

Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

**HACIA UNA NUEVA EDUCACIÓN RURAL:  
TRANSFORMACIONES SOCIO-EDUCATIVAS EN UNA ESCUELA  
RURAL**

EL CASO DE LA ESCUELA ZÚÑIGA

Tesis para optar al título profesional de Sociólogo

Milena Faiguenbaum Quezada

Profesor Guía:  
Fernando Campos Medina

Santiago de Chile

Enero 2021

*A Ximena y Sergio  
Mi pequeña manada*

*En memoria de Olga, Fili, Nenita e Icha  
Mis abuelos*

## Índice

Índice de Figuras.....	5
Agradecimientos .....	6
Resumen.....	8
Abstract .....	9
Introducción .....	10
Pregunta de investigación .....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos.....	15
Argumento .....	15
Capítulo I: La educación chilena en el contexto rural; Una discusión sobre las prácticas educativas y su interacción con el entorno.....	17
Resumen.....	17
1. Introducción. Panorama general de la educación rural en Chile.....	18
2. Definiciones conceptuales.....	22
2.1 Escuela y Currículum.....	22
2.2 Integración del Currículum .....	27
2.3 Ruralidad.....	28
3. Reflexiones sobre la educación rural como reflejo identitario del contexto local. ....	30
3.1 Las prácticas socioeducativas en el contexto rural.....	31
4. A modo de conclusión.....	33
Capítulo II: El proceso de construcción de un nuevo proyecto educativo en la Escuela Zúñiga: un ejercicio de sistematización.....	34
Resumen.....	34
1. Introducción .....	35
2.1 Taller Línea del Tiempo “Reconstruyamos la historia”.....	37
2.2 Taller Mapa Parlante .....	37
2.3 Resultados Línea del Tiempo “Reconstruyamos la Historia” .....	40
2.4 Resultados Mapa Parlante .....	44
3. Las bases de la transformación socioeducativa de la Escuela Zúñiga .....	46
3.1 Liceo Zúñiga .....	46

3.2 Agro parque como práctica socioeducativa a la base de la construcción del proyecto educativo. ....	48
4. Conclusiones .....	51
Capítulo III: El aporte innovador del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga. ....	53
Resumen.....	53
1. Introducción. ....	54
2. Definiciones conceptuales.....	55
2.1 Proyecto Educativo .....	55
2.2 Prácticas pedagógicas innovadoras .....	56
3. Metodología .....	57
4. Resultados .....	60
4.1 Dimensión Micro: Procesos Enseñanza- Aprendizaje .....	61
4.2 Dimensión Macro: Identidad del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga.....	65
5. Conclusiones .....	69
Conclusiones Generales .....	71
Bibliografía .....	73

## Índice de Figuras

Figura 1: Mapa comuna de San Vicente de Tagua Tagua.....	10
Figura 2: Línea del Tiempo equipo directivo (2013- 2018).....	41
Figura 3: Línea del Tiempo estudiantes cuarto medio (2014 – 2018).....	43
Figura 4: Esquema Metodología Capítulo 3.....	59
Figura 5: Esquema Resultados Capítulo 3.....	60

## **Agradecimientos**

Esta memoria es el resultado de un proceso que ha tenido múltiples momentos, así como también se constituye como una etapa importante en mi vida personal. Creo firmemente que el resultado de este proceso es producto de un trabajo colectivo, en el cual, desde distintas aristas, múltiples personas se han hecho parte de alguna u otra manera.

Quisiera en primer lugar, agradecerle a mi familia. A Sergio y Ximena, quiénes son la fuente de mi inspiración en todos los ámbitos de mi vida. Gracias por el constante e incondicional apoyo, amor y compañía, así como también sus fundamentales enseñanzas. A Sergio, agradecerle por sus innumerables observaciones, lecturas y correcciones. Sin todo el trabajo y motivación que puso en esto, el resultado no hubiese sido posible.

A Andrés, quien me ha acompañado durante todo este tiempo y fue parte fundamental en esta etapa con sus palabras, consejos y sobre todo cariño.

Una mención especial para Fernando Campos, quien aceptó embarcarse en el desafío de guiar esta memoria. Eternos agradecimientos por sus dedicadas correcciones, conversaciones, consejos y por liderar los talleres de tesistas, los cuales fueron un espacio de importantes aprendizajes. Fernando ha sido una pieza muy importante en el desarrollo y culminación de esta investigación, así como también en mi formación como socióloga.

A Manuel Canales quien fue mi primer maestro en sociología. Gracias por enseñarme esta linda disciplina desde los *potreros*. El proyecto de la Escuela Zúñiga representa su constancia, cariño y motivación en su trabajo.

Agradezco infinitamente a la Escuela Zúñiga y su comunidad educativa, especialmente a su gran equipo directivo conformado por Jaime Camilla, Cecilia Avilés, Mario Torres, Carlos Silva y Carla Leiva. No dejo de sorprenderme por todo el amor que le dedican a su trabajo. El equipo humano que acabo de mencionar fue un espacio de acogida, de conversaciones y de aprendizajes que me han acompañado de manera muy cercana desde el año 2015. La Escuela Zúñiga me deja grandes enseñanzas, tanto para mi vida profesional como también en el ámbito personal. Todo el respeto y admiración a todos y todas quienes trabajan en este proyecto con tanta convicción.

A Natalia Harden, mi amiga y compañera en la aventura de Zúñiga. Natalia, fue una pieza fundamental en este proyecto. Encontré en ella compañerismo, un sentido de la responsabilidad y organización inigualable y una perseverancia única. Gracias Nati por estar hasta el final y por enseñarme tanto. También, aprovecho esta instancia para agradecerle a mi querida amiga Carla Nilian. Su pasión por lo que hace, su talento como socióloga, su carisma y su motivación por construir desde el territorio es algo admirable. Carla se hizo parte del equipo de la Escuela Zúñiga y dejó una huella imborrable. Infinitas gracias por llenar este espacio con tu experiencia, conocimientos y alegría.

No puedo dejar de mencionar a Emilia Gambardella, quien dedicó tiempo y cariño a lecturas, correcciones y conversaciones. Emilia es una inspiración para quienes trabajamos en el ámbito de la educación. Toda mi admiración, cariño y agradecimiento para ella.

Imposible no agradecer también a mis amigos y amigas. El largo camino de la tesis no habría sido lo mismo sin ellos y ellas. Gracias por su presencia en este proyecto y en muchos otros, así como también sus palabras de ánimo, sus consejos, observaciones, recomendaciones y, sobre todo, gracias por estar siempre.

Finalmente, cierro estos agradecimientos, reflexionando sobre la fortuna que tengo de estar rodeada de personas admirables, repletas de sabiduría y por sobre todo cariño. Por esto y más, gracias a todas las personas que fueron parte de esto.

## Resumen

La educación en zonas rurales es una arista escasamente considerada en los debates sobre el sistema educativo en Chile. Una de sus principales problemáticas -que requiere una mirada crítica- es la baja o nula consideración del entorno donde ocurren esos procesos educativos, lo que impide atender la diversidad de las realidades en las que ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación propone el estudio de caso de una experiencia de transformación socioeducativa en una escuela rural ubicada en la comuna de San Vicente de Tagua-Tagua, Región de O'Higgins. La investigación se enfoca en el proceso de construcción del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga, durante el período 2015 -2020, cuya particularidad fue incorporar desde su inicio al conjunto de la comunidad educativa, buscando así generar una propuesta coherente respecto al contexto sociocultural del establecimiento. De esta manera, el argumento central de esta memoria es que la transformación socioeducativa de la Escuela Zúñiga se sustenta en la consolidación de prácticas cotidianas que son significativas para la comunidad escolar. Los principales hallazgos de la investigación se vinculan con la idea de que las prácticas socioeducativas y el currículum son dos mecanismos centrales para desarrollar contenidos escolares contextualizados en relación con el entorno. Además, se identificaron los rasgos centrales del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga, destacando la creación de un agro-parque y el paso de escuela a liceo como hitos fundamentales en su proceso transformativo. Una de las principales observaciones que recoge el estudio de caso es una cierta desarticulación entre, por un lado, un proceso de construcción de un nuevo proyecto educativo, innovador y consistente con el entorno sociocultural y, por otra, la satisfacción de las exigencias estandarizadas del sistema educacional nacional, lo que podría limitar la posibilidad de acceso a la educación superior de los/las estudiantes que egresan de la enseñanza media.

Palabras Claves: Educación rural, prácticas socioeducativas, proyecto educativo, innovación pedagógica, Escuela Zúñiga



## Abstract

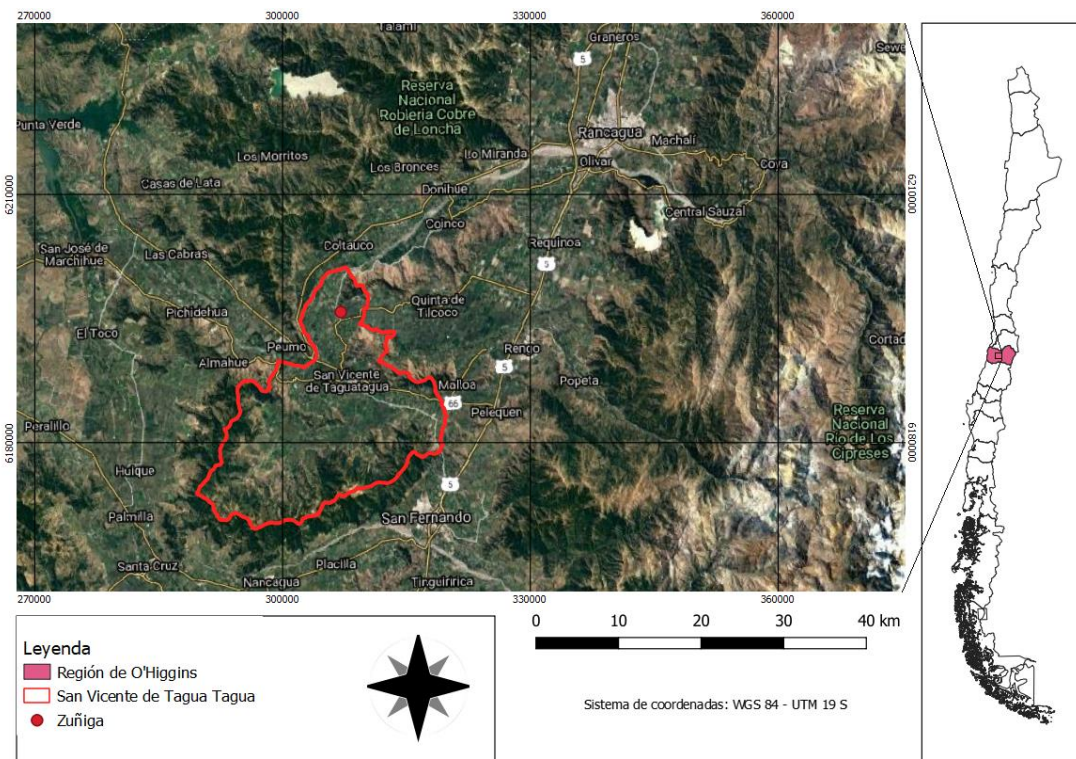
Education in rural areas is one of the topics less considered in the debates about the educational system in Chile. One of its main issues, which requires a critical perspective, is that the socio-educational environment where educational processes occur tends to be considered from homogenizing and therefore decontextualized approach, thus making the diversity of reality in which the teaching – learning processes take place invisible. That is the context that frames this research, which proposes as a case of study an experience of socio-educational transformation at a rural school (Escuela Zúñiga) located in San Vicente de Tagua-Tagua. The research focuses on the process of construction the educational project of the school, between 2015 and 2020. This process has a particularity, which is involving all the members of the school community since the beginning, seeking to generate a proposal that linked the school with its sociocultural environment. In that way, the central argument of this title project is that the socio-educational transformation of the rural school in study is based in the consolidation of daily practices that are significative to the school community. The main insights of the research are related with the idea that socio-educational practices and curriculum are two central mechanism for developing contextualized school content in relation with the environment. Besides, the central features of Escuela Zúñiga's educational project were identified, distinguish the creation of an agro-park and the transition from school to high school as fundamental milestones in its transformative process. One of the main observations made with this study is a certain dearticulation between the process of construction of a new innovative educational project, consistent with the sociocultural environment, and the satisfaction of the regular standardized demands of the educational system. This dearticulation could limit the possibility to access University for students that graduate from the school. The research was made using qualitative methodologies, which allowed to know the subjectivities of the actors who participated in the studied process, as well as to develop a participatory systematization

Keywords: Rural education, socio-educational practices, educational project, pedagogical innovation, Escuela Zúñiga.

## Introducción

Zúñiga es un pueblo que se ubica en la comuna de San Vicente de Tagua - Tagua, en la Región de O'Higgins (ver Figura 1), denominada “zona típica” por el Consejo de Monumentos en 2005, por considerarla “una expresión de la arquitectura tradicional chilena” de la zona central del país. Debe su nombre al sacerdote Antonio de Zúñiga, quién en el año 1765 construyó una capilla en el sector, que era conocido entonces como “Isla de Toquihua”, entre las haciendas de Tilcoco y La Estacada, donde se asentaba una pequeña población de familias agricultoras.

**Figura 1: Mapa comuna de San Vicente de Tagua Tagua**



Fuente: Elaboración propia

En 1917, es decir hace más de un siglo, se inauguró la primera escuela del pueblo, lugar al que concurrían los hijos de inquilinos y campesinos de los sectores aledaños. Durante su etapa inicial, solo asistían hombres a la escuela, de hecho, su nombre oficial era: “Escuela N°19 Incompleta de hombres”. En aquel entonces existían sólo tres cursos de preparatoria (actualmente educación básica). Años después, en 1935, se creó la “Escuela de niñas N°20 de Zúñiga” en la cual se les permitió a las mujeres del pueblo el acceso

a la educación. Finalmente, en 1948 se fusionan ambas escuelas, conformándose la “Escuela N° 20 mixta”, que en 1958 pasaría a llamarse “Escuela Zúñiga”. Estas transformaciones en los establecimientos educacionales de Zúñiga reflejan la tendencia de la época a nivel país de, primero, incluir a mujeres en la educación formal promovida por el Estado y, segundo, eliminar la separación por sexo creando escuelas mixtas. Dicho establecimiento se constituyó como una escuela preparatoria (vale decir, de enseñanza básica) dependiente del Estado y, posteriormente, pasó a ser administrado por la Municipalidad de San Vicente de Tagua – Tagua, en el proceso de municipalización pública llevado a cabo por la dictadura de Augusto Pinochet en 1986.

Con el paso del tiempo, el contexto en el que se situaba la Escuela Zúñiga también tuvo importantes transformaciones. Atrás fue quedando la época de la hacienda, característica de la zona central del país y con esto la pobreza campesina, las vías de comunicación precarias y los altos niveles de analfabetismo debido al escaso acceso a la educación. Esto dio paso a un proceso de modernización de la zona y crecimiento de la agricultura. Actualmente, la comuna de San Vicente de Tagua - Tagua se caracteriza por su dinamismo agro-exportador y agro-industrial, así como por su amplio acceso a servicios comunicacionales y sociales.

Más recientemente, en 2015, al aproximarse la conmemoración de los cien años de existencia, la Escuela Zúñiga y su comunidad educativa, bajo el liderazgo de su cuerpo directivo, inician un profundo proceso de renovación. Se trataba, por una parte, de incorporar los cuatro niveles de enseñanza media a la oferta educacional del sector, lo que permitiría ofrecer a los y las estudiantes de la localidad una formación escolar completa. Por otra parte, en este proceso se buscó adecuar la oferta educativa a las características peculiares de entorno social, productivo y ambiental del lugar. Vale decir, vincular la educación al contexto de una comunidad compuesta principalmente de familias de pequeños/as agricultores/as y trabajadores/as rurales.

Ese mismo año (2015), comenzó el vínculo entre la Escuela Zúñiga y la Universidad de Chile. A través de un trabajo conjunto en distintos momentos, coordinado por el académico Manuel Canales y apoyado por estudiantes y profesores de la Facultad de Ciencias Sociales, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y la Facultad de Agronomía, se desarrolló una “alianza” que tuvo como objetivo dinamizar el proceso de cambios socioeducativos en la escuela. El rol de la Universidad de Chile fue generar un apoyo a la comunidad educativa, poniéndose a disposición de las distintas necesidades que iban surgiendo en el camino. Es en el marco de este trabajo colaborativo que esta memoria ha sido escrita.

Este proceso de renovación pedagógica emprendido en la Escuela Zúñiga, que actualmente se encuentra en su quinto año de desarrollo (2020), enfrenta grandes desafíos, particularmente, por el carácter centralista y homogeneizante del sistema educativo chileno. Esta situación se explica en gran medida porque, si bien el Currículum Nacional contiene espacios de adecuación de contenidos, en la práctica esto no sucede, ya que no existen capacidades ni condiciones por parte de esas escuelas para implementar las modificaciones necesarias. La consecuencia de esto es que los aprendizajes escolares ocurren, en la mayoría de los casos, de manera descontextualizada y alejada del entorno sociocultural de los y las estudiantes y sus comunidades, especialmente en los espacios rurales.

En este sentido, la educación rural, al carecer de un currículum que se ajuste a las características contextuales, se tiende a ver más bien como una extensión del currículum urbano, lo que fomenta y perpetúa la hegemonía de la aplicación de una pedagogía urbana (Ramos, 2015). Esta situación lleva a pensar que la educación rural es deficiente a la hora de atender a los nuevos desafíos que se levantan en las zonas rurales, produciéndose un fuerte debilitamiento de esta misma y atribuyéndole las falencias a los y las estudiantes y sus familias.

Entonces, surge la pregunta ¿Cómo construir ofertas educativas adecuadas a los diversos contextos en que se educan las niñas, niños y jóvenes de nuestro país? Y, de modo más específico, ¿Cómo vincular la experiencia sociocultural, ambiental y también económica - productiva de las comunidades rurales en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en estos territorios?

Tratando de acercarse a una respuesta, Carlos Thomas W. y Roberto Hernández, antropólogos de la Universidad de Chile, plantean que una de las primeras tareas de la educación rural debe ser “orientarse al redescubrimiento y valoración del patrimonio local a fin de ayudar a reconstruir o fortalecer las identidades de las poblaciones locales, debilitadas por la globalización cultural.” (Thomas & Hernández, 2001, p8). Esto se traduce en incorporar al currículum elementos del entorno cultural y natural, para que así sea posible generar un nexo entre lo enseñado en la escuela y lo que viven día a día sus estudiantes.

Un segundo desafío de la educación rural dice relación con el compromiso de la escuela con su entorno social, en tanto problemáticas, aspiraciones y proyectos de la población de la zona. Cabe mencionar que una de las particularidades que distinguen la educación rural de la educación en la urbe es que la escuela se constituye como una institución clave para el desarrollo de localidades, ya que son un punto de reunión y convivencia de los miembros de las comunidades rurales. Así, la escuela debe buscar ser un centro de

reflexión crítica y discusión de las nuevas realidades rurales (Thomas W. & Hernández A., 2001) y, de esta manera, convertirse en un actor activo en el contexto local.

Este escenario le deja un largo camino a la educación rural, la cual debe tomar una ruta distinta a la educación urbana, identificando necesidades y acoplándose al contexto local en el que se realiza. Así, la formulación comunitaria de un proyecto educativo es clave para el éxito de una educación adecuada a las zonas rurales. Sin duda, este desafío no se levanta como algo sencillo, más aún considerando que las políticas educativas se piensan tendiendo a homogeneizar el espacio escolar desde las lógicas imperantes en las metrópolis.

Para avanzar hacia una respuesta más concreta a las interrogantes y desafíos anteriores, presentaré el caso de la Escuela Zúñiga y su proceso de transformaciones socioeducativas durante los últimos cinco años. De este modo, analizando la experiencia de la Escuela Zúñiga como un caso de estudio, buscaré describir la relación que existe entre, por una parte, una nueva valoración de lo rural y, por otra, la consolidación de prácticas colectivas y cotidianas del trabajo docente. Estos dos ejes han dado paso a una reelaboración del proyecto educativo y a una redefinición de la identidad de la Escuela Zúñiga, buscando la sustitución -gradual- de los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje por nuevos métodos didácticos, como ha sido la utilización de un invernadero como recurso pedagógico y la incorporación del Aprendizaje en Base a Proyectos como herramienta para contextualizar los aprendizajes.

En resumidas cuentas, es este cambio en el proyecto educativo lo que quiero describir como un proceso paulatino, que apunta a la transformación socioeducativa en el largo plazo. Cabe mencionar que esta transformación no ha estado exenta de tensiones y dificultades, pues si bien a nivel organizacional se ha despertado la adhesión al nuevo proyecto educativo, a nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje los resultados no son tan alentadores. En otras palabras, a nivel de logros educativos -según mediciones estandarizadas-, el nuevo proyecto educativo no ha logrado mejorar los resultados de aprendizaje. Si bien, las prioridades del equipo directivo no están en dichos resultados, lo que aquí se plantea es que, para poder desarrollar un proceso identificable como exitoso, es fundamental tener en consideración las mediciones aplicadas por la Corporación de Educación de San Vicente, que indican un lento avance de la Escuela Zúñiga en dichos resultados.

En efecto, los resultados de esta innovación pedagógica debieran ser compatibles con la incorporación de conocimientos más estándares que, a su vez, son necesarios para poder entregar oportunidades a los/las

estudiantes en un sistema educacional que se estructura en base a los resultados de mediciones estandarizadas. Esta afirmación se basa en una premisa de esta investigación, la cual señala la necesidad de que las orientaciones de acción y discursos se consoliden en prácticas concretas para generar transformaciones sociales y educativas exitosas.

Hasta aquí se puede decir que esta memoria busca indagar en el proceso de definición de un nuevo proyecto educativo, en el cambio discursivo que esto ha implicado y en la transformación a nivel de las prácticas educativas en sus componentes y particularidades. En esta misma línea, la arista central de dichos cambios refiere a una nueva lógica de prácticas educativas que se traduce entre otras cosas en, al menos, la innovación pedagógica a través de la inclusión de proyectos y la creación de un *agro-parque*.

Estos elementos han otorgado un sello comunitario y local al cambio educativo, que permite la reconexión de la comunidad escolar con su entorno y su raigambre sociocultural, socioeconómica y socioambiental. En este sentido, la creación de este renovado liceo rural desarrolla una forma propia y distinta respecto de los liceos públicos urbanos. En particular, se destaca la propuesta pedagógica que, como se ha dicho anteriormente, ha puesto el foco en adecuar los contenidos al contexto en el que se desarrolla el proceso educativo, a través de la introducción de innovaciones sustantivas en los procesos de enseñanza.

La relevancia del presente estudio, a mi juicio, puede plantearse tanto desde un plano general como desde uno particular respecto de la comunidad educativa de Zúñiga. El primero de estos se refiere a la búsqueda de mejoras y propuestas para una educación rural acorde a su contexto y a las condiciones actuales del desarrollo local de las zonas rurales. En este sentido, esta investigación buscará relevar elementos que se puedan extrapolar y aportar a la política educativa en zonas rurales, ofreciendo respuestas a problemáticas como la poca adecuación de los contenidos del currículum nacional. Mientras que el plano particular se relaciona con el aporte que puede ser esta investigación para la comunidad educativa de Zúñiga, en el sentido que forma parte de un proceso que se ha llevado a cabo en la escuela, sistematizando ciertos aspectos de la experiencia, por lo que podría ser útil como herramienta para reflexionar y pensar el devenir de dicho proceso.

La memoria que aquí se presenta se compone de tres capítulos. En el primer de ellos se presenta una discusión general en torno a la educación rural en Chile, sus principales características y una reflexión sobre la adecuación curricular en las escuelas rurales. En el segundo capítulo, se introduce el estudio de caso investigado a través de la sistematización del proceso y se expone una dimensión institucional del

estudio, es decir, la manera en que la Escuela Zúñiga elabora y desarrolla un nuevo discurso sustentado en la construcción del nuevo proyecto educativo. Finalmente, el tercer capítulo aborda la especificidad del nuevo proyecto educativo de la Escuela Zúñiga.

La pregunta de investigación y los objetivos que guiarán la tesis son los siguientes.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo se ha desarrollado el proceso de elaboración del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga a partir de la consolidación de prácticas cotidianas desde el año 2015 a la fecha?

### **Objetivo General**

Analizar la experiencia de transformación del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga desde la perspectiva de las prácticas socioeducativas desde el año 2015 a la fecha.

### **Objetivos Específicos**

- Caracterizar la educación en territorios rurales y discutir sobre la adecuación curricular en las escuelas rurales.
- Sistematizar el proceso de cambio socioeducativo de la Escuela Zúñiga dando cuenta de las prácticas colectivas que se encuentran en su base.
- Analizar la introducción de prácticas pedagógicas innovadoras en la construcción de identidad del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga.

### **Argumento**

El argumento central de esta investigación propone que, detrás de las transformaciones socioeducativas observadas en la Escuela Zúñiga, existe una serie de prácticas colectivas que no sólo plasman las orientaciones y los valores construidos por la comunidad educativa a nivel discursivo, sino que, fundamentalmente, construyen la “cotidianeidad” de las personas alrededor del cambio. En otras palabras,

las transformaciones que han significado un cambio en el proyecto educativo en la Escuela Zúñiga no sólo son cambios organizacionales, discursivos o cognitivos, sino también cambios que incorporan y consolidan prácticas colectivas - lo que considero como central en este proceso- que han resultado significativas para el desarrollo de la comunidad escolar.

En este sentido, el caso que se estudia en esta memoria aparece a primera vista como una experiencia de transformación educativa que incorpora la innovación pedagógica como principal cambio. Sin embargo, el trasfondo de esta situación es la inquietud de la comunidad educativa de la Escuela Zúñiga por desarrollar procesos de aprendizajes que hicieran sentido a los y las estudiantes. Esto nos permite sostener que el cambio educativo que se estudia en esta investigación es una aproximación empírica a la educación como representación de un entorno socio cultural determinado, el cual es posible gracias a los esfuerzos colectivos de la comunidad escolar por otorgarle un sentido contextual a los procesos de enseñanza-aprendizajes de los y las estudiantes.



## **Capítulo I: La educación chilena en el contexto rural; Una discusión sobre las prácticas educativas y su interacción con el entorno**

### **Resumen**

El contexto sociocultural en que se desenvuelven los procesos educativos es fundamental para el desarrollo de prácticas educativas que tengan sentido para los y las estudiantes, así como para las comunidades que forman parte de los establecimientos educacionales. Sin embargo, pareciera que esta situación no es foco de atención en los debates y en el desarrollo de políticas sobre educación. En este capítulo se presentan algunos de los conceptos fundamentales que están en juego en la experiencia educativa sobre la cual indaga esta investigación – la “Escuela Zúñiga” – y, más en general, en los debates sobre educación rural, y que dicen relación a cómo se vincula el proceso educativo con su entorno económico, social y cultural, es decir con el territorio en el que se encuentra inserta. En esa línea se discute acerca de dos componentes instrumentales y a la vez fundamentales del proceso educativo en contextos rurales, como son el currículum y las prácticas socioeducativas, en el primer caso, resaltando la necesidad de su integración, como contrapartida de su tradicional fragmentación, y en el segundo haciendo énfasis en la necesidad de adecuar los procesos formativos al entorno o contexto particular en el cual se desarrolla (en este caso, el medio agrario y rural en el que se inserta la escuela).

## 1. Introducción. Panorama general de la educación rural en Chile

El sistema escolar chileno está compuesto por tres niveles formativos: nivel parvulario o pre- básico (sala cuna, jardín infantil y transición), nivel básico (ocho años) y nivel medio (cuatro años); esta última, a su vez, con dos modalidades: científico-humanista y técnico – profesional en sus diversas especialidades. Cabe mencionar que en el año 2018 comenzaría a regir un nuevo sistema de enseñanza escolar, en el que se reducirían a seis los años de enseñanza básica y aumentaban a seis los años de enseñanza media (sistema 6+6)<sup>1</sup>. Sin embargo, esta modificación quedó pendiente hasta el año 2027, debido a las dificultades que implicaría su implementación (Biblioteca del Congreso Nacional, 2017).

Desde el punto de vista administrativo, uno de los rasgos centrales de este sistema es su carácter descentralizado, es decir, la administración de los establecimientos educacionales se realiza a través de instituciones autónomas, municipales y privadas. Desde esa lógica, los establecimientos en Chile pueden ser municipales (administrados por una Corporación Municipal o un Departamento de Administración Educacional Municipal con financiamiento estatal), modalidad que se encuentra hoy en transición<sup>2</sup>; particulares subvencionados (dependen de personas naturales o jurídicas y parte del financiamiento, o el total, proviene de una subvención estatal); particulares pagados (dependen de personas naturales o jurídicas y su financiamiento es de aporte privado) y, finalmente, las Corporaciones de Administración Delegada (establecimientos sin fines de lucro vinculados al mundo empresarial e industrial que reciben también subvención estatal) (MINEDUC, 2017).

Junto con la descentralización en su administración, otra de las principales características que presenta el sistema educativo chileno es su orientación mercantil. A partir de las reformas neoliberales introducidas por la dictadura, que afectaron no solo a la educación si no que, a la mayor parte de los servicios sociales anteriormente entregados por el Estado, la educación pública ha disminuido su importancia en el sistema educativo del país, al mismo tiempo que ha sufrido un significativo deterioro. Así, la educación chilena ha tendido a una creciente privatización en términos de administración de los establecimientos educacionales. En palabras de Canales, Bellei y Orellana (2016),

---

<sup>1</sup> Modificación contemplada en la Ley General de Educación (LGE) vigente desde el año 2009.

<sup>2</sup> A partir de 2018, con la aprobación de la Ley 21.040 el sistema comenzó un proceso de transición a un nuevo sistema de gestión local. Esto significa que los establecimientos que actualmente dependen de municipalidades y corporaciones municipales serán traspasados a Servicios Locales de Educación Pública.

Probablemente el rasgo más saliente de la educación chilena en las últimas décadas sea su acelerado proceso de privatización. Si en 1980 alrededor de un 15% de los estudiantes se educaba en escuelas privadas, en 2014 lo hacía un 60%; ciertamente, la contrapartida es una drástica reducción de la educación pública a menos de la mitad de lo que era a inicios del período (p.90).

El abandono y desarticulación de la educación pública y la creación de un sistema que otorga al mercado “el rol de mecanismo principal en la asignación de los servicios educacionales, y al sector privado el papel mayoritario y hegemónico” (Garretón, 2014, p.201), ha tenido múltiples repercusiones, entre las cuales cabe destacar el desplazamiento de la demanda hacia las escuelas particulares subvencionadas, las cuales son preferidas por una importante proporción de las familias chilenas (Canales, Bellei, & Orellana, 2016).

De este modo, el proceso de privatización de la educación chilena, en el contexto del sistema de libre mercado que nos rige, no sólo ha reforzado la segregación social, sino que también ha debilitado “a las instituciones (públicas o privadas) orientadas por fines públicos, gratuitas, no selectivas, no discriminatorias; es decir las más funcionales para la equidad educativa” (Bellei, 2015, p.138). Al mismo tiempo, la entrega de la administración a las municipalidades profundizó las desigualdades en cuanto a los recursos que cada municipalidad puede destinar a educación. Esto repercute de manera directa en la educación rural, que por lo general atiende a poblaciones vulnerables, con fuerte presencia de establecimientos municipales, lo que la convierte en un foco de atención.

Ahora bien, pasando al ámbito de la educación rural, en Chile se asocia la definición de este sector a los establecimientos de educación básica (y en muchas ocasiones multigrado), que se ubican geográficamente al interior de una entidad rural. Sin embargo, para fines de esta investigación, vamos a considerar la educación rural como aquella educación que se desarrolla en territorios rurales y no quedará reducida solamente a educación básica.

Según datos del Ministerio de Educación para el año 2018, las escuelas rurales representaban el 30% del total de establecimientos educacionales en el país<sup>3</sup>. Esta cifra se traduce en que había -durante el período de estudio- 3.454 establecimientos (parvularios, básicos y medios) en zonas rurales. De ellos, 2747 (equivalente al 77%) eran de administración municipal (MINEDUC, 2019). Cabe mencionar que, de este

---

<sup>3</sup> El carácter rural de la educación, basado en criterios censales del INE, como se vio, refiere a la ubicación en zonas rurales de los establecimientos, pero no al carácter rural de la población escolar que puede concurrir tanto a establecimientos rurales como urbanos.

total de establecimientos educacionales, unos 2.300 corresponden a escuelas básicas rurales (MINEDUC, 2019) que, tal como se mencionó anteriormente, son las que en Chile se identifican propiamente como “educación rural”. Por su parte, con relación a las modalidades educacionales de enseñanza media, los liceos ubicados en zonas rurales son mayoritariamente técnico-profesionales.

Los datos de la Tabla 1 indican el número y porcentaje de establecimientos educacionales en Chile según dependencia administrativa y área geográfica, pudiendo apreciar lo mencionado anteriormente.

**Tabla 1. Número de establecimientos educacionales en el país por dependencia administrativa y área geográfica. Año 2018**

Área geográfica	Dependencia administrativa					Total	
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación de administración delegada	Servicio Local de Educación	Número	%
Urbano	2.355	4.887	675	70	133	8.120	70%
Rural	2.570	778	3	0	103	3.454	30%
Total	4.925	5.665	678	70	236	11.574	100%

Fuente: Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019). Disponible en <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>

Cabe señalar que en Chile existen alrededor de 2.300 escuelas básicas rurales multigrado<sup>4</sup>, donde estudian cerca de 97 mil estudiantes. Las regiones con mayor número de establecimientos con estas características son la Araucanía (444), Biobío (333) y Los Lagos (400). En estas escuelas trabajan alrededor de 14 mil profesores y profesoras.

Gran parte de las escuelas rurales en Chile están ubicadas en zonas con altos niveles de pobreza, lo que tiene como consecuencia que la mayoría de los estudiantes que asisten a este tipo de establecimientos pertenecen a un nivel socioeconómico bajo. En este sentido, la educación juega un rol fundamental para enfrentar este panorama, en tanto puede considerarse como una herramienta para combatir la pobreza en estas zonas.

En el caso particular de esta investigación interesa conocer datos de la región de O’Higgins, donde se ubica la Escuela Zúñiga. En esta región el porcentaje de establecimientos rurales es de 37%, lo que corresponde a una mayor representación de educación rural respecto al conjunto del país (30%). De un total de 260

<sup>4</sup> Las escuelas multigrados son establecimientos educacionales en los que se reúnen estudiantes de distintas edades en una sola aula.

establecimientos rurales, la gran mayoría corresponden a dependencia municipal y solo 12 son instituciones particulares subvencionadas. (Tabla 2).

**Tabla 2. Número de establecimientos educacionales en la Región de O'Higgins por dependencia administrativa y área geográfica. Año 2018**

Área geográfica	Dependencia administrativa					Total	
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación de administración delegada	Servicio Local de Educación	Número	%
Urbano	149	256	26	6	-	437	63%
Rural	248	12	0	0	-	260	37%
Total	397	268	26	6	-	697	100%

Fuente: Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019). Disponible en <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>

La particularidad de las escuelas rurales, como se ha mencionado anteriormente, es que estas son claves en la constitución de la vida cotidiana de los territorios en los que se encuentran insertas, siendo así una institución esencial desde un punto de vista sociocultural. Esta situación nos lleva a plantear que “la escuela se constituye en un eje articulador de la sociedad civil, a través del desarrollo de un sentido de pertenencia de las comunidades a un proyecto de nación con valores compartidos y de producción de identidades.” (Nuñez, Solis, & Soto, 2014, p.617). Esto es fundamental en comunidades rurales que son, por lo general, pequeñas y aisladas.

En la misma línea y tal como plantea Williamson y Torres (2017), la conceptualización de escuela rural debiera considerar al menos tres elementos constitutivos: sala de clases, comunidad educativa y territorio. Esto debido a la centralidad que tanto la comunidad como el territorio constituyen para los y las estudiantes, influyendo fuertemente en las prácticas desarrolladas en la sala de clases. Lo anterior nos lleva a suponer que cuando pensamos en el mejoramiento de aprendizajes en la escuela rural se debe tener en cuenta la trilogía de elementos que se ha mencionado. En este sentido, la educación, al situarse en contextos que se encuentran en constante transformación, debe ser capaz de reconocer su entorno social, cultura, económico y ambiental, hacerlo propio y de esta manera interactuar de manera dialéctica con él. Aspecto que resulta particularmente relevante en espacios rurales debido al lugar articulador que toma el establecimiento educacional en la comunidad.

## **2. Definiciones conceptuales**

Para avanzar hacia la discusión en torno a la educación rural y su interacción con su entorno, es pertinente detenernos a conceptualizar algunos elementos que serán importantes en la reflexión que se propone en esta investigación. Si bien los conceptos que se presentan a continuación pueden parecer de una gran amplitud teórica, lo que se buscará en este apartado es poder delinear una definición que permita acompañar el análisis en la presente investigación en el caso de estudio de la Escuela Zúñiga. Los conceptos abordados son Escuela y Currículum en primer lugar y luego Ruralidad.

### **2.1 Escuela y Currículum**

La escuela como institución y “forma educativa hegemónica” (Pineau, 2001, p. 1) aparece como un símbolo de la modernidad y el progreso en el paso del siglo XIX al XX, cuando alrededor del mundo comienza a legislarse sobre escolarización obligatoria. Siguiendo el análisis de Pineau (2001), la escuela ha triunfado a pesar de las transformaciones del contexto que la vieron surgir, convirtiéndose en parte del paisaje educativo, tanto que resulta difícil imaginar una educación sin escuela.

En este sentido, Dubet (2006) plantea que la escuela, en tanto institución, tiene una doble función: instituir y socializar. Para Dubet la escuela tiene como principal objetivo formar sujetos vinculados a un orden social y cultural determinado. En otras palabras, lo que plantea el autor es que “la escuela se define por su capacidad de transmitir un orden simbólico y cultural, es decir “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos” (Dubet, 2006, p. 41).

Junto a esta concepción, se encuentra la escuela como constructora de sujetos y transmisión de valores y modelos culturales hegemónicos. De esta manera, tal como plantea Bourdieu y Passeron (1996), la escuela sería una institución que reproduce el sistema de dominación social, a través de lo cual se naturalizan las relaciones sociales de dominación.

En este sentido, la escuela en vez de crear igualdad genera diferencias al reproducir la estructura social. En palabras de Bourdieu & Passeron (1996):

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto

para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una arbitrariedad cultural cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases (p.25-26).

En esta misma línea, Bernstein (2001) plantea que las relaciones de clases tienen la función de distribuir el poder y los principios de control, lo cual se traduce “en la creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos (...)” (p. 25). Desde estas relaciones se generan y legitiman códigos y discursos que condicionan la comunicación entre una clase y otra, de forma tal que los códigos que constituyen el centro del análisis de Bernstein (2001), serían mecanismos de posicionamiento en la estructura social.

Desde la perspectiva de estos autores -Bourdieu, Passeron y Bernstein- la escuela tendría la función de reproducir la estructura social, donde los discursos en tanto elaboraciones a partir de ciertos códigos hegemónicos determinan esta reproducción.

Otros autores, sin embargo, plantean que, si bien la escuela cumple un rol de reproducción, también es posible generar cambios a partir de ella. En este sentido, Canales, Opazo y Camps (2016) proponen que “la escuela puede considerarse un factor importante en la construcción de trayectorias vitales, determinando posibilidades de reproducción o transformación de la estructura social, en tanto ofrezca oportunidades o restricciones al desarrollo e integración social del joven” (p.76).

Desde esta perspectiva Pineau (2001) enfatiza las contradicciones en la construcción de la escuela como la definición moderna de educación, entendiendo que “la escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes” (p.2). De esta forma, la escuela aparece como un espacio, si bien hegemónico en términos del campo educativo, no exento de contradicciones y tensiones respecto de sus funciones y características internas.

La escuela, como reproductora de un orden social o como un espacio de transformaciones sociales, posee una serie de elementos constitutivos, tales como la regulación artificial, el uso específico del tiempo y el espacio, la generación de dispositivos de disciplinamiento, la creación de un sistema de acreditación, la conformación de currículos y prácticas tendientes a la universalización y homogenización, la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, entre otros (Pineau, 2001). En lo concreto, muchos de estos elementos se evidencian hoy en el proyecto educativo, la estructura organizacional y el

currículum -el cual será fundamental a la hora de entender el marco en el que se desarrollan los cambios en la Escuela Zúñiga- que cada escuela pone en práctica en su contexto.

La complejidad del concepto de currículum configura un amplio campo teórico, en el cual vale la pena detenerse. A continuación, se presentan algunas de sus principales conceptualizaciones, que nos servirán de punto de partida para poder reflexionar en torno a posibles modificaciones o adaptaciones que se podrían implementar al currículum en un contexto rural.

Algunos teóricos plantean que la educación es la forma a través de la cual la sociedad adquiere la “experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada” (Coll, 1991, p.28). Desde esta visión el currículum sería inseparable de la sociedad y la cultura, en tanto es una construcción social que incluye aspectos culturales, políticos, históricos y económicos. En base a lo anterior, el currículum no es una mera descripción de contenidos que deben desarrollarse, sino que también corresponde a la expresión de un proyecto cultural hegemónico, en tanto responde a una selección cultural, y a la socialización del mismo a través de prácticas educativas formales.

En este sentido, el currículum es una construcción sociocultural e histórica que en muchos casos responde a los intereses dominantes de una sociedad en particular (Sacristán, 2007). De acuerdo con lo anterior, el currículum se configura como un instrumento que la escuela utiliza para dar cuenta de un determinado sistema social, en el cual se especifica la selección de contenidos que se van a “transmitir” a las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, Coll (1991) plantea que el currículum como texto debe proporcionar información fundamental para poder cumplir con sus funciones. Así, el autor propone cuatro elementos básicos que debe incluir el currículum: i) información sobre qué enseñar, ii) información acerca del cuándo enseñar – es decir la manera en que se ordenan los contenidos-, iii) información sobre cómo enseñar y finalmente iv) información sobre qué, cómo, y cuándo evaluar. Asimismo, el autor entenderá el currículum “como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución” (Coll, 1991, p.31).

Desde un punto de vista institucional, en Chile, el Currículum define los Objetivos de Aprendizaje (OA), que los estudiantes de básica y media deben desarrollar a lo largo de la trayectoria escolar, buscando asegurar un mínimo de aprendizajes y una base cultural común a todos y todas las estudiantes del país



(MINEDUC, 2009). En base a esto, el Ministerio de Educación define una serie de instrumentos derivados de la política educativa que buscan asegurar el logro de dichos aprendizajes.

Los principales documentos curriculares corresponden a, en primer lugar, las Bases Curriculares, en las cuales se encuentran detallados los Objetivos de Aprendizaje por nivel y asignatura, y su cumplimiento es de carácter obligatorio para todos los establecimientos educacionales del país; en segundo lugar, los Planes de Estudio, que corresponden a la organización temporal de los distintos niveles escolares; en tercer lugar, los Programas de Estudio, que entregan una organización didáctica para el logro de los Objetivos de Aprendizaje; en cuarto lugar las Progresiones de Aprendizaje, que se encuentran aún en elaboración y constituyen un marco de referencia para evaluar el aprendizaje; en quinto lugar, los Niveles de logro, que refieren al desempeño de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación); y, por último, los Textos Escolares que sirven de apoyo del trabajo de los y las estudiantes para desarrollar los OA (MINEDUC, 2009).

Según el Ministerio de Educación (2009),

De acuerdo con estos principios se establece un marco de objetivos y contenidos comunes que aseguran una misma experiencia formativa de calidad para la totalidad de la matrícula, y se reconoce que sobre esta base curricular los establecimientos educacionales tienen la libertad de elegir o elaborar sus propios planes y programas de estudio.

Sin embargo, la complejidad y multidimensionalidad del currículum reside en que este no corresponde únicamente a una serie de documentos que prescriben los aprendizajes, sino que también el currículum se refiere a las prácticas que se derivan de estos textos en cada contexto. De esta manera, el currículum se transforma no solo en un documento, sino que, además en una experiencia que varía y se diversifica dependiendo del contexto en el cual se desarrolla. La tarea, entonces, de las instituciones educativas y de los profesores y profesoras estaría entonces en interpretar el Currículum Nacional, en conjunto con el proyecto educativo de cada establecimiento para generar una educación que tenga sentido en su contexto particular.

El currículum que se pretende desde el contexto rural tiene alrededor las identidades, las expresiones culturales, vivencias, la producción sostenible, la calidad de vida o crecimiento social, comprehensivo, el relevo generacional del campo (...) (Ramos, 2015, p.174).

En la actualidad existen múltiples debates en torno a las diferentes formas de concebir un currículum. En este sentido, y para los fines de ese estudio, se van a identificar dos grandes posturas. La primera de ellas responde a la idea de unificar y homogenizar al máximo posible el currículum para toda la población escolar, es decir, estructurar la enseñanza como un proceso lineal y acumulativo, en el cual los objetivos del proceso de aprendizaje están determinados de antemano y elaborados por agentes externos a las comunidades educativas. Esta postura se denomina currículum cerrado (Coll, 1991). Generalmente esta forma de pensar el currículum implica su aplicación de manera más rígida y cerrada. Así, cada asignatura cumple con su función y se lleva a cabo de manera jerárquica. Bernstein (2005) llama a este tipo de documento como currículum “de colección” y afirma que:

(...) en el currículum de colección el orden proviene de la naturaleza jerárquica de las relaciones de autoridad, la ordenación sistemática de los contenidos separados, de un sistema de examen relativamente objetivo y explícito; en el currículum colección el orden es algo que ha de desarrollarse y planificarse (p.79)

En el otro extremo, la segunda postura en juego es el currículum abierto, en el cual se le otorga una gran importancia al contexto sociocultural y geográfico, así como también a las diferencias individuales de las y los estudiantes. Esta forma de entender el sistema educativo se basa en la importancia de la interacción con el entorno, integrando los diferentes elementos externos que puedan influir en el proceso educativo. En este sentido, se le otorga más énfasis al proceso que a los resultados del aprendizaje y es un currículum que se encuentra en constante revisión y reorganización por parte de la misma comunidad educativa (Coll, 1991). Este tipo de currículum abre la puerta para permitir que sean las propias escuelas quienes se hagan cargo de su propio proyecto educativo.

Bernstein (2005) nombra este tipo de currículum como integrado

(...) un currículum en el que los diversos contenidos no recorren caminos distintos, sino que es un currículum en el que los contenidos favorecidos mantienen entre sí una relación abierta. Un Currículum en el que los contenidos mantienen entre sí una relación abierta será llamado integrado (p.76).

Para la presente investigación, el currículum integrado toma especial importancia, en la medida que se constituye como una herramienta para la elaboración de un proyecto educativo que sea capaz de entender el contexto en el que se desarrolla. Es importante mencionar que el currículum chileno se asemeja más al

currículum definido como cerrado. Sin embargo, este abre espacios de flexibilidad para que cada escuela realice lecturas de las Bases Curriculares y desarrolle sus propios Planes y Programas, de ahí que el concepto de currículum integrado resulta relevante para la experiencia de la Escuela Zúñiga.

## **2.2 Integración del Currículum**

La discusión en torno a la manera en que el currículum se adapta a diversos proyectos educativos es variada. En este sentido, Beane (2005) plantea:

La integración del currículum es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares (p.17).

En concordancia con lo anterior, el eje central del currículum integrado debe estar dado por las experiencias de vida de quienes comparten dicho currículum, abriendo camino a un conocimiento colaborativo, así como también a la redefinición de las relaciones de poder dentro del aula.

Esta visión se diferencia de la idea que establece que el profesor es quien dicta contenidos que son previamente aprobados por académicos y burócratas alejados de dicha realidad (Beane, 2005), donde los estudiantes juegan un rol pasivo en el proceso de aprendizaje. De la misma manera, se abre paso a la democratización del espacio educativo, en el que tanto estudiantes como profesores son actores activos y protagonistas de la educación.

La integración del currículum en escuelas rurales debe considerar una serie de elementos. Para Ramos (2015), por ejemplo, tal currículum debiera ser “validado por sus actores hacia la transformación de lo rural y donde los saberes campesinos sean potentes, activos y dinámicos en la comunidad educativa mediante el diálogo de saberes (...)” (p.169). Junto con lo anterior, un currículum integrado debe tener la capacidad de articular las distintas asignaturas, de modo que estas no deben tener límites estrechos y definidos.

Así, el currículo rural, tomado como campo, puede transformar de forma permanente construyéndolo y aportando a las realidades y perspectivas, pero con las implicancias y visibilización de las comunidades educativas reformulando el currículo, repensándolo y recuperando la esperanza (Ramos, 2015, p.174)

Si bien, tal como se mencionó anteriormente, el currículum en Chile deja espacios para que cada establecimiento adapte sus Planes y Programas a partir de cada proyecto educativo, es necesario profundizar aquello, ya que en muchos casos es muy difícil poder cumplir con esto debido a la rigidez que aún posee y a las condiciones materiales de los establecimientos educacionales de nuestro país. Así, la falta de recursos en muchos casos es una dificultad a la hora de desarrollar un proyecto educativo distinto, ya que para esto es necesario contar con infraestructura, docentes capacitados, entre otros.

### **2.3 Ruralidad**

Al abordar la especificidad de cualquier fenómeno o proceso social que ocurre en espacios económicos geográficos reconocidos como “rurales”, la primera dificultad que se enfrenta es precisamente su definición y delimitación. Más aún cuando se considera tanto la gran heterogeneidad y complejidad de esos territorios como la diversidad de enfoques disciplinarios.

El INE (2018) define una entidad rural como un asentamiento humano con población menor o igual a 1.000 habitantes, o entre 1.001 y 2000 habitantes donde más del 50% de la población que declara haber trabajado se dedica a actividades primarias. Además, se define como rural a un conjunto de entidades que reúnen los criterios de población para ser definidas como urbanas, pero no los requisitos de amanzanamiento, continuidad o concentración de construcciones. Esta definición -que es la utilizada para el censo- se propone en términos dicotómicos, en el sentido que se plantea desde lo urbano (lo que no es urbano, es rural) (Berdegué et al. 2010).

Según esta definición, un 12,2% del total de la población en Chile habita en zonas rurales, lo cual corresponde a 2.149.469 personas (INE, 2017). Tal como se observa en la definición anterior, en Chile -y en toda América Latina- la ruralidad está definida en base a la variable tamaño poblacional. Además, en algunos países (entre los cuales se encuentra en Chile) se complementa con la consideración de las actividades económicas (Berdegué et al., 2010). Sin embargo, al incorporar nuevos conceptos y variables (densidad poblacional, identificación de áreas mixtas -donde coexiste lo urbano y lo rural-, etc) a la

definición de ruralidad, la cifra de población rural en Chile aumenta considerablemente, pudiendo incluso duplicarse<sup>5</sup>. En este sentido, la definición actual de ruralidad minimiza la magnitud de esta realidad.

El término rural, como señala Ceña (1992), evoca imágenes muy diversas en la sociedad, como puede ser un determinado paisaje, abierto, más o menos intervenido, pobreza, atraso y tradiciones y, especialmente, agricultura y producción de alimentos. No obstante, como elaboración conceptual, es posible establecer, de modo simplificado, tres grupos de enfoques: económico sectorial, demográfico y sociocultural.

El enfoque económico sectorial se centra en la estructura productiva de las zonas rurales, la que hasta hace algunas décadas se asociaba de modo casi unívoco a la producción agrícola primaria. En el marco de las transformaciones del capitalismo agrario durante las últimas décadas, tanto en Chile como en la mayor parte de los territorios rurales a nivel global, este enfoque se ha ampliado para reconocer que otras actividades no-agrícolas (tales como manufacturas y servicios) han ido creciendo en importancia económica y empleo en zonas rurales, por lo que la asociación exclusiva entre rural y agrícola ha ido perdiendo vigencia.

El enfoque demográfico, de mayor difusión, se aplica universalmente en los censos poblacionales y, por ende, es el más utilizado en el ámbito de las políticas públicas. Consiste en la utilización de unas pocas variables poblacionales, como son el número de habitantes, la densidad poblacional y, a veces, las distancias a centros urbanos. Así lo rural representa los espacios de escasa población y/o baja densidad, normalmente aislados, cuyos límites específicos son definidos de forma relativamente arbitraria, variando de país en país. Su amplia utilización se basa precisamente en su simplicidad y en su carácter evidentemente operativo.

Un tercer enfoque, más propio de la tradición sociológica y antropológica, se basa en las características socioculturales de los sujetos sociales que habitan el territorio, generalmente bajo la óptica de la dicotomía urbano-rural. La idea fundamental es que el lugar de residencia es una variable importante para la caracterización sociológica de esa población.

---

<sup>5</sup> Cabe mencionar que de acuerdo con la recientemente oficializada Política Nacional de Desarrollo Rural (Diario Oficial de la República de Chile, 2020) y con base en una definición y metodología elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se incorpora una nueva definición de rural, con base comunal de modo que una comuna se identifica como rural cuando su población no supera los 50.000 habitantes y su densidad poblacional es inferior a 150 (hab/km<sup>2</sup>)

No obstante, analizar la ruralidad como la oposición a lo urbano se torna difícil e insuficiente, dada la complejidad de los vínculos urbanos rurales, cuyos límites son cada vez más difusos e imprecisos. Así lo estableció el Informe sobre Desarrollo Rural en Chile 2008, el cual señala:

“(…) 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. Hoy, la ruralidad y las grandes urbes constituyen dos líneas y conectadas de una misma historia: ni tan distintos ni tan distantes. Pero tampoco idénticos: la ruralidad comparte con las grandes ciudades la visión positiva del progreso alcanzado, pero se separa de ellas en su visión del futuro (PNUD, 2008, p.12).

Así, el presente estudio considera esta complejidad, los límites difusos, los diferentes enfoques para entender “lo rural” y las características propias de estos espacios para analizar el proceso que lleva a cabo la comunidad de la Escuela Zuñiga.

### **3. Reflexiones sobre la educación rural como reflejo identitario del contexto local.**

¿Cómo puede asegurarse que los niños, niñas y jóvenes de zonas rurales tengan aprendizajes significativos en su paso por la enseñanza escolar? El hecho que los y las estudiantes vivan en sectores rurales, genera indudablemente, una particularidad en el desarrollo de sus vidas cotidianas, lo que en principio debiera ser asumido por la escuela. En otros términos, el concepto de ruralidad en el sistema educativo no debiera constituir solo un criterio geográfico administrativo, si no que fundamentalmente ser considerado en cuanto entorno socioeconómico y cultural específico a ser integrado en forma coherente a la acción educativa de dichos establecimientos. Esto, considerando los tres elementos constitutivos que Williamson y Torres (2017) identifican para la escuela rural- sala de clases, comunidad y territorio-.

La educación constituye uno de los pilares más importante de nuestra sociedad; hoy más que nunca se hace necesario cambiar las formas en que estamos educando a los niños, niñas y jóvenes, replanteándonos qué es lo que queremos en el futuro. La educación en zonas rurales representa una arista –no menos importante- de este panorama. En este sentido, cabe preguntarse por las formas en que se lleva a cabo la educación en zonas rurales, así como también cuestionarse el rol que juegan actualmente los/as profesores/as, estudiantes y miembros de las comunidades educativas insertas en estos territorios. Haciendo nuestra la propuesta del

pedagogo brasileiro Paulo Freire (1997), la apuesta es “que la propia comunidad local, teniendo a la escuela como algo suyo, se haga presente en la conducción de la política educacional de la escuela” (p.83-84).

En el caso de Zúñiga, la escuela ha sido por más de cien años una institución fundamental en el desarrollo de la comunidad local y en la cohesión social (Nuñez, Solis, & Soto, 2014) de la localidad y sus alrededores. Debido a esto, los y las *zúñiganas* consideran que la Escuela ha sido fundamental, tanto en sus trayectorias personales como en el desarrollo social y cultural local.

A partir de ello surge entonces la pregunta ¿es pertinente elaborar un Currículum particular para la educación rural o basta con construir un Currículum Nacional que sea capaz de adaptarse a las particularidades de las zonas rurales?

Hoy en día, el enfoque de la educación chilena tiende a la homogenización y, por lo tanto, a la descontextualización de los procesos educativos, sin atender a la importancia que el entorno sociocultural juega en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal es, precisamente, uno de los principales desafíos que enfrenta la educación rural en Chile, donde se forman niños, niñas y jóvenes pertenecientes a comunidades educativas insertas en una geografía particular: la de las zonas rurales “modernizadas” del país. Si bien todos los contextos en los que se desarrollan los procesos educativos son diversos y enfrentan desafíos para construir una educación con sentido para los y las estudiantes, el caso de la educación rural es más complejo si pensamos que las políticas educativas se diseñan desde la ciudad, considerando la ruralidad, en general, desde la oposición a lo urbano, utilizando enfoques demográficos o económicos.

### **3.1 Las prácticas socioeducativas en el contexto rural**

Una vez adquirida la noción de Integración del Currículum, podemos avanzar hacia la reflexión en torno a las prácticas educativas concretas que podrían llevarse a cabo con un diseño curricular flexible y adaptable a distintos contextos socio-territoriales, pensando en la dimensión experiencial del currículum.

Lo que aquí se propone es el concepto de “prácticas socioeducativas”, las que serán entendidas en esta investigación como una extensión del campo pedagógico, que hace referencia al “conjunto de acciones, proyectos y programas educativos llevadas a cabo en contextos institucionales diversos, que tiene por finalidad la promoción cultural y social de los sujetos, mediante la transmisión y mediación con contenidos culturales de valor social” (Silva Balerio, 2016, p.50). Desde esta óptica, las prácticas socioeducativas

implican un proceso de adecuación y contextualización de los contenidos a las situaciones particulares de las y los sujetos de la educación (Silva Balerio, 2016).

Las prácticas socioeducativas, por lo tanto, serían una respuesta a las múltiples necesidades sociales y culturales de las comunidades educativas insertas en un contexto determinado, abriendo oportunidades a las/os estudiantes - que son las/as sujetos/as que interactúan en primer lugar con dichas prácticas en el aula (u otro espacio en el que se desarrolle la acción educativa)- , pero también a las comunidades locales que desarrollan sus actividades cotidianas en torno a la institucionalidad educativa. Ejemplo de estas prácticas, podría ser cuando un equipo de profesores/as interviene a través de metodologías participativas e innovadoras (en el aula) sobre un problema que influye en el rendimiento escolar de las y los estudiantes. Aquí se puede dar cuenta que los actores que desarrollan dicha práctica son los/as profesores, pero en diálogo con la institucionalidad y, generalmente, de manera implícita vinculan este ejercicio a la realidad contextual. En otras palabras, las y los profesores utilizan de manera positiva la institucionalidad a través de un proceso innovador de manera tal que la práctica educativa es también -y se significa como- una acción social.

En palabras de (Cruz-López, 2009) “hablamos de una educación, por tanto, eminentemente social contextual e históricamente condicionada, cuyos contenidos, fines y funciones nunca pueden ser interpretados al margen de la sociedad en la que se desarrolla” (p.394) y que se traduce en una capacidad de apropiar y abrir paso para que las personas sean actores de su propia vida.

Esta noción implica entender la educación como una acción compleja, que no solo involucra una dimensión didáctica y pedagógica en tanto cumplimiento de aprendizajes determinados por un currículum prescrito - que, para el caso chileno, como ya vimos, está descontextualizado del panorama socio-territorial-, sino que también una dimensión social que se traduce en experiencias vividas por las comunidades educativas. Esta dimensión social queda entonces plasmada en los procesos educativos y son construidos de manera colectiva a partir de la lectura y reflexión del entorno social, construyendo de esta manera sentido para los procesos de aprendizaje que se desarrollan.

En suma, las prácticas socioeducativas serán impulsadas y promovidas por acciones cotidianas de los contextos donde se desarrollan. Para el caso de la Escuela Zúñiga, las prácticas socioeducativas serán movilizadas por prácticas relativas al contexto agrícola de la zona en relación con el sentido que la comunidad otorga a estas prácticas.



#### **4. A modo de conclusión**

A partir del desarrollo de los conceptos sobre los cuales se basará esta investigación, la cuestión central que se ha discutido en este capítulo es el enfoque homogeneizante y por lo tanto desapegado del contexto sociocultural específico en que se realizan los procesos educativos. Si bien, nuestro caso se circunscribe a la educación rural, esta situación atañe al conjunto del sistema escolar en el país y representa uno de sus mayores déficits y, a la vez, desafíos.

Se trata entonces de establecer cómo un determinado entorno económico, social y cultural puede ser incorporado al proceso educativo de manera que la experiencia escolar tenga sentido para los actores y las comunidades, en particular en el caso que aquí interesa, en los establecimientos rurales. Dos son los mecanismos fundamentales a través de los cuales se ha estimado aquí es posible generar una modalidad formativa que se adecúe a las especificidades locales: el Currículum y las prácticas socioeducativas.

El primero remite a un debate teórico y normativo: ¿debe ser homogéneo y cerrado, como una forma de reforzar la identidad nacional? ¿O, por el contrario, debe atender preferentemente el contexto social, cultural y geográfico – además de las diferencias y preferencias individuales – en que se realiza el proceso formativo?

Si bien no es el objetivo de este estudio cerrar este debate, es por supuesto esta última opción la que interpreta mejor la experiencia que constituye el foco de atención de esta investigación. Para que esto se concrete se requiere de un complemento fundamental, el currículum no solo debe estar abierto a los estímulos que provienen del medio, sino que además los contenidos deben estar articulados, lo que en términos técnico pedagógico corresponde la integración curricular o Currículum integrado.

## **Capítulo II: El proceso de construcción de un nuevo proyecto educativo en la Escuela Zúñiga: un ejercicio de sistematización**

### **Resumen**

El proceso de transformación socioeducativa, así como la elaboración de un nuevo proyecto educativo en la Escuela Zúñiga ha implicado una serie de cambios y nuevas formas de entender la educación. A través de un ejercicio de sistematización desarrollado a partir de talleres participativos y el análisis de la observación participante de la investigadora, se analizó dicho proceso y se identificaron dos hitos que fueron considerados como la base del nuevo proyecto educativo. En primer lugar, el paso de escuela a liceo, lo cual se reconoce como el inicio del proceso de transformación y, en segundo lugar, la construcción del Agro-Parque como espacio educativo. Ambos representan para la comunidad educativa, la nueva identidad del proyecto del Liceo Zúñiga (antes Escuela), en el cual se destaca la articulación de los contenidos educativos con el entorno rural. Las principales conclusiones del capítulo apuntan a que ambos hitos permiten en conjunto la concreción del nuevo proyecto educativo en tanto constituyen espacios para la enseñanza contextualizada. Sin embargo, al mismo tiempo se presenta una tensión vinculada a la condición de Liceo del establecimiento, ya que, por un lado, esta nueva característica lleva a proyectar la educación a la posibilidad de educación superior (mirada hacia el futuro de los/as estudiantes), pero, por otro lado, el nuevo proyecto educativo tiene su foco en “el aquí y ahora” (mirada del presente).

## 1. Introducción

Hasta el año 2015 la Escuela Zúñiga impartía educación parvularia (pre-kinder y kinder) y educación básica (de primero básico a octavo básico); pero a partir de dicho año comenzó un proceso que significó el paso gradual de escuela a liceo, de tal manera que en 2018 ya disponía de educación media completa. En la actualidad (2020) asisten 487 estudiantes al establecimiento y hay 44 docentes que imparten las clases a los diferentes cursos (MINEDUC, 2020). La comunidad circundante al colegio se caracteriza por ser de un nivel socioeconómico medio bajo y de escasos recursos económicos, apreciándose que muchos estudiantes pertenecen a familias de trabajadores temporeros agrícolas. La Escuela tiene un índice de Vulnerabilidad<sup>6</sup> de 85,4 % (Escuela Zúñiga, 2017) y sus estudiantes proceden de distintas localidades de la zona, entre las que destacan Romeral, Monte Lorenzo, Toquihua, La Estacada, Tunca Arriba, Tunca El Medio, Millahue, Guarcahue, Huapi, La Vinilla, el Huapi y San Vicente (Escuela Zúñiga, 2017).

La Escuela Zúñiga, de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional, tiene como uno de sus principales propósitos educar en un contexto inclusivo, atendiendo a la diversidad cultural, social y económica, buscando potenciar habilidades en los estudiantes que permitan una formación personal íntegra y acorde al contexto temporal y espacial. En este sentido, la escuela propone que la idea de construir una comunidad activa en la cotidianeidad escolar represente la huella pedagógica que caracterice su quehacer. (Escuela Zúñiga, 2017).

El presente capítulo consta de dos partes; la primera presenta el proceso mismo de sistematización de la transformación estudiada en esta investigación, es decir, el cambio socio-educativo que se ha llevado a cabo desde 2015 a la fecha, con sus particularidades metodológicas, su desarrollo y sus principales hallazgos. La segunda se refiere a los contenidos y propuestas que surgen de dicho proceso de construcción colectiva, analizando con mayor profundidad los hitos que fueron considerados fundamentales en el proceso de transformación en el proyecto educativo de la Escuela Zúñiga.

---

<sup>6</sup> Indicador del nivel de vulnerabilidad de los establecimientos que expresa la condición de riesgo de pobreza asociada a los estudiantes de cada establecimiento.

## **2. Sistematización de Experiencias**

Antes de presentar el proceso de sistematización llevado cabo, es pertinente referirse brevemente a la sistematización de experiencias en cuanto herramienta metodológica para la reconstrucción de procesos colectivos y presentar la elección de esta para el desarrollo del presente capítulo.

La sistematización de experiencias dice relación con la reconstrucción crítica y analítica de un proceso de manera que pueda interpretarse y comprenderse. Según el educador popular y sociólogo Oscar Jara (2001), “sistematizar experiencias significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso.” (p.2). En este sentido, lo que la sistematización hace es un reordenamiento de los hechos que ocurrieron en dicho proceso y la distinción entre elementos objetivos y subjetivos de lo sucedido.

Uno de los grandes desafíos de la sistematización es trasladar el eje principal de la reconstrucción y reordenamiento de lo que sucedió, a una interpretación crítica de lo acontecido para extraer aprendizajes que sean de utilidad para el futuro (Jara, 2001).

Lo que se busca a través de la sistematización es poder otorgarle coherencia a un proceso, de tal manera de obtener una visión más completa de lo ocurrido, dándole un sentido a ello. Una idea fundamental de sistematizar se vincula con ir más allá de una narración lineal de hechos, buscando así interpretar lo que hay detrás de ello, así como también ser capaz de dar cuenta por qué las cosas se dieron de cierta manera y no necesariamente como estaban planeadas. En efecto, el proceso de sistematización implica generar una reflexión de la propia práctica para así dar paso a nuevo conocimiento.

Para la presente investigación, la necesidad de sistematizar la experiencia de la construcción del proyecto educativo de Zúñiga se constituye en un objetivo fundamental para poder desarrollar reflexiones analíticas en torno al proceso. Es por ello que, la primera tarea de este estudio fue facilitar un proceso de sistematización participativa de la comunidad escolar de Zúñiga, lo que se realizó a través de dos talleres con sus respectivas metodologías, línea del tiempo y mapa parlante, que se presentan a continuación.

## 2.1 Taller Línea del Tiempo “Reconstruyamos la historia”<sup>7</sup>

Para la aplicación del taller “Línea del tiempo” se formaron dos grupos, uno conformado por estudiantes de cuarto medio y el otro por el equipo directivo de la Escuela Zúñiga. La idea de este taller era poder hacer una reconstrucción histórica del proceso de transformación en la Escuela Zúñiga a través de la identificación de hitos considerados importantes para los y las participantes.

En la elaboración de la línea del tiempo, la definición del período relevante (año de partida, año de término, etc.) era totalmente libre, es decir, decidida por los/as participantes.

### Imagen 1: Estudiante de Cuarto Medio en elaboración de Línea del Tiempo



Fuente: Archivo Personal

## 2.2 Taller Mapa Parlante

La metodología del Mapa Parlante (INDAP, 2015), consiste en que un grupo representa a través de dibujos los momentos o hitos claves en la trayectoria de una experiencia colectiva; en este caso, los profesores/as abordaron la trayectoria de la Escuela Zúñiga a través del tiempo: pasado (mapa “Quiénes Fuimos), presente (mapa “Quiénes somos”) y futuro (mapa “Quiénes queremos llegar a ser y hacer”). Mediante algunas preguntas guías, los y las participantes de la actividad fueron reconociendo e identificando oportunidades y restricciones para su propio desarrollo, como comunidad educativa de la Escuela Zúñiga, obteniendo como resultado una sistematización de sus propias vivencias.

<sup>7</sup> El taller “Línea del Tiempo” se realizó el año 2018, por lo que los resultados serán hasta ese año.

Los tres mapas, se representaron de la siguiente manera:

a. Mapa del Pasado: Los/as participantes ilustraron y representaron la situación de la Escuela Zúñiga mirando diez años atrás, analizando y reconociendo elementos importantes del pasado que sirvan para proyectar el futuro, así como también fortalecer la identidad. Para la construcción de este mapa, se utilizaron las siguientes preguntas que sirvieron para ayudar a dinamizar la actividad.

- ¿Cómo era la vida antes acá? (situación económica/productiva, conectividad, servicios básicos, etc.)
- ¿Cómo era este territorio? (entorno natural, social, etc.)
- ¿Cómo era la escuela? (infraestructura, principales actividades, relación con el entorno)
- ¿Cuántos profesores/as había? ¿Cuántos estudiantes?
- ¿Había otras escuelas en la zona? ¿Cómo era la escuela Zúñiga con respecto a ellas?
- ¿Cómo se desarrollaban los procesos educativos? ¿Cómo eran las clases?

b. Mapa del Presente: Buscaba que los/as participantes representaran la situación actual de la escuela. La idea es que el grupo reconociera tanto oportunidades como necesidades, así como también aspectos relevantes para su propio desarrollo. Las preguntas guías fueron las siguientes:

- ¿Cómo es la vida actualmente acá? ¿Cómo es el territorio?
- ¿Cómo es la escuela?
- ¿Cuántos profesores/as hay? ¿Cuántos estudiantes?
- ¿Hay otras escuelas en la zona? ¿Cómo es la escuela Zúñiga con respecto a ellas?
- ¿Cómo son las clases? ¿Cómo se desarrollan los procesos educativos?
- ¿Cómo es la relación de la escuela con el entorno?
- ¿Cómo se desarrolla el trabajo de ustedes como profesores? (en el aula y fuera del aula)
- ¿Cómo los ve la comunidad?

c. Mapa del Futuro: En el último mapa, los/as participantes representaron una idea del futuro (15 o 20 años) que desean a partir de lo identificado en los mapas anteriores. La idea era incluir esperanzas,

sueños y proyecciones sociales, culturales, económicas, etc. que les gustaría fomentar y/ o trabajar. El objetivo fue llegar a la elaboración de un “Estado Futuro Deseado”, el cual fuese una apuesta de desarrollo a partir del reconocimiento de oportunidades y dificultades a superar. Las preguntas que sirvieron de guía para este mapa fueron:

- ¿Cómo queremos que sea la vida en este territorio en 15 o 20 años más?
- ¿Cómo queremos que sea la escuela en 15 o 20 años más?
- ¿Cómo nos gustaría que se enseñara en esta escuela? ¿cómo les gustaría que fueran las clases?
- ¿Con quiénes deberíamos coordinarnos en el futuro para avanzar a lo que queremos como escuela?
- ¿Cómo les gustaría significar el proceso en el futuro?

### **Imágenes 2 y 3: Desarrollo Taller Mapa Parlante**



Las fotos corresponden a la jornada en que se desarrolló el Taller Mapa Parlante con profesoras y profesores de la Escuela Zúñiga.

Fuente: Archivo personal

Una vez finalizada la etapa de la elaboración de los mapas, se desarrolló una plenaria de síntesis y discusión de los mapas elaborados por los grupos. El objetivo de esta etapa fue abrir una conversación en la que se buscaba sistematizar la información que se generó en la etapa anterior, de modo que existiera visualización

de los resultados y así identificar semejanzas, diferencias y temas prioritarios expresados en los dibujos. La idea era que el grupo lograra crear una imagen identitaria de su propio territorio -en este caso la Escuela Zúñiga- así como también pensara en un “Estado futuro Deseable” en conjunto.

**Imagen 4: Plenaria Taller Mapa Parlante**



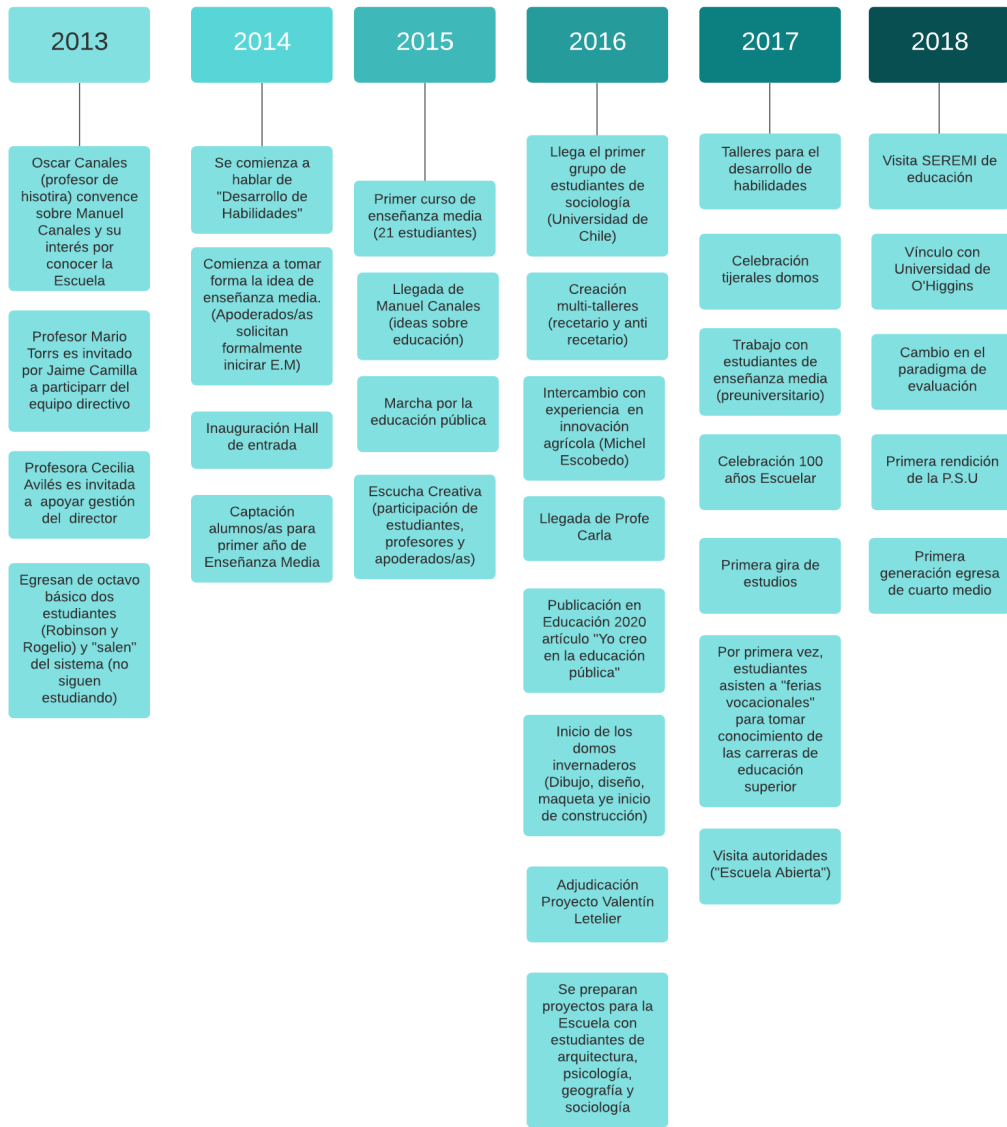
Fuente: Archivo Personal

### **2.3 Resultados Línea del Tiempo “Reconstruyamos la Historia”**

La presentación de los resultados del Taller Línea del Tiempo se expondrá en dos etapas. Primero, se mostrará una línea del tiempo con los hitos que relevó el equipo directivo y se analizarán aquellos hitos que se mencionaron de manera reiterada y que, al mismo tiempo, los participantes le otorgan mayor importancia simbólica. Luego se presentará el mismo ejercicio, pero aplicado a estudiantes de cuarto medio.



**Figura 2: Línea del Tiempo equipo directivo (2013- 2018)**



Fuente: Elaboración Propia

Los/as profesores/as del equipo directivo concuerdan en que uno de los hitos que se podría denominar como “punto de inflexión” fue en el año 2013, cuando dos estudiantes de octavo básico egresan de la enseñanza básica, sin embargo, no continúan su educación media, saliendo del sistema y no completando su educación escolar.

*“Hay un tema aquí súper importante, mira el año 2013 egresa del octavo A Robinson Jorquera y del octavo B, Rogelio Jorquera. Estos dos chiquillos no estudian ese año, salen del sistema, no estuvieron el 2014 en ningún colegio. Pelao (Robinson) se fue, incluso, estuvo par de meses en un liceo afuera, pero no pudo por razones familiares y se salió. Ellos son parte de la palanca que acciona la enseñanza media acá, no como tales, pero fue un ejemplo de algo que venía pasando hace años acá” (Encargado de Evaluación)*

Es a partir de esto que se comienza a considerar la enseñanza media en la Escuela Zúñiga buscando resolver aquello que el sistema no estaba haciendo en su momento.

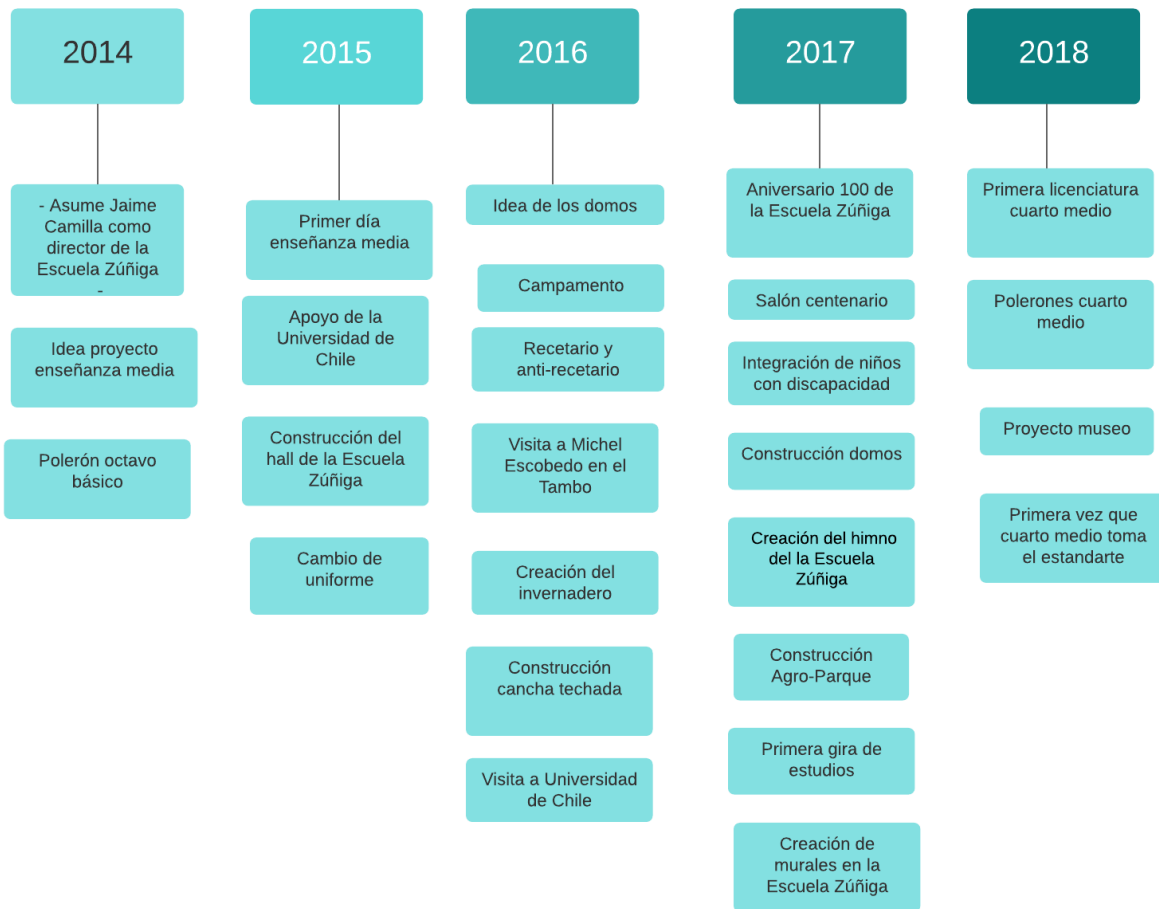
Otro hito importante que aparece en reiteradas ocasiones en el discurso de los/las profesores/as es la jornada de Escucha Creativa. Esta jornada, fue realizada en el contexto de cambios y re- definición de la identidad de la Escuela Zúñiga y fue llevada a cabo con la participación de un equipo multidisciplinario (Arteduca) y la comunidad educativa. Para ello se propuso una investigación acción-participativa con padres/madres, estudiantes y profesores/as en torno al futuro de la escuela, en la que se desarrollaron múltiples actividades. Dicha jornada, llevada a cabo el año 2015<sup>8</sup>, fue el momento en el que se decide de manera conjunta con la comunidad educativa lo que sería la educación media de la Escuela Zúñiga.

El tercer hito que aparece reiteradamente en la conversación es la construcción de los domos invernaderos que dan inicio al proyecto agrícola de la Escuela Zúñiga. Este proyecto, junto con lo que después pasaría a ser el Agro Parque, se levantan como respuesta a las inquietudes e interrogantes que fueron surgiendo en el momento de pensar lo que sería el nuevo Liceo.

---

<sup>8</sup> Cabe mencionar que en ese año ya estaba en marcha el primer año de enseñanza media, el cual buscaba ser un “piloto” de la media en el establecimiento (21 estudiantes constituían el primero medio del 2015 de la Escuela Zúñiga)

**Figura 3: Línea del Tiempo estudiantes cuarto medio (2014 – 2018)**



Fuente: Elaboración Propia

En la línea del tiempo de los/as estudiantes destacan como primer hito importante, el inicio del periodo de dirección de Jaime Camilla. Los estudiantes hacen referencia a este momento, ya que visualizan que hubo un cambio muy importante en la Escuela Zúñiga.

Luego, se observa en el discurso de los y las estudiantes que el inicio de su enseñanza media en la Escuela Zúñiga es un momento determinante en sus biografías escolares. Destacan, que el curso que inició la enseñanza media se había reducido considerablemente entre octavo básico y primerio medio, ya que muchos apoderados/as consideraban que aún se encontraba en fase “experimental” y preferían matricular a sus hijos/as en otros establecimientos con enseñanza media.

El tercer “grupo de hitos” que comentan las y los estudiantes, hace referencia al inicio del proyecto educativo vinculado a la re-valorización del contexto. En este sentido, la construcción del Agro-Parque, del invernadero y los distintos talleres aparecen como momentos importantes para ellos/as. Cabe mencionar que el proceso de construcción del agro-parque y del invernadero, fue llevado a cabo con participación de varios/as estudiantes de este curso, por lo que se puede evidenciar en el discurso que sienten una apropiación importante del proceso estudiado.

El relato de las y los estudiantes de cuarto medio está muy marcado por las actividades que vivieron como “curso” en los últimos años. Ejemplo de esto son la gira de estudios, el campamento organizado y gestionado por ellos/ellas mismos/as y los talleres “recetario y anti – recetario”<sup>9</sup>.

#### **2.4 Resultados Mapa Parlante**

Los resultados del Taller Mapa Parlante se organizan en *ideas fuerza*, correspondiente a las dimensiones halladas en la sistematización del taller. Se establecieron tres categorías de análisis para organizar la información, las que son: i) infraestructura, ii) contexto y proyecto educativo y iii) relaciones interpersonales en la escuela (ver Tabla 3).

---

<sup>9</sup> Talleres desarrollados en conjunto con estudiantes de sociología de la Universidad de Chile en los que se sistematizaron las recetas tradicionales de las familias en Zúñiga. Culminó con una jornada de cocina de la comunidad educativa de Zúñiga en conjunto con el equipo de sociología.

**Tabla 3. Taller Mapa parlante**

<b>DIMENSIONES</b>	<b>Mapa del Pasado (“Quiénes fuimos”)</b>	<b>Mapa del Presente (“Quiénes somos”)</b>	<b>Mapa del Futuro (“Quiénes queremos ser y hacer”)</b>
<b>Infraestructura</b>	La escuela era lo que corresponde actualmente al primer patio (en forma cuadrangular).	Dos patios + Agro-Parque + cancha techada.	Pabellón de párvulos con patio de juegos. Sala cuna  Comedor y cocina para párvulos.  Pabellón de media con su comedor y baño aparte.  Continuar Agro-Parque (y profundizar su uso)  Gimnasio + piscina  Salas para especialistas.
<b>Contexto</b>	Pobreza rural. Mayoría de los/as apoderados/as eran temporeros/as. Nivel educacional de padres y madres era bajo.  Movilización en carretas, pie y caballos.	Situación socioeconómica ha ido mejorando. Nivel educacional de los padres también ha mejorado.  Mayoría de los niños se movilizan en transporte escolar.  Se mantiene tradición agrícola del entorno.  Tecnología.	Nuevo modelo de agricultura. Paso a una agricultura orgánica.
<b>Proyecto educativo y relaciones interpersonales en la Escuela</b>	Pocos/as profesores/as.  Escuela básica  Había jornadas diferenciadas (para los/as más pequeños/as y más grandes).	Aproximadamente 40 profesores actualmente y profesionales especialistas <sup>10</sup>  Enseñanza media.	Una escuela rural grande.  Escuela sustentable: agro-parque y energías renovables.  Mantener tradición agrícola.  Desaparición de asignaturas clásicas para dar paso a materias acorde a nuevos contextos. Esto a través de la fusión de las actuales asignaturas.

Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a la dimensión “Infraestructura” se concluye que los cambios observados en la Escuela Zúñiga han sido parte importante en el proceso de transformación del proyecto educativo. Esto, porque se han habilitado espacios que han permitido el desarrollo de distintas aristas del nuevo proyecto, tal como lo es el Agro-Parque. Además, la conversación con respecto al futuro de la escuela se centró en esta dimensión y se manifestó gran interés por continuar creciendo como escuela a partir de la construcción de nuevos espacios que permitan profundizar los cambios que se han hecho hasta ahora. Se destaca también el interés por generar espacios diferenciados por ciclos.

En la dimensión “Contexto” se concluye que ha habido importantes cambios en el contexto socio-territorial de la Escuela Zúñiga, que se vinculan de manera muy directa con el desarrollo de las zonas rurales en todo el país. Si bien se mantiene la tradición agrícola de la zona, la situación socioeconómica y de conectividad ha mejorado considerablemente. Para el futuro, se propone un nuevo modelo de agricultura, sostenible y cuidadoso con el medio ambiente. En este sentido, el nuevo proyecto educativo de la Escuela Zúñiga busca instalar esta nueva idea en sus estudiantes.

Finalmente, en la dimensión “proyecto educativo y relaciones interpersonales” se destaca el crecimiento del equipo docente de la escuela y se pone especial énfasis en la conversación en la creación de la enseñanza media, lo que ha marcado un punto de inflexión en la historia de la Escuela Zúñiga. Para el futuro aparece la propuesta de mantener la tradición agrícola y seguir profundizando el nuevo modelo educativo.

### **3. Las bases de la transformación socioeducativa de la Escuela Zúñiga**

A partir de la presentación de las actividades y resultados del proceso de sistematización realizada en el marco de esta investigación acerca de las acciones realizadas por la comunidad educativa desde el año 2015 a la fecha, surgen dos ejes centrales en torno a los cuales se ha venido construyendo un nuevo proyecto educativo y, por lo tanto, la nueva identidad de la Escuela Zúñiga que gira en torno a la propuesta de Liceo y al Agro Parque. A dichos ejes se dedica esta sección.

#### **3.1 Liceo Zúñiga**

En el marco del proceso de ampliación de Escuela a Liceo la comunidad escolar debió reflexionar en torno a la enseñanza media y el sentido que se le daría a esta. Es así, que, con la participación de todos sus

integrantes -profesores/as, apoderados/as y estudiantes- se llegó a definir la modalidad y el sello que tendría la enseñanza media, optando por ser un liceo científico – humanista.

Ya desde el inicio de esa conversación -la modalidad de enseñanza media que se quería establecer-, aparece una tensión entre, por un lado, una nueva valoración del campo y, por el otro lado, el estigma vinculado a este (Canales, 2015). En otras palabras, lo que se explicita es que, si bien hay una identificación campesina muy arraigada, también se reconoce la estigmatización que esa identidad conlleva, en el sentido de representar un tipo de trabajo “*sacrificial*”, cuya esencia es el esfuerzo físico y que expresa además una continuidad respecto a los padres, lo que es percibido como un fracaso. Esta situación llevó a que si bien el modelo agrario, generó una gran masa de empleo, la calidad de este es rechazada por la mayoría.<sup>11</sup>

Esta tensión se tradujo, en definitiva, en un fuerte rechazo a la adopción de la modalidad técnico-agrícola -por su nexo al estigma antes mencionado- y se termina optando por un liceo científico-humanista. Adicionalmente la elección de dicha modalidad presenta ventajas logísticas y económicas y se articula mejor con las posibilidades de acceso a la educación superior de los/as estudiantes.

Esta modalidad de enseñanza media es complementada a través de una orientación de “*Desarrollo de Habilidades*”. En un inicio esto se buscó integrar a través de talleres en que las y los estudiantes pudieran fortalecer distintas habilidades que les permitieran ser sujetos/as capaces de gestionarse por sí solos en el futuro y tuvieran posibilidad de ser sus propios gestores.

Este proceso de construcción de enseñanza media ha pasado por distintos momentos, ideas y cambios, lo cual queda reflejado en las palabras de la jefa de UTP de la Escuela Zúñiga:

*“No ha sido un avance fácil, ha sido con mucho trabajo, con muchas subidas y bajadas. Hemos tenido que ir aprendiendo mucho en el camino. No ha sido fácil porque todo proceso -en especial de construcción- requiere maximizar las energías para que resulte. Lo valorable de todo esto es que, como equipo de trabajo, hemos sido capaces de escucharnos y de decirnos lo bueno y lo malo. Esto nos ha permitido avanzar y crecer como lo hemos hecho (...) La confianza de la comunidad ha sido muy importante para la construcción de la enseñanza media.”*

---

<sup>11</sup> Cabe mencionar que, si bien se rechaza el empleo agrario, no hay necesariamente una búsqueda por irse del campo (“no se trata de irse del campo, sino de trabajar en algo no agrario”) (Canales, 2015).

A pesar de ser oficialmente un Liceo, el equipo directivo en conjunto con la comunidad escolar ha decidido continuar con el término Escuela, porque desde su percepción el concepto de Liceo pierde la perspectiva de lo que la comunidad educativa quiere hacer. Esto, porque la noción de Liceo refiere a un espacio que prepara para la Universidad, perdiendo la idea de procesos vinculados al mirarse “aquí y ahora”. Asimismo, se rechaza la noción de colegio por su inclinación comercial al tener una impronta del sistema de libre mercado. En cambio, Escuela es una forma de hacer las cosas. La escuela misma y el hecho de sentirse escuela, implica hacer las cosas de una determinada manera<sup>12</sup>. Es por ello que se ha optado por mantener la denominación Escuela Zúñiga, excepto cuando se requiera hacer referencia a su situación particular de Liceo.

### **3.2 Agro parque como práctica socioeducativa a la base de la construcción del proyecto educativo.**

A pesar de haber optado por la modalidad Científico – Humanista, la arraigada identidad campesina hizo pensar que el Liceo debía tener un sello pedagógico complementario, que permitiera darle un sentido y reconectarlo con el campo y con la comunidad. De esta forma, este nuevo espacio educativo ofrece a sus estudiantes la posibilidad de aprender prácticas agro-productivas y otorga además una variedad de herramientas pedagógicas que permitan a los estudiantes elegir entre las opciones que más le motiven.

Es a partir de ello que se desplegó una forma innovadora de pensar en una nueva agricultura sostenible, realizada por jóvenes. Esto se materializó en el diseño, construcción y gestión comunitaria de un espacio educativo complementario, el “Parque Agro-Cultural para la Nueva Pequeña Agricultura”, o, como lo llaman en Zúñiga: “El Agroparque”. Éste se constituye en un espacio para una experiencia educativa que utiliza la idea del Proyecto como unidad de aprendizaje, para realizar experimentos en una agricultura más amigable, no soportada en la fuerza física y basada en la agroecología.

---

<sup>12</sup> Referencia de intervención del Encargado de Evaluación en entrevista realizada por la autora al equipo directivo, año 2017).



### Imagen 5 y 6: Cultivos experimentales Agro-Parque



Ambas fotos corresponden a la zona de cultivos del Agro-Parque.

Fuente: Archivo Personal

La idea de este proyecto es, entonces, que este tipo de agricultura no esté fundada en el sacrificio físico, sino en la sensibilidad y el intelecto, que sea respetuosa del medioambiente y que junte la actividad productiva agraria, el cultivo de los alimentos y la actividad educativa. Así, la Escuela, en vez de despremiar lo agrario, convierte un espacio que denominaban “el potrero”, en un espacio de experimentación y restablece la conexión de la escuela con la comunidad y el paisaje, de los estudiantes consigo mismos y sus familias, dando paso a una revalorización de lo agrario (Canales, 2015).

“Aquí se propone una escuela agrícola orientada no a la técnica especializada, sino a la formalización del arte y oficio de agricultor: la autogestión en la producción y comercialización de alimentos agrarios y pecuarios. Se trata de formar un “productor” autónomo, capaz de planear y llevar a cabo procesos complejos, monitoreando sus resultados y aprendiendo nuevos modos de gestionarse en su entorno” (Canales, 2015, p.15).

Para poder construir el Agro Parque de la Escuela Zúñiga fue necesario re-apropiarse de un terreno que pertenecía antiguamente a la escuela, pero que estaba siendo arrendado para labores agrícolas externas al establecimiento. La idea era que el espacio contuviera una representación física de las localidades del sector

norte de la comuna de San Vicente (aquellas que atiende la Escuela) y se incluyera también parte de la historia de dichas localidades, geografía, leyendas, flora y fauna, entre otros elementos. Además, el Agro Parque debía cumplir con el propósito de abrir un nuevo espacio de trabajo para los cursos en sus distintas asignaturas a través de actividades que fueran incorporadas al nuevo plan de estudios de la Escuela. (Escuela Zúñiga, 2017)

Con respecto al proceso de construcción de este espacio educativo, el primer hito que marca el inicio es la construcción de los invernaderos. El diseño y construcción estuvo a cargo de los/as propios estudiantes quienes hicieron la primera maqueta en una pelota de fútbol para luego elaborar la maqueta que se presenta en la Imagen 7.

### **Imagen 7: Maqueta Invernaderos**



Fuente: Archivo Personal

Poco a poco, con la participación de la comunidad educativa y de Rodrigo Hernández, el *Gigo* (agrónomo de la zona que ha participado en la habilitación del Agro-Parque y ha tomado un papel importante durante el último período, asumiendo el cargo de “Encargado del Agro-Parque”) se construyó un espacio educativo que permite a los y las estudiantes acercarse desde el desarrollo pedagógico a las actividades agrícolas.

### **Imagen 8: Estudiantes de básica en el humedal del Agro-Parque**



Fuente: Archivo Personal

## **4. Conclusiones**

El proceso de sistematización que aquí se presentó, además de constituir un componente metodológico de este estudio, permitió que la comunidad educativa de la Escuela Zúñiga reflexionara sobre las acciones y transformaciones de las que son partícipes desde el año 2015.

Dos son los hitos fundamentales que marcan la experiencia y la proyectan hacia la elaboración y concreción de un nuevo proyecto educativo: la transformación de escuela a Liceo (bajo la modalidad científico-humanista), y la construcción del Agro - Parque. En el primer caso, se trató de un proceso que permitió convocar a toda la comunidad a reflexionar sobre la identidad del establecimiento y su relación con el entorno. El Agro Parque, por su parte, permitió establecer una especie de resignificación del territorio al que pertenece la escuela como espacio educativo contextualizado.

La idea de Agro-Parque en el contexto de un Liceo científico humanista, como alternativa al técnico profesional, puede parecer un poco contradictorio, o al menos representar una cierta tensión. Lo anterior porque por un lado el Agro Parque es un espacio en el que se busca entregar herramientas pedagógicas, desde el ámbito científico y técnico productivo. Por otra parte, el Liceo tiene como principal objetivo

preparar a los estudiantes para que accedan y se desenvuelvan acertadamente en la educación superior, bajo los estándares que define la institucionalidad educacional del país.

Observando los resultados del capítulo, propongo que ambos espacios no debiesen verse de manera opuesta, sino que, al contrario, como complementarios. Esto, porque al desarrollarse procesos de enseñanza contextualizados en el espacio socio-territorial, los aprendizajes tienen un mayor sentido para los y las estudiantes y por tanto pueden ser incorporados con mayor eficacia.

Otra observación importante que se identifica en la conversación de la comunidad educativa dice relación con la continuidad que le dan al concepto “Escuela” aun cuando un evento fundamental en el proceso de transformación fue convertirse en “Liceo”. Esta situación, no se propone solo como un error lingüístico u omisión casual de palabras, sino que representa elementos más profundos a nivel organizacional. Por ejemplo, que se sigue pensando como escuela, entonces el Agro-Parque se vuelve el centro de una educación que no necesita mirar hacia fuera del sistema que construyen. En este sentido, el nivel de educación primario es menos exigente de demandas externas. Ahora, la condición de Liceo implica al menos mirar a la PSU y su nueva fórmula como un momento relevante.

Finalmente, parece importante destacar que, a partir de la sistematización, se puede concluir que el cambio socioeducativo en la Escuela Zúñiga no es solamente una declaración de principios, sino que es una transformación en las prácticas cotidianas y el discurso que la acompaña.

### **Capítulo III: El aporte innovador del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga.**

#### **Resumen**

En el presente capítulo se describen y analizan los principales conceptos y componentes del nuevo proyecto educativo de la Escuela Zúñiga, entre ellos la particularidad e innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las características que aquí se resalta es que, si bien se presenta como una alternativa al modelo tradicional al que adscribe la gran mayoría de los colegios, este no se realiza en confrontación con el Currículum Nacional ni en oposición a la institucionalidad pública, vale decir al Ministerio de Educación y a la normativa vigente. Esta particularidad cobra relevancia en el contexto actual, ya que permitiría que esta transformación organizacional pueda representarse como un modelo con mayores posibilidades de replicabilidad. Con respecto al aporte innovador del proceso estudiado, la introducción de prácticas pedagógicas novedosas e innovadoras ha logrado desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de manera contextualizada, dando paso a la construcción de un proyecto educativo único y con sentido para los y las estudiantes. Por otro lado, se destaca y se pone en tensión la reflexión en torno a las pruebas estandarizadas y las posibles expectativas de la comunidad educativa.

## **1. Introducción.**

Las dinámicas de cambio organizacional que la Escuela Zúñiga decidió implementar se tradujeron en diferentes modificaciones al interior del establecimiento. Una de las aristas más importantes en estos cambios refiere a la lógica de innovación pedagógica que se consolidó a través de la creación del Parque Agro-Cultural (el “Agro-Parque”). Con esto, se incorporaron a las clases tradicionales nuevas didácticas vinculadas a la innovación en las prácticas agrícolas, lo que ha permitido articular los contenidos del Curriculum con las prácticas cotidianas que viven las y los estudiantes de la Escuela Zúñiga.

Son justamente estas nuevas prácticas pedagógicas, las que se encuentran a la base de la identidad del proyecto educativo. Pero ¿qué hace que la Escuela Zúñiga sea un establecimiento único con respecto a los otros de la comuna? ¿Cuáles son los elementos que permiten diferenciar el proyecto educativo de Zúñiga del resto? Tal como se presentó en el capítulo 2, el Agro-Parque en el contexto de la creación de un nuevo Liceo rural se consolidó como un espacio de educación contextualizada y con sentido para su comunidad educativa. Es justamente este hito, el que da pie para la búsqueda de nuevas maneras de entender los procesos educativos y con esto, la introducción de novedosos métodos que permitan adecuar los contenidos al contexto socio-territorial.

Cabe mencionar que, si bien la comunidad educativa ha recibido de buena manera muchos cambios: inclusión de nuevas prácticas pedagógicas, el uso de nuevos espacios y la construcción de nuevas narrativas discursivas, es necesario reflexionar también respecto a otros elementos del proceso educativo como son los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU).

En el presente capítulo se analizan los principales componentes del nuevo proyecto educativo de la Escuela Zúñiga, el cual se construye como una propuesta distinta y a la vez innovadora, respecto al resto de los establecimientos rurales de la comuna. En la primera sección se presentan los conceptos claves del capítulo - proyecto educativo, prácticas pedagógicas innovadoras y escuela rural innovadora- los cuales fueron considerados por su pertinencia para acercarse a la experiencia estudiada en este capítulo y la realidad social en la que se inserta. A continuación, se presenta la metodología utilizada, dando cuenta de las dimensiones que se trabajaron para dar cuenta de la identidad del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga. La primera dimensión hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje y la particularidad de la Escuela Zúñiga en el contexto comunal; la segunda refiere a los elementos constitutivos del proyecto

educativo de la Escuela Zúñiga desde una óptica pedagógica. En tercer lugar -y en base a las dimensiones mencionadas-, se presentan los resultados obtenidos y finalmente, las conclusiones en este tema.

## **2. Definiciones conceptuales**

Tal como se señaló en los párrafos precedentes, en esta sección se exponen los conceptos de “*proyecto educativo*”, “*prácticas pedagógicas innovadoras*” y “*escuela rural innovadora*”. La elección de estos conceptos se vincula con el marco que pueden otorgar a la hora de estudiar la identidad del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga. En definitiva, la construcción de estos tres conceptos va a permitir situar el marco de la investigación del presente capítulo en un espacio más amplio de entendimiento.

### **2.1 Proyecto Educativo**

En la presente investigación se considera el concepto “proyecto educativo” como la forma en que los establecimientos educacionales interpretan el currículum general y la capacidad que tienen para adaptarlos a sus distintas necesidades. Junto con esto, la escuela plasma en el proyecto educativo, aquello que busca “proyectar”, es decir se vincula con los valores, la misión y visión que tienen los establecimientos educativos.

Desde el punto de vista formal, el proyecto educativo de un establecimiento se materializa en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), instrumento que “explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento y cuál es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad” (MINEDUC, 2015, p.4). Así, el PEI sería una herramienta de planificación estratégica que permite orientar los procesos que se buscan desarrollar en una institución educativa para favorecer un entorno propicio de los aprendizajes y desarrollar mejoramientos educativos.

Sin embargo, la presente investigación no está centrada exclusivamente en el PEI de la Escuela Zúñiga, sino más bien en el proyecto educativo más allá de los institucional. Si bien en parte esto se refleja en el documento institucional, no es posible encontrarlo solamente ahí ya que incorpora otros elementos que resultan más complejos de plasmar en el PEI. Esto, porque, finalmente, no es la institución en sí quien aporta los valores del nuevo proyecto educativo, sino que las personas que la componen.

## **2.2 Prácticas pedagógicas innovadoras**

Para dar cuenta de la noción de práctica pedagógica innovadora, primero es necesario mencionar lo que entenderemos por “práctica pedagógica” o “práctica educativa” en general. En ese sentido, se adoptará la formulación propuesta por Paulo Freire (1997), para quien las prácticas educativas son prácticas sociales complejas e históricas, que poseen -al menos- cuatro componentes centrales: (a) presencia de sujetos, (b) contenidos, (c) objetivos orientadores y (d) métodos, procesos o técnicas de enseñanza. La atención en este apartado del diseño de investigación estará puesta en este último componente, el cual, según el autor, debe ser coherente con “los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado” (p.77).

Ahora bien, una vez planteada la idea de práctica educativa, es posible continuar con la idea de innovación pedagógica. Hoy en día existen diversas formas de entender lo que es la innovación educativa y que se traducirá en la aplicación de ciertas prácticas pedagógicas que permiten potenciar el desarrollo del aprendizaje.

Moschen (2008) propone la existencia de tres grandes grupos de innovación educativa. En primer lugar, la idea de que “la innovación es un producto que surge de manera repentina” (p.12) y se consolida como una idea original y brillante. El segundo tipo de innovación identificada por el autor consiste en la incorporación de nuevas tecnologías -Tecnologías de Información y Comunicación- y supone una constante búsqueda por alcanzar aquello que él llama “el último modelo” (p.12). Finalmente, está la innovación a través del enfoque “investigación acción” (p.13), que supone la idea de un proceso y un resultado de un cierto proyecto de trabajo elaborado por las y los estudiantes con la guía de sus profesores.

El foco de la presente investigación se pondrá en este último tipo de innovación, la que, si bien es un tipo de innovación más difícil de encontrar, es aquella que más se asemeja a la experiencia que constituye el objeto de esta investigación.

## **2.3 Escuela rural innovadora**

La escuela rural innovadora hace referencia a una concepción particular de la educación rural en la que se busca dar respuesta a las necesidades que demandan las comunidades locales, a través de la pedagogía, y lo hace a través de la implementación de metodologías pedagógicas diversas, que puedan hacerse cargo de



dichos desafíos. Desde esta perspectiva, “la escuela rural innovadora integra a la comunidad, al entorno, a recursos y profesorado diverso, al currículum, entre otras cosas, abriendo las paredes del centro, fuera y dentro del aula” (García-Prieto & Francisco Pozuelos, 2017, p.10). En otras palabras, una escuela rural debe ser entendida desde su entorno y desde la comunidad a la que pertenece, generando así una identidad propia.

La escuela, con su estructura directiva y técnica, y como espacio de educación hegemónico, hoy cumple un rol fundamental en la construcción de un proyecto pedagógico innovador, ya que debe ser capaz de integrar los contenidos del currículum oficial a los conocimientos que ofrece el entorno. En esta línea, el desafío está en construir experiencias pedagógicas significativas para las y los estudiantes, acorde a la vinculación con su entorno y territorio.

Teniendo presente que las escuelas deben pasar por procesos de cambios internos a nivel de organización, es necesario considerar que las instituciones educativas, en tanto organizaciones, no pueden ser entendidas sin considerar el proceso de construcción social e histórica de cada comunidad educativa (Larrea, 2013).

Para el caso de la presente investigación, se utilizará la idea de organización-comunidad de Terrén (2004), quien entiende dicho concepto como dotado tanto de objetivos como de un proyecto. Para la concreción de los primeros, señala el autor, se requieren principalmente ciertas destrezas, además de actitudes o motivación. Para el proyecto se requiere, en cambio, compromiso, es decir, una actitud de implicación. “Mientras que lo primero puede lograrse con una motivación instrumental”, afirma Terrén (p 203) “lo segundo precisa este tipo de motivación que describimos como comunitaria”. En base a lo anterior, la interacción entre la organización educativa y sus integrantes constituye la esencia de los cambios que puedan ocurrir en la escuela.

### **3. Metodología**

La metodología usada para poder analizar la especificidad del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga se basó en técnicas cualitativas que permitieran entender las subjetividades de las/os sujetos/as en cuestión. Para este fin, se decidió aplicar distintas técnicas de producción de información y de análisis, dada la complejidad del objeto de estudio y la necesidad de abordar distintas aristas del problema. Por un lado dos tipos distintos de entrevistas, y, por otro, revisión documental.

Respecto a las entrevistas, se realizaron entrevistas grupales<sup>13</sup> y entrevistas individuales semi-estructuradas. Las entrevistas grupales tuvieron un carácter de profundidad y buscaron generar una conversación en torno al tema abordado, a modo de permitir reflexionar profundamente en torno a la experiencia vivida. Fueron aplicadas a un grupo de nueve apoderados/as<sup>14</sup> y a los/as cinco profesores/as que conforman el equipo directivo<sup>15</sup>.

Al tratarse de una entrevista grupal, se buscaba conocer las diferentes “voces” del proceso y obtener una comunicación fluida y transparente. Finalmente, más que una entrevista con una pauta estricta, la idea era generar diálogo en torno a ciertos temas de interés para la investigación.

Por su parte las entrevistas individuales semi-estructuradas se aplicaron a informantes claves. Por un lado, se entrevistó a la jefa de UTP<sup>16</sup> de la comuna de San Vicente de Tagua – Tagua, quien aportó con una visión general de la situación educacional en la comuna y dio a conocer sus impresiones -desde un punto de vista institucional- del proceso que se lleva a cabo en la Escuela Zúñiga. Por otro lado, se entrevistó a la encargada de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) de la Escuela Zúñiga, quien cumple un rol fundamental dentro del equipo directivo, por lo que aporta con una visión amplia y detallada del proceso estudiado en esta investigación. Este tipo de entrevistas permitió captar sentidos y subjetividades que, en conjunto con las entrevistas grupales, dieron espacio para el análisis requerido en el presente capítulo.

En forma complementaria se hizo una revisión de distintos documentos institucionales que contribuyeron a complementar y entregar datos acerca de la comuna de San Vicente de Tagua – Tagua y de la Escuela Zúñiga.

---

<sup>13</sup> Se hace referencia a la entrevista grupal y no grupo de discusión -como se podría pensar- ya que en el segundo los participantes no se conocen previamente, en cambio en la presente investigación existe un vínculo de cercanía entre los participantes. Además, se intenta lograr un discurso común, y no buscar puntos de diferencia y debate.

<sup>14</sup> La invitación a participar de las entrevistas se hizo a través de la Presidenta del Centro de Padres y Apoderados de la Escuela Zúñiga.

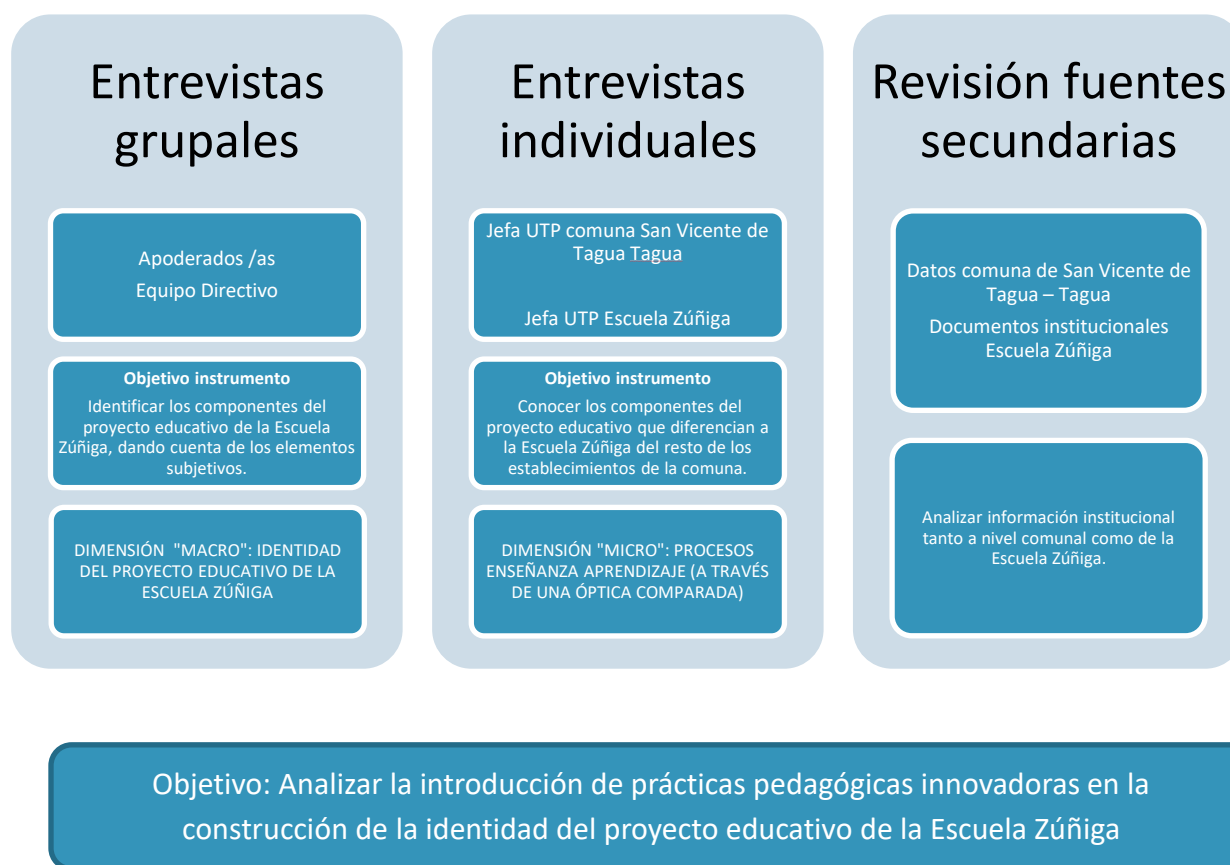
<sup>15</sup> El equipo directivo está conformado por el Director, Jefa de UTP, Encargado de Evaluación, Encargada de Convivencia Escolar y Coordinadora de Educación Básica y Media

<sup>16</sup> La jefatura de la Unidad Técnica Pedagógica de la corporación de educación comunal es un cargo que orienta algunos procesos que tienen que ver con la gestión en los establecimientos, sobre todo en la parte pedagógica. Un aspecto importante del cargo son los planes de mejoramiento educativo

Para dar cuenta de los ámbitos centrales que requieren ser estudiados, se establecieron dos dimensiones que permiten analizar cómo la introducción de prácticas pedagógicas innovadoras construye la identidad del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga. En primer lugar, una dimensión “macro”, en la que se establecen los componentes centrales del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga; y la segunda dimensión “micro”, en la que se abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presenta un esquema (Figura 2) en el cual se resume la metodología del presente capítulo y cómo se integran los instrumentos en el presente capítulo.

**Figura 4: Esquema Metodología Capítulo 3**



Fuente: Elaboración propia

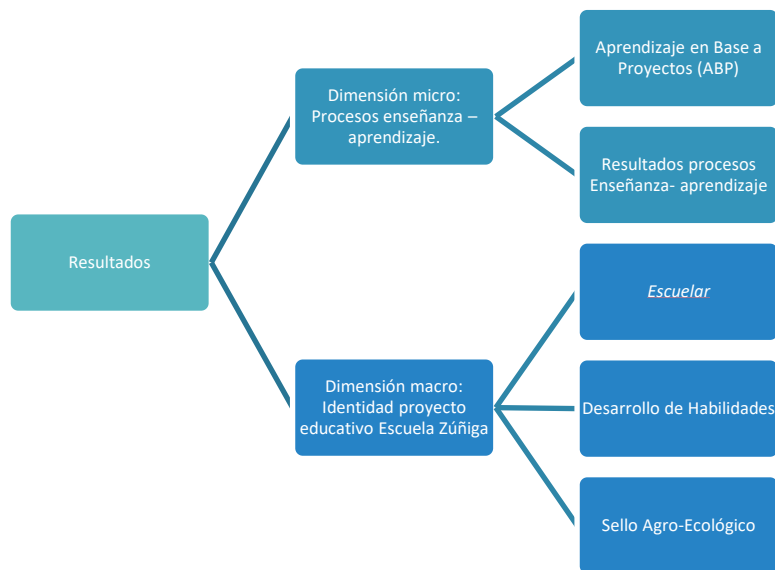
## 4. Resultados

A partir de la construcción de las dos dimensiones propuestas en la metodología, se analizaron las entrevistas realizadas y los documentos a la que la investigadora tuvo acceso. En primer lugar, se presenta la dimensión (micro) correspondiente a los procesos enseñanza-aprendizaje, donde se observaron dos ámbitos centrales: el Aprendizaje en Base a Proyectos (ABP), como la base de la innovación pedagógica en la Escuela Zúñiga, y los resultados de las mediciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como interrogante acerca del desarrollo del proyecto.

En segundo lugar, se presentan los resultados de la dimensión (macro) referida a los componentes que son identificados como identitarios del proyecto educativo y que en su conjunto desarrollan un proyecto distinto, único e innovador en la comuna de San Vicente de Tagua- Tagua. Estos tres elementos son: i) “*Escuelar*”, ii) Desarrollo de Habilidades y iii) Sello Agro-Ecológico.

Para facilitar la lectura de los resultados, se presenta a continuación un esquema, en el que se identifican las dimensiones y los componentes centrales que se fueron hallados en el trabajo de campo.

**Figura 5: Esquema Resultados Capítulo 3**



Fuente: Elaboración propia

## 4.1 Dimensión Micro: Procesos Enseñanza- Aprendizaje

Para el desarrollo del presente capítulo, se utiliza el concepto *enseñanza-aprendizaje* ya que, a partir de la formulación del problema y los datos extraídos, es necesario considerar el proceso pedagógico en su totalidad, es decir utilizando ambas variables. La idea central que está tras esta conceptualización es que la enseñanza y el aprendizaje no se pueden separar como procesos ya que están en constante diálogo.

En resumen, los resultados obtenidos para esta dimensión son: la implementación de proyectos como método de enseñanza asociado a ciertos resultados en el aprendizaje y los resultados en las pruebas SIMCE de la Escuela Zúñiga.

### 4.1.1 Aprendizaje en Base a Proyectos

Con la construcción del invernadero y la habilitación del Agro-parque, la escuela Zúñiga comenzó a trabajar desde una pedagogía basada en el proyecto como unidad de aprendizaje. Desde este modelo, los/as estudiantes aplican los contenidos de sus asignaturas en distintos proyectos de innovación agrícola. El uso de este tipo de aprendizaje se ha ido incorporando, paulatinamente, en los programas de estudio de la escuela y según la apreciación del equipo directivo y de la jefa de UTP de San Vicente de Tagua Tagua ha demostrado funcionar de manera eficaz en los diferentes cursos.<sup>17</sup>

El Aprendizaje en Base a Proyectos (ABP)<sup>18</sup> es una metodología de aprendizaje que se ajusta a la necesidad de incorporar al propio sujeto a su proceso de aprendizaje. De esta forma, el protagonismo del estudiante se basa en sus propias vivencias, habilidades, proyectos de vida, motivaciones y se sustenta en el contexto social y cultural con el cual se vincula (Peirano et al., 2015). El ABP consiste en resolver un problema de aplicación práctica de manera que está orientado, principalmente, a la acción (Martí et al., 2010); y se ha constituido en el último tiempo como un modelo de enseñanza útil para los educadores, entregando herramientas a los estudiantes que les permitan aplicar los contenidos vistos en las distintas asignaturas a situaciones reales de su diario vivir:

---

<sup>17</sup> Todos los cursos de la Escuela Zúñiga asisten al menos una hora a la semana al Agro-parque a desarrollar diferentes actividades. Esto ha significado la incorporación del Agro-parque a la malla curricular de la escuela.

<sup>18</sup> Las nuevas bases curriculares de tercero y cuarto medio incorporaron una asignatura llamada “Proyecto” que se basa en la metodología ABP.

“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 con la comunidad” (Peirano et al., 2015, p.57).

Cabe detenerse en la diferenciación de lo que es el Aprendizaje por Proyectos del “Aprendizaje por Problema”. El primero, corresponde a un concepto más amplio que el segundo ya que además de pretender ocuparse de un problema, puede enfocarse en otras áreas (Martí et al., 2010) y, al mismo tiempo, busca construir un producto o proceso que los propios estudiantes diseñen al analizar el problema.

En este modelo de aprendizaje, tanto los/as estudiantes como el/la docente juegan un rol importante. El/la profesor/a debe guiar el proceso de aprendizaje y estimular a los/as estudiantes a aprender. Asimismo, los/as estudiantes son protagonistas de sus procesos de aprendizaje, lo cual requiere un alto nivel de compromiso, constancia y trabajo en equipo. Esta metodología podría consolidarse como una herramienta capaz de dinamizar el aprendizaje basado en la cultura local y en la recuperación de la identidad, de tal manera de

Con relación a lo dicho, se rescata la reflexión de Francisco Pozuelos & Francisco Javier Garcia-Prieto (2017):

El trabajo por proyectos como modelo para el desarrollo del currículum aparece como una de las alternativas más sólidas para la atención y diversidad de estudiantes de la escuela rural, promoviendo competencias básicas de manera asequible y compactando la comunidad educativa (p9).

Desde esta visión, el trabajo a través de proyecto permite desarrollar el currículum, pero de una manera en que los contenidos y objetivos de aprendizaje estén conectados con el medio, articulando así, los contenidos globales con los contenidos locales.

#### ***4.1.2 Resultados SIMCE y tensión en los resultados de los procesos enseñanza-aprendizaje***

Según datos del PADEM 2020 (Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal)<sup>19</sup>, hay 19 establecimientos que pertenecen a la Corporación de Educación de la Comuna, de los cuales 3 pertenecen

---

<sup>19</sup> Principal instrumento de planificación estratégica educativa comunal.

al sector urbano y los 16 restantes pertenecen al sector rural. La matrícula a nivel comunal para el año 2019 fue de 5.400 alumnos aproximadamente y dentro de los colegios rurales, cinco (aquellos que tienen menos de 50 estudiantes) pertenecen a la Red de Microcentros<sup>20</sup> Valle del Tagua -Tagua, liderada por la jefa de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP Comunal).

De los establecimientos rurales, dos tienen enseñanza completa, es decir, desde educación parvularia hasta cuarto medio -estos son: la Escuela Zúñiga y la Escuela Adriana Aránguiz Cerda- además de un liceo técnico profesional (Liceo El Tambo) que ofrece de primero a cuarto medio. Los demás colegios solo disponen desde nivel parvulario hasta octavo básico.

Con respecto al índice de vulnerabilidad escolar de los establecimientos de la comuna, estos son en general elevados. El PADEM (2020) indica que el promedio comunal ha incrementado de manera sostenida en los últimos años, ascendiendo desde un 82,7% a un 95,8%.

Si se analizan los puntajes del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de los establecimientos de la comuna de San Vicente de Tagua - Tagua, se puede observar que los promedios de comprensión de lectura y matemática tanto en cuarto básico, sexto básico y segundo medio en las últimas tres evaluaciones rendidas no alcanza los 250 puntos (PADEM, 2020). En términos comparativos, los promedios de las mismas asignaturas en los mismos cursos, a nivel nacional alcanzan un nivel promedio de 258 puntos.

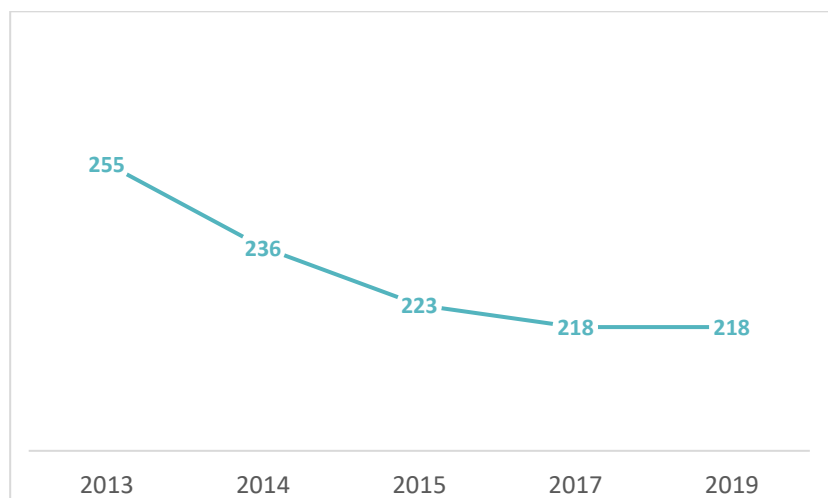
Con respecto al caso particular de la Escuela Zúñiga, en la última prueba SIMCE rendida (octavo básico, año 2019) obtuvieron 218 puntos en Lenguaje y Comunicación y 224 puntos en Matemáticas<sup>21</sup>. Según la Agencia de Calidad de la Educación (2020) dichos puntajes son más bajos que el promedio de los establecimientos del mismo nivel socioeconómico.

---

<sup>20</sup> La Red de Microcentros es una instancia pedagógica en la que las y los docentes de las escuelas rurales próximas entre sí se reúnen para desarrollar reflexión pedagógica.

<sup>21</sup> El promedio nacional de la prueba SIMCE de lenguaje y comunicación de octavo básico 2019 fue de 241 puntos, mientras que para el caso de matemáticas fue 263 puntos (Agencia de Calidad de la Educación, 2020)

**Gráfico 1: Puntajes Simce Escuela Zúñiga Lenguaje y Comunicación 8° Básico 2013-2019**

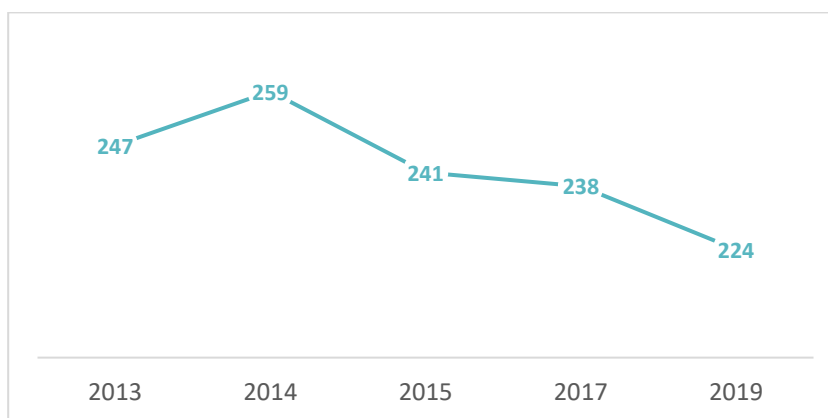


Fuente: Agencia de Calidad de la Educación

Si se analizan las pruebas SIMCE de los años anteriores, en el caso de Lenguaje y Comunicación se mantiene el mismo puntaje con respecto al 2017. Sin embargo, es importante observar una baja constante en los puntajes desde el año 2013 salvo el año 2014.

Con respecto a los resultados en la prueba SIMCE de matemática de octavo básico, se observa una tendencia similar al caso anterior, esto es una disminución constante en el puntaje desde el año 2014, particularmente drástico en el último periodo considerado.

**Gráfico 2: Puntajes Simce Escuela Zúñiga Matemática 8° Básico 2013-2019**



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación



Si bien existen variadas críticas al SIMCE como prueba estandarizada (Opech, 2005) hay evidencia que indica que dicha evaluación es el mejor predictor de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y, por ende, de la posibilidad de acceder a la universidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Esto es importante por la manera en que se plantea el proyecto educativo en la Escuela Zúñiga, con énfasis en los estudios superiores.

Esta situación se presenta como una posible tensión en el proyecto educativo ya que, al tratarse de un Liceo científico-humanista, es decir, con miras a la educación superior, los resultados de las pruebas estandarizadas juegan un rol importante en esto. Además, una parte importante del estudiantado del establecimiento aspira a seguir estudios superiores.

#### **4.2 Dimensión Macro: Identidad del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga**

El análisis de la dimensión macro, corresponde a los elementos que dicen relación con las bases del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga y conforman la identidad del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga. Para establecer dicha identidad, se analizaron las entrevistas y los documentos institucionales de la escuela y se obtuvieron como resultados tres elementos que van a ser considerados en esta investigación como los ejes centrales y distintivos del proyecto educativo. Hablamos de: “Escuelar”, Desarrollo de Habilidades y sello Agroecológico.

##### **4.2.1 Escuelar**

El término *escuelar* es un concepto utilizado en la Escuela Zúñiga que viene de la idea de *aulear* introducida por Horacio Foladori (2014) quien define *aulear* como:

(...) acto de resistencia a lo cosificado, a lo instituido, a los saberes moldes y a las soluciones esquemáticas. Aulear como libertad, habría que decir como libertar el pensar. Supone un trato hacia uno mismo para poder dejar de ser uno, convertirse en múltiple (p.148)

En este sentido, Foladori plantea un espacio imaginario de aprendizaje, saliendo de la noción del aula como mero espacio físico y fijo, y trasladándola a una instancia de producción de aprendizaje. El autor señala que “se trata de una acción [...] acerca de la forma de producir aprendizaje, de impactar el movimiento con un logro que anuda la utilidad de una idea, herramienta de transformación del entorno” (Foladori, 2014, p.147).

Para la comunidad educativa de Zúñiga, *escuelar* hace referencia a la manera en que se entiende el proyecto educativo de la escuela, la que plantea una forma diferente de entender el aula y el proceso de aprendizaje.

“(…) Acuñamos un nuevo término: *escuelar*, que es hacer escuela al servicio de la comunidad, escuchando, defendiendo a su comarca y a la Educación Pública” (Encargado de Evaluación Escuela Zúñiga, 2015)

En la comunidad educativa de la Escuela Zúñiga el concepto *escuelar* es utilizado para nombrar una forma específica de entender la educación, en la que se reconoce el sello agrario, campesino, rural y comunitario en el que están insertos y el cual está dado por una historia que se funda en su conexión local. Es por ello que entenderemos dicho concepto como la base que sustenta el proyecto educativo del establecimiento.

A partir de este concepto, identificamos dos características centrales del proyecto educativo de la escuela Zúñiga: i) *comunidad abierta*, lo que corresponde a la idea de una escuela inclusiva – no discrimina a nadie- y abierta a la comunidad, siendo la comunidad el sustento de la escuela; y ii) *pedagogía del acontecimiento*, que con base en la autonomía pedagógica de la escuela permite interpretar y ajustar las prácticas pedagógicas a la vida cotidiana. De esta manera, los procesos de aprendizaje que se viven en la escuela resultan relevantes para todos los miembros de la comunidad educativa.

Esta forma de aprendizaje situado busca en este caso la integración de los elementos de la ruralidad y lo agrario que caracterizan a la comunidad, con las prácticas de la escuela tradicional, reflejada en los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares. Se busca así construir una identidad propia de la escuela, que permita a sus estudiantes pensar un futuro para ellos, sus familias, comunidad y espacio que habitan. La singularidad pedagógica de la Escuela Zúñiga está asociada al contexto en el que se desarrolla. Para lograr aquello, la comunidad educativa está en un constante proceso de reinventarse a sí misma a partir de las diversas necesidades que vayan surgiendo, poniendo especial énfasis en la innovación pedagógica.

Junto con esto, aparece con fuerza el desarrollo del ámbito socioemocional de las y los estudiantes de la Escuela Zúñiga. Una de las principales ideas que está muy presente en el discurso de las y los profesores dice relación con la contención emocional que la Escuela Zúñiga brinda a sus estudiantes, así como también el énfasis en lo valórico del proyecto educativo. Así lo expresa la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica de la Escuela Zúñiga:

*“La gente llega aquí a la Escuela porque la elige para sus hijos (...). La prioridad es el desarrollo de la parte humana de los chiquillos/as, el resto (resultados académicos) se irá viendo en el camino. La parte valórica y humana está aquí y eso nos hace ser diferentes”*

Esta idea, constituye uno de los ejes centrales en la autopercepción de la comunidad educativa de la Escuela Zúñiga y se levanta como una particularidad con respecto a otros establecimientos. Cabe mencionar que desde aquí, se construye el segundo elemento central del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga: el desarrollo de habilidades.

#### **4.2.2 Desarrollo de Habilidades**

El segundo elemento constitutivo del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga es el Desarrollo de Habilidades. Esta forma de entender la educación, centrándose en elementos que no tienen que ver solamente con los resultados a través de conocimientos, si no que con habilidades que permitan a los y las estudiantes desarrollarse en su vida cotidiana con una gama de herramientas psico-sociales.

Responder a las nuevas demandas y necesidades de la educación situada en un siglo XXI cambiante, globalizante y con nuevas exigencias a través de una visión puramente cuantitativa, parece complicado e incluso inadecuado, como lo ha señalado el economista y político francés Jacques Delors (2014). Al respecto este autor propone la existencia de cuatro aprendizajes básicos para la vida, que por tanto la escuela deberá hacerse cargo para poder contribuir a la formación de personas íntegras y capaces de enfrentar los desafíos de la nueva era.

Estos cuatro pilares son:

(...) aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 2014).

Actualmente la educación escolar, se centra principalmente (por no decir exclusivamente) en el aprender y el conocer, dejando de lado los otros dos. La Escuela Zúñiga, buscando reaccionar a esta situación, pone

como centro de su proyecto educativo estos pilares e intenta comprender la educación desde estos cuatro elementos.

*“El ser, convivir y hacer te va a llevar al conocer. Pero la educación tradicional te pide conocer, no importan como convivas. Importa conocer y el conocer te va a dar éxito y el éxito significa fama, plata y reconocimiento. No te enseña convivir y hay que luchar con eso y hay que andar como quijotes, Yo de repente nos encuentro así, que andamos en una quijotada.” (Director Escuela Zúñiga)*

De este modo, el proyecto educativo de la Escuela Zúñiga pone su centro en el desarrollo de habilidades que permitan a sus estudiantes desenvolverse en el mundo de manera íntegra.

#### **4.2.3 Sello agroecológico**

El tercer elemento central del proyecto educativo es su sello agroecológico, la vinculación con el medio ambiente y la propuesta de desarrollar una escuela/liceo formador de auto –gestores en la producción en un sentido ambientalmente sustentable. Cabe mencionar que el foco no está puesto en lo técnico, sino en la idea de formar productores capaces de autogestionarse y aprender continuamente sobre su quehacer.

La jefa de UTP comunal plantea que

*“La especificidad del proyecto pedagógico de la Escuela Zúñiga se caracteriza por dar este vuelco en el Currículum y vincularlo con su contexto y más con el área del medioambiente, la ecología, el respeto de la naturaleza [...] entonces desarrollar el Currículum in situ, contextualizado a la realidad y los recursos que ellos tienen. Yo creo que es la única escuela que posee tanto terreno agrícola, ahí pueden hacer maravillas y la mirada que ellos tienen es vincular al niño con su medio [...] Sin duda esto le va a permitir a la Escuela Zúñiga desarrollar otro tipo de habilidades blandas con respecto al trato del medio ambiente y su cuidado y ahí se van generando una serie de aprendizajes”*

Tal como se ha planteado en esta memoria, uno de los espacios más importantes de la Escuela Zúñiga es el “Agro Parque”<sup>22</sup>. La idea de construir y desarrollar este espacio era poder articular los saberes de las

---

<sup>22</sup> Ver capítulo 2 de la presente investigación.

distintas asignaturas a modo de confluir los aprendizajes formales con habilidades guiadas desde los intereses de los y las estudiantes, así como también con la realidad de ellos y sus familias en vínculo con el territorio. Es justamente en este espacio, donde se busca desarrollar el sello agroecológico de la escuela, confluyendo así los saberes agrícolas, ecológicos y medio ambientales con los saberes del Currículum.

### **Imagen 8: Agro-Parque**



Fuente: Archivo Personal

## **5. Conclusiones**

La nueva propuesta educativa de la Escuela Zúñiga se ha ido consolidando a través de la implementación de prácticas innovadoras que han permitido materializar el proyecto en construcción. En este marco, la innovación pedagógica se ha propuesto como el gran motor del proceso de cambios socioeducativos al interior de la escuela y ha permitido adaptar los procesos educativos a nuevas formas de concebir las prácticas en el aula, así como también la implementación de nuevos espacios que permiten una vinculación directa entre el contexto y la escuela.

Lo anterior le ha otorgado un sello comunitario y local a la escuela, que permite la reconexión de la comunidad escolar con su entorno y su raigambre sociocultural. En este sentido, la creación del liceo rural permitió desarrollar una forma propia y distinta respecto de los liceos públicos urbanos - en particular en la propuesta pedagógica, ya que se generó un espacio abierto a la innovación pedagógica, orientada a adecuar los contenidos al contexto en el que se desarrolla el proceso educativo-.

Otro componente importante de esta reflexión es que, desde un punto de vista discursivo, el equipo directivo y la comunidad educativa de la Escuela Zúñiga consideran que hasta ahora el proceso ha sido “exitoso”. En relación con este punto, parece necesario detenerse y poner el tema de las pruebas estandarizadas en el debate.

Los resultados de la escuela en dichas evaluaciones tensionan la noción de “éxito” acerca de la experiencia de transformación pedagógica en Zúñiga. Si bien dichas pruebas han mostrado ser ineficientes a la hora de evaluar el desempeño de los y las estudiantes de manera completa, ya que se dejan de lado los procesos de aprendizaje y solamente se evalúan resultados, actualmente es uno de los indicadores que permite la evaluación de contenidos mínimos para ciertos niveles escolares. La aplicación de estas pruebas busca cautelar en cierta medida el cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje para todos los estudiantes de nuestro país. La Escuela Zúñiga, en la prueba SIMCE ha obtenido resultados que indican un promedio bajo el resto de los establecimientos de su mismo nivel socioeconómico. En este sentido es importante mencionar que los resultados SIMCE se han considerado como predictores de los resultados PSU y por lo tanto de las posibilidades de ingreso a la educación superior.

Lo que aquí se plantea, es que al tratarse de un liceo científico – humanista y por tanto con miras a la educación superior, las expectativas que se pueden generar en los y las jóvenes pueden ser muy altas con respecto a los resultados alcanzables en las pruebas. Seguramente, mientras el proyecto de la Escuela Zúñiga continúa desarrollándose este será una de las preocupaciones que la comunidad se plantee con miras al futuro, no con la finalidad única de subir los resultados, sino de dar cabida a los proyectos de vida que los estudiantes imaginen.

## Conclusiones Generales

La tesis que aquí se presentó propone como punto central, a partir de un estudio de caso, la discusión sobre la adecuación de los contenidos en la educación rural. En este sentido, lo que aquí se plantea es que el contexto económico, social y cultural es un factor que debiese ser considerado como un elemento fundamental de los procesos educativos, en cuanto prácticas situadas en un espacio y en una comunidad determinada. Situación que resulta particularmente relevante cuando se trata de escuelas rurales.

En el primer capítulo, se discuten dos mecanismos fundamentales para lograr el objetivo planteado, es decir, observar la adecuación de la educación al contexto: el currículum y las prácticas socioeducativas. El primero constituye una herramienta adaptable y capaz de atender las distintas necesidades del proceso educativo, más allá de los objetivos de aprendizaje que plantean los documentos curriculares. El segundo significa que la práctica educativa debe realizarse desde una mirada sociocultural y, por tanto, no solamente técnica.

En otras palabras, entender la práctica educativa como una acción social que implica que las/los actores involucrados/as utilicen de manera positiva la institucionalidad para así generar procesos educativos estrechamente vinculados con sus contextos, lo que permite rescatar los saberes de los actores involucrados, es decir profesores, estudiantes y la comunidad en general. En este contexto, la Escuela Zúñiga es un excelente ejemplo de implementación de un proyecto educativo innovador y contextualizado al territorio en el que se desarrolla.

El segundo capítulo, aborda una sistematización del proceso transformativo de la Escuela Zúñiga donde se identificaron dos momentos claves que marcan la experiencia estudiada: el paso de la escuela a liceo, con la respectiva generación de los cuatro niveles que componen la enseñanza media; y la construcción del Agro-Parque como espacio pedagógico para la integración de distintas actividades vinculadas al desarrollo académico de los/as estudiantes.

Se recalca ahí también la importancia de ser un proyecto construido desde la propia comunidad educativa, donde las y los actores involucrados le han dado un sentido propio al proceso de transformación. Esto se ilustra a través de la descripción de dos actividades realizadas en el marco de esta investigación, denominadas “Línea del Tiempo” y “Mapa Parlante” respectivamente.

En el tercer y último capítulo de esta investigación, se desarrollan los aspectos innovadores del proyecto educativo de la Escuela Zúñiga. Se plantea así que la transformación a nivel estructural, que se acompaña de un cambio en el discurso institucional de la escuela, trajo consigo algunas modificaciones que han contribuido a la implementación de este nuevo proyecto educativo. Hablamos de la innovación pedagógica y de la introducción de nuevas modalidades para la enseñanza como lo es el Aprendizaje en Base a Proyectos. Además, se analiza la identidad del proyecto educativo, dando cuenta de tres componentes centrales: “Escuellar”, Desarrollo de Habilidades y el Sello Agro-Ecológico. Estos tres elementos, serían la base del innovador proyecto de la Escuela Zúñiga

En la experiencia de Zúñiga existe, sin embargo, un elemento que puede abrir espacios de tensión entre el proyecto educativo y las expectativas de la comunidad, como lo es el bajo desempeño en las pruebas estandarizadas.

Si bien el equipo directivo de la escuela plantea que el foco está puesto en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no en los resultados de las pruebas estandarizadas, el problema que se observa es que las expectativas de los y las estudiantes y sus familias, tal como se desprende de las entrevistas y conversaciones en el marco de este estudio, son la continuación de estudios en la educación superior, como alternativa a la probable permanencia como trabajadores manuales en la agricultura.

En efecto, como se vio en el tercer capítulo de esta investigación, la prueba SIMCE -a pesar de sus múltiples falencias- es uno de los mejores predictores de la PSU. En esta situación es altamente probable que se genere una contradicción, toda vez que una educación de calidad debe ser capaz de responder a las expectativas de la comunidad educativa. Si bien el proyecto educativo de la Escuela Zúñiga es construido en conjunto con las y los actores que la constituyen, dicho proyecto debe ser capaz de atender también las proyecciones de las y los estudiantes, lo que en este caso se vinculan con el acceso a la educación superior.

Así, un gran desafío que se levanta para la Escuela Zúñiga es reforzar los contenidos estandarizados compatibilizando las innovaciones pedagógicas con lo formal, que mandata el documento curricular, educando de manera contextualizada y la vez atendiendo los resultados solicitados por la institución ministerial. De esta manera el proyecto de la Escuela Zúñiga logrará atender con gran parte de las necesidades educativas de las y los estudiantes.



## Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Capacidad predictiva de pruebas estandarizadas para acceso y permanencia en educación terciaria*. Santiago. Obtenido de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Capacidad\\_predictiva\\_de\\_pruebas\\_estandarizadas\\_para\\_acceso\\_y\\_permanencia\\_en\\_ed\\_terciaria.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Capacidad_predictiva_de_pruebas_estandarizadas_para_acceso_y_permanencia_en_ed_terciaria.pdf)
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2020). *Conozcamos los resultados educativos 8° básico 2019. Escuela Municipal Zuniga*. Santiago.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2020). *Resultados educativos 2019*. Santiago. Obtenido de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT\\_Nacional\\_Resultados\\_educativos\\_2019.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.pdf)
- Balerio, D. S. (2015). Políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social. *Contrapunto*, 49-64.
- Balerio, D. S. (2016). *Pedagogía y Criminalización. Cartografías socioeducativas con asolescentes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento*. Santiago: LOM ediciones.
- Berdegú, J., Jara, E., Modrego, F., Sanclemente, X., & Schejtman, A. (2010). *Comunas Rurales de Chile. Documento de trabajo N°60. Programa dinámicas territoriales Rurales*. Rimisp: Santiago.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (volumen VI)*. Madrid: Ediciones Novata.
- Bernstein, B. (2005). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2017). Historia de la Ley N° 21.049. *Historia de la ley*. Santiago: BCN.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Editorial Laia.
- Canales, M. (2015). *Propuesta de Liceo Zúñiga. Documento interno de trabajo*.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos XLII(3)*, 89-109.
- Canales, M., Opazo Baeza, A., & Camps, J. (2016). Salir del cuarto. Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década*, 73-108.
- Ceña, F. (1992). Transformaciones del mundo rural y políticas agrarias. *Revista de Estudios Agrosociales N° 162*, 11-35.

- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Corporación de Desarrollo San Vicente de Tagua Tagua. Educación. (2020). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal*.
- Corporación de Desarrollo San Vicente de Tagua Tagua. Educación. (2020). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal 2020. Comuna de San Vicente de Tagua Tagua*. Obtenido de <https://www.educacionsanvicente.cl/planes-y-programas/>
- Cruz-López, L. (2009). *Infancias y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Santiago de Compostela.
- Delors, J. (2014). Los cuatro pilares de la educación. . En J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). México: El Correo de la UNESCO.
- Diario Oficial de la República de Chile. (5 de Mayo de 2020). Política de Desarrollo Rural. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 39-66.
- Escuela Zúñiga. (2017). *Protocolo de clases Agro-Parque*.
- Escuela Zúñiga. (2017). *Proyecto Educativo Institucional. Documento para el Ministerio de Educación*.
- Foladori, H. (2014). *Aulear: hacia una pedagogía del acontecimiento*. Santiago: Universitaria.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México D.F: Siglo Veintiuno.
- Garretón, M. A. (2014). Por la refundación del sistema de educación. *Revista Anales. Séptima Serie*, 201-207.
- INDAP. (2015). *Guía metodológica para la construcción de la estrategia de desarrollo de (los) grupo (s) usuario (s) o comunidades (s)*. Documento de trabajo interno. Santiago.
- INE. (2018). *Urbano/Rural: Contextos de los resultados*. Santiago.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña*. Cochabamba: Intercooperation.
- Larrea, A. (2013). La Dimensión Organizacional de la Institución Escolar. Análisis de un caso de gestión privada y confesión católica. . *Revista Síntesis N°4*.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos . *Revista Universidad EAFIT. Vol 46*, 11-21.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT, VOL 46++*, 11-21.

- MINEDUC. (2009). *Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009*. Santiago. Obtenido de <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Marco-Curricular-y-Actualizacion-2009-I-a-IV-Medio.pdf>
- MINEDUC. (2014). *Informe Nacional de Educación para todos: Chile*. Santiago.
- MINEDUC. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago: División de Educación General.
- MINEDUC. (2017). *Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de los recursos en las escuelas*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC. Obtenido de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/SCHOOL-final-impresion\\_OK.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/SCHOOL-final-impresion_OK.pdf)
- MINEDUC. (2020). *Sistema de Admisión Escolar Online*. Obtenido de Escuela Municipal Zuniga: <https://admission.mineduc.cl/vitrina-vue/establecimiento/2339>
- MINEDUC, Centro de Estudios. (2019). *Estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019*. Santiago. Obtenido de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- Moschen, J. C. (2008). *Innovación Educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires: Bonum.
- Núñez, C. G., Solís, C., & Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 615-625.
- Opech. (2005). *Documento de trabajo N°1. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles*. Santiago.
- Peirano, C., Puni, S., & Astorga, M. (2015). Educación Rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa, Vol 6 N°1*, 53-70.
- Peirano, C., Puni, S., & Astorga, M. I. (2015). Educación Rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa, Vol 6 N°1*, 53-70.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PNUD. (2008). *Desarrollo Humano en Chile rural*. Santiago: PNUD.
- Pozuelos, F., & García-Prieto, F. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta N° 45*, 7-14.
- Ramos, R. (2015). Saberes campesinos locales para la interdisciplinariedad educativa rural. *Itinerario Educativo*, 163-195.

- Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micro-político. *Revista Iberoamericana de Educación*, 189-214.
- Thomas W, C., & Hernández A, R. (2001). La educación rural: una proyección hacia las primeras décadas del siglo XXI. *Anales de la Universidad de Chile*, 13. doi:10.5354/0717-8883.2010.2531
- Williamson, G., & Torres, T. (2017). Educación Rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*.