



UNIVERSIDAD DE CHILE

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

## **Memoria para optar al título profesional de Socióloga**

---

“Sin la escuela no queda nada:  
no quedan niños/as, no queda pueblo”

Análisis de la dimensión pedagógica y territorial de las  
escuelas rurales multigrado-unidocentes de Ovalle

Estudiante: Yahira Larrondo González

Profesor Guía: Manuel Canales Cerón

Fecha: 10 de Marzo del 2021



## **Agradecimientos**

A mi madre, mi padre, mi hermano y mis abuelos maternos, por siempre confiar en mí. Porque absolutamente todo es gracias a su enorme sacrificio y amor.

A mis amigas y amigos de Ovalle, por su eterna e incondicional amistad y apoyo. Por permanecer a mi lado después de tantos años y tantos cambios.

A mis amigas y amigos de la universidad y la capital, por su apañe, cariño e inmensa sabiduría. Por ser mi familia y mis compañeras/os en la gran ciudad.

A mi profesor Manuel Canales, por reencantarme continuamente con la sociología y la ruralidad.

A la escuela y comunidad de Quebrada Seca de Sotaquí, Los Trigos y Potrerillos Alto, y al Departamento de Educación Municipal de Ovalle, por aceptar ser parte de este estudio y compartir sus experiencias conmigo.

A todos/as los/as profesores/as rurales de Ovalle, por tan admirable trabajo.

Y especialmente a todas las mujeres de mi vida. Mi madre, mi abuela, mis amigas. Por ser refugio, comprensión y lucha. Por su fuerza, ternura y amor.

¡Gracias!

*(...) Los maestros que anuncian por aquí "paros" por obtener un superlaicismo y más allá por duplicar salarios, deberían echarse a la huelga siquiera una vez por cosas que no sean dineros inmediatos y pedir, por ejemplo, entre otras rectificaciones de barbaries, que les arranquen las escuelas del vientre de las ciudades y se las empujen hacia la zona rural, la zona verde, donde las estaciones son reales, donde las lecciones objetivas no se vuelven fraude. La regalasen a los niños esto solo: la infancia en el campo, el coloquio de pecho a pecho con la tierra, la amistad con las bestiecitas y la convivencia con la vegetación y se les perdonarán sus demás negligencias. Que la dicha de los niños vale en oro el peso de la bola impura del mundo.*

**Gabriela Mistral**  
El Mercurio, 23 de diciembre de 1928

## Índice

1. Resumen .....	3
2. Introducción.....	4
3. Presentación del problema de estudio .....	5
4. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	7
4.1 Objetivo general.....	7
4.2 Objetivos específicos .....	8
4.3 Hipótesis .....	8
5. Antecedentes.....	9
5.1 Territorializando la investigación .....	9
5.1.1 Ovalle y sus localidades rurales .....	9
5.1.2 Zonas de aislamiento en Ovalle .....	10
5.2 Sobre la educación rural en Chile .....	13
5.2.1 Un poco de historia .....	13
5.2.2 Datos, particularidades y desafíos .....	15
5.2.3 Educación multigrado en Chile .....	17
5.2.4 El caso de Ovalle.....	17
5.2.5 Educación rural en Pandemia.....	19
6. Definiciones teórico-conceptuales.....	20
6.1 Ruralidad.....	20
6.1.1 Ruralidad remota .....	23
6.2 Aislamiento.....	25
6.3 Escuela rural multigrado .....	27
6.4 Comunidad educativa: actores involucrados .....	30
7. Marco Metodológico .....	31
7.1 Tipo de investigación.....	31
7.2 Muestra .....	32
7.3 Técnicas de producción de información .....	34
7.3.1 Entrevista individual en profundidad .....	34
7.4 Técnicas de análisis de información .....	35
7.4.1 Análisis de contenido .....	35
8. Resultados y Análisis .....	36
8.1 Caracterizando la escuela y las localidades rurales aisladas.....	36

8.1.1 Caracterización escuela rural multigrado-unidocente .....	36
8.1.1.1 Ubicación: Chuchungo bajo, el corazón del pueblo.....	36
8.1.1.2 Matrícula: Decreciente pero no mortal.....	38
8.1.1.3 Infraestructura: Espacio y áreas verdes .....	40
8.1.2 Caracterización de localidades rurales .....	42
8.1.2.1 Población y características socioeconómicas .....	42
8.1.2.2 Acceso a servicios básicos .....	45
8.1.2.3 Concepciones de vida en el campo: Bienestar subjetivo y territorialidad.....	47
8.1.2.4 Pueblo chico, infierno grande.....	50
8.2 La escuela desde una perspectiva pedagógica y educativa.....	51
8.2.1 Profesores/as rurales: características, organización y particularidades docentes.	51
8.2.2 Aula multigrado: particularidades, estrategias y recursos pedagógicos.....	56
8.2.3 Necesidades y desafíos docentes.....	61
8.2.4 Necesidades Educativas Especiales sin Programa de Integración Escolar .....	64
8.3 La escuela desde una perspectiva territorial comunitaria .....	66
8.3.1 La escuela como una elección necesaria .....	66
8.3.2 Escuela y territorio: Reciprocidad, dependencia y función.....	69
8.3.3 Actores involucrados/as: Profesores/as, familia y comunidad rural .....	74
8.4 Capítulo aparte: Las escuelas rurales en contexto de pandemia .....	78
8.4.1 Situación Covid-19: La semipresencialidad como estrategia .....	78
8.4.2 ¿Y la vuelta a clases? .....	83
9. Conclusiones.....	85
10. Bibliografía.....	92
11. Anexos .....	99
I. Anexo 1. Mapa localidades aisladas Provincia del Limarí.....	99
II. Anexo 2. Listado Escuelas rurales multigrado en Ovalle .....	100
III. Anexo 3. Pauta entrevistas.....	101
IV. Anexo 4. Documento Consentimiento Informado.....	108
V. Anexo 5. Tabla resumen de resultados .....	110

## 1. Resumen

En la presente investigación se analizó las escuelas rurales multigrado-unidocentes de la comuna de Ovalle (región de Coquimbo) en su dimensión pedagógica y territorial, desde la perspectiva de actores involucrados en la comunidad educativa y rural. La investigación es cualitativa, realizada mediante entrevistas en profundidad en las que se consideró como casos de estudio dos escuelas multigrado-unidocentes ubicadas en territorios rurales aislados geográficamente: Escuela Quebrada Seca de Sotaquí y Escuela Los Trigos.

Los resultados exhiben la importancia pedagógica y, sobre todo, territorial que tiene la escuela como la institución más relevante de los pueblos. De tal manera, se describe, primero, a la escuela multigrado como una alternativa pedagógica personalizada, naturalmente inclusiva y que incorpora estratégicamente la ruralidad y el territorio a su enseñanza y proyecto educativo; y segundo, a la escuela como un actor dinámico clave en las localidades rurales, vital para la sobrevivencia de dichos territorios ya que cumple funciones como retener a la colectividad, ser el nexo con la institucionalidad y ser el centro aglutinador social de los pueblos.

En la misma línea, se encuentran descripciones y hallazgos interesantes sobre la caracterización de las escuelas y localidades, como el aislamiento político y el bienestar subjetivo; la participación socioafectiva y política de los distintos actores en la comunidad educativa, en la que destaca la figura docente y la comunidad; y la situación vivida durante el contexto de pandemia en escuelas que quedan al margen de la educación a distancia y que, han optado por una modalidad semipresencial durante el 2020, aún en semanas de cuarentena.

La principal conclusión dice relación con la dependencia entre escuela y territorio, ya que sin la escuela no existe la idea de pueblo habitable, y sin pueblo aislado, no existe la escuela multigrado.

**Palabras clave:** escuela multigrado, ruralidad, aislamiento, comunidad educativa, territorio.

## 2. Introducción

Chile posee una arraigada tradición centralista y urbanocéntrica que produce y reproduce abismantes desigualdades territoriales. En este sentido, uno de los aspectos más afectados e invisibilizados corresponde, sin duda alguna, a la educación rural. Ante esto, la presente investigación estudia las escuelas rurales multigrado-unidocentes en territorios aislados geográficamente de la comuna de Ovalle, durante el año 2020. El objetivo principal consiste en analizar la escuela en su dimensión pedagógica y territorial, permitiendo conocer sus particularidades, necesidades e importancia para la educación pública y para la ruralidad remota ovallina.

El estudio se sitúa en territorios que escapan a las conceptualizaciones de nueva ruralidad y que cuentan con dinámicas y organizaciones específicas, entregadas por su condición de aislamiento. En dichas localidades se posibilitan las escuelas multigrado-unidocentes, caracterizadas por contar con solo una sección escolar y solo un/a profesor/a a cargo. Estos establecimientos presentan estrategias pedagógicas contextualizadas e innovadoras y, además, son un actor territorial clave para la ruralidad, ya que constituyen el centro social y cultural de los pueblos.

La investigación es cualitativa, exploratoria y descriptiva. Se enfoca en dos escuelas/localidades: la Escuela Quebrada Seca de Sotaquí y la Escuela Los Trigos. Consta de ocho entrevistas a personas de la comunidad educativa, entre ellas, el jefe de educación municipal, profesores/as, apoderados/as y personas de las comunidades rurales.

La estructura del documento comienza con el diseño de investigación. Parte la presentación del problema de estudio, seguida de la definición de los objetivos guías e hipótesis. Luego se encuentran los antecedentes que sitúan la investigación en la ruralidad ovallina y entregan un preámbulo de la educación rural y multigrado en Chile y en Ovalle. Posteriormente, se presenta el marco teórico, que aúna los conceptos fundamentales para la investigación, a saber: ruralidad, aislamiento, escuela rural, escuela multigrado y comunidad educativa. Por último, se expone la metodología de producción y análisis de información, que corresponde a entrevistas individuales y análisis de contenido cualitativo, respectivamente.



Los resultados se estructuran en cuatro capítulos. En el primero se caracteriza, desde la perspectiva de los/as entrevistados/as, tanto a la escuela rural multigrado-unidocente como a las localidades rurales aisladas. En segundo lugar, se presenta la escuela desde una perspectiva pedagógica, destacando sus particularidades, necesidades y desafíos docentes. En tercer lugar, se analiza la escuela en su dimensión territorial y comunitaria, enfatizando en su función y su relación con la estabilidad de la ruralidad remota. Finalmente, se encuentra un capítulo especial sobre la situación Covid-19 y lo que ha implicado para las escuelas rurales en Ovalle. Por último, se encuentran las conclusiones de la investigación en las que se discute y sintetiza lo trabajado a lo largo del proceso investigativo.

### 3. Presentación del problema de estudio

La manera que se tiene de mirar y medir la ruralidad actualmente tiende a hacerla invisible, a restarle la importancia que merece. La ruralidad está lejos de desaparecer. La mayoría de los territorios rurales se encuentran en un proceso de continuo cambio, revitalización demográfica y reconexión geográfica (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2008). Asimismo, persisten localidades caracterizadas por una ruralidad remota, decreciente pero no mortal, que mantienen la fuerza, la comunidad y el territorio para seguir resistiendo como poblamiento.

La ruralidad remota está formada por aquellos sectores que se pueden definir en la ruralidad de siempre, la tradicional. Estos pueblos se caracterizan por ser un grupo poblacional pequeño y contar con actividades productivas primarias casi en su totalidad; en el caso de estudio, se trata fundamentalmente de crianceros y comuneros agrícolas. Uno de los rasgos más importantes de estas localidades corresponde a la estabilidad y especificidad de la comunidad rural, ya que esta representa uno de los rasgos más profundos y estables de la ruralidad (Canales, 2005).

En estos lugares existen rarezas organizacionales que responden a las condiciones del sector; una de las más relevantes corresponde a la escuela multigrado. Esta modalidad de enseñanza se plantea como la “solución estatal” para cubrir el derecho a educación de niños, niñas y adolescentes (NNA) rurales y aislados/as, pero también como una apuesta pedagógica y

territorial de calidad, que se encarga de ligar la enseñanza curricular con el entorno rural y comunitario (Núñez, Soto, & Solís, 2014; Boix, 2011).

En la actualidad, la educación se encuentra constantemente al centro del debate por distintas demandas ciudadanas y por la crisis exacerbada a causa del Covid-19. No obstante, un aspecto que no se ha abordado lo suficiente en movilizaciones y en programas estatales corresponde al carácter centralista que marca el sistema educativo chileno. Las regiones y las zonas rurales representan una de las más grandes deudas del país, mientras que la educación rural aparece como un urgente desafío que abordar, sobre todo por los problemas que significa para lugares sin conectividad la suspensión de clases presenciales durante el 2020.

En los territorios rurales la educación es un tema fundamental, ya que se entiende como la única posibilidad de desarrollo. Además, la escuela es una organización clave para los pueblos, debido a que representa la única relación visible con el Estado (Viñas-Román, 2003; Boix, 2014; Thomas & Hernández, 2001). En la mayoría de los casos, son el centro de la vida social, comunitaria y cultural de las localidades rurales (Núñez, Soto, & Solís, 2014). Asimismo, la comunidad y las familias significan a la escuela como algo propio, son parte importante y decisiva en la comunidad educativa (Krichesky, 2006).

Pero ¿qué define a la escuela rural, más allá de su ubicación? ¿es acaso el multigrado la característica más distintiva de la educación rural? ¿cuenta con dinámicas escolares específicas? ¿cuál es la importancia territorial de la escuela para el mundo rural? ¿por qué se mantienen tantas de estas escuelas en la comuna de Ovalle?

En Ovalle se está frente a una situación paradójica, distinta a la que se vive en el valle central del país: lo mismo que retiene a la escuela multigrado rural en una “escuelita” pequeña porque no creció, es lo mismo que la sostiene, porque es imprescindible e inevitable. En otras palabras, la situación problemática que le da origen le resuelve el sentido y la sostenibilidad. No obstante, si bien estas escuelas son inevitables en un sentido práctico, también resultan ser improbables en un contexto educativo en el que predomina un modelo neoliberal, donde la educación pública está sumamente precarizada y debilitada. Ante esto, resulta lógico pensar que tienen un sello distintivo que las ayuda a resistir, una especificidad pedagógica y una significación local, territorial e histórica que las vuelve, aún hoy, tan importantes.

La escuela multigrado y la ruralidad remota resultan ser una temática atractiva para la investigación social, en la medida que la resistencia de estas pequeñas continuidades en el cambio educacional y rural nos sitúan en un análisis sociológico clásico. El estudio de la escuela es de larga data en la sociología, aunque no abundan investigaciones justas y/o actualizadas sobre la escuela rural. La ruralidad también es y ha sido importante, especialmente en la región latinoamericana. El análisis sociológico permite estudiar los contextos rurales y educativos justamente como lo que son: un objeto vivo, una historia andando.

Nuestro país carga con una marcada tradición centralista que afecta a quienes tratan de hacer Chile desde lugares lejanos al centro y, más aún, a quienes están fuera de los márgenes de la ciudad. De esta manera, existe una relevancia política en esta investigación, relacionada con el escuchar y conocer, visibilizar y valorar la permanencia de establecimientos rurales multigrado y localidades aisladas geográficamente. Lugares invisibilizados en la lejanía del aislamiento rural donde se oculta toda una apuesta pedagógica, comunitaria y territorial. Es política y epistemológicamente importante discutir algunos conceptos clásicos a la luz de un enfoque local, entregándole mayor relevancia a los/as sujetos cognoscentes del sector y constituyendo un aporte para la elaboración de políticas públicas descentralizadas.

Considerando lo anterior, la pregunta de investigación corresponde a: ¿Cómo caracterizan pedagógica y territorialmente los actores involucrados en la comunidad educativa y rural la escuela multigrado-unidocente en la comuna de Ovalle?

## 4. Objetivos e hipótesis de la investigación

### 4.1 Objetivo general

- Analizar la escuela multigrado-unidocente en localidades rurales aisladas geográficamente de la comuna de Ovalle en su dimensión pedagógica y territorial desde la perspectiva de actores involucrados en la comunidad educativa y rural durante el año 2020.

## 4.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar la escuela multigrado unidocente y las localidades aisladas geográficamente de la comuna de Ovalle desde la perspectiva de los actores involucrados en la comunidad educativa y rural.
2. Identificar y describir las particularidades, necesidades y desafíos de la labor docente en las escuelas rurales multigrado-unidocentes.
3. Identificar las prácticas y los significados que entregan los actores involucrados en la comunidad educativa a su participación en la escuela rural multigrado-unidocente.
4. Caracterizar la relación de las escuelas rurales multigrado-unidocentes con los territorios rurales aislados geográficamente de la comuna de Ovalle.

## 4.3 Hipótesis

Las hipótesis de la investigación se organizan de acuerdo a cada uno de los cuatro objetivos específicos.

En primer lugar, se plantea que la caracterización de la escuela multigrado-unidocente girará en torno la valoración positiva de aspectos de infraestructura, espacio y áreas verdes donde se dialoga constantemente con la naturaleza y la ruralidad. En segundo lugar, en la caracterización de las localidades rurales destacará la lejanía, dispersión territorial, dificultades de acceso a servicios de conectividad vial y comunicacional, principalmente a partir de la agudización del aislamiento en pandemia; además se espera identificar un apego a la localidad generado mediante una relación de territorialidad.

En cuanto al trabajo docente, la piedra angular correspondería a la enseñanza personalizada que se posibilita al contar con una matrícula baja de estudiantes, acompañada de la utilización pedagógica de recursos naturales del sector. Las necesidades y desafíos, por su parte, irían por el lado de la limitación en la comunicación y tecnología, y la escasez de recursos.

El tercer objetivo específico se relaciona con la participación de los/as actores involucrados en la comunidad educativa. En este punto destaca la participación protagónica de los/as profesores/as rurales, quienes encabezan la comunidad educativa y, además, son participantes activos y relevantes en la comunidad rural, significando dicha participación desde la responsabilidad profesional y compromiso comunitario. La participación de los/as apoderados/as, familia y comunidad es fundamental para la comunidad educativa de las escuelas rurales, pero por condiciones propias de las familias y habitantes rurales, esta se limitaría a la asistencia a actividades, festividades y celebraciones.

Finalmente, la relación entre la escuela y el territorio se estima vital para el desarrollo y mantención de ambos, considerando a la escuela como un actor dinámico clave en las localidades rurales. Entre las funciones que la escuela cumple en los pueblos se encontrarían la de ser el nexo con la cabecera comunal y mantener a la comunidad unida en torno a un proyecto común.

## 5. Antecedentes

### 5.1 Territorializando la investigación

#### 5.1.1 Ovalle y sus localidades rurales

Ovalle es la ciudad capital de la provincia del Limarí, una de las tres provincias en las que se divide la región de Coquimbo. Se ubica a 412 kilómetros al norte de Santiago y a 86 kilómetros al sur de La Serena, la capital regional. De acuerdo con el censo del 2017 la población comunal llega a los 111.272 habitantes, habiendo experimentado un aumento del 13,4% respecto al censo del 2002 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). De dicho total, un 78,7% corresponde a población urbana y un 21,3% a población rural.

El territorio comunal ovalino abarca una superficie de 3.834,5  $km^2$ , donde se ubican más de 156 localidades. Estas se encuentran en un territorio diverso que va desde la precordillera a la costa, conteniendo una amplia diversidad geográfica. La economía comunal se apoya principalmente en estos territorios, basándose en la agricultura de uva pisquera, cítricos,

paltos y olivos, y en la ganadería caprina,<sup>1</sup> concentrando el 50% de estas actividades a nivel regional.

La zonificación del territorio comunal contempla cuatro sub-territorios definidos en torno a tres criterios: condiciones geográficas y geomorfológicas, aglomeración de la población y pautas culturales. Los sub-territorios corresponden al borde y secano costero, sierra norte, meseta sur y valle centro. El valle centro comprende la ciudad de Ovalle y las localidades con mayores grupos demográficos, con presencia de población rural y urbana, mientras que la población de los sectores del borde y secano costero, meseta sur y la sierra norte están formados únicamente por población rural (Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, 2011).

Pese al gran número de localidades rurales, Ovalle no es definida como una comuna rural, ya que la ciudad representa un núcleo urbano importante de la región y, además, concentra alrededor del 80% de la población comunal. De tal forma, aun cuando existe una cantidad considerable de territorios rurales y de la importancia que estos tienen en términos productivos/económicos e identitarios, no son considerados protagonistas del desarrollo ni de la historia ovallina.

### 5.1.2 Zonas de aislamiento en Ovalle

En términos de dispersión geográfica, el número de localidades con las que cuenta Ovalle la sitúa como la comuna con mayor dispersión de la provincia del Limarí, de la región de Coquimbo y la tercera a nivel nacional. Entre estas localidades se encuentran pueblos, aldeas, villorrios y caseríos, distribuidos en los distintos territorios morfológicos de la comuna (Ilustre Municipalidad de Ovalle, 2014).

---

<sup>1</sup> Resulta importante señalar que en los últimos años la región de Coquimbo ha experimentado un largo e importante periodo de escasez hídrica, lo que ha afectado las actividades económicas agrícolas y ganaderas de todos los valles de la región -particularmente, la explotación de ganado caprino-, perjudicando no solo la producción, sino que también la vida rural y campesina de estos sectores (Henríquez & Hernández, 2019).

Debido a la poca accesibilidad, los accidentes geográficos y la precariedad o inexistencia de caminos interiores, muchas de estas localidades se encuentran en condiciones de aislamiento territorial. De hecho, de acuerdo con los análisis realizados por la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE), el 19,5% de zonas de la comuna de Ovalle corresponden a zonas aisladas (SUBDERE, 2011). Esta situación es común en la región de Coquimbo, ya que concentra más del 50% de la población aislada total de la Macrozona Norte<sup>2</sup>, contando con 595 localidades en aislamiento, y aún más común en la provincia del Limarí, cuyo porcentaje por sobre el universo de localidades aisladas regionales alcanza el 48.9%<sup>3</sup> (SUBDERE & DIPLADE, 2012).

El Estado reconoce la existencia de estos territorios aislados mediante el Decreto N°608 y, en el plano formal, implementa iniciativas para hacerle frente a las consecuencias que derivan de dicha condición (SUBDERE, 2008; Ministerio del Interior, 2010). La SUBDERE ha elaborado distintas políticas regionales para las localidades aisladas con el objetivo de reducir los desequilibrios e integrarlas a las oportunidades de desarrollo regional, apuntando a la salud, educación, conectividad, habitabilidad y el mercado. No obstante, incluso en estos documentos se reconoce el aislamiento como un problema estructural que solo es tratable en la medida que los diagnósticos, demandas y propuestas surjan en los medios locales aislados y no desde un órgano central (SUBDERE & DIPLADE, 2012).

De acuerdo con el estudio de identificación de territorios aislados (SUBDERE, 2011), Ovalle presenta un índice de integración de 0.8475 y un índice de aislamiento de 1,2786. El índice de integración se construye en base a tres grandes ejes, a saber: educación, salud y acceso a proveedores de bienes y servicios; mientras que el índice de aislamiento considera los factores mencionados y además las condiciones geográficas estructurales<sup>4</sup> de cada zona. El

---

<sup>2</sup> Una Macrozona corresponde a una agrupación funcional de regiones del país. La clasificación de Macrozonas se utiliza para reconocer de manera explícita la heterogeneidad del territorio nacional, contando actualmente con tres macrozonas definidas: Norte, Centro y Sur. La Macrozona Norte está formada por las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama y Coquimbo (SUBDERE, 2011).

<sup>3</sup> En el anexo I se adjuntan datos y un mapa de las localidades aisladas de la provincia del Limarí, extraídos de la Política regional para el desarrollo de localidades aisladas de la región de Coquimbo (2012).

<sup>4</sup> El componente estructural supone que el territorio tiene condiciones propias poco probables de cambiar que lo hacen aislado. Al respecto se consideran los elementos físicos de acceso, distancia y la habitabilidad y

índice de aislamiento adquiere valores entre el -1 al 2, siendo este último localidades perfectamente integradas y los valores menores a cero las localidades aisladas.

Si bien Ovalle no presenta valores extremos en el índice de aislamiento y se sitúa más cercano a la integración, es necesario considerar que Ovalle es el principal centro ciudadano de la provincia del Limarí y que, aun así, presenta un aislamiento considerable en comparación a las demás ciudades de la región y de la Macrozona Norte, como es posible observar en la tabla 1.

Tabla 1. *Índice de Aislamiento ciudades Macrozona Norte*

Comuna	Aislamiento Estructural	Grado de Integración	de Índice de aislamiento
<b>Ovalle</b>	<b>0,4164</b>	<b>0,8475</b>	<b>1,2786</b>
La Serena	0,4445	0,9719	1,4993
Illapel	0,4699	0,7410	1,0121
Copiapó	0,3905	0,9299	1,4692
Antofagasta	0,4143	0,9832	1,5521
Iquique	0,4011	1,0000	1,5989

Fuente: Elaboración propia a partir de Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo de Chile [SUBDERE] 2011. Estudio identificación de territorios aislados 2011.

En los territorios aislados ovallinos, la población oscila entre un habitante a los/as 224, sumando un total de 2.011 personas viviendo en situación de aislamiento a nivel comunal en 86 localidades aisladas identificadas (SUBDERE & DIPLADE, 2012). De tal manera, Ovalle es la comuna de la región de Coquimbo que concentra la mayor cantidad de habitantes viviendo en zonas aisladas (SUBDERE & DIPLADE, 2012). En dichas localidades se llevan a cabo actividades productivas primarias (ganadería, agricultura, pesca) casi en su totalidad y se instalan servicios e instituciones cuya rareza y especificidad responde a las

---

elementos demográficos como el porcentaje de población de tercera edad y la diferencia de la población (SUBDERE, 2011).



características de los territorios más alejados en el valle del Limarí. Precisamente en dichos territorios se inserta la presente investigación.

## 5.2 Sobre la educación rural en Chile

### 5.2.1 Un poco de historia

La educación rural ha atravesado un largo y difícil camino para consolidarse institucionalmente en nuestro país. Las escuelas rurales no tienen existencia plena hasta 150 años después de que la nación, constitucionalmente, consagrara un orden pedagógico en el país. En la Constitución de 1833 se establece la educación como un tema de atención preferente dentro del Estado; sin embargo, en el esquema educativo entonces propuesto, la educación rural se relega a una utopía irrealizable dentro una estructura profundamente oligárquica (Coca, 2002).

Esta situación experimenta un ligero cambio a partir de la década de 1840, con la creación de las Escuelas Normales de Preceptores/as. Los/as profesores/as formados en estas escuelas destacaron por su vocación y preocupación por atender las necesidades de los sectores populares, minorías étnicas y zonas rurales. En estos años se crearon las Escuelas Normales de Concepción, Chillan, Talca, San Fernando y la de Elqui. No obstante, pese a estos esfuerzos, la educación rural seguía representando una meta difícil de alcanzar.

Hacia 1920, las cifras de analfabetismo en el campo eran alarmantes y hacían urgentes herramientas eficaces de renovación educativa. Si bien desde la década de 1850 la educación primaria era gratuita, solo 70 años después se proclama su obligatoriedad legal. Ahora bien, aun cuando ya se había aprobado la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, es solo con la Renovación Pedagógica de 1928 de Ibáñez del Campo que se produce el mayor intento de implementación de esta. La vieja comunidad rural se resistía con todas sus fuerzas a la escuela, puesto que la educación significaba perturbar la rígida estructura campesina y el patrón de fundo veía en ella un factor amenazante que podía hacer tambalear su poder.

La crisis de 1929 aumentó el descontento social y las voces populares se alzaron pidiendo con urgencia mejoras en su calidad de vida. Así, en los años posteriores a 1930 la educación

adquiere una importancia mayor (Coca, 2002). Esto se profundiza en el gobierno de Pedro Aguirre Cerda (1938-1941) con su lema “gobernar es educar”, cuyo programa generó mejoras en cuanto al desarrollo de los establecimientos y fomento de la asistencia a las escuelas rurales.

En el gobierno de Frei Montalva (1964-1970) se concretiza una Reforma Educacional dedicada a subsanar las necesidades educativas de toda la población chilena. Esta reforma se produjo a la par que la Reforma Agraria y, por tanto, en un escenario agrícola en transformación. Si bien este esfuerzo fue el más fructífero para la educación rural, en 1976 solo el 2,6% de niños/as rurales tenía la oportunidad de acceder a la escuela, aun cuando su derecho se había consagrado legalmente hace 56 años (Coca, 2002). Asimismo, esta reforma trajo consigo el ocaso de las Escuelas Normales y los/as profesores/as comenzaron a ser llamados/as Profesores de Estado en Educación General Básica.

Con la dictadura militar chilena (1973-1990), el sistema normalista llegó a su fin. Además, en estos años la educación pública se debilitó y las políticas y reformas educacionales realizadas establecieron y fortalecieron una educación de mercado conveniente al sistema neoliberal que se instalaba a la fuerza en el país.

Luego de la vuelta a la democracia, es recién con la Reforma Educativa de los 90 y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación para las Escuelas Básicas de Chile (MECE Rural) que se viene a cubrir -en parte- la deuda histórica con los/as niños/as del mundo rural. Esta vez se propuso mejorar los aprendizajes escolares, enfocándose en la población con más dificultades materiales y de acceso. La efectividad de este programa se debió a la pertinencia, relevancia y contextualización de la enseñanza.

Desde entonces, institucionalmente destacan la creación del programa de educación intercultural bilingüe, los programas de leyes y bonificaciones a los/as docentes rurales y/o que se desempeñan en condiciones difíciles y la creación de plataformas y módulos de apoyo para docentes multigrado en los últimos años.

### 5.2.2 Datos, particularidades y desafíos

Como resulta lógico, el concepto de educación rural remite a aquellos establecimientos educacionales que se instalan geográficamente en una entidad rural<sup>5</sup>. En nuestro país existen 3.454 establecimientos educacionales rurales, equivalentes al 30% del total de establecimientos a nivel nacional. Un 7,6% (272.919) del total nacional de escolares se encuentran matriculados/as en dichas escuelas/liceos y el 12% (28.786) de profesores/as en Chile se encuentra trabajando con ellos/as (Ministerio de Educación, 2019).

La dependencia administrativa de estos establecimientos es la siguiente: el 74,4% son municipales, el 22,5% particulares subvencionados, el 3% servicios locales de educación<sup>6</sup> y el 0,1% particulares pagados (Ministerio de Educación, 2017). Es importante destacar que el 71% de estudiantes rurales asiste a la educación pública, en contraposición al bajo 34% de estudiantes urbanos que se matricula en un establecimiento con esta dependencia (MINEDUC, 2017).

Asimismo, seis de cada diez estudiantes de escuela rural son beneficiarios de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual tiene como objetivo principal mejorar la calidad de la educación en establecimientos educacionales que atienden estudiantes con condiciones socioeconómicas que afectan su rendimiento escolar (MINEDUC, 2017). El hecho de que la mayoría de las escuelas rurales sean beneficiarias de esta ley se explica porque una parte importante de la población pertenece al nivel socioeconómico bajo, con ingresos que solo rozan el sueldo mínimo y trabajos informales o de temporada (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018).

---

<sup>5</sup> El INE (2017) define una entidad rural como un asentamiento humano con población menor o igual a 1.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes donde más del 50% de la población que declara haber trabajado se dedica a actividades primarias. Se incluyen además las entidades que reúnen los criterios de población para ser definidas como urbanas, pero no los requisitos de amanzanamiento, continuidad o concentración de construcciones.

<sup>6</sup> Los Servicios Locales de Educación (SLE), según la Ley N°21.040 son los nuevos sostenedores en el sistema educacional chileno. Corresponden a una entidad estatal especializada, descentralizada y con identidad territorial cuyo foco es fortalecer la educación pública con pertinencia y participación local (MINEDUC, 2019).

El proceso de expansión de la educación formal hacia zonas rurales en Chile y América Latina ha sido una tarea dirigida por el Estado, que ha chocado con las condiciones propias de estos territorios. En un comienzo, se veía limitado ante la pobreza generalizada y la inserción al mundo laboral a temprana edad. Hoy, si bien el mundo rural ya no es el de la miseria y analfabetismo (PNUD, 2008), la educación rural aún presenta problemas tales como introducir modelos de enseñanza y un currículum que no se condicen con las necesidades y dinámicas de las comunidades rurales.

A menudo, la escuela rural es un tema tratado desde una perspectiva poco realista. El mundo rural y sus escuelas son parte de una realidad excluida del pensamiento social, construido desde una perspectiva urbanocéntrica (Vázquez, 2008). Esto genera una concepción mitificada y/o idealizada de la educación en los pueblos<sup>7</sup> que, además, debe estar continuamente justificando su valor pedagógico para afrontar la supremacía de la escuela urbana tradicional<sup>8</sup> (Boix, 2011).

Ante esta situación, existen numerosos desafíos de la educación rural para posicionarse a la par de la hegemónica pedagogía urbana (Vázquez, 2008). Lo principal dice relación con una revaloración de las identidades locales, mediante la participación social y política de la población rural. Las investigaciones en educación rural apuntan a que se deben incorporar al currículum escolar elementos del mundo rural, ya que este fracasa generalmente por ser universalizante y con poco margen de adaptación a realidades diversas (Viñas-Román, 2003; Vázquez, 2008). Además, se debe fortalecer y apoyar el compromiso de la escuela con su entorno, ya que resulta clave para el desarrollo de estos sectores, siendo fundamental su constitución como actor dinámico en el contexto local y territorial (Thomas & Hernández, 2001; Boix, 2014).

---

<sup>7</sup> Esta expresión hace referencia a la valoración y romantización del esfuerzo y sacrificio que deben realizar los/as estudiantes rurales para poder asistir a la escuela, ignorando las desigualdades y problemáticas que subyacen a la dificultad de acceso y asistencia en la educación rural.

<sup>8</sup> Refiere a la escuela con aula estándar, basada en la simultaneidad y gradualidad. Se conoce como la gramática general de las escuelas/colegios/liceos, sobre todo en territorios urbanos.

### 5.2.3 Educación multigrado en Chile

Del total de escuelas rurales que existen en Chile, el 51,8% de estas corresponde a escuelas multigrado. Dicho porcentaje equivale a 2.300 establecimientos educacionales, en los que trabajan cerca de 14.000 profesores/as y a los que asisten alrededor de 97.000 estudiantes a lo largo de Chile (MINEDUC, 2017).

La escuela multigrado tiene un gran peso histórico y geográfico, ya que forma parte importante de la extensión de la educación y escolarización de modo masivo en la población rural. En Chile, estas escuelas se encuentran en distintas modalidades, es decir, hay escuelas uni, bi, tri o cuatri docentes (Román, 2002). Las regiones con mayor número de establecimientos con estas características son la Araucanía (444), Los Lagos (400) y Biobío (334) (MINEDUC, 2017).

Por norma del Decreto 968/2012, los/as profesores/as multigrado se organizan en microcentros, siendo esta la instancia pedagógica donde se resguarda un espacio de reflexión pedagógica y técnica respecto de su labor docente (MINEDUC, 2018; MINEDUC, 2012). En términos pedagógicos, las escuelas multigrado cuentan con módulos específicos para la enseñanza y aprendizaje, en los que se adecúa la planificación de clases y actividades en un proceso integrado, donde escolares de distintos cursos comparten la experiencia educativa. De esta manera, se provee a los/as docentes de un material de apoyo para la labor pedagógica elaborado desde el MINEDUC, con orientaciones generales, planificación de clases y sugerencias de evaluaciones para hacerle frente a un contexto pedagógico que el mismo discurso estatal ha caracterizado como todo un desafío (Agencia de Calidad de la Educación, 2008).

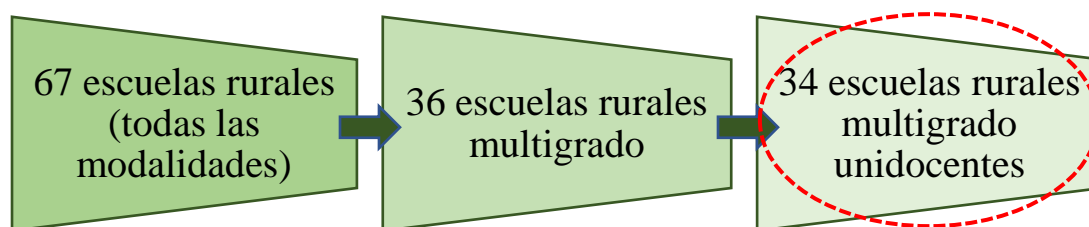
### 5.2.4 El caso de Ovalle

En la región de Coquimbo existen 324 establecimientos educacionales rurales. En Ovalle se ubican 67 escuelas y liceos rurales, siendo una de las comunas con mayor concentración debido al alto número de localidades rurales (MINEDUC, 2017).

Del total de establecimientos educacionales rurales de Ovalle, el 95% de ellos es de administración municipal. La matrícula de estos establecimientos oscila entre uno y 420 estudiantes, y las modalidades de las escuelas varían entre la enseñanza tradicional y la multigrado.

Debido a las características del territorio, en Ovalle se posibilitan mayormente las escuelas rurales multigrado. Actualmente existen 36 de estas escuelas<sup>9</sup>. La modalidad pedagógica es mayoritariamente unidocente, pero existen también dos escuelas bidocentes. Del total de establecimientos 34 corresponden a escuelas multigrado-unidocentes, cuya matrícula alcanza un máximo de nueve estudiantes. Las localidades en las que se ubican son variadas en cuanto a territorio, pero en general, se caracterizan por situaciones de aislamiento geográfico y ruralidad remota.

Figura 1. *Establecimientos educacionales rurales en Ovalle: Focalización del estudio*<sup>10</sup>



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación [MINEDUC]. 2017. Estadísticas de la educación 2016, e información entregada por el Departamento de Educación de Ovalle. 2019.

<sup>9</sup> La información sobre estas escuelas no se encuentra disponible en línea, ya que la Ilustre Municipalidad de Ovalle no tiene actualizados los documentos online. Los datos se solicitaron vía carta formal al Departamento de Educación de Ovalle (DEM), obteniendo la información durante el mes de junio del 2019, corroborados con la coordinadora de Microcentros en septiembre del 2020.

<sup>10</sup> El listado de establecimientos educacionales rurales-multigrado entregado por el Departamento de Educación de Ovalle se adjunta en los Anexos (anexo II).

### 5.2.5 Educación rural en Pandemia

Frente a la situación de pandemia ocasionada por el coronavirus en Chile<sup>11</sup>, a mediados del mes de marzo del 2020 el MINEDUC suspendió las clases presenciales en todos los establecimientos educacionales del país. Ante esto, se habilitaron plataformas de aprendizaje en línea, clases online y materiales de apoyo para los/as estudiantes.

Empero, gran parte de las localidades rurales de nuestro país presentan baja o nula conectividad y acceso a internet, y múltiples problemas con las señales telefónicas; situación que se agrava al mencionar que algunas localidades aisladas no cuentan con electricidad. De tal modo, la modalidad remota con la que funcionan las escuelas en contexto Covid afecta directamente la enseñanza de alrededor de 200 mil NNA que no pueden asistir ni acceder a sus clases (UNESCO, 2020).

En la región de Coquimbo el panorama es complejo<sup>12</sup>, ya que cuenta con una brecha digital importante, sobre todo en sectores alejados de las ciudades principales. La penetración de la conexión fija de banda ancha -la más usada en sectores rurales- en la provincia del Limarí es considerablemente baja: Ovalle cuenta con un 22% y los porcentajes de otros sectores como Monte Patria, Punitaqui y Río Hurtado oscilan entre el 0 al 4% (Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile, 2017).

En el mes de marzo, El MINEDUC adoptó la medida de entregar cuadernillos de trabajo a estudiantes que pertenezcan a escuelas rurales, escuelas de categoría de desempeño insuficiente o que se encuentren en zonas sin internet. No obstante, si se considera que el

---

<sup>11</sup> El 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el Covid-19 como una pandemia. A partir de esto, en diversos países se declaró confinamiento que implicó el cierre de escuelas. Dicha situación ha afectado a más de 1.190.287.189 estudiantes a nivel mundial (UNESCO, 2020).

<sup>12</sup> La estudiante de sexto básico de la comuna de Ovalle, recurre a la intemperie junto a su madre para buscar señal y poder realizar las tareas: <http://www.elovallino.cl/social/cuando-ganas-estudiar-superan-dificultades-conectividad-0?fbclid=IwAR05sLcT6vsszgeylp6YPqJ4wbsmh9A65UZ8VwgAqUvqrcF9MSG5EVwgL9M>  
Alumnos sin Internet ya pueden estudiar: directora recoge sus mochilas desde un árbol y les deja tareas: <https://www.meganoticias.cl/nacional/304398-coronavirus-alumnos-cuelgan-mochilas-arbol-directora-guarda-tareas-los-rulos-coquimbo.html>

60% de estudiantes rurales son considerados prioritarios de acuerdo con su situación socioeconómica, y sus padres/madres presentan un nivel de escolaridad de 2,5 años menor a los/as de sectores urbanos, el aprendizaje curricular en contextos de ruralidad o aislamiento resulta complejo y difícil de concretizar en casa.

Al respecto, el estudio “Impacto del Covid-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile” realizado por el MINEDUC y el Banco Mundial (2020) proyectó que, con las clases suspendidas durante todo el 2020, los estudiantes perdieron, en promedio, un 88% de los aprendizajes esperados para el período y un 95% en el caso de los/as estudiantes de menores ingresos. En este estudio no se considera la ruralidad como variable; no obstante, resulta esperable que la pandemia profundice la situación de desventaja de las escuelas rurales y las desigualdades territoriales y educativas.

## 6. Definiciones teórico-conceptuales

El siguiente apartado contiene los conceptos centrales para la investigación: ruralidad, aislamiento, escuela rural, escuela multigrado y actores involucrados en la comunidad educativa. Los aspectos teóricos forman parte de las visiones críticas desarrolladas en la sociología rural latinoamericana e investigaciones en educación rural en América Latina.

### 6.1 Ruralidad

Las cuestiones territoriales y geográficas son aspectos relevantes a la hora de analizar la experiencia escolar de NNA, sobre todo en América Latina. Definir y entender la ruralidad es fundamental en esta investigación para comprender el contexto en el que se insertan las escuelas multigrado bajo estudio.

El concepto de ruralidad es trabajado por diversas disciplinas, instituciones y enfoques; se define de manera estatal, sociológica, geográfica y antropológica. Además, existen múltiples diferencias entre las mismas localidades rurales que hacen difícil encontrar una definición unívoca para este término.



Para comenzar, se debe dejar en claro dos cosas: que Chile es más rural de lo que se cree y que hablar hoy de ruralidad es hablar de territorios heterogéneos y en constante transformación. La ruralidad aún existe, no está desapareciendo, solo que en el último tiempo ha experimentado cambios que han hecho que esta se defina más bien como un proceso y un movimiento que como una estructura (Canales, 2005).

El mundo rural se encuentra en gran parte invisibilizado y excluido del pensamiento social, siempre anexo a una realidad construida hegemonícamente bajo la mirada urbana (Vázquez, 2008). En tanto concepto, la ruralidad usualmente se ha definido en contraposición a lo urbano. Dicha definición resulta útil analíticamente para dar cuenta de la desigualdad territorial; sin embargo, es problemática en otros sentidos ya que sitúa inexorablemente a la ruralidad en el atraso y en lo simple.

El análisis dicotómico urbano/rural es el más citado en América Latina y encuentra sus cimientos en la tradición sociológica clásica. Remite también a las cuestionadas teorías de desarrollo de las décadas de los 50 y 60, que planteaban una evolución y progreso lineal desde lo simple a lo complejo, desde lo rural hacia lo urbano. Estas visiones, herencia de autores urbanistas de fines del siglo XIX, están fuertemente influenciadas por la comprensión occidental del campesinado, y han sido criticadas en América Latina por su determinismo económico y paradigma eurocéntrico. Además, la ruralidad chilena -sobre todo la actual-, ha demostrado que, aun cuando existen diferencias, no representa una forma de vida totalmente opuesta o excluyente a la urbana, “ni tan distintos, ni tan distantes”, como señala el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2008).

El Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2017) define a las localidades rurales como asentamientos humanos con una población igual o menor a 1.000 habitantes, pudiendo esta cifra alcanzar los 2.000 si más del 50% de la población que trabaja declara dedicarse a actividades primarias. Esta conceptualización responde a un enfoque demográfico y económico, siendo una de las más difundidas por utilizarse en los censos y, por consiguiente, en la elaboración de políticas públicas.

No obstante lo anterior, en base a lo planteado por Williamson (2003), se reconoce que la definición entregada es limitada porque invisibiliza la complejidad que representa la ruralidad en Chile, que va más allá de una categoría estadística o geográfica rezagada. Desde

el enfoque sociocultural se define lo rural en torno a características sociales de sujetos que, en un territorio apropiado, construyen y dan sentido al paisaje, tiempo y lugar que habitan (Ther, 2012); es decir, se realiza una caracterización sociológica tanto de las personas -y comunidad-, como del lugar.

Así, en el Informe sobre Desarrollo Rural en Chile del PNUD se define lo rural desde una mirada más pertinente y, también, sensible a la transformación:

Por decirlo a grandes rasgos, no existe propiamente “un campo” o “una ruralidad”, siempre la misma y constante, sino que existen “territorios” rurales –valles, cuencas, comarcas, provincias, intercomunales–, que pueden describirse cada vez como un modo de poblamiento específico, un modo de trabajo también específico y orgánico a sus condiciones ecológico-espaciales. Lo nuevo rural, y lo rural desde siempre, es un modo de construir territorio, un entorno natural para trabajar y vivir en él (2008, pág. 24).

Lo rural en nuestro país debe entenderse marcado por un incesante cambio (Canales, 2005) instalado con los procesos de modernización<sup>13</sup>. En la actualidad, la ruralidad ha visto afectada su estructura demográfica y productiva, ha aumentado su nivel educacional y el acceso a algunos servicios (PNUD, 2008) y, a la vez, ha experimentado una transformación en la percepción que los/as habitantes del campo tienen respecto de su entorno y de ellos/as mismos/as (Canales, 2005).

Un aspecto que no se puede quedar fuera a la hora de definir lo rural corresponde a la comunidad, entendida como un referente en la construcción de la ruralidad ya que “lo más profundo y extenso de la ruralidad se encuentra, probablemente, en la densidad de las relaciones sociales y ecológicas de las comunidades territoriales y en los hábitos de sus ocupantes” (Canales, 2005, pág. 37). La comunidad rural existe siempre que los/as habitantes de un determinado espacio geográfico se conocen entre sí, se identifican y sitúan históricamente, tienen intereses comunes y analizan y resuelven en conjunto sus problemas,

---

<sup>13</sup> El capitalismo se ha instalado como modo de producción en toda la extensión del territorio nacional (Williamson, 2003) y ha producido cambios no solo económicos y productivos, sino que también sociales en las localidades rurales. Dicho tema se profundiza en el subapartado 6.1.1 Ruralidad remota.

generando sentido de pertenencia. Las comunidades hoy, aun cuando viven en la incertidumbre ante las nuevas características de lo rural, siguen siendo un pilar fundamental en la vida de estas localidades.

Ahora bien, la comunidad rural genera territorialidad. Esta se define, de la mano de Lindón (2006), como un conjunto de relaciones que las personas construyen entre ellas y con el entorno, y que se encuentra inscrita en un espacio, se desarrolla en el tiempo y se codifica de manera sociocultural. El territorio rural se reivindica como un espacio cargado de valores, significaciones, afectos e historias construidas en el habitar-comunidad (Ther, 2012; Gimenez, 2005). En específico, la ruralidad remota de Ovalle debe entenderse contemplando todas las miradas, como un territorio con población reducida, caracterizado por actividades productivas primarias y, a la vez, construido y significado con historia, sentido, afecto y apego territorial.

#### 6.1.1 Ruralidad remota

El escenario rural en constante transformación, principalmente a partir de las modificaciones experimentadas por obra de la economía globalizadora en los últimos 30 años, ha sido teorizado y denominado bajo el concepto de “Nueva ruralidad”. A partir de la globalización del capital, se han producido múltiples transiciones que en la ruralidad se pueden observar en el ámbito territorial, ocupacional, social y político (Vera, 2013; De Grammont, 2004).

Los límites de los territorios se volvieron imprecisos, y la ruralidad se abrió y expandió por múltiples caminos hacia lo urbano (Williamson, 2003). En los estudios latinoamericanos de la nueva ruralidad se incluyen cambios tales como los encadenamientos urbano-rurales o rurales-rurales, la proliferación de empleos no agrícolas, la diversidad ecológica, el crecimiento de servicios, entre otros (De Grammont, 2004).

Este fenómeno de expansión/crecimiento también ha sido trabajado en Chile. Al respecto, Canales y Canales (2012), a partir de un análisis focalizado en el patrón poblacional del valle central, plantean que, actualmente, en los territorios rurales predomina un carácter agroindustrial que ha generado dinámicas demográficas poderosas en algunas zonas rurales, a las que corresponde más referirse como “espacios rur-urbanos” o “agrópolis”.

Empero, la ruralidad es actualmente muy heterogénea. Existe una diversidad de tipos de localidades que van desde las pequeñas ciudades agrícolas nombradas recientemente, hasta pueblos (1000 a 5000 habitantes), aldeas (300 a 1000 habitantes) y caseríos (menos de 300 habitantes). En este orden de cosas se encuentra la ruralidad remota y es específicamente en estos contextos donde se sitúa la presente investigación. Estas localidades tienen la particularidad de no haber atravesado el proceso de revitalización demográfica o de expansión a agro-urbes característico de la actual ruralidad en Chile; no existe en estos lugares una reconexión rural-rural, ni mucho menos rural-urbano.

Estatualmente, la definición de ruralidad remota se limita al ámbito geográfico y económico. Debido a la peculiar geografía de Chile, se generan estas áreas definidas como asentamientos rurales pequeños, aislados o lejanos a una ciudad principal o a un área funcional urbana (AFU)<sup>14</sup>, que dependen en gran medida de actividades primarias (OCDE, 2016). Estas zonas se diferencian de las demás localidades en cuanto a población, superficie y distancia a la ciudad más cercana (OCDE, 2016) y sus principales problemas y desafíos observados desde el diagnóstico institucional son la accesibilidad y conectividad (SUBDERE, 2011; SUBDERE & DIPLADE, 2012).

La ruralidad remota se encuentra constituida por aquellas zonas del espacio rural con escasa o nula influencia urbana, donde la característica principal es la pérdida de población y el envejecimiento de esta -contrario a lo ocurrido en las agourbes (Canales & Canales, 2012)-. La ruralidad remota representa a aquellos que no migraron en el histórico flujo migratorio campo-ciudad, está formada por aquellos/as pobladores/as que lo rural alcanzó/alcanza a retener.

En dichos sectores, aún se mantienen características propias de las otrora comunidades del campo, marcadas por un fuerte vínculo y lazo familiar/rural estable en el que no ha penetrado del todo la vida de ciudad. De tal forma, la ruralidad remota se entiende como una reserva social de antaño (Saco, 2010), siempre que las densas comunidades rurales siguen resistiendo

---

<sup>14</sup> El área funcional urbana corresponde a la integración de territorios urbanos y rurales en un solo mercado laboral local sobre la base de patrones de traslado. De esta manera, incluye tanto un centro urbano como una zona periurbana que contienen fuertes interacciones entre lo urbano y lo rural (OCDE, 2016).

y sosteniendo este ambiente, alzándose como comarcas (des)agregadas con la ruralidad de siempre ante el incesante cambio de la ruralidad preponderante.

## 6.2 Aislamiento

Pese a los cambios mencionados y lo que se ha documentado sobre la pérdida del carácter de aislamiento e incluso de ruralidad de algunas localidades, existen aún en Chile territorios con esta característica. Es decir, aún es posible hablar de pequeñas continuidades en el cambio.

En el año 2010 se publicó en el Diario Oficial el Decreto Supremo N°608 del Ministerio del Interior que estableció la Política Nacional de Localidades Aisladas, identificando como tales a aquellas zonas que se encuentren geográficamente en dicha condición, presentando baja densidad poblacional, dispersión territorial y baja presencia y cobertura de servicios básicos y públicos (Ministerio del Interior, 2010).

Respecto a la identificación de localidades aisladas, la SUBDERE construyó un índice para medir el grado de aislamiento, basado en los componentes del grado de integración y las condiciones geográficas estructurales. Este índice se ha utilizado para discriminar a las zonas aisladas de nuestro país con el fin de “combatir” el aislamiento; esto debido a que, desde la mirada estatal, el aislamiento implica una realidad insatisfactoria en donde es necesaria la intervención para revertir la situación problemática y alcanzar la integración (SUBDERE, 2008). La definición que entrega la SUBDERE para aislamiento corresponde a:

(...) un lugar (espacio físico) que se encuentra: lejos, apartado, desconectado, con difícil acceso, incomunicado, o en situación de isla. En general se percibe como una condición “negativa”. El aislamiento es determinado por factores físicos, de localización y demográficos y puede ser medido de forma que indique el “grado” o “nivel” de aislamiento de un territorio (2011, pág. 9).

Por su parte, el territorio aislado es definido como:

(...) aquel con bajo nivel de accesibilidad, con escasa población y alta dispersión de ésta, baja presencia y cobertura de servicios básicos y públicos y que, a consecuencia

de estos factores, se encuentra en una situación de desventaja y desigualdad social respecto del desarrollo del país. (2008, pág. 5).

Si bien resulta innegable que en Chile las disparidades territoriales son una realidad que afecta a una parte de la población, dejándola en una situación desventajosa en relación con otras localidades, desde el discurso oficial, el aislamiento se presenta como una situación que se debe “superar” para llegar a ser un territorio ideal -para el Estado moderno-.

Desde la vereda contraria se posiciona una corriente que entiende el aislamiento como algo no necesariamente negativo, criticando la visión estatal que, con un marcado determinismo geográfico, hegemoniza y define desde el centro la situación de localidades lejanas a él. Arenas, Salazar y Núñez (2011) problematizan el concepto de aislamiento incorporando una lectura social, comunitaria y ambiental, en la que caben distintas visiones que van desde entender el aislamiento como una problema hasta verlo como una oportunidad.

Los autores plantean la idea de territorializar el concepto, leyéndolo de una manera menos globalizada. Enfatizan en la importancia de observar el aislamiento desde la mirada de los/as habitantes de estos territorios, e invitan a relativizar la problemática separación e incomunicación que, a priori, se atribuye a los sectores aislados. Al respecto, se encuentra que las miradas locales concluyen que el aislamiento se debe más a su escasa o nula participación en la toma de decisiones y la agenda política que al capricho geográfico (Arenas, Salazar, & Núñez, 2011).

Existe también una perspectiva que entiende el aislamiento como una oportunidad, cuando el criterio de lo ambiental permite valorizar el territorio aislado desde una perspectiva particular (Núñez, Arenas, Brigand, Escobar, Peuziat & Salazar, 2010). En esta línea se encuentra la oportunidad de rescatar identidades territoriales que se posibilitan únicamente en lugares aislados, a partir de los elementos identitarios que se preservan en lo tradicional (Arenas, Salazar, & Núñez, 2011). Este enfoque proviene de incorporar aspectos propios de la sociología y la psicología social a la geografía, permitiendo realizar estudios de personas situadas en un espacio-tiempo en el cual significan y dan sentido al ambiente y al otro/a, construyendo comunidad e identidad socioafectiva y territorial (Lindón, 2006; Gimenez, 2005).

Cabe señalar que en este estudio se entenderá el aislamiento tomando elementos de las distintas miradas. Así, si bien no se debe negar que el estar aislado geográficamente acarrea múltiples dificultades, sobre todo en un país centralista como Chile, también es necesario e importante epistemológicamente incorporar las visiones locales que enfatizan en las oportunidades que surgen de vivir en un territorio alejado de la ajetreada vida de las grandes ciudades, con el fin de rescatar y reivindicar estos espacios y las identidades territoriales que allí se forman.

### 6.3 Escuela rural multigrado

En la sociología, principalmente de la mano de autores reproductivistas, la escuela ha sido leída como una institución reproductora del orden y patrones hegemónicos, ya que -según se plantea- replica las desigualdades sociales y refuerza las diferencias de clase. Ante estas propuestas, se alza una visión crítica por parte de autores como Freire (1997) que entienden la escuela como un espacio público de construcción de conocimiento, que puede actuar como un agente concientizador y de cambio que contribuya a superar las desigualdades y promover la cohesión social. Lo anterior, sobre todo en contextos rurales o de pobreza, donde más explícitamente la escuela constituye un factor importante y esperanzador en la trayectoria del niño/a o joven (Canales, Camps, & Opazo, 2016; Migueles, 2012; Viñas-Román, 2003).

La escuela rural no se ha definido conceptual o teóricamente más que en investigaciones esporádicas o en políticas públicas centralizadas, en las que se entiende como una organización/institución pedagógica que se encuentra en una entidad rural y que surge por la necesidad/obligatoriedad educativa del Estado con los/as NNA.

Más allá de dicha definición, es importante reflexionar sobre las particularidades que podrían aportar a su definición ¿existe un sentido pedagógico detrás de la obligatoriedad? ¿existen diferencias didácticas entre una escuela rural y una urbana? Boix (2011) encuentra la diferencia de la escuela rural fundamentalmente en la mantención del multigrado como una de sus características más singulares. Los marcos teóricos interpretativos de la escuela multigrado, desde el siglo XX, se basan particularmente en experiencias e investigaciones prácticas. En ellas, la escuela multigrado se define como un modelo organizacional, un tipo

de escuela donde el/la profesor/a enseña dos o más grados simultáneamente en una misma sala de clases, posibilitando que escolares de diferentes cursos cohabiten en la tarea educativa, creando una sección escolar heterogénea debido, principalmente, a circunstancias demográficas (Boix & Bustos, 2014; Bustos, 2010; Boix, 2011).

La escuela rural multigrado en Chile constituye un espacio atravesado por condiciones socioeconómicas desfavorables y dificultades entregadas por la situación de aislamiento, que además debe lidiar con su invisibilización en la elaboración de políticas educativas y romantización de las dificultades de acceso. Usualmente, cuenta con instalaciones inadecuadas, escasos recursos, modelos pedagógicos descontextualizados y condiciones socioeconómicas desfavorables (Vargas, 2003; Viñas-Román, 2003). Estos problemas afectan, en general, a la educación pública y a las escuelas que trabajan con NNA rurales o en contextos perjudiciales para el desarrollo, cristalizándose en trayectorias educativas discontinuas, e incluso, abandono escolar, contribuyendo a perpetuar la vulnerabilidad y exclusión social (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Ante dicha situación socioeducativa, el papel de la escuela multigrado resulta fundamental. Por tanto, es menester explicitar que el aula multigrado se entiende también -y sobre todo- como una alternativa de educación pública de calidad, ya que su estructura y su oferta educacional de varios grados en una misma clase, permite un enriquecimiento educativo entregado por la heterogeneidad, en el respeto de los distintos ritmos de aprendizaje, y en la propuesta pedagógica tanto de contenidos como de metodologías innovadoras (Boix & Bustos, 2014; Vargas, 2003). Representa la diversidad dentro de la diversidad.

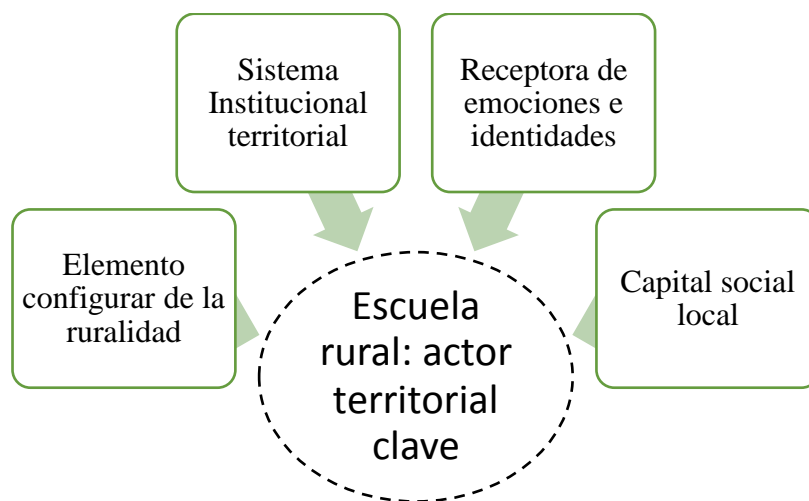
De acuerdo a diversas investigaciones (Bustos, 2010; Boix, 2011; Boix & Bustos, 2014; Vargas, 2003) el ambiente de la multigraduación hace surgir una enseñanza personalizada y posibilita la circulación de saberes, al tiempo que favorece didácticas y estrategias tales como el trabajo en grupo, los procesos de tutoría entre pares, el aprendizaje cooperativo y la alianza con las familias y actores de la comunidad. Además, en el aula multigrado el proceso de enseñanza y aprendizaje se nutre de una interacción constante con el territorio en el que se inserta, entendido este como un espacio pedagógico activo, un recurso didáctico y un lugar que se debe preservar comunitariamente a través de un planteamiento educativo innovador (Boix, 2011; Boix & Bustos, 2014).



En cuanto a los aspectos territoriales, se encuentra que la escuela representa la única referencia visible con el Estado en las localidades rurales, de tal manera, cumple una función de intermediación con otras redes gubernamentales, sociales, educativas y culturales (Núñez, Soto, & Solís, 2014). La escuela rural es una organización fundamental, de carácter abierto y permeable, ya que está en continuo intercambio con el exterior, la comunidad y el territorio, buscando, defendiendo y creando identidades (Boix, 2014; Opazo, 2014).

De acuerdo a Boix (2014), la escuela rural es un actor dinámico clave en la dimensión territorial desde distintas perspectivas: como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural. La escuela proyecta prácticas colectivas, crea sinergias locales y genera externalidades positivas con otros actores; es una institución que sujeta a los individuos y retiene a la colectividad, generando un sentimiento de pertenencia y aumentando la firmeza social e identitaria de la comunidad rural (Krichesky, 2006). Al respecto:

Figura 2. *Escuela rural como actor territorial*



Fuente: Elaboración propia en base a Boix (2014) La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 89-97.

#### 6.4 Comunidad educativa: actores involucrados

Hace más de 20 años, en Chile y América Latina, se ha venido desarrollando la idea de escuela abierta. Esta se enfoca en redefinir el concepto de comunidad educativa sacándola de los límites del espacio-escuela y ampliándola al espacio público local. La educación rural, en general, se caracteriza por contar con una integración mayor de la comunidad y la familia en la gestión y modelo pedagógico de la escuela (Krichesky, 2006). Así, los actores principales de la escuela multigrado corresponden a los/as profesores/as, los municipios, los/as estudiantes, los/as apoderados/as, las familias y la comunidad, y el conjunto de relaciones que estos/as actores mantienen se denomina comunidad educativa.

Dentro de los actores principales mencionados, destaca sin duda la figura del y la docente rural ¿cuál es el papel del docente rural en la comunidad en que ejerce? ¿qué desafíos y tensiones enfrenta el/la profesor/a rural en Chile? ¿está la formación de los/as docentes ajustada al contexto rural y/o a la modalidad multigrado? Pese a la importancia de la educación rural en Chile, las referencias teóricas e investigaciones al respecto son escasas.

El/la docente rural es una figura central, históricamente relevante en la expansión y masificación educativa. Se define como nexo del pueblo con el exterior, con frecuencia son dirigentes o líderes comunitarios, personajes relevantes no solo para la escuela sino también para la comunidad en su conjunto (Raczynski & Román, 2014).

Considerando la responsabilidad social, política y educativa que representa educar en contextos de aislamiento geográfico, la escuela multigrado necesita relacionarse con distintos actores de la comunidad y la sociedad civil para crear propuestas de acción e inclusión que favorezcan a sus estudiantes (Boix, 2011). En el caso de las escuelas multigrado cuando los equipos transdisciplinarios no existen, la invitación es construirlos con la comunidad.

La relación que la escuela establece con su entorno comunitario y territorial es un antecedente fundamental, ya que permite entender las dinámicas, prácticas y procesos específicos de la organización-escuela (Opazo, 2014) ¿En qué lugar se concibe la escuela rural si no es en la misma comunidad? La comunidad rural desempeña un papel clave en el acontecer de la escuela, en la medida que aporta y enriquece el proceso educativo de los/as niños/as desde el conocimiento del territorio (Boix & Bustos, 2014; Krichesky, 2006).

La escuela articula a la sociedad civil a través del sentido de pertenencia de la comunidad a un proyecto en común y compartido (Núñez, Soto, & Solís, 2014). Dicha articulación permite reivindicar la educación como un derecho social y construir un proyecto educativo y cultural que considere las necesidades y posibilidades de la comunidad en general, con el fin de potenciar a los/as NNA como agentes activos de su educación y del desarrollo de la comunidad (Krichesky, 2006).

Dentro de la relación con la comunidad, destaca la participación de la familia. Diversos estudios, principalmente en la región latinoamericana, indican que la apertura de las escuelas a la participación de toda la comunidad y, especialmente de las familias, produce beneficios no solo para los/as niños/as, sino también para las personas adultas que participan (Krichesky, 2006; Migueles, 2012; Núñez, Soto, & Solís, 2014). En las escuelas rurales, los padres y madres pasan mucho tiempo en la escuela de manera natural; no obstante, este vínculo depende de las características socioeconómicas de las familias, sus expectativas y valores. Al respecto, desde la UNESCO (2004) se han definido diversos modos de participación de la familia: estructural, contributivo y político, los que difieren entre sí según el poder de decisión de las familias respecto al gobierno y gestión de la escuela.

Resta mencionar que una escuela abierta con las ventajas y desafíos de la ruralidad se debe entender como una alternativa para la educación formal. Tal es el caso de las escuelas multigrado analizadas, cuya comunidad educativa abarca a las familias y la comunidad rural.

## 7. Marco Metodológico

### 7.1 Tipo de investigación

Ante una ruralidad invisibilizada y una educación rural usualmente estudiada bajo la mirada urbana, es necesario acercarse a investigar desde los/as involucrados/as mismos/as. Canales (2005) plantea que, más que “invisibilizados”, el término correcto para referirse a la población rural es “desoídos”. Por esta razón, el presente estudio se plantea como un intento por escuchar y (re)conocer los saberes de quienes históricamente han sido ignorados/as por la hegemonía urbana y la supremacía de la escuela tradicional.

El enfoque de esta investigación es eminentemente cualitativo. Lo cualitativo entrega la riqueza de interpretar el contenido manifiesto, latente y contextual de los mensajes. Posibilita la reproducción de la comunidad a través de una lengua común y permite comprender un habla que a las personas investigadas les es propia y las constituye (Canales, 2006). Además, ofrece un proceso investigativo flexible y zigzagueante, necesario para la investigación en educación en tiempos de crisis.

La investigación también presenta un carácter exploratorio, descriptivo y transversal, y se enfoca en el estudio de dos casos: Escuela de Quebrada Seca de Sotaquí y Escuela Los Trigos.

## 7.2 Muestra

Se trabaja con una muestra cualitativa en la que los casos de estudio se seleccionan como representantes del colectivo de interés. Para elegir las escuelas que forman parte del estudio se realizó un muestreo por conveniencia, seleccionando los casos más accesibles que cumplieran con criterios que permitieran asegurar información pertinente y suficiente. Entre los criterios se consideró que fuesen escuelas multigrado-unidocentes, que tengan dependencia administrativa municipal y se encuentren ubicadas en una localidad rural y aislada en la comuna de Ovalle<sup>15</sup>.

Se seleccionaron las escuelas de Quebrada Seca de Sotaquí y Los Trigos. Ambas escuelas fueron fundadas oficialmente en 1981. Son municipales, cuentan actualmente con una matrícula de tres estudiantes, en cursos que van desde primero a sexto básico, y están a cargo de solo un profesor y una profesora, respectivamente. Las dos escuelas son de difícil acceso, ya que están situadas alejadas de la ciudad principal y no existe locomoción colectiva hacia la cabecera comunal.

La muestra de la producción de información se encuentra formada por ocho personas, abarcando una perspectiva institucional (Departamento de Educación Municipal),

---

<sup>15</sup> La definición de aislamiento se encuentra en el subapartado 6.2 de Marco teórico conceptual. Los sectores aislados se seleccionan de acuerdo con la información reportada en la Política Regional para el Desarrollo de Localidades Aisladas de la Región de Coquimbo (SUBDERE & DIPLADE, 2012).

escolar/pedagógica (Profesores y Microcentros) y comunitaria (Habitantes de las localidades rurales). La selección se trabajó de la siguiente manera:

- En el caso de la administración municipal de educación, se seleccionó al jefe del Departamento Municipal de Educación.
- En el caso de profesoras, se realizó un muestreo completo. Al tratarse de escuelas unidocentes, solo hay un/a profesor/a por establecimiento.
- En el caso de los Microcentros pedagógicos, se realizó un muestreo por conveniencia, seleccionando a la coordinadora del Microcentro más accesible (Microcentro Amanecer Alegre, Escuela Potrerillos Alto)
- En el caso de apoderados/as<sup>16</sup>, para la Escuela Los Trigos se realiza un muestreo por conveniencia, seleccionando una apoderada, mientras que en la Escuela Quebrada Seca de Sotaquí, se realiza un muestreo completo ya que solo hay un apoderado.
- En el caso de la comunidad, se realizó un muestreo por conveniencia, buscando un/a habitante clave por localidad. En este caso, se excluyen a los/as apoderados/as actuales de la escuela y se considera el criterio de llevar más de diez años viviendo en la localidad, para asegurar conocimiento e involucramiento territorial.

En la siguiente tabla se detalla la muestra seleccionada:

Tabla 2. *Muestra seleccionada*

Escuela	Profe sor/a	Apoderados/as	Habitantes localidad	DEM	Microcentro
Escuela Qba Seca	1	1	1		
Escuela Los Trigos	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia

<sup>16</sup> La función del apoderado/a es unipersonal. Puede ser apoderado/a el padre, la madre o representante legal del estudiante matriculado/a.

## 7.3 Técnicas de producción de información

### 7.3.1 Entrevista individual en profundidad

La técnica de producción de información cualitativa utilizada corresponde a la entrevista individual en profundidad. Cabe señalar que, pese al contexto de pandemia, las entrevistas fueron realizadas de manera presencial en las respectivas localidades y escuelas. De tal manera, se incluyen visitas a las Escuelas de Quebrada Seca de Sotaquí, Los Trigos y Potrerillos Alto<sup>17</sup>.

La entrevista en profundidad permite conocer las perspectivas de los/as informantes respecto a experiencias o situaciones de su vida, considerando todos los aspectos de profundidad asociados a las percepciones y opiniones de los/as sujetos de manera contextualizada y comprensiva (Taylor & Bodgan, 1987). A través de esta técnica se aprende el modo en que las personas ven, experimentan y significan su realidad en un marco social, temporal y espacial específico, en otras palabras, su “saber” (Canales, 2006). De tal modo, la entrevista resulta idónea para acceder a (re)conocer los saberes asociados a las escuelas rurales multigrado ovallinas, desde la perspectiva de los actores involucrados en dichos espacios.

En este caso, se realizaron ocho entrevistas individuales semi-estructuradas. En ellas se contó con un grado aceptable de flexibilidad, en la medida que la pauta elaborada se adaptó según el/la interlocutor/a.

Tabla 3. *Participantes de entrevistas en profundidad*<sup>18</sup>

Entrevistado/a	Número de entrevistas
Coordinadora Microcentro pedagógico	Entrevista realizada el 26 de Septiembre 2020
Profesora Escuela Los Trigos	Entrevista realizada el 9 de Octubre 2020

<sup>17</sup> La escuela Potrerillos Alto es la escuela de la coordinadora del Microcentro Amanecer Alegre, entrevistada en el mes de septiembre. La entrevista incluyó una visita a terreno.

<sup>18</sup> Tanto el consentimiento informado como las pautas de las entrevistas se adjuntan en Anexos (Anexo III y Anexo IV).

Apoderada Escuela Los Trigos	Entrevista realizada el 9 de Octubre 2020
Representante Comunidad Los Trigos	Entrevista realizada el 9 de Octubre 2020
Profesor Escuela Qba Seca	Entrevista realizada el 15 de Octubre 2020
Apoderado Escuela Qba Seca	Entrevista realizada el 15 de Octubre 2020
Representante Comunidad Qba Seca	Entrevista realizada el 15 de Octubre 2020
Jefe Departamento Educación Municipal Ovalle	Entrevista realizada el 22 de Octubre 2020

---

Fuente: elaboración propia

## 7.4 Técnicas de análisis de información

### 7.4.1 Análisis de contenido

El análisis de información se realizó a través del análisis de contenido cualitativo. Esta técnica corresponde a un conjunto de procedimientos para analizar un texto que permite conocer aspectos de la vida social del grupo en estudio en un contexto en el cual tiene sentido (Navarro & Díaz, 1999). Abarca las diversas expresiones de los mensajes de los/as sujetos entrevistados/as y hace hincapié en la relación entre los contextos sociales y los sentidos de los textos (Andreu, 2002; Navarro & Díaz, 1999).

La información se analizó con codificación mixta, es decir inductiva y deductiva (Andreu, 2002) en el software Atlas.ti 9. De tal manera, los códigos se asignaron, por una parte, a categorías predefinidas a partir de los objetivos de la investigación y los conceptos teóricos guías y, por otra lado, a categorías nuevas construidas a partir del discurso de los/as entrevistados/as.

## 8. Resultados y Análisis

A continuación, se presentan los resultados y análisis de las entrevistas, en función de los objetivos específicos de la presente investigación. De tal manera, se incluyen cuatro grandes capítulos: caracterización de la escuela y localidades rurales, la escuela desde una perspectiva pedagógica, la escuela desde una perspectiva territorial y la situación Covid-19.

### 8.1 Caracterizando la escuela y las localidades rurales aisladas

#### 8.1.1 Caracterización escuela rural multigrado-unidocente

##### 8.1.1.1 Ubicación: Chuchungo bajo, el corazón del pueblo

Si bien todas las localidades aisladas de la comuna de Ovalle se encuentran comunicadas por vía terrestre con la ciudad, los caminos para llegar a ellas son informales y los medios de transporte muy escasos, ya que, o se tiene un vehículo particular, o se vive cerca de la carretera y se moviliza en buses inter o intrarregionales. No hay más opciones. Las escuelas también se encuentran aisladas dentro de la misma localidad. Una suerte de aislamiento en el aislamiento. Para algunos estudiantes, incluso, se encuentra a más de tres horas de camino.

*Inclusive tenía alumnos por allá que se demoraban como 3 o 4 horas. Ellos llegaban tarde porque vivían muy muy lejos (...) para acá eran más de 3 horas a caballito o en burrito (Profesor 2).*

En general, las escuelas se sitúan lejanas a la entrada de los pueblos, contando con un acceso difícil y poco referenciado, debido a que no existen mapas actualizados, ni señaléticas o direcciones concretas. En los pueblos no hay nombres de calles, ni números de casa, por lo que las referencias usualmente son “*pasado el palto grande*”, “*atrás de la Iglesia*”.

*Usted cuando pase Sotaquí, unos kilómetros más, no tanto porque o si no se pasa a Carachilla, dobla a la izquierda en un puente que hay ahí. Luego de eso, entra -es camino de tierra-, y dobla a la derecha, sigue derechito hasta que llega a un portón, ahí hay harto olor a chicha, se tiene que sentir o si no está por el otro lado, pasa el*



*portón y sigue pa' dentro, 8 kilómetros de camino de tierra subiendo el cerro, tiene que subir no más, hartó, y va a llegar (Profesor 2).*

*Lo que pasa es que la escuela está aislada, las casas están lejos. En la entrada del pueblo están los parceleros, entonces ahí pusieron la cuestión del agua potable, la junta de vecinos y el famoso el club de huasos. La escuela está lejos pa'rrriba, para allá sí que no hay vehículo, no hay micro, no hay colectivo, no hay nada. Y eso de la carretera son 3 kilómetros para adentro caminando (Coordinadora).*

Ahora bien, aun cuando el acceso es complicado, la escuela representa el sector más importante de las localidades, ya que se entiende como el centro neurálgico de la vida social, el punto de encuentro comunitario y atracción cultural de la zona (Boix, 2014; Thomas & Hernández, 2001). Los/as entrevistados/as de Quebrada Seca de Sotaquí y Los Trigos hacen hincapié en la importancia del sector de la escuela señalando que en ellas se recibe el agua, ayuda, vacunas, se realizan reuniones, se dan comunicados, etc., además generalmente es “el” espacio del pueblo que cuenta con agua potable todos los días, electricidad y/o señal telefónica. Es el lugar que mantiene vivo al pueblo, el corazón de la localidad.

*Acá en este sector esta lo más importante, el Wall Street de Sotaquí po, acá se trabaja, acá hay plata, acá llega la ayuda, acá llegan a vacunar, acá está el agua. Este, aunque queda lejos de allá del portón, es el centro de acá de la zona (Apoderado 2).*

La SUBDERE (2012) avala el considerar a la escuela rural como un punto estratégico en las zonas aisladas. Señala que la falta de estructuras educacionales impacta en el apego de las familias a los territorios y particularmente en el desarrollo comunitario, puesto que la escuela constituye actualmente la institución principal en el pueblo y representa el vínculo más cercano con el Estado, por ende, corresponde al sector más importante y el más visible y accesible desde y para los organismos estatales y los servicios públicos.

Imagen 1. *Camino a la Escuela Quebrada Seca de Sotaquí*



Fotografía tomada en octubre, 2020

#### 8.1.1.2 Matrícula: Decreciente pero no mortal

Por definición, las escuelas multigrado-unidocentes tienen una matrícula baja de estudiantes. Actualmente, el límite para un/a profesor/a unidocente de la zona no excede los 10, máximo 13 estudiantes; en caso de contar con una matrícula más elevada, las escuelas pasan a ser bidocentes. No obstante, en años anteriores la matrícula en las escuelas unidocentes era mayor y más variable. Los/as profesores entrevistados/as, con años de servicio en las mismas escuelas, señalan haber tenido tanto años con un/a alumno/a matriculado, como con 34 estudiantes en la sala.

*Cuando yo llegué, el año 79, llegué con 12 alumnos, después llegué a tener 34, todos a cargo mío y en la misma sala. Posteriormente fue bajando, bajando, bajando, llegué a tener 1 alumno, y con ese trabajé como 3 años, y así ha estado variando*

*hasta el año pasado que estuvo a punto de cerrarse la escuela porque no habían más alumnos, pero llegaron tres (Profesor 2).*

En la Escuela Quebrada Seca de Sotaquí hay actualmente tres estudiantes matriculados/as, estudiantes que, además, son hermanos. Los tres están en cursos distintos, uno en segundo, otro en cuarto y el mayor en quinto. La Escuela de Los Trigos también tiene una matrícula de tres alumnos/as, uno en tercero y dos en quinto básico. Según se menciona en las entrevistas, es una matrícula que ha ido disminuyendo con los años, siguiendo la tendencia actual de disminución de matrículas en el sector rural, considerando, por ejemplo, que entre el año 2000 al 2012 se cerraron en Chile 819 escuelas rurales de un entonces total de 3.835 (Núñez, Soto, & Solís, 2014).

Núñez, Soto y Solís (2014) estudian las causas de la disminución de matrícula en el sector rural, señalando que esta responde a diversos motivos, entre ellos: naturales, económicos y políticos. Un factor importante que se deja ver en las entrevistas corresponde a que estas escuelas abarcan solamente hasta el sexto año de enseñanza básica. De acuerdo con lo planteado por los/as apoderados/as, esta situación representa una desventaja de las escuelas multigrado, y constituye la razón por la que muchos/as vecinos/as matriculan a sus hijos/as en escuelas cercanas más grandes, o urbanas, que permitan obtener el octavo básico y continuar la enseñanza media.

*La desventaja que tiene acá el colegio es que tiene hasta sexto básico, yo creo que si este colegio hubiese tenido hasta octavo, habrían muchos niños más. Así es como lo que ven las personas igual, porque yo igual po, yo cuando llegué a este pueblo pensé “ah no, mejor lo llevo a Nueva Aurora porque tiene hasta octavo”, entonces yo creo que esa es la desventaja que tiene acá que el colegio que no permite sacar la básica entera pa la licencia o algunos trabajos, y los niños se van (Apoderada 1).*

Otro de los motivos que influye en la disminución de la matrícula corresponde a las características demográficas típicas de las localidades rurales en la actualidad, especialmente de la ruralidad remota (OCDE, 2016). El envejecimiento de la población, la migración campo-ciudad principalmente de la población joven, y la disminución de la tasa de natalidad en Chile y, en particular, en la zona rural de la región de Coquimbo repercuten en la matrícula rural. Para ilustrar, desde el 2010 al 2017 la natalidad en la zona rural a nivel nacional ha

disminuido del 10,1% a 7%, y en la región de Coquimbo -aun cuando es la región de la Macrozona Norte con más nacimientos rurales- ha disminuido de un 12,3% a 10,6% en el mismo lapso (INE, 2017).

*Acá casi toda la gente es adulta mayor, la juventud es poca, por ejemplo, este próximo año entra un chiquitito a primero, la mamá tiene 29 y el papá 34 años, y esa es la familia más joven de allá, porque la juventud en general se va, no hay muchos matrimonios jóvenes ahora tampoco que tengan más niños (Profesora 1).*

No obstante lo anterior, y pese a la existencia de una política global de eliminación de escuelas rurales en Chile que arremete con fuerza desde el terremoto del 2010 en el sur del país (Núñez, Soto, & Solís, 2014), las escuelas multigrado de la comuna de Ovalle parecen tener al menos una década más de vida, según lo previsto por los/as profesores/as y la comunidad. De tal modo, seguirán a pie de cañón defendiendo la ruralidad y la educación pública ante la centralización mercantil del sistema educativo actual.

#### 8.1.1.3 Infraestructura: Espacio y áreas verdes

Las escuelas rurales de Ovalle cuentan con un terreno amplio y con gran presencia de áreas verdes. En las entrevistas se muestra una valoración positiva de la amplitud de los establecimientos, ya que permite desarrollar clases al aire libre, implementar talleres e instalar juegos y máquinas de ejercicios.

Las aulas también son espaciosas. Cada escuela cuenta con solo una sala de clases donde se atiende a la totalidad de estudiantes. En las visitas a las escuelas rurales se pudo constatar la amplitud de los establecimientos, llamando la atención el hecho de que pueden funcionar en contexto de pandemia ya que permiten el distanciamiento físico apropiado, situación que los/as profesores/as enfatizaron en la visita.

*La infraestructura es antigua, del tiempo de Frei padre cuando hicieron todas estas escuelas, pero es grande, muy grande, la sala misma también es grande. Es bonita, mucho espacio, mucho aire, plantas, árboles, hay mucho espacio para que los niños jueguen, corran, se entretengan, eso es lo rico (Coordinadora).*

Imagen 2. *Fachada Escuela Potrerillos Alto*



Fotografía tomada en septiembre, 2020

Imagen 3. *Aula multigrado, Escuela Quebrada Seca de Sotaquí*



Fotografía tomada en octubre, 2020

Ahora bien, quizás uno de los rasgos más particulares y que más grafica el aislamiento e involucramiento de los/as profesores/as en las localidades rurales, corresponde a que ellos/as residen en la misma escuela, al menos durante los días de semana, dependiendo de la distancia y la conectividad de la localidad en que trabajen. Cada escuela multigrado-unidocente cuenta con una casa pequeña o pieza destinada para el/la profesor/a. Esta situación ha sido así desde que existen las escuelas rurales, incluso años atrás, cuando la conectividad era aún más difícil y los medios de transporte más escasos, los/as docentes residían en la escuela la mayor parte del semestre escolar.

*Claro, la escuela tiene casa, todas las escuelas de campo tienen casa, porque para allá sí que no hay como llegar, y es muy re lejos para ir todos los días. Yo una vez estuve trabajando y eran como tres horas para adentro, así que hay que quedarse allá, tener su casita y vivir allá po, si es así la cosa pa nosotros (Coordinadora).*

## 8.1.2 Caracterización de localidades rurales

### 8.1.2.1 Población y características socioeconómicas

En las localidades aisladas de la comuna de Ovalle, la población alcanza un máximo de 224 personas, siendo común el no sobrepasar los 100 habitantes (SUBDERE & DIPLADE, 2012). Los/as entrevistados/as suelen calcular la población según grupos familiares, señalando, por ejemplo, que en sus localidades no viven más de 20 familias. Además, identifican a las personas según la familia a la que pertenecen, a saber “*queda un solo niño que vaya a la escuela, el último de los Carvajal del cerro*”.

Ahora bien, aun cuando la población es poca, las localidades aisladas son extensas, por lo que es habitual que los hogares se encuentren dispersos en el territorio. Mayoritariamente, los grupos familiares construyen sus casas en un mismo terreno -amplio-, y así se subdivide la localidad, según familia.

*En este momento no viven en el pueblo más allá de unas 160 personas, esparcidas sí, porque hay unas personas que viven por allá cerca de Río Hurtado, por aquí pa' dentro hay como 3 familias y las otras están de allá del portón abajo. Yo cuando me*

*tocaban los censos, que hice varios censos, eran 3 días de censo a caballo, porque la gente es poca, pero vive lejos. Hay casas que desde acá de la escuela usted a caballo tiene 6 horas para llegar (Profesor 2).*

A la hora de caracterizar a la población, se encuentra que la mayoría de las familias rurales pertenece al nivel socioeconómico bajo, cuyos ingresos no superan los 400.000 pesos mensuales. Dichos ingresos provienen de trabajos agrícolas y ganaderos, independiente informal como la crianza y explotación doméstica de ganado caprino y cosechas propias de limones, o dependiente informal como el trabajo de temporada en la fruta en lugares cercanos a su localidad.

Los datos de la Casen 2017 (2018) sitúan a la región de Coquimbo en el tercer lugar de las regiones con menores ingresos, con un promedio de \$543.329 frente a \$776.999 de promedio nacional. Si a esto le sumamos que la diferencia entre zona rural y urbana en los ingresos del trabajo, ingreso autónomo y subsidios es estadísticamente significativa (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018), los sectores rurales de Ovalle se encuentran en una situación de notoria desventaja socioeconómica. Cabe agregar, además, que durante la última década, estas localidades que son eminentemente agrícolas han sufrido las consecuencias de la sequía y del avance de la desertificación, por ende, los ingresos se han resquebrajado y esterilizado a la par que la tierra del valle del Limarí, empobreciendo aún más a los sectores rurales.

*Porque nosotros, señorita, como familia no tenemos recursos, es la verdad, nosotros vivimos con una pensión básica solidaria y un aporte que me hace el profesor a mí. Así se lo voy a decir. Estamos hablando de 300 y tantos mil pesos. Acá no hay trabajo ahora (Apoderado 2).*

*En la localidad no hay fuentes de trabajo más allá de los huertos de limones y las cabras, de eso se vive, de los animalitos más que nada, la leche, el queso, la carne, hasta el guano. Y estos años ha estado difícil sobre todo lo de las cabritas, así que ha estado malo malo pa la gente en términos de entro de plata (Comunidad 1).*

Imagen 4. *Ganado caprino en territorio seco, Quebrada Seca de Sotaquí*



Fotografía tomada en octubre, 2020.

En cuanto al nivel educacional de la población, las personas mayores de las localidades rurales aisladas cuentan, en su mayoría, con enseñanza básica incompleta, los/as adultos educación media completa e incompleta, y los/as jóvenes, actualmente, enseñanza técnico profesional completa. Los/as profesores/as entrevistados/as señalan que muchas personas del pueblo han sacado el octavo básico gracias a la implementación de una modalidad nocturna y gratuita de educación para adultos que ellos/as han gestionado y ofrecido a la comunidad.

*Por lo menos acá la mayoría de los papás de los niños no tienen estudios, o están incompletos. Yo con muchos logré que sacaran el octavo para tramitar la licencia de conducir, inclusive vino hasta gente de por allá de Nueva Aurora, de Punitaqui, de diferentes partes que se noticiaban que estaba haciéndolo. Incluso se corrió la voz que yo estaba ganando plata por eso, y yo le juro por lo más sagrado que jamás cobré un peso, todo lo contrario, me la jugaba por esto, para que la gente pudiera tener octavo aunque sea (Profesor 2).*

Otro punto importante en la caracterización es el envejecimiento de la población. Dicho fenómeno está presente en Chile desde hace varios años y es particularmente notorio en el



sector rural. El INE (2017) estimó la población mayor de 60 años en un 16,2%, y la mayor de 65 años en un 11,9%. Los pueblos en estudio están formados mayoritariamente por personas mayores, ya que la juventud tiende a migrar hacia los centros urbanos en busca de oportunidades educativas y/o laborales, además hay pocos nacimientos y no se forman muchas familias/parejas nuevas y jóvenes, según señalan las personas de la comunidad.

Por último, llama la atención un fenómeno que, de acuerdo con los/as entrevistados, en los últimos años ha ido en aumento en estas zonas y difiere con la literatura y la estadística mencionada anteriormente. Este corresponde a la migración ciudad-campo de algunas familias, en busca de tranquilidad y espacio. Las familias que se van a vivir al campo, usualmente, son de ingresos medios/altos y/o con personas mayores y niños/as. De tal manera, se da paso a nuevos e inciertos patrones de desplazamiento en el sector rural que, al parecer, podrían haberse iniciado desde la llegada del pavimento a algunas zonas rurales. En Ovalle, particularmente desde el año 2010 en adelante.

*Nosotros podemos quedarnos con uno o con dos estudiantes, no vamos a decir que van a llegar 3 o 4 niñitos al tiro, bueno en todo caso no sabemos, porque hay gente de la ciudad que está emigrando a los campos, por la tranquilidad (...) entonces no sabemos si el día de mañana puede llegar una familia con gente joven o personas que pueden llegar con nietos y pueden aumentar la matrícula, porque se ha dado últimamente esto que le digo acá en Ovalle (Profesora 1).*

#### 8.1.2.2 Acceso a servicios básicos

Quebrada Seca de Sotaquí y Los Trigos, por sus características geográficas y por su condición de aislamiento, no cuentan con acceso total a los servicios básicos de luz y agua potable. Esta situación es normal para los sectores rurales de la comuna de Ovalle y el valle del Limarí, ya que desde hace varios años se depende de un camión aljibe<sup>19</sup> que entrega agua cada quince días, incluso en los sectores que cuentan con sistema de Agua Potable Rural (APR) y que no se encuentran muy distantes a la ciudad. Asimismo, la electricidad no es una realidad en

---

<sup>19</sup> Vehículo que posee un estanque en el cual se transporta agua potable para ser distribuida.

algunos sectores de estas localidades, generalmente, el sector de la escuela cuenta con luz, pero no así las casas de alrededor. Frente a esto, varias familias cuentan con luz fotovoltaica, que para el caso de Quebrada Seca de Sotaquí, fue mediada gracias a la misma escuela.

*Bueno, las dificultades son la conectividad, nosotros no tenemos conectividad en la mayoría de las escuelas de estas, es muy difícil hasta el teléfono. Es difícil, si imagínate que hay niños que no tienen ni agua ni luz todavía (Jefe DEM).*

*Todas las casas conocieron la luz fotovoltaica porque yo hice un proyecto y me lo gané, para 36 casas de la comunidad. Antes conocían solamente el chonchón a parafina y la vela. Y con eso se logró que la gente tuviera luz en sus casas, pero no en todas (Profesor 2).*

La situación se agrava al considerar que, además, la conectividad a internet y telefonía de estas localidades es casi nula (Subsecretaria de Telecomunicaciones de Chile, 2017). Dicha situación es percibida, en su mayoría, negativamente en los pueblos aislados, principalmente por la población más joven y por la comunidad educativa. La radio y la televisión funcionan, aunque no se ven todos los canales sin contratar televisión por cable, y la señal de teléfono es débil y generalmente monopolizada por una empresa, Entel para las zonas investigadas.

*Agua potable no hay, la localidad cuenta con pozos y camiones que nos vienen a dejar agua, luz eléctrica sí tenemos. La señal, bueno, ahora nos bañaron con antenas de Entel, así que llega Entel en algunas partes, pero no hay acceso a internet, tenemos red para el celular no más y no en todos lados como te decía. Justo en la escuela no llega. Fíjate que nosotros tenemos unos computadores antiguos, pero no tenemos señal para entrar, así que ahí están po (Coordinadora).*

En este tema existen voces disonantes. La falta de conectividad comunicacional no es percibida negativamente por algunas personas de la comunidad. El argumento es que el aislamiento las protege de “lo malo de las ciudades grandes y de lo que muestran en la tele y los teléfonos”. De tal modo, la nula conectividad la entienden como un precio a pagar por el beneficio de la tranquilidad de la vida de campo. Cabe destacar que es una opinión popular entre personas mayores, más no entre personas adultas, jóvenes o niños/as.

En suma, la falta de acceso a servicios y suministros básicos va en desventaja de la población rural y es percibida en su mayoría negativamente, ya que tiene un impacto en la calidad de vida y, además, sitúa a los sectores rurales aislados en una posición de extrema vulnerabilidad en contexto de pandemia, al no contar con agua potable y servicios de salud cercanos. Dicha situación, sumada a la escasa conectividad comunicacional, aun cuando las visiones al respecto son variadas, profundiza la exclusión y desventaja social de las localidades aisladas, por lo que constituye uno de los conflictos principales con el que lidian los/as profesores/as y las autoridades municipales actualmente. Se concluye, de tal modo, que el aislamiento en este punto no es solo geográfico, sino -sobre todo- político en cuanto abarca los derechos referidos a las condiciones de vida de las personas.

#### 8.1.2.3 Concepciones de vida en el campo: Bienestar subjetivo y territorialidad

Llaman la atención las concepciones sobre la vida en el campo que tienen los/as entrevistados/as, ya que no se menciona la precariedad, vulnerabilidad y las dificultades de conectividad y acceso, sino que solo valoraciones positivas del entorno. Destaca sobre todo que se menciona el vivir en el campo como un privilegio, enfatizando en aspectos tales como la comunidad, tranquilidad, felicidad y espacio.

*La tranquilidad es impagable aquí en el campo po. La tranquilidad, por ejemplo, nosotros ahora es como que nosotros tenemos el privilegio de vivir acá. Si po, el privilegio, el espacio, la poca bulla, la sombrita. Yo viví mucho tiempo en la ciudad, por los años que había que estudiar, pero para mí era como que no me sentía bien allá, siempre era volver, volver, volver (Comunidad 2).*

Ahora bien, el “privilegio” mencionado por los/as entrevistados contrasta de lleno con las desigualdades y carencias que constituyen el mundo rural en nuestro país. Aunque parezca contraintuitivo, la literatura señala que el bienestar objetivo y subjetivo no siempre se condicionan (Cárdenas & López, 2015) y que el estar aislado en un territorio rural no es necesariamente algo negativo (Arenas, Salazar, & Núñez, 2011; Núñez et al. 2010). En los últimos 20 años ha ido creciendo el interés por medir e incorporar el bienestar subjetivo a la

academia e investigaciones sociales, interés necesario en medio de la desterritorialización actual de políticas públicas.

En Chile, el PNUD (2012) hace unos años publicó el informe “Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo”, centrándose en la felicidad y la satisfacción como factores claves para medir el desarrollo del país. Entra tanta definición centralizada y económica, en las localidades rurales aisladas se vuelve fundamental enfocarse en la manera en que las personas, en base a sus experiencias, evalúan sus vidas y el contexto en el que se encuentran (PNUD, 2012; Cárdenas & López, 2015).

Al respecto, el PNUD (2012) destaca el entorno rural como un reducto de felicidad porque se habita con seguridad, comodidad y tranquilidad. En el campo *“te relaciones con tu gente, con tu misma familia por todos lados”* como menciona una apoderada de Los Trigos, lo que favorece la vivencia de la felicidad en familia y mejora la percepción de seguridad ciudadana.

Los/as entrevistados/as también expresan que viven más tranquilos/as, lejos del estrés y los ruidos de la ciudad, que causan que los/as habitantes urbanos experimenten con más frecuencia emociones o estados de ánimo negativos (PNUD, 2012). De igual modo, resulta relevante mencionar que en la zona rural destacan dimensiones clásicas del bienestar subjetivo como “disfrutar de la naturaleza” y “tener vínculos significativos”, mientras que en la ciudad se alcanzan niveles más altos en “necesidades básicas cubiertas” y “gozar de buena salud” (PNUD, 2012).

El bienestar subjetivo se liga en las entrevistas con la importancia de tener una niñez rural y criarse en el campo, y con el poder entregarle dicha oportunidad también a sus hijos/as. Esto, ya que se señala que la niñez rural es una niñez libre y feliz, donde se juega en la tierra y con los/as vecinos/as en un contexto seguro. En palabras de los/as entrevistados/as, *“los/as niños/as aún son niños/as”*. Incluso, una investigación sobre niñez rural (Salomón & De marco, 2018) señala que los/as adultos/as de zonas rurales exhiben satisfacción con su niñez en el campo, pese a la carencia de recursos que antiguamente caracterizaba la ruralidad chilena.

Un punto que sobresale es la importancia que en temas de bienestar se le atribuye a la escuela (Salomón & De marco, 2018). La escuela es lo más importante, ya que permite compartir,

jugar, aprender. Los profesores/as destacan que, en el campo, por la nula conectividad y la escasez de recursos, se trabajan y refuerzan habilidades como la creatividad, trabajos manuales, lectura. También se hace mención del contexto de pandemia, ya que en estas localidades los/as niños/as no han visto muy comprometida su salud mental debido a que el espacio de las casas, las áreas verdes y los talleres presenciales de la escuela favorecen su entretención y desarrollo aun en confinamiento.

*Yo pongo a mi hija y coloco a un niño de la ciudad y mi hija es libre, es creativa, es activa y ellos no po, ellos están ahí metidos en el teléfono, sobre todo ahora porque no pueden salir po. Tú traes a un niño de la ciudad y acá se vuelve loco, porque están estresados, no como acá. Tú tenís un niño aburrido en la ciudad y tenís que comprar algo y acá no, acá los niños saltan, corren, son felices (Apoderada 1).*

A partir de lo anterior es posible reflexionar sobre el aislamiento geográfico en Chile, ya que su definición y el cómo se percibe es tan dinámico como los imaginarios de sus habitantes. Debido a las carencias y dificultades de acceso que enfrentan día a día las zonas rurales aisladas en Ovalle, se genera un potencial asociativo entre sus habitantes. El sentir social de un grupo que se enfrenta diariamente a condiciones físicas y políticas adversas hace surgir la territorialidad de la que nos habla Lindón (2006) en geografías de la vida cotidiana y posibilita la existencia y permanencia de la comunidad rural remota (Saco, 2010). Aparece entonces la oportunidad en el aislamiento (Núñez et al., 2010) y los lazos sociales significativos que benefician el bienestar social (PNUD, 2012).

Asimismo, en las entrevistas es posible identificar un sentimiento de arraigo, definido como apego y pertenencia a las localidades construida en el habitar (Gimenez, 2005; Ther, 2012). Este vínculo se relaciona con las concepciones positivas de la vida en el campo y, en este caso, está mediado por la historia familiar. Se quiere y valora ante todo la tierra donde los antepasados vivieron y trabajaron. El arraigo se cimienta sobre el estrato identitario de pertenencia y apego socioterritorial que menciona Gimenez, (2005). De tal forma, se da paso a una suerte de apropiación interna del contexto rural que se significa a través de relaciones de territorialidad (Lindón, 2006).

Para terminar, resta enfatizar en que los territorios aislados se deben estudiar sistémicamente, de manera geográfica, social y local. El aislamiento ovalino es una prueba de la importancia

de territorializar el aislamiento y de la necesidad de, por un lado, incorporar la identidad territorial al enfoque integracionista actual (Núñez et al., 2010) e incorporar el bienestar subjetivo a las mediciones sobre desarrollo y calidad de vida en el país (PNUD, 2012).

#### 8.1.2.4 Pueblo chico, infierno grande

Con el fin de alejarnos un poco de la idealización del campo, resulta interesante mencionar que en todas las entrevistas realizadas -desde la vecina de Los Trigos hasta el jefe del DEM- sobresale la misma concepción sobre la vida cotidiana en las localidades, esta es, que viven en un “*pueblo chico, pero infierno grande*”. Dicha frase hace referencia a una dinámica social caracterizada por distintas rencillas entre familiares, conflictos vecinales, mala relación entre las organizaciones locales y divisiones entre sectores del pueblo. Por ejemplo, “los de las poblaciones callampas” no tienen buena relación con “los del sector de la escuela”, y el Club de Huasos no se relaciona con la Junta de Vecinos. La situación ha llegado a tal punto que en algunos pueblos existen dos comités navideños, dos celebraciones dieciocheras, etc.

*El Club de Huasos ahora es el que hace hartas actividades acá en el pueblo, bailes, muestras y cosas, pero ellos son de plata, los huasos son de plata, no se relacionan mucho en el día a día con una, menos que yo vivo pa' acá lejos, no hay mucha relación con la gente de ese sector, nosotros somos del sector de la escuela y ellos de otro, y no hay mucha buena relación por así decirlo (Apoderada 1).*

El infierno grande refiere también a la percepción de que en el pueblo “*todo se sabe, o lo inventan*”. Según los/as entrevistados/as, es habitual que se hable de la vida de los/as vecinos y se esté al tanto de los acontecimientos importantes y no tan importantes del pueblo. Los rumores, el “pelambre” y los “chismes” recorren día a día la calle única y sin nombre de estas localidades, constituyendo parte importante de la vida rural, ya que, si bien enfrentan a la población, la mantienen comunicada y pendiente, y no la hacen perder el sentido de comunidad.

*En este sector es como un dirigente el que ha desunido al pueblo, porque a él le interesa la parte donde él vive no más, y lo más aislado no, eso se quedó atrás no más pa él. Incluso quería llevar la escuela hacia abajo al sector de él, allí está la*

*Junta de Vecinos y la cuestión del agua potable, entonces como que hay mala relación entre esa parte del pueblo con esta de la escuela (...) hay peleas y cahuines que inventa la gente de allá también, entonces no convivimos mucho, pero sabemos todo (Comunidad 1).*

## 8.2 La escuela desde una perspectiva pedagógica y educativa

### 8.2.1 Profesores/as rurales: características, organización y particularidades docentes

En Ovalle existen actualmente 34 profesores/as que trabajan en escuelas multigrado-unidocentes. El grupo es uniforme en sus características, no hay grandes diferencias etarias o de sexo. La gran mayoría de quienes están a cargo hoy de las escuelas son personas mayores, en trámites de jubilación. Los/as profesores/as entrevistados llevan más de 10 años trabajando en sus actuales escuelas, de hecho, el profesor de la Escuela Quebrada Seca de Sotaquí ha desarrollado toda su vida profesional en la localidad, cumpliendo en 2020 42 años de servicio en el lugar. Los/as profesores/as más jóvenes se integran de a poco -y escasamente- al sector rural, iniciando generalmente en reemplazos por licencias.

Los/as profesores unidocentes de la comuna de Ovalle, en general, fueron formados/as en las Escuelas Normales y el Colegio Universitario Regional -posterior Centro Universitario- instalado por la Universidad de Chile en la ciudad de La Serena. Dichas sedes se fusionaron con la Universidad Técnica del Estado, dando paso a la Universidad de La Serena en 1981, institución en la que actualmente se forman la mayor cantidad de profesores/as de educación general básica de Ovalle, en sedes de La Serena y Ovalle.

Entre las motivaciones mencionadas para dedicarse al área rural destaca la satisfacción que entrega el trabajar en contextos particularmente difíciles. Los/as profesores/as señalan que existe una belleza y responsabilidad particular en enseñar en el campo. Asimismo, entre los/as entrevistados/as, hay quienes se dedican a la pedagogía en contextos rurales por motivaciones personales/biográficas, por haber nacido en una localidad rural, situación por lo demás común en Ovalle; también hay quienes asumen la labor docente como un acto político y responsabilidad social, profundamente importante y transformadora para los

pueblos y la resistencia de las comunidades rurales, incluso mencionan los postulados de Freire (1997) para demostrar la importancia que atribuyen a la educación rural.

*Siempre quise trabajar en el área rural porque enseñarles a los niños del campo siempre ha sido más satisfactorio. Enseñarle a un niño a leer, que tiene tantas ganas de leer, porque ellos tienen muchas ganas y a la par tienen muchas carencias, entonces lograr que un niño pueda leer, y después verlo salir de enseñanza media, es como ... es sentirte bien, feliz, es sentirte retribuido, es algo muy lindo. Si trabajas así te dan más ganas para seguir trabajando en el campo y haciendo patria, claro, por nuestros niños, por nuestro pueblo (Profesor 2).*

*Yo soy del campo, toda mi familia es del campo y toda mi vida la he hecho acá po, para mi es algo super especial poder enseñar en estos pueblos donde yo crecí también, como que le da un significado especial, gratificante (Coordinadora).*

Lo cierto y común a todas las entrevistas es que la vocación docente de los/as profesores/as rurales sobresale, siendo destacada tanto por los/as apoderados/as como por las personas de la comunidad.

*La profesora acá es muy jugada, yo me doy cuenta de eso, que ella tiene una vocación muy re grande pa venir incluso en este año po. Es difícil encontrar, por lo que me doy cuenta o por otras experiencias de mis hijos, encontrar profesores con la vocación que ella tiene, que es tan admirable (Apoderada 1).*

Ahora bien, los/as profesores/as unidocentes/as trabajan solos/as en sus escuelas, pero ¿cómo se organizan? Desde hace unos años existen los microcentros. Estos corresponden a la instancia técnica-pedagógica que tienen los/as profesores/as unidocentes para generar un espacio de reflexión entre colegas. Estas reuniones ocurren el primer viernes de cada mes y, según se señala en las entrevistas, es una instancia formal y normada por decreto, que cuenta con asistencia, actas, revisión de material, etc. (MINEDUC, 2012).

En Ovalle, existen actualmente cinco microcentros, organizados de acuerdo a afinidad y formados por alrededor de siete miembros cada uno. Cada microcentro elige a su coordinador/a, quien participa de las reuniones municipales como un director de escuela



completa y, además, se encarga de asistir a las reuniones regionales o nacionales de educación rural.

Los/as profesores/as valoran positivamente la existencia de los microcentros, incluso se señala en las entrevistas que el día de microcentro es esperado por ellos/as, puesto que es un descanso el compartir experiencias con otros/as colegas. En contexto de pandemia, han visto dificultades para realizar estas reuniones vía remota, siendo justamente aún más necesarias. Desde el DEM destacan la organización de los microcentros y la existencia de liderazgos que facilitan la comunicación con la Municipalidad.

*El día del microcentro todos esperan eso “oye mira me pasó tal cosa, mira tal niño, tal apoderada”, es nuestro espacio. Entonces ahora nos falta esa comunicación. Nosotros igual tenemos poco manejo de la tecnología, no hemos tenido capacitación para eso y malo po, malas las conexiones, ayer estaba nublado y peor es la conexión acá. Echamos de menos nuestras juntas, para nosotros es re importante el trabajar, conversar, comunicarnos (Coordinadora).*

Y ¿cómo es trabajar en un multigrado? La mayoría de los/as profesores/as rurales unidocentes empezó su vida profesional en el sector rural, por lo que muchos/as de ellos/as no tienen experiencia en escuelas urbanas. En su opinión, si bien el trabajar en un aula multigrado tiene múltiples dificultades y desafíos, presenta también numerosas ventajas y una gran satisfacción profesional.

El trabajo en aula con niños/as de distintos niveles es difícil de enfrentar para los profesores/as, sobre todo considerando que no existe formación o capacitación especial para esta modalidad pedagógica. La mayoría señala sentirse agobiados al principio, más aún considerando que para los/as entrevistados el aula multigrado fue su primera experiencia laboral. Boix (2011) señala que los/as profesores/as multigrado se encuentran atrapados/as en una situación de enseñanza-aprendizaje para la que no han sido formados/as. En esta modalidad, cada profesor/a debe organizar y decidir su estrategia para trabajar con distintos niveles escolares en el mismo espacio y al mismo tiempo, siendo una metodología que depende cien por ciento de ellos/as.

*Para mí trabajar así fue la primera vez. Llegué y niñitos de todos los cursos en una misma sala, me espanté porque dije “¿cómo voy a trabajar acá” pero empecé a organizarme y ya, en este sector los niñitos de primer año, segundo, tercero, y así. Quinto y sexto año los hacía trabajar juntos porque son poquitos, tercero y cuarto trabajaban de a dos y primero y segundo igual, es más fácil así, trabajamos en grupito. Yo antes no había trabajado nunca, pero dije yo “aquí tenemos que trabajar y trabajar todos juntos, no hay otra forma”. Y hasta el día de hoy es así y pucha que funciona (Profesora 1).*

En las escuelas multigrado-unidocentes el único/a profesor/a está al frente de todo el establecimiento, en el plano pedagógico y administrativo. Esto quiere decir que debe planificar y realizar las clases y evaluaciones, además es el/la directora/a, debe manejar las finanzas, la postulación a proyectos, rendir ante la subvención municipal, ser coordinador/a técnico/a y cubrir el área psicopedagógica. En algunos establecimientos unidocentes existe un profesor de religión e inglés, que asiste un día a la escuela a realizar las clases correspondientes, pero esto solo ocurre en los establecimientos cercanos a la ciudad, por ende, los sectores aislados como Los Trigos y Quebrada Seca de Sotaquí no cuentan con profesor/a especializado/a en dichas materias.

En adición a lo anterior, actualmente las escuelas multigrado cuentan con apoyo técnico entregado por la Municipalidad de Ovalle; no obstante, este apoyo no está presente en el día a día en las escuelas y no conoce a cabalidad la realidad de cada establecimiento ya que solo programa visitas cada cierto tiempo. Además, esta situación no siempre fue así. Al inicio, los/as profesores/as unidocentes entrevistados señalan que no existían grupos interdisciplinarios que apoyaran su labor, eran ellos/as quienes debían gestionar y realizar todas las tareas de la escuela. De hecho, ni siquiera existían las reuniones entre ellos - actualmente, los Microcentros-, y cualquier intercambio de experiencias era realizado en el ámbito informal.

*Nosotros tenemos que hacer las clases y además la parte administrativa, que no hay ninguna diferencia con las escuelas grandes, ojo, todos los planes, los proyectos, postulaciones, recursos, alimentos, reuniones, etc., tenemos que hacerlo todo. Lo único que nos diferencia en ese sentido es la diferencia de dinero que nos llega, que*

*nos llega muy poquito. La diferencia es pa peor, nos llega menos plata y eso es todo.*  
(Coordinadora).

*Si nosotros hacemos todo, salvo religión o inglés algunos. Yo por ejemplo no hago religión ni inglés, pero otros profesores de más lejos, no hay de otra. Ninguno de los profesores que tienen la especialidad en inglés o religión quiere ir, porque es muy muy lejos, así que lo tienen que hacer ellos no más. La Claudia ahí en Los Trigos tiene que hacerlo ella, inglés, imagínate po* (Coordinadora).

Por una parte, los/as profesores/as unidocentes identifican y sienten una carga laboral mayor a la de sus colegas urbanos, ya que deben realizar la misma cantidad de tareas que cualquier establecimiento completo ellos/as solos/as. Pero, por otra parte, destacan la autonomía y capacidad de toma de decisiones que les entrega el trabajar en una escuela con estas características. De tal manera, le entregan una valoración positiva a la independencia de la labor docente en sus escuelas.

*En la [escuela] rural se tiene mayor autonomía porque ya no dependes de más, es uno el que se autocontrola, es uno el que se programa para trabajar, uno conoce a los niños, a los papás. Tienes más libertad digamos, son más tus ideas, eso es super bueno. En la ciudad es más cómodo, pero ahí ya dependes más, ahí intervienen otros actores, hay un equipo técnico, hay un director que es responsable del establecimiento, etc. etc.* (Jefe DEM).

Por último, destaca que la gran mayoría de profesores/as rurales incluyen en los proyectos educativos de sus establecimientos<sup>20</sup> la idea de una escuela abierta a la comunidad, que se relacione con las instituciones y organizaciones existentes en los pueblos. De esta manera, construyen la comunidad educativa -formalmente, constituida solo por ellos/as- con personas del pueblo en que trabajan.

---

<sup>20</sup> Los proyectos educativos, junto con información de los establecimientos, se encuentra disponible en <https://www.mime.mineduc.cl/>. Los casos trabajados son la Escuela Quebrada Seca de Sotaquí <https://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha?rbd=726> y la Escuela Los Trigos <https://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha?rbd=911>.

## 8.2.2 Aula multigrado: particularidades, estrategias y recursos pedagógicos

Actualmente las escuelas multigrado cuentan con módulos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje y orientaciones generales para el aula multigrado, materiales entregados por el Ministerio de Educación<sup>21</sup>. Dichos módulos se elaboran con el fin de asegurar que los/as estudiantes de los establecimientos rurales multigrado tengan las mismas oportunidades de acceso a experiencias de aprendizaje que los/as niños/as de establecimientos tradicionales, y también de facilitar y situar la preparación de la enseñanza y gestión en un aula con estas características.

Los módulos multigrado constan de las cuatro materias esenciales -Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias sociales, y Ciencias naturales- y se realizan de acuerdo con las bases curriculares de la educación básica. Estos módulos organizan la materia según eje temático, pero para los distintos niveles, intentando generar un proceso integrado para que los/as estudiantes puedan compartir la experiencia de aprendizaje en forma simultánea.

Ahora bien, dichos módulos existen solo desde hace unos años, por lo que, si bien los/as docentes entrevistados/as celebran la preocupación por las escuelas multigrado y la facilitación de material, señalan que son ellos/as quienes han tenido que adaptarse al contenido y metodologías propuestas y no al revés, cuestión que no ha sido simple y que no sucede en la mayoría de los casos, ya que gran parte de la planta docente rural en Ovalle son personas mayores con años de trabajo en el sector rural y, por ende, con una planificación y gestión de sus escuelas trabajada e implementada hace años.

*Nosotros trabajamos ahora con módulos multigrado, entonces a todos les toca lenguaje y todos tienen el mismo tema de lenguaje, pero en diferentes niveles. Entonces si estamos viendo un poema, por ejemplo, los chicos verán algunas letras, recortarán o pintarán alguna cosa, pero los otros van a buscar verbos, los otros van a ver otra cosa, es el mismo tema pero diferentes niveles (...) Hay que implementarlo*

---

<sup>21</sup> Más información en <https://rural.mineduc.cl/apoyo-aula-multigrado/>.

*de a poco igual estos libritos, todo hay que adaptarlo al trabajo que nosotros hemos estado haciendo y a nuestros niños (Coordinadora).*

Otro punto importante que se extrae de las entrevistas es que los módulos facilitados por el MINEDUC vienen en niveles bajos de exigencia. Esto quiere decir que los cuadernos pensados para un nivel de tercero básico corresponden más bien a materia que los/as profesores/as les enseñan a estudiantes de primero básico. De tal manera, deben adaptar la dificultad y cantidad de información, actuando como intérpretes del currículum más que como ejecutores.

Los/as profesores/as se deben encargar de buscar recursos de otros niveles para sus estudiantes, quienes muchas veces, se adelantan producto de la misma interacción con estudiantes de niveles superiores en el mismo aula. Esta situación ha sido teorizada por Boix y Bustos (2014) como circulación de saberes o aprendizaje por contagio, en la medida que el contacto directo con contenidos de distintos niveles permite el enriquecimiento académico de los/as estudiantes. De tal modo, se utiliza la diferencia como un recurso pedagógico efectivo, flexibilizando las formalidades de los cursos graduados para que los conocimientos y saberes fluyan.

*[los módulos multigrado] llegan, pero como le reitero, vienen cosas muy, demasiado básicas. Tenemos que acondicionarlo. Yo por ejemplo de los libros, si usted ve un libro de tercero básico en matemática, anda sumamente lejos de lo que usted ve en la pizarra. Yo acá estoy trabajando lo de quinto básico que es como de séptimo u octavo. Porque si veo las guías que vienen, vienen unas adiciones sumamente reducidas, chiquitas y mis niños igual terminan demasiado pronto esas y se aburren (Profesor 2).*

La enseñanza personalizada y diferenciada es un aspecto que aparece en todas las entrevistas realizadas, tanto de parte de los/as profesores/as como de los/as apoderados/as. Esta es señalada como una de las más grandes ventajas pedagógicas de las escuelas multigrado, ya que permite un trabajo constante y cercano con los/as estudiantes, una respuesta educativa comprensiva y metodologías que consideran la individualidad de cada alumno/a (Boix, 2011).

*Es que son poquitos los niños entonces tú haces una educación diferenciada. A veces yo he tenido 2 o 3 niños, y hay escuelas con 2, o con 1. Entonces tú trabajas todo el rato con el niño, es muy personalizado, todo el rato tú le revisas, le vuelves a explicar, si lo hizo mal, lo volvís a repetir, lo volvís a hacer y le vuelves a explicar, o sea, es muy personalizado, no se da que si el niño no entiende algo tiene que resolverlo solo, yo siempre estoy ahí. En las escuelas grandes o urbanas no se puede hacer eso (Profesora 1).*

Para el trabajo en aula y su planificación, se vuelve necesario mencionar, que inicialmente, se cuenta con un conjunto de propuestas educativas y pedagógicas construidas en base a la norma graduada. No existen sistematizaciones que revisen ni formación adecuada, de tal manera, las metodologías y estrategias dependen totalmente de los/as profesores/as a cargo, cuyo desempeño laboral se produce en condiciones de inmediatez.

Boix (2011) llama a ser cuidadosos/as con idealizar a la escuela rural multigrado asociándola inmediatamente con el desarrollo de metodologías activas e innovadoras, ya que, en la práctica educativa real, tal como lo confirman los/as profesores/as en las entrevistas, se utiliza el texto educativo -el libro de clases- como máximo recurso de aprendizaje.

Dentro de las demás estrategias que utilizan los/as profesores/as destacan el trabajo en grupo y las tutorías entre pares. Como en el mismo espacio educativo cohabitan estudiantes de distintos niveles, de manera natural los/as estudiantes/as mayores ayudan a sus compañeros/as más pequeños. Los/as entrevistados/as recalcan que existe un muy buen ambiente escolar, caracterizado por relaciones de cooperación y por estar exento de bullying. La literatura arguye que el aula multigrado es un microsistema social formado por compañerismo y aprendizaje convivencial (Boix, 2011) que se vuelve, incluso, un espacio estimulador favoreciendo las habilidades interpersonales de los/as estudiantes rurales (Boix & Bustos, 2014).

*Claro, se trabaja en grupos, a veces por curso. Entre ellos se van ayudando unos con otros, por ejemplo, los más grandes que ya saben leer le ayudan al más chico, o a resolver ejercicios de matemática, entre todos trabajan en grupos y esa es la forma que tenemos para avanzar todos juntos en la misma sala po, es lo lindo igual que hay mucho compañerismo entre los niños, cero peleas, cero bullying (Profesora 1).*

Como se mencionó anteriormente, en las escuelas que forman parte del presente estudio los estudiantes matriculados son familiares, por lo que la buena relación y cooperación entre ellos/as se facilita y va más allá de los límites de la escuela. Las relaciones de parentesco entre los/as estudiantes son comunes en el aula multigrado y resulta interesante destacarlo, principalmente porque en la escuela tradicional se suelen dividir a los/as hermanos/as o primos/as en cursos distintos, con el fin de que adquieran una experiencia educativa propia. En la escuela rural multigrado es imposible realizar dicha separación, aun cuando los/as hermanos/as estén en cursos distintos, comparten la experiencia educativa, siendo una de las particularidades de la modalidad educativa estudiada.

Vale destacar también que los/as profesores/as incorporan el desarrollo de clases al aire libre como estrategia pedagógica, la utilización de materiales propios de la localidad como recurso pedagógico y la promoción de valores que reflejen la convivencia de la comunidad rural. El contar con una escuela amplia y con extensas áreas verdes permite trabajar en continuo contacto con la naturaleza, y le permite a los/as niños/as adquirir conocimientos y aprendizajes contextualizados y en terreno. El medioambiente y el territorio es parte importante de los proyectos educativos de las escuelas estudiadas en tanto se considera que la utilización del entorno permite la creación de una atmósfera familiar y enseñanza integrada (Boix & Bustos, 2014).

En las entrevistas, además, se enfatiza en la importancia del trabajo concreto, ya que sobre todo los/as niños/as del campo -señalan los/as profesores/as- aprenden haciendo y trabajando con cosas de su cotidianeidad. Destacan en este punto la realización de clases en viveros y huertos instalados en las mismas escuelas, además de talleres de carpintería y artesanías.

*Se recurre al material que uno tenga en mente o lo que tenga cercano, nos vamos al patio a trabajar y ahí usamos los recursos que tenemos, buscamos piedras, recolectamos hojas, traen botellas y cosas de la casa, y ahí vamos relacionándolo con la materia y los ejercicios. Suma, resta, divisiones, eso lo hacemos con semillas, con plantas, con bandejas germinadoras, con limones, con cabras, cosas que ellos conozcan y que tengamos ahí (Profesora 1).*

Imagen 5. Huerto escolar en Escuela Los Trigos



Fotografía tomada en octubre, 2020

Todas las visiones en las entrevistas coinciden en que las escuelas multigrado-unidocentes están entregando una educación de calidad. Con la existencia de estas escuelas, como señala el jefe del DEM, se tiene la tranquilidad que los/as niños/as en el campo ovallino están siendo “bien formados/as”. Los/as apoderados/as valoran positivamente las clases, evaluaciones y relación del/de la profesor/a con sus estudiantes, atribuyendo importancia además a que son escuelas públicas y gratuitas.

*Primero la calidad de la educación es buena ¿y a dónde lo pago? Yo no pago nada ¿dónde pago la educación que están recibiendo mis hijos acá? ¿Dónde van a recibir una mejor educación que aquí? Aquí es preferencial, es personalizado, es de tú a tú, ¿me entiende? entonces en una escuela particular o del municipio pa allá pa la ciudad, el profe tiene que tratar con mínimo sus 15 niños, para explicarle a 15 niños un profesor es un trabajo bien grande, bien grande, inmenso, capaz que ni alcanza. Por eso yo estoy bien con mis niños acá si ¿dónde mejor po? Acá hay calidad, hay cariño, hay un buen profesor, estamos nosotros, hay de todo (Apoderado 2).*



A partir de lo mencionado, queda claro que el debate no debe centrarse ya en si las escuelas rurales multigrado tienen sentido o no, eso está demostrado con la porfiada existencia de las escuelas estudiadas, sino en cuál es ese sentido. En términos pedagógicos, la escuela rural y particularmente el aula multigrado representa una alternativa pedagógica que ha demostrado funcionar no solo para los/as estudiantes, sino para toda una comunidad que defiende la escuela de su pueblo.

Como se planteó en el apartado, las escuelas multigrado no son distintas en términos de contenido, no enseñan un currículum distinto a las escuelas de ciudad, es más, no deberían hacerlo. La diferencia es que la escuela en los pueblos se entiende como un espacio pedagógico de libertad, aprendizaje, posibilidades, historia familiar, comunidad y territorio. Todo en una sola espacialidad donde cabe toda la comunidad y todo el valle. No son solo escuelas con contenidos y estrategias pertinentes con la ruralidad, sino que escuelas que aprovechan e incorporan la ruralidad pedagógicamente y, además, en condiciones de inmediatez y escasez de recursos. Trabajan en direcciones desviadas de la eficiencia y excelencia, y desviarse resulta ser la norma para las alternativas pedagógicas.

### 8.2.3 Necesidades y desafíos docentes

Una de las principales necesidades de las escuelas multigrado-unidocentes se debe indudablemente a la nula conectividad y escaso equipamiento tecnológico. La brecha digital siempre ha existido, las escuelas rurales nunca han tenido conexión a internet, redes telefónicas, ni el mismo acceso a la educación digital que los/as niños/as de la ciudad, pero en contexto de pandemia y suspensión de clases, la situación se ha agravado y ha aparecido ante ojos a los que antes era invisible (UNESCO, 2020; Hofflinger, 2020). En opinión de los/as docentes entrevistados/as, si bien en sus escuelas se asegura la calidad de la educación y se desarrollan las habilidades necesarias, la falta de conectividad sitúa a los/as niños/as de escuelas rurales en una situación de desventaja que acentúa la ya existente desventaja en la que los posiciona la precaria educación pública y el aislamiento geográfico.

La coordinadora de Microcentros señala que se torna particularmente difícil y desafiante enseñar temáticas sobre mundo globalizado y Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC) si no se dispone de ellas y resultan ser, aún, una realidad bastante lejana a la población rural. En el 2012, las bases curriculares incluyeron las TIC con el fin de proveer a los NNA de las herramientas necesarias para desarrollarse en una era digital. Al respecto, las escuelas rurales multigrado teóricamente disponen de equipamiento tecnológico suficiente para apoyar el aprendizaje de los/as estudiantes, pero en la práctica cuentan con escasos computadores, proyectores, radios y recursos digitales.

Por su parte, el MINEDUC ha implementado proyectos en materia de Tecnología educativa para escuelas rurales, tales como Integrando a la Ruralidad<sup>22</sup>, a través del cual se provee a las escuelas con problemas de conectividad de un kit de almacenamiento con recursos educativos digitales. No obstante, no existe evaluación de impacto o resultados respecto a estos proyectos educativos, y los/as profesores/as señalan que, en caso de verse beneficiados con los recursos mencionados, no se logran implementar de manera correcta y no existe capacitación para ellos/as en la temática.

*La desventaja que tenemos acá es que no se cuenta con material tecnológico ni de internet, no se cuenta con implementos como son los computadores, impresoras, que cada niño pueda trabajar en esos materiales, todo lo tecnológico nosotros no lo tenemos, y eso va en desventaja con los niños sobre todo en un contexto como este (Profesora 1).*

Dentro de los proyectos impulsados en apoyo de las aulas multigrado, destacan los recursos It's my turn que, desde el 2010, se encargan de apoyar la labor de los/as profesores/as no especialistas para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en escuelas rurales. Como se mencionó anteriormente en el documento, el carácter de aislamiento de algunas escuelas en la comuna de Ovalle impide que existan profesores/as especialistas en religión y/o inglés, por

---

<sup>22</sup> El proyecto contempla la entrega de infraestructura tecnológica a establecimientos, priorizando a los que tengan nula o inestable conectividad a internet y pertenezcan a un microcentro. Se entrega un kit de almacenamiento en red formado por un notebook, un router con wifi y un dispositivo de almacenamiento externo NAS. En el dispositivo de almacenamiento se incluyen recursos multimedia como la plataforma YoEstudio. Más información en <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2017/06/Proyecto-ILR.pdf>.

lo que son los/as mismos/as docentes quienes deben asumir dicha responsabilidad y desafío, como se da en el caso de ambas escuelas estudiadas.

En el mismo sentido, otro aspecto importante a destacar es la inexistente formación profesional que existe en la carrera de pedagogía para la modalidad multigrado (Boix, 2011). Ninguno/a de los/as docentes entrevistados/as tuvo durante sus estudios universitarios la entrega de herramientas o acercamiento a la realidad rural unidocente. De hecho, el plan de estudios actual de las principales universidades, incluida la Universidad de La Serena -con sede en la ciudad de Ovalle para la carrera de educación general básica<sup>23</sup>- no contempla formación especial para desempeñarse en el área rural, ni prácticas en escuelas rurales con esta modalidad.

En las carreras de pedagogía no se consideran estrategias didácticas para el aula multigrado, de modo tal que no existe reflexión, crítica, y posterior confrontación con la experiencia. Los saberes y estrategias valiosas que los/as profesores/as construyen en el campo actualmente no son transferibles a las nuevas generaciones de profesores/as, no circulan. Ante esto urge sistematizar y visibilizar el trabajo didáctico y pedagógico que han desarrollado los/as docentes en los últimos 40 años, permitiendo -quizás- la formulación de políticas educacionales de baja escala, pero contextualizadas y necesarias.

Los/as profesores/as señalan en las entrevistas, además, que no cuentan con capacitaciones específicas de instituciones como el MECE rural o la Municipalidad. Las capacitaciones que cuentan con el apoyo del MINEDUC son fruto de la misma organización de los Microcentros a nivel comunal, regional y nacional para generar instancias de retroalimentación y formación.

*De estudiar no po, nada. Y eso que casi todos nosotros estudiamos acá en La Serena, pero tiempo atrás si po (...) No hay ramos como de esto, ni prácticas. Antes se daba más también que tu práctica podía ser rural, pero ahora casi nunca, no, si no hay formación pa esto, hay que aprender haciendo, es la única opción (Coordinadora).*

---

<sup>23</sup> Malla curricular Pedagogía General Básica, Universidad de La Serena disponible en: <http://admision.userena.cl/index.php/carreras/pedagogia-en-educacion-gral-basica>.

*Es que las capacitaciones las hacemos nosotros mismos en las reuniones de microcentros. Ni las universidades, los institutos y mucho menos el Ministerio tienen idea alguna de qué es trabajar en aulas multigrado (Profesor 2).*

Finalmente, una de las problemáticas más importantes, urgentes y que motivan la realización de esta investigación, corresponde a que los/as profesores/as rurales no cuentan con la visibilidad necesaria para el importante trabajo que realizan (Vázquez, 2008; Vargas, 2003). En sus palabras, falta apoyo, recursos, voz, poder de decisión. Los órganos estatales centralizados no pueden implementar proyectos eficaces adecuados a la realidad de una escuela rural aislada porque no la conocen. En un país como Chile, el apoyo a la educación nunca es suficiente. El jefe del DEM señala que en “*educación siempre falta*”, pero la situación de las escuelas rurales unidocentes es aún más precaria que las de escuelas municipales de la ciudad. En las entrevistas es recurrente la mención a que las escuelas no tienen la importancia que merecen, ni en el pueblo mismo donde se ubican, mucho menos a nivel país.

#### 8.2.4 Necesidades Educativas Especiales sin Programa de Integración Escolar

Uno de los mayores hallazgos de la investigación corresponde al hecho de que las escuelas multigrado acogen y trabajan con varios/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este hecho es conocido por los/as apoderados/as y las personas de la comunidad, quienes incluso recomiendan estas escuelas para niños/as que presentan ritmos de aprendizaje distintos o condiciones perjudiciales para su aprendizaje. Los/as profesores/as asumen esta situación como un desafío y una gran responsabilidad, ya que, si bien deben siempre planificar clases personalizadas y diferenciadas, los/as estudiantes con NEE requieren recursos y apoyos distintos, y en este caso, al no contar con equipo transdisciplinario a diario, debe ser entregado en su totalidad por el/la docente a cargo.

*Ahora yo tengo cuatro niños con necesidades educativas especiales. Entonces con esos niños hay que trabajar todo aparte. Es complicado, porque ahora se entregan unidades aparte también. Es harta pega, nos dan carpetas, cuidados y hay que trabajar todo diferenciado con los niños. Hay veces que a los niños se les olvidan*

*cosas al tiro, hay una niña con necesidades múltiples, permanentes. Entonces con ellos sirve igual la enseñanza personalizada de estas escuelas, que uno esté encima de ellos, todo eso les ayuda harto (Coordinadora).*

*Bueno, yo, donde estaba mi hija antes era un colegio especial. Yo participé en ese colegio, pero tuve una mala experiencia (...) Para mí fue como un descanso llegar acá porque mi hija tiene problemas de aprendizaje y allá como que la excluían del grupo, no aprendía. Así que yo dije qué mejor colegio que traerla acá, que la profesora es como muy dedicada a sus niños, yo por lo que me doy cuenta, ella quiere mucho a sus niños y se da el tiempo de ayudarlos a cada uno en lo que necesitan. Y acá mi hija está bien, tiene sus unidades especiales, pero está incluida en el grupito de ellos que son poquitos (Apoderada 1).*

Las NEE se asocian inmediatamente con la Ley 20.845 de Inclusión Escolar y el Programa de Integración Escolar (PIE), iniciativas que desde el año 2009, buscan asegurar una educación inclusiva de calidad y generar las condiciones para el acceso y permanencia de los estudiantes con NEE (MINEDUC, 2010). No obstante, esta inclusión no alcanza para todos/as. Las escuelas rurales multigrado enfrentan diversas dificultades para acceder al PIE. Entre ellas, una menor posibilidad de acceder a profesionales que realicen los adecuados diagnósticos, menor dotación docente y limitaciones para formar equipos de integración. Si bien existe la posibilidad de considerar el aula multigrado como un curso e implementar el PIE de manera agrupada bajo la tutela del sostenedor municipal, las escuelas multigrado ovallinas no han accedido a dicha posibilidad. En la comuna, 27 escuelas rurales cuentan actualmente con PIE (MINEDUC, 2020), no obstante, ninguna de estas es multigrado.

El DEM maneja la información de la cantidad de escuelas multigrado que trabajan con niños/as con NEE y asume, de buena manera y en la medida de lo posible, la responsabilidad de facilitar el apoyo institucional necesario para equiparar las oportunidades educativas para todos/as los/as niños/as rurales. Al respecto, desde la municipalidad existe apoyo de un/a psicopedagogo/a y un/a trabajador/a social que van rotando entre las escuelas multigrado más cercanas, quienes se encargan de cumplir los Decretos relativos a Educación Especial y apoyar a los/as profesores/as en la implementación de las orientaciones para trabajar con las NEE ¿basta con esto?

Al respecto, los/as profesores/as entrevistados hacen hincapié en que ellos/as han trabajado con estudiantes con NEE siempre, pero que desde hace unos años esto se aborda de una manera distinta y más especializada. Plantean que la educación que se imparte en las escuelas multigrado y las metodologías que se utilizan en grupos escolares pequeños es adecuada y beneficiosa para las NEE, puesto que el tiempo que el/la profesor/a puede dedicar a cada estudiante es mayor, brindando una atención educativa personalizada. De tal manera, a partir de lo trabajado durante la investigación es posible afirmar que las escuelas multigrado ya son aulas inclusivas. De hecho, se implementan usualmente metodologías incluidas en las orientaciones para el trabajo con PIE, como el trabajo colaborativo, la co-enseñanza, la utilización de recursos pedagógicos del entorno (MINEDUC, 2010).

De las entrevistas a los/as apoderados/as se extrae la valoración positiva que realizan los/as padres y madres de niños/as con NEE respecto a la educación que están recibiendo en las escuelas multigrado, destacando el papel del/de la profesor/a y la gestión realizada para responder a las distintas demandas y necesidades de los/as estudiantes, aun sin apoyo de psicopedagogos/as o educadores/as diferenciales en el día a día.

### 8.3 La escuela desde una perspectiva territorial comunitaria

#### 8.3.1 La escuela como una elección necesaria

Uno de los hallazgos más importantes del terreno corresponde a que la escuela se entiende como una elección de los/as padres y madres, no una situación forzada por el aislamiento geográfico. Según se señala en las entrevistas la escuela existe porque los/as padres y madres quieren matricular a sus hijos/as ahí, porque se imparte educación de calidad, porque la escuela del pueblo se merece seguir existiendo y el pueblo necesita que exista.

*Los niños que están acá es porque los papás quieren que estén acá, porque la comunidad necesita que estén acá, porque el colegio se merece seguir existiendo con ese grupo de niños, tener a la profesora acá es importante para nosotros, es nuestra decisión por un bien para nosotros también, más que nada esa es mi forma de verlo (Apoderado 2).*

La elección de establecimientos educacionales es un tema que ha estado en el centro del debate público por años. Uno de los últimos proyectos estatales al respecto corresponde al Sistema de Admisión Escolar (SAE). En la región de Coquimbo el SAE funciona desde el 2017, y en las escuelas rurales permite la opción de postular solo a una escuela (ya que se asume que no existe problemas en vacantes y se considera el factor geográfico). Las críticas a este sistema han sido numerosas, se ha señalado principalmente desde el MINEDUC y los medios de comunicación que no beneficia a las personas de menores recursos económicos, que no existe información adecuada y que acompleja principalmente a la población sin acceso a internet. No obstante, en el caso de las escuelas estudiadas el SAE no es problemático, ya que la demanda por matrícula es casi nula, los/as profesores/as saben quiénes entraran año tras año y, además, ellos/as mismos/as se encargan de realizar las postulaciones.

Ahora bien, los/as apoderados/as mencionan considerar una serie de factores para matricular a sus hijos/as en la Escuela Los Trigos o Quebrada Seca de Sotaquí. Entre ellos, destacan la formación valórica de las escuelas rurales, la atención de NEE, el ambiente escolar y la historia familiar. Pero cabe preguntarse ¿qué tanto de elección tiene optar por la única escuela municipal de una localidad aislada geográficamente? Investigaciones sobre el sistema de elección de colegio en Chile señalan que, en este proceso, intervienen limitantes sociales y geográficos que inciden en la decisión de las personas mucho más que la calidad académica (medida en SIMCE y PSU) o la orientación valórica/religiosa de los colegios (Raczynski & Hernández, 2011; Carrasco, Falabella, & Tironi, 2016).

De lo anterior se desprende que, en el sistema escolar chileno, la mayoría de las familias de estratos bajos consideran solo una o dos opciones de colegios que tienden a reproducir su posición social de origen, generalmente colegios municipales con desventajas, que queden cerca del hogar (Carrasco, Falabella, & Tironi, 2016). Si se considera que las personas se encuentran posicionadas en un determinado nivel socioeconómico y en un determinado territorio producto de la inequidad del sistema, no es de extrañar que se elijan escuelas con condiciones socioeconómicas y capitales -cultural, social- similares a los propios (Raczynski & Hernández, 2011).

Aun así y, pese a que la elección de la escuela por motivos académicos, valóricos o identitarios se puede tensionar, principalmente desde autores reproductivistas como Bourdieu

o Passeron, se debe reconocer que los/as entrevistados/as muestran una clara y marcada preferencia e interés por la escuela de sus pueblos, adquirida generalmente en información social (percepciones y conversaciones de pares). Los/as apoderados y comunidad rural muestran una valoración positiva y afecto importante a la escuela. Tanto en Quebrada Seca como en Los Trigos la escuela se erige como la institución más relevante para la localidad, a la cual se le tiene un cariño especial y un respeto que solo se conserva para ella, como destaca el jefe del DEM *“la escuela todavía es muy respetada, a diferencia de otras instituciones”*.

La comunidad rural señala que la escuela multigrado viene a cubrir una deuda histórica con los/as niños/as del campo, quienes tienen el derecho a educarse sin tener que desplazarse o migrar de la localidad donde residen. Es importante para los/as padres y para la comunidad que los/as niños/as rurales estudien en su localidad. Esto se debe, en gran parte, a que las escuelas rurales tienen un rasgo que vuelve fácilmente identificable a quiénes se formaron en un establecimiento del sector, pero ¿en qué se distingue el/la niño/a formado en una escuela rural? ¿qué de ellos/as nos dice que es de Quebrada Seca o de Los Trigos? De acuerdo con las entrevistas, va en la formación valórica, territorial y la presentación personal. Esto es, dentro de otros factores, lo que se busca preservar.

En todas las entrevistas se menciona que la escuela rural multigrado entrega valores que las escuelas urbanas no, sobre todo en lo referido al medioambiente y la valoración de la familia y la tierra. El trabajo personalizado de el/la profesor/a permite transmitir valores típicos de la misión educativa de colegios de una manera mucho más cercana y constante; de allí que cuando los/as niños/as entran a séptimo básico en otros colegios saluden distinto, se relacionen distinto y se vean distinto/as.

*En las escuelas rurales hay algo más que la educación, hay algo como más afectivo que se ha perdido en otros tipos de escuelas. El tema de los valores en el campo es fundamental y nosotros todavía podemos reforzar eso. Podemos hacer que los niños tengan un margen de respeto, tolerancia, cariño a su tierra, su familia, la gente, cosas que no se ven en la ciudad (Profesor 2).*

*En la escuela rural destaca la formación como persona, eso es insustituible (...) son niños respetuosos, con una formación valórica increíble, porque ahí el profesor tiene una llegada personalizada, familiar, y los alumnos van reflejando eso. Nosotros*



*tuvimos un profesor que trabajo muchos años en Manto de Hornillos, unidocente, y los alumnos tenían esa característica especial, en los buses cuando viajaban a su residencia digamos, cuando el bus les paraba los niños se subían, saludaban al chofer, a los pasajeros del bus, iban muy bien vestidos con su mejor ropita, entonces también eso se nota, como uno dice “el alumno refleja cómo es su escuela” y en eso la escuela multigrado rural tiene excelentes resultados (Jefe DEM).*

Considerando todo esto ¿qué tan importante es preservar las escuelas multigrado? ¿Se quiere que los territorios rurales aislados sobrevivan? ¿No es más fácil centralizar las escuelas, o la migración a la ciudad o a un pueblo más grande? El sello municipal del actual alcalde, Claudio Rentería (en el cargo desde el 2012 al 2020), ha sido mantener las escuelas aun cuando económicamente no parezca conveniente. De acuerdo con lo que señalan desde el DEM, la educación rural goza de gran importancia para el país y no es posible pensarla como una empresa. Además, los territorios rurales, desde el punto de vista municipal, son fundamentales para Ovalle, ya que definen a la ciudad como la comuna agrícola y ganadera que es.

De tal manera, es importante proteger a las escuelas rurales multigrado por el bien de la educación pública ovalina y la identidad de las localidades rurales. Las personas de la comunidad rural y los/as profesores/as celebran la existencia de una escuela en sus pueblos, están de acuerdo en que la escuela debe mantenerse y señalan que, de desaparecer, será por muerte natural, nunca una decisión o decreto político.

### 8.3.2 Escuela y territorio: Reciprocidad, dependencia y función

La relación entre la escuela multigrado-unidocente y las localidades rurales aisladas es una relación de dependencia vital, recíproca y bidireccional. En las entrevistas se señala que sin la escuela el pueblo desaparece, y sin el pueblo la escuela multigrado no existiría. La escuela es la identidad de la localidad, lo que la define y mantiene la comunicación comunitaria e institucionalmente.

El jefe del DEM señala que cerrar escuelas multigrado es atentar contra las localidades rurales, ya que las escuelas fortalecen la relación comunitaria y permiten la sobrevivencia de

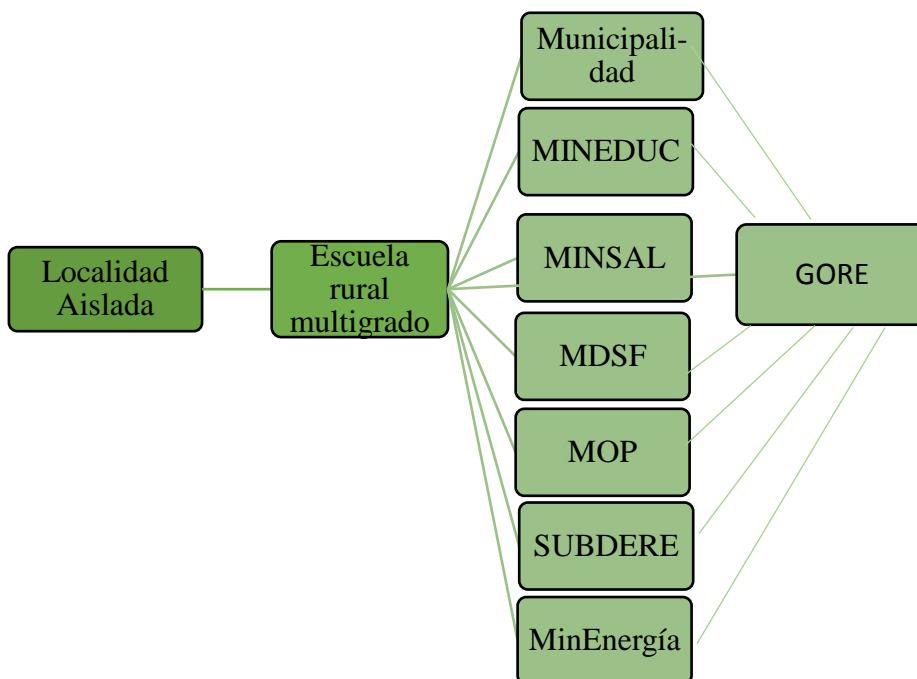
estos territorios. La idea de que la escuela es lo que da vida a los pueblos se repite en todas las entrevistas; el apoderado de Quebrada Seca de Sotaquí señala que la escuela es el corazón de la localidad, puesto que mantiene en funcionamiento la comunidad. Es el centro cultural y social de los pueblos, los/as locatarios/as señalan que incluso los bailes se organizan y realizan en la escuela.

A partir de las entrevistas, es posible afirmar que la dimensión territorial de la escuela es su punto más fuerte y característico, incluso por sobre la sección escolar heterogénea y las particularidades pedagógicas, lo que sobresale es la relación con el territorio. La escuela de la ciudad no se encuentra en ningún territorio, nadie la nombra “escuela urbana”, a diferencia de la escuela rural que no se entiende separada de su contexto. La escuela rural se relaciona directamente con la ruralidad, abre las puertas de la escuela y deja que entre el territorio. Se complementan, se apoyan, se fusionan.

Ahora bien, con el fin de conocer la importancia de las escuelas para los territorios rurales, Núñez, Solís y Soto (2014) realizaron una investigación en el sur de Chile sobre las implicancias que tiene el cierre de escuelas rurales en las comunidades, considerando esta como un elemento configurador clave en la construcción social de la ruralidad. El análisis de los autores gira en torno a tres dimensiones: macro institucional, comunitaria e individual.

En términos macro institucionales, el impacto mayor es la pérdida de relaciones con el Estado. En las entrevistas se enfatiza en que la escuela es el nexo de los pueblos aislados con la institucionalidad, en ella se media la ayuda municipal, la organización de clubes, temas sanitarios, etc. En la figura 3 se muestra que la escuela rural actúa como nexo con distintos organismos estatales, sobre todo en la postulación a proyectos como la luz fotovoltaica o mejoramiento de caminos del Ministerio de Energía (MinEnergía) y el Ministerio de Obras Públicas (MOP) respectivamente, y bonos y ayudas del Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MDSF) o la Municipalidad. Boix (2014) explica que, al perder la institución educativa, se rompe el sistema institucional por completo y la dimensión organizacional del pueblo debido al debilitamiento de los mecanismos institucionales de cohesión social.

Figura 3. Organismos estatales relacionados con la escuela



Fuente: elaboración propia

Respecto del área comunitaria, los/as autores/as señalan que, al perderse la escuela, se pierde el centro aglutinador del pueblo y el capital social de la comunidad. La escuela proyecta prácticas colectivas y familiares, generando un espacio social propio y característico de la zona que convoca a sus habitantes a participar activamente. A través de dicha participación la escuela rural aumenta la firmeza y fluidez social e identitaria de las localidades aisladas, tal como se menciona en la siguiente cita:

*La escuela rural entrega, primero, identidad a los habitantes de una localidad. El hecho de que en un pueblito muy lejano exista una escuela, es como dijera yo el centro de atención, el centro de desarrollo cultural de un pueblo. Las localidades tienen sus propias culturas y tradiciones y estas se afianzan en la escuela, se forja identidad porque en el día a día están los niños, los apoderados, el profesor. Es la institución social -hoy le llaman territorial- más importante, es la institución más*

*cercana a los habitantes de la localidad, por ejemplo, si usted quiere citar a los papás, los cita a través de la escuela, quiere citar el club deportivo, también con la escuela, hay contacto diario con el pueblo gracias a la escuela (Jefe DEM).*

Por último, la dimensión individual abarca la percepción de los/as sujetos rurales respecto a sus posibilidades de desarrollo y su traslado obligado a lo urbano. Con el cierre de escuelas se puede experimentar también un sentimiento de exclusión social e injusticia, ya que como señala Krichesky (2006) la escuela es entendida como la única posibilidad de futuro en el campo. Las entrevistas reafirman dicha idea, con frases tales como:

*El sueño de toda mamá es que su hijo sea alguien y no tengan el mismo trabajo que uno tiene, uno quiere que su hijo no trabaje en el campo y eso lo logra con la escuela, estudiar y seguir estudiando ojalá, sin la escuela eso no sé, no sé cómo lo haríamos ni qué oportunidades reales tendrían nuestros niños (Apoderada 1).*

A diferencia de otras escuelas, las escuelas rurales multigrado contribuyen a superar desigualdades y promueven la cohesión social. Como afirma Boix (2014) la escuela sujeta a los individuos y retiene a la colectividad, ya que supone un espacio educativo inclusivo con todos/as y para todos/as. Específicamente, las escuelas multigrado ovalinas fomentan el capital social en los pueblos y le permiten a la comunidad organizarse en torno a un proyecto común que les hace sentido – es “nuestra” escuela rural, no una escuela cualquiera- y le permite seguir existiendo y resistiendo como poblamiento. Por dichos motivos los/as apoderados/as eligen la escuela rural.

Por otro lado, y una vez definido que la escuela depende del pueblo y el pueblo depende de la escuela, cabe preguntarse ¿qué otras funciones cumple la escuela en el territorio? En el caso particular de las escuelas analizadas se mencionan tres funciones claves: retener a la población joven, mantener al pueblo comunicado y revalorizar el campo.

Respecto a retener a la población más joven se señala que la existencia de la escuela mantiene a las parejas nuevas de adolescentes y jóvenes en el pueblo, puesto que sus hijos/as tienen donde educarse sin tener que migrar a la ciudad; además se valora el hecho de que gracias a la escuela aún hay niños/as en la localidad, quienes revitalizan el pueblo y a las familias. La experiencia escolar se considera fundamental en la configuración de la identidad (Boix,

2014), por tanto, para los/as entrevistados/as, es menester que sea aprehendida en contexto propio.

En cuanto a la comunicación, se señala que la escuela es el lugar en el cual se canalizan todas las informaciones y donde se realizan las reuniones, incluidas las de otras organizaciones como el Club del Adulto Mayor o el Club Deportivo.

*Entonces, en casi todos los pueblos de acá, la escuela es lo más importante del pueblo porque no hay otras cosas, no hay sedes de algo, todas las reuniones, todo se hace en la escuela o, a través de, digamos. La escuela es lo más importante de acá del pueblo, siempre lo ha sido, es la que le da vida a los pueblos, donde están los niños que es lo más lindo imagínese (...) No si yo creo que el pueblo sin la escuela se iría a cualquier lado, no podríamos vernos entre todos porque nos juntamos en la escuela como ve usted señorita, acá es el centro pa todo (Comunidad 1).*

Finalmente, las escuelas se encargan de reconocer y revalorizar el territorio rural mediante su proyecto y estrategias pedagógicas contextualizadas. En las entrevistas sobresale la importancia que le dan los/as profesores/as a que los/as estudiantes valoren el lugar donde nacieron.

*Si po en la escuela se aprende a querer el lugar, porque hay mucha gente que vive del campo, viven por ejemplo en mi sector de huertos de limones y las cabras, entonces ellos valorizan eso porque saben que las cabras les dan para comer, porque venden el queso, la leche, hasta el guano y las cabritas cuando ya están viejitas las venden en carne o en charqui, entonces ellos saben que el campo les da para vivir; lo mismo con los huertos de limones, ellos valorizan eso y su localidad. Nosotros en la escuela enseñamos a aprender, a valorizar y a amar de donde vienen, valorizar sus abuelos, su mamá, su papá y de ser algo mejor que ellos también po, sacar un título, estudiar más allá y no olvidarse de sus raíces que es lo más importante, donde sacaron su básica, su casita acá, todo eso (Profesora 1).*

### 8.3.3 Actores involucrados/as: Profesores/as, familia y comunidad rural

Como se mencionó en el marco teórico y reafirmó con las entrevistas, el actor más destacado es, sin duda alguna, el/la profesor/a. Es protagonista tanto en la comunidad educativa como en la rural. En los pueblos existe un respeto inalterable a la figura docente, ya que la comunidad misma le atribuyó el rol de autoridad en el pueblo. Los/as profesores/as son respetados/as porque son personas “más educadas” y la comunidad se muestra agradecida con la labor desempeñada por los/as docentes, que va mucho más allá del plano escolar.

*El colegio es la identidad de un pueblo y el profesor es la autoridad dentro de su pueblo, es lo que siempre viví yo en otras escuelas donde estaba, donde yo estudié también añares atrás. El profesor era la autoridad que había, cualquier problema que había o que se necesitaba, se consultaba con el profesor y claro por supuesto, era más educado que la gente que vivía ahí, y siempre trataba de ayudar, siempre con uno, como un alcalde querido por la gente (Comunidad 2).*

El/la profesor/a rural es una figura comunitaria fundamental para la existencia de los pueblos. Por ejemplo, gracias al profesor de Quebrada Seca de Sotaquí se creó la Junta de Vecinos y se postuló la localidad a diversos proyectos que los proveen de luz fotovoltaica, un camión aljibe cada quince días, generación de empleos y caminos en buen estado. En adición a esto, los/as apoderados/as describen al y a la profesor/a como alguien no solo parte de la comunidad, sino que también de las familias, alguien en quién confían y a quién recurren en caso de cualquier situación o conflicto. Así, el/la docente encargado de la escuela actúa como receptor de las emociones e identidades de los/as estudiantes, sus familias y la comunidad (Boix, 2014).

*Donde está el profesor no se está solo, nosotros apoyamos, ayudamos, muchas veces hemos tenido que ser doctores, consejeros, psicólogos, de todo un poco, para todo servimos en la localidad, para todo sirve la escuela y para todo estamos (Profesora 1).*

Para los/as profesores/as entrevistados/as es de suma relevancia su participación territorial. Sin la comunidad la escuela no podría mantenerse. Señalan que una de las primeras tareas

que realizan cuando llegan a una escuela rural es conocer a los/as vecinos/as y las organizaciones del sector. De hecho, en la mayoría de los casos, han sido ellos/as mismos/as quienes han fomentado la organización del pueblo. Esta responsabilidad es asumida positivamente por los/as profesores/as, quienes se plantean trabajar al servicio de sus estudiantes y las comunidades rurales con un fuerte compromiso profesional y político/social.

Ahora bien, las escuelas rurales se caracterizan por ser escuelas abiertas, es decir, que establecen alianzas con la familia y con distintos actores de la sociedad civil. La participación de los/as apoderados/as es activa, constante y se da de forma natural, ya que no hay una obligación para ser parte de las actividades de las escuelas (Boix, 2014). En las entrevistas se destaca también la participación de exapoderados/as en las actividades y la asistencia de familias completas a actos y celebraciones. Los/as apoderados/as forman una alianza con el colegio que se constituye como el pilar del proyecto educativo<sup>24</sup> (Krichesky, 2006). Así se forma el entramado de relaciones que mantienen unidos/as al/a la docente, estudiantes y padres/as en la comunidad educativa.

*Yo vengo a ayudar, a arreglar las plantas, los viveros, a plantar plantas. Ella [la profesora] tiene un vivero acá con los niños así que a eso también nos dedicamos nosotras las apoderadas (...) porque nos gusta y bueno nosotras la queremos a ella y queremos ayudarle en lo que sea, si la escuela es de todos acá (Apoderada 1).*

El modo en que la familia participa no es algo que se decide por parte de las autoridades o el/la profesor/a, sino que depende tanto de la pertinencia del proyecto educativo, como de las características socioeconómicas de las familias. Para generar una alianza fuerte entre apoderados/as y escuela es fundamental reconocer el espacio en que se educa y con quienes se está trabajando. La literatura especializada señala que se debe comprender el entorno cultural, social y económico de las familias de la escuela (IPE & UNESCO, 2004; Krichesky, 2006). Esto ocurre en las escuelas multigrado ovallinas, ya que los/as profesores/as prácticamente viven en la comunidad, trabajan hace años en las mismas

---

<sup>24</sup> La familia es el principal agente educativo de los hijos, por lo tanto, la escuela se preocupará especialmente de que este proyecto educativo sea compartido, aceptado y apoyado por los padres y de lograr la participación activa de la familia en el proceso formativo de sus hijos/as. Proyecto educativo completo en: <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/911/ProyectoEducativo911.pdf>.

escuelas y, en palabras de los/as entrevistados/as, son parte importante de cada una de las familias.

Los/as profesores/as señalan que los/as apoderados/as y familias del campo se involucran en la escuela, les gusta participar, asisten a las reuniones y toman decisiones en conjunto respecto a la gestión de la escuela. No obstante, se señala que suelen tener una actitud más bien sumisa en sus opiniones, o darlas con vergüenza, lo que infieren puede deberse a la escasa formación educacional. Esta condición también genera que casi no se involucren en la educación de sus hijos/as en términos pedagógicos, por ver limitada su capacidad de apoyo al aprendizaje.

No obstante lo anterior, los/as apoderados/as entrevistados/as se encuentran interesados/as en participar activamente en la escuela. En el caso de las madres, la participación de la escuela representa su único espacio de participación social fuera de la casa y de la rutina de labores domésticas tradicionales (Núñez, Soto, & Solís, 2014), de tal manera la organización de actividades o cooperación en la escuela se significa positivamente, como un espacio de recreación y encuentro con más madres dentro de un espacio institucional.

Imagen 6. *Apoderada y familia en huerto escolar de Escuela Los Trigos*



Fotografía tomada en octubre, 2020



La participación de la familia en la escuela podría definirse como una participación política (IPE & UNESCO, 2004), ya que, aunque en estos casos no se aporte monetariamente, sí se participa del gobierno de la escuela, aportando a una gestión institucional más democrática. Como ejemplo, en pandemia, las estrategias se han decidido con las familias y la vuelta a clases, como reconoce el jefe del DEM, depende de la comunidad educativa, principalmente de los/as apoderados/as, quienes tienen la última palabra.

Por último, no se puede dejar de mencionar que las escuelas cuentan con un proyecto educativo abierto a la comunidad y se plantean relacionarse estrechamente con las organizaciones y personas del pueblo. Al respecto, se organizan actividades abiertas a la comunidad como los actos, desfiles y celebraciones de fechas importantes. También se han realizado talleres con vecinos que residen en sectores cercanos a la escuela y trabajos que benefician a la comunidad, como arreglar el camino hacia Quebrada Seca.

Sin embargo, los/as profesores/as plantean que la participación de la comunidad ha ido descendiendo con el transcurso de los años, debido a que existen factores que disminuyen la participación, como los extenuantes trabajos agrícolas, la entrada de las mujeres al campo laboral y los conflictos internos de los pueblos. Ahora bien, a pesar de esto, la comunidad sigue valorando la escuela y considerando que es lo más importante del pueblo, junto con la iglesia y la organización vecinal.

*Al sacar a los niños de su localidad se pierde la comunidad, el día del papá, de la familia, del alumno, las ceremonias de egreso e ingreso, el acto del 21 de mayo, del 18 de septiembre, las efemérides que se celebran en la escuela, eso que le da vida a la localidad se perdería, porque no solo le da vida a los apoderados, sino que va toda la comunidad, todos participan, el pueblo se vuelca en esos días festivos al establecimiento y la gente espera esos actos, esa interacción que es la parte visible de las escuelas (Jefe DEM).*

El modelo de escuela abierta redefine a la comunidad educativa y compatibiliza la enseñanza de los/as alumnos/as con las demandas sociales de sus territorios. Las escuelas rurales en Ovalle se abren a otros espacios de la vida pública, y constituyen así un espacio que puede reivindicar la educación como un derecho social para todos/as, incluso -y, sobre todo- para quienes están lejos de la ciudad. La comunidad de Quebrada Seca de Sotaquí y de Los Trigos

apuntan a que la escuela es la identidad de las localidades y que, por tanto, la participación y comunicación con las organizaciones territoriales se vuelve un deber para ambas partes.

No se puede pensar la escuela multigrado unidocente como una alternativa pedagógica de calidad sin el trabajo que realiza con y para la comunidad. Un proyecto educativo comunitario debe reconocer los intereses, demandas y problemas del territorio en el que se inserta, y romper el paradigma que ubica a los actores sociales de los pueblos como extranjeros de la escuela (Krichesky, 2006).

## 8.4 Capítulo aparte: Las escuelas rurales en contexto de pandemia

### 8.4.1 Situación Covid-19: La semipresencialidad como estrategia

Es cierto, nadie pudo prever una pandemia que afectaría a las escuelas a tal punto de suspender las clases presenciales durante todo el año escolar 2020. En Chile no estábamos preparados/as para el acelerado proceso de tecnologización que se vive actualmente en educación. No lo estaban en la ciudad, mucho menos en las localidades rurales.

El Covid-19 ha afectado directamente todos los sistemas educativos del mundo y lo ha hecho en un contexto profundamente desigual. El Banco Interamericano para el Desarrollo (2020), el MINEDUC y el Banco Mundial (2020) proyectan repercusiones negativas en los aprendizajes alcanzados, la escolarización a tiempo, la deserción y la promoción escolar, siendo particularmente afectados/as aquellos/as estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, migrantes, rurales y con NEE.

Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) muestran el nivel de preparación de los sistemas educativos para ofrecer soluciones digitales a sus estudiantes. En América Latina, solo Uruguay cuenta con herramientas digitales básicas y un proyecto blended<sup>25</sup> de educación trabajado (BID, 2020). Los demás países han debido improvisar sobre la marcha.

---

<sup>25</sup> Hace referencia al aprendizaje semipresencial, tomando ventajas de la modalidad e-learning con encuentros presenciales. En Uruguay ya se contaba con una sólida base de infraestructura tecnológica y conectividad en todos los hogares, por lo que, en pandemia, la medida solo fue ampliar la cobertura.

Ahora bien, las estrategias de continuidad educativa en pandemia dependen en gran medida de la capacidad de los distintos gobiernos para dar soluciones oportunas. En dicho punto, Chile presenta serias complicaciones. La evaluación de la población sobre el manejo de la crisis del Ejecutivo es considerablemente baja, más aún si se suma el ya mal evaluado manejo de la crisis social desde el 18 de octubre del 2019. El gobierno de Piñera no ha actuado oportunamente ni de manera contundente y el MINEDUC no ha dado abasto para apoyar realidades como la rural.

Entonces ¿qué se ha hecho en las escuelas rurales? La estrategia más utilizada en Ovalle corresponde a la entrega de guías de aprendizaje y clases/talleres presenciales. Los/as profesores/as han dejado claro que existe una desconexión importante entre los programas del MINEDUC y las escuelas rurales multigrado. Al no haber directrices claras y apoyo concreto desde el organismo central, las escuelas han decidido sus estrategias Covid individualmente, entre profesor/a y apoderados/as, quienes -recordemos- tienen una participación política en la gestión de la escuela (IPE & UNESCO, 2004). De tal manera, algunos/as profesores/as rurales en Ovalle han seguido asistiendo a sus escuelas y el trabajo ha sido semipresencial, incluso en las seis semanas de cuarentena total en la comuna. Dicha decisión responde a la imposibilidad de realizar clases vía remota y a las dificultades particulares que se dan en contextos rurales.

La profesora de Los Trigos no puede asistir a la localidad, situación común y entendible debido a que la mayoría de los/as profesores/as rurales son personas mayores de 60 años. Por otra parte, tanto el profesor de Quebrada Seca de Sotaquí como la coordinadora de Microcentros (Escuela Potrerillos Alto), han seguido asistiendo a las escuelas al menos tres días a la semana. Para ellos/as resulta imposible realizar clases vía remota porque las localidades no tienen conexión a internet y porque las familias no cuentan con computadores. Al respecto, señalan que jamás vieron como opción realizar clases online, que conocen la desigualdad que afecta a sus lugares de trabajo y que, además, son profesores/as de aula y de trabajo en terreno.

Imagen 7. Clases en pandemia, Escuela Quebrada Seca de Sotaquí



Fotografía tomada en octubre, 2020

La desigualdad socioterritorial y la brecha digital ha afectado enormemente la educación rural. En las entrevistas se reconoce un impacto importante en el aprendizaje de los/as estudiantes, y también en sus oportunidades a futuro. Los/as profesores/as en repetidas oportunidades mencionan que en las escuelas rurales el trabajo es 100% en el establecimiento, ya que la educación en la casa se ve limitada por la nula conectividad y por la vulnerabilidad de las familias del campo, el bajo nivel educativo alcanzado por la población rural y los trabajos agrícolas que no se han detenido en pandemia.

*Yo voy igual. La mayoría acá vamos, no hay otra. Por internet o por teléfono no se puede hacer. Entonces uno va y lleva las actividades, llevo todas las guías, las entrego y se las explico a los niños, las resolvemos juntos. El lunes veo a uno, el miércoles veo a otros y el viernes veo a los otros po. No se pueden atender juntos por la cuestión sanitaria, pero no podemos dejar de ir (Coordinadora).*

*A mí me dicen señorita a mí me dieron un computador para mi hijo, pero mientras él hace la tarea, el otro tiene que mirar, porque está ocupado el único computador*

*de la casa. Yo tengo una niñita que su hermana está en el instituto, su hermano en el poli y ella conmigo, pero hay un solo computador. Y cuando la grande lo ocupa los demás ahí quedan (Profesora 1).*

*(...) Y bueno también po, los papás no estaban preparados tampoco, al menos en la parte rural hay muchos papás que no tienen terminada su propia enseñanza media o básica, entonces es más complicado pa nosotros esto de no estar yendo. No, si como te digo es imposible que nosotros dejemos nuestras escuelas. Hay colegas que yo he escuchado que los niños llegan con las guías en blanco porque no entendieron, y si los papás tampoco entienden, que pasa hartito, hay que hacerse cargo (Profesor 2).*

Existen diversos factores que afectan y limitan la educación rural a distancia. Una reciente investigación en Brasil (Silva, Ramos, & Montanari, 2020) menciona como principales problemas el escaso acceso a internet, lugares inadecuados para estudiar, el nivel educativo de los padres o tutores, las consecuencias de la ausencia de comidas escolares y las dificultades de cada estudiante para completar actividades remotas. Desde el BID (2020), estos se resumen en i) conexión, ii) composición de la vivienda y iii) características del estudiante. Según lo reportado en las entrevistas, en las escuelas rurales ovallinas destacan el acceso a internet y el nivel educativo de los/as padres y madres como principales factores que imposibilitan el aprendizaje a distancia, lo que, según los/as profesores/as, se vuelve más complicado para el caso de estudiantes con NEE.

El imaginario social de la neutralidad de la tecnología no es sostenible en un contexto en el que se ha expuesto que la mitad de los/as estudiantes de América Latina no tiene acceso ni herramientas digitales básicas para aprender en línea (Sánchez-Gomez, Quiroga, & Ospina, 2020; BID, 2020). Tras los ostentosos primeros lugares de Chile en cuanto competencia de internet y telefonía se ocultan y cronifican las dificultades de acceso del mundo rural. En estas zonas la gran mayoría de familias no cuentan con acceso a un computador, situación que se da en la localidad de Quebrada Seca de Sotaquí, Los Trigos y Potrerillos Alto. Tanto en las entrevistas como en informes realizados por organismos internacionales, se proyecta que la nula conectividad en crisis sanitaria y educativa perpetuará la condición de

vulnerabilidad, exclusión y marginalidad social de los/as estudiantes del campo (UNESCO, 2020).

Se suma a lo anterior las condiciones de la familia y los hogares. El BID (2020) destaca como factores limitantes la composición de la familia, disponibilidad de apoyo, condiciones base de la vivienda, economía familiar y salud mental. La situación de vulnerabilidad de las familias se ha planteado como uno de los principales factores a considerar para el regreso a clases (Hofflinger, 2020), ya que los aprendizajes perdidos son mayores para este grupo y, además, las consecuencias agravan su situación de desventaja. Los/as profesores/as entrevistados/as insisten en que la continuidad educativa para sus estudiantes es imposible, ya que, si bien las familias se involucran en la gestión de la escuela, no lo hacen en el aprendizaje de sus hijos/as, porque poseen un nivel cultural y socioeducativo considerablemente más bajo que los/as apoderados/as de la ciudad (Hofflinger, 2020; Silva, Ramos, & Montanari, 2020).

En las entrevistas se preguntó a los/as profesores/as su opinión respecto a unas noticias de la prensa comunal y regional cuyos titulares eran, por ejemplo “Cuando las ganas de estudiar superan las dificultades de conectividad: La estudiante de sexto básico de la comuna de Ovalle, recurre a la intemperie junto a su madre para buscar señal y poder realizar las tareas”<sup>26</sup>. Al respecto, se señala que titulares como aquel muestran la realidad cruda y desigual tal cuál la viven ellos/as, pero esta realidad aparece maquillada de tal modo que los comentarios de las noticias se llenan de felicitaciones y admiración, mientras que los/as profesores/as y estudiantes rurales sufren la falta de conectividad y acceso. Así, se genera un romantización de la desigualdad, del esfuerzo, de la crisis.

De acuerdo con los/as profesores/as entrevistados/as, la crisis en educación rural siempre ha existido, la pandemia no creó la desigualdad ni la brecha digital, solo expuso y agudizó la brutal desigualdad de la trayectoria educativa de la niñez en América Latina y Chile, donde estar matriculado/a no garantiza el derecho a la educación. Apostar solamente a la educación en línea y el trabajo remoto durante el 2021 y/o a futuro es condenar a la mitad de los/as

---

<sup>26</sup> Noticias: [http://www.elovallino.cl/social/cuando-ganas-estudiar-superan-dificultades-conectividad 0?](http://www.elovallino.cl/social/cuando-ganas-estudiar-superan-dificultades-conectividad-0?)  
<https://www.meganoticias.cl/nacional/304398-coronavirus-alumnos-cuelgan-mochilas-arbol-directora-guarda-tareas-los-rulos-coquimbo.html>

estudiantes a no estudiar, especialmente a estudiantes rurales. Es cronificar la crisis y, para los/as profesores/as rurales, no es una opción.

#### 8.4.2 ¿Y la vuelta a clases?

El 21 de abril del 2020 el entonces Ministro de Salud Jaime Mañalich declaraba convencido que las escuelas rurales debían reabrir por estar libres de Covid-19. A esto respondió críticamente la Fundación Educacional Amanda (Céspedes, 2020), señalando que los territorios rurales no debían mirarse como simples zonas alejadas de los contagios, sino como zonas de extrema y multidimensional vulnerabilidad ante un eventual brote de coronavirus. La población envejecida, los/as profesores/as rurales mayores, el escaso acceso a sistemas de salud, la falta de agua potable y las condiciones socioeconómicas de la ruralidad chilena deben considerarse en la toma de decisiones que proceda para la educación rural, puesto que como señala el jefe del DEM, abrir las escuelas es exponer a la localidad a un continuo intercambio con la ciudad.

Hay que destacar, de todas maneras, que en algunas localidades rurales aisladas de Ovalle el virus no ha llegado, sumando cero contagios a la fecha de las entrevistas (octubre del 2020). Ante esto, y la proyección de clases presenciales para el 2021, las autoridades municipales señalaron que es una posibilidad reabrir primero las escuelas rurales, especialmente las multigrado unidocentes, puesto que cuentan con matrículas bajas, un/a solo/a docente y una infraestructura que permite mantener el distanciamiento físico recomendado.

Los/as profesores/as en las entrevistas expresan sus deseos de retornar a las clases presenciales, puesto que para ellos/as el trabajo en aula y la experiencia educativa compartida con pares es imprescindible y, además, sumamente necesaria por los factores abordados en el apartado anterior.

*Yo soy profesora de aula, yo soy una obrera de la educación, yo no soy pa andar con pinturita en una pantalla. Yo trabajo allá y trabajo duro con los niños. A nosotros nos hace mucha falta y a los niños igual y a los papás igual. Yo creo que con esto se ha dado todo el mundo cuenta que las clases presenciales nunca las van a reemplazar, menos un computador, la importancia que tiene la escuela. Más en el*

*caso de los niños rurales si mira, aunque dicen 50 en la casa y 50 en la escuela, la verdad que en estos casos es 100 en la escuela y en la casa nada* (Coordinadora).

Las opiniones de los/as profesores/as divergen un poco con los/as demás entrevistados/as. Los/as apoderados/as están de acuerdo con el reingreso a clases presenciales, pero siempre que exista una vacunación masiva de la población o se garanticen cuidados para sus hijos/as en la escuela. Expresan que no es algo urgente, ya que los contenidos y aprendizajes perdidos del 2020 pueden abarcarse en los demás niveles, pero preocupa que la suspensión de clases se prolongue por otro año.

El jefe del DEM, por su parte, señala que la vuelta a clases no puede ser decretada por el MINEDUC, la Municipalidad, ni una obligación producto de la insistencia de la autoridad, sino que tiene que ser una decisión de la comunidad educativa y rural en su conjunto.

Una columna publicada en CIPER (Hofflinger, 2020) propone condiciones pedagógicas, de vulnerabilidad y sanitarias como argumento para la reanudación de clases presenciales en las escuelas rurales. La experiencia de reapertura de escuelas en otros países ha considerado factores como la posibilidad real de sustituir la experiencia educativa por educación a distancia, la coordinación con el regreso al trabajo presencial y la posibilidad de aplicar el protocolo sanitario (Instituto de Estudios Avanzados en Educación, 2020). Así, Uruguay y el Reino Unido han priorizado los sectores más vulnerables y, por ejemplo, en abril del 2020 las escuelas rurales uruguayas reiniciaron clases presenciales voluntarias (Sánchez-Gomez, Quiroga, & Ospina, 2020).

En las entrevistas realizadas y en la literatura se reconocen las clases presenciales como una experiencia insustituible (Instituto de Estudios Avanzados en Educación, 2020). Esto, sobre todo para las escuelas rurales, ya que trabajan con estrategias pedagógicas relacionadas con el entorno rural y tutorías entre compañeros/as. La presencialidad también es especialmente fundamental para NNA con dificultades socioeconómicas, de conectividad y de aprendizaje (BID, 2020; Instituto de Estudios Avanzados en Educación, 2020), justamente las características de la matrícula de las escuelas estudiadas.

Considerando lo anterior, las escuelas multigrado-unidocentes de Ovalle cumplen con todas las condiciones para un regreso a clases seguro, además de ser consideradas prioritarias por



los problemas de conectividad, dificultades con el trabajo remoto y vulnerabilidad. No obstante, la reapertura solo puede darse en condiciones sanitarias que muestren un adecuado control de contagios y dependiendo del proceso de vacunación iniciado en Chile, que considera a los/as profesionales de la educación como grupo prioritario. Se reconoce que el intento de volver a clases funcionará correctamente en la medida que sea una decisión participativa por parte de autoridades y la comunidad educativa y rural. La experiencia internacional enfatiza en el involucramiento de la comunidad escolar total en la reapertura (Instituto de Estudios Avanzados en Educación, 2020), y la realidad local ovallina durante el 2020 apunta en dicha dirección.

## 9. Conclusiones

El proceso investigativo llevado a cabo permitió conocer las particularidades docentes de las escuelas multigrado y la importancia territorial que tienen para las localidades rurales aisladas de Ovalle. Si bien los resultados no son generalizables y cada escuela y localidad es un mundo, adentrarse a investigar desde los/as involucrados/as mismos/as una institución tan importante para los pueblos como la escuela, es clave en el cuestionamiento a las investigaciones descontextualizadas de la academia sociológica y un aporte para la realización de políticas públicas territorializadas en temas de educación rural y desarrollo regional. Resulta fundamental aportar a la valoración y circulación de conocimientos docentes multigrado y saberes rurales, puesto que, como se exhibió en el documento, es la forma de mantener vivas tanto las escuelas como las localidades estudiadas.

La investigación se realizó en pleno año 2020. Con crisis social, sanitaria y educativa. Por ende, los resultados se desvían en cierto punto en dicha dirección, en la medida que la sociología permite estudiar objetos vivos y cambiantes. Si bien el terreno se vio limitado por las medidas sanitarias y la suspensión de clases, no pudiendo realizar observación participante en el aula o actividades escolares familiares, los objetivos propuestos se cubren a cabalidad con la información entregada por los/as entrevistados/as. Dichas entrevistas se realizaron en terreno en las escuelas de Quebrada Seca de Sotaquí, Los Trigos y Potrerillos

Alto. De tal manera, a partir de lo recabado en el estudio y las visitas, fue posible dar luces y sistematizar información importante de las escuelas rurales en sus dos dimensiones.

El objetivo general planteado consistió en analizar pedagógica y territorialmente las escuelas rurales multigrado-unidocentes de la comuna de Ovalle, y hacerlo desde la perspectiva de algunos/as de los/as actores involucrados en la comunidad educativa, a saber: profesores/as, apoderados/as, habitantes de las localidades rurales y un representante del DEM. Al respecto y, pese a considerar distintos grupos en las entrevistas, se obtuvo una visión clara y homogénea en cuanto a los aspectos pedagógicos y territoriales de la escuela. El discurso común señala que la escuela multigrado presenta particularidades pedagógicas especiales, representando un espacio pedagógico desafiante, inclusivo, cooperativo y contextualizado, además de ser vital para las localidades rurales, ser el centro aglutinador del pueblo y desempeñar funciones comunitarias claves.

Es posible interpretar que el aspecto territorial e histórico pesa más que la dimensión pedagógica, al menos en el argumento para preservar las escuelas rurales en medio de una política de cierre y centralización. La literatura, tanto nacional como de la región latinoamericana, también concluye similar, enfatizando en las externalidades positivas que genera la escuela con las demás organizaciones rurales, la proyección de prácticas familiares y colectivas en contexto propio y la recepción de los sentimientos y desconciertos que suponen vivir en un territorio poco reconocido institucionalmente (Boix, 2014; Núñez, Soto, & Solís, 2014; Vázquez, 2008; Boix & Bustos, 2014).

Ahora bien, el primer objetivo específico dice relación con la caracterización de las escuelas multigrado y las localidades rurales, con el fin de alejarnos de las descripciones puramente económicas o geográficas, y las visiones romantizadas de la vida y la educación en el campo desde la hegemónica visión urbana.

Respecto a los territorios, destaca el bienestar subjetivo de los/as habitantes del campo, considerando que lo más mencionado es la valoración y apego socioafectivo a lo rural por factores como la tranquilidad, el silencio, la seguridad, la libertad, la historia familiar y la nostalgia y añoranza de una infancia rodeada por un entorno natural. Lo anterior se acompaña por las nociones de “pueblo chico, infierno grande” que son parte de la cotidianidad de las localidades, caracterizadas por conflictos vecinales, familiares y por rumores “típicos de

pueblo” que, de todas maneras, no eclipsan el buen vivir en comunidad y familia. Esto contrasta de lleno con la realidad material real, ya que se encuentra que la mayoría de las localidades aisladas no cuentan con servicios de electricidad ni agua potable, ni hablar de transporte público, conectividad a internet o centros de salud.

Las escuelas, por su parte, presentan una matrícula baja y que, según las proyecciones estadísticas y opinión de los/s entrevistados/as, seguirá igual o en descenso en los próximos años. En cuanto a la infraestructura destaca la valoración de la amplitud del aula y la escuela, y la gran presencia de áreas verdes que permite la utilización de recursos pedagógicos como el huerto escolar. Además, un hallazgo importante es que las escuelas cuentan con una casa/pieza para que resida el/la profesor/a, que por condiciones de aislamiento no puede trasladarse diariamente. Esto grafica claramente lo inmiscuido en la comunidad rural que se encuentra el/la profesor/a.

El segundo objetivo específico se enmarca en la dimensión pedagógica de la escuela y refiere a identificar las particularidades, necesidades y desafíos docentes en las escuelas multigrado-unidocentes.

Las particularidades de estas escuelas se resumen en la utilización de recursos y estrategias contextualizadas y adaptadas para el trabajo con estudiantes de distintos niveles. Se utiliza como máximo recurso pedagógico el libro de clases y los módulos didácticos entregados desde el MINEDUC, aunque se les deben realizar cambios debido a que presentan exigencia baja, y la mayoría de los/as estudiantes en el aula multigrado se adelantan en los aprendizajes esperados para su nivel producto de la interacción con contenidos académicos superiores, lo que ha sido teorizado como aprendizaje por contagio o circulación de saberes (Boix & Bustos, 2014). Destaca como principal fortaleza la enseñanza personalizada y estrategias que consideran la individualidad de cada estudiante, también la utilización de recursos pedagógicos del entorno y trabajo concreto. Con todo, se afirma que las escuelas rurales multigrado representan una alternativa pedagógica de calidad, no con un currículum distinto y rural, sino como un ejercicio docente político y territorializado que incorpora y aprovecha pedagógicamente la ruralidad.

Uno de los hallazgos más importantes respecto a las particularidades de las escuelas se relaciona con las NEE. No se había considerado en el diseño ya que la gran mayoría de

escuelas rurales multigrado no cuentan con PIE. No obstante, se encontró que tanto apoderados/as como personas de la comunidad recomiendan las escuelas multigrado para niños/as con ritmo de aprendizaje distintos o contextos perjudiciales para el aprendizaje, incluso por sobre las escuelas especiales. El aula multigrado es naturalmente un aula inclusiva, con metodologías y estrategias pedagógicas cooperativas implementadas hace años y que, actualmente, son recomendadas por la Ley de Inclusión. Ahora bien, como estas escuelas no pueden acceder al PIE, las NEE son cubiertas totalmente por el/la docente a cargo, mientras que la municipalidad provee de apoyo psicopedagógico y social, pero con visitas programadas, un/a solo/a profesional y limitado a las escuelas más cercanas a la ciudad.

En cuanto a las necesidades y desafíos de la labor docente, estas se relacionan, principalmente, con las carencias tecnológicas y la falta de formación y visibilización de los/as profesores/as rurales, tal como se señalaba en las hipótesis. Destacan las dificultades que existen para enseñar TIC en un contexto sin acceso siquiera a redes telefónicas, la escasez de evaluación a los proyectos de conectividad rural impulsados desde el MINEDUC y lo complicado que esta situación ha sido en contexto de pandemia. Otro punto importante tiene que ver con que las carreras de pedagogía no contemplan formación para la modalidad multigrado, ni prácticas específicas en establecimientos rurales. Llama particularmente la atención que la Universidad de La Serena no incluya la realidad rural en su malla curricular, aun frente al gran número de establecimientos rurales y multigrado de la región de Coquimbo. Además, se pudo constatar que no existe capacitación especial para los/as docentes multigrado desde el MINEDUC o alguna otra institución estatal. Todo lo anterior confirma la hipótesis de que la invisibilización sistemática de la educación rural es uno de los principales problemas que presenta, siendo el aislamiento rural un problema más político que puramente geográfico.

El tercer objetivo específico consistió en identificar las prácticas y significaciones que los/as actores involucrados en la comunidad educativa asocian a su participación en la escuela. La primera de ellas es la del actor más importante: el/la profesor/a. La figura docente, como resulta lógico, es fundamental en la escuela ya que está a cargo del plano pedagógico y administrativo, pero, como se constató en la investigación y yendo más allá de las hipótesis

planteadas, su participación más importante es la territorial. El/la profesor/a es un actor comunitario clave en las localidades rurales, y su labor abarca muchas más esferas que la educativa. Es más, los/as mismos/as habitantes del pueblo le han atribuido el rol de autoridad en la localidad. Los/as profesores/as entrevistados/as asumen su participación en la comunidad escolar y rural como una responsabilidad profesional, social y política “*una manera de hacer patria*”, a la que además hay ligado un fuerte componente emocional.

También, por un lado, se encuentra la participación de los/as apoderados/as y las familias. De acuerdo a la UNESCO (2004) y aunque con algunas adaptaciones, esta participación puede definirse como política. Esto ya que participan del gobierno y gestión de la escuela, lo que se ejemplifica claramente con la estrategia semipresencial adoptada durante la pandemia. Por otro lado, la comunidad rural también participa activamente en la comunidad educativa en actividades, festividades, organización de talleres, y también forma parte importante del proyecto educativo de las escuelas, permitiendo un dialogo que ayuda a construir una escuela que reconoce las necesidades de su comunidad. Dicha participación ha ido disminuyendo ligeramente con el tiempo debido, principalmente, a la entrada al trabajo de las mujeres, las extenuantes jornadas de trabajo agrícola y los conflictos vecinales y familiares del pueblo.

El cuarto objetivo específico puede considerarse uno de los más relevantes, ya que corresponde a la relación entre la escuela y el territorio y la función que dicha institución cumple en las localidades rurales aisladas de Ovalle. En primer lugar, la relación se define como recíproca, bidireccional y vital, puesto que la existencia de uno depende de la existencia del otro. Sin pueblo no hay escuela, sin escuela no hay pueblo. De tal manera, es fundamental para todos/as los/as actores de la comunidad rural preservar las escuelas rurales a fin de mantener vivas sus localidades. Se señala que la escuela rural es una elección de los/as padres, madres y apoderados/as, ya que, a diferencia de otras escuelas, promueve la cohesión social y mantiene unida a la comunidad en torno a un proyecto común que hace sentido y se siente propio. Genera y promueve identidad y apego socioterritorial, sobre todo a las nuevas generaciones, haciendo heredable el afecto y valoración del territorio local.

En cuanto a las demás funciones territoriales que la escuela cumple se encuentran las esperables de acuerdo a las hipótesis: retener a la población joven, mantener comunicado al

pueblo y revalorizar el campo y la vida rural por medio de un proyecto educativo medioambiental y recursos pedagógicos del entorno.

Finalmente, se incluye un capítulo sobre la situación Covid-19. Si bien no estaba contemplado en el diseño de la investigación, fue el tema más relevante durante el 2020 y probablemente lo seguirá siendo por unos años más; de tal manera, es lógico que surgiera en las entrevistas. La pandemia causó que las escuelas suspendieran sus clases presenciales por un año completo, medida sin precedentes en la educación chilena y para lo que el sistema educacional claramente no estaba preparado. Las escuelas rurales se encuentran en una situación de extrema vulnerabilidad frente a la pandemia, pero también -y, sobre todo- frente a la suspensión de clases.

Los principales problemas de la educación en contexto Covid para las escuelas rurales son la conexión, la composición y características del hogar, y las condiciones propias de los/as estudiantes (BID, 2020; Silva, Ramos, & Montanari, 2020). En el caso de las escuelas estudiadas, los/as entrevistados/as destacaron la falta de conectividad comunicacional y las condiciones socioeducativas de las familias. Esto, según estudios internacionales, puede traer repercusiones negativas en el futuro, como profundizar la condición de vulnerabilidad, exclusión y marginalidad social de los/as estudiantes rurales (UNESCO, 2020).

Ahora bien, la mayoría de las escuelas multigrado-unidocentes de Ovalle siguieron realizando clases/talleres presenciales a sus estudiantes, puesto que la educación en línea resultó imposible. De todas formas, dichos talleres han tenido un protocolo distinto a las clases tradicionales, con horario y aforos reducidos. Esta decisión dependió de cada escuela y fundamentalmente, de los/as apoderados/as y comunidad. Si bien se ha podido mantener el contacto presencial de los/as estudiantes con el/la profesor/a, se concluye que las clases presenciales en el aula son indispensables e irremplazables, sobre todo para los/as niños/as del campo y con NEE, por lo que vuelta a clases se considera prioritaria -y posible- para el año 2021.

Concluyendo, el presente estudio cuenta con limitaciones tales como una muestra pequeña, no generalizable y un contexto de producción de información adverso y particular para la investigación social. A modo de futuras líneas de investigación, sería interesante analizar específicamente la figura de los/as profesores/as unidocentes, considerando, por ejemplo,

técnicas biográficas en la recopilación de información. También podría profundizarse en hallazgos como los/as estudiantes con NEE en las escuelas rurales sin PIE, con factores que benefician y limitan su correcta atención, o en las significaciones que las mujeres atribuyen a su participación en la comunidad educativa, ya que, en ocasiones, representa su único encuentro posible con otras mujeres fuera de las tareas del hogar. Finalmente, y como resulta lógico, se podría profundizar en las vivencias y consecuencias de la pandemia en estas escuelas.

Por último, resta señalar que las escuelas son la identidad de las localidades aisladas, y estas localidades, la identidad de la comuna de Ovalle. Preservarlas es importante ya que constituyen una apuesta pedagógica innovadora, contextualizada e inclusiva con la que tanto institucional como societalmente estamos en deuda. Además, son el actor institucional y territorial más importante de las localidades rurales, sobre todo de las aisladas, ya que fomentan la cohesión social y la comunidad, además de entregar la sensación de pueblo habitable y de desarrollo necesario para no migrar obligatoriamente a la ciudad. Con todo, las escuelas rurales son pequeñas continuidades en el cambio que se desvían en el camino correcto, por eso sobreviven, por eso son necesarias.

## 10. Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (07 de Abril de 2008). *Los desafíos para la nueva educación rural*. Obtenido de Noticias: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/los-desafios-la-nueva-educacion-rural/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Características del liderazgo educativo en escuelas rurales efectivas*.
- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*.
- Arenas, F., Salazar, A., & Núñez, A. (2011). *El aislamiento geográfico: ¿problema u oportunidad*. Santiago: Geolibros.
- Banco Interamericano del Desarrollo. (05 de 2020). *La educación en tiempos de coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 89-97.
- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352-378.
- Canales, M. (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. En PNUD, *Chile rural: un desafío para el desarrollo humano* (págs. 33-41). Santiago.



- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Canales, M., & Canales, A. (2012). La nueva provincia: (re) poblamiento de los territorios agrarios. Chile 1982-2002. *Revista Anales, Séptima Serie*(3), 157-173.
- Canales, M., Camps, J., & Opazo, A. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década*, 24(44), 73-108.
- Cárdenas, E., & López, A. (2015). *Más allá del ingreso: pobreza y bienestar subjetivo en cuatro comunidades rurales de México*. Obtenido de Scielo: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-54722015000400483](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722015000400483)
- Carrasco, A., Falabella, A., & Tironi, M. (2016). Sociologizar la construcción de preferencias: elección escolar como práctica sociocultural. En J. Corvalán, A. Carrasco, & J. García-Huidobro, *Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad* (págs. 81-111). Chile: Centro UC.
- Céspedes, A. (4 de 23 de 2020). Escuelas rurales y Covid-19. Chile.
- Coca, M. (2002). El desarrollo de la escuela rural Chilena. *Horizontes*(7), 39-43.
- De Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en America Latina. *Revista mexicana de sociología*, 279-300.
- Ezpeleta, J. (1997 ). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*(15).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gimenez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, 7(17), 8-24.
- Gobierno de Chile. (2015). *Política Nacional de Desarrollo Rural 2014-2024. Más oportunidades y mejor calidad de vida*. Santiago.

- Henríquez, D., & Hernández, P. (2019). Empoderamiento territorial para el desarrollo rural: Experiencia en torno a la tecnología de atrapanieblas. En D. Henríquez, & L. Moncayo, *Construyendo Realidad: Estudios y propuestas para el desarrollo de la Región de Coquimbo* (págs. 81-105). Coquimbo: IPP UCN.
- Hofflinger, A. (01 de 09 de 2020). *¿Por qué las escuelas rurales deberían reabrir?* Recuperado el 10 de 12 de 2020, de CIPER Académico: <https://www.ciperchile.cl/2020/09/01/por-que-las-escuelas-rurales-deberian-reabrir/>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación & UNESCO. (2004). *Directores en acción. Módulos de formación en competencias*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Ilustre Municipalidad de Ovalle. (2012). *Plan regulador comunal de Ovalle*.
- Ilustre Municipalidad de Ovalle. (2014). *Plan de desarrollo comunal 2014-2018. Comuna de Ovalle*. Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Censo de Población y Vivienda 2017*. Chile: Instituto Nacional de Estadística. Chile.
- INE. (2017). *Estadísticas Vitales*. Obtenido de Anuario de Estadísticas Vitales: <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/nacimientos-matrimonios-y-defunciones>
- Instituto de Estudios Avanzados en Educación. (2020). *Abriendo escuelas: aprendizajes de la experiencia internacional*. Obtenido de Ideas en Educación: [http://www.ie.uchile.cl/index.php?page=view\\_vinculacion&id=1992&langSite=es](http://www.ie.uchile.cl/index.php?page=view_vinculacion&id=1992&langSite=es)
- Krichesky, M. (. (2006). *Escuela y comunidad : desafíos para la inclusión educativa - 1a ed.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Lindón, A. (2006). Geografías de la vida cotidiana. En A. Lindón, & D. Hiernaux, *Tratado de geografía humana* (págs. 356-401). México: Anthropos Editorial.
- Miguelés, M. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza en escuelas de contextos de pobreza*. La Hendija.

- Ministerio de Educación & Banco Mundial. (2020). *Impacto del covid-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*.
- MINEDUC. (2010). *Orientaciones para la implementación del Decreto N° 170 en Programas de Integración Escolar*. Chile.
- MINEDUC. (2012). *Decreto 968: Autoriza reuniones en microcentros para profesores de escuelas rurales en forma que indica*. Santiago.
- MINEDUC. (2017). *Antecedentes generales SEP*. Obtenido de Ayuda Mineduc: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-sep-10>
- MINEDUC. (2017). *Estadísticas de la educación 2016*. Chile.
- MINEDUC. (29 de Marzo de 2018). *Educación Rural*. Obtenido de El Microcentro: <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro/>
- MINEDUC. (2019). *Cuenta Pública, Dirección de Educación Pública*. Chile.
- MINEDUC. (2020). *Directorio de Establecimientos PIE*. Obtenido de Establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE): <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2018). *Resultados Encuesta Casen 2017*. Obtenido de Resultados Ingresos Casen 2017: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen\\_2017.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2017.php)
- Ministerio del Interior. (2010). *Decreto N° 608: Establece Política Nacional de Localidades Aisladas*. Santiago de Chile.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Núñez, A., Arenas, F., Brigand, L., Escobar, H., Peuziat, I., & Salazar, A. (2010). Territorialización del aislamiento geográfico: criterio ambiental para una nueva

- representación territorial en la Región de Aysén. *Revista de Historia y Geografía*, 47-66.
- Núñez, C., Soto, R., & Solís, C. (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*, 6151-625.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Estudios de Política Rural de la OCDE - Chile*. Santiago, Chile.
- Opazo, J. (2014). *Cambio institucional en el sistema educativo público municipal chileno a nivel local: el caso de los centros educativos de la comuna de La Serena, Región de Coquimbo*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Desarrollo humano en Chile rural*. Chile.
- PNUD. (2012). *Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Chile.
- Raczynski, D., & Hernández, M. (2011). *Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar*. Santiago: Asesorías para el Desarrollo.
- Raczynski, D., & Román, M. (2014). Evaluación de la educación rural. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9-14.
- Román, M. (2002). *Estudio dotación de recursos pedagógicos para estudiantes y docentes de las escuelas rurales adscritos al programa de educación básica rural*. Santiago: CIDE.
- Saco, A. (2010). Desarrollo rural y despoblación en Galicia: escenarios y desarrollos de futuro. *Age: revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural= Journal of depopulation and rural development studies*, 9, 11-30.
- Salomón, A., & De marco, C. (2018). *Voces y miradas sobre la niñez rural. Una propuesta para nuevas aproximaciones*. Obtenido de

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0252-18652018000200007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0252-18652018000200007&script=sci_arttext&tlng=pt)

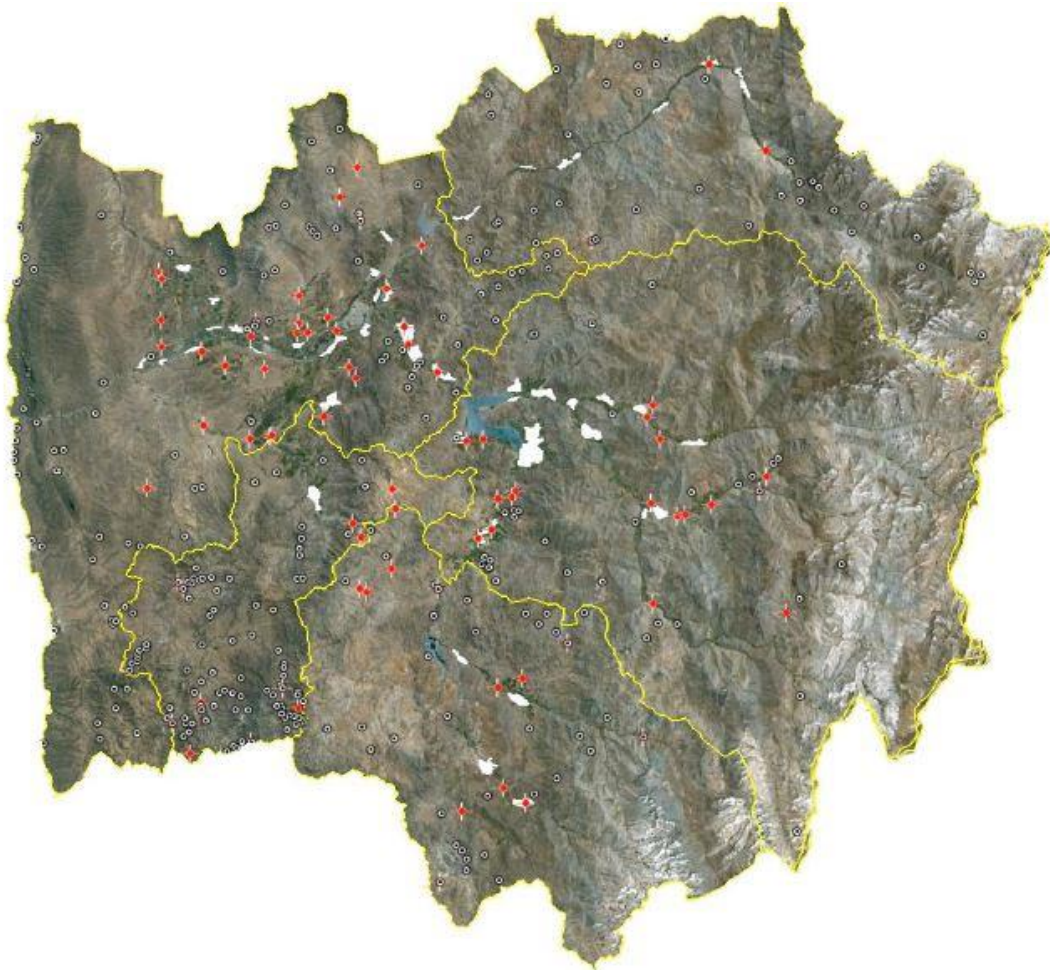
- Sánchez-Gomez, J., Quiroga, K., & Ospina, P. (08 de 2020). *Desafíos tecnológicos para el sector educativo de América Latina en tiempos de pandemia*. Obtenido de [https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/45881/Desaf%  
c3%ados%20tecnol%c3%b3gicos%20para%20el%20sector%20educativo%20de%20Am%  
c3%a9rica%20Latina%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf?sequence=1&isAll  
owed=y](https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/45881/Desaf%c3%ados%20tecnol%c3%b3gicos%20para%20el%20sector%20educativo%20de%20Am%c3%a9rica%20Latina%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Silva, T., Ramos, E., & Montanari, R. (2020). Dificultades de la educación remota en las escuelas rurales del norte de Minas Gerais durante la pandemia Covid-19. *Investigación, Sociedad y Desarrollo*.
- Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. (2008). *Actualización estudio diagnóstico y propuesta para territorios aislados*. Chile.
- SUBDERE. (2011). *Estudio de identificación de localidades en condiciones de aislamiento 2011*. Chile.
- SUBDERE, & DIPLADE. (2012). *Política Regional para el desarrollo de Localidades Aisladas Región de Coquimbo*. Coquimbo.
- Subsecretaria de Telecomunicaciones de Chile. (2017). *IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet*.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Ther, F. (2012). Antropología del territorio. *Polis Revista Latinoamericana*(32).
- Thomas, W., & Hernández, A. (2001). La educación rural: una proyección hacia las primeras décadas del siglo XXI. *Anales de la Universidad de Chile*, VI(13).
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery - COVID-19 Impact on education*. Obtenido de Global monitoring of school closures caused by COVID-19: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

- Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Obtenido de Cuadernos de Educación Básica para todos: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- Vázquez, R. (2008). *Las escuelas rurales: Un lugar en ninguna parte*.
- Vera, D. (2013). *Escuelas rurales en Chile ¿vale la pena mantenerlas abiertas?* Temuco: Universidad de la Frontera.
- Viñas-Román, J. (2003). Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable. *Educacion cultura y desarrollo rural*.
- Williamson, G. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En F. U. ITALIANA, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (págs. 97-170). Italia: FAO.

## 11. Anexos

### I. Anexo 1. Mapa localidades aisladas Provincia del Limarí

- Provincia del Limarí:
- Cantidad de comunas: 5
- Total de localidades: 291
- Porcentaje sobre el universo de localidades aisladas: 48,9%
- Total de habitantes: 7.428
- Porcentaje sobre el universo de habitantes en localidades aisladas: 47,79%



Fuente: Mapa Provincia del Limarí. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo y DIPLADE (2012). Política Regional para el desarrollo de localidades aisladas región de Coquimbo.

## II. Anexo 2. Listado Escuelas rurales multigrado en Ovalle

El listado anexo corresponde al documento facilitado por la Ilustre Municipalidad de Ovalle en el año 2019, a través de una carta formal de solicitud de información al Jefe de Educación Municipal, Nelson Olivares. En el listado se incluyen escuelas unidocentes (34) y bidocentes (2). La matrícula está sujeta a cambios, principalmente generados durante el año 2020.

<b>RBD</b>	<b>Nombre Establecimiento Educacional</b>	<b>Matrícula</b>
726-9	Escuela Quebrada Seca de Sotaquí	3
727-7	Escuela La Paloma	4
728-5	Escuela El Algarrobo	5
735-8	Escuela La Quiroga	2
736-6	Escuela Las Sossas	7
744-7	Escuela Oruro	13
745-5	Escuela La Higuera de Paloma	2
746-3	Escuela El Sauce	5
749-8	Escuela Tranque Recoleta	2
752-8	Escuela Valle Hermoso	7
754-4	Escuela La Araucana	11
755-2	Escuela Canelilla	3
756-0	Escuela Santa Catalina	19
758-7	Escuela Cordillera	3
760-9	Escuela Las Lomas de Punilla	11
902-4	Escuela Elena Caffarena	6
904-0	Escuela Campo Lindo	3
906-7	Escuela Los Canelos	5
909-1	Escuela Los Azahares de Cerro Blanco	10
911-3	Escuela Los Trigos	3
914-8	Escuela Peña Blanca	4
916-4	Escuela Barraza Bajo	2
917-2	Escuela Rincón de la Calera	1
935-0	Escuela Salala	31
936-9	Escuela El Espinal	10
943-1	Escuela Básica Padre Pablo Diehl Hartman	13
948-2	Escuela Las Águilas	2
950-4	Escuela La Cebada	5
951-2	Escuela La Calera de San Julián	3
952-0	Escuela Los Ciénagos	1
762-5	Escuela Caleta el Toro	12
723-4	Escuela Villorrio del Talhuén	10



724-2	Escuela Caleta el Maitén	5
962-8	Escuela Algarrobo de Hornillo	2
11113-9	Escuela Básica Delia Andrade de Tello	4
32059-5	Escuela Ecológica Pejerreyes	10

Fuente: Departamento de Educación Municipal, Ilustre Municipalidad de Ovalle (2019).

### III. Anexo 3. Pauta entrevistas

#### III.1 Entrevista Profesores

##### Sobre su experiencia laboral

1. ¿Hace cuánto tiempo trabaja como profesor/a? ¿Se ha desempeñado en alguna escuela urbana/tradicional?
2. ¿Dónde se encuentra trabajando actualmente? (nombre escuela y localidad) ¿hace cuántos años?
3. ¿Cómo es su escuela? (matrícula, asistencia, infraestructura, etc.)
4. ¿Cómo es la asistencia de su escuela? ¿Y la participación de los/as apoderados/as?
5. ¿Cuáles son los lineamientos de su proyecto educativo? (misión, visión, etc.)
6. ¿Desde cuándo trabaja en el área rural? ¿A qué se debió su interés por este sector?

##### Sobre los Microcentros

7. ¿Cuántos profesores/as participan de su microcentro?
8. ¿Cuál es la importancia de los microcentros para los/as profesores/as multigrado?

##### Sobre las particularidades del trabajo rural-multigrado

9. ¿Cuáles son las principales dificultades que surgieron al trabajar en un aula multigrado?
10. ¿Qué ventajas y desventajas tiene para usted trabajar en un aula multigrado?
11. ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta diariamente como profesora?
12. ¿Utiliza algún tipo de metodología de enseñanza particular con los niños?
13. En su formación profesional ¿tuvo algún acercamiento a la modalidad multigrado?

14. ¿Ha tenido alguna capacitación para trabajar en esta modalidad? ¿De qué institución?
15. ¿Qué materiales le entrega el Ministerio de Educación? ¿Son adecuados estos materiales de apoyo a la realidad de su escuela?
16. ¿Cuál es el papel de la familia y la comunidad rural en su escuela?
17. ¿Cree que el entorno rural influye en la educación de los/as niños/as? ¿Es importante en su proyecto escolar la relación con el territorio o medio ambiente? ¿Utiliza el entorno rural como recurso pedagógico?
18. ¿Cuál cree que es el futuro de esta modalidad pedagógica en el país? ¿Y de la educación rural?

#### Sobre la ruralidad

19. ¿Cuál cree que es la importancia de la escuela rural en Chile?
20. ¿Cree que la escuela es importante para el pueblo en el que trabaja? ¿En qué sentido?
21. ¿Realiza actividades abiertas a la comunidad? ¿Cómo es la asistencia de esas actividades?
22. ¿Cómo es el pueblo en el que trabaja? ¿Existe algún presidente de Junta de vecinos, APR, etc.?
23. ¿Cómo cree que sería el pueblo sin la escuela? ¿Existiría el pueblo sin la escuela/niños?
24. ¿Cuál es la importancia de las localidades rurales para la comuna? (agricultura, economía, diversidad, comunidad)
25. ¿Considera que hay apoyo estatal/municipal suficiente para las localidades rurales?

#### \*Si es que se menciona en las entrevistas: Sobre el Covid-19

26. ¿Cómo están enfrentando la suspensión de clases presenciales a causa de la pandemia?
27. ¿En qué ha consistido el apoyo estatal/municipal para enfrentar la situación de las escuelas rurales? ¿Está de acuerdo? ¿Qué cree que falta?
28. La prensa regional publicó hace unas semanas los siguientes titulares “La estudiante de sexto básico de la comuna de Ovalle, recurre a la intemperie junto a su madre para buscar señal y poder realizar las tareas” “Alumnos sin Internet ya pueden estudiar:

directora recoge sus mochilas desde un árbol y les deja tareas” ¿qué siente al respecto?

29. ¿Cómo cree que afecta esta situación a los/as niños/as? ¿Es posible en estos contextos lograr aprendizaje de forma remota? ¿Cuáles son los principales problemas?
30. ¿Cree que el reingreso a clases debiese partir por las zonas rurales?

### III.2 Entrevista Coordinadora Microcentros

#### Sobre su experiencia laboral

1. ¿Hace cuánto tiempo trabaja como profesora? ¿Se ha desempeñado en alguna escuela urbana/tradicional?
2. ¿Dónde se encuentra trabajando actualmente? (nombre escuela y localidad)
3. ¿Cómo es su escuela? (matrícula, asistencia, infraestructura, etc.)
4. ¿Desde cuándo trabaja en el área rural? ¿A qué se debió su interés por este sector?

#### Sobre los Microcentros

5. ¿Qué son los microcentros?
6. ¿Cuántos profesores participan de estos encuentros?
7. ¿Cuál es la importancia de los microcentros para los/as profesores/as multigrado?

#### Sobre las particularidades del trabajo rural-multigrado

8. ¿Cuáles son las principales dificultades que surgieron al trabajar en un aula multigrado?
9. ¿Qué ventajas y desventajas tiene para usted trabajar en un aula multigrado?
10. ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta diariamente como profesora?
11. ¿Utiliza algún tipo de metodología de enseñanza particular con los niños?
12. En su formación profesional ¿tuvo algún acercamiento a la modalidad multigrado?
13. ¿Ha tenido alguna capacitación para trabajar en esta modalidad? ¿De qué institución?
14. ¿Qué materiales le entrega el Ministerio de Educación? ¿Son adecuados estos materiales de apoyo a la realidad de su escuela?

15. ¿Cuál es el papel de la familia y la comunidad rural en su escuela?
16. ¿Cree que el entorno rural influye en la educación de los/as niños/as? ¿Es importante en su proyecto escolar la relación con el territorio o medio ambiente? ¿Utiliza el entorno rural como recurso pedagógico?
17. ¿Cuál cree que es el futuro de esta modalidad pedagógica en el país? ¿Y de la educación rural?
18. ¿Cuáles son sus sueños respecto a la educación rural?

#### Sobre la ruralidad

19. ¿Cuál cree que es la importancia de la escuela rural en Chile?
20. ¿Cree que la escuela es importante para el pueblo en el que trabaja? ¿En qué sentido?
21. ¿Realiza actividades abiertas a la comunidad? ¿Cómo es la asistencia de esas actividades?
22. ¿Cómo es el pueblo en el que trabaja? ¿Existe algún presidente de Junta de vecinos, APR, etc.?
23. ¿Cómo cree que sería el pueblo sin la escuela? ¿Existiría el pueblo sin la escuela/niños?
24. ¿Cuál es la importancia de las localidades rurales para la comuna? (agricultura, economía, diversidad, comunidad)
25. ¿Cuál es el futuro que usted le ve al pueblo?

#### \*Si es que se menciona en las entrevistas: Sobre el Covid-19

26. ¿Cómo están enfrentando la suspensión de clases presenciales a causa de la pandemia?
27. ¿En qué ha consistido el apoyo estatal/municipal para enfrentar la situación de las escuelas rurales? ¿Está de acuerdo? ¿Qué cree que falta?
28. En la prensa regional salieron los siguientes titulares “La estudiante de sexto básico de la comuna de Ovalle, recurre a la intemperie junto a su madre para buscar señal y poder realizar las tareas” Alumnos sin Internet ya pueden estudiar: directora recoge sus mochilas desde un árbol y les deja tareas” ¿Qué siente al leerlos?
29. ¿Cómo cree que afecta esta situación a los niños? ¿Es posible en estos contextos lograr aprendizaje de forma remota? ¿Cuáles son los principales problemas?

30. ¿Cree que el reingreso a clases debiese partir por las zonas rurales?

### III.3 Entrevista Apoderados/as

#### Información personal

1. ¿En qué curso está su hijo/a? ¿Desde cuándo es apoderado/a de la escuela? ¿Ha tenido hijos/as matriculados/as en esta escuela anteriormente?
2. ¿Es usted exalumno/a de esta escuela? ¿y alguien de su familia?
3. ¿Cómo ha sido la experiencia siendo apoderado/a de esta escuela?
4. ¿Usted participa de las actividades de la escuela? ¿Por qué?

#### Sobre la escuela

5. ¿Conoce cómo trabaja la escuela con los niños? (talleres, tareas, etc.)
6. Como apoderado/a ¿se siente integrada al proyecto escolar de la escuela?
7. ¿Cómo ha sido su experiencia con el/la profesora a cargo?
8. ¿Cuál cree que es la importancia de la escuela para el pueblo?
9. ¿Conoce alguna actividad que la escuela organice con la comunidad?
10. ¿Cuáles cree que son las ventajas de estudiar en una escuela rural y multigrado?
11. ¿Cree que hay apoyo estatal/municipal con la escuela?
12. ¿Cuáles son sus sueños en relación a la escolaridad de su hijo/a?
13. ¿Qué cree que pasaría si no existiera la escuela?
14. ¿Cómo ve el futuro de la escuela?

#### Sobre la ruralidad

15. ¿Desde cuándo vive en este pueblo? ¿Le gustaría irse a la ciudad?
16. En el pueblo ¿hay más personas jóvenes, adultas, viejas?
17. ¿Cuentan con agua, luz, señal de teléfono, internet, etc.?
18. ¿Se relaciona con los demás habitantes de la comunidad?
19. ¿Realizan alguna actividad o celebración entre todos en el pueblo?
20. ¿Hay alguna junta de vecinos, APR, u organización en el pueblo?

21. ¿Cómo definiría la migración del pueblo? ¿Los jóvenes se van, regresan?
22. ¿Qué es lo mejor y lo peor de vivir en una localidad aislada?
23. ¿Cuál cree que es el futuro del pueblo?

\*Si es que se menciona en las entrevistas: Sobre el Covid-19

24. ¿Cómo ha enfrentado la suspensión de clases de su hijo/a?
25. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta su hijo para aprender sin ir a la escuela?
26. ¿Qué es lo que más le preocupa de este año escolar?
27. ¿Está preparado/a para volver a clases? ¿Mandaría a su hijo/a a la escuela?

### III.4 Entrevista Comunidad

#### Información personal

1. ¿Es usted ex alumna de esta escuela? ¿y alguien de su familia?
2. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en el pueblo?
3. ¿Cuál es su relación con la escuela? ¿Participa de las actividades de la escuela? ¿Por qué?

#### Sobre la escuela

4. ¿Conoce cómo trabaja la escuela con los niños? (talleres, tareas, etc.)
5. ¿Se siente integrada al proyecto escolar de la escuela? ¿De qué forma?
6. ¿Cuál cree que es la importancia de la escuela para el pueblo?
7. ¿Conoce alguna actividad que la escuela organice con la comunidad?
8. ¿Cuáles cree que son las ventajas de estudiar en una escuela rural y multigrado?
9. ¿Qué es lo que más valora de la existencia de la escuela?
10. ¿Qué cree que pasaría si no existiera la escuela?
11. ¿Cómo ve el futuro de la escuela?

#### Sobre la ruralidad

12. ¿Le gustaría irse a la ciudad?

13. ¿Cuentan con agua, luz, señal de teléfono, internet, etc.?
14. ¿Se relaciona con los demás habitantes de la comunidad?
15. ¿Realizan alguna actividad o celebración entre todos en el pueblo?
16. ¿Hay alguna junta de vecinos, APR, u organización en el pueblo?
17. ¿Qué es lo mejor y lo peor de vivir en una localidad aislada?
18. ¿Qué permite el campo que la ciudad no? ¿Cuáles son sus ventajas?
19. ¿Cree que hay apoyo estatal/municipal con las localidades rurales? ¿Qué falta?
20. ¿Cuál cree que es el futuro del pueblo?

\*Si es que se menciona en las entrevistas: Sobre el Covid-19

21. ¿Cómo ha afectado la pandemia al pueblo? (locomoción, mercadería, economía)
22. ¿Cuáles son los problemas que tienen como localidad aislada en contexto Covid?

### III.5 Entrevista Jefe DEM

Sobre las escuelas rurales

1. Considerando que inició su profesión en Punitaqui y trabajó en la escuela tridocente de Santa Catalina ¿cómo ha sido su experiencia en estos entornos rurales? ¿A qué se debió su interés por partir trabajando en estos lugares?
2. ¿Cuál cree que es la importancia de la escuela rural en Chile? ¿Y en Ovalle?
3. Como jefe del DEM y profesor ¿Cuáles son las ventajas y los desafíos que identifica en la educación rural y multigrado?
4. Como jefe del DEM ¿considera que existe un compromiso importante con las escuelas rurales y las escuelas multigrado?
5. ¿Cómo evaluaría los programas implementados en escuelas rurales? ¿Son suficientes, qué cree que hace falta?
6. ¿Existe algún seguimiento/apoyo especial para estas escuelas?
7. ¿Existe representación de los profesores rurales/multigrado en las comisiones/reuniones de educación en Ovalle?
8. ¿Cuál cree que es el futuro de la educación rural? ¿y de la modalidad multigrado?

9. ¿Cuáles son sus sueños respecto a la educación rural?

\*Si es que se menciona en la entrevista: Sobre el Covid-19

10. ¿Qué opina de la medida del MINEDUC de entrega de cuadernillos para estudiantes rurales o desempeño insuficiente? ¿Llegaron estos a las escuelas de Ovalle?

11. ¿Cuáles son las principales dificultades que identifica en la educación remota para estudiantes rurales?

12. Respecto a los titulares “La estudiante de sexto básico de la comuna de Ovalle, recurre a la intemperie junto a su madre para buscar señal y poder realizar las tareas” “Alumnos sin Internet ya pueden estudiar: directora recoge sus mochilas desde un árbol y les deja tareas” ¿cuál es su percepción?

13. En agosto se aprobó un bono de conectividad para el plan remoto de educación y se coordinó la compra de kits de higiene para los establecimientos. Más allá de eso ¿En qué ha consistido el apoyo municipal para enfrentar la situación de las escuelas rurales? ¿Qué cree que falta?

14. ¿Cree que el reingreso a clases debiese partir por las zonas rurales? ¿Por qué?

#### IV. Anexo 4. Documento Consentimiento Informado

##### **Consentimiento Informado**

Tesis de Pregrado Sociología “Análisis de la dimensión pedagógica y territorial de las escuelas rurales multigrado-unidocentes de Ovalle”

##### **I. Información**

La presente investigación es parte del proceso de titulación de la carrera de Sociología de la Universidad de Chile. La tesis en desarrollo se titula “Análisis de la dimensión pedagógica y territorial de las escuelas rurales multigrado-unidocentes de Ovalle”; el objetivo de esta es analizar la escuela multigrado unidocente en su dimensión pedagógica y territorial desde la perspectiva de los actores involucrados en la comunidad educativa y rural.



La estudiante responsable de este proyecto es Yahira Larrondo González, egresada de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales. Además, se encuentra bajo la supervisión del profesor Manuel Canales Cerón, académico del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.

Para decidir participar y autorizar a utilizar la información entregada por usted, debe considerar lo siguiente:

- **Participación:** Usted participará de una entrevista en profundidad realizada por la investigadora a cargo, Yahira Larrondo. Esta abarcará temas relacionados con la Escuela \_\_\_\_\_ y localidad \_\_\_\_\_. La duración aproximada de la entrevista es de 30 minutos. Para ayudar al proceso de recolección y análisis de información, la entrevista será grabada, siempre y cuando usted lo permita.
- **Voluntariedad:** Su participación en esta entrevista es absolutamente voluntaria. Tendrá total libertad sobre sus respuestas, el tiempo de duración y la grabación. Además, puede dar por finalizada la entrevista cuando usted desee sin que esto signifique un perjuicio para usted.
- **Confidencialidad y Uso de información:** Todas sus opiniones y respuestas serán tratadas con confidencialidad y no serán compartidas/difundidas en ningún medio. Además, si desea, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión en particular. La información que usted entregue será utilizada exclusivamente en la presente investigación y en los documentos que de ella se desprendan (artículos, columnas, exposiciones).
- **Conocimiento de resultados:** Usted tiene derecho a conocer el resultado final de esta investigación, por tanto, es compromiso de la investigadora hacer llegar una copia del documento o una presentación en la escuela de su localidad.
- **Datos de contacto:** Si requiere mayor información, puede contactar a la investigadora responsable de este estudio:

Yahira Larrondo González  
Teléfono: +56932396425  
Correo Electrónico: yahilarrondo@gmail.com

## II. Formulario

Si acepta participar de la investigación, complete el siguiente formulario con sus datos:

Yo, \_\_\_\_\_, acepto participar en el estudio “Análisis de la dimensión pedagógica y territorial de las escuelas rurales multigrado-unidocentes de Ovalle”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio, por lo tanto, acepto la realización de la entrevista.

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

## V. Anexo 5. Tabla resumen de resultados

### *Resumen de Resultados*

Objetivo	Dimensión	Subdimensión	Ejemplos de códigos
Objetivo específico 1	Caracterización escuela	Ubicación	Aislamiento en el aislamiento
			Sector más importante del pueblo
		Matricula	Matrícula decreciente
			Matrícula variante
		Infraestructura	Valoración positiva áreas verdes
			Aulas espaciosas
	Caracterización localidad	Población	Casa para los profesores/as
			Población envejecida
		Acceso a servicios	La juventud migra a la ciudad
			No existe Agua Potable Rural
		Concepciones de la vida y niñez rural	No todo el pueblo tiene electricidad
			La tranquilidad es impagable
		Pueblo chico, infierno grande	Mi hija en el campo es libre
			Los niños del campo son creativos
Profesor/a rural	Pueblo desunido territorialmente		
	Rencillas familiares		
		Encargado de gestión y docencia	
		Vocación docente admirable	

Objetivo específico 2	Dimensión pedagógica-docente de la escuela multigrado	Particularidades docentes	Educación pública, gratuita y de calidad
			Enseñanza personalizada y diferenciada
		Estrategias y recursos docentes	Trabajo en grupos y tutorías de pares
			Trabajo concreto y al aire libre
		Necesidades Educativas Especiales	Enseñanza personalizada ayuda con las NEE
			Valoración positiva de apoderados/as de niños/as con NEE
			Inexistencia de PIE
		Necesidades y desafíos docentes	Inexistencia de formación profesional para la modalidad multigrado
			Nula conectividad
			Invisibilización de escuelas rurales
Objetivo específico 3	Participación y significaciones comunidad educativa	Figura del Profesor	Profesor personifica a la escuela
			Significación política del rol docente
		Apoderados/as y familias	Apoyo y participación en actividades
			Poder de decisión en estrategias y gestión
		Comunidad	Participación en actividades cívicas
			Significación socioafectiva y territorial
Talleres ofrecidos por la comunidad			
Objetivo específico 4	Dimensión territorial de la escuela multigrado	Importancia existencia de la escuela	La escuela merece seguir existiendo
			La escuela es una elección de los apoderados
		Profesor/a figura comunitaria	El profesor es la autoridad del pueblo
			El profesor gestiona proyectos para la comunidad
		Participación familias y comunidad	Apoyo de ex apoderados/as
			Apoyo de apoderados/as en contexto covid
			Talleres de la comunidad
			Actividades de la escuela abiertas a la comunidad
		Relación entre escuela y localidad	Cerrar la escuela atenta contra la localidad
			Sin la escuela el pueblo desaparece
		Función de la escuela en la localidad	Retener a la población joven
			Comunicación entre los/as pobladores
En la escuela se aprende a valorar el campo			

Situación Covid-19	La escuela rural en contexto de pandemia	Estrategias Covid-19	Los/as profesores/as siguen asistiendo a las escuelas
			Imposibilidad de realizar clases online
			Buena disposición DEM
	Problemas que enfrenta la escuela rural en pandemia	La escuela rural no se contempla en los programas estatales	
		Romantización de las dificultades de acceso	
		Imposibilidad de aprendizaje en la casa	
		Familias sociovulnerables	

Fuente: elaboración propia