Q01, PA10Q01, PA10Q07	Refiere a la escolaridad de los padres, sus ingresos y la cantidad de libros en el hogar.
Percepción de autoeficacia del estudiante	ST06Q01, ST06Q02, ST06Q05, ST06Q07	Refiere a la percepción del estudiante, respecto de ser capaz de aprender de la misma forma que sus compañeros y de entender los contenidos, pese a que éstos sean difíciles y requieran de mayor esfuerzo.
Disciplina al interior del aula	PR13Q02, PR13Q06, PR13Q07	Da cuenta de conductas de respecto entre estudiantes, al desarrollar un trabajo siguiendo las instrucciones del profesor y al mantener el orden dentro del aula de clases.
Capacidad del profesor para manejar	ST12Q04, ST12Q05, ST12Q06	Refiere a la aperccepción del

²Las preguntas corresponden a los cuestionarios de contexto aplicados por SIMCE a alumnos, padres y profesores. Estos son publicados en www.simce.cl

la disciplina al interior del aula		estudiante respecto de la capacidad del profesor para manejar conductas disruptivas al interior de la clase.
Seguridad del profesor respecto de su preparación profesional	PR20Q01, PR20Q02, PR20Q03, PR20Q04, PR20Q05, PR20Q06	Refiere a cuán preparado se siente el profesor para que los estudiantes con baja motivación, con dificultades de aprendizaje, con problemas económicos, con dificultades conductuales y problemas emocionales, aprendan.
Dificultades conductuales al interior del aula	PR13Q01, PR13Q03, PR13Q04, PR13Q05	Refiere a la presencia de comportamientos disruptivos al interior del aula, tales como: peleas durante las clases, trato irrespetuoso hacia los profesores, clases que se interrumpen frecuentemente, etc.
Satisfacción de los alumnos con su escuela	ST16Q01, ST16Q02, ST16Q03, ST16Q04	Refiere al grado de satisfacción de los estudiantes respecto de su escuela, es decir, si sienten a gusto asistiendo al establecimiento, si hablan bien de él y lo recomiendan a otros niños, etc.
Capital Social	PR31Q01, PR31Q02, PR31Q03, PR31Q04, PR31Q05, PR31Q06, ST17Q01, ST17Q02, ST17Q03, ST17Q04, PA30Q01, PA30Q02, PA30Q03, PA30Q04, PA30Q05, PA30Q06, PA31Q01, PA31Q02	Da cuenta de relaciones entre personas se coordinan para facilitar una acción. Refiere a una tendencia comunitaria hacia la cooperación en pos del bien común, manifestada a través de la participación en actividades que posibilitan el desarrollo de relaciones de confianza: actividades deportivas, recreativas, culturales, solidarias, conmemorativas, etc.

ST: Cuestionario de estudiante, PR: Cuestionario de profesores, PA: Cuestionario de Padres. El primer número corresponde a la pregunta y el segundo al ítem respondido.

Finalmente la base de datos quedó constituida por 1.507 escuelas rurales y 34 variables provenientes de Contextualización de escuelas (20 variables), Índices construidos (9), variables georreferenciales (2) y variables que dan cuenta del rendimiento académico por escuela en los subsectores de Matemática, Lenguaje y Naturaleza (3).

4.1.3. Análisis Exploratorio

En relación con la caracterización del estado actual de la educación rural en Chile, se llevó a cabo un análisis exploratorio de datos. En éste se incluyeron gráficos de cajas, estadísticos de tendencia central (media, mediana y moda) y de dispersión (Desviación estándar y Rango intercuartil), percentiles (5%, 25%, 75% y 95%) y densidades no paramétricas.

Gráficos de caja

Los diagramas de Caja (Boxplots o box and whiskers) son una presentación visual que describe varias características importantes al mismo tiempo, tales como la dispersión y simetría. Consiste en una caja rectangular, donde los lados más largos muestran el rango intercuartil. Este rectángulo está dividido por un segmento vertical que indica donde se posiciona la mediana y por lo tanto su relación con los cuartiles primero y tercero (recordemos que el segundo cuartil coincide con la mediana).

Esta caja se ubica a escala sobre un segmento que tiene como extremos los valores mínimo y máximo de la variable. Las líneas que sobresalen de la caja se llaman bigotes. Estos bigotes tienen un límite de prolongación, de modo que cualquier dato o caso que no se encuentre dentro de este rango es marcado e identificado individualmente.

Rango Intercuartil (IQR)

Este rango se define por la diferencia entre los cuartiles tercero y primero, es un indicador de la dispersión del 50% central de la variable de análisis.

Análisis de la densidad no paramétrica de la distribución de variables continuas.

Esta técnica tiene como propósito el construir una función de distribución libre basada en la información exacta recogida en los datos recolectados y por lo tanto permite obtener resultados más estrechamente ligados a la información real, sin imponer una distribución teórica sobre la información analizada.

Los análisis exploratorios fueron realizados a las siguientes variables:

De la escuela:

- Matrícula
- Dependencia (municipales y particulares subvencionados)
- Distancia entre escuelas rurales
- Distancia de la escuela respecto del centro urbano más cercano
- Nivel de vulnerabilidad
- Subvención 2011
- Resultados SIMCE 2011

Del docente

- Sexo
- Título profesional
- Nivel de Perfeccionamiento docente
- Tipo de contrato
- Edad
- Años de ejercicio profesional
- Años de permanencia en el mismo establecimiento educativo
- Horas pedagógicas

De los alumnos

- Sexo

- Percepciones frente a la posibilidad de cambio de escuela

De los Padres y Apoderados

- Pertenencia a un pueblo originario
- Escolaridad
- Nivel socioeconómico

4.1.4. Análisis Multivariante

El rendimiento de los estudiantes en los tres subsectores evaluados fue reducido a un solo indicador mediante el promedio por estudiante. Para cada escuela fue obtenido un rendimiento promedio como indicador de su desempeño. El promedio de los estudiantes por escuela es usado comúnmente por el Ministerio de Educación para los rankings nacionales. Del mismo modo, los índices del contexto de los estudiantes y profesores fueron resumidos para las escuelas mediante promedios.

Los perfiles de escuelas rurales fueron obtenidos mediante el análisis multivariado CART (*Classification And Regression Trees*). Este análisis corresponde a un enfoque exploratorio de extracción de relaciones de dependencia, tipo jerárquica, entre una variable respuesta y un conjunto de variables influyentes (Breiman et al. 1984). De este modo, son seleccionadas las variables que explican el rendimiento buscando la mayor separabilidad entre grupos.

4.2. Análisis Cualitativo

4.2.1. Informantes y Muestreo

En la parte cualitativa de la investigación, se utilizó un muestreo de carácter intencionado. Este muestreo es fácil, eficiente y económico, ya que permite pasar a otros métodos a medida que

se recolectan los datos (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). Por lo tanto se realizó un estudio de caso con dos escuelas rurales.

En función de lo anterior, se realizó el muestreo intencionado en función de los siguientes criterios:

- Accesibilidad a la escuela (facilidad de acceso geográfico).
- Autorización del o los Departamentos de Educación Municipal.
- Aceptación voluntaria de los informantes a participar en la investigación.
- Distancia respecto de la ciudad más cercana, es decir, que al menos una escuela quede retirada de las cercanías de la ciudad y otra se encuentre más cercana, de forma de poder estimar diferencias o similitudes, de acuerdo a su ubicación geográfica (acceso más difícil, condiciones de aislamiento, entre otros).

4.2.2. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Por su parte, para llevar a cabo el estudio cualitativo de la presente investigación, se utilizó entrevistas semi-estructuradas (Anexo 1) dirigidas a padres y apoderados de los establecimientos educativos seleccionados. Para este fin se trabajó en un proceso de adaptación de las encuestas para padres, desarrolladas por Elacqua et al. (2011), quienes construyeron y validaron dichos instrumentos para ser utilizados con fines similares a este estudio, pero en zonas urbanas.

El objetivo de esta técnica fue conocer la opinión de los actores antes mencionados, respecto del papel que cumple la escuela en el desarrollo de la comunidad y de la posibilidad de cambiar de establecimiento educativo, en el caso que la escuela fuese cerrada o consolidada con otra.

4.2.3. Diseño: Estudio de caso

Para profundizar en los resultados de la etapa cuantitativa, se trabajó en base a un análisis descriptivo - interpretativo a partir, de un estudio de caso.

El método de estudio de caso es una estrategia metodológica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas; por tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado (Martínez, 2006).

La selección del estudio de caso para la presente investigación, se basa en los postulados de autores como Chetty (1996), Eisenhardt (1989) y Yin (1994), quienes lo conciben como una estrategia de investigación rigurosa, dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, y a explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno. Para estos fines puede utilizarse un estudio de un único caso o de varios casos, permitiendo combinar distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, explicar, verificar o generar teoría, lo que hace de éste una estrategia pertinente dados los fines de la presente investigación.

4.2.4. Resguardos éticos

La investigación con seres humanos debe adecuarse a normas éticas establecidas por la comunidad científica. Por esta razón, la presente investigación contempló los siguientes resguardos éticos para su desarrollo:

Uso confidencial y anónimo de la información

La presente investigación, asegura el uso confidencial de las bases de datos, así como también el anonimato y privacidad de cada uno de los sujetos informantes que participaron en las

entrevistas del presente estudio, y la confidencialidad de los antecedentes aportados por los mismos.

Participación voluntaria y firma de consentimiento informado

El consentimiento informado se refiere a la aceptación voluntaria de los participantes a ser sujeto de una investigación, luego de haber recibido la correspondiente información aclaratoria, por parte del investigador, acerca del estudio y sus procedimientos.

Para efectos de la presente investigación, toda persona que aceptó participar fue informada con la mayor claridad posible acerca de la naturaleza, propósito y condiciones de la investigación. De igual modo, se le explicó la naturaleza y características de su participación. Una vez que este paso fue cumplido, se solicitó el consentimiento explícito a participar en la investigación, el que además, quedó documentado por escrito (Anexo 2).

Por último, es necesario señalar, que la disposición voluntaria y la capacidad para comprender lo que se solicitó, fueron requisitos necesarios para que la persona pudiese dar su conformidad a participar como informante en la investigación.

4.3. Procedimiento de trabajo

La presente investigación contempló cuatro etapas principales:

- Revisión permanente del estado del arte.
- Estudio cuantitativo que permitiera identificar, caracterizar y localizar los establecimientos rurales según multiplicidad de factores (rendimiento, SIMCE, ubicación geográfica, índice de capital social, índice de vulnerabilidad, etc.). Esto contempló: revisión y construcción de base de datos, familiarización con los software empleados y el análisis de datos.

- Estudio cualitativo que permitiese complementar y profundizar los resultados antes obtenidos. Esto incluyó:
 - Contacto y solicitud de autorización del Departamento de Educación Municipal (Anexo 3).
 - Contacto con escuelas rurales seleccionadas.
 - Contacto con informantes y firmas de consentimiento informado.
 - Desarrollo de las entrevistas.
 - Análisis de datos.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos a través de los análisis anteriormente mencionados, se elaboraron sugerencias para la toma de decisiones frente al posible escenario de cierre o fusión de las escuelas rurales chilenas.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Para evaluar la viabilidad del cierre de una escuela rural, de acuerdo a su contexto local, los resultados se presentan en dos partes. La primera permite cuantificar el impacto del cierre y/o fusión de escuelas rurales, mientras la segunda permite complementar los hallazgos y profundizar en las posteriores conclusiones. A continuación se describe la primera parte de los resultados obtenidos, respondiendo a cada uno de los objetivos planteados.

La sección 5.1 son presentados los resultados relacionados al primer objetivo de caracterizar el estado actual de la educación rural en Chile. Las secciones 5.2 y 5.3 son presentados los resultados que responden al segundo objetivo de investigación de caracterizar y localizar territorialmente las escuelas rurales. La sección 5.4 se presentan los resultados obtenidos del caso de estudio. La sección 5.5 son presentados los resultados relacionados con el tercer objetivo de identificar los factores que incidirían en la decisión de cierre y/o fusión de las escuelas rurales. En la sección 5.6 son presentados los resultados que responden al último objetivo de elaborar sugerencias para la toma de decisiones frente al cierre o fusión de escuelas rurales.

5.1. Caracterización del estado actual de la educación rural en Chile

5.1.1. Caracterización de establecimientos rurales

La prueba SIMCE 2011, aplicada a cuarto año básico fue rendida en 1.507 escuelas rurales distribuidas a lo largo del país. De estos establecimientos, 1.180 escuelas corresponden a dependencia Municipal (78%), 317 a dependencia Particular Subvencionada (21%) y sólo 12 escuelas corresponden a dependencia Particular Pagada (1%).

Respecto al número de alumnos por establecimiento rural, es posible observar que la mayoría de las escuelas rurales tienen una matrícula pequeña. En promedio, la matrícula por

establecimiento fue de 12 niños. La desviación estándar de la matrícula fue de 11.6 alumnos con un rango entre un mínimo de un alumno y un máximo de 108 alumnos. Sin embargo, el 90% de los colegios estuvo en el rango de dos y 34 alumnos. El gráfico de densidad y el de diagrama de cajas para la cantidad de alumnos por escuela rural se presenta en la Figura 5.1. El 50 % de los colegios no supera los 9 alumnos lo que hace tener una distribución concentrada en los valores más bajos y pocas escuelas tienen más de 20 alumnos.

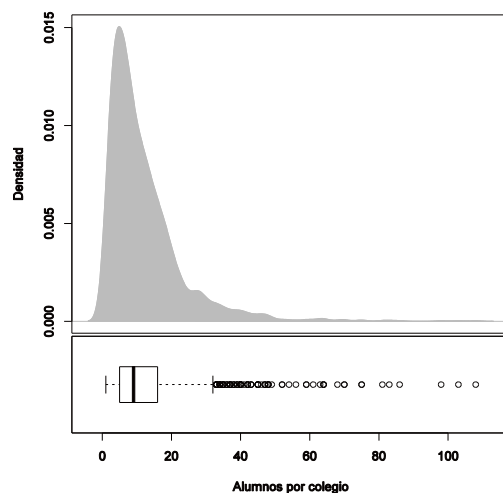


Figura 5.1. Densidad y diagrama de cajas de la cantidad de alumnos por escuela rural.

La distancia entre un establecimiento rural y cualquier otro, a nivel nacional es mostrada mediante los gráficos de densidad y de diagrama de cajas en la Figura 5.2. La distancia promedio fue de 5.45 Km y la desviación estándar de 8.19 Km. El 50% de las escuelas no superan con los 3.6 Km y un IQR de 4.05 Km., lo que significa que el 50% central de las escuelas están muy cercanas entre 2 y 6 Km. Cabe destacar que la escuela rural que se encuentra más separada de cualquier otro establecimiento educativo fue de 103.9 Km.

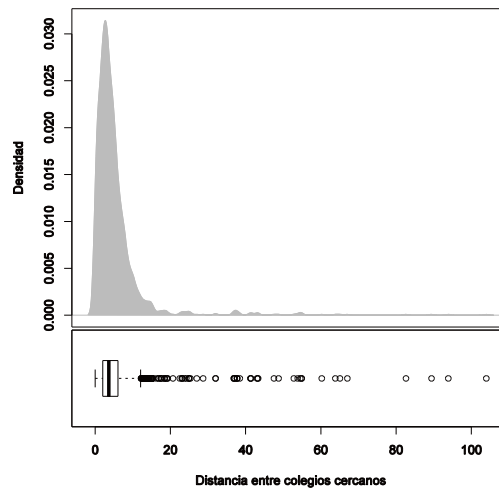


Figura 5.2. Densidad no paramétrica y diagrama de cajas de la distancia entre escuelas rurales a nivel nacional.

La distancia entre una escuela rural y el centro urbano más cercano se presenta en la Figura 5.3. La distancia promedio fue de 11.5 Km y una desviación estándar fue de 8.97 Km. El 50% central de las escuelas se alejan de un centro urbano entre 5.8 y 15 Km. Gran parte de las escuelas (95%) están alejadas del centro urbano más próximo a una distancia de 27.15 Km. Cabe destacar que la escuela rural más alejada se ubica a 85.32 Km.

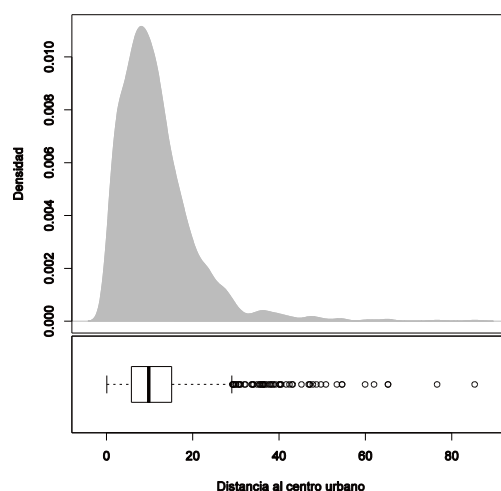


Figura 5.3. Densidad y diagrama de cajas de la distancia entre escuelas rurales y el centro urbano más cercano.

Otro aspecto que permite caracterizar el estado actual de la educación rural chilena, es el índice de vulnerabilidad del establecimiento (IVE). Este indicador es calculado en base a la medición individual de vulnerabilidad, y refleja la condición de riesgo asociada a los estudiantes de cada establecimiento. El gráfico de densidad y el diagrama de cajas del nivel de vulnerabilidad de las escuelas rurales se presentan en la Figura 5.4.

Como es posible observar la gran mayoría de las escuelas rurales presenta un alto índice de vulnerabilidad, existiendo establecimientos que presentan hasta un 100% de IVE. El promedio fue de 83.9% y su desviación estándar de 11,8%. La mediana del índice fue de 85.6%, esto significa que al menos el 50% de las escuelas rurales presenta alta vulnerabilidad y el IRQ fue de 16.06%. Cabe destacar que los niveles de vulnerabilidad de los establecimientos rurales fueron de 77.2% para el 25% de escuelas rurales con menor vulnerabilidad y sobre el 93.3% para el 25% de escuelas con mayor vulnerabilidad. La mayoría de las escuelas rurales estuvieron entre 62,88% (Percentil 5) y 98,69% (Percentil 95) del IVE.

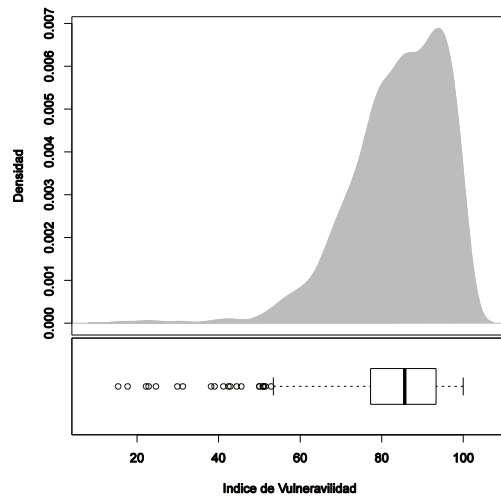


Figura 5.4. Densidad y diagrama de cajas del índice vulnerabilidad (IVE) de las escuelas rurales.

En la Figura 5.5 se presenta la subvención percibida por establecimientos rurales el año 2011. La subvención por los establecimientos rurales en promedio fue de \$155mill. con una desviación estándar de \$122mill. El 50% de las escuelas rurales recibe a lo más una subvención de \$127mill. con un IQR de \$93mill. El 50% central de la subvención se observó entre \$87mill (Cuartil 1) y \$181mill (Cuartil 3). El 5% de escuelas de menor subvención escolar reciben menos de \$52mill para su financiamiento, mientras que el 5% con mayor subvención escolar perciben sobre \$371mill. Cabe destacar que la escuela rural con menor subvención recibió \$12mill y su contraparte recibió \$1,671mill., esto indica la gran dispersión observada en esta variable.

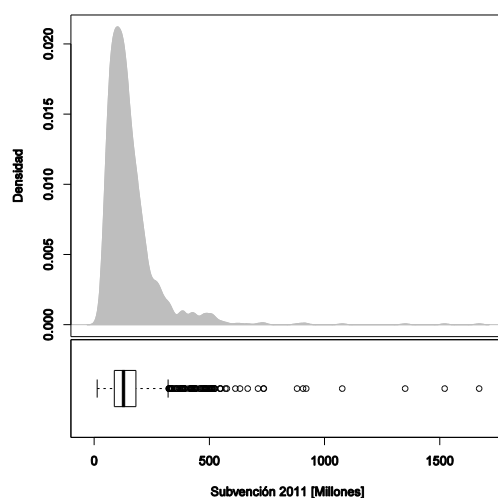


Figura 5.5. Densidad y diagrama de cajas de la subvención total percibida el 2011

En síntesis, la educación rural se caracteriza por tener establecimientos que en su mayoría son de dependencia municipalizada (78%), por tener una matrícula pequeña que en promedio es de 12 niños, lo que indica modalidad unidocente y enseñanza multigrado. El 50% central de las escuelas rurales están distanciadas de otra escuela cercana entre 2 y 6 kilómetros, y su distancia al centro urbano más cercano se encuentra entre 6 y 15 Km. Además, son establecimientos que presentan un alto índice de vulnerabilidad (entre 77% y 93%) y la subvención que perciben oscila entre \$87 y \$180 millones.

5.1.2. Resultados escuelas rurales SIMCE 2011 cuarto básico

En la Tabla 5.1 se presentan los principales estadísticos de los rendimientos SIMCE de cuarto básico obtenidos por las escuelas rurales en el año 2011. La similitud del promedio y mediana en cada uno de los subsectores de aprendizaje son similares, indicando simetría en los puntajes. Los resultados obtenidos en matemáticas fueron los que muestran la mayor dispersión.

Tabla 5.1.Principales estadísticos de las pruebas SIMCE

	Lectura	Matemática	Cs. Naturales
Promedio	258.5	243.5	241.9
DS	27.1	31.3	27.8
Mín.	164.9	112.2	154.1
Q1	240.7	224.4	224.1
Mediana	259.0	243.9	241.9
Q3	276.7	263.5	260.3
Máx.	357.4	366.0	325.1

DS: Desviación Estándar. **Q1:** Cuartil 1. **Q2:** Cuartil 3.

Cabe destacar que, respecto a los resultados a nivel nacional (SIMCE, 2011), los puntajes obtenidos por las escuelas rurales se encuentran nueve puntos bajo para el subsector de lectura, 16 puntos bajo en el subsector de matemática y 18 puntos bajo en el área de ciencias naturales.

En la Figura 5.6 son presentados los histogramas, densidades y diagrama de cajas de los rendimientos SIMCE obtenidos por las escuelas rurales. Como se observan, los rendimientos presentan distribuciones simétricas y forma muy parecidas. Aunque no resulta significativo, la mayor dispersión del 50% central (IQR) se presenta en el subsector de matemáticas, caja más ancha. Tal como se señaló anteriormente, una mayor cantidad de establecimientos de alto y bajo rendimiento se encuentra en dicho subsector (mayor cantidad de atípicos).

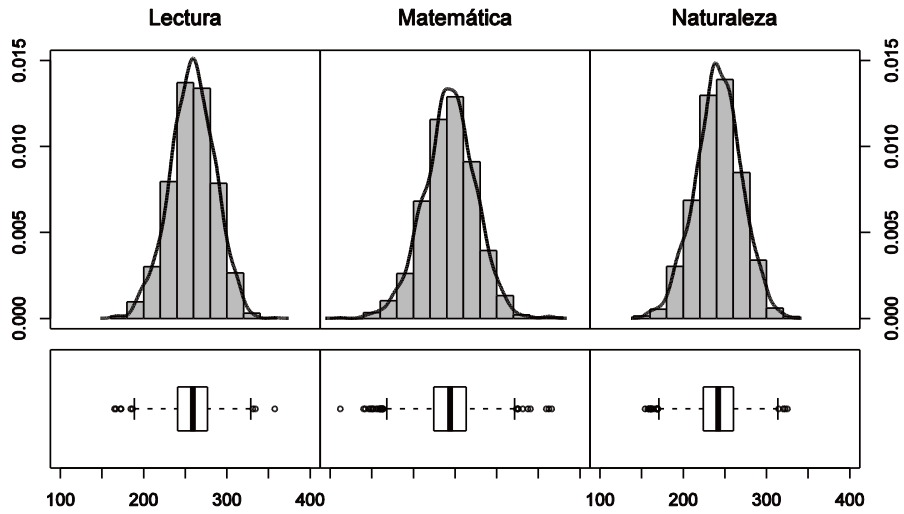


Figura 5.6. Histogramas, densidades y diagramas de cajas de los subsectores evaluados en SIMCE 2011 4to básico.

En la Figura 5.7, son presentadas las densidades acumuladas de los rendimientos SIMCE en los tres subsectores de aprendizajes evaluados. Matemáticas y Naturaleza tienen una distribución similar. Aunque los puntajes no son comparables, lectura obtiene mejores puntajes alejándose de los demás rendimientos.

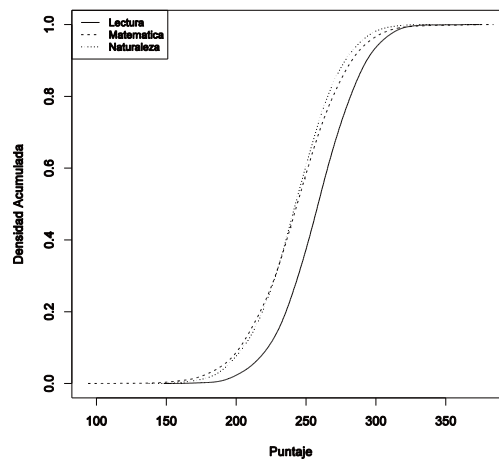


Figura 5.7. Densidad acumulada de los tres rendimientos SIMCE 2011 cuarto básico obtenidos por las escuelas rurales.

En la Tabla 5.2 son presentados los resultados SIMCE obtenidos según la dependencia del establecimiento rural. Como se observa, el mejor puntaje SIMCE promedio es el obtenido por las escuelas rurales particulares pagadas, en los tres subsectores evaluados. Al igual que los rendimientos globales, en los tres subsectores el promedio y mediana para los tres tipos de establecimientos fueron similares indicando simetría en los puntajes. Los puntajes que muestran mayor dispersión fueron los establecimientos municipales en el subsector de lenguaje y ciencias naturales, dado que presentaron el puntaje más alto y más bajo.

Tabla 5.2. Principales Estadísticos de los rendimientos según dependencia de la escuela.

Lectura	Municipal	Part. Pagado	Part. Subv.
Promedio	259.1	280.0	255.6
DS	26.4	19.8	29.2
Mín.	164.9	243.8	166.7
Q1	241.4	261.2	236.8
Mediana	259.4	285.4	256.8
Q3	276.9	294.9	275.9
Máx.	357.4	303.5	334.1
Matemática	Municipal	Part. Pagado	Part. Subv.
Promedio	245.3	284.1	235.0
DS	30.0	26.8	34.0
Mín.	140.2	228.8	112.2
Q1	226.3	262.2	209.4
Mediana	245.2	292.5	236.7
Q3	264.5	304.9	258.5
Máx.	362.8	321.5	366.0
Naturaleza	Municipal	Part. Pagado	Part. Subv.
Promedio	243.0	282.7	236.2
DS	26.8	18.8	29.8
Mín.	154.1	251.1	159.0
Q1	225.8	265.5	214.9
Mediana	242.8	289.6	237.0
Q3	260.2	295.7	259.3
Máx.	325.1	306.9	311.7

DS: Desviación Estándar. Q1: Cuartil 1. Q2: Cuartil 3.

En adelante, las líneas horizontales segmentadas de las figuras representan los percentiles 5, 25, 50, 75 y 95% de los rendimientos de cada subsector.

En la Figura 5.8 son presentados los histogramas, densidades y diagrama de cajas de los rendimientos SIMCE lenguaje obtenidos por las escuelas según su dependencia. Como se observa, los rendimientos obtenidos por las escuelas municipales y particulares subvencionadas presentan distribuciones simétricas, en cambio las escuelas particulares están lejos de este comportamiento. El 5% de las escuelas de bajo rendimiento pertenecen a escuelas municipales y particulares subvencionadas, sin embargo existen dos escuelas municipales que logran obtener el mejor rendimiento. Por otro lado, el 50% de escuelas privadas pertenece al 25% de las escuelas de mejor puntaje.

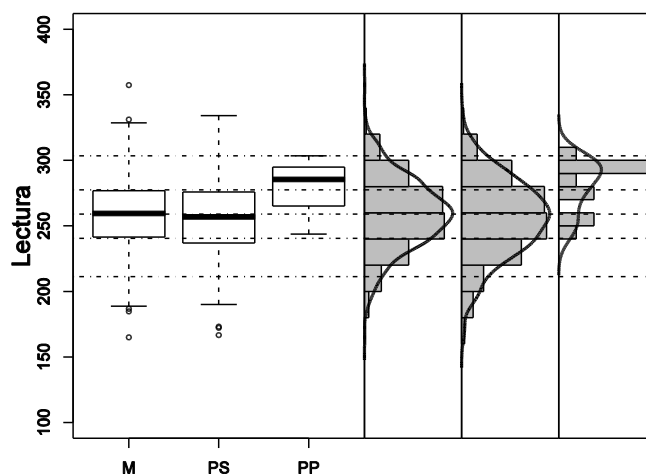


Figura 5.8. Diagrama de cajas, histogramas y densidades del área lectura, según dependencia del establecimiento.

En la Figura 5.9 son presentados los histogramas, densidades y diagramas de cajas de los rendimientos SIMCE matemática según dependencia. La mayor dispersión de los puntajes se presentó en las escuelas de dependencia particular subvencionada, ya que el ancho de esta caja (IQR) fue la más grande mayor. Nuevamente, la dependencia municipal presentan escuelas de bajo rendimiento (bajo el percentil 5%) y de alto rendimiento (sobre el percentil 95%). Cerca del

50% de escuelas particular pagada pertenecen al 5% de escuelas de alto rendimiento y el 50% central de las escuelas subvencionadas están dentro del 75% de menor puntaje.

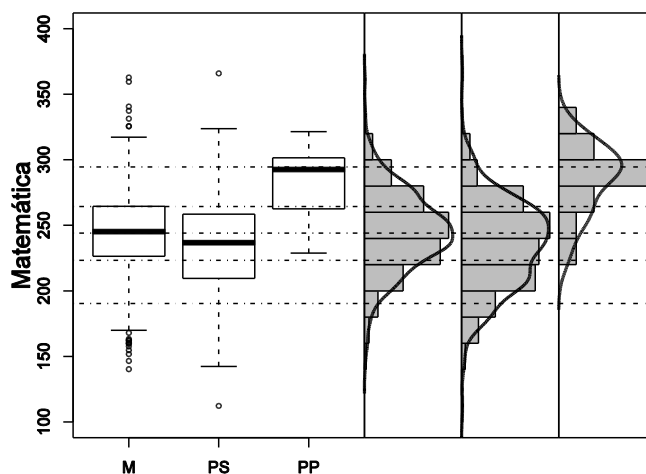


Figura 5.9. Diagrama de cajas, histogramas y densidades del área matemática, según dependencia del establecimiento.

Por último, los histogramas, densidades y diagrama de cajas de los rendimientos SIMCE en naturaleza según la dependencia de la escuela son presentados en la Figura 5.10. Al igual que en los subsectores antes descritos, los rendimientos obtenidos por las escuelas municipales y particulares subvencionadas presentaron distribuciones simétricas. Nuevamente la mayor dispersión fue observada en las escuelas de dependencia particular subvencionada. Cabe señalar que la mayor cantidad de establecimientos rurales de alto y bajo rendimiento en ciencias naturales (mayor cantidad de casos atípicos) se presenta en las escuelas de dependencia municipal. El 50% de las escuelas particulares pagadas pertenecen al 5% de escuelas de mejor puntaje y el 50% central de las escuelas municipales y particular subvencionadas pertenecen al 75% de menor puntaje.

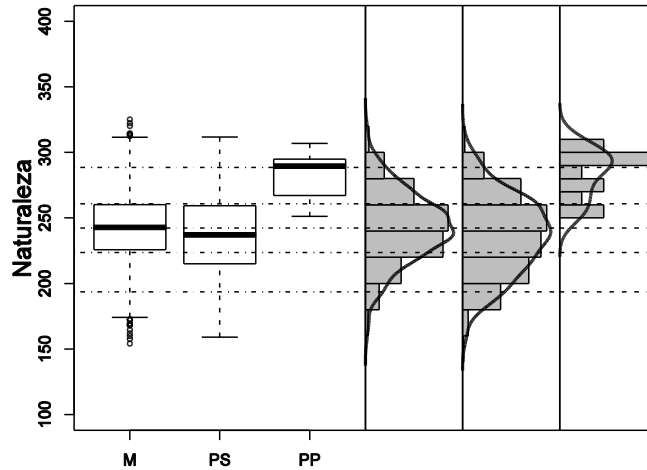


Figura 5.10. Diagrama de cajas, histogramas y densidades del área de ciencias naturales, según dependencia del establecimiento.

Como se observó, las escuelas rurales presentaron rendimientos promedios más bajos que los obtenidos a nivel nacional. A nivel de dependencia escolar, las escuelas que obtuvieron los puntajes más altos en los tres subsectores fueron los establecimientos rurales particulares pagados, estando el 50% de ellas dentro del 5% de mejor puntaje en matemática y naturaleza. Sin embargo, existen algunas escuelas municipales y subvencionadas que también pertenecen a dicho rango. Cabe destacar que solamente escuelas municipales y particulares subvencionadas obtuvieron los rendimientos más bajos en los tres subsectores.

5.1.3. Caracterización de los Profesores rurales

Un total de 1,481 profesores rurales participaron en la evaluación SIMCE 2011 para cuarto básico. De ellos, el 21.8% fueron hombres y el 78.2% fueron mujeres.

La mayoría de los profesores rurales encuestados posee título profesional entregado por alguna Universidad regional perteneciente al Consejo de Rectores (70.2%), mientras que los demás poseen título otorgado por Universidades privadas (14.7%), Universidades tradicionales ubicadas

en la Región Metropolitana (6.4%), IP o CFT (5.5%) y Escuelas Normales (2.9%). Sólo un 0.3% de los profesores aún estaba estudiando o egresado de alguna carrera de Pedagogía.

Respecto del nivel de perfeccionamiento de los profesores rurales, se observó que un 50% de ellos ha realizado cursos de Postítulo, un 8% Diplomados, un 3% posee grado de Magister y sólo un 1% grado de Doctor. No obstante, existe un 40% de profesores que no posee cursos de perfeccionamientos posteriores a su título profesional. La mayor parte de los profesores rurales cuenta con un contrato de tipo indefinido (64.4%), los demás cuentan con contratos a plazo fijo (31.3%), son reemplazantes (3.8%) o trabajan a honorarios (0.1%).

Otro aspecto que permite caracterizar al profesor rural es su edad. En la Figura 5.11 se muestra la densidad y el diagrama de cajas de la edad de los profesores. La mayoría de éstos se encuentra en la etapa de la adultez intermedia, es decir con un promedio de edad de 44 años con una desviación estándar de 11 años. El 50% de los profesores supera los 46 años de edad con un IQR de 20 años. El 50% central de los profesores tenía entre 35 y 55 años. El profesor encuestado más joven tenía 22 años, mientras que el mayor 67 años de edad. Además, fueron observadas tres modas: 29, 38 y 55 años.

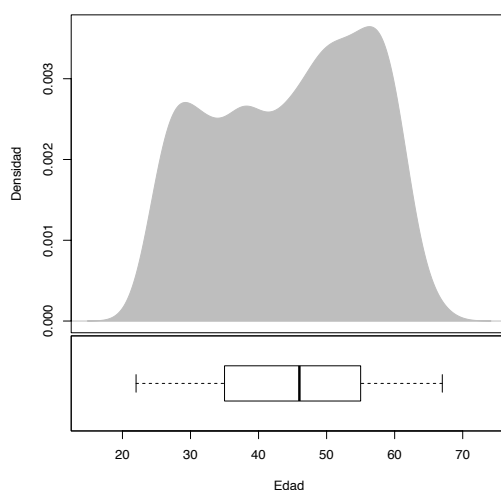


Figura 5.11. Densidad y diagrama de cajas de la edad del profesor rural.

La Figura 5.12 muestra la densidad y el diagrama de cajas correspondientes a los años de ejercicio profesional del profesor rural. Importante destacar la presencia de dos grupos de docentes, separados por el valor de la mediana, un grupo que no supera los 14 años de servicio y que corresponde al 50% de los profesionales y el otro por sobre los 14 años y con mayor variabilidad. Los años de ejercicio tienen un promedio de 17 años con una desviación estándar de 12 años. El 50% central de los profesores ejerce entre 5 y 30 años. Cabe destacar que el máximo de años ejerciendo la profesión fue de 45. Además, tres modas fueron observadas, 4, 10 y 32 años de ejercicio profesional.

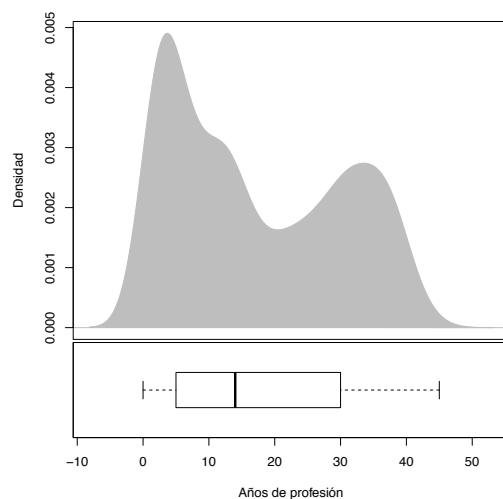


Figura 5.12. Densidad y diagrama de cajas de los años de ejercicio profesional del profesor rural.

En promedio los profesores rurales alcanzan los 9 años de antigüedad con una desviación estándar de 9.81. Solamente un 5% de los profesores permaneció más de 31 años en un mismo establecimiento.

La Figura 5.13 muestra la densidad y el diagrama de cajas de los años de antigüedad del profesor rural en el mismo establecimiento educativo. El 50% de ellos permaneció a lo más 5 años en una misma escuela con un IQR de 13 años. El 50% central de los profesores permanece entre 1 y 14 años. La mayor antigüedad que tenía un profesor fue de 44 años. Nuevamente tres modas fueron observadas 2, 11, 20 y 31 años.

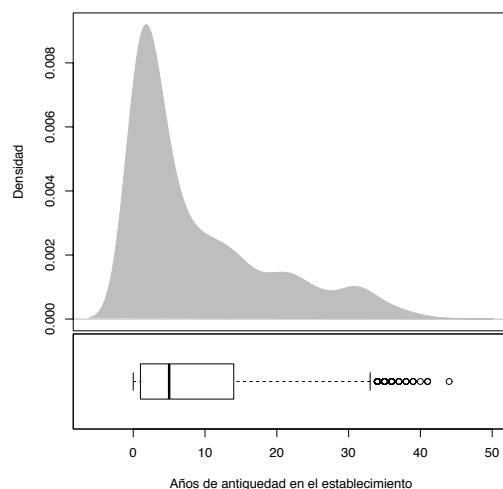


Figura 5.13. Densidad y diagrama de cajas de los años de antigüedad del profesor rural en el mismo establecimiento educativo.

En promedio los profesores rurales realizan 34.5 horas de clases presenciales a la semana con una desviación estándar de 6 horas. Solamente el 5% de los profesores realiza más de 40 horas pedagógicas.

En la Figura 5.14 se presentan la densidad y el diagrama de cajas de la cantidad de horas pedagógicas del profesor rural. El 50% de los profesores realiza a lo más de 38 horas presenciales con estudiantes con un IQR de 6 horas. El 50% central de los profesores realiza entre 32 y 38 horas de clases. El mínimo y el máximo de horas pedagógicas fue de 4 y 48 horas respectivamente. Dos modas pueden ser observadas, 30 y 40 horas.

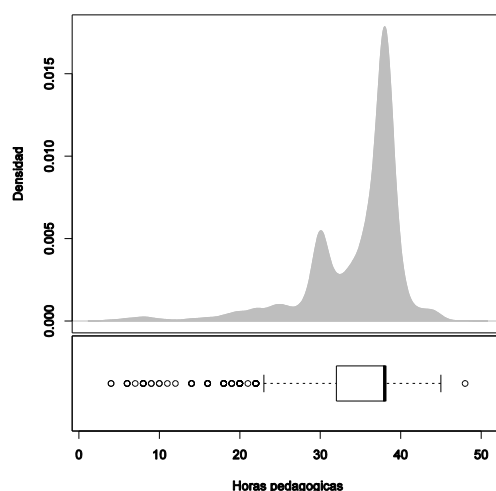


Figura 5.14. Densidad y diagrama de las horas pedagógicas que desarrolla el profesor rural.

En síntesis, respecto de los profesores rurales es posible señalar que la mayoría de ellos son mujeres (78.2%), se encuentran en la etapa de la adultez intermedia (44 años en promedio) y la mayor parte posee título profesional otorgado por una universidad regional (70% del total). El 50% de los profesores ha cursado algún tipo de perfeccionamiento, sin embargo aún existe un 40% que no cuenta con ninguno. Se destaca que la gran mayoría de los profesores rurales cuenta con contrato de tipo indefinido (64.4%), el 50% de ellos tiene a lo más 14 años de ejercicio profesional, permanecen a lo más 5 años en el mismo establecimiento y realizan entre 22 y 40 horas pedagógicas.

5.1.4. Caracterización de los Alumnos rurales

El número total de alumnos rurales que participaron en la evaluación SIMCE 2011 para cuarto básico fue de 18,455, son niños el 51.5% (9,499) y niñas el 48.5% (8,956).

Se destaca, dados los objetivos del presente estudio, que el 46% de los niños se vería “afectado emocionalmente” si tuviese que cambiarse de escuela, al 30% le “daría pena” y al 24% restante le “daría lo mismo” o “se alegraría” de cambiar de establecimiento educativo.

5.1.5. Caracterización de los Padres y Apoderados de alumnos rurales

El número total de padres y apoderados de alumnos rurales que participaron en la encuesta SIMCE 2011 para cuarto básico fue de 19,424. De ellos, el 77% declara que ambos padres no pertenecen a un pueblo originario, el 15% declara que al menos uno de ellos si pertenece y el 7% restante, señala que ambos pertenecen a algún pueblo originario.

Respecto del nivel educativo de los padres, es posible señalar que un 25% cursó enseñanza básica incompleta, un 25% básica completa, un 17% enseñanza media incompleta y un 22% enseñanza media finalizada; sólo un 4.8% de los padres posee título profesional y un 0.4% de estos cuentan con título de postgrado, ya sea Magister o Doctorado. Respecto del nivel educativo de la madre, se observa que un 27% cursó enseñanza básica incompleta, un 22% básica completa, un 16% enseñanza media incompleta y un 25% enseñanza media completa; al igual que en el caso de los padres, sólo 5.5% de las madres posee título profesional y un 0.6% de ellas cuentan con grado de Magister o Doctor.

La gran mayoría de los padres y apoderados (68%) declara percibir ingresos entre \$100,000 y \$200,000; el 21% percibe entre \$200,000 y \$300,000; el 6.7% entre \$300,000 y \$1,000,000; y sólo el 3.9% restante declara percibir una remuneración sobre \$1,000,000.

Por último, al igual que en el caso de los alumnos, dados los objetivos de la investigación, cabe destacar las razones por las cuales los padres y apoderados tienden a escoger la escuela a donde asisten sus hijos. Los resultados muestran que las razones más importantes son, en primer lugar la cercanía de la escuela respecto del hogar (61%), luego que la escuela presenta un ambiente similar al familiar del estudiante y por último, el orden y disciplina que presenta la escuela.

5.1.6. Índices

En la Tabla 5.3, se presentan los índices construidos y el porcentaje de varianza explicada para cada uno de ellos. En general, los índices alcanzaron un nivel de extracción de variabilidad superior al 51%. La mayor extracción fue observada en el índice de Disciplina al interior del aula y el Nivel socioeconómico.

Tabla 5.3. Índices construidos para la investigación y su varianza explicada.

Índice	Extracción de varianza	Promedio	Desviación Estándar	Mín.	Máx.
Nivel socioeconómico	62%	-0.14	0.63	-2.06	3.76
Capital cultural	60%	-0.15	0.63	-1.77	3.81
Percepción de autoeficacia del estudiante	51%	0.02	0.49	-1.04	4.13
Disciplina al interior del aula	63%	0.00	1.03	-4.44	1.48
Capacidad del profesor para manejar la disciplina al interior del aula	52%	0.10	0.50	-1.45	2.41
Seguridad del profesor respecto de su preparación profesional	58%	-0.07	1.03	-5.01	1.23
Dificultades conductuales al interior del aula	59%	0.00	1.03	-1.24	3.93
Satisfacción de los alumnos con su escuela	48%	-0.01	0.50	-4.74	0.90
Capital Social ³		-0.12	0.76	-3.66	1.73

5.2. Geografía de los resultados educativos de las escuelas rurales

La georreferenciación de escuelas ha permitido determinar la ubicación de los establecimientos educacionales a lo largo del país para el uso investigativo y de análisis. Dicho procedimiento determinó para esta investigación, entre otras cosas, la cantidad de escuelas rurales por región y la geografía de los resultados SIMCE obtenidos por las mismas.

La Tabla 5.4 muestra el número de escuelas rurales que rindieron la prueba SIMCE 2011, por cada región. Como se observa, la mayoría de las escuelas rurales se ubica geográficamente en el valle central del país, luego en la zona costera y, en menor medida, en el sector cordillerano. En

³Índice no cuenta con varianza explicada por ser construido como una sumatoria de las variables consideradas para su definición.

esta última ubicación la mayoría de las escuelas pertenece a las regiones del Biobío, La Araucanía y Los Ríos.

Las regiones con mayor cantidad de escuelas son las regiones del Biobío y la Araucanía, que en su conjunto abarcan el 34.6% del total de las escuelas rurales a nivel nacional, seguidas por las regiones del Maule y Los Lagos, que en conjunto incluyen el 26.6% de las escuelas rurales del país. Las regiones con menor cantidad de establecimientos son la región de Atacama, Magallanes, Antofagasta y Arica – Parinacota, que en su conjunto representan sólo el 2.1% del total de escuelas.

Por otro lado, las regiones con menor cantidad de escuelas por Km², corresponden a las regiones de Antofagasta, Atacama y Magallanes, destacando esta última por presentar sólo una escuela en 16,537 Km². Las regiones con mayor cantidad de establecimientos educativos por Km² corresponden a las regiones de O'Higgins y La Araucanía, con una escuela cada 115y 122 Km², respectivamente.

Tabla 5.4. Número de escuelas rurales por Región.

Región	N	Densidad de escuelas [Km² / Escuela]
Región Arica - Parinacota	9	1,875
Región de Tarapacá	18	2,346
Región de Antofagasta	9	14,005
Región de Atacama	6	12,529
Región de Coquimbo	82	495
Región de Valparaíso	92	178
Región Metropolitana	114	135
Región del Libertador General Bernardo O' Higgins	143	115
Región del Maule	200	151
Región del Biobío	261	142
Región de la Araucanía	261	122
Región de los Ríos	86	214
Región de Los Lagos	201	242
Región de Aisén del General Carlos Ibañez del Campo	17	6,382
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	8	16,537

La Tabla 5.5 da cuenta de los resultados SIMCE de las escuelas rurales según región. Las regiones que presentaron los mayores puntajes promedios en los tres subsectores medidos fueron las regiones de Antofagasta y Magallanes y la que presentó, en promedio, los puntajes más bajos para los tres subsectores fue la Región de Atacama.

En el subsector de lenguaje las regiones que presentaron un puntaje promedio significativamente menor al nacional (SIMCE, 2011) fueron las regiones de Tarapacá y Atacama. En matemáticas seis fueron las regiones que presentaron esta condición: Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Valparaíso, La Araucanía y Los Ríos. Para el subsector de ciencias naturales, los puntajes significativamente inferiores al promedio nacional se ubicaron en las regiones de Tarapacá, Atacama y Los Ríos. No obstante, cabe señalar que comparando los resultados SIMCE 2011 4to básico con los del año anterior (SIMCE, 2011), las regiones de Arica – Parinacota, Tarapacá, Libertador General Bernardo O' Higgins, Maule, Biobío, La Araucanía y Los Lagos, presentaron puntajes significativamente más altos en el subsector de matemáticas. Para el caso de lenguaje no se observan alzas significativas en los puntajes, mientras que para ciencias naturales, las regiones de Los Lagos y de Aisén muestran puntajes promedios significativamente más altos respecto de la evaluación aplicada el año anterior.

Tabla 5.5. Puntajes SIMCE 2011 4to básico, obtenido por escuelas rurales según Región.

Región	Lectura	Matemáticas	Cs. Naturales
Región Arica –Parinacota	246	234	223
Región de Tarapacá	251	227	235
Región de Antofagasta	271	257	248
Región de Atacama	245	226	226
Región de Coquimbo	259	245	243
Región de Valparaíso	249	235	239
Región Metropolitana	257	248	248
Región del Libertador General Bernardo O' Higgins	257	248	246
Región del Maule	259	248	245
Región del Biobío	263	248	244
Región de la Araucanía	253	229	231
Región de los Ríos	261	240	242
Región de Los Lagos	265	252	245
Región de Aisén del General Carlos Ibañez del Campo	261	245	251
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	269	258	247

Las Figuras 5.15 a 5.17 corresponden a los mapas de rendimientos SIMCE 2011 obtenidos por las escuelas rurales en los subsectores de lectura, matemáticas y ciencias naturales, respectivamente. Las escuelas se grafican de acuerdo al color del puntaje obtenido según los quintiles que muestra la Tabla 5.6.

En las tres figuras mencionadas es posible distinguir la cantidad de escuelas según el quintil de los puntajes obtenidos.

Tabla 5.6. Rangos de puntajes para los quintiles de escuelas rurales en la prueba SIMCE 2011 4to básico.

Quintiles	Lenguaje	Matemáticas	Naturaleza
Q1	164 – 236	112 – 218	144 -219
Q2	236 – 252	218 – 237	219 -236
Q3	252 – 265	237 – 251	236 – 250
Q4	265 – 281	251 – 269	250 – 265
Q5	281 – 357	269 – 366	265 – 325

En las figuras no existe una tendencia espacial de los puntajes SIMCE; por el contrario, las escuelas parecen estar distribuidas de forma aleatoria según el puntaje obtenido en cada subsector de aprendizaje evaluado. Sin embargo, se observan concentraciones de escuelas con bajos puntajes promedio para los tres subsectores medidos (Q1) en la zona sur de la región del Biobío y el sector costero de la región de La Araucanía, y con altos puntajes promedios (Q4 y Q5) en el valle central del país y especialmente en la región de Los Lagos, provincia de Chiloé.

En lenguaje se observa que la región con más escuelas ubicadas en Q1 (31%) fue la región de La Araucanía, para Q2 (24%) la región del Maule y para Q3, Q4 y Q5 la región del Biobío. Las regiones con menor cantidad de escuelas ubicadas en Q1 fueron las regiones de Arica - Parinacota, Antofagasta, Atacama, Aisén y Magallanes, mientras que las que la mayoría de sus escuelas rurales se ubica dentro de los más altos puntajes, fueron las regiones de Maule con un 21% de sus escuelas, Biobío con un 24% y Los Lagos con el 27% de sus establecimientos educativos rurales.

En el subsector de matemáticas, al igual que en el caso de lenguaje, la región con mayor cantidad de escuelas ubicadas en el quintil de menor puntaje (Q1) fue la región de La Araucanía

con un 59% de sus escuelas, para el segundo quintil la región del Maule (26% de escuelas) y para los quintiles 3, 4 y 5 la región del Biobío. Las regiones con mayores puntajes, quintil 5, fueron las regiones de Biobío con un 13% de sus escuelas y Los Lagos, con un 14% de sus establecimientos rurales.

En el caso del subsector de ciencias naturales, la región con mayor cantidad de escuelas ubicadas en el primer quintil fue la región de La Araucanía, quien presentó un 57% de sus escuelas. Para los quintiles 2 y 3 la región del Biobío, para el quintil 4 la región de Los Lagos y para el quintil 5 - nuevamente - la región del Biobío. Las regiones con mayor cantidad de escuelas ubicadas en el quintil 5 fueron las regiones de Biobío y Los Lagos con un 9% y 10% de sus escuelas, respectivamente.

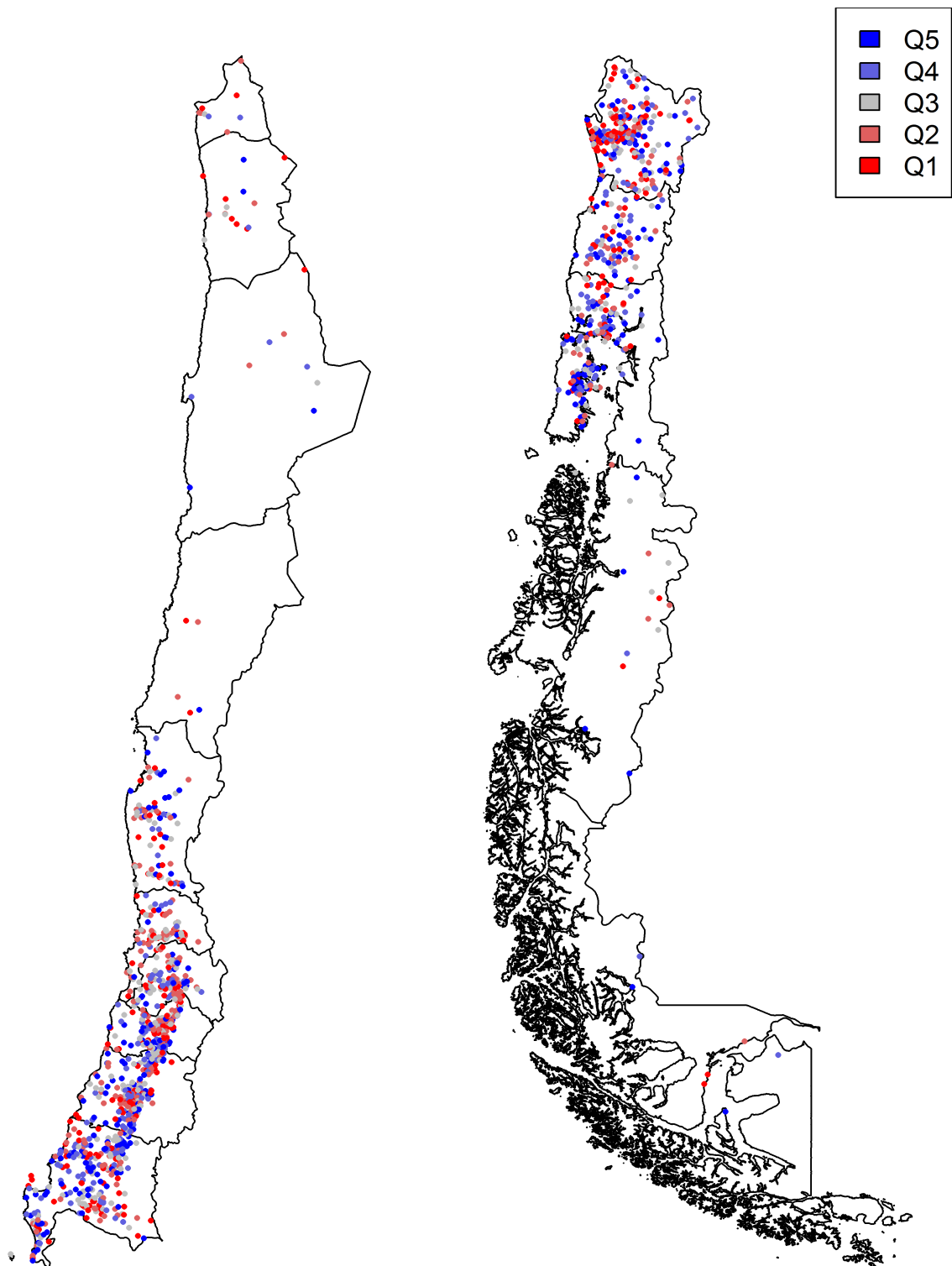


Figura 5.15. Mapa de Rendimientos en lenguaje SIMCE 2011 por escuelas rurales.

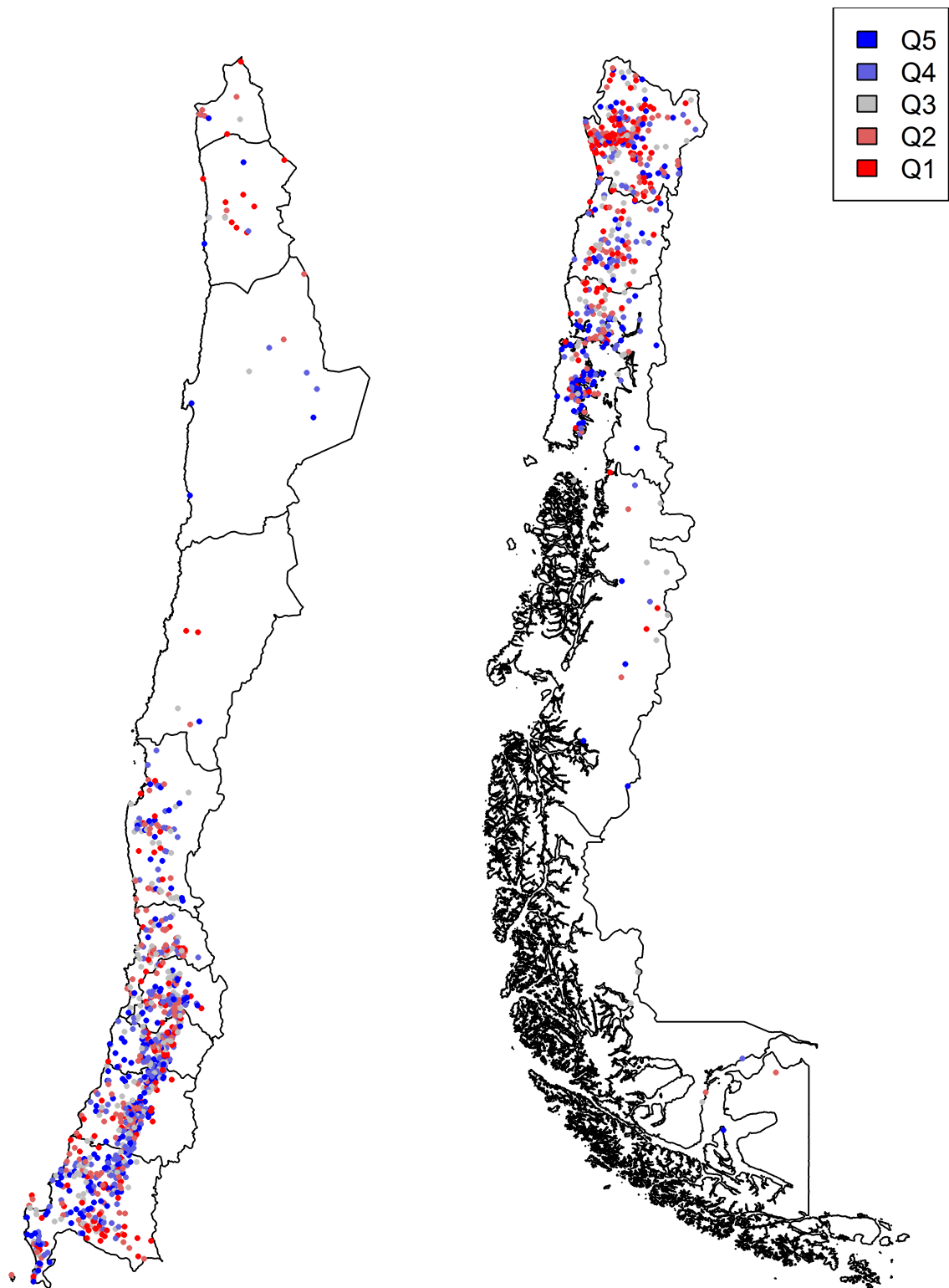


Figura 5.16. Mapa de Rendimientos en matemáticas SIMCE 2011 por escuelas rurales.

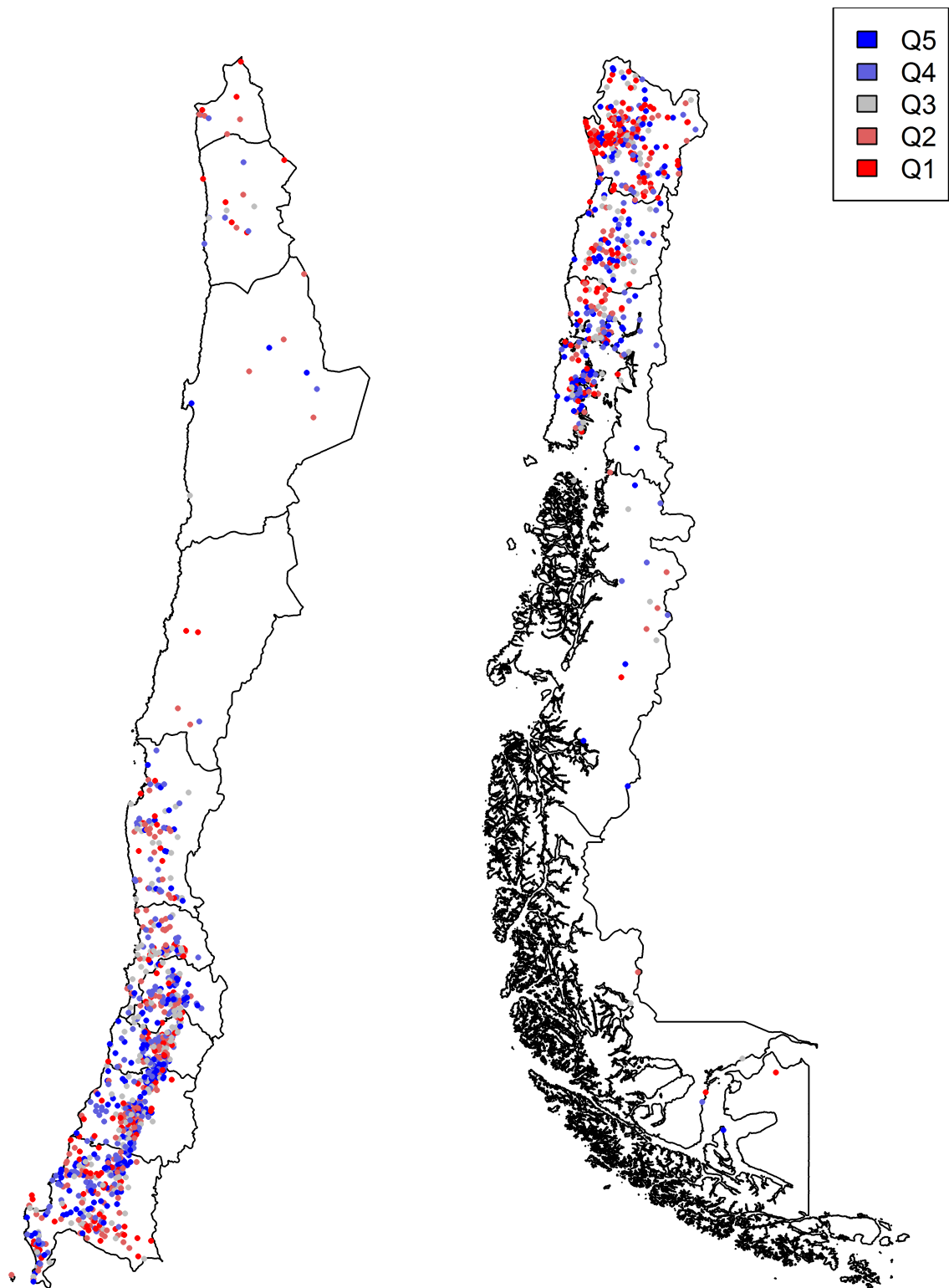


Figura 5.17. Mapa de Rendimientos en Naturaleza SIMCE 2011 por escuelas rurales.

En síntesis, dada la geografía de los resultados SIMCE obtenidos por las escuelas rurales en el año 2011, es posible observar que La Araucanía fue la región con mayor cantidad de escuelas de menor rendimiento ubicadas en el quintil 1 para los tres subsectores evaluados. En contraparte, las regiones de Biobío y Los Lagos fueron las que mayor cantidad de escuelas ubicaron dentro de los puntajes más altos, quintil 5, para los tres subsectores.

5.3. Caracterización de establecimientos rurales según puntajes SIMCE 2011

A partir del análisis de segmentación jerárquica se identificaron seis grupos de establecimientos rurales cuyos rendimientos SIMCE 2011 fueron: dos grupos superiores al promedio, tres grupos bajo el promedio y un grupo cercano al promedio, a saber

- Grupo 1: Compuesto por 53 escuelas rurales (3.5%), denominado Grupo de excelencia.
- Grupo 2: Compuesto por 713 escuelas rurales (47.3%), denominado Grupo de buen rendimiento.
- Grupo 3: Compuesto por 189 escuelas rurales (12.54%), denominado Grupo de rendimiento promedio.
- Grupo 4: Compuesto por 500 escuelas rurales (33.18%), denominado Grupo de bajo rendimiento.
- Grupo 5: Compuesto por 29 escuelas rurales (1.92%), denominado Grupo de rendimiento insuficiente.
- Grupo 6: Compuesto por 23 escuelas rurales (1.53%), denominado Grupo de rendimiento altamente insuficiente.

En el Anexo 4 se presentan los seis grupos de escuelas rurales identificados con el CART, según su rendimiento SIMCE 2011.

Del análisis realizado resultaron 12 variables relevantes: percepción de autoeficacia del estudiante, disciplina al interior del aula, nivel socioeconómico, capital cultural, grado de satisfacción de los alumnos con su escuela, capacidad del profesor para manejar la disciplina al

interior del aula, dificultades conductuales al interior del aula, subvención escolar total percibida en el año 2011, expectativas del profesor, proporción de niñas por establecimiento educativo, proporción de padres que escogieron el establecimiento educativo debido a que contaba con ambiente similar al familiar y la seguridad del profesor respecto de su preparación profesional. La Tabla 5.7 muestra la contribución de cada una ellas.

La Percepción de autoeficacia del estudiante es la variable más importante (explicando el 42% de variabilidad), seguida de la Disciplina al interior del aula (15%), el Nivel socioeconómico (12%) y el Capital cultural (8.5%). Estas cuatro variables explican el 78.2% del rendimiento promedio obtenido por las escuelas rurales en la prueba SIMCE 2011.

Tabla 5.7. Descripción de las variables relevantes para explicar los resultados SIMCE en los seis grupos de escuelas rurales según su rendimiento.

Variable	Variabilidad explicada
Percepción de autoeficacia del estudiante	42%
Disciplina al interior del aula	15%
Nivel socioeconómico	12%
Capital cultural	9%
Grado de satisfacción de los niños con su escuela	6%
Capacidad del profesor para manejar la disciplina al interior del aula	5%
Dificultades conductuales al interior de la escuela	4%
Subvención escolar total percibida en el año 2011	3%
Expectativas del profesor	2%
Proporción de niñas por establecimiento educativo	1%
Proporción de padres que escogieron el establecimiento educativo debido a que contaba con ambiente similar al familiar	0.4%
Seguridad del profesor respecto de su preparación profesional	0.1%

Las categorías de las variables que caracterizan al **Grupo de excelencia** son:

- Entre el 35% y 65% de alta Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 60% de escuelas con mejor disciplina, en el 1% de escuelas de mayor capital cultural, y la seguridad del profesor respecto de su preparación profesional 50% inferior. El 0.4% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Sobre el 60% de mejor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 60% de escuelas con mejor disciplina, en el 90% de mejor capital cultural, dentro del 30% de

mayor subvención (sobre \$167 MM), y en el 15% de mejor capacidad del profesor para manejar la disciplina al interior del aula. El 0.7% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.

- Sobre el 60% de mejor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 60% de escuelas con mejor disciplina, en el 90% de mejor capital cultural, subvención total 2011 entre el 15% y el 70% de mayor subvención (entre \$68MM y \$167MM), y en el 15% de mejor capacidad del profesor para manejar la disciplina al interior del aula. El 2.4% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.

Por tanto, el perfil de escuelas rurales de excelencia se caracterizó por un alto nivel de percepción de autoeficacia de sus estudiantes (dentro del 60% de mayor autoeficacia), es decir, estudiantes cuya percepción y valoración de sí mismos los hace poseedores de la capacidad y recursos personales necesarios para hacer frente a las diversas situaciones de su vida escolar, buena disciplina escolar al interior del aula (dentro del 60% de mejor disciplina), con un alto índice de capital cultural (dentro del 90% con mayor capital cultural), con una subvención escolar total superior a \$68MM y con profesores altamente capacitados en el manejo de la disciplina al interior del aula (dentro del 15% de mayor capacidad de manejo disciplinar).

Las categorías de las variables que caracterizan al **Grupo de buen rendimiento** son:

- Entre un 35% y 65% de alta Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 60% de escuelas con mejor disciplina, en el 1% de escuelas de mayor capital cultural y la seguridad del profesor respecto de su preparación profesional en el 50% superior. El 0.5% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Sobre el 60% de mejor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 60% de escuelas con mejor disciplina, en el 90% de escuelas de mayor capital cultural, en el 15% de mayor subvención (sobre \$68MM) y dentro del 85% de menor capacidad del profesor para manejar la disciplina al interior del aula. El 10% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.

- Entre el 35% y 65% de alta Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 60% de escuelas con mejor disciplina, entre el 10% y 80% de mayor capital cultural. El 22% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Sobre el 60% de mejor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 40% de escuelas con menor disciplina, en el 70% de mayor nivel socioeconómico y dentro del 90% de escuelas con menores dificultades conductuales al interior del aula. El 13% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Sobre el 60% de mejor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 60% de escuelas con mejor disciplina, en el 90% de escuelas de mayor capital cultural y subvención total 2011 en el 15% de menor subvención (bajo \$68MM). El 2% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.

El perfil de escuelas rurales de buen rendimiento se caracterizó por un alto nivel de percepción de autoeficacia del estudiante (en el 60% de mayor autoeficacia), con buena disciplina al interior del aula (dentro del 60% de mejor disciplina), lo que significa que son establecimientos en donde existe respeto entre los estudiantes y las clases se realizan en orden y siguiendo las instrucciones del profesor; y con un buen capital cultural (dentro del 90% con mayor capital cultural), lo que implica presencia de padres y madres con mejores niveles educativos, ingresos más altos y mayor acceso a recursos, que le permitirían al estudiante potenciar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las categorías de las variables que caracterizan al **Grupo de rendimiento promedio** son:

- Bajo el 95% de menor Percepción de autoeficacia del estudiante y dentro del 25% de escuelas con mayor nivel socioeconómico. El 12% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Bajo el 40% de menor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 25% de escuelas con mayor nivel socioeconómico y en el 70% de mayor capacidad del profesor para manejar la disciplina al interior del aula. El 0.5% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.

Este perfil obedece a escuelas rurales con un bajo nivel de percepción de autoeficacia por parte de sus estudiantes, es decir, escuelas cuyos estudiantes tienen baja confianza en sí mismos y

creen que las tareas son más difíciles de lo que realmente son, propiciando sentimientos de fracaso, tensión e impotencia en el ámbito escolar. Pese a lo anterior, son escuelas con un alto nivel socioeconómico (dentro del 25% de mejor NSE) y con profesores capaces de manejar la disciplina al interior del aula.

Las categorías de las variables que caracterizan al **Grupo de bajo rendimiento** son:

- Bajo el 40% de menor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 65% de escuelas con menor nivel socioeconómico, en el 30 % con menor grado de satisfacción de los alumnos con su escuela, profesores con escasas expectativas respecto de sus estudiantes y con una matrícula sólo femenina. El 0.5% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Bajo el 40% de menor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 70% de escuelas con menor nivel socioeconómico y en el 70% de mayor grado de satisfacción de los alumnos con su escuela. El 20% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Sobre el 60% de mejor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 40% de escuelas con menor disciplina al interior del aula, en el 75% de mayor nivel socioeconómico y dentro del 10% con mayores dificultades escolares al interior de la escuela. El 3% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Sobre el 60% de mejor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 40% de escuelas con menor disciplina al interior del aula y en el 25% de menor nivel socioeconómico. El 6% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Sobre el 60% de mejor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 60% de escuelas con mayor disciplina al interior del aula y en el 10% de escuelas con menor capital cultural. El 2% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Bajo el 40% de menor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 65% de escuelas con menor nivel socioeconómico, en el 30% con menor grado de satisfacción de los alumnos con su escuela y con profesores con altas expectativas respecto de sus estudiantes. El 1% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.

Este perfil de escuelas rurales con bajo rendimiento se caracterizó por un bajo nivel de percepción de autoeficacia por parte de sus estudiantes, una baja disciplina al interior del aula y un nivel socioeconómico bajo, es decir, escuelas cuyos padres tienen un bajo nivel educativo y perciben bajos ingresos como grupo familiar.

Las categorías de las variables que caracterizan al **Grupo de rendimiento insuficiente** son:

- Bajo el 40% de menor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 65% de escuelas con menor nivel socioeconómico, en el 30 % con menor grado de satisfacción de los alumnos con su escuela, profesores con escasas expectativas respecto de sus estudiantes, con matrícula mixta y con más del 50% de padres que escogieron el establecimiento educativo debido a que contaba con ambiente similar al familiar. El 0,5% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.
- Bajo el 40% de menor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 35% de escuelas con mayor nivel socioeconómico y en el 5% superior respecto de la capacidad del profesor para manejar la disciplina a interior del aula. El 1% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.

Este grupo de escuelas rurales de rendimiento insuficiente obedece al perfil con un bajo nivel de percepción de autoeficacia por parte de los alumnos (en el 40% de menor autoeficacia), con escaso grado de satisfacción de parte de los alumnos respecto de su escuela (30% de más insatisfecho) y con profesores que sustentan bajas expectativas respecto de sus alumnos, es decir que sólo cursen los 12 años de escolaridad obligatoria.

Finalmente, las categorías de las variables que caracterizan al **Grupo de rendimiento altamente insuficiente** son:

- Bajo el 40% de menor Percepción de autoeficacia del estudiante, dentro del 65% de escuelas con menor nivel socioeconómico, en el 30 % con menor grado de satisfacción de los alumnos con su escuela, profesores con escasas expectativas respecto de sus estudiantes, con matrícula mixta y con menos del 50% de padres que escogieron el

establecimiento educativo debido a que contaba con ambiente similar al familiar. El 2% de las escuelas rurales obtuvieron estas características.

El grupo de escuelas rurales con un rendimiento SIMCE altamente insuficiente obedecen a un perfil con un bajo nivel de percepción de autoeficacia por parte de los alumnos (ubicado en 40% inferior), es decir, escuelas cuyos estudiantes tienen baja confianza en sí mismos, escasa capacidad para organizar y ejecutar determinados tipos de actuaciones y una baja percepción de competencia creyendo que las tareas que se le asignan son más difíciles de lo que realmente son. Además, estas escuelas presentan un bajo nivel socioeconómico, un bajo nivel de satisfacción del estudiante con su escuela (en el 30% inferior), con profesores que sustentan bajas expectativas respecto de sus alumnos (escolaridad obligatoria) lo que incide en los logros que éstos obtengan en el ámbito académico, con una matrícula mixta y menos de la mitad de los padres y apoderados escogieron en segunda razón el establecimiento educativo debido a que contaba con un ambiente similar al familiar.

La distribución geográfica de los seis grupos mencionados se observan en la Figura 5.18. El grupo de Bajo rendimiento, el de Rendimiento promedio y el de Buen rendimiento son los que se presentan en mayor medida a nivel nacional, privilegiando su ubicación en el Valle Central del país. Por el contrario, al sur de la región del Biobío y en la zona costera de la región de La Araucanía se observan concentraciones de establecimientos pertenecientes al grupo de Bajo rendimiento. En el caso de los grupos de buen rendimiento, se destaca una visible concentración en la zona central, específicamente en las regiones de O'Higgins y el Maule.

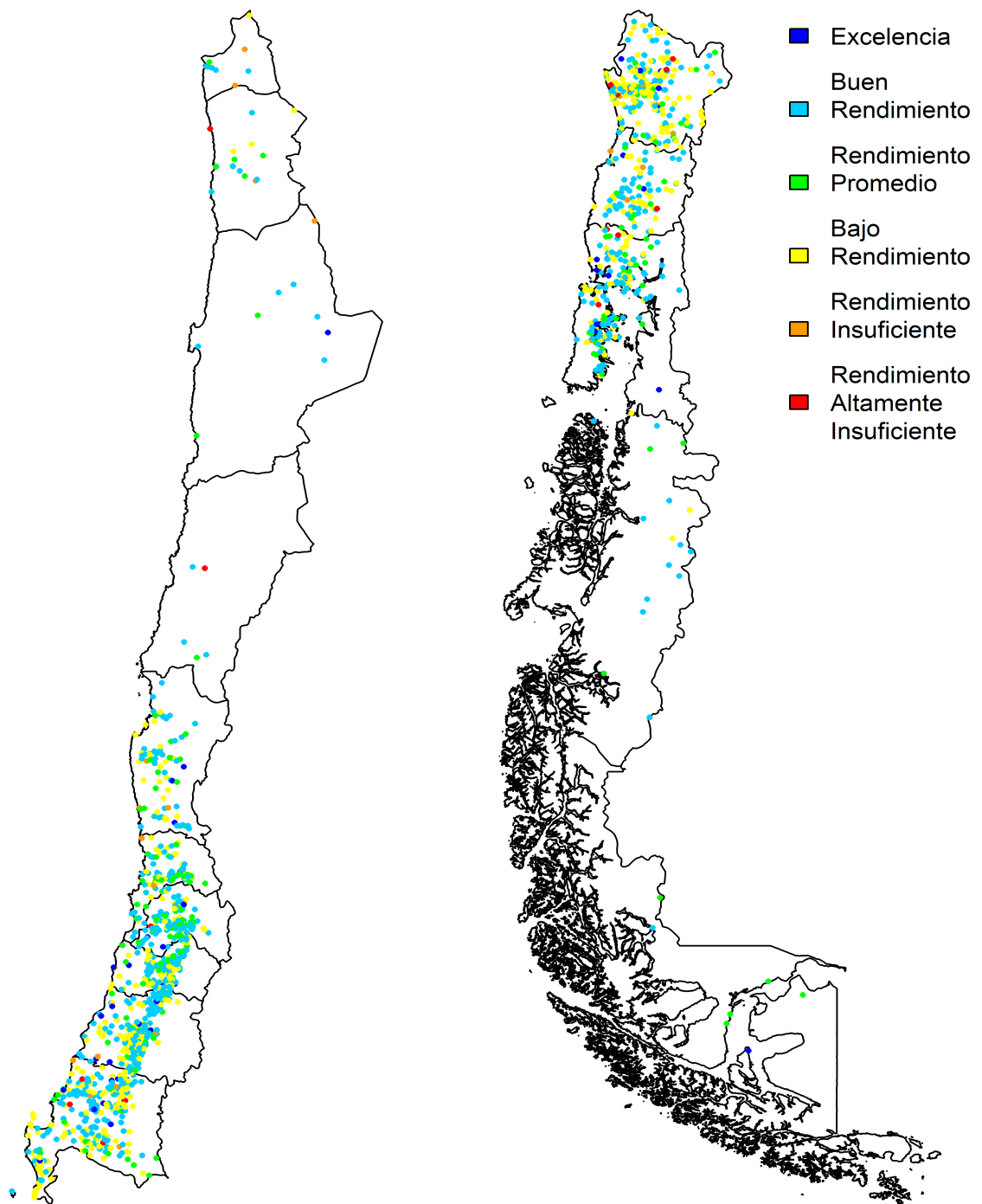


Figura 5.18. Distribución geográfica de los grupos de escuelas rurales identificados por el CART, según rendimiento SIMCE 2011.

5.4. Percepciones de padres y apoderados respecto del cierre de las escuelas rurales

Para complementar los resultados antes descritos, se desarrollaron entrevistas a padres y apoderados de dos escuelas rurales del sur de Chile, las que fueron analizadas de forma descriptiva-interpretativa a partir de un estudio de caso.

Los resultados indican la presencia de dos dimensiones que describen las percepciones de los padres y apoderados, respecto del papel que cumple la escuela rural en el desarrollo de la comunidad y de la posibilidad de cambiar de establecimiento educativo, en el caso que la escuela fuese cerrada o fusionada con otro establecimiento educativo.

En primer lugar se caracterizará a los sujetos informantes que participaron del estudio.

5.4.1. Caracterización general de los sujetos informantes

Se entrevistaron un total de 30 padres y apoderados, pertenecientes a dos escuelas rurales ubicadas en la Región de Los Lagos. Del total de padres y apoderados entrevistados, el 67% correspondían a las madres de los niños, 17% eran las abuelas, 13% los padres y el 3% restante eran tíos.

Respecto de la situación laboral de los entrevistados, el 63% declaró ser dueña de casa, el 34% trabajar remuneradamente fuera del hogar y el 3% señaló dedicarse a otro tipo de ocupaciones, específicamente, trabajo de temporera. En general, los sujetos entrevistados pertenecen a un NSE bajo. El 40% de los padres y apoderados, en un mes normal, recibe como ingreso familiar menos de \$100,000, el 40% recibe entre \$100,000 y \$200,000 y el 20% restante recibe entre \$200,000 y \$300,000 mensuales.

Por último, respecto del nivel educacional de los entrevistados, el 40% de los padres y apoderados declaró haber cursado estudios secundarios completos, 33% no haber terminado la enseñanza básica, 13% haber cursado de forma incompleta estudios técnicos de nivel superior,

7% haber cursado la enseñanza básica completa y el 7% restante, haber terminado estudios técnicos de nivel superior.

5.4.2. Análisis de las entrevistas

Los datos fueron organizados en dos dimensiones y cuatro categorías. Estas últimas dan cuenta de las percepciones que los informantes sostienen respecto a: el rol que cumple la escuela rural, la valoración dada a la escuela como espacio de desarrollo escolar y comunitario, las medidas que se cree pertinentes aplicar en caso de que exista un bajo rendimiento escolar sostenido en la escuela y las acciones que se tomarían en caso de cierre del establecimiento.

Dimensión: Rol de la Escuela y su relevancia frente a la comunidad

En la Figura 5.19 se presenta la red de códigos de la primera dimensión: “Rol de la Escuela Rural y su relevancia para la Comunidad”. Ésta se describe a continuación por medio de sus dos categorías.

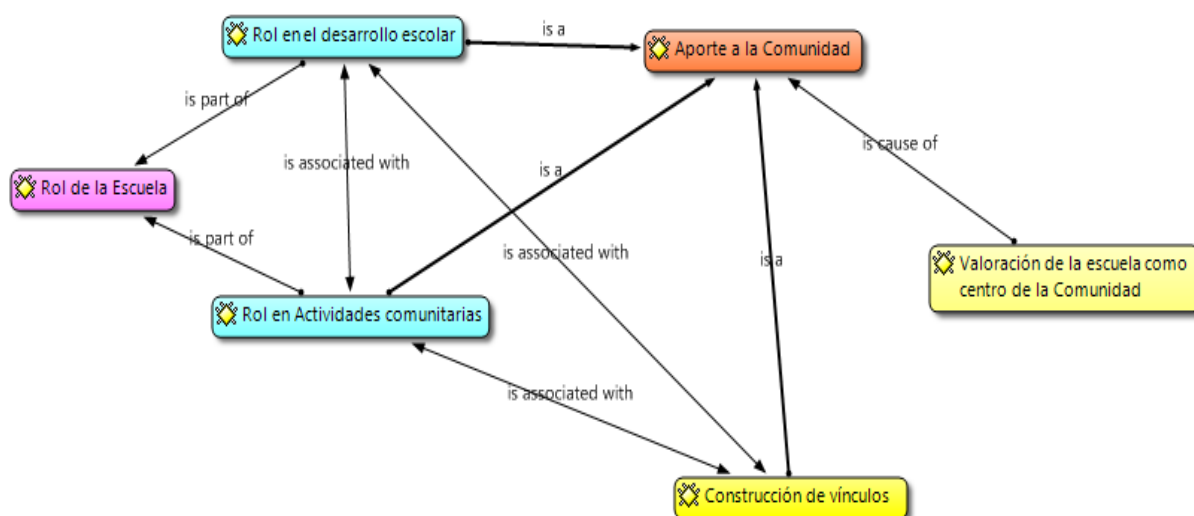


Figura 5.19. Rol de la Escuela Rural y su relevancia para la comunidad.

Categoría 1: Rol de la Escuela Rural

En cuanto a la dimensión “Rol de la Escuela y su relevancia frente a la comunidad”, los informantes entrevistados mencionaron variados elementos en común para la categoría “Rol de la Escuela Rural”. En ella dan cuenta de las principales actividades que se realizan en el establecimiento educativo, la relevancia de las mismas y la importancia de contar con este espacio para el desarrollo escolar y comunitario, tal como lo evidencian los siguientes ejemplos:

Informante 1 (escuela 1): ... “en la escuela se hacen muchas cosas, se hacen las clases de los niños, pero también teatro, ensaya el grupo folklórico del sector, hay campeonatos de fútbol, y todo eso es súper bueno...”

... “con estas cosas estamos más unidos, nos encontramos y compartimos, nos ponemos al día de todas las cosas... también a los niños les sirve para aprender más de otras cosas, hacer deporte, compartir con los adultos, hablar más, desarrollarse más”...

Informante 2 (escuela 1): ... “aquí en la escuela se hace la posta rural, es que no hay otro lugar para hacerla y necesitamos de la atención... también se hacen talleres de telar para los niños y los apoderados, equipos de futbol, reuniones de la junta de vecinos...”

... “ si no tuviéramos la escuela, nos quedamos sin atención médica, imagínese lo que pasaría, y aquí es mejor porque todos conocen el lugar... lo bueno de los talleres es que enseñan hartas cosas... uno aprende cosas nuevas y hasta puede ganar plata con esto si lo hace bien... además, que son cosas olvidadas, ya casi se perdieron del sector, así que es bueno volverlas a hacer”...

Informante 3 (escuela 2): ... “en la escuela hemos hecho hasta talleres de repostería, se pasa bien y se aprenden cosas nuevas... todo se hace después de las clases, así que los niños se quedan más tarde y comparten más en otras cosas...”

... “ es bueno que todo se haga en la escuela, porque es más conocida y no hay muchos lugares más en donde haya espacio para que se junte la gente del sector” ...

Informante 4 (escuela 2): ... “lo bueno de este lugar es que se puede usar también para las reuniones de la junta de vecinos, así tomamos acuerdos de las cosas que queremos hacer en este sector... además, si viene alguien del municipio también nos juntamos en la escuela, es que todos la conocen, es más fácil...”

... “ no tenemos otro lugar para reunirnos, no con estas condiciones, es más ordenado, aquí viene la posta rural, los carabineros... se hacen actividades para reunir dinero, se hacen talleres para las mujeres” ...

La mayoría de los informantes considera como relevante, contar con el espacio que brinda la escuela para realizar diversas actividades, puesto que no cuentan con otros lugares que así lo permitan. Los relatos muestran una escuela abierta a la comunidad, que va más allá de educación formal de los niños. Esto último concuerda con la literatura que señala que entre las fortalezas de la escuela rural se encuentra su rol vinculador del alumnado con el medio, su refuerzo de la cultura local y su contribución a crear vida en la comunidad.

Categoría 2: Valoración dada a la escuela como espacio de desarrollo escolar y comunitario

Al ser preguntados los entrevistados por su percepción respecto del rol que cumple la escuela y la relevancia de ésta, todos poseen una visión similar. El total de los padres y apoderados, de ambas escuelas, coinciden en el hecho de que la escuela cumple un rol que va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, por ejemplo, promueve el encuentro de la comunidad y el aprendizaje de sus miembros, tal como lo indican los siguientes fragmentos:

Informante 5 (escuela 1): ... “como hacemos varias cosas, los niños aprenden a cooperar, a vivir sano... son cosas que se aprenden además de lo que aprenden con las tareas”...

Informante 6 (escuela 1): ... “la escuela es bien buena porque los niños aprenden harto, por eso la elegí, además aquí mismo se hacen cosas que ayudan a la gente, por ejemplo si alguien necesita algo, se hace un beneficio y se junta el dinero, como todos nos conocemos en la escuela, hacemos cosas para todos...”

Informante 8 (escuela 2): ... “yo no sé qué pasaría si no tuviéramos la escuela, porque todo lo hacemos aquí... yo creo que eso es importante porque aquí aprendemos cómo enseñarles a los niños, nos ayudan como papás, y los niños aprenden a compartir... también sirve para cambiar de actitud... (ser cooperador)”

Informante 10 (escuela 1): ... “la escuela sirve para enseñar, eso es lo primero, para que los niños aprendan y sean mejor que uno... también sirve para que nos mantengamos más unidos (el sector)...”

... “yo creo que cualquier cosa que se hace en la escuela es de gran ayuda... los niños han conocido otras partes, han salido y han visto cosas que uno no les puede dar (viajes)... también sirve porque nos juntamos a reuniones (junta de vecinos), así que es un buen lugar...”

Informante 13 (escuela 1): ... “cuando yo llegué con mi hijo a esta escuela, venía casi igual que él, no sabía mucho, pero ahora se más, porque he aprendido con las cosas que se hacen aquí (talleres para padres y mujeres)... todos aprendemos..”

Informante 15 (escuela 2): ... “yo traje a mi hijo a esta escuela porque los niños salen bien preparados, todos los que han salido de aquí van después a estudiar a Pto. Montt, y eso es bueno... los niños salen con harta personalidad y saben hartas cosas, entonces no se les hace difícil ir al liceo... lo que ellos echan de menos es a sus compañeros... uno siempre ve que los niños que se han ido vuelven a hacer otras cosas, hay varios que bailan en el conjunto folklórico, otros están en el equipo de fútbol...”

Informante 16 (escuela 2): ... “hemos aprendido (los apoderados) que la escuela es de todos, que tenemos que cuidarla y trabajar por ella, porque aquí es donde nos juntamos, hacemos beneficios, nos ayudamos entre todos...aquí se hacen muchas cosas, talleres, telar, reuniones...”

...“este es el único espacio con que contamos para todo, así que no sólo aprenden los chicos (alumnos), sino también nosotros”...

Como es posible apreciar, los entrevistados asignan un gran valor a su escuela, reconociéndola como espacio de encuentro y convivencia social, lo que concuerda con lo planteado por la teoría respecto de la escuela rural como un espacio articulador de la comunidad, al tener la capacidad de promover formas horizontales y locales de cooperación, y también de divulgación de información, enlace y articulación con recursos exteriores más distantes.

Dimensión: Percepciones de los padres y apoderados frente al eventual cierre de la Escuela

En la Figura 5.20 se presentan la red de códigos correspondientes a la segunda dimensión. Ésta se describe a continuación a través de sus las categorías que la conforman.

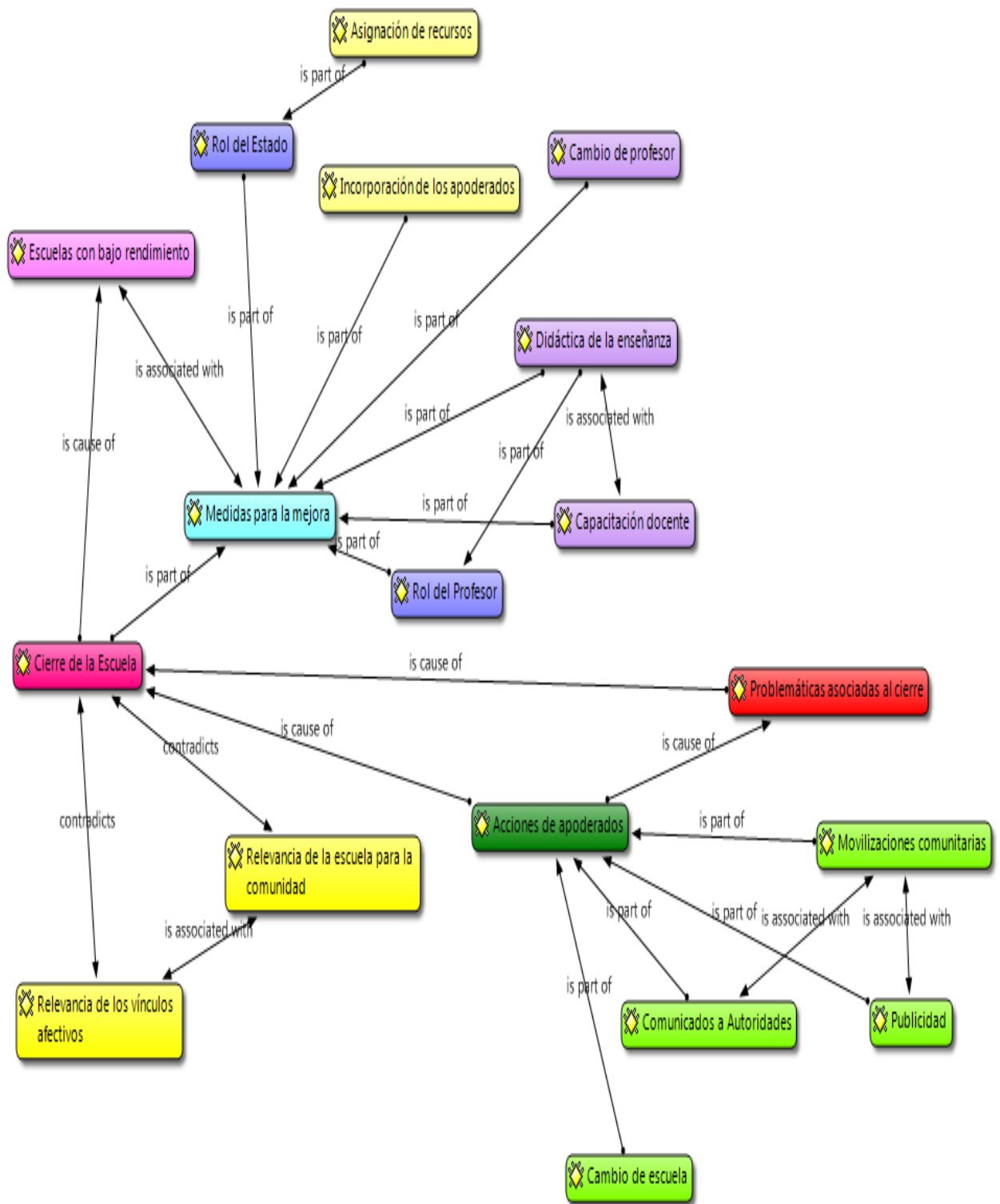


Figura 5.20. Percepciones de Apoderados frente al eventual cierre de escuelas rurales.

Categoría 3: Medidas que se cree pertinente aplicar frente a un bajo rendimiento escolar sostenido

Al ser preguntados los informantes acerca de las percepciones que sustentaban respecto al eventual cierre de sus escuelas, y las medidas que creen pertinente aplicar si éstas presentan un bajo rendimiento escolar, los apoderados de ambas escuelas declararon situaciones similares. Señalaron por ejemplo, que lo mejor es cambiar el profesor, entregar ayuda técnica para que el profesor pueda cumplir mejor su labor pedagógica, se debe cambiar al director, pero jamás cerrar la escuela. En los siguientes fragmentos extraídos de las entrevistas se evidencian las percepciones antes mencionadas.

Informante 7 (escuela 2):... “yo creo si a los niños les está yendo mal o no entienden lo que le enseñan en la escuela, se debiera ver si los niños o el profesor son el problema, si es el profesor entonces debieran cambiarlo para que los niños aprendan mejor, la escuela la hace el profesor” ...

Informante 11 (escuela 2):... “se debería invertir más en mejores métodos de aprendizaje, y además se debería integrar siempre a los apoderados, para que entre todos se pueda mejorar el aprendizaje de los niños” ...

Informante 14 (escuela 1):... “si los niños no aprenden entonces se debería entregar más ayuda al profesor para que trabaje con los niños, así se mejorarían los problemas de las malas notas... además hay que considerar que aquí hay un solo profesor y así es más difícil enseñar” ...

Informante 22 (escuela 1):... “cuando hay problemas en escuela se debe cambiar el director, pero cuando las escuelas son chicas como ésta, se debe ver si el profesor lo está haciendo bien o no y ver si se puede ayudarlo a enseñar mejor, si se le entrega apoyo, esto beneficia a los alumnos” ...

Informante 24 (escuela 1):... “lo que hay que hacer es ayudar al profesor, que estudie más, o que le den más recursos para que pueda ayudar de mejor manera a los niños... si les ayudan a los profesores a seguir estudiando, a los niños les sirve más” ...

Si bien la mayoría de los informantes centra las posibles soluciones en el profesor como factor clave para la mejora del rendimiento escolar, un entrevistado incluye un componente externo a la escuela que podría intervenir en la situación. Es así como se declara en la siguiente cita:

Informante 27 (escuela 2):... “lo que pasa es que no se puede exigir a los colegios rurales igual que a los colegios particulares porque no recibimos mucho apoyo del Gobierno ni de la Municipalidad, si hay un problema es culpa de las autoridades que no dan recursos, eso es lo que debe cambiar” ...

Dentro de la misma categoría, varios entrevistados hicieron comentarios respecto del eventual cierre de su escuela. Casi el total de los informantes (98%) coincide en señalar que la única medida que jamás apoyarían sería el cierre del establecimiento educativo. Estas percepciones se observan en los siguientes fragmentos:

Informante 9 (escuela 1):... “no estoy de acuerdo con cerrar la escuela... los niños tienen un lazo con el profesor, él los acompaña casi todo el día, sería difícil tener que ir a otra escuela en donde no se conoce a nadie... los niños son muy pequeños”...

Informante 12 (escuela 2):... “la escuela es muy importante para la comunidad, si se cierra, ya no habría un lugar donde encontrarse... la responsabilidad no es de la escuela, deberían dar más recursos... además no tenemos escuelas cerca donde ir”...

Informante 17 (escuela 1):... “no cerraría un establecimiento porque siempre dentro de una escuela hay buenos elementos (alumnos y/o profesor) y se perderían si hay que irse a otro lugar... además, nosotros no tenemos una escuela cerca, demoraríamos mucho en llegar, en invierno sería complicado”...

Informante 18 (escuela 1):... “nunca me ha gustado la idea de cerrar algún colegio, es el Estado quien tiene que preocuparse que el rendimiento sea mejor... este colegio enseña valores importantes y si se cierra, los niños ya no aprenderían más lo que aquí se enseña, los del sector ya no tendríamos un lugar en donde juntarnos y tendríamos que ir a otros lugares”...

Informante 19 (escuela 2):... “la solución no es cerrar la escuela, qué haríamos si se cierra?, nosotros no tenemos plata para pagar la micro todos los días” ...

Informante 20 (escuela 2):... “porque simplemente el cerrar una escuela no es la alternativa correcta, tienen que ayudar a los docentes a prepararse mejor, para que así enseñen mejor a nuestros hijos” ...

Informante 23 (escuela 2): ... “una escuela en un sector rural es fundamental, si se llegara a cerrar quedarían muchos niños sin educación” ...

Informante 25 (escuela 1):... “porque aquí hace falta la escuela, no hay otro lugar para la comunidad y tampoco hay buena locomoción para ir a otros lados, se necesita más plata” ...

Informante 26 (escuela 1):... “si cierra la escuela tenemos varios problemas... esta escuela es chica y hay pocos alumnos así que se aprende mejor, si se va a una escuela más grande esto no es así, también está el problema para llegar, más lejos es más plata, algunas veces la micro no lleva a los niños, y los niños más chicos no se irían solos” ...

Con respecto al cierre de las escuelas, los informantes declaran abiertamente estar en contra de esta medida, aludiendo a la importancia de la institución dentro de la comunidad, a las distancias que tendrían que recorrerse para llegar a otra escuela y el dinero del cual se debiese disponer para financiar los traslados. La evidencia tanto nacional como internacional han enfatizado especialmente en últimos puntos. Por una parte, las investigaciones han demostrado que la mayoría de las escuelas rurales en Chile no tienen una alternativa de calidad cercana, lo que implica recorrer grandes distancias y disponer de mayores recursos para traslados, lo que no siempre es posible dado el nivel socioeconómico de las familias que habitan el medio rural. Por otro lado, la evidencia internacional ha demostrado que aún cuando, en algunos países, se ha entregado subsidio para el transporte, los niños no han sido transferidos a alternativas de mejor calidad, es decir, se emplea más tiempo, más recursos, pero sin mejores resultados.

Categoría 4: Acciones que se tomarían en caso de cierre del establecimiento

El análisis realizado, muestra que los entrevistados tienen opiniones explícitas respecto a las acciones que tomarían en caso de cierre del establecimiento. Sostienen que ellos conocen el valor de su escuela y están dispuestos a manifestar públicamente su opinión; así lo declaran, por ejemplo, en las siguientes citas:

Informante 21 (escuela 1):... “si las autoridades quieren cerrar la escuela, yo hablaría con el alcalde y si esto no ayuda, yo creo que con los otros papás haríamos un paro o nos tomaríamos el camino”...

Informante 28 (escuela 2):... “mire, las únicas cosas que dan resultado es cuando uno hace publicidad y mete hartos “boches”... a la gente humilde nadie la escucha, así me uniría a mi comunidad para protestar y así apoyar a mi escuela y a la tía (profesora)”...

Informante 23 (escuela 2):... “Aquí es bien fácil poh, nosotros haríamos lo que fuera por detener la decisión, aún hay muchos niños en el sector y se quedarían sin escuela. Nosotros ya lo hicimos una vez, cuando querían que la tía se fuera y volviera la otra profesora, nosotros vimos que los niños aprendían y querían venir a la escuela, así que nos unimos todos los papás y nos tomamos la escuela... salimos en la radio y en tele (risas)... nosotros sabemos lo que es bueno para los niños, en cambio en una oficina no se sabe la realidad que vivimos nosotros (autoridades)” ...

Informante 29 (escuela 1):... “por supuesto que tomaría alguna acción, lo primero sería hacerle ver a las autoridades lo necesario que es la escuela para los niños, los papás y la comunidad, lo necesario que es la escuela cerca de la casa para que uno trabaje más tranquilo y el daño que se causaría” ...

Informante 30 (escuela 1):... “sí, claro que sí, yo creo que haríamos una protesta y haríamos entender a las autoridades que ésta (el cierre) no es la mejor forma de ayudarnos” ...

Cabe destacar que uno de los informantes hace una especial mención a la escuela como un espacio que pone de manifiesto la existencia de la localidad en la que se encuentra inserta. De esta forma, el entrevistado coincide con lo planteado por la evidencia internacional, que recalca el hecho de que el cierre de la escuela, podría significar la pérdida de uno de los pocos espacios de interacción del mundo campesino, facilitando – entre otras posibles consecuencias - la desarticulación social, los riesgos de desertización social de los territorios rurales, etc.

Informante 8 (escuela 2):... “irnos a paro para no sacar a los niños de su localidad y que así esté siempre viva” ...

Por último, sólo un informante de todos los entrevistados señaló, que aún estando en contra del cierre de su escuela, estaría dispuesto a tomar otras medidas, como por ejemplo, buscar otras alternativas educacionales.

Informante 11 (escuela 2):... “buscaría otra alternativa para educar a mi hijo, algo parecido, que forme las mismas costumbres, actitudes y donde vaya otra gente como uno” ...

Lo relevante de la cita anterior, es que concuerda con lo planteado por diversas investigaciones en elección escolar, en donde se señala que las familias no sólo valoran la cercanía de la escuela al hogar y sus resultados académicos, sino que también eligen de acuerdo a la composición socioeconómica del establecimiento y los valores que entrega. Por ejemplo en Chile, se señala que el 87% de los padres prefiere sólo colegios con una composición social similar a la propia dentro de sus alternativas.

En síntesis, en la revisión realizada da cuenta de un grupo de padres y apoderados que valora la existencia de la escuela y aprecia su contribución a la comunidad. La mayoría de ellos considera que la estrategia más adecuada - para mejorar los aprendizajes - es entregar herramientas técnicas al profesor, desechando la posibilidad de cierre de la escuela como alternativa para la mejora de los resultados educativos. La percepción que los informantes sustentan durante la entrevista coincide con lo planteado por la evidencia teórica y empírica, lo que contribuye a enriquecer los resultados y la discusión que se desarrolla a continuación.

5.5. Identificación de factores que podrían incidir en el cierre de las escuelas

Dada la necesidad de implementar políticas educativas destinadas a mejorar el rendimiento de los estudiantes, sobre todo de aquellos que provienen de sectores menos favorecidos, se hace necesario, a partir de observado en las secciones anteriores, la consideración de los siguientes factores que podrían incidir en la decisión de cierre o permanencia de las escuelas rurales:

5.5.1. Respetto de geografía de los resultados SIMCE 2011

Al observar la distribución geográfica de las escuelas rurales según los puntajes obtenidos en el SIMCE 2011, y considerando la distancia existente respecto de otras escuelas y del centro urbano más cercano, la alternativa de cierre no parece ser la alternativa más adecuada.

Los análisis realizados muestran que una parte importante de las escuelas rurales chilenas no cuentan con alternativas cercanas, confirmando lo presentado por Elacqua et al., (2011), especialmente en la zona norte y sur austral dada la cantidad de escuelas existentes por km².

Los análisis descriptivos dieron cuenta de que la distancia promedio entre escuelas puede superar los 13 Km., mientras respecto del centro urbano esta distancia puede llegar incluso sobre los 27 Km. Aunque se contara con un subsidio de transporte para los niños, distancias como éstas implicarían considerar largos tiempos de viaje a los estudiantes, que en su mayoría no superan los 11 años de edad. En el caso de los niños más pequeños, implicaría el gasto adicional para la movilización de sus padres, lo que perjudicaría el presupuesto familiar, dado el nivel de ingresos promedio percibido por las familias rurales. Algunas de las consecuencias más graves que este punto podría presentar, es un aumento de la tasa de retiro y de deserción escolar, junto una importante merma en la calidad de vida de los estudiantes.

Por otra parte, considerar el cambio a una escuela cercana, no garantiza necesariamente una mejor calidad de educación, que es lo que se busca para evaluar si se aplica o no la medida de cierre. Si bien esta investigación no profundiza en este aspecto, estudios recientes (Elacqua y

Martínez, 2011), han demostrado que en el medio rural, al menos un 28% de escuelas no tienen alternativas cercanas de mejor calidad, incluso considerando un radio de 5 Km.

5.5.2. Respecto de los perfiles de escuelas rurales según su rendimiento SIMCE 2011

El análisis CART permitió determinar identificar y caracterizar escuelas rurales según su calidad educativa, medida a través de la prueba SIMCE. Los resultados mostraron la presencia de dos grupos de alto rendimiento, a partir de los cuales se pueden extraer importantes lecciones a replicar en escuelas de bajo rendimiento, como una alternativa a su eventual cierre.

Factores como la percepción de autoeficacia en los estudiantes, la disciplina al interior del aula y el manejo del profesor respecto de ésta, resultaron ser - entre otros – elementos fuertemente respaldados por la teoría respecto de su aporte a la mejora de los rendimientos educativos (Carmichael y Taylor, 2005; Hopson y Lee, 2011; Pajares, 2003; Schunk, 2003; van Dinther et al., 2011), y factibles de ser incorporados a corto plazo en el diseño de Planes de Mejoramiento, como parte de la implementación de la política pública, tendiente a la mejora de la calidad educativa.

Se destaca de lo anterior, que dichos elementos resultaron ser más relevantes que la dependencia de la escuela, el nivel socioeconómico, la subvención que entrega el Estado a las escuelas y que el nivel de vulnerabilidad de los establecimientos educativos, para explicar un mejor rendimiento. Es decir, estas variables cuya relevancia para explicar el rendimiento académico ha sido ampliamente respaldada por la literatura (Anderson et al., 2010; Willms, 2010; Coll et al., 2010; Oreiro y Valenzuela, 2011; Demir y Depren, 2010; Cordero et al., 2010; Mancebón et al., 2011; De Jorge y Santín, 2010), no dan cuenta necesariamente de mejores resultados de aprendizaje en las escuelas rurales chilenas. De este modo, aún en condiciones de pobreza y aislamiento, el rol del profesor y el desarrollo de competencias transversales en el estudiante, resultan clave para la mejora educativa (Arshad et al., 2011).

5.5.3. Respeto de la relación escuela - comunidad

De los análisis cualitativos realizados en este estudio y, de la literatura existente en torno a la escuela rural, es posible extraer como factor relevante para la toma de decisiones frente al cierre de establecimientos educativos, la relación entre escuela y comunidad (Hargreaves, 2009).

Recientes investigaciones han señalado, que la sola amenaza de cierre de una escuela rural, socava de inmediato la viabilidad de la propia comunidad (Kearns et al., 2009). Entre sus efectos cuentan la pérdida de conocimientos locales, de la memoria, identidad y sentido de pertenencia de ésta (Witten et al., 2003; 2007).

Los resultados del presente estudio, aunque no generalizables y complementarios a los resultados cuantitativos, sugieren que desde la visión de los padres y apoderados entrevistados, el cierre de la escuela dejaría desprovista a la comunidad de uno de sus escasos espacios de interacción y desarrollo. Como se observó en los resultados cualitativos, la escuela constituye un centro comunitario que permite utilizar sus instalaciones, para acceder a servicios de salud y tecnología, para actividades culturales, para iniciativas con un contexto relevante a nivel local, etc. Así, la relación escuela-comunidad se transforma en un espacio, que según los entrevistados, permite mejorar la vida de la comunidad y ampliar la red comunitaria permitiendo el contacto con otras entidades, especialmente del sector urbano. En este sentido, la escuela es más que un lugar para educar niños, más bien se convierte en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo para las comunidades (Kearns et al., 2009).

Lo anterior implica, que antes del cierre de escuela rural, se deben considerar tal como la literatura lo ha planteado (Hargreaves, 2009; Hargreaves et al., 2009; Kearns et al., 2009; Kovács, 2012), su aporte a la comunidad, en términos de su capacidad para promover formas horizontales y locales de cooperación, de divulgación de información, enlace y articulación con recursos exteriores más distantes.

5.5.4. Respeto de las percepciones frente al posible cierre de escuelas rurales

Otro factor a considerar son las percepciones de los principales actores involucrados en la realidad educativa de la escuela rural, es decir, padres, apoderados y alumnos, especialmente estos últimos, que tal como lo señala Hargreaves et al. (2009) son los principales involucrados y de quienes menos investigación existe respecto de la posibilidad de cierre de su escuela.

Los hallazgos de este estudio permitieron dar cuenta de la relevancia de la escuela para la vida de la comunidad local y del rol que cumple que en el aprendizaje y desarrollo de los niños, por lo que los padres no consideran como alternativa, el cierre de la escuela para la mejora de los aprendizajes (Kearns et al., 2009). Si bien estos resultados no son generalizables, concuerdan con lo reportado por investigaciones en EE.UU e Inglaterra, en donde en los casos en que ha sido implementado el cierre de escuelas, se ha suscitado una fuerte resistencia por parte de la comunidad escolar, especialmente de los padres (Murphy y Meyers, 2007; Spreng, 2005).

Por otra parte, los datos extraídos a partir de los cuestionarios SIMCE de contexto, aplicados a padres y estudiantes, dan cuenta que el cierre de escuela no resulta una alternativa atractiva. En el caso de los padres, las razones más importantes para escoger la escuela radican en su cercanía y en su ambiente escolar, enfatizando en la relevancia de que este último sea similar al familiar, lo que resulta difícil de encontrar en un cambio de establecimiento. Lo mismo ocurre en el caso de los niños, quienes al ser preguntados por la posibilidad de traslado hacia otra escuela declaran, en su mayoría, que se verían fuertemente afectados emocionalmente, lo que sin duda interferiría en los posteriores resultados educativos. Investigaciones recientes confirman estos hallazgos, destacando la importancia de considerar como un elemento relevante ante el cierre de una escuela, las razones por las cuáles los padres escogen un determinado establecimiento y las percepciones de éstos frente a la clausura de la escuela que han elegido (Kovács, 2012).

En síntesis, factores tales como la ubicación geográfica de las escuelas rurales chilenas, la presencia de establecimientos de alto rendimiento con características factibles de ser replicadas en Planes de Mejora y la percepción de padres y alumnos respecto del cierre de escuelas, hace pensar que la alternativa de cierre de escuelas, no debe operar sólo bajo parámetros de beneficio

económico, sino ser evaluada en términos del rol de la escuela en la comunidad y de la calidad de la educación a la cual acceden los niños y niñas de estos sectores.

5.6. Factores a incorporar en la toma de decisiones respecto del cierre de escuelas rurales

Durante las últimas décadas, las políticas educativas nacionales se han centrado en desvincular los logros educativos de las condiciones de origen familiar de los estudiantes. Esto ha implicado mayores recursos destinados a la educación y un creciente esfuerzo por generar instancias que promuevan cambios profundos en la educación.

Actualmente, la política pública educativa chilena, presenta una serie de intervenciones orientadas a la mejora educativa. Una de las iniciativas más emblemáticas del último tiempo en política pública, ha sido Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en donde se busca implementar sistemas de rendición de cuentas de los establecimientos. De esta forma, la iniciativa busca asegurar un servicio educativo de calidad para el alumnado, entregando una subvención adicional para quienes son identificados como estudiantes prioritarios. Los sostenedores de los establecimientos a los que asisten estos estudiantes, reciben un monto adicional por concepto de SEP. Además de entregar más recursos, la Ley exige la suscripción de compromisos por resultados educativos, involucrando en ellos a toda la comunidad escolar.

Pese a los esfuerzos realizados, tanto en el fortalecimiento de las actuales políticas públicas educativas, como el diseño de otras nuevas, se requiere introducir cambios en el nivel y en la distribución de los resultados de la enseñanza.

Avanzar en políticas públicas que den respuesta a la mejora de la calidad de la educación debe estar basado, en evidencia empírica respecto de los determinantes efectivos de la calidad de la educación. Por este motivo, se presenta a continuación la identificación de variables susceptibles de intervenir mediante política pública y que empíricamente demuestran explicar un mejor rendimiento en SIMCE.

De este modo, considerando los resultados obtenidos, y la importancia de la mejora de las condiciones de aprendizaje, se sugiere fortalecer la política pública desde las orientaciones específicas que entrega el Ministerio de Educación para el diseño de los Planes de Mejoramiento Educativo de escuelas rurales, contemplados dentro de los compromisos que establece la Ley SEP. Dado que cada escuela debe diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), considerando acciones en las áreas de gestión curricular, liderazgo escolar, convivencia escolar y/o gestión de recursos, se sugiere focalizar los esfuerzos considerando los siguientes elementos, susceptibles ser replicados a través de las instancias de intercambio en los microcentros rurales:

- En el área de gestión curricular generar líneas orientadas a fortalecer la percepción de autoeficacia del estudiante. Investigaciones han demostrado la relevancia de esta variable y su influencia en la motivación, el interés de los estudiantes por sus tareas, la persistencia en los objetivos que se fijan a nivel escolar, las decisiones que toman, el uso de habilidades cognitivas, metacognitivas y estrategias de autorregulación, y en el rendimiento académico (Carmichael y Taylor, 2005; Pajares, 2003; Schunk, 2003). Por tanto, la evidencia demuestra que la autoeficacia juega un rol central en relación con los logros de los estudiantes, la motivación y el aprendizaje (van Dinther et al., 2011).
- En el área de convivencia escolar generar líneas orientadas a favorecer un buen clima social escolar, con actividades centradas en una buena disciplina al interior del aula y en la capacidad de manejo del profesor respecto de este aspecto, sobre todo en la enseñanza multigrado. Elementos como estos han demostrado tener un fuerte impacto en el rendimiento académico, especialmente en las escuelas de alta pobreza (Hopson y Lee, 2011). En este sentido la evidencia sugiere enfatizar en estrategias que promuevan la cooperación y respeto entre los estudiantes, y mejores relaciones estudiante-profesor (Cuthrell et al., 2010).
- Además, se considera relevante como parte de la relación entre la escuela y su comunidad, promover la nivelación de estudios en aquellos padres y apoderados que aún no han terminado los años de escolaridad obligatoria. De esta forma es posible mejorar el capital cultural de las familias, optar a mayores ingresos y facilitar la

movilidad social de las mismas, lo que influye además en la mejora de los resultados académicos de sus hijos (Anderson et al., 2010; Kalender y Berberoglu, 2009).

Por otra parte, dados los resultados obtenidos respecto de la geografía de las escuelas rurales, se considera relevante tomar en cuenta el contexto en el que ésta se inserta, como un factor fundamental para la viabilidad de la política. La lejanía entre las escuelas rurales y la falta de alternativas de calidad, revela que en estas escuelas la posibilidad del cierre podría generar altos costos para las familias, lo que no se soluciona contando con un subsidio de transporte, debido a las grandes distancias, que en algunos casos, niños y familias se debiesen recorrer. En este sentido, se reafirman las sugerencias antes descritas, ya que la intervención al interior de la escuela parece ser la única forma de garantizar acceso a educación de calidad. Esto requiere de un diagnóstico de respecto de las capacidades internas con las que cuenta la escuela, de forma de determinar si tiene el potencial para mejorar sus resultados (Elacqua et al., 2011).

Por último, dado que la Ley SEP contempla, como requisito de los Planes de Mejoramiento Educativo en las escuelas rurales, considerar la relación que tienen estos establecimientos con la comunidad y el entorno rural, un factor relevante a considerar para la implementación de la política y su buen resultado, se relaciona con poder contar con indicadores claros que den cuenta del rol de la escuela en la comunidad rural y de cómo esta relación, fortalece los aprendizajes, mejorando los resultados educativos (Kearns et al., 2009; Kovács, 2012).

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La preocupación por los resultados educativos y la calidad de la educación, es un tema transversal a todas naciones que ven en la educación una oportunidad para el desarrollo.

Dado lo anterior, la existencia de escuelas con reiterados resultados que las ubican bajo lo esperado, hace que los sistemas educativos busquen alternativas tendientes a la mejora educativa.

Por un lado existe la opción de que los mecanismos reguladores estén a cargo del mercado. La suposición a la base, es que éste será quien regulará la baja calidad de las escuelas desde el comportamiento de los usuarios ante esta situación (Elacqua et al., 2011). La otra opción es que los sistemas educativos implementen una serie de medidas reguladoras, a través de intervenciones que tengan como objetivo mejorar los resultados de las escuelas deficientes (Spreng, 2005). Esta es la medida que ha sido más implementada por la experiencia internacional.

De este modo, la introducción de incentivos a través de mecanismos de *accountability* a nivel escolar, se ha consolidado como una de las mejores estrategias para mejorar el desempeño de las escuelas con bajo rendimiento (Anderson, 2005; Carnoy y Loeb, 2002; Figlio y Rouse, 2006; Gershberg et al., 2009; 2012; Jacob, 2005; Reback, 2008; West y Peterson, 2006). Estos mecanismos, fijan metas mínimas de rendimiento en términos de mejora de los aprendizajes (Brady, 2003; Chiang, 2009; Hanushek y Raymond, 2005; Spreng, 2005; Springer, 2008). Si las escuelas, de forma sostenida y tras la implementación de acciones tendientes a la mejora, no obtienen mayores resultados, se aplican sanciones que pueden llegar incluso hasta el cierre del establecimiento escolar.

En Chile, las investigaciones han demostrado que no existe una clara evidencia para determinar que el cierre de escuelas sea la mejor alternativa (Elacqua et al., 2011), y en el caso de las escuelas rurales, la escasez de investigaciones al respecto (Áberg-Brentsson, 2009; Hargreaves, 2009; Hargreaves et al., 2009) no han permitido tomar decisiones basadas en experiencias previas.

Para dilucidar cuándo el cierre de escuelas rurales es una alternativa viable, es relevante considerar algunas de las posibles problemáticas aparejadas a esta política.

6.1. Posibles implicancias del cierre de escuelas rurales

Si bien la literatura ha planteado que una escuela constituye una ventaja para una comunidad rural (Kearns et al., 2009), en el caso de Chile, los bajos resultados educativos, el menor tamaño de los establecimientos (Araya et al., 2012), su reducido número de matrícula (Kalaoja y Pietarinen, 2009; Smit y Hunter, 2012) y su alto gasto por alumno (Áberg-Brentsson, 2009; Gallego et al. 2007; 2010), ha vuelto a la escuela rural vulnerable frente a la implementación de una política de cierre. Sin embargo, esto requiere de considerar el contexto en el cual la escuela se encuentra inserta.

Existen estudios (Elacqua et al., 2011) nacionales, que demuestran que un porcentaje importante de escuelas rurales no tiene alternativas cercanas de mejor calidad. Por tanto, cerrar una escuela rural en estas condiciones, implicaría aumentar los tiempos de traslado de los alumnos y asumir un nuevo gasto asociado a transporte (Araya et al., 2012). Esto dos puntos, son de especial relevancia, pues existiría una merma importante en la calidad de vida de los niños y niñas rurales (Hargreaves, 2009), quienes pasarían gran parte del día viajando, y por otro lado, existiría la necesidad de contar con un subsidio de transporte debido al costo que implicaría para las familias la implementación de esta medida. Además, aunque se contase con un bono que permita mitigar los gastos de transporte, la capacidad de absorción de matrícula que presentarían los nuevos establecimientos, seguiría siendo un elemento contextual determinante a la hora de decidir la viabilidad del cierre.

Otro aspecto relevante a considerar es la relación escuela-comunidad. Por un lado existe evidencia que la comunidad rural supone un aporte a la educación (Durstun, 2002) y por otro, se plantea el rol fundamental de la escuela en el fortalecimiento y desarrollo comunitario.

En el caso de la educación rural, al generar espacios que permiten integrar la escuela y la comunidad, se propicia la oportunidad de que profesores y padres interactúen más fuertemente. Esta integración permite que los profesores puedan manejar, tanto los códigos culturales como los conocimientos que imperan en la casa de los niños, aprovechando mejor lo que éstos ya saben como base para nuevas enseñanzas. En el ámbito educativo rural, la evidencia muestra que las escuelas son más efectivas cuando los padres y la comunidad participan conjuntamente del proceso educativo (Meneses y Mominó, 2008).

Además la investigación indica que la educación promueve el desarrollo de capital social a través de dos aspectos fundamentales; propiciando espacios para que los estudiantes puedan practicar elementos del capital social, tales como la participación y la reciprocidad; y ofreciendo instancias para actividades propias de la comunidad al interior de las escuelas (Kearns et al., 2009). De este modo el beneficio se propicia en una relación virtuosa, en donde la interacción escuela-comunidad, genera beneficios tanto educativos como locales o comunitarios.

La escuela rural, al implicar un espacio institucional complejo y un sistema abierto de alta interacción con el medio, promueve la interacción comunitaria. Esto se manifiesta, en la promoción de la cooperación como estrategia de trabajo en el aula, en el establecimiento de los mecanismos para facilitar la participación de los colectivos internos en la gestión de la escuela como organización, etc. De esta forma, la escuela rural ofrece una oportunidad de interacción que beneficia la educación de los niños.

Con todo esto, no se pretende idealizar la comunidad rural ni su escuela, sino de explicitar la relevancia de la integración entre la escuela y la comunidad rural, aprovechando las características que este tipo de educación posee, como la capacidad de promover formas horizontales y locales de cooperación, y también de divulgación de información, enlace y articulación con recursos exteriores más distantes, que benefician tanto a la mejora de los aprendizajes, como a la comunidad rural local (Durstun, 2002; Meneses y Mominó, 2008).

Por otra parte, en los territorios rurales menos favorecidos, la interacción de la escuela con las asociaciones comunitarias e instituciones presentes en el medio, resulta un elemento central. La escuela, es el principal lugar de reproducción de la vida comunitaria y es el principal refuerzo de

la memoria, identidad y sentido de pertenencia de la comunidad (Kearns et al., 2009). Además, es un espacio para mantener las prácticas culturales tradicionales que caracterizan al sector en el que se inserta (Witten et al., 2007).

En este sentido, no es preciso generar instancias nuevas para el fortalecimiento comunitario, si se cuenta con la institución escolar. La presencia de la escuela rural enriquece y recrea espacios no sólo para el fortalecimiento de los aprendizajes, sino también para el enriquecimiento del entramado social que sustenta los procesos de avance real para el entorno rural (Atchoarena y Gasperini, 2004; Boix, 2003; Feu, 2003; Riella y Vitelli, 2005).

En consecuencia, el cierre de la escuela rural, significaría la pérdida de uno de los principales espacios de reunión de la comunidad rural (Hargreaves et al., 2009). Esto, propiciaría la pérdida de conocimientos locales y en este sentido, la conexión de la comunidad con su pasado, afectando el sentido de pertenencia y la identidad de ésta. Por otro lado, en aquellas áreas donde el aislamiento es importante, la supresión de este espacio reduce las oportunidades de alcanzar un desarrollo que logre el bienestar para el conjunto de todos los grupos sociales por igual (Riella y Vitelli, 2005; San Miguel, 2005), dejando a la comunidad desprovista del centro que la articula, refuerza y conecta con otras redes de apoyo.

Además, en términos educativos, el cierre de escuelas rurales podría facilitar la deserción escolar, la desarticulación social y la desertización social de los territorios rurales, debido a que el cambio a otro establecimiento implicaría viajes a largas distancias, mayores gastos para el transporte e incluso un cambio de vivienda (Hargreaves, 2009; Kearns et al., 2009; Kalaoja y Pietarinen, 2009; Kovács, 2012).

En síntesis, si bien el cierre puede ser una medida aplicable en mercados educacionales con diversidad de opciones, en el caso de aquellas escuelas que no cuentan con mejores alternativas cercanas, donde no existen subsidios de transporte a escuelas de mejores resultados, y donde su relación con la comunidad es preponderante, el cierre de escuelas rurales, no parece ser la alternativa más adecuada.

6.2. ¿Vale la pena mantener abiertas las escuelas rurales en Chile?

Sumado a lo anterior, la evidencia encontrada a partir de los resultados de la presente investigación, muestra importantes luces para mejorar la política vigente y encontrar otras alternativas al cierre de escuelas.

En este sentido, lo primero es rescatar la caracterización de la educación rural chilena. Actualmente, nos encontramos con una educación rural se caracteriza por ser mayormente municipalizada, con un alto índice de vulnerabilidad y con rendimientos educativos más bajos que los obtenidos a nivel nacional. A pesar de esto, las escuelas rurales, son establecimientos que presentan una matrícula pequeña, preferentemente unidocente y con enseñanza multigrado, lo que ha sido demostrado en investigaciones como fortaleza significativas para la calidad del aprendizaje (Feu, 2008).

La geografía de los resultados educativos mostró que las escuelas rurales chilenas presentan un importante desafío para autoridades. En primer lugar, la distribución de las escuelas, la distancia entre ellas y respecto del centro urbano más cercano, ponen de manifiesto que, aunque se contara con un subsidio de transporte, esto presentaría un alto costo para las familias (Elacqua et al., 2011). Por un lado, largos tiempos de viaje para los niños y por otro, el cambio a un establecimiento con un proyecto educativo distinto, que muchas veces no coincide con el de la escuela escogida en primera opción, el cual presentaba mayor afinidad con los intereses y valores familiares. Además, al observar la distribución geográfica de las escuelas según los quintiles de los puntajes obtenidos, se deja en evidencia que existen regiones del país, en donde la alternativa de contar con un escuela cercana de mejor calidad es prácticamente imposible. En este caso, la intervención al interior de la escuela puede ser la única forma de garantizar el acceso a una educación de calidad.

Dado lo anterior, resulta necesario contar con información que permita intervenciones educativas más eficientes en los establecimientos rurales. En este sentido, los resultados descritos en la identificación y caracterización de perfiles de escuelas rurales presentan gran relevancia.

Al contrario de lo que se cree comúnmente, en coherencia con los perfiles de escuelas rurales, los resultados de este estudio, demostraron que la mejora no siempre está asociada al nivel socioeconómico o a la asignación de mayores recursos, por el contrario, demuestran que una escuela, puede mejorar el rendimiento de sus estudiantes de forma significativa, si trabaja mejorando curricular y didácticamente la formación integral del estudiante, incluyendo la importancia de variables psicológicas como la percepción de autoeficacia; trabajando la convivencia escolar, especialmente la relevancia del clima social escolar al interior de la sala de clases; fomentando la competencia del profesor al interior del aula, entre otras.

Si bien se reconoce, que algunas de estas variables han sido incorporadas en los actuales lineamientos educativos, su reiterada presencia indica que aún quedan elementos por perfeccionar para mejorar el rendimiento de las escuelas rurales. No obstante, se debe tener en cuenta para este punto, que en educación y especialmente en educación rural, no existen recetas sino más bien orientaciones, dado que la mayor necesidad sigue siendo subsanar el alto nivel de inequidad social, lo que sin duda cambiaría el actual panorama educativo.

Por último, destacar los hallazgos sobre la relación entre las escuelas rurales y la comunidad local, que aunque no generalizables, coinciden con lo planteado por la escasa teoría al respecto (Hargreaves, 2009; Kearns et al., 2009; Kovács, 2012). Desde este punto de vista, la escuela presenta un aporte para la comunidad; implica un espacio de aprendizaje para ésta y también deja abierta la posibilidad de que participe fortaleciendo el proceso de aprendizaje de los niños.

En la síntesis, respondiendo al objetivo central de esta investigación, es posible señalar que existen importantes razones para buscar alternativas al cierre de escuelas. Si bien el ahorro respecto del gasto asociado a la mantención de una escuela pequeña y a una baja matrícula puede ser una de las principales ventajas del cierre, el traslado de matrícula a escuelas más grandes, con cultura, ubicación y proyectos educativos diferentes, no tiene evidencia que garantice mejores resultados (Elacqua et al., 2011). Por el contrario, la existencia de experiencias exitosas en términos educativos y su factibilidad de ser replicadas a nivel nacional, demuestran una importante alternativa para la mejora educativa.

No considerar lo anterior, podría implicar continuar con Planes de Mejora que incluyen intervenciones que implican altos costos y que no siempre se reflejan en una mejora de los resultados. El riesgo que se corre es mantener resultados insuficientes, arriesgando el cierre de la escuela, lo que implicaría grandes desventajas, tales como: traslado de alumnos, aumento en los tiempos de viaje hogar-escuela, incrementos en el gasto para subsidio de transporte y nueva infraestructura en el caso de la fusión de establecimientos, una probable falta de cupos para la absorción de la matrícula en las nuevas escuelas, un cambio que no necesariamente se ajuste a los requerimientos, valores o intereses de los padres, problemas en la adaptación y motivación educativa, y la inminente posibilidad de retiro y deserción escolar.

Además, cerrar una escuela sin considerar su relación con la comunidad rural, puede dejar a esta última, desprovista de espacios para su encuentro, para desarrollar y fortalecer lazos, para fortalecer la cultura local, para divulgación de información, enlace y articulación con recursos exteriores más distantes, entre otros.

Finalmente, considerando tanto las ventajas como desventajas antes mencionadas, la presencia de escuelas de excelencia que podrían constituir experiencias a replicar, su necesidad en territorios geográficos aislados y el aporte de los establecimientos rurales a la comunidad y desarrollo rural local, evidencia que existen poderosas razones para concluir que aún vale la pena mantener abiertas las escuelas rurales en Chile.

6.3. Lo que queda por hacer

No obstante lo anterior, contar con información adicional que permita seguir mejorando los resultados educativos y la viabilidad de la implementación de las políticas educativas, sigue siendo una necesidad.

Por una parte, se requiere contar con mayor información respecto de la relación escuela-comunidad y los efectos en los procesos y resultados educativos a nivel rural. Lo que existe son estudios de caso, con evidencia no generalizable y que requiere de mayor extensión. La escasa

teorización al respecto hace que, en ocasiones, se pase por alto la importancia del “paisaje” social en la educación (Corvalán, 2004).

Por otro lado, se hace necesario contar con información respecto de cómo influye la ruralidad en aspectos relativos a la escolarización, ya que este tipo de estudios se ha desarrollado sólo incidentalmente (Arnold et al., 2005).

En términos estrictamente educativos, la identificación y caracterización de perfiles de maestros rurales efectivos, es de gran importancia. Dado que se ha demostrado el vínculo entre la calidad de los maestros y el logro del estudiante (Arnold et al., 2005; Pajares, 2003; 1992), la necesidad de una guía basada en la evidencia, relativa a la competencia docente, la preparación y el desarrollo profesional, resulta vital para los tomadores de decisiones respecto de la educación rural.

Otro aspecto a incluir es la relación entre el monto de la subvención asignada a las escuelas rurales y los resultados educativos de éstas. Frecuentemente, las escuelas rurales se convierten en blancos fáciles debido a que presentan mayores costos por alumno. Como resultado de ello, los tomadores de decisiones tratan de reducir los presupuestos estatales, con lo podría recurrir al cierre o fusión de escuelas. Sin embargo, como plantean Odden y Picus (2007), en la mayoría de los casos, no hay una sólida base de investigación continuar impulsando este tipo de medidas.

Por último, la elección de la escuela en las zonas rurales es un tema que ha sido pasado por alto por los investigadores. Esta brecha en la base de conocimiento de la educación rural puede deberse a la percepción de que el aislamiento geográfico se opone a la elección, sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en la educación urbana, no existe evidencia al respecto (Arnold et al., 2005).

En definitiva, esta nueva información, que complementaría los aportes del presentes estudio, permitiría mejorar la educación rural actual, especialmente en los sectores más pobres, respondiendo al desafío que conlleva el problema de la desigualdad social. Contar con esta evidencia, permitiría desarrollar más y mejores líneas de acción, que compensen las desventajas

de los estudiantes más pobres, y mejoren la calidad de los procesos de aprendizaje a los que acceden los niños y niñas que habitan las zonas rurales del país.

REFERENCIAS

- Áberg-Brentsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48, 100-108.
- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿Tiene implicaciones en la formación del profesorado?. *Aula Abierta*, 35(1), 83-90.
- Acker, D. y Gasperini, L. (2009). Education for rural people. The role of education training and capacity development in poverty reduction and food security. Roma, Italia: FAO.
- Amor, M. (2002). Peculiaridad de la escuela rural. En Delgado, L. y otros. *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granda: Grupo Editorial Universitario.
- Anderson, J., Chui, M-H. y Yore, L. (2010). First cycle of PISA (2000-2006)—International perspectives on successes and challengers: Research and policy directions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 593-609.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2000). *Manual de Psicología Educacional* (2ª ed.). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Araya, F., Dell, R., Donoso, P., Marianov, V., Martínez, F. y Weintraub, A. (2012). Optimizing location and size of rural school in Chile. *International Transactions in Operational Research*, 19, 695-710.
- Arnold, M., Newman, J., Gaddy, B., & Dean, C. (2005). A look at the condition of rural education research: setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20(6).
- Arshad, M., Ahmad, R., Tahira, R. y Ahmad, F. (2011). Impact of Teacher Quality on the Academic Achievement. *European Journal of Social Sciences*, 19(1), 97-105.

Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política. Paris, Francia: FAO - UNESCO.

Ávalos, B. (2004). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los Microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. En Pearlman, M. et al. (2004). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. PREAL.

Barley, Z., y Beesley, A. (2007). Rural school success: what can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1).

Barrera, A. (2005). Capítulo: *Modernidad y subjetividad en la nueva ruralidad*. Seminario Chile rural: Un Desafío para el Desarrollo Humano. N°12. Temas de Desarrollo Humano Sustentable. Publicación PNUD-GABINETE, Gobierno de Chile.

Baudel, M. (2001). A Ruralidade no Brasil Moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En *¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?*. Buenos Aires: Colección Grupos de Trabajo de CLACSO.

Bellei, C. (2003). Apuntes para debatir el aporte del SIMCE al mejoramiento de la educación chilena. Documento no publicado.

Berlanga, S. (2003). Educación el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas. Mira editores: Huesca.

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en [http:// www.red-ler.org/escuela-rural-territorio.pdf](http://www.red-ler.org/escuela-rural-territorio.pdf)

Boix, R., y Marquilles, P. (2004). Motivos de la creación del grupo interuniversitario de la Escuela Rural en Cataluña. En *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Brady, R. (2003). *Can Failing Schools be fixed?*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Breiman, L., Freidman, J., Olshen, R. y Stone, C. (1984). *Classification and Regression Trees*. Belmont, CA: Wadsworth International Group.
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia Internacional*. Universidad Adolfo Ibáñez. Disponible en <http://www.educoas.org/portal/bdigital/lae-ducacion/139pdfs/139pdf1.pdf>
- Bryk, A., y Schneider, B. (2002). *Trust in Schools. A core resource for improvement*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Burt, R. (2000). The Network Structure of Social Capital. Chicago: University of Chicago and European d'Administration d'Affairs (INSEAD).
- Bustos, A. (2007). *Las escuelas multigrado de educación primaria en Andalucía*. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf>
- Campos, A. (2009). Métodos mixtos de Investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. Bogotá: editorial Magisterio.
- Canales, M. (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. En PNUD-GABINETE, Gobierno de Chile, *Seminario Chile rural: Un Desafío para el Desarrollo Humano. Temas de Desarrollo Humano Sustentable*. (12), 33-39. Santiago de Chile: PNUD.
- Cantón, I. (2004). *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Carmichael, C., y Taylor, J. (2005). Analysis of student beliefs in a tertiary preparatory mathematics course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 36(7), 713–719.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International small business journal*, v. 5.
- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93, 1045-1057.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambrid: Harvard University Press.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*. (94), 95-121.
- Coleman, J. (1987). Norms as Social Capital. En Radnitzky, G. yBernholz, P. eds., *Economic Imperialism: The Economic Method Applied outside the Field of Economics*. New York: Paragon House Publishers.
- Coll, R., Dahsah, C. y Faikhamta, C. (2010). The influence of educational context on science learning: a cross-national analysis of PISA. *Research in Science & Technological Education*, 28(1), 3-24.
- Colman, J. y Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: the impact of communities*. Nueva York: Basic Books, Inc.
- Corchón, E. (2002a). La Escuela Rural hacia la Sociedad del Conocimiento. En Delgado, L. y otros. *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granda: Grupo Editorial Universitario.
- Corchón, E. (2002b). *La Escuela Rural: elementos de su organización*. Madrid: Praxis.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos.

Cordero, J., Crespo, E. y Santín, D. (2010). Factors affecting educational attainment: evidence from Spanish PISA 2006 Results. *Regional and Sectorial Economics Studies*(10):3. Disponible en: <http://www.usc.es/~economet/reviews/eers1034.pdf>

Corvalán, J. (2004). Síntesis y análisis global de resultados por países. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Editorial FAO-UNESCO.

Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cuthrell, K., Stapleton, J., y Ledford, C. (2010). Examining the culture of poverty: Promising practices. *Preventing School Failure*, 54(2), 104–110.

De Andraca, A. y Gajardo, M. (1992). *Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales*. Santiago, Chile: UNESCO/FLACSO.

De Jorge, J. y Santín, D. (2010). Los determinantes de la eficiencia educativa en la Unión Europea. Hacienda Pública Española. *Revista de Economía Pública*, 193(2), 131-156.

Demir, I. y Depren, Ö (2010). Assessing Turkey's secondary schools performance by different region in 2006. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2305-2309.

Department for Education, UK. (2010). *Education and Inspection 2006*. Disponible en: <http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/DCSF-10544006X>

Department of Education, U.S. (2004). *No Child Left Behind: A Toolkit for Teachers*. Washington, D.C.: Education Publications Center, U.S. Department of Education.

Dillon, E. (2008). *Plotting School Choice: The challenges of crossing district lines*. Washington D.C: Education Sector Reports.

Durston, J. (2004). *La participación comunitaria en la gestión de la Escuela Rural*. Centro Interamericano de Investigación y documentación sobre formación profesional. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy>

Duston, J. (2002). *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL.

Echenique, J. (2003). *Una mirada a nuestra ruralidad*. Disponible en: <http://www.agraria.cl/activ/destacadoi06.html>

Echeverri, R., y Riveros, M. (2002). Nueva Ruralidad Visión del territorio en América Latina y el Caribe. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA. Disponible en: <http://www.cusur.udg.mx>

Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*. 14(4), 532-550.

Elacqua, G. y Martínez, M. (2011). *Searching for schools in a low quality market: evidence from Chile*. Documento de trabajo N°1. Santiago de Chile: Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales.

Elacqua, G., Santos, H., Salazar, F. y Brunner, J. (2011). ¿Estamos preparados para cerrar las malas escuelas en Chile? Impacto sobre equidad en el acceso a educación de calidad. Informe de avance, Proyecto FONIDE F511083.

Enciso, N. (2001). La Escuela Rural: un enfoque hacia el cambio. En Delgado, L. y otros: *Las organizaciones educativas en la Sociedad Neoliberal*. Granada: Grupo editorial Universitario.

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE?. *Estudios Públicos*.(75), 107-161.

Fantuzzi, J. (2008). *Competencia y Resultados Educativos en los Colegios Rurales de Chile*. Tesis presentada para optar al grado de Magister en Economía. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- FAO-UNESCO-IIPE. (2005). Educación para la Población Rural (EPR) en América Latina: Alimentación y Educación para todos. Santiago de Chile: Autor:
- FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Editorial FAO-UNESCO.
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En Llevot, N. y Garreta, J. (2008). *Escuela Rural y Sociedad*. España: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Feu, J. (2003). Escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*. (327), 90-94.
- Ferrer, G. (2006). Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos. Santiago de Chile: PREAL.
- Gallego, F., Rodríguez, C. y Sauma, E. (2010). The Political Economy of School Size: Evidence from Chilean Rural Areas. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gallego, F., Rodríguez, C. y Sauma, E. (2007). Provisión de Educación en Zonas Rurales de Chile: Incentivos, Costos y Calidad. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García, B. (2003). *Sociedad rural y desarrollo*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- García, J. (2000). *Diarios de campo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García-Huidobro, J. (2002). “*Usos y abusos del SIMCE*”. Documento no publicado, Centro Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Alberto Hurtado.
- Gershberg, A., González, P. & Meade, B. (2012). Understanding and Improving Accountability in Education: A Conceptual Framework and Guideposts from Three Decentralization Reform Experiences in Latin America. *World Development*, 40(5), 1024–1041.
- Gershberg, A., Meade, B. & Andersson, S. (2009). Providing better education services to the poor: Accountability and context in the cast of Guatemalan decentralization. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 187–200.

Gómez, S. (2004). Nueva ruralidad: notas para el debate. En *Desarrollo rural en Chile de hoy, un desafío para la superación de la pobreza*. Universidad Católica del Maule, Fundación para la superación de la Pobreza.

Gómez, S. (2002). La nueva Ruralidad: ¿qué tan nueva?. Revisión de la bibliografía, un intento por definir sus límites y una propuesta conceptual para realizar investigaciones. Universidad Austral de Chile, Valdivia: LOM ediciones.

Granovetter, M. (2003). La fuerza de los lazos débiles. Revisión de la teoría reticular. En: Requena, F. (ed.). *Análisis de redes sociales: Orígenes, teorías y aplicaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Güell, P. (2005). Capítulo: “*Desarrollo Humano: una perspectiva para mirar lo rural*”. Seminario Chile rural: Un Desafío para el Desarrollo Humano. N°12. Temas de Desarrollo Humano Sustentable. Publicación PNUD-GABINETE, Gobierno de Chile.

Hanushek, E. y Raymond, M. (2005). Does school accountability lead to improved student performance?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24, 297–327.

Hargreaves, L. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48, 117-128.

Hargreaves, L., Kvalsund, R. y Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88.

Hernández, R. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Honduras. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Editorial FAO-UNESCO.

Heyneman, S. (1998). Transition from Party/State to Open Democracy: The Role of Education. *International Journal of Education Development*, 18(1), 21–40.

Himmel, E. (1997). Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar: el caso de Chile. En Álvarez, B. y Ruiz-Casares, M. (eds.). *Evaluación y Reforma Educativa. Opciones de política*. PREAL. Disponible en: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACE373.pdf

Homans, G. (1961). *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt, Brace and World.

Hopson, L. y Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Service Review*, 33, 2221–2229.

Hotelling, H. (1933). Analysis of a complex of statistical variables into principal components. *Journal of Educational Psychology*, 24(6), 417-441.

INE. (2010). *CENSO (2002), Síntesis de Resultados*. Comisión Nacional del XVII CENSO de Población y VI de Vivienda. Santiago, Chile.

Jacobs, J. (1961). *The Life and Death of Great American Cities*. New York: Random House.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. (24), 21- 48.

Jurado, M. (2003). La escuela rural andaluza, hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, N°218.

Kalaoja, E. y Pietarinen. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48, 109-116.

Kalender, I. y Berberoglu, G., (2009). An assessment of factors related to science achievement of Turkish students. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1379-1394.

Kearns, R., Lewis, N., McCreanor, T., y Witten, K. (2009). ‘The status quo is not an option’: community impacts of school closure in South Taranaki, New Zealand. *Journal of Rural Studies*, 25(1), 131-140.

Kim, J., y Sunderman, G. (2004). Does NCLB provide good choices for students in low performing schools? *Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Harvard University*.

Kovács, K. (2012). Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 28(1), 108-117.

Lakin, M. y Gasperini, L. (2004). Educación básica en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas. En Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Paris, Francia: FAO - UNESCO.

Lamperes, B. (2005). *Making change happen: shared vision, no limits*. Lanham: Scarecrow Education.

Llambí, L. (2000). Globalización y Nueva Ruralidad en América Latina. Una agenda teórica para la investigación. *Revista Latinoamericana de Sociología Rural*. N° 2.

Loury, G. (1977). A Dynamic Theory of Racial Income Differences. En Wallace, P. y LeMund, A. eds., *Women, Minorities, and Employment Discrimination*. Lexington: Lexington Books.

Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*. 10(35). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>

Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*. (27).

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*. (20), 165-193.

Martín-Moreno, Q. (2002). Claves para la calidad de los Centros Educativos Rurales. En Lorenzo Delgado y otros: *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Mathis, W. (2009). NCLB's Ultimate Restructuring Alternatives: Do they improve the quality of education?. U.S.A: The Great Lakes Center for Education Research and Practice.

Meier, D. (1996). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.

Méndez, A. (2003). Formación de educadores y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en: <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

Meneses, J. y Mominó, J. (2008). La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña. *Papers*. (87), 47-75.

Mérida, R. (2002). Atención a la diversidad y Escuela Rural: aspiraciones y limitaciones ante una nueva realidad. En Delgado, L. y otros. *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granda: Grupo Editorial Universitario.

Ministerio de Educación de Chile. (2011a). *Informe final de evaluación Programa Pro-retención*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2011b). *Cambios en la Ley SEP y orientaciones para la renovación de convenios*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2010a). *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008*. Departamento de Estudios y Desarrollo. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2010b). *Estadísticas de la Educación 2008*. Departamento de Estudios y Desarrollo. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Ley N°20.248 de la Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2003a). *El Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2003b). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Informe Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (1999). *Evaluación del Programa Educación Básica Rural 1992 – 1998*. División de Educación General Programa de Educación Básica Rural. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (1998). *Programa de Educación Básica Rural*. Santiago de Chile: Autor.

Mizala, A. & Romaguera, P. (2000). School performance and choice: The Chilean experience. *The Journal of Human Resources*, 35(2), 392–417.

Montero, C. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Morales, S. (2001). *Creencias y valores de educadores de párvulos en la comuna de Temuco*. Tesis presentada a la Universidad de la Frontera para optar al grado de Magíster en estudios Psicológicos. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile.

Murillo, J. (2007). *Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales*. UNESCO/OREALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155567s.pdf>

Murphy, J., y Meyers, C. (2007). *Turning around Failing Schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). PISA 2009, Results: Overcoming Social Background. Equity in learning opportunities and outcomes. Vol.II. Extraído del sitio web: www.pisa.oecd.org

Odden, A., y Picus, L. (2000). *School finance: A policy perspective*(2nd ed.). New York: McGraw Hill.

OREALC/UNESCO – LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Autor.

Oreiro, C. y Valenzuela, J. (2011). Factores Determinantes del Desempeño Educativo de Uruguay 2003-2006, Serie de Documentos de Trabajo, Universidad de Chile, Departamento de Economía, 340,1 - 88.

Ortega, J. (2004). La transición rural. En: *El futuro de los espacios rurales*. Santander: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158.

Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 6(3), 307-332.

Pérez, E. (2001). Hacia una Nueva Visión de lo Rural. En Giarracca, N. *¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?*. Buenos Aires: Colección Grupos de Trabajo de CLACSO.

PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural, 6 millones de nuevos caminos*. Santiago de Chile: Autor.

Putnam, R. (2001) Community-Based Social Capital and Educational Performance. En Ravitch, D. y Viteritti, J. *Making Good Citizens: Education and Civil Society*. New Haven and London: Yale University Press.

- Putnam, R. (1995). Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. *PS: Political Science and Politics*, (12), 664–683.
- Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- R Development Core Team, 2011. R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- Riella, A. y Vitelli, R. (2005). Escuelas rurales y desarrollo territorial: una reflexión para el caso Uruguayo. *Revista Pampa*. (1), 1-20.
- Román, M. (1999). *Usos alternativos del SIMCE: padres, directores y docentes*. Documento de trabajo N° 5. Santiago de Chile: CIDE.
- Romaguera, P., y Gallegos, S. (2010). Financiando la Educación de Grupos Vulnerables: La Subvención Escolar Preferencial. En Larrañaga, O, & Contreras, D., *Las Nuevas Políticas de Protección Social en Chile*. Santiago: Uqbar Editores.
- Ruiz, J. (2008). La Educación Física en la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica. Barcelona: INDE.
- San Miguel, J. (2005). Nuevas demandas de la educación básica rural. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en: <http://www.revistaerural.cl/jsm.htm>
- San Miguel, J. (2000). *Escuela Rural, Historias de Microcentros*. Santiago de Chile: Pehuén Editores Ltda.
- Santos, M. (2002). Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora escolar desde un contexto rural. En Delgado et al. Liderazgo educativo y escuela rural. Granada: Grupo editorial Universitario.
- Sanz, F. (2000). Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural. *Revista de Educación*. N° 322.

Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*. N° 322.

Schiefelbein, E. (1992). Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, (29), 3-18.

Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159-172.

Secretary of Education Washington D.C. (2003). Que Ningún Niño Se Quede Atrás. Una guía para los padres. Disponible en: <http://www2.ed.gov/espanol/parents/academic/involve/nclbguide/parentsguide.pdf>

Seeley, J., Sim, A. y Loosley, E. (1956). *Crestwood Heights: A Study of the Culture of Suburban Life*. New York: Basic Books.

SIMCE. (2011). *Resultados Nacionales SIMCE 2010*. Ministerio de Educación de Chile, Disponible en: <http://simce.cl>

Smarick, A. (2010). The turnaround fallacy. *Education Next*, 10 (1), 20-26.

Smit, R. y Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152-1162.

Soler, M. (1991). *Acerca de la Educación Rural. Impresiones de Viaje*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Spreng, C. (2005). Policy Options for Interventions in Failing Schools. U.S.A: Rand Corporation.

Springer, M. (2008). The influence of an NCLB accountability plan on the distribution of student test score gains. *Economics of Education Review*, 27, 556-563.

Thomas, C. y Hernández, R. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en: <http://www.revistaerural.cl/thyhe.htm>.

Trpin, V. (2005). El desarrollo rural ante la nueva ruralidad. Algunos aportes desde los métodos cualitativos. *Revista de Antropología Iberoamericana*. (42).

Turmo, A.(2004). Scientific Literacy and Socio-economic Background among 15 year olds. A Nordic Perspectiva. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3).

Uttech, M. (2001). Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. Buenos Aires: Paidós.

van Dinther, M. Dochy, F. y Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95–108.

Varshney, A. (2000). *Ethnic Conflict and Civic Life: Hindus and Muslims in India*. New Haven: Yale University Press.

Vargas, C. (2008). Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales en Costa Rica. *Educare*, 12 (nº extraordinario), 79-97.

Vera, D., Osses, S. y Shiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 311-324.

Villarroel, J. (2004). *El Desarrollo Rural en el Chile de hoy, un desafío para la superación de la pobreza*. Santiago de Chile: Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza.

Villarroel, G. (2003). El profesor rural de Chiloé. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en: <http://educacion.upa.cl/revistaerural/GLADYSVIa.htm>

Viñas-Román, J. (2003). Transformar la Educación Rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en: <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

Williamson, G. (2004). Estudios sobre la educación para la población rural en Chile. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Editorial FAO-UNESCO.

Willms, J. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record*, 112 (4), 1008 – 1037.

Witten, K., McCreanor, T. y Kearns, R. (2007). The place of schools in parents' community belonging. *New Zealand Geographer*, 63, 141–148.

Witten, K., McCreanor, T. y Kearns, R. (2003). The place of neighbourhood in social cohesion: insights from Massey, New Zealand. *Urban Policy and Research*, 21, 321–338.

Yin, R. (1994). Case Study Research. Design and Methods, *Applied Social Research Methods*. (v. 5, 2nd ed.), Newbury Park: CA, Sage.

ANEXO 1. GUIÓN TEMÁTICO

GUIÓN TEMÁTICO DE ENTREVISTA PARA PADRES Y APODERADOS		
Objetivo de investigación	Temas abordados	Preguntas centrales
<p>Conocer la opinión, de los padres y apoderados, respecto del papel que cumple la escuela en el desarrollo de la comunidad, y de la posibilidad de cambiar de establecimiento educativo, en el caso que la escuela fuese cerrada o consolidada con otra.</p>	<p>Datos del alumno</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre del alumno. 2. Sector en donde viven. 3. Desde qué curso el alumno asiste a la escuela. 4. Medio por el cual llega a la escuela. 5. Tiempo en que tarda para desplazarse.
	<p>Datos de la Escuela</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dependencia de la escuela. 2. Requisitos de admisión. 3. Razón por la cual se matriculó el niño en esa escuela. 4. Actividades que se realizan en la escuela, además de las escolares. 5. Relevancia de las actividades para la comunidad. 6. Relación de estas actividades con el aprendizaje de los niños. 7. Qué pasaría con estas actividades si no existiera o se cerrara la escuela. 8. Conexión entre el escuela y el desarrollo e la comunidad.
	<p>Percepciones en torno al cierre</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En caso de cierre, qué medidas usted cree que debería tomar el estado? 2. Medidas que el apoderado cree que son las adecuadas para mejorar la educación en la escuela. 3. Justificación de la elección anterior. 4. Medidas que no considera adecuadas de aplicar en torno al cierre de la escuela. 5. Justificación de la opinión anterior. 6. Acciones que se tomarían si se cerrara la escuela. 7. Organización de padres frente al

		<p>cierre.</p> <p>8. Opciones de escuelas que se considerarían en caso de cierre de escuela (otras alternativas en la comuna).</p> <p>9. Tiempo que estarían dispuesto a recorrer para cambiara a los niños de establecimiento.</p> <p>10. Qué tipo de establecimiento escogería en el caso que tenga que cambiar de establecimiento educativo.</p>
	<p>Datos confidenciales</p>	<p>1. Situación laboral.</p> <p>2. Estado civil.</p> <p>3. Creencia religiosa.</p> <p>4. Nivel educacional.</p> <p>5. Renta.</p> <p>6. Número de personas que habitan en el hogar.</p>

ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento tiene por finalidad entregarle toda la información referida al proyecto, de modo que conozca claramente cómo y para qué serán utilizados los datos que aporte.

La investigación titulada: “ESCUELAS RURALES EN CHILE: ¿VALE LA PENA MANTENERLAS ABIERTAS?” está a cargo de la Mg. Daniela Vera Bachmann, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera.

Esta investigación busca conocer la opinión los padres y apoderados, respecto del papel que cumple la escuela en el desarrollo de la comunidad y de la posibilidad de cambiar de establecimiento educativo, en el caso que la escuela fuese cerrada o fusionada con otra, debido a diversas razones. Por este motivo, se le solicita su colaboración para participar de una entrevista, que permita conocer los aspectos anteriormente señalados. Si usted está de acuerdo, la entrevista podrá ser grabada y algunos pasajes pueden ser transcritos para utilizarlos en la presente investigación o en otros trabajos académicos.

Usted tiene derecho a no contestar las preguntas que se le formulen. Cuando usted lo desee, puede indicarlo y se pondrá fina la entrevista. Además, usted puede indicar si desea que ciertos pasajes o la entrevista en su totalidad no se grabe. Cualquier situación como las mencionadas no tendrán ninguna consecuencia para usted.

La información que usted aporte, será estrictamente confidencial y sólo será utilizada para fines académicos, en donde se resguardará el anonimato, pues no se mencionará bajo ninguna circunstancia su nombre, ni se entregarán antecedentes que permitan identificarlo.

Ante cualquier duda o pregunta, no dude en contactarse con Daniela Vera al teléfono 045- 592841 o al mail danielavera@spm.uach.cl

Con su firma, usted declara que es mayor de edad, entiende las razones por las cuales será entrevistado y que está dispuesto a participar voluntaria y anónimamente en este estudio.

Firma _____

Nombre o Alias: _____

Fecha: _____

ANEXO 3. SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN DAEM

Fecha

A: Director/a DAEM correspondiente

De: Mg. Daniela Vera Bachmann

Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad de La Frontera

Por medio de esta solicitud, presento a usted el proyecto de investigación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, titulado “ESCUELAS RURALES EN CHILE: ¿VALE LA PENA MANTENERLAS ABIERTAS?”, el que tiene como objetivo analizar las ventajas y desventajas que enfrentaría el sistema educativo chileno, frente al potencial cierre y/o fusión de sus escuelas rurales.

Para lograr lo anterior, se propone realizar entrevistas semi-estructuradas, en dos escuelas rurales de la comuna. Esto considera trabajar en forma voluntaria y anónima con padres y apoderados, con el fin de conocer la opinión de dichos actores, respecto del papel que cumple la escuela en el desarrollo de la comunidad y de la posibilidad de cambiar de establecimiento educativo, en el caso que la escuela fuese cerrada o fusionada con otra, debido a diversas razones.

Con estos hallazgos, sumados al análisis cuantitativo realizado a partir de bases de datos educativas nacionales, se espera conocer la realidad de la educación rural actual, analizar las ventajas y desventajas asociadas a la implementación de una política de cierre y fusión de escuelas, y contribuir con sugerencias a la política pública para la toma de decisiones informada.

Por la relevancia de lo anteriormente expuesto, me permito solicitar a usted su autorización para el desarrollo de las entrevistas contempladas en la presente investigación, a lo cual se espera retribuir con la dedicación, ética y responsabilidad, que caracteriza a la Casa de Estudio a la cual pertenece el programa de Doctorado.

En espera de su favorable acogida y agradeciendo de antemano su colaboración,

Atte.,

Daniela Vera Bachmann
Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de La Frontera

