

Educación rural: oportunidades para la innovación

Rural schools: opportunities for innovation

Claudia Peirano

Magíster en Economía, Georgetown University/ILADES. Licenciada en Economía, Universidad de Chile. Directora Ejecutiva, Grupo Educativo, Chile.

Swapna Puni Estévez

Magíster en Psicología Educacional, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de Los Andes, Venezuela. Psicopedagoga, Colegio Universitario de Psicopedagogía, Venezuela. Consultora, Grupo Educativo, Chile.

María Isabel Astorga

Licenciada en Trabajo Social mención Políticas Sociales, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Consultora, Grupo Educativo-Chile.

Fecha de recibido: 24/03/2015

Fecha de aceptado: 29/04/2015

Resumen

Actualmente la población rural representa el 70% de la población mundial y las desigualdades entre el campo y la ciudad constituyen un obstáculo importante para el desarrollo sostenible, por lo que la educación rural tradicionalmente es abordada con políticas subsidiarias que se orientan a disminuir brechas de pobreza. Sin embargo, las escuelas rurales multigrado presentan un espacio único para desarrollar una pedagogía inclusiva, que reconozca la individualidad y los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y que convoque a los docentes a organizarse en comunidades de aprendizaje utilizando la tecnología actualmente disponible.

Durante el año 2014 se implementó una experiencia de acompañamiento pedagógico en seis escuelas rurales de Chile, durante la cual se desarrollaron proyectos educativos bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y con la participación activa de la comunidad local.

El objetivo de la intervención fue facilitar procesos que aseguraran aprendizajes de calidad en los estudiantes a través de proyectos que estuvieran estrechamente vinculados con la identidad local mediante el trabajo articulado con el equipo de docentes y la comunidad. Los docentes participantes valoraron la capacitación en el manejo de estrategias que les permitirán fortalecer la motivación de sus estudiantes hacia el aprendizaje y la posibilidad de utilizar herramientas para trabajar con la comunidad en un marco de aprendizaje, cooperación y reciprocidad.

La intervención permitió conocer con mayor profundidad las características y necesidades de un grupo de escuelas rurales, a partir de lo cual se diseñó una propuesta de modelo pedagógico innovador de intervención que se ajusta a la realidad del mundo rural del siglo XXI.

Palabras clave: educación rural, innovación pedagógica, formación de docentes, comunidad rural.

Abstract

Nowadays, rural population represents 70% of the world population and the differences between city and country constitute an important obstacle to sustainable development. Because of this, the approach to rural education is being carried out through subsidiary policies oriented to diminish poverty. However, multigrade rural schools are a unique space for the development of inclusive education that acknowledges and respects individuality and the learning pace of each student, and that summons teachers to organize learning communities and use the available technology.

Throughout the year 2014, a teacher-support experience was carried out in six rural schools in Chile, during which educational projects under the Project Based Learning (PBL) method were developed with the community's active participation.

The main goal of the intervention was to facilitate those processes ensuring quality learning in students through projects closely linked to local identity and the articulated work of teachers and community. Teachers taking part in the project valued the training in strategy management, which will allow them to strengthen the students' motivation towards learning and the possibility of using tools to work with the community in a context of learning, cooperation and reciprocity.

The intervention allowed an in-depth knowledge of characteristics and needs of a group of rural schools, from which a proposal of innovative teaching model of intervention was designed that adjusts itself to the reality of the rural world of the 21st century.

Keywords: rural education – Teaching method innovations – teacher education – rural communities.

Introducción. Génesis de la propuesta

Desde el año 2008 la compañía minera con mayor presencia en la provincia del Choapa apoya a las escuelas rurales de la zona en el desarrollo de proyectos educativos a través de fondos concursables.

Desde inicios del año 2014 la consultora Grupo Educativo¹ ha venido colaborando en esta iniciativa con el diseño de una propuesta de acompañamiento para asegurar que los proyectos que presentan las escuelas de la comuna de Los Vilos a este fondo incluyan estrategias innovadoras, que fomenten la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes y la participación de la comunidad local en su desarrollo.

En la sección siguiente se presentan los principales antecedentes de la educación rural en Chile.

1. Necesidad de resignificar la educación rural en el siglo XXI

El advenimiento del siglo XXI, cargado de grandes cambios en distintos ámbitos, ha significado que deban plantearse nuevas estructuras de funcionamiento y de intervención que aseguren repuestas cónsonas a las necesidades que esta realidad ha generado, lo cual a su vez ha impactado en la concepción del sentido de la educación. Este escenario afecta igualmente al mundo rural, el cual se presenta ahora mucho más diverso, plural y con una necesidad de participación e interacción más activas con el resto del país que en el pasado. Tanto es así que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ha denominado a este proceso como la nueva ruralidad (Canales, 2005). Sin embargo, en América Latina y el Caribe se observa una disparidad considerable entre las dinámicas que se desarrollan en las escuelas de las zonas urbanas y de las zonas rurales (Cabrol y Székely, 2012).

En el caso particular de Chile, cabe destacar que aunque en la última década las comunidades rurales han venido experimentando profundos cambios producto del desarrollo social y

económico del país, las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación que se han venido sucediendo en los últimos años en procura de la promoción de la igualdad de oportunidades para todos han tenido muy poco impacto frente a las necesidades propias de estos contextos, y sin haber podido asegurar resultados y condiciones que se equiparen a otras realidades de la nación.

Es así que estas comunidades, lamentablemente, se encuentran en una suerte de “rincón imperceptible” ante aquellos entes encargados en la toma de decisiones, donde “hasta ahora, lo rural ha ocupado un espacio acotado y prácticamente invisible en la política educativa de Chile” (Leyton, 2013, p.76). Por ello, se hace necesario considerar propuestas de innovación educativa que hayan demostrado ser eficaces para el mejoramiento de la calidad y equidad en la educación y que, a su vez, sean pertinentes en estas esferas (Cabrol y Székely, 2012).

1.1. La educación rural en Chile: leyes y programas

El acelerado crecimiento de la población en Chile en los últimos 60 años, junto con los cambios de políticas y visión como país, ha tenido como consecuencia, entre una serie de efectos, una migración significativa del campo a la ciudad. A raíz de ello, han quedado localidades con escuelas rurales pequeñas generalmente en precarias condiciones de infraestructura y con un alto índice de vulnerabilidad social debido a la falta de oportunidades y empleo, entre otros factores (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2002).

Una manera de poder aproximarse a cómo ha sido la comprensión de la educación rural en Chile es a través de las leyes y programas promulgados, los que de alguna forma explican su funcionamiento e impacto en la actualidad.

- En la Constitución Política de la República de Chile de 1980 se decreta la ejecución del Programa de Educación Básica Rural, según lo dispuesto por las leyes 18 956 y 19 702 (Gracia, 2013).
- Durante la década de los 90 y hasta el año 2002 se desarrolló un área específica del Ministerio de Educación que se encargaba de la Educación Rural, y que tenía a su cargo la ejecución del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE/Básica/Rural). Sin embargo, esta área fue absorbida por la División de Educación Básica cuando tuvo lugar la fusión de una con la otra, lo que conllevó que disminuyera la atención directa de la enseñanza en escuelas rurales (Gracia, 2013).
- El Ministerio de Educación en 1995 edita el “Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrados” (Sepúlveda, 1995) en el que se proponen: (i) los principios y modos de proceder en una planificación escolar descentralizada; (ii) el diseño de un currículo para escuelas con estas características, y; (iii) ejemplos de desarrollo del currículo para esta realidad rural.
- En el año 2001 se promulga el Decreto N° 4 que Reglamenta el Programa de Educación Básica Rural que establece las normas que regularán las actividades que deben desarrollarse en dicho Programa (Ministerio de Educación de Chile - Mineduc, 2001).
- En el año 2010, nuevamente se crea en el Mineduc una sección encargada específicamente de atender la educación para la población rural que, en sus inicios, tuvo a su cargo las tareas de evaluar los alcances del programa MECE/Básica/Rural y proponer, a partir de esta revisión, acciones pertinentes a desarrollar atendiendo a los contextos educativos de este sector.

-
- En el año 2012, a través del Decreto N° 968, se reconoce y valida el funcionamiento de los microcentros², facultando a los docentes de las escuelas rurales para asistir a las reuniones con una frecuencia mensual (Mineduc, 2012).

Se puede observar entonces que, en las últimas décadas, leyes y programas han considerado a la educación rural dentro de sus enunciados. No obstante, aún es necesario desarrollar políticas más consistentes y que contemplen sus particularidades.

1.2. Funcionamiento de la educación rural en Chile

En el caso de Chile, el sistema escolar está estructurado en dos ciclos obligatorios: (i) enseñanza primaria con una duración de 8 años (1° a 8° Básico), y; (ii) ciclo de enseñanza secundaria de 4 años (1° a 4° Medio). Cabe destacar que según datos aportados en el año 2011 por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional-Casen, la tasa bruta de matrícula en primaria supera el 100% y para la secundaria alcanza a más del 90% (Hernández y Raczynski, 2014).

La educación rural se concentra en establecimientos educativos de enseñanza primaria y en este grupo se distinguen las siguientes clasificaciones: (i) según la cantidad de docentes que posea la institución: escuelas uni, bi, tridocentes y polidocentes; (ii) según la cantidad de cursos atendidos en una misma sala: regulares o multigrado; y, (iii) según la cobertura en cursos: completas (hasta 8° grado) o incompletas (sólo hasta 6° grado).

En el caso de las escuelas rurales, la existencia de cursos multigrado es su característica más singular, lo que significa que las clases se llevan a cabo en un aula donde se combinan al menos dos niveles, siendo además incompletas, es decir, que sólo ofrecen enseñanza hasta 6° grado (Moreno, 2007).

Si bien la matrícula de educación primaria rural es sólo del 12%, las escuelas rurales representan una parte significativa de la gestión de la educación pública. A nivel de municipios, entre el 50% y el 70% de las escuelas básicas son establecimientos rurales con 62 alumnos en promedio (Larrañaga et al., 2009). Asimismo, es importante señalar que el número de escuelas rurales a lo largo del país ha ido disminuyendo en el tiempo: para el año 2007 había 4 345 escuelas rurales (Moreno, 2007) y para el año 2013 se reporta un total de 3 865 (Mineduc, 2013).

Finalmente, cabe mencionar que existe escasa evidencia sobre la calidad de la gestión pedagógica y administrativa en este tipo de establecimientos debido a que tradicionalmente no se han aplicado mediciones de calidad en establecimientos educativos de baja matrícula.

2. Estrategia metodológica para escuelas rurales del siglo XXI

“Un buen método de enseñanza no tanto se propone comunicar mucha ciencia al estudiante, cuanto dar a su entendimiento poderoso impulso y rumbo cierto”.
Andrés Bello

Como se señaló anteriormente, las escuelas rurales se caracterizan porque, además de encontrarse aisladas geográficamente, en su gran mayoría poseen aulas multigrado. Este encuentro y convivencia de alumnos de diversas edades y distintos cursos es posiblemente uno de los principales fundamentos que dan valor pedagógico a las salas de clase en estas instituciones. Asimismo, y como lo señala Martinic (en Bade, 2015), los espacios educativos más diversos potencian el proceso de aprendizaje, no solamente en el manejo de los contenidos del currículo sino en cuanto a la integración social de los alumnos.

Esta realidad resulta determinante al momento de pensar en lo que se denomina una didáctica multigrado (Boix y Bustos, 2014), la cual debería estar centrada en la utilización

de estrategias pedagógicas específicas que contemplen la organización del espacio y el tiempo, así como también la selección de los recursos curriculares más adecuados para atender la diversidad de necesidades que se presenta en una misma sala de clase.

En este contexto, el equipo consultor seleccionó dos estrategias de enseñanza-aprendizaje que servirán de base para el modelo de intervención pedagógica que se propone con el fin de potenciar las oportunidades pedagógicas que se presentan actualmente en las escuelas rurales:

1. Modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
2. Acompañamiento pedagógico

2.1. Modelo de aprendizaje basado en proyectos

Avanzar hacia la educación del siglo XXI requiere distinguir al estudiante como sujeto principal de su propio aprendizaje, protagonista de un proceso educativo que es personal y único, que sigue trayectorias interdependientes y basadas en su propia historia y cultura, en sus motivaciones, habilidades y proyectos de vida, pero que se sustenta en un espacio y contexto sociales en los cuales convive y se relaciona. Es decir, es necesario reconocerlo en su singularidad como aprendiz, que está experimentando un proceso continuo de desarrollo que le permitirá el pleno ejercicio de participación en la sociedad del conocimiento.

Consideramos que el modelo pedagógico de Aprendizaje Basado en Proyectos-ABP se ajusta a esta necesidad, por cuanto permite que los estudiantes -junto con los docentes- planeen, implementen y avalúen los alcances de proyectos que tienen aplicación en el mundo real, además de ofrecerles la oportunidad de desarrollar habilidades que no sólo se enmarcan en el ámbito cognitivo sino también en lo práctico y social, favoreciendo así la interrelación en el aula además de promover la autonomía de aprendizaje y las experiencias de trabajo colaborativo entre aquéllos.

En este modelo se les incentiva asimismo a que indaguen sobre ideas y preguntas que les sean importantes, buscando crear puentes de conexión con el mundo real a través del planteamiento de problemas auténticos de la comunidad. También, a través del mismo se busca desarrollar habilidades de investigación que incentiven el uso del pensamiento crítico y creativo y que permitan crear nuevos contenidos a través de la reflexión y análisis de la información (Stripling et al., 2009).

2.1.1. El ABP en el contexto de escuelas rurales

La intencionalidad educativa en un aula de pocos alumnos y/o multigrado facilita que se den procesos de enseñanza complejos e integrales, permitiendo también que el docente conozca mucho mejor a sus alumnos (Mulryan-Kyne, 2005).

Es así que, si se relaciona la realidad anteriormente expuesta con la versatilidad que ofrece la propuesta metodológica de ABP, la dinámica resultante de esta simbiosis la hace especialmente potente en el contexto de escuelas rurales, por las siguientes razones:

Otorga al docente un rol de guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que permite desarrollar un trabajo conjunto con alumnos de distintos niveles y de manera simultánea.

En el transcurso de la ejecución de un proyecto de este tipo, los estudiantes dentro de cada grupo de trabajo definen responsabilidades y labores específicas a desarrollar individualmente lo que, asimismo, hace posible que por separado se aborden distintos aspectos del currículo que se relacionen con el proyecto o que se haga con otro nivel de profundidad.

Finalmente, cabe señalar que, bajo este paradigma, el profesor puede planificar experiencias de aprendizaje que den lugar a la comprensión en profundidad de contenidos considerados dentro del currículo y, gracias a la motivación de sus estudiantes, puede aprovechar las fortalezas de los mismos y proponer proyectos que consideren sus propios intereses y contexto cultural.

2.1.2. El ABP y el aprendizaje profundo

Se ha señalado que, para alcanzar las habilidades y competencias que se requieren en el siglo XXI -las cuales se han denominado "las competencias clave del futuro"- es necesario asegurar mecanismos que permitan que los estudiantes logren los aprendizajes requeridos (Fullan y Langworthy, 2014). Es por ello que se considera necesario garantizar aprendizajes profundos en los que se logre conectar el proceso pedagógico con las motivaciones básicas del estudiante de manera más eficiente, es decir, lograr una mayor implicancia en su propio proceso de aprendizaje.

Al relacionar lo señalado por Fullan y Langworthy (2014) con las bases en las que se sustenta el modelo ABP, encontramos que en ambos:

1. Se consideran nuevas maneras de relación de aprendizaje entre los estudiantes y los profesores, y entre los estudiantes entre sí en las que, además, se logra generar una motivación intrínseca hacia este proceso.
2. Se busca ir más allá del logro del dominio del contenido: el objetivo es potenciar el que los estudiantes se valgan de los aprendizajes adquiridos para la resolución de los problemas que se presentan tanto dentro como fuera de la escuela a través de génesis y uso de nuevos conocimientos.
3. El proceso de enseñanza no se circunscribe al hecho de cubrir el contenido explicitado en un currículo sino que se centra en el aprendizaje y el desarrollo de capacidades en los estudiantes para que autorregulen su propio progreso.
4. El rol del docente es, mayoritariamente, el de un acompañante en la tarea de que sus alumnos alcancen aprendizajes profundos a través de la exploración y conexión con experiencias del mundo real.
5. Los resultados del aprendizaje se miden en términos de la capacidad de los estudiantes para construir nuevos conocimientos y para dirigir su propio proceso de aprendizaje, de la disposición proactiva y capacidad de perseverar ante los retos que se presentan, y de la formación de ciudadanos que sean aprendices durante toda su vida.

Es así que se persigue que los alumnos sean protagonistas de su proceso de aprendizaje, incentivando que el mismo se dé entre pares y que esté interrelacionado con sus intereses y aspiraciones en la búsqueda de soluciones a problemas reales.

2.2. Acompañamiento pedagógico

Diversas estrategias didácticas que aseguren la participación activa de los estudiantes y fomenten el aprendizaje compartido y colaborativo pueden ser medios que permitan procesos de enseñanza adecuados. Sin embargo, es poco el impacto que se logrará en el proceso de enseñanza/aprendizaje que se lleve a cabo en la escuela si el docente no es capaz de: (i) reflexionar sobre qué estrategia de aprendizaje es la más adecuada para sus alumnos, (ii) considerar las distintas formas de aprender que desarrollan los estudiantes a partir de la experiencia dentro y fuera del grupo de trabajo, (iii) poder contemplar las condiciones mínimas necesarias (espacio, tiempo y recursos) para que un aprendizaje se logre, y; (iv) motivar a sus alumnos para que investiguen y creen en ellos mismos como constructores de aprendizaje (Boix y Bustos, 2014).

Es por ello que, para promover esta reflexión necesaria en los docentes es que surge la propuesta pedagógica de un acompañamiento in situ en la que profesionales del área de la educación acompañen a estos docentes durante un tiempo determinado para analizar en conjunto si las dinámicas que se dan dentro de la comunidad escolar contribuyen o no a la adquisición de nuevas competencias tanto en los alumnos como en los profesores. De esta manera, se ofrece una asesoría planificada, contextualizada, continua y participativa que está orientada, por un lado, a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y, por otro, a fortalecer el desempeño del docente dentro del aula buscando así incidir directamente en la gestión escolar.

Es necesario precisar que este modelo no contempla únicamente una asesoría externa en la que se entrega información teórica del proceso técnico-pedagógico planteado sino que, asimismo, se busca desarrollar capacidades y actitudes en el desempeño (metacognición) en los distintos actores a través del acompañamiento en terreno (ver Fig. 1).

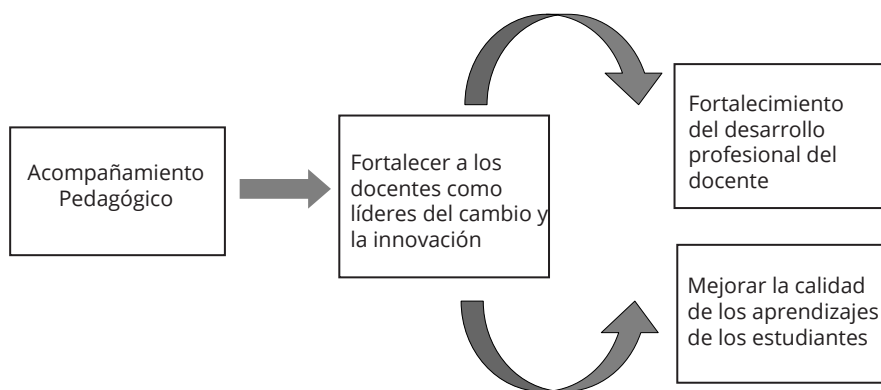


Figura 1. Alcances del acompañamiento pedagógico

Esta propuesta facilita, a su vez, el análisis sobre prácticas concretas, el uso de nuevas estrategias didácticas y la reflexión sobre las dificultades que se presentan, mientras que se busca superar el aislamiento y el trabajo individual -muy característicos en el mundo escolar rural-, además de constituir una alternativa de modelo de formación profesional que se adecue a las características de estas regiones (Vezub y Alliaud, 2012). Es decir, el acompañamiento pedagógico es una estrategia de mediación que implica generar espacios compartidos que permitan reflexionar, re-significar y hacer consciente el efecto formativo a través del análisis de situaciones concretas.

En base a estas dos estrategias metodológicas el equipo consultor diseñó primero un modelo de asesoría y, posteriormente, el modelo de intervención que se presenta a continuación.

3. Nuestra experiencia en el acompañamiento a escuelas rurales

3.1. Contexto de las escuelas rurales de Los Vilos

Para el año 2014 se encontraban activas 11 escuelas rurales de dependencia municipal en la comuna de Los Vilos, las que contaban con una matrícula que fluctuaba entre escuelas de 2 alumnos y otras que superaban los 200 y que, en su conjunto, atendían a un número aproximado de 820 estudiantes. Asimismo, 4 de ellas disponían de más de tres docentes por escuela (polidocente), 1 tenía dos profesionales de la educación (bidocente) y las otras 6 contaban con sólo un profesor por institución (unidocente). Todas estas escuelas

reciben estudiantes que viven en situación de vulnerabilidad y que presentan alto riesgo de deserción.

Finalmente, cabe destacar que el Índice de Vulnerabilidad Escolar³ (IVE) de estos establecimientos indica que entre el 60% y 80% de los estudiantes se encontraban en los niveles alto y muy alto de vulnerabilidad y con el consecuente riesgo de deserción escolar.

3.2. Estrategia metodológica posible para el acompañamiento

Ante los antecedentes teóricos recabados y la realidad observada es que se presenta el proyecto a ser desarrollado entre los meses de junio y diciembre de 2014.

La ejecución de la asesoría contempló las siguientes acciones:

1. Capacitación a los profesionales de las 11 escuelas básicas rurales presentes en la comuna de Los Vilos sobre la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que les permitiera diseñar y presentar una postulación al fondo alineada con este modelo.
2. Acompañamiento pedagógico a los 5 proyectos ganadores del fondo.
3. Espacios de trabajo conjunto -a través de la activación de una plataforma virtual y encuentros entre escuelas- que permitieran a las instituciones participantes compartir el proceso que desarrollaban conformando una comunidad de aprendizaje.

3.3. Objetivos que se perseguían

Con este acompañamiento se buscaba:

1. Fortalecer las prácticas de los docentes a través del acompañamiento pedagógico.
2. Ejecutar propuestas sustentadas bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y que implicaran la identidad y participación de la comunidad.

3.4. Metodología de acompañamiento

En primer lugar, se propuso un acompañamiento pedagógico in situ, ideado como una manera de ofrecer una asesoría planificada, contextualizada, continua y participativa, orientada a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de las escuelas intervenidas y el desempeño de los docentes participantes a través de la ejecución de una propuesta metodológica innovadora que impactara directamente en la gestión escolar y la relación con la comunidad donde dichas escuelas se encontraban insertas.

Por otro lado, para incidir directamente en los procesos de aprendizaje de los alumnos, se consideró que la metodología de trabajo que mejor se ajustaba a la realidad presentada era la que se sustenta en el modelo pedagógico de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

3.5. Descripción del trabajo realizado

En intervención/investigación se consideraron cuatro fases:

1. Diseño de proyectos y postulación al fondo, donde se impartió un taller introductorio al modelo de ABP y se entregaron las directrices para la elaboración del proyecto a concursar.
2. Participación en la Comisión Técnica⁴ para la selección de los proyectos ganadores. En la Tabla 1 se presentan las características de las escuelas ganadoras del fondo.

Tabla 1. Características generales escuelas ganadoras Fondo de Escuelas Rurales 2014

NOMBRE DE LA ESCUELA	N° DOCENTES	N° ALUMNOS	NIVELES	NOMBRE DEL PROYECTO
Ercole Bencini	14	167	Pre-básica y Básica	Olimpiadas para fortalecer la convivencia escolar.
Jenaro Tórtora Fernández	1	4	1°, 2°, 5° y 6°	Plaza pedagógica y comunitaria "Las Rosas".
Forjadores de Chile	3	43	Pre-kinder a 6°	Protección árboles autóctonos "Desde mi escuela siembro conciencia ambiental".
Pablo Barriolhet	14	106	Kinder y Básica	Diario escolar y comunitario "El condorino: la voz de mi campo".
Tilama	1	10	1° a 5°	Biblioteca escolar y comunitaria.
Presidente Errázuriz	1	3	1°, 5° y 6°	Plaza pedagógica y comunitaria.

Fuente: Elaboración propia.

3. Acompañamiento en la ejecución de los proyectos.

En esta fase: (i) se planificaron seis visitas a cada una de las escuelas, donde se monitoreó la ejecución de los proyectos; (ii) se generaron espacios de reflexión por parte de los docentes en cuanto a cómo se iba dando el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de diversos instrumentos (por ejemplo, modelos propuestos por Barrel en 2007); (iii) se orientó para el diseño y aplicación de herramientas de evaluación (elaboración de bitácoras y rúbricas, entre otros); y, (iv) se facilitaron canales de comunicación a distancia (uso de red social WhatsApp y colaborativa Yammer), a través de las cuales se fomentó el intercambio de información entre las escuelas para compartir los avances logrados, así como también el que pudieran intercambiar documentos interesantes para potenciar la ejecución de uno o de todos los proyectos.



Bitácora para 1° Ciclo

4. Cierre de la intervención pedagógica. Se realizó una jornada de evaluación con la asistencia de todos los directores de las escuelas participantes.

Cabe señalar que, aunque en un inicio no se había planificado intervenir directamente en la comunidad local, la dinámica misma que se generó en algunas de las escuelas permitió organizar espacios de interrelación con ellas. Es por esto que en todos los proyectos desarrollados hubo participación activa por parte de dichas escuelas a través de organización de comisiones de trabajo. Asimismo, en dos de las mismas se dictó un taller sobre la relación escuela-familia-comunidad.

La Tabla 2 presenta un resumen del acompañamiento realizado. Aquí se detallan sus fases, junto con la descripción de las actividades ejecutadas.

Tabla 2. Acompañamiento Escuelas Rurales 2014

FASES	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
1. Diseño de proyectos y postulación a fondo. Duración: 2 meses	1. Jornada de trabajo I: Aprendizaje Basado en Proyectos.	Taller sobre los elementos centrales de la metodología ABP.
	2. Jornada de trabajo II: Elementos para el diseño de proyectos pedagógicos – FER 2014	Se revisan los elementos necesarios para el diseño de proyectos sustentados bajo el paradigma de ABP. Revisión de las bases, Formulario de Postulación y Pauta de Evaluación de Proyectos FER 2014.
	3. Diseño y elaboración de formatos FER 2014.	Elaboración de bases, formularios de postulación y pauta de evaluación FER 2014
	4. Postulación de proyectos FER 2014.	Acompañamiento sistemático y permanente a escuelas postulantes.
	5. Recepción de los proyectos a concursar.	Conformación del Equipo Técnico Evaluador. Recepción de proyectos postulantes.
2. Selección de establecimientos ganadores del fondo Duración: 1 mes	1. Evaluación de las propuestas presentadas.	
	2. Selección de proyectos ganadores.	
3. Acompañamiento en la ejecución de los proyectos ganadores. Duración: 4 meses	1. Seis visitas en terreno a las 6 escuelas ganadoras.	Se: (i) Revisión de los avances de los proyectos; (ii) Sugerencia de nuevas actividades y/o adaptaciones a las ya proyectadas; (iii) Entrega de documentos y lecturas relacionados con los proyectos desarrollados; (iv) Elaboración de instrumentos de evaluación asociados al proyecto; y (v) Charla a la comunidad sobre el tema "Relación Escuela-Familia-Comunidad".
	2. Retroalimentación y acompañamiento a distancia a través del uso de distintos recursos (teléfono, WhatsApp y plataforma de comunicación vía Internet).	
	3. Intercambio de información entre escuelas a través del uso de recursos tecnológicos.	Creación y uso de la red social Yammer y comunicación vía WhatsApp.
4. Cierre del proyecto. Duración: 1 mes	1. Jornada de Evaluación.	
	2. Informe de cierre.	

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, es importante señalar que durante todo el acompañamiento pedagógico se llevó a cabo un registro de la experiencia, lo que permitió elaborar el video “Escuelas Rurales Los Vilos – FER 2014” (ver <https://vimeo.com/grupoeducativo/escuelasruralesabp>) en el que, a través de la voz de los propios participantes (docentes, alumnos y comunidad local) se puede conocer el grado de impacto de esta intervención.

3.6. Evaluación del acompañamiento desarrollado

Al finalizar las visitas a las escuelas se aplicó un instrumento de evaluación que permitió medir el impacto de esta intervención. A continuación se destacan los valores más significativos obtenidos en cuanto al acompañamiento pedagógico desarrollado:

- Un 100% de los encuestados señaló encontrarse muy satisfecho en cuanto al material de apoyo, por cuanto encontraba correspondencia entre los contenidos entregados y la realidad existente en la escuela.
- Un 87,5% se encontraba muy satisfecho en cuanto a: (i) la pertinencia de la asesoría, tanto en la flexibilidad en la implementación y el ajuste a la realidad escolar, comunitaria, cultural e histórica de la institución en la que se trabaja como en la metodología empleada; (ii) el material de apoyo, específicamente en cuanto a la relación entre los contenidos y la práctica pedagógica, y; (iii) el involucramiento de los distintos actores por cuanto consideran que es una asesoría que puso especial énfasis en el compromiso y participación de todos los actores involucrados en el proceso.
- Un 75% indicó que se encontraba muy satisfecho al evaluar el grado de participación que promovía este tipo de acompañamiento.

Por otra parte, al buscar profundizar en algunos aspectos que permitieran mejorar el acompañamiento llevado a cabo señalaron que: (i) aunque consideraban que el apoyo había sido integral creían necesario contar con mayor injerencia con respecto a los alumnos y a la comunidad local, guiando el proyecto directamente con ellos; (ii) creían necesario contar con mayor cantidad y tiempo de intervención en las visitas; y (iii) creían necesario el apoyo en capacitación de los profesionales a través del microcentro.

Finalmente, el equipo encargado de llevar a cabo el acompañamiento a las escuelas realizó un análisis FODA que se resume en la Tabla 3.

Tabla 3. Análisis FODA de condiciones existentes en escuelas rurales acompañadas

FORTALEZAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un alto índice de asistencia escolar. 2. Sentido de pertenencia de los estudiantes, docentes y la comunidad con respecto al centro educativo presente en su localidad. 3. Microcentro activo y con reuniones periódicas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición al aprendizaje por parte de los estudiantes y docentes. 2. Aulas con pocos estudiantes. 3. La escuela como centro comunitario. 4. Entidades privadas con políticas de ayuda a las comunidades locales presentes en Los Vilos. 	OPORTUNIDADES
DEBILIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuelas con pocos recursos para el aprendizaje. 2. Poca sistematización de estrategias pedagógicas desarrolladas por los docentes a través de sus prácticas diarias. 3. Carencia de algunos servicios básicos -tales como agua potable- en la mayoría de los centros educativos y comunidades locales. 4. Falta de políticas que permitan la formación y desarrollo profesional de los docentes. 5. Políticas educativas nacionales que no consideran la realidad presente en las escuelas rurales, creando la sensación de que estas instituciones son "tierra de nadie". 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de conectividad (Internet, carreteras, etc.) en las escuelas y en la comunidad. 2. Presupuesto deficiente en las escuelas que les permitan desarrollar propuestas pedagógicas interesantes y novedosas. 3. Espacios físicos precarios que no aseguran calidad de vida digna a los docentes. 4. Administración de Escuelas Rurales poco abordada en los cambios políticos educativos que se discuten a nivel nacional. 5. Alto índice de vulnerabilidad – IVE. 	AMENAZAS

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las acciones ejecutadas, junto con la evaluación del acompañamiento llevado a cabo, ha servido de fundamento para presentar una propuesta de intervención pedagógica que se ajuste a la realidad de las escuelas rurales en el Chile del siglo XXI.

4. Propuesta de un modelo de intervención pedagógica para escuelas rurales

A partir de la revisión de antecedentes sobre la educación rural, del trabajo de asesoría realizado y del análisis sistemático de la realidad de la educación rural en la comuna de Los Vilos, se presenta a continuación un "Modelo de acompañamiento a escuelas rurales" (ver Tabla 4) pensado para ser desarrollado bajo la combinación de cuatro estrategias pedagógicas que aseguren en los estudiantes un aprendizaje profundo (Fullan & Langworthy, 2014), pertinente y colaborativo.

- (i) Acompañamiento pedagógico. Coloca el mayor énfasis en la promoción de procesos de reflexión de la propia práctica pedagógica como eje central para el fortalecimiento de la identidad y desarrollo profesional del docente. Se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, en un ambiente de aprendizaje y de intervención pertinentes al contexto donde está inserta la escuela. El mismo contempla tanto el acompañamiento dentro de la escuela (docente-asesor) como entre las distintas escuelas (a través del microcentro).
- (ii) Aprendizaje Basado en Proyectos ABP. Método docente en el cual el estudiante adquiere el rol de protagonista de su propio proceso de formación, con la intención de que desarrolle tanto habilidades y actitudes como también disposición para el aprendizaje. En el mismo se trabaja esencialmente a través del desarrollo de proyectos.
- (iii) Comunidad de aprendizaje. Dado que el “aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula sino de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen” (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003, p.3) es que se considera la construcción de una comunidad de aprendizaje (Krichnesky, 2006). De esta forma se entiende al proceso educativo como un medio de transformación social en el cual la “participación y el compromiso de la comunidad en la escuela es un factor importante que promueve la mejoría de los resultados educativos” (Epstein, 2001, p.56).
- (iv) Innovación pedagógica y uso de TIC. Considerado como un fuerte componente dentro del desarrollo de cambios educativos, integrando aspectos clave por los cuales se promueva la colaboración y la creatividad, entre otros. De esta forma “la polinización de la creatividad tiene lugar a través de proyectos de innovación curricular” (De la Torre, 1997), ubicando el foco en el estudiante y en el desarrollo de habilidades cognitivas que se orienten hacia la autonomía de los alumnos, considerando a la escuela como un sistema flexible en constante apertura al cambio y a la adaptación.

Asimismo se deberá contemplar, como mínimo, dos focos de intervención pedagógica que incidan directamente en las relaciones más cercanas que afectan, de un modo u otro, la dinámica de los centros educativos:

Foco 1. Capacidad de aprendizajes al interior de la escuela y la comunidad local, capacidad que a su vez está conformada por una línea de acción que contempla cuatro estrategias pedagógicas:

- Línea 1: Intervención pedagógica
 - i) Acompañamiento pedagógico
 - ii) Modelo ABP
 - iii) Comunidad de aprendizaje
 - iv) Innovación pedagógica y uso de TIC

Foco 2. Sistematización e intercambio de buenas prácticas, que a su vez están pensadas en dos líneas de acción:

- Línea 2: Fortalecimiento o creación de microcentro
- Línea 3: Sistematización e intercambio de prácticas educativas entre microcentros de la región

Tabla 4. Propuesta de un Modelo de Intervención Pedagógica para Escuelas Rurales

FOCO	LINEAS DE ACCIÓN	OBJETIVOS
1. Capacidad de aprendizajes al interior de la escuela y la comunidad local	LÍNEA 1. Intervención Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer el desarrollo profesional docente a través de una propuesta de acompañamiento pedagógico. - Facilitar herramientas pedagógicas que fomenten la autonomía del proceso de aprendizaje en los alumnos a través del Modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos - ABP. - Fomentar la cooperación e intercambio entre los distintos actores de la comunidad local.
	<ul style="list-style-type: none"> a) Acompañamiento pedagógico. b) Modelo ABP c) Comunidad de aprendizaje. d) Innovación pedagógica y uso de TIC. 	
2. Sistematización e intercambio de Buenas Practicas	LÍNEA 2. Fortalecimiento o creación del microcentro de la zona	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar el trabajo colaborativo en red al interior del microcentro de modo de generar capacidades y competencias técnico-pedagógicas en el mismo.
	Atención a las necesidades técnico-pedagógicas que existan en esta red, asegurando dejar instaladas competencias que garanticen la sustentabilidad de la propuesta pedagógica.	
	LÍNEA 3. Sistematización e intercambio de prácticas educativas entre microcentros existentes en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Generar sistematización e intercambio de buenas prácticas pedagógicas entre las escuelas de la comunidad o provincia intervenida.
<p>Se busca generar un modelo que permita recoger, sistematizar y compartir buenas prácticas llevadas a cabo en las escuelas rurales de la zona, a través de una plataforma Web.</p> <p>Asimismo, se busca la realización de un seminario orientado a todas las escuelas de la comunidad (rurales y urbanas) cuyo foco sea compartir las prácticas de las escuelas que participen en la iniciativa en un contexto de desafíos y oportunidades desde una perspectiva de aprendizaje en base a proyectos e incorporación de tecnología en su dinámica escolar.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

El Modelo de Intervención Pedagógica para Escuelas Rurales es presentado como una estructura base que pueda llevarse a cabo en cualquier momento del año escolar, contemplando las características específicas del lugar y las dinámicas que se desarrollan en ese espacio.

Conclusiones

La presencia de escuelas multigrado y el aislamiento geográfico en la mayoría de las instituciones educativas rurales trae como consecuencia que muy pocos docentes o incluso uno solo deban atender las características y necesidades individuales de alumnos con distintas edades y niveles de conocimiento. Esta realidad los obliga a conocer y a utilizar estrategias pedagógicas que les permitan guiar a un grupo diverso de estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje. Asimismo, estas escuelas son un elemento central en sus comunidades locales por lo que, además, deben poseer competencias que les permitan potenciar una interacción enriquecedora con los distintos actores.

De esta forma, para desarrollar intervenciones en estos contextos es necesario contar con una comprensión multidimensional de los fenómenos que se dan en estos espacios. Sólo si se tiene este conocimiento profundo de la realidad presente en las escuelas rurales -como también de las dinámicas de relación que se dan entre los distintos estamentos que en ellas confluyen- se podrán llevar a cabo propuestas pedagógicas innovadoras que las potencien como centros de aprendizaje.

Es por ello que consideramos que un modelo de enseñanza-aprendizaje que se ajuste a esta realidad debe combinar cuatro estrategias de intervención (ver Figura 2), tales como: (1) el acompañamiento pedagógico para fortalecer la práctica profesional del docente; (2) el fortalecimiento de prácticas de enseñanza sustentadas en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos - ABP, en las cuales los alumnos busquen soluciones a situaciones reales de su comunidad, y se conviertan en los ductores de su propio proceso de aprendizaje; (3) procesos cooperativos que permitan la construcción de comunidades de aprendizaje; (4) la realización de intervenciones bajo la lógica de innovación pedagógica y uso de TIC que promuevan la colaboración, la creatividad y el desarrollo de habilidades y competencias. Es importante comprender que este proceso no es un fin en sí mismo sino una estrategia de formación tanto para los docentes como para los estudiantes y que se genera bajo una gran reflexión crítica del contexto y de la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas desarrolladas, en la búsqueda de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y de que se orienten acciones para transformar la realidad y dar un nuevo horizonte a la concepción de escuela rural en el siglo XXI.

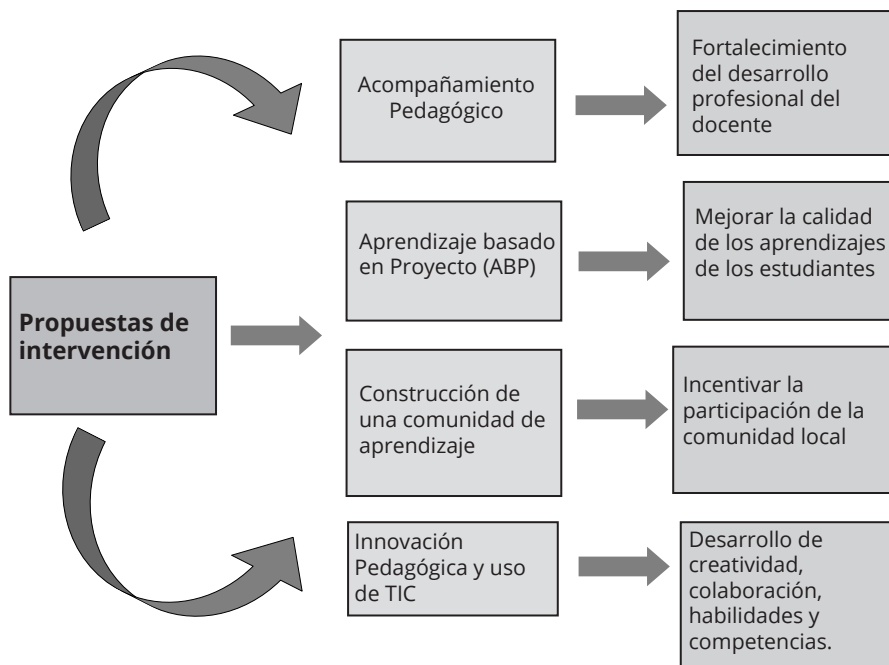


Figura 2. Alcances de la propuesta del modelo de acompañamiento a escuelas rurales

Creemos que modelos educativos como el presentado permitirán que los alumnos que asisten a las escuelas rurales puedan empoderarse de su proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo herramientas que les permitan insertarse en el actual escenario socioeconómico del país sin que ello signifique que pierdan su identidad cultural. Asimismo, por medio de este modelo se facilita el fortalecimiento de estos centros educativos. Las comunidades pueden participar en los procesos que allí se dan estrechando así los lazos existentes entre los distintos actores que conforman este sistema y asegurando además aprendizajes significativos.

Intervenir en lo rural presenta un desafío mayor, por cuanto es necesario asegurar prácticas y políticas que permitan avanzar en términos de equidad y calidad educativas fomentando así la igualdad de oportunidades para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Bade, G. (25 de enero de 2015). Desafío para la educación: La diversidad en el aula enriquece el desarrollo integral de los estudiantes. Santiago de Chile: *El Mercurio*, p. A10.

Barrel, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial SRL.

Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43, ISSN 1989-0397. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art2.pdf>

Cabrol, M. y Székely, M. (Eds.) (2012). *Educación para la transformación. Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2013/11771.pdf>

Canales, M. (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. En PNUD (Ed.) *Seminario abierto "Chile rural: un desafío para el desarrollo humano"* (pp. 33-39). Santiago de Chile: Universidad de Chile.

De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación*. México: Trillas

Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships: preparing educators, and improving schools*. Boulder, Cambridge: Westview Press.

Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, (5), 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. Recuperado de https://research.pearson.com/content/plc/prkc/uk/open-ideas/en/articles/a-rich-seam-how-newpedagogiesfinddeeelearning/_jcr_content/par/articledownloadcompo/file.res/3897.Rich_Seam_web.pdf

Gracia, M. (2013). *Los Microcentros de Escuelas Rurales entendidos como comunidades profesionales de aprendizaje. Un estudio de casos en la comuna de Río Bueno, IX Región*. (Tesis de Magíster). Universidad Alberto Hurtado.

Hernández, M. & Raczynski, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 71-87, ISSN 1989-0397. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art5.pdf>

Krichnesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Larrañaga, O., Falck, D. y Peirano, C. (2009). El sector municipal en el sistema educacional chileno. En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.). *La asignatura pendiente, Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. (pp. 49-129). Santiago de Chile: Uqbar Editores.

Leyton, T. (2013). Las políticas de educación rural en Chile: cambio y continuidad. Comunicación presentada en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013, Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2001). *Decreto 4. Reglamenta Programa de Educación Básica Rural. Santiago: Ley Chile*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=183085>

Ministerio de Educación (2012). *Decreto 968 Exento. Autoriza reuniones en microcentros para profesores de escuelas rurales en forma que indica. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de: http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto_N968_%20Reuniones%20Microcentro-Escuelas%20Rurales.pdf

Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) (2002). Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza. Seminario *Perspectivas Innovativas en Política Social*. Santiago de Chile: MIDEPLAN-CEPAL. Recuperado de http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_108.pdf

Moreno, C. (2007). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*, 4(8), ISSN 0717-989. En: <http://www.revistaerural.cl/municipalizacionerurales.html>

San Miguel, J. (2005). Nuevas demandas de la Educación Básica Rural. *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*, 5(3), ISSN 0717-9898. Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/jsm.htm>

Sepúlveda, G. (1995). *Manual de desarrollo curricular para escuelas multigrado*. Santiago de Chile: MECE.

Solís, C. y Núñez, C. (2014). El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en escuelas urbanas: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 57-69 ISSN 1989-0397. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art4.pdf>

Stripling, B., Commitante, A., Erdil, D., Goodkin, M., Kola, C., McPherson, P., y Menon, R. (2009). *Project-Based Learning: Inspiring Middle School Students to Engage in Deep and Active Learning*. New York: NYC Department of Education. Recuperado de http://schools.nyc.gov/documents/teachandlearn/project_basedFinal.pdf

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *Informe Final: El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Uruguay: ANEP, CODICEN, CFE y OEI.

(Endnotes)

¹ Para mayor información <http://www.grupoeducativo.cl/>

² Espacios de encuentro donde se reúnen los profesores de escuelas uni, bi y tridocente -en su mayoría multigrado- que están geográficamente cercanas pero que se encuentren en condiciones de aislamiento con respecto de grandes centros poblados, para discutir sobre sus prácticas pedagógicas.

³ Medida utilizada en Chile para evaluar la vulnerabilidad escolar, la cual se calcula ponderando distintos factores socioeconómicos del estudiante y su familia.

⁴ Comisión Técnica compuesta por dos integrantes de la fundación que financiaba el fondo, un representante de la Dirección de Educación de la Comuna y un integrante del Grupo Educativo.