

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN RURAL EN EL TERRITORIO DE TRANAPUENTE, CARAHUE, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

Guillermo Williamson C.



Colaboración:
Yasna Castro - Tamara Torres
Coordinadoras Ejecutivas del Proyecto



Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Línea de Educación Rural
Instituto de Desarrollo Local y Regional
Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN RURAL EN EL TERRITORIO DE
TRANAPUENTE, CARAHUE, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

Guillermo Williamson C.
Ediciones Universidad de La Frontera

Registro de Propiedad Intelectual
ISBN: 978-956-236-365-5
Diciembre 2018
Santiago - Chile.



Ed. **UFRO**
UNIVERSITY PRESS
editorial.ufro.cl

Universidad de La Frontera
Av. Francisco Salazar 01145, Casilla 54-D, Temuco

Colección Educación, Sociedad y Pedagogía

LOGO

Rector: Dr Eduardo Hebel Weiss
Vicerrector Académico: Dra. Gloria Rodríguez Moretti
Director de Bibliotecas y Recursos de Información: Dr. Carlos del Valle Rojas



Diseño, Diagramación e Impresión: Andros Impresores
www.androsimpresores.cl

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN RURAL EN EL TERRITORIO DE TRANAPUENTE, CARAHUE, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

Guillermo Williamson C.
Director General del Proyecto
Profesor Departamento de Educación – Universidad de La Frontera (UFRO)
Línea de Educación Rural
guillermo.williamson@ufrontera.cl

Colaboración en la Edición del Libro y en la Coordinación del Proyecto:

Yasna Castro
Coordinadora Ejecutiva del Proyecto (2012-2013)
Licenciada en Sociología – Universidad de La Frontera

Tamara Torres
Coordinadora Ejecutiva del Proyecto (2014-2015)
Licenciada en Sociología – Universidad de La Frontera
Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional

Colaboración de Gestión del Proyecto:

Gisela Navarro
Coordinadora de Gestión
Secretaría Ejecutiva – Universidad de La Frontera

Cooperación en la Escuela y/o el Libro:

Marisol Ortega
Directora (2012-2017)

Jonathan Díaz
Director (2017-2018)
Escuela Tranapunte

Colaboradores del Proyecto:

Roberto Segura (Departamento de Planificación, Secretaría Regional Ministerial de Educación, Región de La Araucanía), Norma Varas (Departamento de Educación, Secretaría Regional Ministerial de Educación, Región de La Araucanía); Luis Araneda (Director de Educación Municipal de Carahue), José Salazar (Académico Depto. de Educación, UFRO), Patricio Ortiz (Edgewood College, USA), Willam Barragan (Doctorando, Universidad de Santiago), Leonardo Bernal y Gastón Iturra (Equipo supervisión, Departamento de Educación, Secretaría Regional Ministerial de Educación, Región de La Araucanía), Alexandra de Almeida e Sousa (Tesista, Magíster en Ingeniería de los Medios en Educación: Universidad de Poitiers, Universidad de Lisboa, Universidad Nacional de Educación a

Distancia), Javier Cabrera Carrasco (estudiante pasante de Antropología Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED), estudiantes de diversas carreras de la Universidad de La Frontera que realizaron trabajos voluntarios.

Agradecimientos:

Comunidad Escolar Escuela Tranapunte: profesores(as), asistentes de la educación, familias y apoderados, estudiantes, directivos; Secretaría Regional Ministerial de Educación-Región de La Araucanía-Ministerio de Educación; Municipalidad de Carahue-Departamento de Educación de Carahue; Instituto de Desarrollo Local y Regional-IDER de la Universidad de La Frontera; Movimiento Amplio de Estudiantes-MAE UFRO coordinado por el estudiante Pablo Luco; Tesista Hugo Rebolledo del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la UFRO; Joao Williamson, constructor civil de la Universidad Mayor por las discusiones pertinentes al capítulo de arquitectura.

Financiamiento:

Proyecto de Investigación: “Relaciones entre educación rural y territorios locales: el estudio de un caso en Carahue, Región de La Araucanía”. Concurso de Proyecto de Desempeño Regional UNETE, Universidad es Territorio de la Universidad de La Frontera. Proyecto UNT15-0022 (2015-2017).

Comité Académico Evaluador:

Magíster Carlos Moreno Herrera. Universidad de Playa Ancha. Coordinador del Programa de Educación Rural y Desarrollo Local de la Facultad de Ciencias de la Educación; Director del Magíster en Educación Rural de la Universidad de Playa Ancha.

Doctor Urbano Salazar Cancino. Pontificia Universidad Católica de Chile-Campus Villarrica; Director de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica. Especialista en Educación Rural Multigrado.

Doctor Diego Juárez. Universidad Iberoamericana, México. Responsable de la Red Temática de Investigación de Educación Rural.

Temuco, 2018.

Índice

Presentación	13
I. Algunas cuestiones conceptuales.....	29
TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES	36
EDUCACIÓN RURAL	54
ESCUELA Y COMUNIDAD.....	59
REFERENCIAS.....	62
II. Modelos y marcos de acción para el aseguramiento de las metas de aprendizaje y del proyecto educativo institucional.....	67
EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI).....	67
EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PEI-2013.....	69
Metodología de construcción del PEI	69
Entrevistas grupales a apoderados	69
Cuestionarios a docentes, asistentes de la educación y alumnos	69
Jornada de reflexión de la comunidad para la construcción del PEI	70
Resultados y producto	71
Caracterización del establecimiento.....	71
Reseña histórica	73
Caracterización de la comunidad educativa	76
DEFINICIONES FUNDAMENTALES	77
Visión	78
Misión	78

IDENTIDAD.....	78
Perfil del estudiante.....	78
Perfil del profesor.....	78
Perfil de los padres, madres y apoderados.....	79
PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	79
PROPUESTA DE GESTIÓN.....	80
Resumen administrativo del establecimiento (2015).....	82
REFERENCIAS.....	82

III. Las subjetividades en el territorio: percepción de la comunidad local sobre la Escuela Tranapunte.....	83
SITUACIÓN RESPECTO DE LA EDUCACIÓN RURAL EN CHILE.....	83
CIERRE DE ESCUELAS EN LA COMUNA DE CARAHUE: LA OPINIÓN DE LA COMUNIDAD DEL TERRITORIO ..	87
REFERENCIAS.....	92

IV. Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de los aprendizajes, aplicadas a la escuela rural intercultural	93
UNA DISTINCIÓN NECESARIA: ESCUELA RURAL Y EDUCACIÓN INDÍGENA.....	93
UNA PEDAGOGÍA ACTIVA, QUE RECOGE LA MEMORIA Y LA ARTICULA A LOS APRENDIZAJES.....	94
ESTUDIO DE PERCEPCIÓN DE PROFESORES SOBRE EL SIMCE COMO INSTRUMENTO EVALUATIVO.....	100
INICIATIVAS DE PERFECCIONAMIENTO PARA PROFESORES	101
REFERENCIAS.....	105

V. La educación intercultural bilingüe: un nuevo contenido para impulsar el eje interculturalidad	107
REFERENCIAS.....	109

VI. Modelo de Gestión Multisectorial y de articulación territorial, centrado en la misión de la escuela, en un contexto de cambio estructural y paradigmático para la implementación de la escuela rural.....	111
TERRITORIO DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES	111
GESTIÓN PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN.....	112
MODELO DE GESTIÓN INTERINSTITUCIONAL	114
Lineamientos y estrategias de cooperación interinstitucional en el contexto de los territorios de aprendizajes interculturales	114
Cooperación y participación social en el establecimiento ..	115
COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL	116
Subsistema Local de Educación Rural (SiLER) y trayectoria formativa.....	117
EL TRABAJO INTERSECTORIAL COLABORATIVO EN FUNCIÓN DE LA ESCUELA.....	120
La integración a un proyecto de desarrollo local: ruta fluvial Costa Carahue	120
VII. Orientaciones para el diseño arquitectónico: algunas ideas emergentes del territorio y el establecimiento en el proceso de elaboración y el resultado del PEI	123
APORTES DE LA ARQUITECTURA INTERCULTURAL ..	132
PROPUESTAS DE ARQUITECTURA PARA LA RECONVERSIÓN DE LA ESCUELA.....	135
CONCLUSIONES	145
REFERENCIAS.....	145
VIII. Definición de áreas prioritarias para la innovación.....	147
ÁREAS CURRICULARES Y PEDAGÓGICAS PRINCIPALES Y UNA PROPUESTA.....	147
Biodiversidad.....	147
Interculturalidad.....	150

PROPUESTA: UN SECTOR DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL	153
ÁREAS COMPLEMENTARIAS	154
Gestión participativa y convivencia escolar	154
Validación de estudios en educación de adultos	155
Identidad e historia de la escuela	155
REFERENCIAS.....	156

IX. Estudio sobre capital social comunitario en la Comunidad Educativa de Tranapunte

<i>Yasna Castro</i>	159
LA IDEA DE NUEVA RURALIDAD Y LA ESCUELA RURAL COMUNIDAD Y COMUNIDAD EDUCATIVA	161
CAPITAL SOCIAL	162
CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO	164
METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	166
CATEGORIZACIÓN DE VARIABLES	168
INTEGRACIÓN DE RESULTADOS	169
RAÍCES DEL CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO.....	171
Identidad compartida.....	171
Memoria histórica.....	174
Interacción con gestores de desarrollo local	176
FUNCIONES DEL CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO....	177
Control social	177
Resolución de conflictos.....	178
Cooperación coordinada.....	178
REFLEXIONES FINALES	181
REFERENCIAS.....	184

X. Dificultades, obstáculos y facilitadores en el proceso de innovación y cambio: la conservación y transformación en la construcción social de un proyecto educativo institucional: el caso de la Escuela Tranapunte de Carahue

<i>Tamara Torres H.</i>	187
INTRODUCCIÓN.....	187

MARCO DE ANTECEDENTES.....	189
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: COMO ELEMENTO PARA APRENDER FORTALECIENDO LA IDENTIDAD ...	191
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)	193
EXPERIENCIA INTERNACIONAL.....	195
MARCO TEÓRICO.....	201
LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN.....	202
PAULO FREIRE, LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA. PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	204
La propuesta metodológica de Paulo Freire.....	205
MARCO METODOLÓGICO	211
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	215
REFLEXIONES FINALES	220
REFERENCIAS.....	222

XI. Experiencias y avances del proyecto educativo de desarrollo institucional desde la Escuela Tranapunte como respuesta a las añoranzas y expectativas de la comunidad local: trayectoria de 5 años

<i>Jonathan Díaz Gaete</i>	225
INTRODUCCIÓN.....	225
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO LOCAL	225
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, COMO RESPUESTA A LAS AÑORANZAS Y EXPECTATIVAS DE LA COMUNIDAD LOCAL.....	226
EL MOTOR DE CAMBIO DE LA ESCUELA SON LOS PROFESORES, APOYADOS POR LOS(AS) APODERADOS(AS) ..	228
PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS ESTAMENTOS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	230
RELACIÓN COMUNIDAD ESCUELA.....	232

XII. El acompañamiento y apoyo por parte de estudiantes en pasantía o práctica	235
PRIMER AÑO: FORMULACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	236

SEGUNDO AÑO: REDISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, DEFINICIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS EN POS DEL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	238
Jornada inicial con la comunidad educativa	240
Diseño de plan de trabajo	241
Rediseño del PEI	241
Integración de la Escuela al PEIB y a la educación parvularia-EIB	241
Perfeccionamiento de profesores	242
Estudio de fundamentos para tomar decisiones respecto de recesos de escuelas rurales	242
Visita de estudiantes a la Universidad	243
Asistencias a congresos	243
Jornada de trabajos voluntarios (2013)	244
Seminario de finalización de Proyecto 2013	246
Práctica temprana de estudiantes de Pedagogía en el área intercultural	246
XIII. Reflexiones finales	249

Presentación

Al 2015 la Educación Rural en Chile estaba compuesta por 3.654 escuelas que equivalen a 13% de los 12.000 establecimientos del país; el 63% de ellas tienen 50 estudiantes o menos y 43 solo tienen un alumno matriculado. Existen 26.285 profesores en este sector que representan el 12% del total de profesores en Chile, 853 dirigen escuelas unidocentes y el 76% trabajan en escuelas públicas. Hay 270.956 estudiantes matriculados en la educación rural que representan el 7,64% del total de estudiantes de Chile (3.548.736 matriculados en total en el país); el 71% asiste a la educación pública a diferencia de los estudiantes urbanos en que este porcentaje es de 34%; 6 de cada 10 son beneficiarios de la Ley de Subvención de Educación Especial-SEP, el doble de los beneficiarios de los de zonas urbanas: el 75% cursa educación básica, el 12% enseñanza media y el 13% educación parvularia; el 53% son hombres y el 47% mujeres¹. En Chile (2017) existen alrededor de 2.300 escuelas básicas rurales multigrado, donde estudian cerca de 97 mil estudiantes; las regiones con mayor número de establecimientos con estas características son La Araucanía (444), Biobío (333) y Los Lagos (400). En estas escuelas trabajan alrededor de 14 mil profesores y profesoras².

El 2011 la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de La Araucanía convocó a diversas universidades con

¹ Datos extraídos de: <http://www.eligeeducar.cl/radiografia-de-la-educacion-rural-en-chile>

² Datos extraídos de: <https://rural.mineduc.cl/seminario2017/>

sedes en la Región de La Araucanía a presentar proyectos para la reconversión de escuelas rurales en la región. La Universidad de La Frontera (UFRO), mediante su Departamento de Educación y de la línea de trabajo de Educación Rural que lleva adelante el Profesor Dr. Guillermo Williamson, asumió la tarea en la Escuela Tranapunte de la comuna de Carahue. Este proyecto contó con un pequeño financiamiento por solo dos años, pero el trabajo continuó apoyándose hasta la fecha con la colaboración de estudiantes en práctica de Sociología, Pedagogías y Trabajo Social, trabajos voluntarios de académicos y estudiantes, así como esporádicamente de otras carreras.

Fueron convidadas diversas universidades con la rectoría o sedes en la región y se le destinaron algunas escuelas para apoyar de acuerdo con sus propios enfoques teóricos y metodológicos, sus realidades educativas, los territorios y el tipo de escuela rural asignada (multigrado, completa, grandes, pequeñas). Esta idea de experimentar modelos de desarrollo e innovación curricular con universidades establecidas en las regiones nos parece muy interesante y significativa, particularmente como un modelo en que el Estado y el gobierno regional se relacionan con las universidades regionales o establecidas en su región, con bastante libertad de acción y decisión, con discusión y cooperación de ambas instituciones, con producción de conocimiento en la acción.

Este proyecto se inscribe en el proceso de transformación agraria y rural en general que se produce en el mundo, el país y La Araucanía; proceso que asumimos como “Nueva Ruralidad”. En consecuencia, si la ruralidad está en proceso de cambio, los procesos educacionales que se dan en ella y forman parte de esa ruralidad también lo están. Por ello es necesario: 1) reconocer que lo que se llama en jerga educativa “el entorno social y económico” es el territorio cultural e institucional, el ambiente natural y cultural en todos sus sentidos que está en proceso de cambio de modo independiente a la educación; 2) entender que la escuela rural recibirá impactos y consecuencias de ese cambio y al mismo tiempo provocará otros en él, en un proceso dialéctico de tensión,

contradicción, adaptación y complementación; 3) tomar una decisión respecto de si el cambio de la escuela se realizará de modo espontáneo como resultado de las dinámicas propias de transformación del territorio o de una estrategia de transformación como producto de una decisión política.

Ante estas disyuntivas la decisión de la Universidad de La Frontera, independientemente del gobierno de turno, fue la de llevar adelante una experiencia de innovación que permita generar conocimiento adecuado a estas realidades en cambio y contribuir a tomar decisiones respecto de la educación rural de la región. Lo interesante es que se asume que las escuelas se deben transformar en todo sentido: gestión, currículum, pedagogía, equipamiento, infraestructura, vínculo con el territorio, aportes al desarrollo local y humano, en la dirección y sentido de la dinámica del desarrollo de los territorios rurales y de las decisiones de sus comunidades educacionales y locales.

En esta línea de pensamiento y acción es que se enfrenta el desafío de llevar adelante este proyecto que, desde el punto de vista de la Universidad y del Ministerio es una experiencia de innovación que permitirá producir conocimiento a partir de la sistematización, realización de estudios e investigaciones, generar teoría y metodologías, así como tomar decisiones al sector público y social respecto de la educación de las poblaciones rurales.

El proyecto original se refirió a la revisión y reelaboración participativa de un nuevo Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, a partir de un conjunto de ideas y principios pedagógicos aportados por el MINEDUC, pero la nueva dirección de la Escuela (el 2012 asumió la Dirección la Profesora Marisol González y la Coordinación de la Unidad Técnico-Pedagógica el Profesor Jonathan Díaz) y el equipo de educación rural de la UFRO, generaron algunas acciones de tres tipos que se tratan en esta publicación:

- a. Elaboración participativa del PEI, revisión, acompañamiento y actualización anual. Estas fueron actividades o procesos de responsabilidad propia de la comunidad

escolar (dirección, profesores/as, estudiantes, familias y Centro de Padres y Apoderados, asistentes de la educación), bajo la dirección de sus principales autoridades. Varias de ellas se presentan, explícita o transversalmente, en el libro.

- b. Experiencias innovadoras. Un conjunto de experimentaciones de orden curricular y pedagógicas llevadas a cabo por la escuela mediante proyectos propios y otras impulsadas desde el equipo de educación rural de la UFRO. Estas últimas –que tuvieron un eje en la relación escuela y comunidad– son tratadas especialmente en esta publicación.
- c. Estudios del territorio. Buscando mejorar la información de base y el conocimiento del territorio local y educacional es que, desde el equipo de educación rural de la UFRO, se apoyaron diversas prácticas profesionales, pasantías, estudios y tesis referidas al territorio, principalmente realizados por académicos y estudiantes de pre y postgrado.

Desde la Universidad, el proyecto contó con la Coordinación Académica de dos estudiantes de la carrera de Sociología de la UFRO, Yasna Castro (2012-2013) y Tamara Torres (2014-2015) que, en el momento de su desempeño, realizaron sus prácticas profesionales en esta escuela, en el campo de la Sociología de la Educación y cada una, en los años correspondientes a su trabajo, llevaron a cabo la organización práctica del trabajo de cooperación entre la Escuela Tranapunte y la Universidad (Equipo de Educación Rural del Departamento de Educación) y al interior de esta, entre el Departamento de Sociología y de Educación. Posteriormente a su egreso continuaron vinculadas al equipo desde sus posiciones laborales (en el Instituto de Desarrollo Local y Regional-IDER la Socióloga Castro y en el Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la UFRO-IDER la Socióloga Torres) y hoy son parte del equipo responsable de esta publicación. Agradezco también y particularmente a las Srta. Gisela Navarro M. Secretaria del Departamento de Educación y a la Sra. Margarita Contreras F., Secretaria del Magíster en Desarrollo

Humano Local y Regional del IDER por su leal y eficiente apoyo a este proyecto y a mi persona y les ruego disculpen tantas complejidades de gestión en este y otros proyectos.

De las actividades en Tranapunte, participaron estudiantes de pregrado de las carreras de Sociología, Carreras del Área de Salud (Programa Interdisciplinario Rural Integrado-PIRI), Trabajo Social, Pedagogía y de Postgrado del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional y del Magíster en Educación, todos de la UFRO. De alguna manera el esfuerzo del proyecto, para la Universidad, fue la de contribuir a la cooperación interdisciplinaria y a la formación profesional inicial integrada e integradora, entre estudiantes de diversas disciplinas y programas.

En su primera etapa el proyecto fue financiado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación de La Araucanía, luego, por medio de recursos generados desde diversas actividades académicas del Director y finalmente se contó con el apoyo del Programa “Universidad es Territorio-UNETE” de la Universidad de La Frontera que se desarrolla en las Comunas de Angol y Carahue con financiamiento del Gobierno Regional de La Araucanía³. El Proyecto de Educación Rural en Tranapunte se impulsa desde el Departamento de Educación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

El Proyecto UNETE cuenta con un Fondo Concursable de Investigación al que se postuló este proyecto de investigación que tiene como eje de estudio la relación escuela-comunidad –desde diversas perspectivas– en Tranapunte: “Relaciones entre educación rural y territorios locales: el estudio de un caso en Carahue, Región de La Araucanía”⁴.

³ UNETE, es una iniciativa compartida entre la Universidad de La Frontera, el Ministerio de Educación, el Gobierno Regional de La Araucanía, en colaboración con otras instituciones públicas y organismos internacionales; con el objetivo de diseñar e implementar un modelo de gestión articulado e interdisciplinario de vinculación con el entorno, que permita fortalecer el Desarrollo Humano de las comunas de Angol y Carahue.

⁴ Relaciones entre educación rural y territorios locales: el estudio de un caso en Carahue, Región de La Araucanía. Concurso de Proyecto de Desempeño Regional UNETE, Universidad es Territorio de la Universidad de La Frontera. Proyecto UNT15-0022 (2015-2017).

La investigación es un estudio de caso, de carácter cualitativo, descriptivo/explicativo, de acuerdo con un marco referencial teórico crítico, basado en la concepción de Territorios de Aprendizajes Interculturales, en la noción de Nueva Ruralidad, en una teoría pedagógica de la interculturalidad, en principios constructivistas y de pedagogía sociocrítica, en la concepción de gestión participativa en educación. Tiene por objetivo conocer diversas relaciones sociales relevantes entre una escuela rural completa y su territorio local, analizarlas críticamente y generar aprendizajes desde el Territorio y Escuela Básica Rural (en este caso la Escuela Tranapunte de la comuna de Carahue), a partir de los procesos de transformación que se producen en la comunidad local y escolar. El objetivo es investigar el modo en que diversas categorías de estudio se expresan en las relaciones entre una escuela rural y su territorio y en su análisis crítico, para construir propuestas vinculadas al objetivo general del Proyecto UNETE.

Como estudio cualitativo no objetiva la generalización sino el conocimiento de un caso relevante por su condición territorial, función en la planificación comunal, desafío al conocimiento del desarrollo local y sus relaciones con el sistema educacional, que puede contribuir a explicar el papel actual y potencial de las escuelas rurales en el desarrollo comunitario local. El método cualitativo “se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada. Los investigadores (...) buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica... busca conceptualizar sobre la realidad, con base en la información obtenida de la población o las personas estudiadas” (Bernal, 2006:56). La investigación utiliza algunos instrumentos propios del paradigma cualitativo, en su modalidad etnográfica, como observación participante estructurada, diarios de campo, grabaciones y filmaciones (Bernal, 2006) que se enriquecerán con documentación de

archivo de datos (Gibbs, 2012), entrevistas en profundidad y algunas encuestas, en ciertos casos, aproximándose a un diseño de investigación mixto (Pereira, 2011) aunque sin que se defina bajo este paradigma. El análisis se realizará describiendo sentidos atribuidos, triangulando información acumulada, eventualmente realizando análisis con sistemas informatizados y considerando la codificación de los textos de diversos modos.

Este libro va recorriendo narrativa y críticamente diversas dimensiones de la realidad escolar en los territorios. Una realidad que expresa un modelo educacional neoliberal, con una educación de mercado, basada en la competencia y el acceso al dinero estatal, con un sistema municipalizado y privatizado que ha sido incapaz de asegurar un mínimo de calidad educacional a la mayoría de la población después de más de 30 años. Peor aún, no ha logrado construir un sistema justo para el mundo rural. Los gobiernos democráticos, sobre todo en sus inicios en la década de los noventa, hicieron esfuerzos de mejoramiento de la educación rural, sin embargo, después, sus propias políticas universalistas de educación, iniciadas en la década del 2000 e impulsadas por los acuerdos de libre comercio internacionales, terminaron con los programas focalizados a poblaciones educacionales específicas. Al establecer medidas e indicadores de igualdad entre todos los subsistemas y modalidades educacionales, en vez de mejorar el sistema de un modo global, se profundizó la desigualdad en aquellos que educan a los más pobres, más excluidos, que viven en territorios de mayor rezago o precariedad.

En la narración que se escribe y analiza esta publicación se visualiza la historia de la educación chilena de las últimas décadas desde un territorio de rezago, de grupos sociales excluidos, de escuelas que son parte de comunidades donde la naturaleza y la cultura se definen por la diversidad que comparten, de las escuelas donde se aplican las políticas centrales; pero también de las resistencias comunitarias, las ideas e ideales de las comunidades y sus actores sociales, de las capacidades de movilización y de producción de ideas

de directivos y profesores y profesoras de las comunidades educativas, del compromiso de las universidades estatales con las comunidades educativas y locales.

La pregunta principal de esta investigación es: ¿cómo se establecen, manifiestan y comprenden críticamente, en relación con categorías propias de un Territorio de Aprendizaje Intercultural, las relaciones entre la escuela rural y su territorio local?

En definitiva, la investigación busca estudiar la relación entre la escuela rural y la comunidad en el territorio local, analizarla y comprenderla en varias dimensiones/categorías cualitativas: convivencia interna, visión de la comunidad de la escuela, interculturalidad (Williamson, 2005), capital social local (Durstun, 2003), tecnología de información y comunicaciones (De Almeida e Souza, 2014), procesos participativos de reorganización del proyecto educativo institucional (Williamson y Gómez, 2004; Lück, 2008), vínculos al sistema educacional local (Bourdieu y Passeron, 1977; Freire, 1988; Rebolledo, 2014), componentes productivos locales (Boisier, 2004) y otros que emergen del proceso debido al carácter del estudio. A partir de ello se busca generar aprendizajes que puedan ser de utilidad a la política pública y al mejor conocimiento de la educación rural en los territorios, particularmente de La Araucanía y de la comuna de Carahue. El análisis de la información se realizará mediante técnicas que respondan a los instrumentos de recolección de información y con una variedad de recursos.

Eisner (2011) señala que la ciencia solo se puede desarrollar desde la experiencia y que por ello requiere de un tema, y este es cualitativo; además la propia investigación modifica al “objeto” de preocupación de la observación, por ello el definir un tema cualquiera de estudio supone más que un proceso de recolección de información y análisis “objetivo”; el seleccionar un hecho social de estudio supone una dimensión de significado que le otorga sentido a la investigación y es, desde ello, que se define el método, en el caso de esta investigación: cualitativo con componentes cuantitativos (uso de algunos instrumentos de medición,

datos estadísticos y otros), pues estos contribuyen a una mejor comprensión contextual y de contenido de las comprensiones de sentido recogidos.

Ortiz, Williamson y Hemmings (2015) plantean la necesidad de que los investigadores etnográficos asuman un protocolo de aproximación a las comunidades que observarán, de modo de entenderlo, dialogar con él y ser conscientes de las modificaciones que su presencia *per se* generan en el medio.

El contexto del estudio corresponde a los procesos de transformación social y educacional de la ruralidad considerando las siguientes categorías de observación/análisis: interculturalidad, capital social local, convivencia interna, visión de la comunidad de la escuela, tecnología educativa, procesos participativos de reorganización del proyecto educativo institucional, vínculos al sistema educacional local, componentes productivos locales y otros que emergen del proceso. Estas categorías se presentan de modo independiente o transversal a lo largo del texto.

En ese contexto es que la escuela rural en general y la de Tranapunte en particular se encuentran enfrentando desafíos desde tres dinámicas sociales y pedagógicas: los cambios estratégicos que se generan en los territorios rurales; las transformaciones estructurales que están en marcha o se anuncian (reforma al Estado para que sea regionalizado, reforma educacional, educación intercultural bilingüe, educación de las poblaciones rurales, reforma a la educación superior, formación ciudadana, y otras); los cambios propios a la Escuela Tranapunte producto de su propia dinámica en sus relaciones con el territorio y el municipio. Este estudio se centra en esta última dimensión y desde ella se articula en el texto y contexto con las otras.

La educación rural en Chile enfrenta un nuevo tiempo, pues el país, las regiones y las zonas rurales se encuentran en cambios sustanciales. Ello exige mejorar y ampliar el conocimiento del proceso de cambio de una experiencia de innovación vinculada al territorio. Esta investigación contribuye al conocimiento de la realidad del desarrollo de los territorios locales a partir de las interrelaciones entre

escuela y comunidad en el espacio rural, a las políticas públicas educacionales y a sus relaciones con los territorios locales estudiando sus dinámicas sociales y educacionales en una perspectiva de cambio educacional y de desarrollo territorial local.

La reforma educacional que está impulsando el Estado ha colocado nuevos desafíos al desarrollo de la educación rural del país y de la región, así como del papel de la educación en los Planes de Desarrollo Comunal (PLADECO). Particularmente importante es orientar los proyectos al mejoramiento de la calidad de la educación al enfoque territorial local, terminando con la segregación en que se ha encontrado la educación y los territorios rurales en Chile. Esto implica –en el sistema de educación– una mejor definición económica, social y cultural del territorio y de las comunidades donde está instalada la escuela, como modo de identificar dimensiones sociales que expliquen la posición institucional y social de la escuela en la comunidad local.

El proyecto parte del supuesto de que el desarrollo de los territorios locales debe ser concebido bajo la conceptualización de Territorios de Aprendizajes Interculturales (Williamson, 2005; Williamson, 2017), que consideran todas las modalidades informales, escolares y formales no escolares sistemáticas en las que se forman las personas en sus creencias, competencias, saberes, producción, modos de vida y sus producciones propias tangibles e intangibles; en ellos las personas aprenden en cuatro campos de tiempos/espacios: familiar, comunitario, escolar y virtual. La cultura local se produce y reproduce en esos tiempos/espacios propios de determinados territorios locales: ¿cómo contribuye a ello la relación escuela/comunidad?, es preocupación de este estudio.

Conceptualmente se fundamenta en la noción de Territorios de Aprendizajes Interculturales (Williamson, 2005; Williamson, 2017) de desarrollo educativo local y gestión participativa de la educación, que reúnen conceptos educativos, pedagógicos, ambientales, interculturales, tecnológicos y de desarrollo territorial local expresados en categorías de estudio. Metodológicamente corresponde a un estudio de

caso, con una investigación cualitativa descriptivo-explicativa; que considera como población informante y de estudio el conjunto de miembros de la escuela, familias locales y autoridades municipales; que trabajó con, a lo menos, tres fuentes principales: documentos de archivos, observaciones de campo y entrevistas en profundidad a actores claves de selección intencionada y que se complementa con otros instrumentos, principalmente de sistematización (tesis, estudios, reflexiones, ensayos) del proceso de desarrollo y cooperación de la Universidad con la escuela. Se esperaba conocer y analizar críticamente la experiencia realizada y a partir de ello generar conclusiones que constituyan aprendizajes para comprender mejor las dinámicas educacionales de cambio de una escuela rural en relación con el desarrollo del territorio en que se encuentra. Son las que se ofrecen en este libro.

Metodológicamente lo que se presenta es producto de una revisión, registro, sistematización y análisis de información secundaria generada por el proyecto y por la universidad entre el 2012 y 2016, que considera las siguientes fuentes documentales:

- a. Documentos escritos oficiales de Proyectos Educativos Institucionales y de los procesos de su elaboración.
- b. Documentos escritos generados por los diversos estudios, tesis, evaluaciones generadas por estudiantes de pre y postgrado de la Universidad resultantes de actividades sistemáticas en la escuela.
- c. Documentos oficiales, principalmente informes pero también minutas, sistematizaciones y otros registros escritos, generados por el equipo de educación rural responsable del proyecto.
- d. Registros fotográficos generados por el proyecto.
- e. Registros audiovisuales y documental sobre la Escuela producido en el marco de actividades del proyecto.
- f. Documentos de sistematización, reflexión u otros generados por la Dirección de la Escuela u otros actores de ellas.
- g. Páginas *web* y redes sociales generadas por la escuela.

Este libro responde a la sistematización de la experiencia entre el 2012 y 2016, es decir, la organización de fuentes, el registro de información, la descripción y análisis crítico de las actividades realizadas a partir del proceso de elaboración del Proyecto Educativo Institucional-PEI, por tanto, de la declaración de principios que hace la escuela respecto de cómo se proyecta en un futuro cercano y sus proyecciones curriculares y pedagógicas, de gestión y comunidad educacional, equipamiento y arquitectura. También están presentes los trabajos realizados por pasantes, tesis, practicantes, académicos invitados, estudiantes de la Universidad en la escuela que van de la mano con este proceso de construcción colectiva tanto el establecimiento como las familias que han sido obra y parte del trabajo que se traduce en el presente libro. Finaliza con un capítulo en que el actual Director de la escuela hace un análisis de los procesos vividos desde el inicio del proyecto a la fecha (primer semestre 2017).

Cada capítulo o subcapítulo es parte de la totalidad pero también tiene sentido en sí mismo, pues aborda una temática específica. La lectura completa del libro permitirá al lector o lectora formarse una idea general del trabajo realizado en el territorio escolar y local y sus aprendizajes conceptuales, metodológicos o incluso teóricos en algunos de ellos. La totalidad aborda la relación escuela-comunidad-territorio como un hecho histórico, complejo, dinámico, desde múltiples perspectivas, generando análisis críticos, reflexiones subjetivas, propuestas de diverso orden y temas. Lo que atraviesa las diversas dimensiones cognitivas, de contenidos culturales, de resultados y datos, de informaciones y análisis es el eje escuela-comunidad en el territorio Tranapunte; es el eje que otorga unidad y sentido al texto, aunque aparentemente en algunos momentos o unidades de desarrollo temático pareciera que se aleja de él.

En la primera parte se reflexiona conceptualmente respecto de los territorios de aprendizajes interculturales como concepto para comprender el vínculo escuela-comunidad. La segunda parte se centra en el eje del Proyecto Educativo Institucional (PEI), desde el proceso de elaboración el 2013

hasta la propuesta de gestión (2015). La tercera se refiere a la mirada que el territorio y sus habitantes tenían de la escuela en su historia comunitaria y cómo hoy se comprende y enfrenta el cierre de escuelas rurales. La cuarta trata de algunas acciones particulares emprendidas con el objetivo de mejorar aprendizajes. La quinta se refiere a la escuela y la integración de la educación intercultural bilingüe a su currículum, pedagogía y PEI. Luego, la siguiente, la sexta, trata del modelo de gestión multisectorial y articulación territorial. A continuación se presentan orientaciones arquitectónicas para el sitio basadas en los principios del PEI; luego, en la siguiente parte se definen los principios básicos de interculturalidad y biodiversidad, para culminar en una propuesta de educación ambiental intercultural. Las siguientes partes se refieren a la importancia de las relaciones sociales en Tranapunte desde un estudio pertinente al capital social comunitario y a seguir cómo se establecieron las dinámicas de conservación y transformación en el proceso de elaboración del PEI desde la Teoría de la Reproducción y el Pensamiento de Paulo Freire. Finalmente, el Director actual hace un presentación del estado actual de la escuela y sus avances con el nuevo PEI. Como última parte se hace una breve descripción del trabajo interno en la universidad con los estudiantes de diversas carreras y de posgrado.

La Línea de Educación Rural del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera agradece al Ministerio de Educación y su Secretaría Regional Ministerial de Educación de La Araucanía por confiar en nuestra casa de estudios este proyecto tan interesante y creativo (2011 y 2012), a la Municipalidad de Carahue por su disposición a colaborar con el trabajo del equipo UFRO en todo lo que le fue posible (2011-2014) y en primer lugar a la comunidad y dirección de la Escuela Tranapunte por la cooperación que hemos podido construir, hasta hoy (2011-2017), finalmente al Programa UNETE por su aporte al desarrollo del Proyecto (2014-2015) y luego a la investigación que se levantó respecto de él (2015-2017).

La escuela ha crecido y se ha desarrollado mucho desde que se inició el proyecto y de lo que se indica en este texto, hay debilidades superadas, mejores condiciones de desarrollo docente, infraestructura y equipamiento, participación e interculturalidad; si hemos mantenido en el texto algunas debilidades detectadas hace algún tiempo se debe a la fidelidad al trabajo, al aprendizaje necesario y para generar una base de información para futuros estudios. Reconocemos, agradecemos y valoramos enormemente la disposición positiva de toda la comunidad educacional de la Escuela Tranapunte, su Directora primero y su Director ahora, a los y las profesores(as), estudiantes, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados(as): muchas gracias por su confianza, apoyo y disposición a aprender cooperando con nosotros.

Agradezco a todos los estudiantes de las diversas carreras de pregrado y a los de posgrado que colaboraron en este proyecto, con sinceridad se los agradezco, espero haya sido una oportunidad formativa para todos y todas; también a aquellos académicos que en demasía dedicaron tiempo para desarrollar acciones en la escuela; al equipo de gestión del Departamento de Educación y del Programa UNETE por su apoyo en la compleja dinámica administrativa: a Gisela Navarro, Margarita Contreras, Héctor Poblete.

Agradecemos al Instituto de Desarrollo Local y Regional-IDER, al Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional y al Programa UNETE de la UFRO por su aporte a la cuestión central que otorga sentido a la experiencia realizada y en desarrollo: la investigación para la producción de conocimiento pedagógico acerca de la educación de la población rural, en particular en las relaciones escuela-comunidad que se dan en los territorios locales (2015-2017). De manera específica el financiamiento de este libro y de otras publicaciones emergentes o asociadas al Proyecto.

Agradezco a mi familia nuclear, a Francisca, Joao y Macarena, que me han tenido infinita paciencia y a mi familia extendida, a mis hermanas Eliana Margarita, María Paz, Angélica y a mi hermano Ricardo, pero en especial hoy recuerdo a mi padre Guillermo y a mi madre Eliana, que ya

partieron y que amaban los campos, el mar, los jardines, el cielo y la naturaleza toda, enseñándome el amor a todas las formas de vida que existen en la Creación, amor que permite vivir el mundo con goce verdadero y bello; pero también por haberme educado con la conciencia de que solo se puede gozar esa belleza cuando hay una patria justa, democrática, de hombres y mujeres libres, sin destrucción de esas vidas, sin explotación de unos hacia los otros, con el amor al prójimo como el gran mandamiento para formar comunidad, aglutinada en un sentido de trascendencia eterna.

Agradezco al equipo de Ediciones de la Universidad de La Frontera y en especial a su Director Luis Abarzúa por el apoyo, paciente y colaborativo, a la publicación de este libro y otros.

Guillermo Williamson

En Temuco del Wallmapu, en el Wiñol Tripantu
durante el paso del otoño al invierno de 2018.

las poblaciones al cambiar los campos, los litorales, los bosques, las montañas y aguas interiores por las ciudades o sus periferias llenas de opulencia y miseria.

Hoy el mundo rural inicia una tarea titánica, épica, extraordinaria, que en el tiempo se volverá ordinaria. El mundo, cada vez menor en cantidad, de campesinos, pescadores, artesanos, empresarios agrícolas, recolectores, ganaderos asume la enorme responsabilidad de alimentar a las crecientes poblaciones urbanas, de proteger las semillas para el futuro, de cuidar las aguas limpias para la bebida humana, de defender la naturaleza para mantener la biodiversidad necesaria para la existencia del mundo y proteger el bosque, para dar oportunidad al goce del derecho a la belleza y de los sentidos de las especies vivas. No es tarea menor desde el descrédito y desprecio de los mercaderes y de financistas, de los poderes políticos que solo saben contar votos, de los religiosos fundamentalistas (¿y racistas?) que ven estas zonas abandonadas como cotos de caza que compiten con Iglesias más abiertas y con el sincretismo latinoamericano, empresarios que ven la naturaleza como un “recurso”, un “insumo”, un “capital”, un “negocio”, un “estorbo” y no como el primer cuerpo del ser humano sin el que el segundo cuerpo físico y en él, el cuerpo del alma no pueden existir.

Mario Benedetti lo expresa desde la relación entre la naturaleza y los sueños de vidas mejores:

No llueve
Hace ya meses que no llueve
Los pastizales y los bosques arden
Cuando los roza el fósforo del sol

También los corazones están secos
Hace ya mucho que ni llueven sueños
Pero los corazones no se incendian
Cuando los roza el fósforo del sol

(Mario Benedetti, Sequía, 68)

El mundo rural se ha hecho plástico en relación con parámetros estables de definición, ha ido mutando desde lo “no urbano” a un espacio que se funde con ciudades, pueblos y villorrios en sus dinámicas de desarrollo, que encadena su producción y servicios a procesos agroindustriales e industriales urbanos, que de una concepción que asociaba la ruralidad a lo agrario progresivamente se ha hecho complejo a varios otros rubros productivos en tanto se modifican efectivamente los sectores rurales: turismo rural y étnico, pesca artesanal y de aguas interiores, etapas de procesos productivos pesqueros, pequeña minería, producción agrícola y agroindustrial, producción de artesanía, silvicultura y explotación de la madera exótica o nativa, plantaciones de árboles para celulosa, construcción o exportación frutícola. Se ha ido modificando consecuentemente la propiedad de la tierra, pues a las unidades económicas grandes, medianas, pequeñas y micro, se suma una cantidad no despreciable de hectáreas ocupadas por parcelas de agrado que no se agregan a los procesos productivos, pero que estimulan diversos negocios urbanos, pequeños y grandes. A ello se suma una modificación en los ingresos de las familias rurales; una investigación realizada por alumnos de una escuela rural, en comunidades mapuches de Ercilla, demostró que a la economía de sobrevivencia de las familias de la comunidad se agrega en los ingresos el trabajo temporero, y lo que ha crecido en los últimos años, el aumento de la proporción que cubren diversos subsidios en el ingreso familiar⁶. La economía de sobrevivencia campesina clásica ya no es la principal fuente de recursos familiares, los que se han diversificado; la pesca artesanal está en conflicto con las empresas pesqueras industriales, y las parcelas para el cultivo de especies foráneas o de mariscos; el campesinado con las forestaciones extensivas; el etnoturismo o turismo rural con las empresas salmoneras. Se modifican los hábitats y el uso de los recursos naturales como el agua, el suelo, el subsuelo, el bosque se convierten en bien de mercado. Grandes obras de

⁶ Proyecto de investigación en sala de clases Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO (de la Universidad de La Frontera), Escuela Millalevia, Ercilla.

infraestructura (represas, aeropuertos, carreteras) afectan las comunidades y el trazado de sus expectativas de futuro, con impactos ambientales y culturales aún desconocidos en su extensión y profundidad. El cambio climático está modificando los paisajes, las condiciones de vida y el clima (sequías donde antes llovía o lluvia donde era seco, aumento o disminución de temperaturas casi desconocidas por las comunidades, el agujero de la capa de ozono que se expande en el sur del mundo, disminución de las nieves) con consecuencias productivas, demográficas y sociales. La tecnología se expande por los procesos productivos: el riego ha asumido muchas modalidades, la satelización de los suelos y subsuelos, el GPS en la ganadería, sistemas de gestión digitales, el uso masivo de semillas transgénicas. El cotidiano de la vida familiar se ha modificado producto de la modernización tecnológica y el mayor acceso a servicios por el mejoramiento general de todas las formas de comunicación. Las identidades, creencias, cosmovisiones, se están transformando radicalmente. La estructura de organización de la tierra, en el caso indígena, pasó de ser comunitaria en muchos casos, hasta los años ochenta cuando se privatizó individual/familiarmente la tierra colectiva y se instala una división de las propiedades comunitarias en pequeñas unidades productivas, que no han dejado de subdividirse hasta hoy generando un serio problema de acceso a la tierra y productividad de estas. En lo educacional ya no se habla de educación rural, sino en una perspectiva de educación permanente, territorial y plural, de educación de la población rural para que sea inclusiva de todos y todas.

La tesis central de este trabajo es que la ruralidad está en cambio estructural, sin dejar de constituir un espacio constructor de una determinada identidad, asociado a procesos productivos primarios pero con extensiones al sector terciario y con beneficios desde el Estado. El capital tiende a acumularse no en las zonas rurales sino en las mayores ciudades próximas o en el centro financiero del país. La ciudad es el espacio de la acumulación y expresa una condición del sistema económico y de derechos nacional: la concentración creciente de la tierra, de los capitales, de las ganancias en

menos empresas y del aseguramiento de derechos que se localizan fuera de los territorios rurales. Sin embargo la ruralidad mantiene una dimensión tradicional enraizada en quien sabe qué raíces naturales y culturales de sus espacios espirituales: la ruralidad es una expresión radical de la relación/tensión tradición y cambio, conservación y transformación... es decir, tiene y contiene una dinámica dialéctica profunda: lo nuevo solo se explica por la permanencia de lo antiguo, lo revolucionario por lo conservador, la innovación por la tradición. Por ello esa dicotomía de tradición y modernización en las zonas rurales no tiene sentido –si lo tiene en alguna parte–, ya que ambas dimensiones de la existencia humana se complementan, integran, articulan, pero sobre todo son interdependientes en un mismo cuerpo natural-cultural en movimiento permanente que se llama territorio. Y ese territorio dinámico contiene sistemas y procesos educativos informales, formales escolares y formales no escolarizados que se transforman según la dinámica del territorio de modo dialéctico con este.

El modelo económico de mercado neoliberal globalizado, con un Estado subsidiario, orientado a las exportaciones, sin protección a la producción nacional o de los pequeños agricultores, tecnologicado, con flexibilidad laboral, con escasa sindicalización y mínima asociatividad, está en la explicación de estos fenómenos descritos.

Por otra parte se han desarrollado múltiples procesos de resistencia a estos hechos que resultan de diversas organizaciones sociales, académicas o profesionales e instituciones políticas. Ejemplos de organizaciones campesinas son el Movimiento Vía Campesina (mundial)⁷, el Movimiento de los Campesinos Sin Tierra (MST) en Brasil⁸ o la Asociación Nacional de Mujeres Rurales Indígenas (ANAMURI) de Chile⁹; Organizaciones No Gubernamentales como CET-SUR

⁷ <http://viacampesina.org/es/>

⁸ <http://www.mst.org.br/>

⁹ <http://www.anamuri.cl/>

en Chile¹⁰ defienden la agricultura orgánica, la seguridad alimentaria, la protección de semillas y otras que se oponen a las leyes que favorecen el patentamiento de semillas; centros universitarios se preocupan por los temas ambientales asociados a la producción asociativa, como el Centro de Innovación y Emprendimiento Mapuche (CIEM) de la Universidad de La Frontera¹¹; cooperativas y federaciones de cooperativas para la producción asociativa¹²; los pueblos indígenas del continente enfrentan al Estado subsidiario respecto de las grandes empresas extractivas de recursos naturales: eléctricas, forestales, petroleras, mineras, como ha sido el caso de los conflictos y enfrentamientos en Bolivia, Perú, Ecuador, Chile, Brasil, Argentina. No tiene sentido listar más entidades ni hechos, ya que son miles en el continente y el país, así como hay varias en la región de La Araucanía. Las zonas rurales son espacios de contradicción, de conflictos, de desarrollo en búsqueda de una identidad reconstruida y de una inclusión tardía pero integrada a la sociedad y economía nacional y regional, de reorganización del espacio.

La Nueva Ruralidad es un concepto que se ha ido de a poco instalando para expresar estas dinámicas de transformación. El PNUD ha desarrollado diversas discusiones respecto de una reformulación del concepto de ruralidad y construido propuestas que enfatizan el carácter de reorganización y transformación de las zonas rurales. “La ruralidad hoy, objetiva y subjetivamente, es un proceso, una dinámica, un movimiento, más que una estructura. Esto desafía profundamente las perspectivas y los conceptos que usamos habitualmente para definir y comprender lo rural” (Canales, 2005:33).

La nueva ruralidad, en construcción económica, social, cultural, política y educacional requiere una nueva ciudadanía.

“Para decirlo en breve, la crisis de vértigo histórico, que ha dejado entre paréntesis identidades históricas como la del campesino

¹⁰ <http://www.cetsur.org/>

¹¹ <http://www.ciem.cl/>

¹² <http://cooperativasngen.cl/>

y no ha dado lugar a formas nuevas de identificación, podrá resolverse si en las décadas que vienen los ciudadanos rurales articulan –desde los futuros probables por ellos deliberados– nuevos proyectos de refundación de la ruralidad. Se trata de trabajar colectivamente en una imagen de sí mismos que se haga cargo de lo que hay desde siempre –un paisaje, unas comunidades o pueblos, unos valles, una naturaleza–, de lo que se aprendió en la primera modernización –la pequeña agricultura, un mundo rural pluriclasista, un trabajo agrícola autogestionario y familiar– y de lo que ha traído la segunda ola modernizadora –la lógica empresarial y competitiva, la nueva pobreza rural del temporero, los múltiples signos de aproximación y relación rural-urbano–. Esto es, ni más ni menos, una corriente de ciudadanía rural que integre los muchos pasados y los muchos presentes en un proyecto sostenible de futuro” (Canales: 2005, 39).

En esta misma línea de reflexión el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Chile dedicó su Informe del año 2008 al Desarrollo Humano en Chile Rural (PNUD, 2012) mostrando las transformaciones del sector.

Define la ruralidad

“en un sentido ampliado, para cubrir la realidad de aquellos asentamientos humanos que, siendo estadísticamente urbanos o no rurales en el sentido que le han atribuido las definiciones demográficas oficiales, siguen siendo –y cada vez más, puede decirse–, tributarios y orgánicos, o funcionales, a las actividades económicas que son típicamente –y ahora incluso renovadamente– rurales: la agricultura, la pesca, la actividad forestal o pecuaria. Así, nuestro objeto de referencia son los territorios donde la actividad económica preponderante es piscisilvoagropecuaria, sea en su condición de actividad en el espacio natural como en formas propiamente industriales o incluso terciarias, en la medida en que se trate de actividades-eslabones de las nuevas cadenas productivas (como en la agroindustria, de modo paradigmático). Así, incorporamos en nuestro objeto de análisis no solo los pueblos, aldeas y caseríos, sino también

las ciudades de los territorios rurales, que tejen entre sí, y con sus pueblos y aldeas, redes de comunicación e intercambio cada vez más complejas y densas (...)

Así concebida, la ruralidad en Chile es mayor a lo que suele pensarse (cerca de tres veces la cantidad de población que hoy es definida como rural), y en ningún caso puede decirse de ella que esté desapareciendo. En segundo término, concebimos lo rural cada vez más territorializado. 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. En tercer término, nuestro enfoque necesariamente debió ser sensible a lo que es la evidencia menos vista de lo rural actual: el predominio del cambio, de la transformación hasta el vértigo, de las sucesivas olas de renovaciones culturales, técnicas, ecológicas, que vienen aconteciendo desde los años cincuenta o sesenta del siglo pasado. Lo rural es una trayectoria, o unas trayectorias diversas pero igualmente dinámicas, y una superposición de tiempos y hasta épocas en las biografías personales y la sociedad rural” (PNUD, 2012:23-24).

TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES

La educación –en todas sus modalidades formales, formales no escolarizadas, informales– se desarrolla en territorios históricamente situados, es decir, en espacios geográficos, naturales y culturales, de relaciones sociales, de producción, reproducción y deconstrucción de sentidos, de acciones y de resistencias de todo tipo, con diversidad y dimensiones comunes o compartidas, con cooperación y competencia entre las especies y los individuos. Los sistemas productivos

generan relaciones sociales y culturales, ideológicas y políticas, lingüísticas y expresivas en otras modalidades que generan diversas maneras de encuentro y desencuentro entre los seres humanos y de estos con la naturaleza y la espiritualidad. Son territorios en que habitan diversas formas de vida, que se adaptan y se transforman transformando el mundo. En que los colectivos sociales variados se enfrentan unos a otros en relaciones de dominación y subordinación, de opresión y de resistencia.

Por lo anterior, en los territorios se juegan dos fuerzas de unidad de la diversidad con un objetivo común de sobrevivencia y desarrollo: la biodiversidad (en la naturaleza) y la interculturalidad (en la sociedad humana); ambas en relación mutua de interdependencia (territorio y memoria históricamente situadas).

Esos territorios se desarrollan desde sus propios recursos, desde sus sentidos, desde sus condiciones naturales, desde su memoria colectiva. El desarrollo de los territorios tiene un carácter endógeno, es decir, desde su propia condición natural, cultural, social, política levanta opciones y toma decisiones respecto de ellas, en relación con escenarios exógenos reales o previstos. Y es en ellos donde se generan los procesos de aprendizaje que –por medio de múltiples pedagogías– permiten la transmisión y la producción de contenidos culturales necesarios para impulsar la transformación social, cultural, de los espacios naturales de vida, en definitiva del modelo –explícito o implícito– de desarrollo que tengan las comunidades que constituyen dicho territorio.

Dependiendo de la escala territorial (local, regional, subregional, nacional, planetario) será la necesidad de establecer modalidades y objetivos de procesos de aprendizaje capaces de formar las personas que requiere esa exigencia de existencia, que es el desarrollo. La educación no tiene objetivos en sí misma, los tiene en relación con la sociedad de la que forma parte, desde la escala local a la global, por tanto, sus fundamentos, objetivos, contenidos, sentidos, ideologías, propósitos finales, responden a esa realidad en dinamismo permanente.

La educación contribuye a consolidar las sociedades a partir de la dinámica conservadora de transmisión cultural y lingüística, de una generación a otra, de una clase o grupo dominante a los subordinados, que busca la integración de los individuos a la sociedad de la que forma parte, pero al mismo tiempo tiene –o debe tener– una dinámica transformadora que se refiere al desarrollo de la conciencia crítica, de la conciencia abierta al mundo, del asombro y de los problemas como desafíos al conocimiento que puede ir desde una fuerza motora en los subordinados, oprimidos, excluidos y sus aliados intelectuales, políticos, científicos.

En esta dirección es necesario definir lo que se entiende por comunidad educacional y comunidad local, que son dos categorías que atraviesan este texto. La comunidad educacional corresponde a todas las relaciones sociales que se establecen al interior de las unidades escolares entre los diversos actores que las conforman, a saber y entre otras: directivos(as), profesores(as), estudiantes, asistentes de la educación, padres, madres, apoderados(as), profesionales colaboradores, educadores tradicionales; esas relaciones se establecen mediante la convivencia, la gestión, el currículum, la pedagogía, las relaciones que se establecen con el sistema educacional, los sostenedores y la comunidad local. Esta última la constituye el conjunto de actores que se relacionan en los espacios no escolares con objetivos de desarrollo colectivo de la comunidad, entre otros y a saber: *lof mapu*, comunidades indígenas, organizaciones vecinales, empresas de todo tipo, tamaño y carácter, organizaciones sociales, partidos políticos, medios de comunicación, acciones deportivas, artísticas, sociales, centros de educación superior y muchos más (Williamson, 2002). Estas definiciones tienen un carácter más didáctico que real, pues si bien sirven para entender mejor la relación escuela-comunidad, diferenciando sus campos propios de acción y desarrollo, en la realidad ambas están imbricadas como sujetos colectivos institucionales, organizacionales, sociales en una conceptualización que los unifica y relaciona: el territorio y debido a que la categoría o dimensión que los articula conceptual y prácticamente en el espacio local, para este libro,

es el aprendizaje es que podemos referirnos a Territorios de Aprendizajes Interculturales como un concepto que unifica las relaciones intra (al interior de las unidades escolares) e interescolares (entre establecimientos educacionales y con el sistema educacional) y las relaciones intra (entre instituciones y organizaciones sociales) e intercomunitarias (entre comunidades locales), de modo independiente cada una y obligatoriamente relacionales entre ambas (Williamson, 2017).

Los Territorios de Aprendizajes Interculturales son aquellos espacios históricos, naturales, culturales, espirituales en que viven, conviven, coexisten, interdependen diversas especies naturales y el ser humano en un proceso milenario de construcción, reconstrucción y deconstrucción hacia un horizonte de plenitud, cooperación y armonía; sin embargo, son también espacios de contradicción, de tensiones, de luchas, de oposiciones entre individuos, especies y grupos con un propósito final de establecer una sociedad bajo determinados parámetros compartidos o de hegemonía de alguno. En esos territorios se desarrollan múltiples modalidades de formación (aprendizajes) que tienen como propósito la formación de las personas, en su conciencia, competencias, habilidades, contenidos, sentimientos, ideologías que no solo conforman el territorio y lo hacen existir y desarrollarse en una inercia dada, sino que pueden formarse para transformarlos en una dirección diferente a la hegemónica. Y esta última posibilidad está dada no por la educación en sí misma, sino por las transformaciones del territorio: es el territorio el que marca el carácter conservador o transformador de los procesos asociados a determinados modelos de desarrollo endógeno a escala local en relación con la construcción y a la influencia de un modelo global de desarrollo hegemónico. En consecuencia, si se busca construir un modelo de educación que contribuya al desarrollo endógeno, democrático, justo, armónico, sustentable, levantado sobre una biodiversidad que se respeta y protege, así como de la interculturalidad de lenguas, costumbres, creencias, género y otras diversidades del propio territorio, de las regiones y del país, lo que solo es posible si el contexto, si el territorio, se transforma en

dirección a un modelo de desarrollo de esas características. Una educación que busca un desarrollo justo no se puede llevar adelante en toda su potencialidad en un territorio con un modelo de organización social injusto (si un modelo es injusto no es desarrollo), por ello la política en la sociedad y en la educación, interrelacionados, es tan necesaria para entender el potencial transformador de la conciencia, el conocimiento, las competencias educacionales y de las organizaciones sociales, políticas y culturales del territorio. Es en esta dinámica donde se aprende y por ello es que hablamos de Territorios de Aprendizajes Interculturales.

Es necesario que la educación sea contextualizada para que sus aprendizajes sean significativos. Haciendo una lectura inversa, uno de los principales principios pedagógicos, conocidos y reconocidos, que permiten el aprendizaje humano –escolar y no escolarizado– es que lo que se aprende tenga sentido para el aprendiz y ello solo es posible si el currículo, la pedagogía, la didáctica, las relaciones sociales de aprendizaje tienen un significado atribuido en la memoria personal, familiar y colectiva (comunitaria) de quien aprende, es decir, en su territorio, en su comunidad, en su contexto de todo lo que el aprendiz es un componente más. No hay aprendizaje significativo sin contextualización educativa.

Nadie aprende en el aire (aunque las ondas sean invisibles o el *wifi* ronde el ciberespacio), aprendemos en la historia: en momentos y en espacios dinámicos, en cambio, en tensión, con determinadas relaciones sociales de producción, con relaciones particulares entre los seres humanos, con la naturaleza y la espiritualidad. Aprendemos en los territorios.

Hay enfoques institucionalizados que reflejan una relación entre escuela, comunidad y territorio desde la política pública.

Hace unos años el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE/RURAL) definía el aprendizaje significativo como un aprendizaje situado, es decir, un aprendizaje historizado en los territorios (San Miguel, Sepúlveda y Williamson, 1994) Sin embargo, esta propuesta se debe comprender en el contexto de los años 90 de transición democrática y de influencia de las concepciones

teóricas del Banco Mundial tendiente a la focalización de programas para poblaciones determinadas e inspiradas en los últimos estertores de los Programas de Desarrollo Rural Integrados (PDRI) impulsados por el Banco Mundial (BM) desde los años 80, por ello su fundamento político estaba dado por los objetivos del Gobierno de Transición Democrática que priorizaba la educación junto con la reconciliación nacional, la profundización democrática, el crecimiento económico y la internacionalización del país; no había un objetivo de desarrollo endógeno o local de los territorios, ya que se ordenaba en torno a las escuelas rurales en sí mismas, tampoco un objetivo de transformación del sistema capitalista de la sociedad, ya que buscaba más bien agregar componentes de equidad o justicia social y educativa y de mejoramiento de la productividad global del trabajo, que objetivos de recuperación de los principios socialistas previos al golpe cívico-militar de 1973. Sin embargo, al menos parte del diseño de gestión y organización de los procesos de formación y desarrollo de supervisores y profesores, así como la producción del currículum, se diseñó bajo otros principios, generados en otros territorios y contextos sociopolítico-pedagógicos. Fue la experiencia y modelo de un programa desarrollado en el nordeste de Brasil, en la década de los 80, inspirado en principios pedagógicos de Paulo Freire: la Propuesta de Desarrollo Curricular Participativo del Sistema Integrado de Educación Rural (SIER) impulsado por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura y el Gobierno de Pernambuco (Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura-IICA, 1984), el que sirvió de modelo a los procesos de implementación del programa y de producción participativa del currículum (Williamson, 2004).

Más adelante la cuestión del contexto aparece como un principio que va perdiendo forma, contenido y sentido político-pedagógico y político-curricular mientras gana espacios la homogenización escolar que representa la hegemonía de las concepciones estandarizadas de contenidos y aprendizajes como de diseños bajo la modalidad de las competencias. El contexto pasa a ser un dato organizado de estándares medidos

y definidos por indicadores que organizan la población en colectivos que esconden las diferencias de clase, étnicas, identitarias y otras: Vulnerables, Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE), Quintiles, Deciles, Ficha Caracterización Socioeconómica... el contexto se despolitiza al establecerse sobre la base de estratos sociales verificables, se des-economiza al asociarse la posición social en el proceso económico de distribución del trabajo y de la distribución del ingreso a la educación y no a la relación entre esa posición y los capitalistas y el capital que acumulan en los territorios la riqueza generada de modo endógeno por las fuerzas trabajadoras y productivas. La educación al despolitizarse y separarse de los procesos productivos locales, es decir, de aquellos procesos transformadores de la realidad por el trabajo humano (asalariado, productor, pequeño o mediano empresario, artesano) separados pero asociados de modo dependiente de los capitalistas, se distancia de la cultura y memoria local, de las relaciones sociales de producción y de las relaciones culturales y lingüísticas entre los sujetos individuales y sociales que conforman los territorios y comunidades locales. Esta concepción moderna y modernizadora, en la práctica no es más que una nueva forma de conservadurismo educacional que no genera condiciones efectivas para realizar los valores propios de una sociedad democrática: igualdad de derechos, justicia social, respeto a la diversidad en sus expresiones humanizadoras, aprendizajes de una base cultural común a la población y diferenciada a las poblaciones, inclusión e inserción social y función productivo-crítica en el desarrollo científico-tecnológico; pero tampoco cumple principios que están en el sustrato del modo capitalista neoliberal de Chile: la igualdad de oportunidades, el refuerzo a valores neoconservadores, la formación de un espíritu emprendedor, mejoramiento de la productividad del trabajo asalariado.

Hay otras visiones que fundamentan la concepción del proyecto y de este libro.

Paulo Freire (2004) trata de la relación entre territorio y educación desde una perspectiva sociocrítica en momentos históricos de lucha anticolonial, de transición entre el

colonialismo y la independencia nacional, de reconstrucción económica, de la dignidad de un pueblo y de la reapropiación de su propia identidad. Señala que en contextos de transformaciones infraestructurales la

“experiencia existencial de la población, como un todo, de que la actividad productiva es una dimensión central, se constituye así en matriz de todo el quehacer educativo... En este sentido, en cuanto contexto concreto en que se da la práctica productiva, la experiencia es también contexto teórico, en el cual se piensa sobre aquella práctica... Por lo tanto, lo que se intenta en toda la medida de lo posible es la comprensión del movimiento dinámico entre práctica y teoría en el contexto mismo de la práctica... Y significa, por otro lado, que la educación como acto de conocimiento y actividad eminentemente política, al centrarse en una temática que emerge de la realidad concreta de los educandos y asociada a la producción, debe ser vista como un factor importante en el proceso de transformación del pensamiento del pueblo” (Freire: pp. 177).

Freire plantea que la educación responde a sus contextos y –en su concepción– particularmente en los momentos históricos en que vive el pueblo, en su carácter político de subordinación o de lucha de liberación, en el caso de las luchas anticoloniales; pero asociado a ello plantea la cuestión clave de las transformaciones infraestructurales, es decir, de los procesos de organización de la producción que constituye una matriz del desarrollo de la educación. Para Freire –como para nosotros– las relaciones económicas de un territorio marcan el propósito y el carácter de su educación. Esto es clave para entender cómo la escuela se transforma según se transforman los territorios. El contexto de la Nueva Ruralidad expresa un cambio integral de diversas dimensiones interdependientes determinado por los cambios productivos (innovaciones tecnológicas) y de “vocación productiva” de los territorios; a ellos la escuela rural se ajusta pero también los consolida, genera dinámicas de resistencia o apoya la dirección de los cambios.

Como ya hemos adelantado y desarrollaremos a lo largo del libro, hemos denominado Territorios de Aprendizajes Interculturales (TAI) (Williamson, 2005; Williamson y Nogueira, 2005) –categoría organizadora que sostiene conceptual, metodológica e históricamente esta experiencia e investigación– a la estructuración en territorios (institucionales o de sentido de pertenencia) de relaciones entre sujetos individuales y colectivos que se constituyen en un Otro para cada sujeto, de lenguajes y expresiones culturales cosmovisionales que dialogan para transmitir, difundir y producir conocimientos y se fundan en la memoria colectiva, en la espiritualidad y en la comprensión del ser humano en la naturaleza. Los Territorios constituyen un espacio social, cultural, natural y espiritual en el que se desarrollan diversas formas de vida, en interacción e interdependencia, con una condición histórica de construcción, reconstrucción y deconstrucción de esas formas de vida caracterizadas por la diversidad natural (biodiversidad) y cultural (interculturalidad).

Estos territorios se transforman de modo permanente por dos vías que se complementan: la evolución o las dinámicas naturales de cambio de las formas de la vida generadas desde las fuerzas transformadoras internas de los seres que viven en la naturaleza (incluido el ser humano en su dimensión natural) en interacción e interdependencia con las diversas fuerzas activas (físicas, químicas, biológicas) de la naturaleza y las consecuencias en ella de los cambios culturales provocados por el ser humano. Es decir, la primera transformación se produce en el primer cuerpo del ser humano que es el mundo natural y el cuerpo biológico humano como parte de él y se genera desde su propia evolución adaptativa, como producto de o respuesta a un acto externo que tiene un origen cultural. La segunda dinámica de transformación –dialécticamente asociada a la anterior– es la cultural, que se manifiesta en todas las formas de construcción de sentidos y objetos, de procesos y productos, de relaciones sociales entre los seres humanos, la naturaleza y la espiritualidad (o lo sagrado), o desde la creatividad e imaginación que potencia la

libertad. En la relación entre ambas se construye la memoria individual y colectiva (grupos sociales con identidad) que se expresa en el territorio mediante múltiples lenguajes y expresiones tangibles e intangibles que se transmiten de generación a generación, en relaciones colectivas o individuos, se producen conocimientos y saberes y se difunden social e institucionalmente.

Pero el territorio también es conservación, es tendencia a la estabilidad, a la armonía, al equilibrio, a la protección de la vida, a la seguridad, a la defensa de las agresiones disruptivas. El territorio es también consolidación de lo existente. No habría cambio sin estabilidad, no habría transformación sin consolidación. Las dinámicas transformadoras no niegan, desconocen o invisibilizan dinámicas conservadas o incluso conservadoras, sino que se apoyan en ellas para dar saltos adelante, más aún, las fuerzas y dinámicas transformadoras de la naturaleza y de la cultura contienen fuerzas y dinámicas conservadoras en su interior, es la dialéctica como fuerza de movilización de energías, ideas, actos en vistas a alcanzar estadios o etapas superiores de desarrollo. Cuando Marx plantea que la superación de las contradicciones de clase contiene de igual forma la contradicción anterior, cuando Paulo Freire señala que el opresor se encuentra instalado en el oprimido o incluso en el caso del Síndrome de Estocolmo en que el torturador se hace carne en el torturado, lo que se está expresando es que las rupturas no son tales, no son quiebres, no son clausuras de procesos, sino son nuevas formas de existir o relacionarse que contienen las formas anteriores pero que al colocarlas o colocarse en nuevos escenarios de existencia en tensión o contradicción, alcanzan otros niveles de resolución, de expresión, de existencia a los anteriores sin disolverlos totalmente.

En estas dinámicas la relación cultura-naturaleza-espiritualidad (entendida como una dimensión diferente de la cultura y la naturaleza pero componente de ambas) se produce, reproduce y modifica en espacios particulares, en territorios historizados (tempo-espaciales-sociales determinados) que tienen un carácter espacial amplio o local.

La cosmovisión mapuche define los territorios como *AzMapu*, concepto que ilumina y fundamenta esta noción de TAI. Tiene dos interpretaciones en la cosmovisión: la primera “dice relación con la característica del paisaje que tiene un espacio territorial determinado... ese conjunto de elementos (...) que le dará su identidad como paisaje representativo de un determinado territorio y su *Az*, su forma, su característica, su fisonomía permitirá diferenciarlo de otro territorio”. Al interior “existen otros *AzMapu* de espacios más pequeños, que conforman el *AzMapu* de una zona, con la gente que en su interior se identifica con ella y sus características geográficas” (Melin, Coliqueo, Curihuinca *et al.*, 2016:22). A partir de ello se conforman los modos particulares de hacer las cosas, las relaciones cotidianas, formales y ceremoniales, el uso de determinadas palabras y su propia conformación, roles de las autoridades.

La segunda interpretación del concepto expresa el

“conjunto de normas y reglas que determinan las relaciones que el hombre establece con otros individuos y con el entorno natural. En la medida en que el hombre actúe basado en las normas establecidas, podrá ser valorado y considerado como un miembro del grupo social, de lo contrario, recibirá las sanciones correspondientes” ... “Del mismo modo, existen normas y leyes que lo guiarán para establecer buenas relaciones e interacciones con el mundo natural y sobrenatural, con el fin de que pueda establecer buenas relaciones e interacciones con el mundo natural y sobrenatural, con el fin de que pueda convivir en armonía con su medio. Dependiendo de la forma en que conviva con los diversos medios, una persona mapuche podrá vivir en armonía; de lo contrario, desde el propio mundo natural y sobrenatural vendrán sanciones motivadas por la falta o transgresión realizada” (Melin, Coliqueo, Curihuinca *et al.*, 2016:22).

En el origen ancestral del concepto y de los territorios se hace referencia al modelo de *kuyfi* que se encuentra en el origen de las tierras mapuches.

“Expresa el pasado en sus distintas dimensiones, esta expresión forma parte de un fundamento permanente del ser mapuche, tanto para el fantepu mew (o presente) como para el ka antu mew (o proyección colectiva)... constituye el referente obligado para abordar el pasado en la sociedad y cultura mapuche... se presenta como modelo en que se deposita el legado cultural y la construcción históricas mapuche que trasciende a los individuos y al cual se recurre cotidiana y formalmente...” (Melin, Coliqueo, Curihuinca *et al.*, 2016:22-23).

El territorio es espacio, es naturaleza, es geografía, es sociedad, es comunidad, es espiritualidad. Es normatividad y reglas que ordenan la vida social. Es memoria que se proyecta hacia el infinito pasado y se lanza al infinito futuro desde el presente ilimitado. Es en ello en que se produce la educación en sus modalidades.

Williamson (2005) sostiene que los territorios implican una comprensión en donde se conjugan, subyugan, coexisten, conviven y complementan diversos saberes culturales y disciplinarios, instalados en las comunidades locales, instituciones públicas y de la sociedad civil y el paisaje natural y cultural-natural, basados en la cooperación económica, el desarrollo sustentable, la armonía entre lo cultural, lo natural y lo espiritual, la formación participativa, significativa y contextualizada de las personas en una perspectiva de desarrollo endógeno asociado a lo local, regional, nacional y global. Ello supone un extenso programa de fortalecimiento, recuperación, reorganización y desarrollo de los diferentes procesos de aprendizaje y formación de personas de los territorios, tanto de los formales escolarizados como no escolarizados que permiten afirmar que un territorio que aprende es un territorio que se desarrolla. Boisier (2004) plantea que entre los factores que constituyen la capacidad de que un territorio local pueda desenvolverse en términos endógenos están la cultura y el capital humano asociadas a las dinámicas económicas endógenas que permiten sustentar la capacidad de acumulación de capital desde la escala local, aunque esta termine concentrándose en las ciudades (Dowbor, 1999),

señala que los procesos de reproducción social solo se pueden establecer en una concepción de gestión descentralizada del territorio, lo que implica una reconstrucción de lo local como espacio privilegiado de desarrollo de las concepciones de lectura y acción orientadas a la transformación social, entre ellas, el paso de una educación formal a una de gestión del conocimiento.

La escuela es porosa, no un fuerte o una cárcel como ha sido definida hasta instalarse como un sentido común pedagógico: si bien tiene una función propia y presencia destacada, contiene fuerzas centrípetas que le dificultan extenderse al medio externo, tiene fronteras institucionales y muros delimitantes de sus propios espacios de contenidos culturales, poder y autoridad, no es inmune a las fuerzas y dinámicas transformaciones del territorio.

Una de esas influencias se manifiesta desde la sociedad globalizada en cambio permanente: las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) que representan un instrumento, un recurso, una concepción materializada de la producción de conocimiento que se expande rápidamente por las escuelas y por los campos, modificando sustancialmente las relaciones sociales, lenguajes, estrategias de comunicación donde no es claro si la participación virtual es una forma de participación real o es distinta a esta, como una forma particular nueva; en las escuelas existe una gran variedad y cantidad de instrumentos de TIC disponibles en ellas y los hogares de las comunidades que son de uso común por los estudiantes (De Almeida, 2014).

Hay una dimensión del territorio que en esta etapa de la historia de la Humanidad emerge con una fuerza explícita pero también oculta, aparentemente invisible pero tan real como el más duro mármol de un pedernal que labra la piedra calcárea: la noción de un territorio global que es el planeta.

Hoy el territorio es una puerta multidimensional y multiespacial que es productor y producto de una nueva noción del mundo que es la planetaria y la globalización. Hoy ser ciudadano o ciudadana es ser una persona, con cualquier identidad, de carácter planetario. Morin *et al.* (2009) plantean

que “el gran desafío hoy es educar *en y para* la era planetaria” (pp. 64) a partir de la comprensión de la complejidad: un pensamiento complejo en la “interrelación entre el devenir planetario de complejidad de las sociedades y del devenir complejo de la planetarización” (Pp. 64). La educación hoy debe ser la formación de ciudadanos(as) del territorio “Mundo”. Sostiene que el término *planetarización* es muy diferente de la *globalización*, pues es un término

“antropológico que expresa la inserción simbiótica, pero al mismo tiempo extraña, de la humanidad en el planeta Tierra. Porque la Tierra no solo es un terreno donde se despliega la globalización, sino una totalidad compleja física/biológica/antropológica. Es decir, hay que comprender la vida como emergente de la historia de la Tierra y a la humanidad como emergente de la historia de la vida terrestre” (pp. 79).

Pero el concepto de planetarización contiene en su raíz etimológica la idea de aventura de la humanidad... “una itinerancia, una aventura incierta... en busca de su destino” (pp. 81). Comprender los territorios locales en su dimensión planetaria encuentra diversas otras comprensiones respecto de las relaciones del ser humano en la Tierra.

Teólogos de la Ecología como Thomas Clarke hablan de que vivimos una Época Ecozoica de la Humanidad caracterizada por la interrelación a escala planetaria del ser humano y la naturaleza y que esa interrelación se ha roto, lo que pone en juego el destino de la propia Humanidad (Berry y Clarke, 1997). Leonardo Boff (2003), desde la Teología de la Liberación, hace un llamado urgente a un acuerdo de la Humanidad respecto del camino al desastre humanitario y planetario a que nos lleva el modelo de desarrollo capitalista actual basado en el consumo y el crecimiento, por ello habla de la necesidad de generar un *Ethos* Mundial que permita una reconstrucción de la Humanidad con el planeta a partir de un Acuerdo Global en torno a una Carta de la Tierra.

Moacir Gadotti (s.d.) define el momento actual del territorio planetario de la Humanidad como:

“Por primera vez en la historia de la humanidad, no por efecto de armas nucleares, pero por el descontrol de la producción, podemos destruir toda la vida del planeta. Es a esa posibilidad que podemos llamar la era de la exterminación. Pasamos del modo de producción al modo de la destrucción; tendremos que vivir de ahora en adelante enfrentando el permanente desafío de reconstruir el planeta” (pp. 1).

Frente a ello propone la idea de Ecopedagogía, que desarrollamos más adelante.

Es interesante cómo la globalización, dialécticamente, genera la posibilidad de la planetarización y también la de su destrucción. Es el tiempo histórico planetario de los territorios locales; en ellos se juega la vida y la muerte del planeta con toda su biodiversidad y diversidad cultural. Y en ellos la educación tiene un carácter particular a esta época de la Humanidad y de cada una de las comunidades.

Y aún hay más concepciones respecto del Territorio desde el punto de vista cultural –ya que el geográfico para nosotros es una abstracción que solo se supera en tanto cuanto considera al ser humano en él– y uno emergente en el debate político, social y cultural es el del Cuerpo como Territorio que ha levantado el Movimiento Feminista, principalmente comunitario. Esta es una perspectiva que no desarrollaremos aquí por el enfoque de este libro, pero que no está distante de los fundamentos, propósitos, objetivos y concepción de los Territorios de Aprendizaje Interculturales, también dialogan los géneros y los sexos en las comunidades. “Juguemos a algo. Imagina que tu cuerpo es un mapa. Un territorio que cuando naciste ya había sido colonizado. Dominado por ideas sobre lo que es ser, por ejemplo, cuerpo de hombre o de mujer. Imagina ahora que tu territorio es ser mujer, y que solo por ello tienes tremendas desventajas históricas” (Castro, 2017)¹³.

¹³ <http://culturacolectiva.com/el-cuerpo-como-territorio/>

Dorotea Gómez (2012), del movimiento lésbico-feminista Maya k'iche', guatemalteca, lo plantea con claridad meridiana desde su historia de vida:

“asumo a mi cuerpo como territorio político debido a que lo comprendo como histórico y no biológico. Y en consecuencia asumo que ha sido nombrado y construido a partir de ideologías, discursos e ideas que han justificado su opresión, su explotación, su sometimiento, su enajenación y su devaluación. De esa cuenta, reconozco a mi cuerpo como un territorio con historia, memoria y conocimientos, tanto ancestrales como propios de mi historia personal.

Por otro lado considero mi cuerpo como el territorio político que en este espacio tiempo puedo realmente habitar, a partir de mi decisión de repensarme y de construir una historia propia desde una postura reflexiva, crítica y constructiva” (pp. 6).

El cuerpo aislado del territorio no existe, el territorio contiene cuerpos, pero los cuerpos son también territorios según esta corriente del feminismo que aporta, sin duda alguna, una dimensión nueva que debe ser estudiada y profundizada al estudiar los territorios desde una perspectiva de biodiversidad y de interculturalidad, al fin, y como plantea la Teoría Gaia, la Tierra, el planeta, el territorio es un cuerpo orgánico y vital en que todos los seres dependen unos de otros.

Los territorios son también espacios de otras contradicciones sociales: de clase, de intereses económicos, ambientales, de género... es decir, del ejercicio, dirección y modalidad del poder en los territorios. Estos son espacios en los que las comunidades organizadas, organizaciones y movilizaciones sociales en defensa de derechos ciudadanos (ambientales, de tierra, de producción, de agua, de libertad, de acceso a recursos) frente a otras instancias de poder públicas o privadas. Por ello es que el desarrollo de los territorios y en ellos el de la educación exige como condición de sustentabilidad la de la descentralización: ni las dictaduras ni los Estados centralizados pueden dar cuenta de la nueva época de la Humanidad y de

los territorios locales con sus características actuales. La idea del desarrollo de abajo hacia arriba gana espacios políticos y en la conciencia de las comunidades y la sociedad, lo mismo la del desarrollo sustentable defendido por las comunidades y la idea de descentralización que afirma que las decisiones que afectan a las personas deben considerar la opinión y la actuación de estas.

Pero la descentralización requiere un estilo de gestión particular que considere una de las mayores demandas sociales actuales: la participación. Sin duda que los sistemas y mecanismos institucionales actuales no permiten una gestión participativa en educación (Williamson y Gómez, 2004; Lück, 2008) y en consecuencia el clima organizacional interno que permita efectivamente que la porosidad cultural se convierta en institucional es un factor que afecta –al menos como tesis– sustancialmente la posibilidad de la participación comunitaria en la escuela; la evaluación social externa e inclusión de la escuela es otro factor que influye en el contenido que establece la posibilidad o el carácter de la relación entre estas comunidades (educacional y local) en la medida en que los vecinos y vecinas, los comuneros, se integren a la vida de la comunidad escolar (en la que no todos tienen hijos) en la medida en que “sienten” que esa escuela es importante para ellos y su comunidad, pues se abre a los intereses, necesidades y creencias locales.

Sin embargo ¿la escuela cambia la comunidad? Freire (1987) plantea que la educación no cambia al mundo sino cambia a las personas que van a cambiar el mundo, con ello refuerza el papel de la educación en el desarrollo de las sociedades y particularmente de las comunidades. La relación entre escuela y territorio es clave, ya que permite la formación de las personas y con ello potenciar sus capacidades propias, de modo que aumente su productividad colectiva potenciando los procesos de desarrollo y acumulación económica que, aunque precarios en algunos casos, se puedan generar proyectándose hacia lo local, fortaleciendo al mismo tiempo los vínculos con las ciudades en el marco de los contextos de cambio de la ruralidad tradicional hacia

la nueva ruralidad (PNUD, 2012). Durston (2003) refiere que la condición principal de desarrollo de las comunidades locales –discutiendo lo local no como sinónimo de lo comunal sino como una noción de referencia de pertenencia– es el desarrollo del capital social de las comunidades, basadas en la confianza, la reciprocidad, la cooperación. Sus estudios de comunidades rurales campesinas e indígenas integran la escuela como parte de las instituciones que contribuyen a formar y fortalecer este capital propio de las comunidades. En consecuencia, la escuela no solo contribuye a la formación de las personas y al cumplimiento de su derecho a la educación, sino además a la conservación de las relaciones sociales y culturales comunitarias que conforman su capital social.

Paulo Freire ha señalado en toda su vasta obra y particularmente en *Extensión y Comunicación* (Freire, 1988) que la educación tiene un impacto sustancial en la difusión del saber científico pero que si no se establece como un diálogo con el saber popular, se convierte en una dimensión más de la dominación de los sectores hegemónicos de la sociedad respecto de los sectores subordinados, por ello, para que una escuela pueda efectivamente constituir parte de un proyecto, no solo estatal, sino comunitario, es necesario que dialogue horizontalmente y sin discriminaciones con el lenguaje y cultural local. Y en esta línea la interculturalidad y la educación intercultural asumen un papel central, tanto por que constituye una obligación legal (Decreto Supremo 280 que integra al currículum la Asignatura Lengua Indígena) como porque es una realidad objetiva la presencia cultural mapuche y no mapuche en diálogo o tensión o incluso contradicción, si consideramos cosmovisiones indígenas y chilenas. Por ello la interculturalidad, como campo de (des) encuentro cultural, lingüístico, político, pedagógico pasa a ser un componente principal a estudiar en las comunidades y escuelas con presencia indígena; ello supone determinar el alcance que mantiene la lengua y la cultura en los territorios y en las escuelas, pero también preguntarse por los procesos de construcción de la identidad local.

EDUCACIÓN RURAL

La educación rural, por consiguiente, se puede denominar de educación para las personas de las zonas rurales –como lo hace FAO y UNESCO–, ya que abarca diversas modalidades de educación (escolar, no escolarizada, informal, cooperación técnica), para niños desde la primera infancia hasta la juventud y a los adultos en todas sus edades, con objetivos muy diversos atinentes a los intereses institucionales, del Estado, sociedad civil o de las personas. En este texto utilizaremos el concepto de Educación Rural asociado específicamente al sistema escolar y la escuela básica (incluyendo la educación parvularia) con extensiones a la comunidad local circundante.

La Educación de la Población Rural o Educación Rural es un campo indefinido del Sistema Educacional que tiende a ser asociado al sistema de escuelas básicas que se encuentran instaladas en los territorios denominados como rurales. No hay una definición oficial sino que son definidas fundamentalmente desde una lata condición de ruralidad y de manera esencial asociada a la escuela multigrado. No se ha encontrado una definición oficial ni académica de lo que es la Escuela Rural, en general, los textos parten de un supuesto: la educación rural se entiende por sí misma y corresponde a las escuelas que constituyen una oportunidad de aprendizaje para los niños y niñas de territorios rurales, los que, por su vez, se definen desde otras unidades del Estado (Instituto Nacional de Estadísticas-INE; Ministerio de Agricultura u otros) o del mundo académico. En un sentido menos académico o formal, se usa como sinónimo de escuela multigrado en zonas rurales (por ejemplo, al revisar documentación de años, es lo que entiende el Ministerio de Educación de Chile por educación rural).

El Decreto 968 Exento¹⁴ fundamenta a la escuela rural bajo los principios de equidad (asegurar que todos los estudiantes

¹⁴ Tipo Norma:Decreto 968 Exento MINEDUC. Fecha Publicación: 19-04-2012; Fecha Promulgación: 13-04-2012. <http://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2016/03/>

tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad con especial atención a aquellas personas o grupos que requieran ayuda especial), diversidad (promoción y el respeto a la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por el sistema educativo) y flexibilidad (adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales) con lo que fundamenta lo que entiende por educación rural. De alguna manera estas definiciones se levantan desde políticas públicas para un grupo de niños(as) que requiere acciones específicas por sus carencias (bajos logros de aprendizaje), instalados en un territorio que no es urbano, que tiene derecho al respeto por su diversidad cultural (por tanto se entiende que tiene ciertas características propias que los distinguen de otros grupos, aunque no reconoce diversidad dentro de la diversidad, por ejemplo, rurales indígenas, rurales no indígenas, género, necesidades especiales de aprendizaje) y que, desde el punto de vista institucional y pedagógico, es una escuela que permite flexibilidad curricular, pedagógica, de evaluación y gestión. Así, el Decreto 968 Exento señala:

“Que, en tal contexto la Educación Rural, si bien no es una modalidad del sistema, tiene particularidades que la distinguen de otros tipos de educación regular, y que deben normarse en su diferencia; que, una de las características propias de la Educación Rural es la eventualidad de que la enseñanza se imparta en escuelas multigrado, que son establecimientos en los que a lo menos uno de sus cursos se encuentra combinado, esto es, al menos uno de sus cursos se halla compuesto por estudiantes de diferentes niveles educativos”¹⁵.

La escuela rural se define en este decreto como multigrado, aunque se debe reconocer que es un decreto que se

15 [Decreto_N968_REUNIONES-DE-MICROCENTROS-ESCUELAS-RURALES.pdf](http://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2016/03/Decreto_N968_REUNIONES-DE-MICROCENTROS-ESCUELAS-RURALES.pdf)
http://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2016/03/Decreto_N968_REUNIONES-DE-MICROCENTROS-ESCUELAS-RURALES.pdf

orienta específicamente a esta población escolar y en este caso docente. La diversidad, como condición definitoria de la escuela rural multigrado, se define por su condición en el sistema educacional nacional pero también porque en sus características inherentes hay dimensiones de diversidad. Define el Ministerio de Educación que la “complejidad de la enseñanza en las escuelas rurales multigrado se relaciona con la diversidad cultural, social y étnica de los estudiantes y sus familias; la diversidad de disposiciones para el aprendizaje de alumnos de diversas edades y cursos en el aula multigrado; el relativo aislamiento personal y profesional de los docentes en el ejercicio de su tarea, y la aún débil articulación de estas escuelas a las redes institucionales ministeriales, municipales y otras¹⁶.

De lo que hay consenso es que la educación rural, como sea que se defina, debe ser objeto de una política pública especial, al menos en educación básica. Marcela Gajardo ya en la década de los 80 del siglo pasado señalaba lo que, después, en el contexto de transición democrática en Chile (a partir de 1990) se convertirá en un principio de ordenamiento de la educación rural por medio del Programa de Educación Básica Rural (MECE/Rural) (San Miguel, Sepúlveda y Williamson, 1994):

“En este sentido, queda claro que las zonas rurales tienen su propia especificidad. Que ya no es dable continuar operando en el medio implantando currículo de vigencia nacional o desarrollando programas que no atiendan a las características de estas zonas y a los intereses de sus destinatarios. Queda en evidencia, también, que la innovación educativa es un factor necesario pero no suficiente para dar cuenta de las transformaciones educativas que se requieren para el campo. Se hace necesario, pues, formular políticas educacionales para estas zonas y abordar, integralmente, los problemas educativos de la población rural” (Gajardo, 1988:97).

¹⁶ <http://rural.mineduc.cl/2016/03/16/presentacion/>

Desde un enfoque conceptual, territorial o propiamente educativo dicho concepto –asociación a la escuela multigrado– es restrictivo respecto de la compleja realidad pedagógica, cultural y educacional que constituye un subsistema –aunque en realidad no funciona como tal– o subsector –aunque no es reconocido como tal– o conjunto de expresiones pedagógicas, escolarizadas y no escolarizadas en zonas rurales.

En estos territorios encontramos dos campos educacionales.

Uno no escolarizado con dos expresiones separadas por su grado de formalidad y sistematicidad. La educación en la comunidad, en la familia y entre pares, de modo cotidiano (informal), en la que una generación educa a la más novel en la lengua materna, en la memoria histórica, en la cultura en todas sus dimensiones, es un territorio en que los pares se educan entre ellos en la cotidianidad del juego, del trabajo, de la convivencia social y familiar. Es la familia y comunidad la que valida los aprendizajes.

La educación sistemática no escolarizada (no formal) desarrollada en modalidades con diversos grados de formalidad, con propósitos centrados en el mundo político, social, artístico, del ocio y particularmente de la producción y el trabajo. No es necesario el reconocimiento de resultados de aprendizaje por el Estado, puede serlo indistintamente por la sociedad civil o comunidades.

El segundo es el campo escolarizado (formal). Se puede organizar en escuelas básicas, las que, por su vez se distinguen en escuelas completas (en Chile de primer a octavo año, que pueden tener o no una parte de sus cursos multigrado, su cuerpo de profesores es polidocente) y en escuelas multigrado (también llamadas en Chile de escuelas con cursos combinados; existen unidocentes, bidocentes y tridocentes; en el caso de la enseñanza media encontramos los Liceos técnico-profesionales, algunos de estos son del área agrícola y forestal, piscicultura, de minería, turismo y otros que estén localizados en territorios rurales (puede que algunos de ellos se emplacen en zonas urbanas, pues al expandirse las ciudades, a pesar de su origen rural, hoy quedaron localizadas en medio de barrios ciudadanos); en el caso de la educación parvularia hay una modalidad convencional que son los jardines

infantiles, a veces en los mismos espacios de las escuelas, a veces independientes, y modalidades no convencionales pero formales en que se educan en espacios no necesariamente escolares y con educadoras o educadores no profesionales. Por último, en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) hay programas de nivelación o validación de estudios básicos, educación flexible (mediante radios comunitarias u otras modalidades presenciales u *online*) que permiten a expulsados del sistema escolar regular completar sus estudios básicos y medios.

Esta descripción nos muestra lo incompleta que es una definición asociada solo a la escuela multigrado. En la Región de La Araucanía, estadísticamente de modo oficial, la población escolar rural es de 35.020 estudiantes de 194.844 a escala regional, lo que indica que la proporción de matrícula rural es el 17,97% (18%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2015).

Los datos más antiguos (2003) nos muestran esa complejidad en las escuelas rurales.

Distribución de tipos de escuelas rurales
del Programa Básica Rural, según regiones

Región	Escuelas unidocentes	Escuelas bidocentes	Escuelas tridocentes	Escuelas Polidocentes	Total escuelas
I	42	4	5	13	64
II	5	0	1	5	11
III	24	10	4	5	43
IV	210	48	26	18	302
V	27	28	24	63	142
VI	69	34	31	59	193
VII	146	87	40	59	332
VIII	294	138	51	94	577
IX	475	134	42	76	727
X	631	179	56	120	986
XI	10	2	1	9	22
XII	5	0	0	11	16
R.M.	5	10	10	47	72
TOTAL	1.943	674	291	579	3.485

(Ministerio de Educación, 2003:12).

Usaremos datos oficiales, independientemente de su coherencia entre organismos del Estado y del propio Ministerio de Educación, ya que diversos documentos ministeriales o del Estado muestran datos diferentes para las mismas o próximas unidades y periodos. La falta de información estadística de confianza respecto de estas escuelas multigrado y en general de la educación rural es una señal del abandono o invisibilización de este tipo y sector de la educación en el conjunto del sistema educacional chileno.

La escuela de la que trata esta investigación y esta publicación corresponde a una escuela básica completa, que, en este caso, se define como polidocente. Por tanto, escuelas multigrado, educación parvularia, educación de jóvenes y adultos, educación media técnico-profesional no se abordan en este trabajo.

ESCUELA Y COMUNIDAD

Lo que define a la escuela rural no es el Ministerio de Educación o el mundo académico, ni siquiera su propia condición, en cuanto unidad del Estado en el territorio o como institucionalidad para la enseñanza, sino el que esas condiciones se definen por su relación con un territorio particular inmediato y al que pertenece: es el territorio el que define a la escuela.

El Ministerio de Educación señala que el “mundo rural en Chile es un conjunto de zonas o territorios diversos, con distinta configuración en cada una de las regiones del país. Cada uno de ellos es un espacio geográfico con identidad en que se halla asentada una población que puede ser dispersa, concentrada o de borde urbano, que se desempeña en actividades económicas de crecimiento o supervivencia, con un tejido social, unas instituciones y una cultura que son producto histórico de la tradición y con un sentido de afiliación a su espacio territorial.

Son las familias rurales, con sus tradiciones y vínculos sociales de cada localidad que, con un tejido social y con

sus instituciones, dan origen a una cultura como producto histórico de su tradición y un sentido de afiliación al espacio territorial que se sustenta en los recursos naturales. Esta es objeto de las políticas de educación”¹⁷.

Juárez (2016) describe con precisión que los “factores relativos al contexto incluyen los relativos al hogar de cada alumno y el entorno, tales como nivel socioeconómico familiar, la disponibilidad de servicios públicos, la escolaridad de los padres y las prácticas educativas en el hogar” (pp. 13-14).

Salazar (2014) plantea que los contenidos de enseñanza son relevantes cuando responden a requerimientos que permitan a los estudiantes enfrentar con eficiencia la vida cotidiana. La “escuela encuentra su sentido cuando está empapada del mundo o la realidad social, cultural y económica de sus estudiantes y sobre la base de ello, prioriza objetivos que tengan una significatividad social” (pp. 21).

García (2016) releva la necesidad de la formación de los profesores para la vinculación de escuela y comunidad para lo que propone –desde su experiencia de trabajo de investigación y sistematización en territorios indígenas de México– una metodología de “educación por proyectos” en torno a cuatro ejes transversales que guíen la práctica educativa al interior de la escuela como en la relación con la comunidad. Esos ejes, que los profesores deben incorporar “a la vida escolar en general y a cada una de las asignaturas, trascendiendo las aulas y las paredes escolares, llegando a la comunidad” (pp. 43-44), son: Educación intercultural, Formación en valores, Sustentabilidad, Participación ciudadana o cívica.

Durston (1997) plantea que una buena relación entre escuela y comunidad mejora la gestión cuando esa relación es participativa, aunque se centra en los padres, cuya participación

“mejora el costo-impacto de los proyectos de reforma educacional destinados a lograr mayor calidad y equidad, de tres maneras diferentes. En primer lugar, si se supera la incomunicación

¹⁷ <http://rural.mineduc.cl/desarrollo-profesional-territorios-rurales/>

intercultural, se mejora la eficacia pedagógica. Segundo, si la comunidad participa en la contratación, mejora el accountability (rendición de cuentas o “responsabilidad ante”) de la escuela y de los profesores. Finalmente, si se logra un sentido de comunidad y de equipo con una meta común, hay una sinergia en el sistema ampliado de la escuela que también contribuye a mejorar los resultados de gestión” (Pp. 119-120).

Pero no deja de definirse lo rural también en relación con los territorios urbanos, no como aislamiento de los territorios y escuelas sino en interacción e influencia mutua con consecuencias variadas.

Bustos (2011) indica que “el tándem escuela-medio adquiere un notable valor en el ámbito rural si se compara con el urbano. [...] En los rurales, esta dependencia suele fomentar un elevado porcentaje de logros o nulidades. [...] Es una realidad que determina la organización escolar de centros o redes educativas del continente americano” (pp. 35).

Gabriela Mistral (1979) –desde su profundo amor por el pueblo y mundo rural– señala que en

“cuantos países he andado, vi siempre que el juego entre ciudad y campo, el confluir de lo urbano con lo rural, la fertilización de lo uno por lo otro, ha hecho las naciones más sanas, las más compactas y estables. Y vi también lo contrario: las falsas “unidades” en las cuales el campo se parece al jorobado o el manco que vive amargado de alimentar a sus parientes válidos, o sea las ciudades-patronas engrasadas de ocio” (pp. 266).

La relación escuela-comunidad es definitoria de la condición de la escuela básica rural y es el territorio el que otorga el carácter de rural a la escuela formal que en Chile corresponde a un solo sistema educativo y a una sola escuela nacional. En conclusión, lo que constituye la identidad de la escuela básica rural no es su condición legal o característica pedagógica, sino su existencia anclada y definida en y por el territorio en que existe y se desarrolla, por la comunidad, lenguajes y cultura que forman parte de él, por el carácter de

la interrelación de la escuela con el territorio rural y cómo interactúa con el urbano: no hay escuela rural sino en un territorio rural determinado, históricamente situado, donde hay escuelas.

REFERENCIAS

- Bernal, C.A. (2006). Metodología de la Investigación. México: Pearson Educación. 2ª. Ed.
- Berry, T. c.p. y Clarke, T. s.j. (1997). Reconciliación con la Tierra. La Nueva Teología Ecológica. Editorial Cuatro Vientos, Santiago.
- Boff, L. (2003). Ethos Mundial. Um consenso mínimo entre los humanos. Sextante, Rio de Janeiro.
- Boisier, S. (2004). Crecimiento y Desarrollo Territorial Endógeno. Observaciones al Caso Chileno. In: Vergara, P. y von Baer, H. (Editores). En la Frontera del Desarrollo Endógeno (2004) Temuco: IDER-UFRO. Pp. 255-280.
- Boisier, S. (2004). Sociedad del Conocimiento, Conocimiento Social y Gestión Territorial. In: Vergara, P. y Von Baer, H. (Editores) (2004). En la Frontera del Desarrollo Endógeno. Instituto de Desarrollo Local y Regional/Universidad de La Frontera. Temuco. Págs. 59-116.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.
- Bustos, A. (2011). La escuela rural. Granada: Octaedro recursos.
- Canales, M. (2005). La Nueva Ruralidad En Chile: Apuntes Sobre Subjetividad y Territorios Vividos. In: Pnud: Chile Rural Un Desafío Para El Desarrollo Humano. Santiago: Pnud. Pp. 33-39.
- Castro, R. (2017). El día que mi cuerpo de mujer se convirtió en un territorio libre. <http://culturacolectiva.com/el-cuerpo-como-territorio/> Recuperado: 08.03.2017.
- Centro de Estudios MINEDUC (2013). Estadísticas de la Educación 2013. MINEDUC: Santiago.
- Durston, J. (2003). Capital Social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. En: Atria, R. y Siles, M. (2003). Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma. Santiago: CEPAL, Universidad del Estado de Michigan. Pp. 147-201.

- Durston, J. (1997). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. En: Cohen, Ernesto (Edit.) Educación, eficiencia y equidad. Santiago: CEPAL/OEA/SUR.
- De Almeida e Souza, A. (2014). Percepción de la comunidad educativa sobre una estrategia para la integración de los medios tecnológicos digitales en el aula e implementación de las opciones pedagógicas del Proyecto Educativo Institucional: un estudio de caso en la escuela Tranapunte (Mémoire Master). Université de Poitiers, Francia.
- Dowbor, L. (1999). A Reprodução Social. Propostas para uma Gestão Descentralizada. Petrópolis: Editora Vozes.
- Eisner, E. W. (2011). El Ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós Educador.
- Freire, Paulo (2004). Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una Experiencia pedagógica en Proceso. México: Siglo XXI. Pág. 177.
- Freire, P. (2001). Política e educação. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1988). Extensão ou Comunicação? Paz e Terra. São Paulo. 10ª edic.
- Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª. Ed.
- Gadotti, Moacir (s.d.). Pedagogía de la Tierra y Cultura de la Sustentabilidad. <http://www.uyitskaan.org/wp-content/uploads/2015/06/Pedagog%C3%ADa-de-la-Tierra-y-Cultura-de-la-Sustentabilidad.pdf>
- García U., Brenda I. (Coordinadora) (2016). Escuela y Comunidad. Caminos de Aprendizaje desde la Fuerza del Corazón. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Gajardo, M. (1988). Enseñanza Básica en las Zonas Rurales. Experiencias innovadoras. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Gómez G., D. A. (2012). Mi cuerpo es un territorio político. Voces Descolonizadoras. Cuaderno 1. Brecha Lésbica. <https://brechalesbica.files.wordpress.com/2010/11/mi-cuerpo-es-un-territorio-polc3adtico77777-dorotea-gc3b3mez-grijalva.pdf> (Recuperado 08.03.17.)
- Instituto Nacional de Estadísticas (2015). Compendio Estadístico 2015 La Araucanía. Santiago: INE.
- Instituto Interamericano de Cooperación para a Agricultura-IICA (1984). Educação no Meio Rural: Experiências curriculares em Pernambuco. São Paulo: Instituto Interamericano de Cooperación para a Agricultura-IICA, Editora Brasiliense.

- (Vários autores: publicação coletiva). http://books.google.cl/books?id=-t0OAQAIAAJypg=PA39ylpg=PA39ydq=%22Guillermo+Williamson%22&source=blyots=AbRb2_18l-pysig=f0hU5DimWdcYokzWCBP1ydIT_3syhl=esyeyi=4sU_TNCeJIGB8gar_NziCwysa=Xyoi=book_resultyct=resultyresnum=1yved=0CBoQ6AEwADjAAg#v=onepageq=%22Guillermo%20Williamson%22&f=false
- Juárez B., D. (coordinador) (2016). Educación Rural: experiencias y propuesta de mejora. México: Colofón, Universidad Autónoma de Sinaloa; Red Temática de Educación Rural.
- Lück, H. (2008). A gestao participativa na escola. Petrópolis: Editora Vozes.
- Melin P., M.; Coliqueo C., P.; Curihuinca N., E. y Royo L., M. (2016). AzMapu. Una aproximación al Sistema Normativo Mapuche desde el Rakizua y el Derecho propio. Territorio Mapuche: primera edición 2016. Pág. 21.
- Ministerio de Educación (2003). Programa de Educación Básica Rural. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mistral, G. (1979). Magisterio y Niño. Selección de Prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Morin, E.; Roger C., E. y Motta, R. D. (2009). Educar en la Era Planetaria. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Ortiz, P.; Williamson, G.; Hemmings, A. (2015). “A Critical School Ethnographic Approach to the Study of Ethnic Identity in Chilean Mapuche Intercultural Bilingual Education” in: *Studying Ethnic Identity: Methodological Advances and Considerations for Future American Psychological Association Press* and co-edited by Carlos Santos and Adriana Umana-Taylor. <http://www.apa.org/pubs/books/4318132.aspx?tab=2>. Pp. 55-88.
- Pereira P., Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, N° 1, enero-junio, 2011. Pp. 15-29.
- PNUD (2012). http://www.desarrollohumano.cl/Informe-2008/pnud_rural.pdf
- Rebolledo M., H. A. (2014). Cierre de las Escuelas Rurales de Ancud, una Visión desde el Capital Social Comunitario en la Gestión de las Escuelas Rurales. Temuco: Universidad de La Frontera. Tesis de Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional.
- Salazar, Urbano (2014). Gestión de Procesos Educativos y Organizacionales para la Escuela en Territorio Rural con Aula Multigrado. Fundamentos y estrategias de desarrollo. Villarrica, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica.

- San Miguel, J.; Sepúlveda, G. y Williamson, G. (1994). Políticas de mejoramiento de la calidad de la educación con equidad: el Programa MECE/BÁSICA/RURAL. In: Revista La Piragua. CEAAL. N° 8. 1er. sem. Pp. 153-161.
- Williamson, G. (2017). Territorios de Aprendizajes Interculturales. Temuco, La Araucanía: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Williamson, G. (2005). Territorios de Aprendizajes Interculturales: Transitando a una nueva praxis pedagógica. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 37(2), 163-181.
- Williamson, G. y Nogueira, A. (2005). Território e Aprendizagem - espaço de cultura e cultura popular. Revista Educação: teoria e prática. Vol. 11, N° 20, jan.-jun. 2003, jul.-dez. 2003. Págs. 41-46.
- Williamson, G. y Gómez, P. (2004). Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. In: Neirotti, Nerio y Poggi, Margarita (2004) Evaluación de Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg. Pp. 254-278.
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Chile. In: FAO/ UNESCO/CIDE/REDUC/ COOPERAZIONE ITALIANA (2004). Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Roma-Santiago. Págs. 97-170. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136025m.pdf>
- Williamson, G. (2002). Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y Locales. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün.

II. Modelos y marcos de acción para el aseguramiento de las metas de aprendizaje y del proyecto educativo institucional

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

En este capítulo nos centraremos en el proceso de diseño, elaboración y el resultado del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela Tranapunte, el que fue realizado durante el 2012 y 2013. Proceso que constó de diversas instancias de participación, y algunos productos complementarios que permiten comprender el espíritu y las propuestas, así como mejorar la implementación del PEI.

A este proceso se le otorgó un carácter participativo, considerando a la totalidad de la comunidad educativa, con la finalidad de considerar aspectos sociales y culturales al PEI. Este enfoque emerge desde la concepción de considerar la participación de los padres y apoderados con la finalidad de introducir las características del entorno en el que se sitúan los estudiantes del establecimiento. Se tiene la intención de entrelazar el modelo tradicional de aprendizaje, instaurado por el Ministerio de Educación con modelos de aprendizajes informales, provenientes de la cultura popular y rural en la que se encuentra inserta el establecimiento.

Se parte de la base que establece Durston (1997), acerca de la participación comunitaria en la gestión de la escuela rural, al señalar que los programas destinados a mejorar el bienestar de la población rural tienen efectividad cuando los beneficiarios son partícipes de la toma de decisiones. Debido a que la comunidad porta herramientas que permiten identificar e incluir sus conocimientos en la toma de decisiones, preferentemente es relevante para el logro eficiente y eficaz

de mejoramientos en el aprendizaje de niños de sectores rurales, por tanto aportan en la comunicación intercultural. En otras palabras, los programas que tienen como finalidad solucionar problemas de la población rural se hacen posible en gran medida cuando existe la participación comunitaria, por cuanto las herramientas de las que son portadores orientan el conocimiento de su medio, permitiendo lograr un objetivo en común en cuanto al modelo de aprendizaje destinado a niños de sectores rurales.

La Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009)¹⁸ establece que para construir los proyectos educativos institucionales (PEI) se debe ejercer la participación educativa, por lo que los establecimientos deberán promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, mediante la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con la finalidad de contribuir a establecer los sentidos, objetivos y sellos del PEI que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje de los establecimientos. Al respecto, el Ministerio de Educación establece la exigencia legal de la participación de la comunidad escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un establecimiento mediante los Consejos Escolares¹⁹. En ese sentido el PEI corresponde a la carta de navegación que tienen los establecimientos educacionales, que indican los principios y fines que tienen las escuelas, los recursos docentes y didácticos, y la estrategia pedagógica.

¹⁸ Ley 20370, (12-Sep-2009), fecha publicación: 12-Sep-2009, fecha promulgación: 17-Ago-2009. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

¹⁹ El art. 15 de la Ley General de Educación (Ley 20.370) señala que el Consejo Escolar corresponde a “una instancia que tiene como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de las esferas de sus competencias”. <http://educacionpublica.mineduc.cl/movamonos/consejos.html>

EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PEI-2013

Metodología de construcción del PEI

La metodología usada para la construcción del PEI fue Investigación-Acción Participativa (IAP), siendo un proceso que tuvo una duración aproximada de dos años, iniciándose el 2012, en el que se comenzaron a definir las bases para instalar el proyecto “Reconversión de Escuelas Rurales”. Posteriormente, en el 2012 se comienza el trabajo de campo, donde por medio de la metodología mencionada se ejecutaron diversas actividades que permitieron la construcción participativa del PEI. En estas actividades se consideró la participación de toda la comunidad educativa.

Las principales actividades realizadas fueron las siguientes:

- Entrevistas grupales a apoderados
- Cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes y asistentes de la educación
- Cuestionarios a apoderados
- Jornada participativa de reflexión
- Reuniones de trabajo con agentes estratégicos

Entrevistas grupales a apoderados

Las entrevistas grupales fueron los primeros instrumentos aplicados para la comunidad escolar y tenían como finalidad tener un acercamiento inicial con los padres, madres y apoderados y caracterizar a la comunidad para elaborar un diagnóstico que identificase las principales necesidades y oportunidades que presenta la Escuela Tranapunte.

Cuestionarios a docentes, asistentes de la educación y alumnos

Con la finalidad de complementar el diagnóstico general de la escuela, específicamente referido a la relación escuela-comunidad, se aplicó un cuestionario, de preguntas abiertas, para docentes y asistentes de la educación, el que tuvo un

formato FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas), lo que permitió conocer las principales necesidades del establecimiento.

En el caso de los estudiantes, se realizaron cuestionarios diferenciados. Uno fue para alumnos de tercero a quinto básico, mientras que el segundo fue para los de sexto a octavo. El primero de ellos consistió en un cuestionario escrito que incluyó preguntas cerradas, enfocadas en la relación del estudiante con sus docentes, así como la imagen que se tenía de su establecimiento. Para llevar a cabo dicho instrumento los docentes colaboraron en la aplicación de dicho dispositivo para orientar a los niños en las preguntas. Respecto del segundo artilugio, se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas y autoaplicado, por cuando permitió contar con la opinión y reflexión acabada de los estudiantes. Estas preguntas también fueron enfocadas como ¿Qué es lo más lindo que tiene la escuela? ¿Qué es lo que menos te gusta de tu escuela? ¿Cómo te gustaría que fuera tu escuela?

Jornada de reflexión de la comunidad para la construcción del PEI

La jornada de reflexión –realizada en la misma escuela durante una mañana de trabajo– estuvo orientada a construir simbólicamente la escuela soñada, de tal manera que conocer la opinión de los apoderados, estudiantes, profesores y directivos, constituía un elemento fundamental para la construcción de este sueño colectivo. Se trabajaron las siguientes dimensiones:

- Aprendizaje
- Comunidad
- Convivencia
- “El Nosotros”

La metodología empleada se basó en la conformación de grupos de discusión: padres y apoderados, docentes-equipo directivo, asistentes de la educación, estudiantes. Cada grupo

contó con un moderador y un secretario de actas. Para ello se empleó la herramienta FODA, la que respondía a cada una de las dimensiones a trabajar.

Una vez terminada la discusión grupal se realizó un ejercicio de planificación en donde la misión fue construir un escenario deseado mediante conversaciones y discusiones acerca de la “Escuela Soñada”, lo que después fue expuesto y compartido a toda la comunidad educativa.

Resultados y producto

Una vez elaborados los diagnósticos respecto de la comunidad educativa y realizada la jornada de reflexión, el equipo técnico compuesto por los profesionales de la Universidad de La Frontera y el equipo directivo del establecimiento, comenzaron el proceso de planificación, donde se generaron los lineamientos y acciones que el PEI debía abordar.

Finalmente, durante marzo del 2013 se presentó y entregó el Proyecto Educativo a la comunidad escolar, siendo el primer acercamiento del instrumento. A partir de dicha actividad se planificó el trabajo a seguir para continuar integrando modificaciones al PEI, para ello se agendaron varias actividades de trabajo con actores estratégicos involucrados en el proceso de elaboración del instrumento. Específicamente:

- Directora del establecimiento
- Encargado Unidad Técnico Pedagógica
- Asesores Técnicos provinciales

Caracterización del establecimiento

La Escuela Básica Tranapunte, de la comuna de Carahue, se encuentra localizada a orillas del río Imperial, en el cruce de la carretera Carahue-Nehuentúe con la carretera Saavedra-Tirúa, por lo que tiene una ubicación estratégica que permite proyectarla como una escuela central y aglutinadora para varios sectores de la zona. La escuela es completa, aunque cuenta

con algunos cursos integrados, lo que permite trabajar tanto disciplinaria como integradamente. Se encuentra en un contexto de comunidades rurales e indígenas de pequeños agricultores, minifundistas y pobladores de villorrios rurales (como es el caso de Tranapunte).

El municipio había definido y priorizado esta escuela para desarrollar una experiencia de reconversión de escuelas rurales que permita, por una parte, aglutinar como centro educativo a varias comunidades dispersas con escuelas que cuentan con escasa matrícula, por otra generar una propuesta innovadora de una escuela rural en términos curriculares, pedagógicos, comunitarios y de gestión. En este contexto se desarrollaron algunas actividades orientadas a generar un Proyecto Educativo Institucional que recuperara la memoria de la escuela, reconociera los intereses y realidad actual y proyectara el desarrollo de la escuela a partir de la definición participativa de su identidad.

En los últimos años la Escuela Tranapunte (Carahue, Región de La Araucanía) había experimentado disminución de matrícula, por la baja población del sector, lo que generó la necesidad de realizar una oferta educativa motivadora que respondiera a las necesidades de los estudiantes y apoderados, que pudiera atender a los niños de comunidades aledañas. Por ello se inicia un proceso de generar cambios para que la escuela planifique su desarrollo en función de las demandas y necesidades de las niñas y niños de Tranapunte y comunidades cercanas, para ello se conforma un equipo de apoyo conformado por la escuela, Departamento de Educación Municipal-DEM, Universidad de La Frontera y Ministerio de Educación.

En la elaboración de este Proyecto Educativo Institucional (PEI) participaron de manera directa apoderados, alumnos, directivos, profesores, asistentes de educación, y finalmente el equipo del Departamento de Educación Municipal (DEM) de Carahue. La metodología de trabajo se llevó a cabo según principios de “Investigación-acción-participativa”, construida para que toda la comunidad, conociendo sus ventajas y desventajas como comunidad educativa puedan plantear

propuestas de mejoramiento continuo. Esta metodología llevó a cabo distintas actividades, en donde los resultados de esas discusiones se dieron a conocer a toda la comunidad educativa para que de esta forma opinaran frente a los resultados, así se pudieron obtener los insumos para comenzar a generar el PEI, el que se proyecta desde el 2013 al 2016. En uno de los capítulos finales se presenta el estado de avance y los resultados logrados al 2017.

Reseña histórica

En 1937 el propietario del fundo Tranapunte, dando cumplimiento a una disposición de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1926), obsequió el terreno al Estado y la madera para la construcción de la escuela, siendo edificada por los mismos habitantes del sector.

Esta escuela tenía como propósito entregar al niño conocimientos, experiencias y disposiciones prácticas que pudieran servirle en su desarrollo para enfrentar la vida de mejor manera, donde los objetivos primordiales eran capacitar al niño del medio rural en cuanto al cultivo de la tierra, despertar en los niños y niñas tendencias vocacionales hacia los trabajos agrícolas e industriales, con el fin de modernizar los recursos que tuvieran al alcance mediante procedimientos de exploración, de tal manera de procurar integrar en la vida campesina la realización de proyectos caseros y actividades recreativas, la formación de hábitos y el incentivo de la creación de ideales.

En 1946 la Escuela Tranapunte se situó como una de las más importantes de su categoría en el territorio, al transformarse de manera rápida en una escuela-granja (Escuela Granja N° 53 de Tranapunte). Para complementar esta obra se construyó un internado.

Su primera directora fue doña Graciela Gómez Gil, maestra con algunos años de servicio. Al año siguiente le fue asignada una ayudante, doña Blanca Pacheco Oyarzún, quien estaba vinculada a la zona. Desde esa fecha hubo diversos directores y directoras a cargo de la escuela en el contexto



Foto recuperada por Pasante de Antropología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) señor Javier Cabrera. Agradecemos a quienes las entregaron para la investigación en la comunidad de Tranapunte.



Foto recuperada por Pasante de Antropología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) señor Javier Cabrera. Agradecemos a quienes las entregaron para la investigación en la comunidad de Tranapunte.

de los diversos cambios que se han producido en Chile, en especial el paso de la educación dependiente del Ministerio de Educación a la Municipalidad de Carahue (desde 1981), sostenedor actual de la escuela.



Foto recuperada por Pasante de Antropología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) señor Javier Cabrera. Agradecemos a quienes las entregaron para la investigación en la comunidad de Tranapunte.

El 2012 asume como directora la profesora Marisol Ortega Bahamonde, quien inicia una nueva etapa en el establecimiento referida a un proceso de reconversión, la que está orientada a atender la demanda educativa de los niños y niñas del sector de Tranapunte así como de comunidades aledañas.

El 2017 la directora se traslada a un establecimiento de Carahue y asume la dirección de la Escuela el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica Profesor Jonathan Díaz, de la misma escuela.

Caracterización de la comunidad educativa

La Escuela Tranapunte se ubica a quince kilómetros de la ciudad de Carahue, en la cuenca del río Imperial; se encuentra a 71 kilómetros de la capital regional, Temuco. Es de carácter municipal, y posee cursos de prekínder hasta octavo básico, combinando algunos cursos de educación parvularia (Nivel de Transición-NT: NT1 y NT2) y de educación básica (5° y 6° año), por lo que tiene también la característica de contar con un ciclo multigrado.

De acuerdo con los estudios de terreno, alguna infraestructura tenía deficiencias (por ejemplo, el cierre del patio techado) y otras que se han ido superando (por ejemplo, el cierre perimetral). Sin embargo, es importante mencionar las áreas verdes que posee, ya que se visualizan como senderos y lugares de aprendizaje.

Según el diagnóstico realizado en la escuela esta tiene 40% de niños con al menos un apellido mapuche, sin embargo en sus familias solo 5% habla la lengua indígena.

Se observa que las familias participan de forma activa en las actividades recreativas y de convivencia que se desarrollan en el colegio. No obstante, en cuanto a su soporte en el aprendizaje disciplinario de los niños no logran ser un soporte importante, por cuanto tienen un escaso nivel educacional. Al respecto, solo el 25% de los apoderados cuenta con estudios de enseñanza media completa, mientras que 35% no logró completar la enseñanza básica.

La principal actividad económica del territorio corresponde a pequeña agricultura familiar de subsistencia, basada en crianza de animales, así como los cultivos bajo invernadero. Esta actividad se ve severamente marcada por la estacionalidad de la producción, por tanto sus ingresos durante el año se ven complementados por la presencia de subsidios estatales.

En relación con las características sociales y económicas de los alumnos, aprecia un Índice de Vulnerabilidad (IVE) de 94,7%. Este valor se determina a partir de tres componentes: estudio y trabajo de los padres; situación de salud de los

estudiantes; estado nutricional; y situación de habitabilidad de los hogares.

El sector en que se sitúa la escuela presenta varios servicios para la comunidad: una posta rural, un cuartel de bomberos y algunas organizaciones sociales. De ello se desprende que el territorio cuenta con condiciones mínimas de desarrollo, siendo de esta manera un punto de encuentro entre sus sectores aledaños.

A partir de la elaboración del diagnóstico, se proyecta que la escuela aparte de ser un lugar donde los niños aprenden, puede ser un canal o instrumento para hacer frente a la pobreza y abrir espacios de desarrollo personal y comunitario; la escuela al ser un punto de encuentro de la comunidad, en un sector de convergencia de servicios públicos, debe permitir que las personas se relacionen y compartan, fortaleciendo su capital social y a la vez produciendo nuevos capitales culturales. El prestigio de esta escuela –como de todas– es otro factor importante en el contexto del modelo educacional actual de mercado; los puntajes SIMCE están por debajo del nivel nacional, lo que sumado a algunas fallencias de infraestructura y de la sensación de inseguridad que generaba la falta de un cierre perimetral, no ayudaba a la construcción de la “escuela soñada” por los niños, padres, madres y apoderados(as) de la escuela.

Por lo expuesto, fortalecer las relaciones entre las familias y la escuela es fortalecer la confianza, cooperación y la reciprocidad, entendiendo que todos los actores sociales de la comunidad educativa tienen un rol fundamental en los aspectos pedagógicos y de gestión, para que la escuela entregue una oferta educativa de calidad, conforme con las necesidades de la comunidad y de los niños y niñas.

DEFINICIONES FUNDAMENTALES

El proceso metodológico participativo, del 2012-2013, generó como producto que seguía las orientaciones del MINEDUC respecto de los PEI, las siguientes “Visión” y “Misión” de la

Escuela, las que, en años posteriores y siguiendo procesos propios de reflexión y metodologías, se actualizó a otras expresiones aunque con los mismos contenidos traducidos en sellos identitarios:

Visión

“Educar gente buena, para una vida buena”.

Misión

La Escuela Tranapunte incorpora metodologías de trabajo pedagógico que permiten desarrollar una propuesta educativa permanentemente innovadora, considerando y respetando la diversidad cultural local; orientando en los estudiantes la formación de personas autónomas, íntegras y reflexivas en su actuar frente a la comunidad y sociedad, bajo un enfoque de construcción de conocimiento, considerando la conservación del medio ambiente y la biodiversidad, fomentando el desarrollo humano, el respeto a la diversidad, articulando a la comunidad educativa con el territorio, promoviendo los valores y derechos de los niños y niñas que les permitan ser felices hoy dentro y fuera de su contexto.

IDENTIDAD

Perfil del estudiante

El estudiante debe aprender a construir el conocimiento para transformar la realidad y abrirse a la posibilidad de generar nuevos saberes y con ello proyectarse como ser integral, como individuo con su comunidad y miembro de la sociedad.

Perfil del profesor

El profesor para cumplir su función principal de educar a los estudiantes y generar las condiciones para que estos

aprendan, debe por sobre todo estar atento a las necesidades de los niños y niñas, mantener buena comunicación con los padres y apoderados, perfeccionarse en forma permanente y finalmente tener una disposición a contextualizar el currículo y organizar experiencias auténticas para lograr aprendizajes significativos. Cooperación docente e interdisciplinaria. Interés y compromiso con los planteamientos de la escuela.

Perfil de los padres, madres y apoderados

Los padres, madres y apoderados deben ser un soporte en el hogar, proponerse el aprender de manera paralela y juntos con sus niños y niñas, participar cooperativamente con el proyecto educativo de la escuela de manera que todos juntos puedan ir avanzando en la ampliación del conocimiento, reforzar la cultura tradicional y lengua materna de su comunidad, como también comprometerse en la formación valórica de sus hijos y a la vez fomentar el cuidado del medio ambiente.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Para alcanzar lo planteado la Escuela Tranapunte se orientará por los siguientes principios pedagógicos: aprendizajes integrados, contextualizados, significativos y de calidad para todos los(as) estudiantes. El énfasis estará en la construcción de conocimiento a partir de la articulación de los saberes comunitarios con los escolares en una perspectiva de interculturalidad, de transformación de su mundo real, de generación de sentidos, de formación para un mundo en cambio. El contexto educativo se entiende como territorios de aprendizajes interculturales e interdisciplinarios: un gran laboratorio de experiencias de producción de sentidos referidos al mundo productivo, tecnológico, natural y científico.

Se relaciona con los padres y madres, apoderados, niños y niñas, profesores(as), educadores/as tradicionales, asistentes de la educación y la comunidad local, de manera que exista un constante intercambio de conocimientos para responder

a condiciones y necesidades del medio, ofreciendo una educación pertinente y de acuerdo con las necesidades de los niños y niñas.

Para cumplir la misión, orientada por la visión, e implementar la propuesta innovadora de currículo, que a su vez oriente otras acciones de mejoramiento de condiciones físicas, pedagógicas, instrumentales, es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Lograr los aprendizajes que constituyen el derecho legal básico a la educación definidos por los programas oficiales del Estado y que, al mismo tiempo, entregue autonomía a los educadores respecto de la incorporación de la cultura del territorio en el que se desenvuelven.
- Construir un espacio educativo con una dinámica pedagógica y una relación social de comunidad de convivencia que permita que los niños y niñas sean felices hoy.
- Asumir y fortalecer la identidad mapuche, reconociendo la identidad del otro y la potencialidad de la interculturalidad para el desarrollo personal y del territorio.
- Comprender el medio social, natural y cultural en el que se interrelacionan diversos actores de las comunidades educativa y local en la actualidad.
- Valorar las personas en el contexto de las comunidades mapuches y en el de las relaciones interétnicas y a la vez valorar su identidad territorial.
- Participar en la comunidad educativa consciente de sus deberes y derechos propios y particularmente de los niños y niñas, proyectando su desarrollo personal a su comunidad y sociedad.

PROPUESTA DE GESTIÓN

- Principio:
Gestión Participativa en Educación.
- Objetivos estratégicos:

Responder a los perfiles ideales del alumno, del profesor y de la familia, porque es lo que se quiere lograr y que sean alcanzables por la gestión de la escuela, tiene un formato:

1. Comprometer a los padres y apoderados a ser proactivos en generar iniciativas propias en beneficio de la comunidad escolar.
2. Proveer de materiales de apoyo al aprendizaje para un proceso educativo centrado en la construcción de conocimiento en estudiantes de NT1 a 8^a año Básico.
3. Capacitar a los profesores en cuanto a la contextualización, planificación y didáctica en el aula para que puedan mejorar e innovar en sus prácticas.
4. Nivelar estudios para aumentar la escolaridad de los padres y apoderados.
5. Desarrollar desde NT1 a 8^a año la búsqueda constante del conocimiento por medio de la investigación y otras estrategias de generación de conocimiento.
6. Producción de recursos o productos naturales locales, bajo los principios de la biodiversidad y el desarrollo sustentable.

➤ Propuesta sistémica:

1. Articulación en un Sistema Integrado de Educación Rural generando una trayectoria pública de formación entre la escuela, el Liceo Darío Salas de Carahue u otros Liceos de Imperial y Temuco con extensiones hasta la educación superior universitaria y técnica de Temuco.
2. Generar una articulación curricular de servicio educativo y social, entre las escuelas multigrados rural del territorio y la Escuela Tranapunte.
3. Articulación a instancias permanentes de apoyo pedagógico como la Universidad de La Frontera y otras casas de estudios superiores, con organismos de asistencia técnica, con instituciones diversas del Estado.

Resumen administrativo del establecimiento (2015)

Institución: R.B:D.:	Escuela Municipal Tranapunte (Ex. E-430) 6504-8
Ubicación	Tranapunte, comuna de Carahue, Región de La Araucanía
Director (a) periodo	Marisol Ortega Bahamonde
Jefe Unidad Técnico-Pedagógica periodo	Jonathan Díaz Gaete
Dirección del establecimiento	Tranapunte s/n
Fono	(45) 21975376
Comuna	Carahue
Facebook	https://www.facebook.com/escuela.tranapunte
Representante legal periodo	Cristóbal Soto Meza
Decreto Supremo de Educación	8.928 del 16 de noviembre de 1981
Sostenedor	Ilustre Municipalidad de Carahue Rut: 69.190.500-4
Nivel y modalidad	Educación Parvularia y Básica
Horario del establecimiento	8:30 a 16:00 horas - Jornada Escolar Completa
Número de docentes directivos	01
Número de docentes	14
Número de asistentes de la educación	05

REFERENCIAS

Durston, J. (1997). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. En: Cohen, Ernesto (Edit.) Educación, eficiencia y equidad. Santiago: CEPAL/OEA/SUR.

III. Las subjetividades en el territorio: percepción de la comunidad local sobre la Escuela Tranapunte

En esta sección se presentan los principales resultados de un estudio realizado el 2013 acerca de la visión que el territorio tiene respecto de la Escuela Tranapunte (Ortiz y Rebolledo, 2013). Dicho estudio fue elaborado por un equipo técnico²⁰ especializado en el ámbito de desarrollo local y educacional, que realizó un trabajo de campo mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a actores considerados como relevantes en el territorio. Es importante destacar que se realizó una vez ya elaborado el Proyecto Educativo Institucional, por lo que se encontraba en el marco de un estudio que tenía como finalidad fundamentar un diseño estratégico del establecimiento.

SITUACIÓN RESPECTO DE LA EDUCACIÓN RURAL EN CHILE

Una de las situaciones más complejas del actual modelo educacional de Chile es el sistema de financiamiento, particularmente en el sector municipal, que afecta decididamente

²⁰ Estuvo formado por el Dr. Patricio Ortiz de Edgewood College, USA, Doctor en Antropología, Profesor invitado por el Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la UFRO como investigador principal y el apoyo directo del estudiante tesista Hugo Rebolledo del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional. Colaboraron: Tamara Torres H., Licenciada en Sociología, Coordinadora Ejecutiva del Proyecto; Willam Barrigan, Profesor rural en Ecuador, Doctorante en Educación de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) que se encontraba en una pasantía en el proyecto.

a las escuelas rurales. En ese sentido Núñez (2013) resalta la evolución de la educación rural en los últimos años:

“En el año 2007, de acuerdo a estadísticas del MINEDUC, había 4.345 escuelas rurales que se corresponden con el 48,5% de las escuelas básicas del país. Entre el año 2000 y el 2012, han dejado de funcionar 818 escuelas básicas rurales de dependencia municipal; 143 de ellas se cierran entre el 2010 y el 2011” (Núñez, 2013; pp. 1).

Este es un hecho que recorre el país de norte a sur y de cordillera a mar. Las razones formales son diversas y complementarias en varios aspectos: escuelas afectadas por el terremoto de 2010 que no ha sido rentable reconstruirlas; la disminución de la población escolar; la modernización del campo (mejoramiento de caminos y accesos a ciudades) hacen que disminuyan sustancialmente el número de alumnos en las escuelas; el fin del “piso rural”²¹ para un conjunto de escuelas; establecimientos donde sus alumnos son hermanos o parientes directos, lo que impide que sociabilicen con otros niños y niñas y hace que las familias cambien de colegio a sus hijos.

En el caso municipal –además–, se enfrenta un contexto de competencia de escuelas particulares a veces muy agresiva; aumento de los costos debido a exigencias de mayor calidad, contrataciones no siempre necesarias, bajo financiamiento en relación con costos reales de insumos, recursos humanos de gestión, conquistas sociales de profesores. Finalmente, alcaldes y directores de educación municipal han debido tomar decisiones políticas justificadas en una o varias de las razones señaladas.

En general las escuelas multigrados cerradas son de uno o dos profesores. Este hecho, de amplia extensión en Chile,

²¹ Medida de financiamiento asociada al mejoramiento de la calidad de la educación rural del programa Educación Básica Rural, que implicaba un ingreso básico mínimo (36 Unidades de Subvención por estudiante) que aseguraba el Estado para escuelas multigrados rurales con baja cantidad de alumnos matriculados.

particularmente desde el 2010, ha generado algunas preguntas respecto de sus consecuencias educativas, sociales, culturales en contextos indígenas, al terminar con una presencia del Estado en las comunidades. También, el número de alumnos que no permite el funcionamiento de la escuela es relativo a cada situación y en ese sentido se estructura solo con relación a factores de racionalidad técnico-financiera.

La municipalización de la educación, originada en 1981 por la dictadura cívico-militar, de modo inconsulta, sin participación, autoritaria e ilegítimamente, en la práctica ha generado una enorme desigualdad educativa entre territorios, al instalarse en una estructura territorial de desarrollo humano y de derechos de los niños de por sí desigual²². El fracaso de la municipalización se debe a su instalación como política de descentralización en un Estado y sistema educacional notoriamente centralizado, lo que ha generado una carga burocrática y de control de información excesivo; una cierta bipolaridad entre gestión sin control en algunos

²² La situación de los niños y niñas muestra las serias consecuencias de esta realidad. UNICEF y el Ministerio de Planificación y Cooperación publicaron –el 2003– un Índice de la Infancia que considera Educación; Ingresos; Habitabilidad; Salud (Rangos:0,000-1,000) y que aún tiene vigencia como expresión nacional de desigualdad. La posición se La Araucanía en un *ranking* nacional de regiones la ubica entre las de menores indicadores satisfactorios. El Índice de Infancia coloca a la Región como la más baja del país: 0,491 en referencia al nacional: 0,619. El índice muestra la posición de la Región en el país (sobre 13 regiones): Educación = 11; Ingresos = 13; Habitabilidad = 13; Salud = 12. Las condiciones de desarrollo de la infancia y la adolescencia en la Región más pobre, con mayor ruralidad y población indígena, son las peores. A nivel nacional, las comunas que tienen 50% o menos de población rural (176), 93,6% tiene condiciones satisfactorias de desarrollo para sus niños; por el contrario, aquellas que tienen más de 50% de ruralidad (143), solo en 6,4% las condiciones son satisfactorias. Es decir, en las comunas con mayor ruralidad las condiciones son deficientes. Al comparar las comunas con mejores y peores condiciones verificamos que, en los cuatro indicadores, las comunas de la región de La Araucanía presentan los peores indicadores del país y todas tienen alta población rural y mapuche: Habitabilidad: Las Condes (Región Metropolitana) 1,000 - Puerto Saavedra (Araucanía) 0,094; Educación: Vitacura (Región Metropolitana) 1,000 - Erquilla (Araucanía) 0,188; Salud: Futaleufú (Los Lagos) 1,000 - Puerto Saavedra (Araucanía) 0,186; Ingresos: Vitacura (Región Metropolitana) 0,998 - Puerto Saavedra (Araucanía) 0,000 (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF & Ministerio de Planificación y Cooperación, MIDEPLAN, 2003).

establecimientos y gran fiscalización en otros; distribución desigual de ingresos producto de la integración a los presupuestos de los establecimientos de aportes privados que se asocian a los públicos. La municipalización de la educación, denominada irónica pero realistamente de “alcaldización”, por el gran poder de los alcaldes municipales en las decisiones educacionales respecto de contrataciones, racionalizaciones o sustitución de personal, destino del financiamiento, prioridades políticas de desarrollo, no fue nunca aceptada por las organizaciones de profesores (Asociación Gremial de Educadores-AGECH, durante la dictadura, ni por el Colegio de Profesores, desde la transición democrática), por sectores del mundo académico y por la mayoría de las fuerzas políticas que impulsaron la reconstrucción del sistema educacional postdictadura. En razón a tensiones internas a los gobiernos democráticos y a la desigual correlación de fuerzas en el Parlamento entre estos últimos y las fuerzas opositoras heredadas del militarismo (con rigurosos intereses ideológicos y de capitales en la educación privada, pero con el sistema de educación municipal integrado a sus prácticas clientelísticas) no fue posible desmunicipalizar la educación pública para recuperar la injerencia del Estado nacional en este sistema. Recién durante el 2017 se logra la aprobación de la Ley de Nueva Educación Pública (NEP) (Ley N° 21.040, 2017) que inicia la desmunicipalización instalando los Sistemas de Educación Local. Carahue es una de las comunas que forma parte del Sistema de Educación Local Costa Araucanía inaugurado el 2018 en el territorio lafquenche de la Región de La Araucanía y que abarca además las comunas de Nueva Imperial, Puerto Saavedra, Toltén y Teodoro Schmidt.

Asociado a este proceso de racionalización y racionalidad administrativo-financiera, se ha instalado una crítica al modelo integrado y multigrado de educación que en definitiva intenta fortalecer un modelo asignaturista, disciplinario, racionalista del currículum y vertical, extensionista de la pedagogía. Por lo mismo, hay una consecuencia gremial y técnica: al cerrarse

las escuelas multigrados disminuyen los docentes rurales asociados a ellas y se debilitan los microcentros que son las únicas instancias participativas y autónomas de educadores en el país.

CIERRE DE ESCUELAS EN LA COMUNA DE CARAHUE: LA OPINIÓN DE LA COMUNIDAD DEL TERRITORIO

Lo anteriormente descrito se vio reflejado en Carahue, debido a que autoridades municipales determinaron cerrar escuelas rurales que contasen con una escasa matrícula. Un número importante de ellas –como hemos señalado– se encontraban en el territorio de Tranapunte.

La intencionalidad de esta determinación no fue la nuclearización de escuelas o la constitución de un sistema local de educación rural, sino que la de cerrar escuelas multigrados y traspasar sus estudiantes a escuelas completas. En lo que respecta a Tranapunte, la autoridad tuvo como objetivo que los estudiantes se matricularan en ella, con lo que se puso a disposición vehículos de transporte escolar que permitiesen trasladar a alumnos de los lugares más apartados del sector. Sin embargo este proceso encontró resistencias en algunas comunidades locales.

En relación con ese contexto, se solicitó al equipo de la Universidad de La Frontera realizar un breve estudio que permitiese recoger información respecto de dos componentes:

- La opinión de las familias de las escuelas de multigrado cerradas respecto de este proceso.
- La imagen que tenía acerca de la Escuela Tranapunte ante la eventualidad de trasladar a los niños y niñas a ella.

Este estudio permitiría conocer la imagen que se tenía en las comunidades locales respecto de la Escuela Tranapunte, y a partir de esto se pudiese establecer una estrategia para reorganizar el territorio en relación con la educación de las poblaciones rurales.

Para cumplir con dicho objetivo se elaboró como instrumento una entrevista para familias, mapuches y no mapuches. Las preguntas apuntaban a recoger información de acuerdo con lo requerido por el Departamento de Educación Municipal y los equipos de asistencia técnica del Departamento Provincial de Educación Cautín Norte del Ministerio de Educación.

Los actores clave seleccionados para recabar información fueron:

- Dirigentes de la comunidad
- Centros de Padres
- Educadores tradicionales
- Encargado de escuela

En total se realizaron 24 entrevistas, entre ellas 10 varones y 14 mujeres. De estas 20 fueron mapuches²³ y 4 no mapuches.

En relación con los principales resultados obtenidos luego de realizadas las entrevistas, se reconoce un descontento de las familias respecto del cierre de las escuelas, lo que se encuentra vinculado a un sentimiento de pérdida institucional en su territorio, de un alejamiento físico respecto de las posibilidades de educar a sus hijos e hijas, un impedimento para mantener un control y observación directa al quehacer escolar. No obstante, se valora la creciente reorganización del territorio rural ante los cambios demográficos.

Se reconoce la importancia que tienen esas escuelas en el territorio, debido a que no solamente se utilizaban con fines educativos para los niños y niñas de los sectores rurales, sino que son un punto de encuentro de la comunidad ante la realización de actividades en beneficio del desarrollo local. Por tanto se aprecia el interés de parte de la comunidad de mantener de manera activa los edificios escolares con la finalidad de desarrollar las diversas actividades comunitarias de los

²³ De modo arbitrario, se define como mapuche a aquel que a lo menos tiene un apellido mapuche, materno o paterno. En consecuencia, sería mestizo, salvo que, para efectos legales, sea reconocido como mapuche por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-CONADI o que se autodefina como miembro del pueblo.

habitantes de los sectores aledaños a estos establecimientos, aunque no necesariamente se usen para fines educacionales formales.

Ante el cierre de las escuelas, los entrevistados indicaron que preferían enviar a sus hijos a los establecimientos particulares subvencionados²⁴ de sus mismos sectores rurales. Con ello evitarían el alejamiento del territorio de los alumnos, al menos mientras eran pequeños.

Se observó que existía una opinión desfavorable respecto del sistema municipal de educación, y específicamente de la Escuela Tranapunte por los problemas que existen en una escuela “grande”. De ello se infiere que existía una imagen construida desde hace años, cuando las escuelas pequeñas de multigrados tenían una mejor relación y un trato más directo con las familias.

En ese sentido y en ese momento, los apoderados de las escuelas municipales adyacentes que serían cerradas señalan que las relaciones sociales de la Escuela Tranapunte son poco afectuosas y hay débil disciplina. Se coloca énfasis en que existen peleas al interior del establecimiento y habría poca amabilidad hacia los apoderados, debido a que la atención que se ofrece era distante para con las familias. Por tanto, se tenía una imagen de una escuela poco acogedora con su comunidad y con problemas de disciplina por parte de los alumnos, con un escaso control por parte de docentes y equipo directivo.

Esto debe entenderse en el contexto de una noción de familia con una inflexible autoridad paterna y materna, muchos de religión evangélica pentecostal, que, por sus características conservadoras, privilegian la autoridad familiar y la disciplina consecuente en el actuar personal, basada

²⁴ En diversos territorios a lo largo del país hemos observado una serie de incentivos económicos (dinero), de bienes (harina, ropa), servicios (dentistas, alimentación u otros) o transporte de niños urbanos a los campos, que usa el sistema particular subvencionado rural para asegurar asistencia de estudiantes. En general, salvo excepciones, el sistema municipal tiende a criticar y no utilizar esos incentivos.

en valores de convivencia firmemente regladas por normas morales religiosas externas a los individuos.

Se infiere que esta imagen negativa se habría formado debido a que es la Escuela que concentra mayor cantidad de matrícula en comparación a las escuelas que van a ser cerradas. Al respecto, se concluye que al ser una escuela más grande no cuenta con la misma dedicación de los directivos y docentes, ni la misma atención que en las escuelas de multigrados, donde existe un menor o único cuerpo docente que es más cercano a las familias, en cambio los de la Escuela Tranapunte de alguna manera son percibidos como agentes foráneos que desconocen la realidad territorial local.

Los entrevistados resaltan la convivencia que existe en las escuelas de multigrados, con una buena relación entre los alumnos, con un ambiente más familiar donde se comparten celebraciones y cumpleaños tanto de alumnos como apoderados y docentes. De acuerdo con este proceso se reconoce que es necesario mejorar en lo pedagógico y estructural, sin embargo un tema no menos importante es el respeto que debe existir y que se debe establecer de manera horizontal, como condición para una buena convivencia, y una relación interpersonal más afectuosa, disciplinada y respetuosa. La escuela rural y los que trabajan en ella deben tener modos más arraigados culturalmente donde se establezcan gestos básicos (algunos entrevistados dan el ejemplo de que es necesario entregar un saludo cordial para quienes llegan al establecimiento).

En esto se puede concluir que el tamaño de las escuelas afecta no solo a la relación pedagógica entre alumnos y profesores, sino en general de la unidad educacional y sus actores (por ejemplo, la relación entre estudiantes evidentemente es distinta cuando son 5 o 6 estudiantes que cuando son 80, o entre dos profesores y 15), así como con las familias (que es inmediata en el caso de las multigrados y más mediatizada en las completas) y el territorio (que es más formal en el caso de escuelas completas, requiriendo a veces de intermediarios).

También hay que considerar que la baja cantidad de alumnos de los territorios hace que, al cerrarse una escuela,

sus estudiantes (y familias) se conviertan en potenciales alumnos de otras escuelas, con “la mochila financiera” que aportan en términos de dineros frescos por vía de subvención, programas especiales y otros. En ese sentido la educación mercantil –como la chilena– estimula una poco sana competencia al hacer de los estudiantes un producto que debe ser disputado en el territorio y que, ante la escasez, hace que adquieran un valor de cambio muy importante. Ello lleva a que los sostenedores –e incluso en algunos casos encargados, directivos y docentes– entren en un juego de desprestigio de otros establecimientos con el fin de captar esos niños o niñas considerados como productos de valor que quedan “flotando” en el mercado educacional del territorio que todos comparten.

A pesar de lo anterior, existe en los entrevistados una característica positiva respecto de la Escuela que refiere específicamente a la recordada “Escuela Granja”. Las familias y exalumnos destacan la fama existente en los territorios aledaños al sector de Tranapunte de la escuela, debido a que impartía asignaturas enfocadas a la agricultura, por lo que de ella egresaban expertos en materia agrícola. Esta noción de Escuela-Granja es constituyente identitaria de la Escuela Tranapunte en el territorio del mismo nombre y se encuentra instalada en la memoria colectiva de la comunidad que en ella vive.

Es interesante entender esta mirada históricamente. Estos egresados eran –independientemente de la calidad de su formación técnica, que no conocemos– probablemente de los escasos expertos a los que efectivamente podían acudir los campesinos y las comunidades mapuches de la época para impulsar sus economías familiares de subsistencia.

Este componente de la memoria de la escuela y del territorio de la que forma parte es muy pertinente. La escuela encontró en la biodiversidad y la interculturalidad un sello propio, que por medio de este proceso de reorganización volvió a encontrar su norte, ya que se ha insistido en que el nuevo modelo de aprendizaje se basa en la antigua malla curricular y en la historia de la escuela, pero sin dejar de lado

los nuevos estándares establecidos para el sistema educacional en su conjunto.

En esa línea, el equipo directivo de la Escuela se propuso establecer como eje fundamental en los profesores y asistentes de la educación los valores y el buen trato hacia los apoderados, donde lo esencial es comprender que la escuela más allá de una posible matrícula es una comunidad educativa que proyecta una imagen pública, subjetiva, desde las relaciones que se establecen en su interior y desde ellas como se proyectan hacia la comunidad local.

Es interesante también señalar –como se verá más adelante– que la mirada interna de los estudiantes y comunidad escolar difiere significativamente de la percepción externa, ya que se indica que la convivencia interna es positiva y favorable a la relación social participativa.

Hay que señalar que de seis escuelas que se había propuesto cerrar el Departamento Municipal de Educación, solo pudo hacerlo en dos, al menos en esos años, ya que el resto de las comunidades se movilizaron de modo de evitar esta medida. Algunos estudiantes de estas escuelas al pasar de 4° a 5° o de 6° a 7° año básico continúan su formación básica en la Escuela Tranapuente.

REFERENCIAS

- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF & Ministerio de Planificación y Cooperación, MIDEPLAN (2003). Índice de Infancia, una mirada Comunal y Regional, Chile 2002. Santiago, Chile: UNICEF/MIDEPLAN.
- Ortiz, P. y Rebolledo, H. (2013). Percepciones sobre el cierre de escuelas en Puyangue y Chomio: una microetnografía de dos comunidades rurales en el área de Carahue en la Región de La Araucanía. Temuco: Universidad de La Frontera. Informe de investigación.
- Núñez, Carmen Gloria (2013). El Cierre de Escuelas Rurales en Chile: ¿Una política de Estado? http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/08/index_17_08_13_cierre_escuelas_rurales.pdf

IV. Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de los aprendizajes, aplicadas a la escuela rural intercultural

En este capítulo las temáticas a desarrollar refieren a la articulación de aprendizajes entre metodologías clásicas y otras que integren las características culturales del sector; el mejoramiento de resultados, referente a la importancia que se le otorga a la evaluación SIMCE; el perfeccionamiento docente; la incorporación del sector de lengua indígena y educación intercultural bilingüe.

UNA DISTINCIÓN NECESARIA: ESCUELA RURAL Y EDUCACIÓN INDÍGENA

Es necesario explicitar que escuela rural no es sinónimo de escuela indígena. En Chile, a diferencia de otros países latinoamericanos, no existen sistemas o escuelas denominadas “indígenas”, sean estas como subsistema estatal (como fue en el caso de Ecuador), como sistema particular reconocido por el Estado (como el caso del Movimiento Warisata en Bolivia), como escuelas reconocidas como tales (como en Brasil) o de carácter autogestionadas y autónomas (como en Chiapas, México). En Chile son las escuelas rurales las que están instaladas en territorios indígenas, por tanto en contextos interculturales. A estas escuelas –que, reiteramos, no son indígenas– les cabe la principal responsabilidad respecto de la educación de los niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios, en el marco de los programas oficiales del Estado; por ello es que, y no es poco común, que en las escuelas rurales de alta predominancia indígenas estudien hijos e hijas de campesinos

criollos chilenos. Por ello es que en el país el concepto de educación indígena (que también es discutible en otros países cuando se refiere a escuelas estatales con currículum cultural y lingüístico indígena, tanto por el concepto de “escuela”, por la institucionalidad escolar y también por un conjunto de objetivos y contenidos a aprender) en las escuelas rurales no existe y sí el de educación intercultural, que puede o no ser bilingüe dependiendo del contexto territorial local como del pueblo al que se refiere (por ejemplo, el pueblo kunza ha perdido totalmente los hablantes y con ello la memoria de la lengua).

Esta distinción que es al mismo tiempo unidad hace que en el caso chileno –y de este libro y caso de estudio– la educación intercultural bilingüe (EIB) se confunda muchas veces con la educación rural. Lo que no puede confundirse es la educación indígena, propia, de los pueblos, con la educación rural, que es una definición escolar desde la institucionalidad del Estado, más allá de sus contenidos, objetivos o ajustes magníficos a la cultura indígena de los territorios.

UNA PEDAGOGÍA ACTIVA, QUE RECOGE LA MEMORIA Y LA ARTICULA A LOS APRENDIZAJES

Durante el proceso de discusión acerca de los contenidos y ejes que debiese incluir el Proyecto Educativo Institucional (PEI), entre el 2012 y 2013, se generó una intensa discusión respecto de la memoria histórica presente en la comunidad.

La memoria comunitaria del territorio, respecto de las escuelas, no se considera en los instrumentos ministeriales como una dimensión destacada en la construcción de la misión y sellos de los establecimientos debido a que su teoría de fondo es pragmática, orientada a la actividad posible de ser observada y cuantificada; los sentidos históricos del papel de la educación en la comunidad local no se consideran y si se contradicen con las orientaciones del Estado, deben ser estas las que prevalecen. Así van desapareciendo las raíces culturales y sociales de la educación y con ello la idea de

participación –de la comunidad como de las familias– deja de convertirse en un proceso histórico, social, comunitario de construcción del territorio para convertirse en un acto burocrático, formal, sin emoción, administrativo, desanclado de la historia local. Con ello el Estado construye muros entre la institucionalidad responsable de que se cumpla el derecho a la educación y la historia del territorio donde viven, conviven y se forman los niños y niñas como sujetos de ese derecho.

La comunidad recurría en el discurso, durante las actividades participativas, a la antigua escuela-granja: una necesidad para los padres y apoderados de integrar en la identidad del PEI como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera de unificar la identidad de la escuela con la del territorio. Específicamente, se propuso la implementación de huertos escolares, en el que pudiesen participar tanto docentes como los propios apoderados, de tal manera de traspasar sus conocimientos informales a los alumnos y alumnas. No obstante, este objetivo dependía de la decisión del Ministerio de Educación, el que se centraba en el mejoramiento de los resultados mensurables y prescritos en los programas de estudio (basados en competencias), que se debían ver reflejados en las evaluaciones nacionales estandarizadas. Por su parte, la Universidad compartía los deseos e inquietudes de la comunidad respecto de convertir a la escuela Tranapunte en un espacio y proceso educativo, de aprendizaje significativo y contextualizado, bajo la concepción teórica de un currículum integrado, adecuado a la ruralidad e instalado en la historia que otorga identidad a la escuela en la comunidad y territorio. Finalmente la escuela decidió instalar por su cuenta la huerta.

La escuela contaba con las condiciones óptimas para la instalación de huertos escolares. Se contaba con el espacio físico como los servicios básicos para su desarrollo: el terreno y el agua; además con los recursos humanos para implementarlo, debido a la presencia de un docente de ciencias experto en huertas.

Para las familias la finalidad de la instalación de un huerto escolar establecía un vínculo con la historia y la realidad

de la comunidad, entre el colegio y el espacio en el que se sitúa, reflejando sus intereses legítimos como productores campesinos mapuches y no mapuches. Por tanto, existía un interés de que sus hijos(as) complementaran el currículum escolar oficial con prácticas de producción agrícola. Además, aprenderían cosas prácticas que, como se dice en el lenguaje común: “le puede servir en la vida para ganarse unos pesos”.

Es esa dimensión de la educación que ciertos sectores académicos y políticos tienden a despreciar: el carácter práctico y utilitario que ha tenido siempre la educación, el que permite una asociación de la formación escolar a la formación en algún conocimiento que “sirva para algo” sin oponer conocimiento teórico con conocimiento práctico, sin separar una educación académica de una educación técnica, rompiendo la dicotomía entre trabajo intelectual y trabajo manual.

Asociada a esta discusión y propuesta de la escuela, que fue progresivamente ganando terreno, se instala la idea de trabajar como eje curricular la biodiversidad. Es así como finalmente se establece en el PEI la biodiversidad como uno de los ejes curriculares y se inicia, de facto, la instalación de una huerta escolar en que trabajan y aprenden los niños y niñas.



Esta demanda refleja el que la reproducción campesina se establece en la familia, ante los cambios tecnológicos, la modernización y la nueva complejidad productiva, visualizando a la escuela como una oportunidad complementaria y modernizadora a la formación tradicional familiar. La idea de que hijos de campesinos formados eduquen o asesoren a los campesinos, presente en la Escuela-Granja, se mantiene en la idea campesina actual, lo que no deja de expresar una condición de autonomía, libertad y autogestión técnica de los procesos productivos.

En efecto, la huerta es un recurso pedagógico y un eje temático para las ciencias integrables a las otras asignaturas; es también un modo práctico de aprendizaje y de difusión de una concepción limpia de producción agrícola moderna con efectos en las comunidades, actuales o futuras. Además, permite el aprendizaje de ciertos valores y competencias necesarias para la vida: trabajo en equipo, manejo de instrumentos de seguridad, formación científica y desarrollo de motricidad fina y gruesa en el trabajo, valoración de la espera y la paciencia para alcanzar objetivos, educación de la belleza natural y respeto por la naturaleza, valoración por las estrategias de sobrevivencia, y respeto por sus familias actuales y de las que son descendientes. La Sede Villarrica de la P. Universidad Católica de Chile, durante varios años dictó una Pedagogía en Educación General Básica, orientada al desarrollo rural utilizando un modelo formativo de este tipo: centrada en problemas del desarrollo rural local (Salazar, 2014).

A partir de este diseño pedagógico centrado en la experiencia de trabajar con huertas escolares, se propone la instalación de un currículum que contenga en algunos niveles un carácter globalizado (Zabala, 2011) e integrado (Torres, 2006), que contenga contenidos articulados que permitan fortalecer capacidades relacionales, integradoras y holísticas en términos culturales y sociales.

Al respecto el equipo de la Universidad de La Frontera propone una metodología basada en proyectos, que se centre en temáticas que sean del propio interés de los

estudiantes, con el o la docente como coprotagonista que reconoce el proceso de aprendizaje asociado al desarrollo, y este al conjunto de interacciones sociales, tanto lingüísticas como culturales, que establece el aprendiz con el mundo cultural y natural.

El niño o niña llega con aprendizajes previos a la escuela propios de su vida intensa en las familias, comunidades, naturaleza, interactuando con adultos reales e imaginarios en la condición sociocultural en que se desarrolla y el momento histórico en que va construyendo su existencia y pensamiento. Porque así como el mundo no es estático ni acabado, tampoco lo es el desarrollo del niño. Si el ser humano es un ser de la naturaleza y esta evoluciona, entonces el ser humano evoluciona y en ese sentido no está nunca terminado, ni como individuo ni como especie, ni como productor de cultura que cambia por el solo hecho de ser parte del mundo; y en ese instante lo propio del ser humano, que se hace en cada acto e instante, resulta en significados, sentidos que permiten comprender el mundo y la dinámica de movimiento, resulta en una construcción subjetiva de la realidad objetiva.

Paulo Freire (2006) describe este proceso de la siguiente forma: “El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias” (pp. 75).

Es decir, en el mismo acto humano aprendemos, nos modificamos, cambiamos el mundo y construimos comprensiones subjetivas respecto de él. Siguiendo a Vigostsky (2009), se plantea que el aprendizaje infantil

“empieza mucho antes del que el niño llegue a la escuela (...) Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa (...) Por consiguiente, los niños poseen su propia aritmética preescolar”, [por ejemplo]: “Es inútil insistir en que el aprendizaje que se da en los años preescolares difiere altamente del aprendizaje que se lleva a

cabo en la escuela (...) El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (pp. 130-131).

Vigotsky (2009) plantea que es un error no entender que tanto los cambios que implican quiebres cognitivos, como los evolutivos, forman parte de un mismo proceso continuo de desarrollo. Señala que el pensamiento científico se presenta como revolución y evolución de dos formas de desarrollo que se encuentran íntegramente relacionadas. Por tanto, la escuela y el currículum son un espacio y un momento en el desarrollo del niño o niña a lo largo de su vida de aprendizajes. Uno de los tantos en que se irá formando y construyendo su ser en permanente evolución y revolución personal y social.

En consideración de lo anterior, el equipo UFRO presentó como propuesta la integración de un tercer eje curricular (junto con la biodiversidad e interculturalidad), el de la formación científica y ciudadana impulsando una didáctica innovadora de “investigación en la sala de clases”²⁵, mediante la integración de talleres en que se implementen estrategias metodológicas de investigación científica puntualmente en: Ciencias de la Naturaleza (Ciencia y tecnología); Ciencias Sociales y Cultura, ambas centradas en un tema globalizador e integrado de interés de los estudiantes e impulsados como proyectos en el aula. Sin embargo el equipo directivo de la escuela optó por otra estrategia: introducir estas temáticas por medio de la huerta escolar, y en el eje intercultural de su currículum.

²⁵ Metodología de Investigación en Sala de Clases con Encuesta de Opinión del Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO) que lleva a cabo el Departamento de Educación y coordina el autor de este libro. www.nepso.net, Williamson e Hidalgo (2015).

ESTUDIO DE PERCEPCIÓN DE PROFESORES SOBRE EL SIMCE COMO INSTRUMENTO EVALUATIVO²⁶

Durante el primer año de ejecución del proyecto se tenía dentro de sus principales estrategias el mejoramiento de los resultados de la prueba SIMCE²⁷. Para ello se definió un trabajo de carácter piloto a ser desarrollado durante el 2013 de manera institucional.

La estrategia consistió en la realización de un trabajo pedagógico de evaluación de los estudiantes en relación con los niveles de logro de aprendizajes, a partir de instrumentos elaborados de los docentes del establecimiento, pero con el apoyo técnico de un académico de la Universidad. Es decir, la metodología se centró en generar un apoyo a los profesores para que ellos mismos diseñaran, aplicaran y evaluaran instrumentos acordes a la realidad de cada curso. La propuesta se centraba en hacer evaluaciones diferenciadas para cada curso.

La metodología se experimentó con una evaluación positiva de los profesores, aunque estos plantearon que les significaba un trabajo que no conseguían desarrollar en el marco de sus tiempos laborales; pero, al mismo tiempo, reconocían el mejoramiento de los aprendizajes y que había contribuido al aumento inicial de los puntajes de ese año.

Por otra parte, también fue necesario conocer la importancia y valoración del cuerpo docente respecto del SIMCE, lo que resulta relevante para el futuro desarrollo de nuevas estrategias de evaluación, que fortalecerían resultados. Para ello se elaboró un cuestionario para profesores respecto de la temática, que contaba con 10 preguntas acerca de la importancia y los costos asociados a la preparación de esta prueba, así como los factores de conflicto que generaba en los profesores. Instrumento que se complementó con las diversas observaciones de campo realizadas por el equipo de la Universidad. Si bien la aplicación final de este instrumento

²⁶ Coordinado por el Profesor Dr. José Salazar A. del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera.

²⁷ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación-SIMCE.

no contó con la representatividad esperada, ya que solo lo respondieron cuatro profesores, fue un insumo que permitió generar diversas reflexiones pertinentes a la temática. Además, complementó los resultados con el trabajo cualitativo que se venía realizando durante el proceso de construcción del PEI.

La intención de recolectar tal información tenía relación con explorar una metodología orientada al mejoramiento de resultados del SIMCE para que se realizara de manera armoniosa, es decir, que no fuera motivo de estrés ni de conflicto para los docentes responsables de los alumnos para responder dicha prueba.

El cuestionario voluntario, sin ningún carácter científico, corresponde a un insumo que contribuyó a la reflexión. Las respuestas indicaron que no existe una postura preponderante en relación con la importancia del SIMCE para el sistema educativo en Chile: dos docentes se encuentran de acuerdo con dicha afirmación, mientras que los otros dos en desacuerdo. Por otra parte los profesores consideran que el proceso de preparación de la prueba es estresante, a lo que se suma el interés de que los colegios deben contar con una mayor cantidad de horas curriculares que permitan una mejor preparación para las asignaturas medidas. En ese sentido, en el trabajo de campo, los profesores manifiestan que para los alumnos también es un proceso estresante, ya que exige mucho tiempo para su preparación y se sienten presionados por el ambiente social y escolar que acompaña el proceso general del SIMCE y de aplicación de la prueba en los colegios, lo que implica no poder desarrollar otras actividades planificadas de forma regular.

Por razones institucionales no se dio continuidad a este componente del Proyecto.

INICIATIVAS DE PERFECCIONAMIENTO PARA PROFESORES

Debido a que uno de los principales desafíos que emergieron del Proyecto Educativo Institucional es la necesidad de

establecer una línea de perfeccionamiento de docentes, el equipo de la Universidad, durante el 2013 y 2014, elaboró una propuesta de perfeccionamiento docente que diera cumplimiento a los lineamientos del PEI, iniciativa que se fundamentó en los siguientes principios:

- Participación de todos los profesores
- Que responda a los requerimientos concretos de los profesores
- Que tenga un carácter viable en cuanto a los costos que podría generar para la escuela
- Que permita definir otras estrategias emergentes en términos de contenido, modalidad, profundización o especialización.

La propuesta de perfeccionamiento contó de tres actividades:

- a) **Diseño de una propuesta de perfeccionamiento permanente y en servicio:** para ello se elaboró un diagnóstico con los docentes, donde se priorizaron las siguientes temáticas:
- Nuevas bases curriculares
 - Evaluación de aprendizajes
 - Trabajo con diversidad

A partir de este diagnóstico en conjunto con los docentes se definió un listado de temas de perfeccionamiento que consistió en dedicar una hora y media semanal, acerca de tres conceptos básicos: bases curriculares; evaluación; mejoramiento del SIMCE (otorgar continuidad al trabajo iniciado el 2012). Para ello se propuso una organización de contenidos a desarrollar en un periodo de seis meses, con una capacitación semanal permanente.

Se definieron dos áreas de trabajo prioritarias que correspondieron a “Bases Curriculares” y “SIMCE y Evaluación” a partir de estas se desprendieron diversas otras temáticas que podrían formar parte de un proceso de perfeccionamiento docente, a saber:

Bases curriculares	SIMCE y evaluación
Parvularia / Matemática	Matemática, ejes temáticos y aprendizaje a evaluar
Matemática	Matemática, estrategias de trabajo por nivel de logro
Lenguaje y Comunicación	Matemática, ambientes de aprendizaje en el aula
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Lenguaje, ejes temáticos y aprendizajes a evaluar, ambientes de aprendizaje en el aula
Ciencias Naturales	Lenguaje, estrategias de trabajo por nivel de logro
Inglés	Lenguaje, ambientes de aprendizaje en el aula
Educación Física	Ciencias Naturales, ejes temáticos a evaluar
Tecnología	Ciencias Naturales, estrategias de trabajo por nivel de logro
Artes Visuales y Música	Ciencias Naturales, ambientes de aprendizaje en el aula
Lengua Indígena	Historia, estrategias de trabajo por nivel de logro

Este objetivo no era el de implementar la propuesta sino solo definir cuáles eran los principales intereses y requerimientos formativos de los docentes, los que debían hacerse llegar, vía institucional, al Departamento de Educación Municipal para que estudiara medios de satisfacer las necesidades de perfeccionamiento docente.

b) Realización de talleres de evaluación de aprendizajes

Se realizaron tres jornadas con el tema “Evaluación de Aprendizajes”, de aproximadamente dos horas cada taller, en las que participaron todos los profesores de la Escuela

Tranapunte. Las actividades se organizaron en torno a las siguientes temáticas específicas:

- Modelo de Congruencia Evaluativa.
- Conocimientos Declarativos.
- Conocimientos Conceptuales.
- Conocimientos Procedimentales.
- Congruencia para la elaboración de instrumentos de evaluación.

Además se elaboraron instrumentos de evaluación pertinentes a la realidad cultural de la escuela. El resultado de tales actividades implicó generar instancias de reflexión entre los propios docentes, así como diseñar evaluaciones relacionadas a las características de las y los estudiantes.

c) Formalización especializada con presencia de un postítulo en Psicopedagogía

Para impulsar el principio de la formación para la diversidad, asociado a la interculturalidad, al mejoramiento de los aprendizajes, a la idea de biodiversidad (en cuanto el ser humano es diverso porque es diverso como ser natural), se estableció como una necesidad de perfeccionamiento la formación de una especialista en psicopedagogía para aprender a trabajar con diversidad y colaborar con los otros docentes de la escuela en el trabajo de esta temática. De esta manera se pretendía fortalecer las capacidades docentes en la integración escolar, para otorgarles mayores y mejores herramientas a alumnos que tuviesen dificultades en la sala de clases. En definitiva, se procuró fortalecer una capacidad técnica estable que pudiera complementar las tareas de los docentes cuando se enfrentan a situaciones complejas de aprendizaje y requieren de un apoyo específico.

Para cumplir con este objetivo, durante el 2012 y 2013, una profesora de educación básica de la Escuela Tranapunte participó de un postítulo en Psicopedagogía dictado por el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera,

el que fue financiado con una beca. La docente realizó el curso y egresó con una excelente aprobación.

REFERENCIAS

- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México, México: Siglo XXI.
- Torres, Jurjo (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, España: Morata.
- Vigostsky, Lev S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Salazar, Urbano (2014). *Gestión de Procesos Educativos y Organizacionales para la Escuela en Territorio Rural con Aula Multigrado. Fundamentos y estrategias de desarrollo*. Villarrica, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica.
- Williamson, Guillermo & Hidalgo, Carolina (2015). *Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO Chile*. In: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 15, Número 2, Mayo-Agosto. Pp. 1-21.
- Zabala Vidiella, Antoni (2011). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona, España: Graó.

V. La educación intercultural bilingüe: un nuevo contenido para impulsar el eje interculturalidad

En el marco del eje Interculturalidad que planteó el PEI, y de responder a requerimientos de las familias mapuches consultadas el 2012, así como a cumplir el objetivo de que los niños deben aprender lo que tienen derecho y la educación intercultural bilingüe es un derecho legal, se integró la educación intercultural bilingüe a la escuela y a su currículum, mediante una primera acción, que fue la instalación del Sector de Lengua Indígena (SLI) y la incorporación de la escuela al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

El Decreto 280 (25.09.2009)²⁸ determina la obligatoriedad, con varias condiciones referidas al porcentaje de estudiantes indígenas y, otras, de instalar en el currículum formal un Sector (Asignatura) de Aprendizaje de Lengua Indígena, definida posteriormente con 4 horas semanales. Aunque en el sector Tranapuente hay comunidades indígenas, al ser una zona de transición entre la identidad mapuche-wenteche (ubicada en el valle central-sur de la Región de La Araucanía y en este caso en torno a la cuenca del río Cautín y luego del Imperial) y mapuche-lafquenche (ubicada en la zona de litoral marino y bordemar), el currículum no consideraba ninguna forma de aprendizaje sistemático indígena.

En ese sentido el que la escuela haya instalado la asignatura cumple la ley y avanza en el cumplimiento al derecho de los niños indígenas a aprender en su lengua y cultura, a los niños no indígenas a ampliar sus saberes y aprendizajes acerca de la vida, el conocimiento y el territorio, y a ambos a construir

²⁸ <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006477>

relaciones interculturales desde la temprana infancia. Por otra parte las comunidades mapuches y sus familias pueden reconocerse en la escuela.

Los principales efectos de tal desafío consistieron en:

- a) Integrar oficialmente la escuela al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). La Escuela, mediante la gestión del equipo UFRO, ingresó al PEIB, lo que permitió generar el subsector de lengua indígena desde 1° hasta 4° año Básico. Se hizo entrega de material por parte del PEIB y además se comenzó el proceso de búsqueda de educadora tradicional.
- b) Generar el Sector de Lengua Indígena (SLI) que determina el Decreto 280 del Ministerio de Educación, generando el proceso de selección de una educadora tradicional que enseñe el mapudungun, y la designación de una profesora mentora; esto implicó un ajuste de la organización curricular de la escuela y de las tareas docentes de la profesora mentora, así como la integración de una educadora tradicional.
- c) Articular a la educadora tradicional seleccionada y a la profesora mentora nominada a las instancias informativas y formativas que permitan planificar el nuevo sector. Como ya se mencionaba, el subsector de lengua indígena, a la fecha (2017), se encuentra funcionando y la profesora mentora trabajando de manera colaborativa con la educadora tradicional. Además se han ampliado los territorios de aprendizaje generando dentro de las planificaciones actividades en el huerto, visitas y expediciones a los alrededores de la escuela, para trasplantar árboles nativos, conocer experiencias de lombricultura y también para conocer su cosmovisión a partir de la visita a algunos ancianos de la comunidad.
- d) La educadora tradicional y la profesora mentora participaron en varios seminarios del PEIB, donde se entregaron orientaciones y materiales para el desarrollo del sector. La profesora participó de un seminario de la Red Interuniversitaria de Educación Intercultural –RIEDI– de

la que forma parte la Universidad de La Frontera, por medio de su Departamento de Educación y el Proyecto Kelluwün (Chillán, junio, 2013).

- e) El PEIB entregó materiales para el desarrollo del sector, mientras que la UFRO proporcionó un libro elaborado por la Asociación de Educación Mapuche Azeluwam (Consejo de Educación Mapuche Azeluwam; Williamson; Caniuqueo y Pérez (Editores), 2012), que considera todos los fundamentos, contenidos curriculares y pedagógicos centrales y propios de una educación mapuche.
- f) Se elaboraron y entregaron diversos “Diseños de Planificación EIB”, que permitiera orientar la articulación de la interculturalidad y el SLI con el resto del currículo. Estas planificaciones fueron diseñadas por estudiantes de pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica de la UFRO, mapuches, hablantes del mapudungun²⁹. Para ello se realizaron actividades centradas en cuatro encuentros con los niños, profesora intercultural y educadora tradicional para conocer cómo se vive el proceso de educación intercultural en Tranapunte y ser un apoyo pertinente. Como producto final de este trabajo, los estudiantes de la universidad construyeron planificaciones que fueron entregadas y validadas por la profesora a cargo y la educadora tradicional.

REFERENCIAS

- Consejo de Educación Mapuche Azeluwam; Williamson C., Guillermo; Caniuqueo, Sergio y Pérez O., Isolde (Editores) (2012). Pedagogía y saberes Culturales Mapuche para Educadores Tradicionales. Temuco: Universidad de La Frontera, Asociación Indígena Consejo de Educación Mapuche Azeluwam, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Programa Orígenes. 58 páginas.

²⁹ El equipo de estudiantes de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica fue formado por los actuales profesores Roberto Marivil y Jairo Nahuelpan.

VI. Modelo de gestión multisectorial y de articulación territorial, centrado en la misión de la escuela, en un contexto de cambio estructural y paradigmático para la implementación de la escuela rural

Este capítulo se organiza en torno a la propuesta inicial de un modelo de gestión que integre la complejidad organizacional e institucional del territorio. La propuesta que hemos ido construyendo para que se pueda desarrollar adecuadamente el PEI supone un territorio que no solo otorgue soporte al proyecto y a la escuela, sino que le ofrezca condiciones de desarrollo, proyección y significación a las familias y comunidades.

En ese sentido, existen ciertos principios conceptuales que organizan un modelo multisectorial y de articulación territorial que organizan esta propuesta:

TERRITORIO DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES (Williamson, 2005; Williamson, 2017)

La escuela no es la única instancia en que las personas que habitan un territorio se educan. La formación de las personas se desarrolla en un territorio mediante la combinación de un conjunto de entidades, instituciones y procesos formativos formales escolares, formales no escolares e informales. La identidad de cada persona se construye en parte significativa según sean los procesos formativos de los que ha participado a lo largo de su vida, en uno o varios territorios, desplazándose de uno a otro o permaneciendo en él. De esta manera se transmite y construye la memoria personal y colectiva de los individuos y comunidades. Ahora bien, si la escuela es una más de las entidades educadoras de los territorios, es la principal institución formadora en cada comunidad.

GESTIÓN PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN

(Williamson y Gómez, 2004; Lück, 2008)

La participación, aun en contextos de libertad de enseñanza, de educación mixta, del sector privado, de precariedad de contratos docentes, es un factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación, pues permite enriquecer las concepciones e ideas educativas que conforman el currículum real y las relaciones sociales de aprendizaje, potenciar las energías y creatividades de las comunidades y los individuos, hacer más efectiva la gestión, generar un sentido de compromiso de la comunidad educativa, comunidad local e instituciones con la escuela. Implica también un avance en la democratización de la educación. La gestión participativa se instala en cada comunidad como una reconstrucción del vínculo entre la escuela y la comunidad que permita generar un currículum contextualizado, una pedagogía adecuada a la edad y desarrollo de niños y niñas y de sus familias, una base axiológica y cultural que emerge desde la interacción entre las familias y miembros de las comunidades y los que representa el Estado por medio del currículum oficial.

En algún punto entre la autogestión educacional (sector privado o público sin más determinación del Estado central que el cumplimiento de las leyes) o la cogestión (sector mixto municipal-comunitario o privado-privado comunitario) y la gestión privada no comunitaria, dependiendo de condiciones sociales, políticas, culturales, institucionales, nacionales y locales, se encuentra la gestión participativa, que puede asumir modalidades y expresiones diversas dependiendo de las relaciones entre dichas dimensiones societales y educacionales (Williamson, 2002).

Hay algunas normativas legales o reglamentarias que estimulan o intentan promover la participación en los establecimientos educacionales, entre ellos la que establece los Consejos Escolares (Decreto 24 Ministerio de Educación, de 11.01.2005), de acuerdo con lo que indica la Ley N° 19.979, que dispuso que en cada establecimiento educacional subvencionado deberá existir un Consejo Escolar, regulando

su integración y funciones. Sin embargo, considerando el modelo educacional descentralizado y de mercado que existe en Chile, se determina que no es un Consejo resolutivo ni sus decisiones son vinculantes: “tendrá carácter informativo, consultivo y propositivo, salvo que el sostenedor decida darle carácter resolutivo” (artículo 2).

Las principales funciones del Consejo son:

Artículo 4º: “El Consejo será informado, a lo menos, de las siguientes materias, en las oportunidades y con los requisitos que a continuación se señalan:

- a) Los logros de aprendizaje de los alumnos. [...]
- b) Los informes de las visitas de fiscalización del Ministerio de Educación respecto del cumplimiento de la Ley N° 18.962 y del DFL N° 2 de 1998, del Ministerio de Educación. [...]
- c) En los establecimientos municipales, de los resultados de los concursos para docentes, profesionales de apoyo, administrativos y directivos. [...]
- d) En los establecimientos municipales, del presupuesto anual de todos los ingresos y todos los gastos del establecimiento. [...] y
- e) Del informe de ingresos efectivamente percibidos y de los gastos efectuados. [...]

Artículo 5º: El Consejo será consultado, a lo menos, en los siguientes aspectos:

- a) Proyecto Educativo Institucional;
- b) Programación anual y actividades extracurriculares;
- c) Las metas del establecimiento y los proyectos de mejoramiento propuestos;
- d) El informe escrito de la gestión educativa del establecimiento que realiza el Director anualmente, antes de ser presentado a la comunidad educativa, y
- e) La elaboración y las modificaciones al reglamento interno del establecimiento, sin perjuicio de la aprobación del mismo, si se le hubiese otorgado esa atribución”.

Este Consejo en la práctica funciona según determine el sostenedor y director, ya que, pese a su obligatoriedad de existencia, al tener carácter no vinculante obligatorio con determinaciones específicas que afecten el desarrollo del establecimiento, su función en una escala de participación definida justamente por la capacidad de tomar decisiones vinculantes, se encuentra en los estadios iniciales. Particularmente en el de la consulta sin carácter resolutivo.

Pese a estas limitaciones la Escuela Tranapunte ha instalado este Consejo y opera de acuerdo con la legislación vigente.

A continuación presentamos algunas indicaciones respecto del Modelo de Gestión que podría instalarse en la escuela desde el punto de vista de colaboración interinstitucional.

MODELO DE GESTIÓN INTERINSTITUCIONAL

Lineamientos y estrategias de cooperación interinstitucional en el contexto de los Territorios de Aprendizajes Interculturales

Entre los criterios que ordenan la nueva visión del PEI, se encuentra la comprensión de la escuela integrada al medio, como una institución que se inserta en un territorio de aprendizaje intercultural que se fundamenta en la idea de que un territorio que aprende es un territorio que se desarrolla y que la educación no es privilegio de la escuela como institución sino de un conjunto de modalidades formales o sistemáticas, escolarizadas y no escolarizadas, que en conjunto forman a las personas que viven en él y van dando forma a la memoria cultural personal, colectiva y local. Se trata de asumir los procesos formativos en una perspectiva en donde las personas aprenden en las interrelaciones sociales, culturales, políticas, lingüísticas, ideológicas, espirituales de las que forma parte en los territorios virtuales, de sentidos o físicos.

Una visión de este tipo supone una importante articulación social e institucional, de modo a llevar adelante un desarrollo educacional integrado, basado en la sinergia de esfuerzos y en el aprendizaje intercultural, que pueda centrarse en el diálogo

y rompa con lo que Paulo Freire determina como educación bancaria o extensión cultural. La articulación social se deberá ir estableciendo en relación con la gestión participativa de la escuela, que permita la convivencia y la participación en iniciativas de interés del conjunto de la comunidad.

Cooperación y participación social en el establecimiento

Como se ha mencionado, uno de los ejes fundamentales del PEI es la participación de todos los actores que componen la comunidad educativa. Especialmente, se propone una gestión de tipo participativa para la construcción de las propuestas de desarrollo que emerjan en el establecimiento. Bajo esa lógica resulta fundamental el rol que cumple el Centro de Padres y Apoderados, así como los microcentros de los cursos, debido a su función de articular, apoyar y participar de los diferentes programas y proyectos que surgen desde las instituciones públicas, siendo los representantes de las familias en la toma de decisiones. Además, son quienes transmiten la información entre los estamentos que se encuentran dentro de la escuela, así como con las otras instituciones del territorio que colaboran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se genera un ambiente de cooperación dentro de la escuela en el que se encuentran involucrados todos los actores, por medio de sus representantes, en la educación de los niños y niñas.

Este trabajo de cooperación y participación que se propone se comenzó a gestar desde los inicios de la construcción del Proyecto Educativo Institucional, ese es el caso de la jornada de devolución de información realizada a inicios del año académico 2013, en la que participaron apoderados, docentes y asistentes de la educación, y en la que expusieron los principales contenidos trabajados durante el 2012, tanto la dirección de la escuela como el equipo de la Universidad de La Frontera, y que fueron integrados en el diseño del PEI. Además se enfatizó en la relevancia de la participación y colaboración en la construcción del Proyecto por parte de la comunidad educativa, resaltando la inclusión de los

aprendizajes del propio territorio. En ese sentido, la jornada permitió retroalimentar los contenidos del PEI, donde los participantes plantearon la relevancia de haber participado en el diseño del tipo de escuela que se quiere construir.

También, esta participación se ha fomentado en otras instancias desarrolladas por la escuela, como fue la celebración del Wetripantu, y la visita de los padres y apoderados a la Universidad, donde se generaron nuevas instancias de diálogo respecto de la escuela. Estos se orientan a iniciativas puntuales focalizadas en temas culturales y de educación superior, pero a un mediano y largo plazo deberían ser establecidas de manera permanente en el tipo de enseñanza que se está impulsando. Si bien corresponden a iniciativas incipientes y aisladas, se propone la generación de una línea de trabajo continua, donde se instale un trabajo sistemático con actividades tanto académicas como culturales, que permitan una mayor vinculación del territorio con la escuela.

COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL

La articulación institucional se deberá ir estableciendo en la construcción –no exenta de tensiones– entre las diversas instituciones del Estado que son, de una u otra manera, responsables del desarrollo del PEI en todas sus capacidades.

La principal articulación que sustenta la posibilidad de desarrollo del PEI de la escuela se cumple en la relación de cuatro instituciones estatales que cumplen diversas tareas:

- **El Ministerio de Educación** – Secretaría Regional Ministerial de Educación de La Araucanía: el lineamiento político y el apoyo financiero; integra el Departamento Provincial de Educación Cautín Norte que es el responsable de la supervisión, apoyo técnico y contribución a la gestión curricular.
- **El Municipio de Carahue** – Departamento de Educación Municipal: el lineamiento político y administrativo de la educación municipal, el control de las decisiones, la

distribución de recursos financieros para el funcionamiento de la escuela y del proyecto en la escuela. Tiene dividido el manejo administrativo financiero del técnico-pedagógico en dos autoridades diferentes.

- **La Escuela de Tranapunte** es la institución que, definida como comunidad educacional, constituye el centro, el protagonista y el eje del proyecto; aporta el conocimiento local y pedagógico instalado en la memoria individual y colectiva de sus actores componentes; pese a las orientaciones del sistema educacional, su dirección tiene poco control sobre una parte significativa de los recursos que recibe por la Ley de Subvención Escolar Preferencial-SEP N° 20.248 que crea y regula la SEP y el Registro de Asistencia Técnica Educativa-ATE³⁰.
- **La Universidad de La Frontera** es la institución que aporta conocimiento teórico y metodológico, la evaluación y sistematización académica, formación continua, vínculo con el medio, durante el proceso de desarrollo del proyecto; coordina el proyecto y parte del uso de los recursos financieros o especialistas que se obtienen.

Estas son las principales instituciones que conforman el sustento institucional del proyecto transformador: lo político regional y lo político local, los recursos, el protagonismo, el conocimiento pedagógico, la vinculación con el territorio.

Hay otros vínculos como los establecidos con la Corporación Nacional Forestal (CONAF) para el apoyo en un vivero, el Programa de Salud del Municipio por un centro que opera en un edificio de la escuela y otras instituciones estatales.

Subsistema Local de Educación Rural (SiLER) y trayectoria formativa

Una de las principales propuestas para definir los lineamientos de la escuela corresponde a la organización de un Subsistema

³⁰ Regulada por los Decretos N° 235 (aprueba reglamento de la Ley 20.248) y N° 293 (establece los estándares y criterios para la clasificación SEP).

Local de Educación Rural (SiLER) en que se articulen escuelas rurales multigrados de pocos estudiantes con la escuela completa, y esta a su vez con el Liceo.

Se propone la organización de un sistema educacional local, a escala territorial, que integre las escuelas y las articule, en el marco de una trayectoria escolar que estructure una concepción curricular y pedagógica desde la educación parvularia a la superior (técnica o universitaria), educación de jóvenes y adultos, y procesos de capacitación o educación formal no escolar, como de formación continua de profesores y educadores sociales.

Los ejes organizadores del sistema deben ser los del territorio para aprendizajes interculturales, la gestión participativa, las concepciones curriculares y pedagógicas, los intereses y sueños de los niños y niñas, jóvenes y adultos y sus familias, así como los proyectos de desarrollo vinculados a interculturalidad, biodiversidad, trabajo cooperativo y trayectorias formativas.

Se trata de que las escuelas multigrados instaladas en los *lofo* comunidades, con pocos alumnos, puedan mantenerse al menos hasta el 4° año de educación básica, con los niños y niñas estudiando próximos a sus hogares y comunidades, al uso de la lengua materna mapudungun o castellano. Al cursar el 5° podrían trasladarse a la escuela completa más próxima, en este caso la de Tranapunte. A su vez, de esta escuela deberían dirigirse al Liceo de Carahue o a otros con los que se establezcan acuerdos de recepción de estudiantes. Lo importante es que exista una conexión curricular y pedagógica, teórica y metodológica, valórica y de convivencia, desde la educación parvularia a la enseñanza media para que exista una continuidad en la dinámica formativa, valórica, curricular y pedagógica a toda la formación de los niños y niñas de modo que no deban ir adecuándose a diversos conceptos o enfoques de aprender, estrategias de enseñanza y aprendizaje, relaciones culturales cada vez que pasa de un nivel o grado a otro.

El modelo puede ser interesante, pues recoge algunas experiencias de concentración de escuelas, nuclearización

de escuelas o las del Sistema de Educación Integrada Rural-SIER (Williamson, 1987) que estuvo en la base del modelo de gestión y perfeccionamiento del Programa MECE-Rural (Williamson, 2010) y que han mostrado en diversos contextos resultados muy importantes de aprendizaje, de cooperación docente, de integración curricular horizontal y vertical, de una pedagogía por proyectos.

Este modelo, en el marco de la recientemente aprobada Ley N° 21.040 (24.11.17) que crea el Sistema de Educación Pública³¹, con Distritos Educativos coordinados por Servicios Locales de Educación Pública³², puede ser un aporte cualitativo y de gestión muy interesante como posibilidad de organización de la educación rural. Justamente uno de estos Sistemas Locales –denominados Servicios– es el Araucanía Costa que comprende la comuna de Carahue (incluye las comunas de Carahue, Imperial, Teodoro Schmidt, Toltén y Saavedra)³³. Este Subsistema podría eventualmente proyectarse hasta la educación superior coordinando de alguna manera posibilidades especiales de ingreso a Universidades estatales o públicas, a Institutos y Centros de Formación Técnica en Temuco. Asociado a este modelo podría instalarse una línea de educación de jóvenes y adultos, y sistemas de capacitación que constituyan la propuesta de opciones de formación bajo la lógica de que los territorios pueden convertirse en territorios de aprendizajes interculturales. Estos últimos podrían

³¹ <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>

³² <https://educacionpublica.mineduc.cl/proyecto-de-ley/>

³³ La transición entre la actual administración municipal y el nuevo Sistema de Educación Pública será un proceso gradual y durará hasta el 2025 (con una evaluación intermedia para revisar el proceso de instalación). En ese camino, los dos primeros Servicios Locales de Educación Pública comenzaron a funcionar el 1 de marzo de 2018: “Puerto Cordillera” que agrupa jardines, escuelas y liceos públicos de las comunas de Coquimbo y Andacollo; y “Barrancas” que agrupa los establecimientos de Pudahuel, Lo Prado y Cerro Navia. Por su parte, los Servicios Locales de “Huasco” (Alto del Carmen, Freirina, Huasco y Vallenar) y “Costa Araucanía” (Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén) asumirán la responsabilidad sobre el servicio educacional a partir del 1 de julio de 2018 (<https://www.mineduc.cl/2018/03/02/comenzola-desmunicipalizacion-la-apuesta-mas-importante-la-educacion-publica-las-ultimas-decadas/>).

orientarse a las familias de los estudiantes y a egresados de la enseñanza media que no continuarán estudios.

EL TRABAJO INTERSECTORIAL COLABORATIVO EN FUNCIÓN DE LA ESCUELA

La integración a un proyecto de desarrollo local: ruta fluvial Costa Carahue

Una iniciativa que responde a lo que se señala como una ausencia en el próximo capítulo acerca de arquitectura, refiere al hecho de que la escuela le da la espalda al río Imperial: por su composición social campesina, por su consecuente interés por la agricultura (Escuela-Granja), por la historia de la sobrevivencia familiar, que es campesina, el río cumple una función complementaria a la alimentación familiar y al transporte (disminuida por la construcción hace un par de décadas de un puente carretero próximo). De ello surge la oportunidad, más que necesidad o interés, de integrar el río a la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, así como al funcionamiento de la escuela. En definitiva, se considera integrar al río como una posibilidad pedagógica de estudio respecto de la biodiversidad, como contenido cultural mapuche, como un dispositivo pedagógico de comunicación y aprendizaje intercultural.

En ese sentido, la Universidad de La Frontera y la Municipalidad de Carahue formularon un proyecto denominado “Ruta Fluvial Costa Carahue”, como una posibilidad de integrar la escuela al desarrollo local fomentando la interculturalidad, asociado a la integración al desarrollo productivo de la localidad y el territorio. El proyecto, entre otras medidas mayores, busca integrar a la comunidad y Escuela de Tranapunte a una estrategia de turismo, potenciando el río Imperial como un atractivo natural, donde la escuela puede jugar un rol importante en la ruta, que permitiría que niños y niñas puedan contar con más y nuevas experiencias de aprendizajes interculturales. Si bien la idea inicial del

proyecto surgió de la Universidad y del municipio, se fueron integrando otros actores relevantes de La Araucanía, como eventuales colaboradores de manera técnica y ejecutora de la iniciativa y que corresponden a: Instituto de Desarrollo Local y Regional-UFRO, SERNATUR, y Gobierno Regional de La Araucanía.

Se definieron los principales lineamientos a trabajar en el proyecto, así como la importancia que tendría el establecer una ruta fluvial en la región³⁴. Se releva la importancia de incorporar las características culturales de la zona costera de La Araucanía, donde resalta su patrimonio y paisaje cultural. Además, se pone especial atención a la necesidad de mejorar los servicios básicos en la zona costera, de tal manera de ofrecer un atractivo turístico con todas las condiciones necesarias para su desarrollo. Se establece que la generación del proyecto tendría una duración estimada de cinco a siete años. Por otra parte, se destaca la importancia del proyecto de la Escuela Tranapunte, y la forma en que se incorporaría al desarrollo territorial desde la educación y el trabajo con las comunidades, por tanto se propone instalar el desarrollo desde las bases, es decir, en las comunidades, generando cooperativas, de tal manera de realizar una apropiación del relato y hacerlo propio. Aún es un proyecto que se debería gestar con más detalle, en cuanto a la integración de los recursos para su ejecución, así como determinar los lineamientos y objetivos definitivos. Finalmente, se propuso generar una institucionalidad pertinente que integre al territorio costero de La Araucanía, que sea responsable de acompañar, animar y monitorear el cumplimiento de compromisos³⁵.

³⁴ Reunión realizada en mayo del 2013, de diferentes servicios públicos. Participaron miembros del Instituto IDER-UFRO, Director Jorge Petit-Breuilh, el Coordinador del Programa de Desarrollo Territorial y Competitividad, Ismael Toloza, y Guillermo Williamson como Coordinador del Proyecto Escuela Tranapunte y encargado de la Unidad de Educación Para el Desarrollo; el Director Regional SERNATUR, Sebastián Álvarez; Municipalidad de Carahue; Rector Universidad de La Frontera, don Sergio Escobar, diputado Joaquín Tuma, y el consejero regional, Manuel Aravena.

³⁵ Algunos años después se creó la Asociación de Municipios Costa Araucanía-AMCA. <http://www.costaaraucaania.cl/amca/>

En el marco de esta posible oportunidad de articular la escuela Tranapunte al desarrollo productivo del territorio, se realizó un estudio para identificar su potencial turístico (Rojas, 2014).

Tranapunte al ser una localidad colindante con la ribera del río Imperial posee un potencial interesante para el desarrollo de un foco turístico. Un punto a favor es que antiguamente existía un muelle, que hoy se encuentra en desuso, y que demuestra que la localidad era una estación en la ruta fluvial. Además, colindantes se encuentran vastos humedales ricos en flora y fauna silvestre, lo que posee un potencial para observación de especies locales (y permite enraizar en el agua el principio de biodiversidad del currículum). Tranapunte posee un potencial turístico que no se ha explotado y el que contribuiría a mejorar la calidad de vida de los habitantes del sector. Su posición estratégica en el cruce de dos carreteras, a orilla de camino asfaltado, de un Centro Experimental de la Papa, con disponibilidad de agua y próximo a zonas turísticas en expansión, ha elevado el valor de la tierra en los mercados de propiedades rurales, demostrando el valor potencial que puede tener la localidad en el desarrollo del territorio. La localidad puede explotar este polo de desarrollo, por medio de iniciativas locales con el apoyo de la municipalidad y de privados, considerándola además una puerta de entrada hacia la ruta de la costa (en dirección a Puerto Saavedra, hacia Nehuentúe y hacia Tirúa en la Región del Biobío), establecer turismo a pequeña escala, como el turismo cultural o el ecoturismo y desarrollarse con ofertas propias por su estratégica posición geográfica y caminera.

El Servicio Local de Educación de la Zona Costa Araucanía podría insertarse al desarrollo productivo de la cuenca del Imperial y como subsistema de educación rural, con Tranapunte como uno de sus centros de convergencia al desarrollo turístico de la localidad.

VII. Orientaciones para el diseño arquitectónico: algunas ideas emergentes del territorio y el establecimiento en el proceso de elaboración y el resultado del PEI³⁶

En este punto se tratarán algunas orientaciones para un diseño arquitectónico que tenga en cuenta las características interculturales de la Escuela (espacios educativos y modelos pedagógicos) bajo una concepción de Territorios de Aprendizajes Interculturales.

El proyecto no consideró un estudio que permitiera orientar la inversión en infraestructura y más específicamente en arquitectura. En el equipo de la Secretaría Ministerial de Educación se integró en un primer momento un arquitecto, que participó activamente de las reuniones de diseño del proyecto y en visitas al terreno (años 2011 y 2012). Sin embargo por la discontinuidad del profesional este componente del proyecto quedó trunco.

Sin embargo, uno de los objetivos del proyecto y compromisos del gobierno regional fue el de realizar una inversión en infraestructura y equipamiento, por lo que, aun con cierta ingenuidad y sentido común probablemente, quizás con errores y obviedades, con ausencias necesarias para un proyecto de este tipo, se tomó la decisión de cumplir con este propósito del proyecto en lo que nos compete como universidad y equipo técnico y académico. Por ello presentamos a continuación varias propuestas e ideas respecto de un diseño arquitectónico que responda a lo recogido en los estudios y trabajos de campo, a lo que conversamos con profesores, estudiantes, familias y miembros de las comunidades.

³⁶ Agradecemos a Joao Williamson M., Constructor Civil, por sus comentarios y aportes a este capítulo.

Aprendimos y enunciamos como un primer concepto el que un diseño arquitectónico debe recoger y expresar ideas, culturas, necesidades, objetivos desde diversas fuentes: las ideas y propuestas recogidas en terreno desde diversos actores institucionales, organizacionales, sociales e individuales vinculados a los procesos educativos, mapuches y no mapuches; la literatura arquitectónica, paisajística, pedagógica intercultural y mapuche que presenta el conocimiento acumulado pertinente a la cosmovisión y sus proyecciones al uso funcional y estético del espacio. Se pueden presentar algunas orientaciones muy generales y una propuesta de uso del espacio que tenga un carácter intercultural, responda a ciertos principios culturales mapuches, a necesidades del proceso pedagógico y del aprendizaje de los niños y niñas, pero también de la comunidad escolar y local, a las condiciones del terreno y territorio, de su localización en el paisaje mayor y finalmente desde el proceso de elaboración y producto del PEI.

La construcción de un edificio o es construcción nueva o es reparación o reconstrucción. Cada acción: construcción, reconstrucción o reparación tiene una significación diferente para la comunidad que lo usa o usará y para aquella que la admirará, pues los edificios constituyen la ocupación de un lugar que no puede ocupar otro físicamente (dimensión egoísta) pero que pueden gozar los seres vivos (dimensión estética) para el beneficio del bien común (dimensión social de cooperación práctica). La construcción implica la novedad, la reconstrucción, el acto de rejuvenecimiento, la reparación supone sanación, cada uno tiene un sentido diferente para quien lo piensa, diseña, construye, usa, goza.

En esta línea hay otras distinciones a considerar como el carácter de los espacios: abiertos formativos (espacios al aire libre con un objetivo de aprendizaje explícito: deportivo, recreacional, de laboratorio natural); espacios cerrados con objetivos de aprendizaje formal o sistemáticos de los estudiantes, docentes, miembros de la comunidad o para la gestión (salas de clases, auditorios, oficinas, centros de recursos de aprendizajes, talleres); espacios cerrados para las actividades sociales (comedores, gimnasios, salas de juego);

espacios asociados al desarrollo corporal y de la salud (cocinas, baños, enfermería); espacios abiertos para la expansión de los requerimientos del aprendizaje formal y libre del juego, la conversación, el espíritu, el ensimismamiento (patios, huertas, rincones naturales o culturales, espacios naturales); espacios de conectividad y comunicación entre lugares y personas (patios, rincones, senderos, escaleras); espacios de habitabilidad (internado, casas).

Un segundo aprendizaje, el que es obligatorio escuchar a los miembros de la comunidad: se preguntan por el sentido de las construcciones según se planteen desde la decisión política, con o sin participación de ellos. Hay que considerar que las escuelas están instaladas en territorios donde hay otros habitantes, tanto humanos como no humanos. Unos viven en villorrios o aislados en sus predios y circulan por espacios de uso público como caminos, calles, carreteras, pasajes, a pie o en diversos medios de transporte público o privado; incluso por el propio sitio de la escuela (“acortando camino”). Las escuelas cumplen funciones de referencia geográfica, de espacio de descanso al caminante, de sede social de las comunidades, de conexión entre lugares, es decir, forman parte de los espacios públicos de la comunidad. Están en lugares donde los vecinos tienen opinión respecto de la escuela, expectativas y también intereses. En esta dimensión la memoria colectiva cuenta como un componente de la concepción arquitectónica del establecimiento.

Naturaleza y cultura en diálogo entre ellas y al interior de ellas constituyen un tercer aprendizaje que debe considerar un proyecto arquitectónico en Tranapunte. El PEI ha definido algunos ejes fundantes de su concepción como centrales, entre ellos la interculturalidad y la biodiversidad. Por ello su preocupación con la formación de una ética de respeto y cooperación intercultural y de respeto y admiración por la diversidad natural desde donde emerge o se soporta la diversidad humana. En ese sentido la naturaleza es la hermana complementaria de la cultura, la biodiversidad es la expresión natural (integrando la dimensión humana de la corporalidad y su ser en el mundo) y la interculturalidad

es la expresión cultural del territorio. El reciclaje de materiales y objetos, la asociación al desarrollo sustentable, el respeto a los diversos espacios del terreno según su aporte a la totalidad, la consideración de que en el sitio hay o pueden haber espacios de significación espiritual, deben ser características del proyecto. La interculturalidad y la biodiversidad están en los bordes de los temas hegemónicos en las discusiones educacionales, pero por sobre todo en las decisiones académicas, estéticas, políticas que hoy son definidas por la ley de oferta y demanda en el mercado. Pero justamente esta posición límite, en el sentido fronterizo, es la que nos permite avanzar a una cuarta consideración: los diversos paisajes a considerar.

Una cuarta cuestión a considerar en un diseño arquitectónico es que se debe considerar el paisaje no solo en dos dimensiones: la cultural (edificios y su equipamiento); la naturaleza del paisaje-natural cultural (los jardines, huertas, parques, jardineras) sino también una tercera que se encuentra en los bordes, en los intersticios (mal-des) ocupados por la cultura, los jardines o huertas. Es el mundo natural que resiste y se reproduce estableciendo un puente entre la naturaleza milenaria y salvaje con la moderna y cultural: es el tercer paisaje. Toda ocupación humana del paisaje para el goce estético, el desarrollo del espíritu, el fortalecimiento de su lado natural (su cuerpo), la producción y reproducción de condiciones materiales e intelectuales de desarrollo humano, es decir, la producción cultural en todas sus expresiones, no puede sino intentar establecer campos de intercambios interculturales e interespecies, intraculturales e intraespecies, con prioridad a la cooperación con algo de competencia, que permitan asegurar la vida y en el caso humano los sentidos de la vida, que lo una en sus derechos con los de la naturaleza. Ello supone considerar lo no planificado o espontáneo no como un desecho o invasión de la naturaleza a la cultura, sino muy por el contrario, debe entenderse como el posicionamiento de la belleza salvaje, del olor primitivo, de la estética pura, de la tradición en la evolución de la naturaleza, de la forma imprevisible en esos espacios donde puede crecer la libertad,

la diversidad, la belleza, la cooperación natural como dinámica de la evolución por sobre la competencia.

“Gilles Clement desde el punto de vista de las tipificaciones del paisaje recurre a un nuevo estado de los espacios, fuera del primer paisaje como el natural primitivo, y el segundo respecto del medio urbano tradicional³⁷; para nombrarlos y hacerlos aparecer como un terreno fértil para la diversidad ecológica. (...) El botánico, ecólogo, jardinero, entomólogo y arquitecto del paisaje, define muy claramente este paisaje como “el conjunto de los espacios residuales, abandonados o improductivos, y como tales, posibles refugios para la diversidad, espacios que se revelan como Tercer Paisaje cuando asumimos la condición de contemplarlos bajo una mirada paisajística; es solo en este momento que los residuos territoriales pasan a ser fragmentos de un paisaje tercero, insertado en una realidad de dimensión mayor: aquella del Jardín Planetario”. [Y establece una relación de causa respecto de su ubicación preponderante explicando que:] “Está situado en sus márgenes; en las orillas de los bosques, a lo largo de las carreteras y de los ríos, en los rincones mal olvidados de la cultura, allí donde las máquinas no pueden llegar”.

El “Jardín Planetario” es una metáfora de Clement para referirse al planeta como un gran espacio donde el hombre debe asumir su papel de “Jardinero”, para cuidarlo y administrarlo de la mejor manera consciente desde el ámbito político, económico y social y su universalidad. Relacionada a esta metáfora también está la idea de “Jardín en Movimiento”, como la caracterización fenomenológica de un espacio de mucha actividad y sinergia tanto en su generación como en su propio mantenimiento, con espacios interconectados, con intercambios de materia y energía entre sus partes, con relaciones en evolución permanente, etc. que posibilitan la finalidad última, la diversidad³⁸.

³⁷ Nosotros extendemos este concepto “urbano” al “cultural” que abarca tanto lo urbano como lo rural.

³⁸ <http://territoriossecologicos.wordpress.com/2011/01/21/1-2-2-1-gilles-clement-manifiesto-del-tercer-paisaje/>

Las coordenadas de emplazamiento son claves para definir el sentido y proyección de una obra humana que ocupa el espacio natural. Si es en un cruce de caminos, si es en medio o el borde de un lugar o villorrio, una isla o una montaña. La escuela se ubica en un lugar estratégico: el cruce entre la carretera Carahue-Nehuentúe con el puente y carretera Saavedra-Tirúa; frente a uno de los pocos muelles autorizados en el río Imperial; a orillas de carretera en un villorrio. Esta ubicación es clave en un proyecto de desarrollo local del territorio, lo que determina muchas potencialidades sociales, productivas, culturales y educacionales del establecimiento; pero también establece los espacios de expansión de su influencia en el territorio, de la capacidad de integrar el conocimiento local, de reconstrucción de sus sentidos por/para la comunidad, de la posibilidad de establecer redes de contactos e intercambios de cooperación o de tensión de competencia.

El emplazamiento en el espacio debe considerar las horas de luz según el recorrido del sol, la dirección y fuerza de los vientos y lluvias, el calor del sol como fuente energética y de iluminación, en las cuatro estaciones. El clima en la zona no es estable, es dinámico y con fuerza según las estaciones. La luz, los vientos, la lluvia, el sol, son fuerzas naturales que no solo son fenómenos naturales sino representan sentidos particulares para las comunidades: “el agua es vida”, se escucha en las comunidades, cuando hay sol se puede cosechar, “viento norte es señal de lluvia”, *co* en mapudungun es agua, pero no en el sentido químico escolar (H_2O) sino una dimensión de la naturaleza especialmente importante para la vida de los *ngen*, de los espíritus del agua, una fuerza de la que hay que tener cuidado por sus riesgos ante las transgresiones culturales o de sanación en momentos relevantes de la vida comunitaria (como en la madrugada del *Wiñol Tripantu*, la renovación de la vida en el solsticio de invierno). Debe también considerar el tipo de suelo en los diversos niveles del terreno, por ello se requiere de los estudios de suelo en relación con sus usos previstos (construcciones, juegos, descanso, producción,

naturaleza, agua) y un levantamiento topográfico que incluya todos los espacios propios y los asociados con sus dinámicas geográficas.

Lo sagrado es una dimensión que no puede desconocerse al integrar la manifestación cultural a la naturaleza: la presencia de centros religiosos (capillas, iglesias, casas de pastores o machis) o de lugares sagrados (*menoko*, *rewé*, cementerios) son también determinantes o, al menos, condicionantes del uso de los espacios. En las zonas rurales e indígenas lo sagrado está en la naturaleza, como lo está para la teología de la ecología católica y debe ser considerada y respetada en el diseño.

Los servicios internos deben considerar en primer lugar a las personas y el bienestar que puedan producir en ellos con su uso: los baños completos, la cocina, comedores, bodegas, salas de profesores, oficinas administrativas, oficina del(a) director(a), sala de los padres y apoderados, salas para asistentes de la educación, lo que implica construir un programa de diseño que considere estos requerimientos.

El internado, que en el periodo atendía a seis niños, debe ser reformulado en su sentido, funcionamiento y objetivo. Debería crearse un espacio independiente, lúdico, adecuado a los niños y niñas y al inspector o inspectora responsable, sus baños, espacios propios. Debe ser reconstruido desde un proyecto de desarrollo de aprendizajes sociales, culturales y tecnológicos que impliquen no sobrecargar la dedicación escolar, pero tampoco la de perder una oportunidad de formación que complementa desde los intereses y gustos de los niños y niñas la formación escolar. Ello requiere un proyecto propio con sentido en sí mismo, complementario al PEI pero no dependiente de este.

Debe haber un segundo internado, absolutamente separado del de los niños, en todo sentido para otros objetivos educacionales del territorio. No se puede concebir un internado bajo los principios de “camas calientes”, es decir, que se usen los mismos equipamientos (camas, frazadas, calefactores, baños, comedores) que usan los niños para otras actividades. El interés superior del niño y niña, protegido legalmente, implica que

deben tener sus propios espacios. En este contexto, se puede pensar un segundo internado para que pueda construirse o aprovecharse como una central de capacitación abierta a la comunidad, en un espacio que pueda ser usado los fines de semana por jóvenes y adultos, sin que se ponga en riesgo los espacios propios de los niños, pero que se aprovechen para la comunidad espacios de recreación, naturales o sagrados y algunos otros que sean necesarios y no afecten el interés de los niños y niñas. Este es un proyecto pendiente, en lo arquitectónico, social, pedagógico.

Los materiales de construcción deben reconocer a lo menos tres fundamentos de decisión: a) sistemas constructivos locales que desde la experiencia de las comunidades conforman soluciones que se han validado en la arquitectura local y popular del sector a lo largo de su historia; b) materiales que respondan a criterios técnicos de seguridad, sustentabilidad y salubridad (por ejemplo, la prohibición absoluta de materiales con asbesto o de usar madera proveniente de bosque no manejado) pero que recojan la memoria constructiva local; c) aspectos financieros que compatibilicen una buena relación entre materiales y precio de los insumos y la fuerza de trabajo asalariada (considerando que puede haber trabajo comunitario voluntario).

Los equipos técnicos deben considerar la participación de miembros de las comunidades. En todas ellas hay maestros de la construcción y en las comunidades indígenas, especialistas en construcción; no solo son necesarios diseñadores, arquitectos y constructores en el equipo sino también miembros especializados de las comunidades que conocen el comportamiento y dinámica del terreno y de la comunidad, pero que además pueden contribuir en el contenido estético, de sentidos, cultural de la obra. La comunidad debe participar de la obra, tanto en la etapa de diseño, evaluación, como en la construcción misma.

El diseño debe considerar tres áreas disciplinarias que contribuyen a una comprensión integral del proyecto: a) arquitectura; b) diseño de interiores; d) construcción (Universidad Mayor, 2012). A ellas deben sumarse educadores

y antropólogos, de modo de resguardar los aspectos pedagógicos y culturales. Cada una de ellas debe plasmar técnicamente lo que el equipo general de diseño del proyecto determine.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de un establecimiento define sus prioridades educativas. En el caso de la Escuela Tranapunte la visión definida es “Formar Gente Buena para una Vida Buena”, lo que orienta el espíritu que debe asumir un proyecto arquitectónico. Hay tres principios básicos definidos por el PEI que deben orientar el diseño:

- a. Cumplir el derecho a una educación de calidad según lo definido en los programas oficiales de estudio y orientaciones curriculares formales. Énfasis en el proceso de aprendizaje fundado en un currículo de calidad, contextualizado, integral, integrado, con una pedagogía activa, constructivista, crítica, basada en el modelamiento y experimentación en los laboratorios cerrados y el laboratorio de la naturaleza, en la conversación y el trabajo, apoyada en recursos y equipamientos deportivos y recreacionales, tecnológicos y científicos modernos, con espacios pedagógicos libres, abiertos y cerrados. Cumplimiento del Sector Lengua Indígena. Formación basada en la pregunta y el asombro que llama al descubrimiento por la investigación de la vida en todas sus expresiones y conceptualizaciones.
- b. Que los niños y niñas sean felices hoy siendo el centro del proceso pedagógico y social de la escuela. Los niños y niñas como el centro de la educación, recreación y espacios para el juego y la convivencia entre pares, con las familias y comunidades, espacios de control propio.
- c. Formar gente buena para una vida buena. Formación en valores personales y sociales positivos, sin discriminación ni racismo, con interculturalidad y abiertos al mundo, con una educación práctica orientada al trabajo y la responsabilidad ciudadana, a la innovación productiva y social, al desarrollo del pensamiento relacional, al encuentro y diálogo entre el ser humano, la naturaleza y la

espiritualidad, organizada en torno a las relaciones con las comunidades y orientada a una trayectoria de formación que debe culminar en la educación superior o en el mundo del trabajo asociado a programas de capacitación permanente.

La noción de vida buena se puede asociar a la de las virtudes ciudadanas, en cuanto normas y valores que son aprendidas por los niños en la escuela. Es decir, en esta perspectiva formar ciudadanos y ciudadanas es enseñarles las virtudes necesarias para vivir y construir colectivamente una vida buena para todos, sin dejar de asumir la contradicción social y las diferencias que existen en la sociedad. Una vida buena resulta de buenos ciudadanos y estos deben y pueden ser formados en la escuela (Argumedo, 2011).

El usuario, beneficiado, sujeto colectivo final del esfuerzo de diseño del proyecto arquitectónico son los niños y niñas y en torno a ellos y desde ellos se construirá el diseño, los niños y niñas con su cultura, familia, comunidad, lenguaje, sueños, juegos, alegrías y dolores.

En ese sentido vale la pena saber que así como el pueblo mapuche reconoce los cuatro puntos cardinales (en otro sentido) pero agrega un quinto: el del *lof*, la comunidad, que está al centro de ellos (donde está “mi” familia/comunidad/yo), el colegio con los niños constituye el punto central de la organización del espacio, el currículum, la pedagogía, las relaciones sociales culturales, naturales, espirituales.

APORTES DE LA ARQUITECTURA INTERCULTURAL³⁹

Es interesante considerar aportes desde la cultura mapuche a la arquitectura, por tres razones. Es una política pública el

³⁹ Para este capítulo nos basamos en los conocimientos del equipo respecto de la cultura mapuche y campesina y principalmente en el libro de la Dirección de Arquitectura-Ministerio de Obras Públicas (2003).

considerar la cultura mapuche en proyectos interculturales, hay población mapuche importante en la escuela, la cultura mapuche es una fuente de conocimiento arquitectónico y cultural que se encuentra con el conocimiento occidental (integrado en los puntos anteriores) en este proyecto y ambos le dan el carácter intercultural. En varios casos hemos hecho adaptaciones a las propuestas pensando en la realidad de la escuela.

Las culturas rurales e indígenas, mapuche en este caso, son fundamentalmente orales, en proceso actual de paso a registro escrito. La cultura mapuche –en muchos casos semejante a la campesina– nos puede enseñar algunos principios que debe considerar la arquitectura en la perspectiva de transmitir, aprender y potenciar el conocimiento (*kimün*): el *nütxam*, que es el diálogo mapuche donde se considera el papel de la sabiduría de los ancianos en la formación de las nuevas generaciones; el *epew*, como relatos transmitidos de generación en generación; el *pewma*, como el sueño que es también un proceso de conocimiento orientador de la vida. Estas conversaciones se establecen en torno al fogón (*kütxal*), es decir, en torno a un fuego que organiza en círculo la vida social y los conversatorios.

En esta tarea pedagógica la participación de la familia, en un sentido ampliado, es una condición central de la pedagogía mapuche, que a su vez tiene una característica de modelamiento práctico.

Los emplazamientos deben dar acceso al oriente, relacionarse con la naturaleza, dejar espacios públicos amplios, ser pertinentes culturalmente.

La orientación es importante. Deben considerarse los *meli witxan mapu* (cuatro lados de la tierra) con sus características de cada uno, a saber y *grosso modo*: el poniente, espacio de la muerte; el oriente, el lugar del inicio de la vida; el norte, el lugar del mal en su grado máximo; el sur como el espacio del buen tiempo.

Hay una rotación que enseña la circularidad de los espacios, pero enseña el movimiento, los ciclos de la vida y del

universo. Por otra parte el universo se organiza en diversos espacios que van desde el centro de la tierra hasta la infinitud del universo.

Hay espacios mapuches o campesinos, espacios no mapuches y espacios interculturales. Todos ellos definidos por el reconocimiento del otro, el conocimiento del otro, el contacto con el otro, la convivencia con el otro.

Se deben considerar varias recomendaciones de diseño para espacios destinados a la educación (Dirección de Arquitectura-Ministerio de Obras Públicas, 2003: 122-113), que consideren aspectos como:

- Del ámbito doméstico, de carácter social, del *lof* o intercultural;
- Como actividad privada del *lof* (o comunidad) o como actividad intercultural;
- Relaciones programáticas: aulas, fogón con campo de seguridad, talleres, bodegas, oficinas, laboratorios, áreas de servicios, equipamientos, patios de juegos tradicionales y occidentales, abiertos o cerrados;
- Espacio para el desarrollo de huertos e innovaciones;
- El emplazamiento debe tener el acceso desde el oriente y considerar relaciones con la(s) comunidad(es), lo natural, lo tradicional, la educación;
- Espacios de conversación de niños y niña, adultos, familias y ancianos;
- Fomentar espacios de conversación circulares cara a cara, considerar el oriente, la luz natural en lo posible, ventilación natural con control bioclimático del edificio, salas de servicio en espacios alejados de las salas, espacios para a ritualidad espiritual.

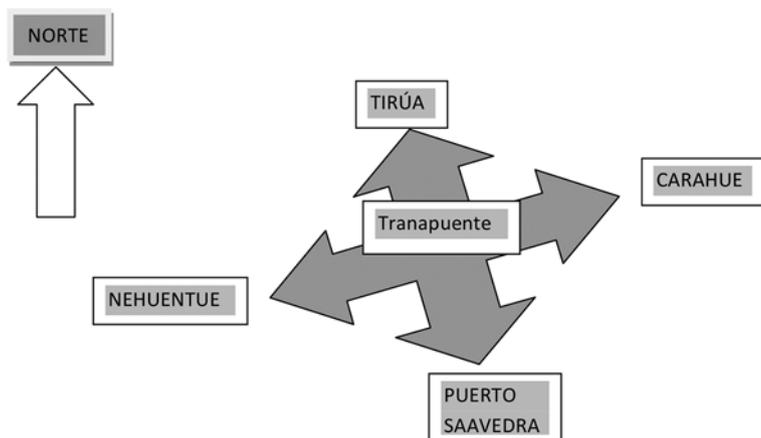
En esta línea no se puede dejar de considerar que el concepto intercultural supone una comprensión y el asumir el mestizaje que existe en el territorio. Este es un tema poco tratado y estudiado que puede contribuir a marcar el carácter del proyecto.

PROPUESTAS DE ARQUITECTURA PARA LA RECONVERSIÓN DE LA ESCUELA

Sin que en el equipo se considere un estudio arquitectónico, se hacen las siguientes observaciones y proposiciones respecto de lo que podría considerar un proyecto que siga las orientaciones señaladas en el punto anterior.

La escuela se encuentra emplazada en un villorrio, entre el campo y el río, a orilla de caminos y de cruce de caminos (con todo el significado sagrado que tiene esta imagen de cruz en el imaginario popular, principalmente católico, pero también mapuche, afrodescendiente y en otras culturas), con un potencial de suelo productivo, firme, con disponibilidad de agua (que debe ser certificada). Está integrada plenamente en su propio terreno y el territorio local; con un emplazamiento estratégico en la cuenca del río Imperial que estructura en una unidad la conjunción de los ríos Cholchol y Cautín (un poco antes de llegar a Imperial desemboca el río Vilcún en el Cautín) y poco más abajo, se encuentra la conjunción del río Molco y el Océano Pacífico; está a medio camino entre dos ciudades relevantes como Carahue y Saavedra unidas históricamente por la cultura y el río.

La ubicación estratégica de la escuela se presenta en el siguiente esquema.



La escuela tiene una indefinición de sus límites pues su espacio actual es de cerca de media hectárea, sin embargo, antiguos profesores y habitantes señalan que se extendía hasta la carretera a Tirúa, por tanto sería de su propiedad el espacio en que hoy se instaló una villa de casas de subsidios rural y hacia el norte el terreno –de varias hectáreas– que hoy ocupa el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria-INIA en un campo demostrativo de innovación tecnológico de la papa, también sería parte de la escuela cuando esta era escuela-granja. El terreno entre la quebrada que atraviesa el límite poniente actual y la carretera, una franja de varios metros que corre de norte a sur, tampoco tiene una definición clara para la escuela. Todos estos espacios son interesantes en recursos naturales: agua, bosque nativo y exótico, suelo, pequeños humedales. En el borde sur, al lado de la carretera que va de Carahue a Nehuentúe hay algunas casas habitadas que son también parte de la escuela y que constituyen recursos de infraestructura y naturales.

Es necesario realizar un estudio legal del terreno que pertenece y ha pertenecido a la escuela como condición legal para las inversiones, condición material para el desarrollo del PEI y condición subjetiva de formación de la identidad colectiva de la escuela. Este estudio legal debe estar asociado a un estudio histórico que rescate la memoria de la escuela, de sus miembros profesores, estudiantes, directivos, de modo de construir una memoria escrita que pueda otorgar sentido de pertenencia a sus miembros.

Realizamos un documental concerniente a la escuela que recoge testimonios de antiguos y actuales profesores, directivos y alumnos, construyendo así una imagen dinámica e histórica de la escuela⁴⁰. Puede verse en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=427vOalefY>

El principal acceso de la escuela es por la calle pavimentada que corre de norte a sur, del cerro al río, y que unifica los espacios institucionales públicos (INIA, bomberos, posta,

⁴⁰ Realizado por el pasante de la UNED Javier Cabrera, ya referido anteriormente.

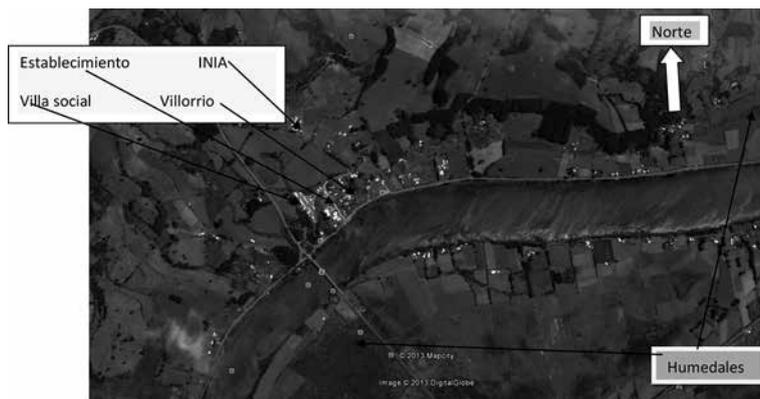
sede social, escuela, paraderos de transporte público, muelle) y estructura un eje de relación vecinal entre los habitantes de la villa tradicional y los de la villa social instalada arriba de la escuela. Uno de los problemas que enfrenta la escuela es la indefinición entre los espacios públicos y privados al no estar clara la situación legal de las casas instaladas en el borde nororiente de la escuela respecto de lo legal del uso del suelo pero también porque al no estar cerrada la escuela con un cerco, utilizan el espacio escolar para circular en dirección al paradero del transporte público, perros y otros animales, realizan el mismo camino. El cerco perimetral es una exigencia de seguridad escolar, pero también de delimitar los espacios propios de la escuela (condición legal para la construcción) y separar los espacios públicos de los privados. Otra confusión entre lo privado y público está en el uso de las casas habitación que están a orillas de la carretera y que hoy son utilizadas por funcionarios públicos. El cierre perimetral y la desocupación de las casas se realizó el 2016⁴¹. Sin embargo, es importante que el municipio decida en qué situación quedarán estas familias y edificios ante un proyecto de reestructuración del programa educativo del establecimiento.

La escuela debería servir también como un espacio de educación comunitaria aprovechando los edificios que hasta hace poco estaban en manos privadas. La educación de jóvenes y adultos para la validación de estudios, la posibilidad de convertir algunos espacios de internado y casas en una Central de Capacitación que pueda prestar servicios a la comunidad como a instituciones que requieren espacios para formación. A estos servicios podrían asociarse cooperativas de padres o madres que gestionen la Central. Así se convertiría en un centro de desarrollo endógeno local, que se puede asociar al proyecto Borde Río como a otros proyectos de servicios a la comunidad. Ni la villa, el INIA, las casas habitación y la franja norte sur de bosque, prestan ningún beneficio a la escuela.

⁴¹ Al cierre de esta publicación se había construido lo principal del cierre perimetral y las casas habían sido desocupadas quedando a disposición del municipio y la escuela.

En la próxima foto se muestra un mapa general del emplazamiento del establecimiento y algunos hitos y referentes relevantes para el proyecto.

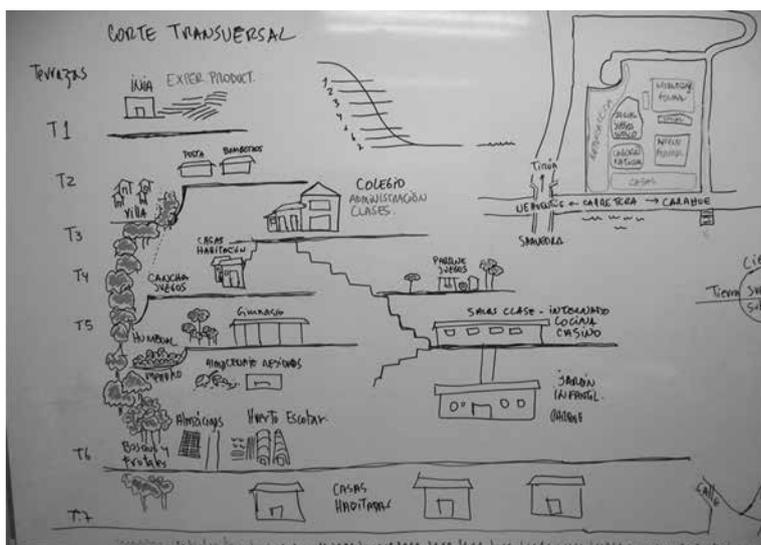
Emplazamiento de la escuela Tranapunte.



La observación muestra un terreno ocupado que se define en un espacio con características particulares desafiantes a la arquitectura, el diseño y la construcción, a la pedagogía y la expresión y construcción de sentidos comunitarios. Lo que define la actual ocupación es la construcción de los espacios montada en el borde del cerro, instalada en terrazas que dan una organización de los espacios construidos, de conectividad interna, de recreación y de otros usos. El colegio se instala en terrazas que tienen un uso e identidad propias características, horizontal como nivel y vertical como estructurante, articulados unos con otros en el espacio. Lo que caracteriza la escuela es su distribución en 7 terrazas que van desde la mitad del cerro hasta el plano a orillas de la carretera y del río. El espacio se organiza en esa racionalidad según se muestra en el cuadro de más abajo. Este presenta un corte transversal de las terrazas y estructuración de las construcciones y espacios (el norte está en la parte superior de la foto y el oriente al lado derecho de ella). Se integra el campo experimental de INIA-Carillanca dada la necesidad de estudiar su situación

legal (habría sido parte de la escuela), y abajo, en el sur, el río Imperial, donde se encuentra, frente a la escuela, uno de los pocos muelles legales del río. Este muelle cuando el río está crecido (invierno y primavera) permite que embarcaciones menores lleguen a él sin problemas por el calado del río en esa parte. Sin embargo, en el verano el agua baja y deja al muelle sin posibilidad de ser usado, salvo como una especie de mirador próximo al curso de las aguas.

Propuesta diseño establecimiento.



Se requiere de los estudios de suelo en relación con sus usos previstos (construcciones, juegos, descanso, producción, naturaleza, agua) y un levantamiento topográfico que incluya incluso el terreno del INIA y el borde del río.

Se integran espacios naturales-culturales, espacios naturales nativos o tradicionales y naturales del tercer paisaje; espacios culturales cerrados, abiertos y libres, de aprendizajes formales, recreacionales y sociales; hay de prioridad intelectual, física, social y espiritual. El espacio se proyecta desde el cerro al río, desde la tierra al agua, desde la biodiversidad

natural y cultural del campo (asociado al campesinado) a la biodiversidad natural del río (asociado a la pesca artesanal de aguas interiores).

El siguiente diseño muestra la organización efectiva del sitio actual, indicando una racionalidad en la organización de las actividades educativas y sociales asociadas al espacio. Se plantean espacios de aprendizaje formal (asociados a las salas de clases y laboratorios en lugares cerrados), sociales (de convivencia, lúdicos, de uso comunitario o familiar), de aprendizaje en el laboratorio-natural (las huertas y lugares abiertos próximos al otro espacio que es el de la naturaleza (bosque, plantaciones, pozo y arroyo). Falta identificar espacios sagrados, el uso de los lugares habitados, la proyección desde los límites de la escuela más allá de los caminos que la envuelven.

Organización espacios Escuela Tranapunte.



Como se visualiza en el cuadro, el establecimiento no está organizado caóticamente sino en espacios más o menos delimitados: hacia el poniente domina uno natural, en el oriente otro espacio de aprendizaje formal en espacios cerrados, en el sector sur-poniente hay un lugar de aprendizaje

formal asociado al laboratorio natural que son los huertos y sobre este, cortando el espacio de oriente a poniente, con extensiones hacia el norte, respetando el espacio natural nativo, el espacio social del juego, formación física y recreación. En la orilla sur hay habitaciones. En el borde oriental natural hay un espacio pequeño de humedal que podría corresponder a un *menoko*, lo que integraría un espacio espiritual en el espacio escolar.

Tampoco se visualiza el potencial del subsuelo y del cielo como posibilidades de vida, de biodiversidad, de aprendizaje, de parte componente del universo, relacionados unos con otros, con potencial para la expansión de las artes, el gozo de la belleza, el potencial de asombro e investigación.

El diagrama siguiente muestra las relaciones básicas de la organización del mundo: cielo, suelo, subsuelo, tierra, agua, propias de la gran mayoría de las culturas. Desde los años 80, en la racionalidad capitalista neoliberal, se separó lo que hasta ese momento estaba unido: el agua de la tierra, el suelo del subsuelo, el mundo del universo. Ya se había separado antes el cuerpo del alma, es decir, la naturaleza de la cultura. Un proyecto educativo fundado en el desarrollo, la biodiversidad, la interculturalidad, los derechos, la felicidad, la formación para una vida buena, debe reconstruir las unidades esenciales y milenarias del ser humano y el mundo.

Relaciones básicas de la organización del mundo.



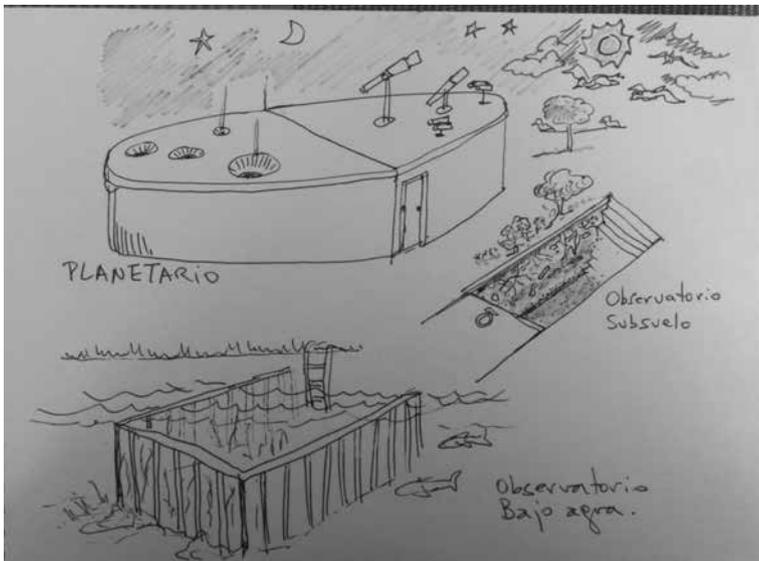
El espacio, según la cosmovisión mapuche y campesina, debe considerar la memoria cultural instalada en el terreno. Como dice Rainer Maria Rilke (*Cartas a un Joven Poeta*. Carta VI, 1903), “Y no obstante, ellos, los remotos antepasados, están en nosotros como estructura, como carga sobre nuestro destino, en el bullir de nuestra sangre y como gestos que se elevan desde las profundidades del tiempo”, la memoria de la historia está instalada en el territorio y por ello debe concebirse el espacio de instalación de cualquier estructura cultural, tangible o intangible, en una dimensión que debe incorporar no solo el suelo, sino el subsuelo y el cielo, no solo la tierra sino también el agua. Esto recoge la noción territorial mapuche y las dos nociones básicas de la vida que permiten la biodiversidad: la relación entre el agua y la tierra, entre *xen xen* y *kai kai* de la cosmogonía lafkenche del territorio costero y de los recursos básicos de las economías familiares campesinas de los descendientes de colonos de los territorios interiores. No es posible olvidar el impacto de los terremotos y maremotos de 1960 y 2010 que dejaron huellas aún visibles y sensibles en la cuenca del Imperial y la costa marítima.

La escuela, por su memoria colectiva y de localización en el territorio, se ha afirmado con una identidad de “Escuela-Granja”, lo que implica situarse en un polo de su territorio y es la de la tierra, del campo, de la naturaleza predominantemente verde. En vez de mirar el río azul levanta su vista sobre el monte para proyectarse hacia los interiores sin proyectar su visión hacia el agua en movimiento y toda la biodiversidad y cultura que ella lleva en su desplazamiento, en sus fondos, orillas, humedales y territorios inundables.

Por ello es necesario no excluir estos silencios de la pedagogía homocéntrica: lo que sucede sobre las cabezas del ser humano, lo que esconde el misterio subterráneo del suelo y submarino del río. Por ello proponemos integrar estas dimensiones a la pedagogía, mediante construcciones que permitan que los estudiantes puedan aprender la totalidad de las relaciones humanas y naturales en sus dinámicas relacionales. Una arquitectura innovadora no puede dejar de considerar estas otras dimensiones del espacio, este no es

solamente horizontal, es circular como el cielo, horizontal como el suelo, vertical como las profundidades de la tierra y el agua. Un ejemplo es lo que proponemos: un observatorio del cielo, del subsuelo y del interior del río donde los niños puedan hacer observaciones directas. Por medio de hoyos en una losa de cemento, con el fin de estudiar a ojo desnudo el paso de los astros; entrar a un espacio donde puedan observar las capas geológicas del subsuelo, la vida de insectos y las relaciones de diversidad cooperativa que componen la red de raíces que aportan diferentes nutrientes al suelo en beneficio común a todas las formas de vida vegetal y animal que conviven en ella; a introducirse bajo las aguas, de modo seguro, en una piscina que permita que el río corra naturalmente por ellas, para sentirlo en la piel y observar su fuerza, la vida que se esconde bajo ella y la diversidad que permite las relaciones entre las especies. Pero también pueden observar por medios tecnológicos como telescopios para las estrellas o binóculos para las aves; de lupas para estudiar seres vivos y minerales que están bajo el suelo; de máscara y *snorkel* para

Recursos pedagógicos ambientales.



nadar en la piscina del río. Todos estos son laboratorios para hacer ciencia de modo práctico, que recogen prácticas ancestrales y modernas, que estimulan el descubrimiento y la pedagogía activa y permiten afirmar el aprendizaje de la biodiversidad bajo una concepción integradora del currículum, de la pedagogía, del ser humano, de la naturaleza, de la espiritualidad.

Entrar al fondo de la tierra y del agua implica pedir los permisos a la naturaleza y realizar los ritos sagrados correspondientes, no es casual que la cultura judeocristiana coloque en el centro de la tierra a los espíritus negativos (infierno) y la mapuche a los espíritus protectores (*ngen*), desde una perspectiva de biodiversidad es donde se afirman y nutren las plantas, corren las aguas, emerge el fuego.

El principio de biodiversidad y desarrollo sustentable supone aprovechar al máximo las posibilidades energéticas que ofrece el espacio: un proyecto arquitectónico sustentable supondría aprovechar la oportunidad para establecer un modelo de aplicación energética renovable que considere la fuerza del río, el agua lluvia podría ser utilizada para acumular y utilizar en regadío o usos internos de hermoseamiento, limpieza, incluso calefacción. En la parte alta del establecimiento y a orillas del río podría(n) instalarse algún(os) molinos(s) de viento. Sin duda que estas son opiniones que deben ser consideradas técnica y financieramente, pero sería un criterio central para que los estudiantes puedan aprender contenidos científicos y tecnológicos energéticos en una perspectiva de desarrollo sustentable asociado a los principios de biodiversidad e interculturalidad.

Los materiales propios de la zona son la madera, la tierra, fibras vegetales (boqui, totora, piedra en menor proporción); las construcciones combinan cimientos o techos de cemento, madera (nativa y exótica), zinc. Podrían combinarse con otros materiales producidos por el desarrollo tecnológico de la construcción como el fierro o el acero. Hay desafíos enormes al considerar el uso de los espacios en beneficio del aprendizaje de los niños y niñas, de la familia y los educadores, de la comunidad y las instituciones.

CONCLUSIONES

De lo anterior podemos extraer algunas conclusiones respecto del proyecto arquitectónico del establecimiento, que no agotan todo lo planteado en este capítulo, sino levantan algunas reflexiones sintéticas y que presentamos a continuación:

- Espacio reducido para un colegio que puede tener un proyecto de innovación asociado al territorio local.
- Espacio definido por siete terrazas.
- Conectar el campo y el río.
- La escuela mira al río, las terrazas caen en el río, pero no lo considera.
- Construcción, reconstrucción y reparación de la escuela.
- Conectividad interna de espacios y comunicación.
- Existe cierto orden del espacio, donde se considera la naturaleza, lo social, y el aprendizaje formal de forma articulada: convertirlos en espacios de formación escolar y territorial.
- Hay espacios que se encuentran sin uso, y otros que deben ser refinados en su utilización formativa.
- Hay espacios de ritualidad mapuche que se encuentran por definir.

REFERENCIAS

- Dirección de Arquitectura-Ministerio de Obras Públicas (2003). “Guía de Diseño Arquitectónico Mapuche para edificios y espacios públicos”. Temuco, Chile: Ministerio de Obras Públicas.
- Lück, H. (2008). *A Gestao Participativa na Escola*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes 3ª. Ed.
- Rojas, Sebastián (2014). “Identificación del potencial turístico de la localidad de Tranapunte, comuna de Carahue, IX Región de La Araucanía”. Universidad de La Frontera; Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades; Departamento de Ciencias Sociales; Carrera de Sociología. Practicante en el Proyecto.

- Universidad Mayor (2012). Memoria 2012: arquitectura, diseño, construcción. Santiago, Chile: Universidad Mayor.
- Williamson, G. (2017). Territorios de Aprendizajes Interculturales. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera.
- Williamson, Guillermo (2010). Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: reflexiones desde algunas experiencias internacionales. Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 7 N° 13 y N° 14 enero 2010, <http://www.revistaerural.cl/Williamson%20Guillermo.pdf>
- Williamson, G. (2005). Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. In: Revista Pensamiento Educativo. Pontificia Universidad Católica de Chile-Facultad de Educación. Vol. 37. Págs. 163-181.
- Williamson, G. y Gómez, P. (2004). Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. In. Neirrotti, N.y Poggi, M. (2004), Evaluación de Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg. Pp. 254-278.
- Williamson, Guillermo (2002). Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y Locales. / Proyecto Kelluwün.
- Williamson C. Guillermo (1987). Una experiencia curricular participativa en zonas rurales de extrema pobreza en Brasil. Santiago: Asociación Chilena de Currículo Educativo.

VIII. Definición de áreas prioritarias para la innovación

Desde el proceso vivido entre el 2012 y 2013 se fueron definiendo ciertas áreas prioritarias posibles a desarrollar en cuanto a innovación curricular y pedagógica, generadas desde el diálogo entre la escuela y su comunidad local, la Universidad, el municipio y la Secretaría Regional Ministerial de Educación, incluyendo conversaciones con familias y miembros de la comunidad local. Se identificaron tres áreas prioritarias de innovación:

ÁREAS CURRICULARES Y PEDAGÓGICAS PRINCIPALES Y UNA PROPUESTA

Hay dos principios curriculares y áreas prioritarias de desarrollo educacional de innovación emergentes del PEI: la orientación hacia la biodiversidad y hacia la interculturalidad.

Biodiversidad

Este principio comprende la escuela en un territorio más amplio, rico en biodiversidad que se encuentra en el agua, el suelo, el subsuelo y el cielo. Las diversas formas de vida y las condiciones naturales que la sustentan, las condiciones culturales que permiten se conozca y transforme hacia el desarrollo pleno del ser humano, se pueden considerar como ejes organizadores de la didáctica de este principio. Las ciencias y la enseñanza de las ciencias se constituyen en un ámbito pedagógico y curricular central, constituyendo uno

de los focos del proyecto pedagógico-curricular de la escuela. ¿Qué ciencia? Tanto la tradicional que permite entender la condición natural del mundo (y de sus componentes como el ser humano) y la condición cultural de ese mismo mundo, estableciendo relaciones críticas, explicativas y constructivas de la realidad, como la ciencia moderna, más positivista que holística, que permite explicar muchos fenómenos que requieren tecnología precisa y diversas fuentes de conocimientos previos. Por ello importan como características del currículo y la pedagogía las ciencias de la naturaleza y las ciencias de la sociedad, en diálogo entre ellas. Por ello es necesaria más que la interdisciplinariedad (que se requiere en la ciencia moderna) la transdisciplinariedad (que es exigencia de la ciencia moderna: el diálogo con el saber acumulado por la Humanidad) y eso, además de constituir un nuevo paradigma epistemológico, corresponde a una actitud profundamente humana de observar, conocer y transformar el mundo.

En consecuencia, es central la formación en una ética y un pensamiento científico, de carácter ecológico y humano, asociado a la transformación cultural del mundo, de las personas y comunidades en sus territorios, bajo una perspectiva de desarrollo sustentable. Esto implica enfatizar la investigación como un proceso de humanización por el descubrimiento ético, más que de la capacidad de uso de procedimientos tecnológicos para determinar hechos, por muy admirables y útiles que estos sean. Implica entender que la investigación tiene un carácter científico como fundamento y método e instrumental como metodología, pero sobre todo implica un modo de pensar el mundo, de carácter racional, que –y aquí el vínculo a lo intercultural– dialoga con otros modos de pensar, entender y sentir la realidad del mundo armónicamente.

Es interesante considerar la formación en investigación científica, natural y social, en la formación de los estudiantes. El mundo natural y cultural de la escuela está en sí misma y en su entorno rico en posibilidades. Por ello es necesario considerar una noción que tiene amplias potencialidades en la escuela: el territorio (ambiente, espacios, lugares, dinámicas)

como un gran laboratorio natural y social para el aprendizaje, la experimentación y la investigación natural y social.

En lo amplio el colegio se sitúa a orillas del río Imperial; en dirección a Carahue y a Puerto Saavedra existen grandes humedales; hacia la costa se encuentran: el mar, y la confluencia de los ríos Imperial y Molco, en ambos se pueden realizar estudios de aves, crustáceos, y peces; la ruta que se dirige hacia Tirúa cuenta con importantes humedales, bosque nativo, así como plantaciones exóticas; existen campos de trigo, ganadería, lupino y huertas domésticas. Por tanto, hay grandes posibilidades naturales de investigación como un gran laboratorio. El cielo es límpido en varias noches, porque no hay interferencias de luces urbanas próximas y en otros momentos es posible estudiar el movimiento de las nubes. El subsuelo tiene muchas posibilidades también, ya que hay estructuras de suelos y geológicas variadas en el territorio.

Socialmente está en medio de un villorrio con casas antiguas y otras modernas, algunas de subsidios rurales estatales con habitantes de origen urbano desplazados desde alguna ciudad, hay comunidades campesinas e indígenas próximas, está cerca de ciudades como Carahue y Saavedra o de pueblos como Nehuentúe, en los que se puede realizar una rica investigación social.

En el ámbito más próximo al campo del establecimiento también se encuentran muchas posibilidades de desarrollo de estudios y aprendizajes. Hay un sector de bosque nativo y exótico, un espacio por donde corre un arroyo, espacios del tercer sector natural, huertas y viveros.

Estos elementos no son para aprovechamiento en los aprendizajes solo de las disciplinas de ciencias de la naturaleza o de las ciencias sociales, sino para todo el currículum y pedagogía. Todos los sectores de aprendizaje pueden encontrar inspiración y contenidos de aprendizaje en este rico territorio en posibilidades de descubrimiento. Están dadas todas las condiciones ambientales, culturales y naturales para que la biodiversidad sea un eje transversal del currículum y de la pedagogía.

Interculturalidad

La interculturalidad como campo de aprendizaje intersecta la cultura del currículo oficial del sistema educacional, con la cultura de la memoria personal y social de los estudiantes, instalada en sus familias y comunidades. La interculturalidad es una propuesta cultural, de contenidos, de pedagogía, de relaciones sociales de convivencia que reconoce, recoge, reconstruye, sintetiza, genera saberes desde dos campos culturales diferentes que se fortalecen, se enriquecen mutuamente y se proyectan en nuevos saberes.

La interculturalidad no es un saber de y para el pueblo mapuche, la educación intercultural es un campo pedagógico que es bueno y positivo para el aprendizaje de todos los niños y niñas. Para los mapuches es un derecho protegido legalmente al que se le debe dar efectividad y asumir como una oportunidad para comunicar sus saberes, para los no mapuches es un potencial de aprendizaje que enriquece sus saberes y les permite dialogar con otros. Para todos es el camino para construir comunidad participativa, armónica, constructiva en el territorio.

La interculturalidad se expresa en el uso de la lengua y cultura oficial en las asignaturas tradicionales del currículo y también en la integración de la cultura mapuche en las diversas asignaturas y en la del Sector de Lengua Indígena.

Como se ha señalado, el 2013 se logró –gracias a la intermediación directa de la Universidad– que la escuela se integrara al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación, lo que implicó la selección y disposición de una educadora tradicional, la entrega de materiales del PEIB, la participación de la profesora mentora y de la educadora en las actividades organizadas por el PEIB.

El equipo de la UFRO entregó a la educadora y profesora mentora un libro producido y organizado entre la UFRO y el Consejo de Educación Mapuche Azeluwam (Consejo de Educación Mapuche Azeluwam, Williamson, Caniuqueo y Pérez [Editores], 2012) que propone una serie organizada de propuestas culturales y pedagógicas mapuches que deberían

ser consideradas en un currículo intercultural y particularmente en alguna asignatura que considere la lengua y cultura mapuche.

Para el 2014 se planteó un desafío metodológico innovador referido al uso pedagógico de la tecnología en la educación intercultural bilingüe (EIB). Las comunidades, las familias, los niños y niñas, la escuela cuentan con algunos dispositivos tecnológicos, con y sin internet, que pueden potenciarse en la educación escolar y en la relación escuela-comunidad. Pensar que las tecnologías de información y comunicación (TIC) no se encuentran en las zonas rurales es un error: de hecho –no sin dificultades– están extendidas en las familias, escuelas, empresas, individuos, niños y niñas; es un error que limita la posibilidad de pensar el desarrollo curricular y pedagógico en las zonas rurales pudiendo potenciar el conocimiento del currículum oficial como del conocimiento acumulado en el territorio local. Y de ello no debe quedar exenta la EIB, pues toda cultura, lengua y relación humana con otros y la naturaleza ha estado y está considerablemente intermediada por tecnologías diversas, principalmente en el acto transformador del aprendizaje y el trabajo productivo.

Se realizó una investigación experimental (tesis y práctica) respecto del uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en las asignaturas Lengua Indígena y en la de Ciencias Sociales de la escuela⁴². La investigación mostró el gran volumen de recursos tecnológicos que disponen los estudiantes y sus familias en el territorio y el bajo uso pedagógico que se hace de ellos. La tesis demostró que en las zonas y escuelas rurales la existencia de dispositivos tecnológicos, actualizados, es muy amplia y variada, incluyendo teléfonos celulares, internet (no siempre de buena calidad), TV abierta, satelital y por cable, computadores de torre y notebook y muchos más. Los(as)

⁴² La investigación fue desarrollada por la Tesista Alexandra de Almeida e Souza, del Máster en Ingeniería de los Medios en Educación, del Programa Erasmus Mundus Euromime2, dictado por la Universidad de Poitiers, Universidad de Lisboa y Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED.

estudiantes no son ignorantes de estos recursos, aunque su uso es limitado en calidad, capacidad y posibilidades que son usadas. También demostró que el uso de ellos con un sentido pedagógico de aprendizaje es limitado, se entiende como un recurso complementario secundario y no como uno principal o entre los más relevantes para aprender, se usan en funciones mínimas y básicas y en especial en el espacio de la sala de aula y no en el vínculo con el territorio y otros espacios de formación. A pesar de ello, el trabajo en terreno de la tesis, con los estudiantes, familias y profesores(as), demostró, con resultados positivos, el potencial que tienen las tecnologías en la educación del mapudungun y la historia local (De Almeida e Souza, 2014).

En la relación escuela-comunidad deben pensarse actividades culturales de refuerzo a la cultura mapuche con las comunidades y memoria, autoestima, identidad de los niños y niñas mapuche y consecuentemente la ampliación de aprendizajes de los no mapuches a otros modos de pensar, organizar, enriquecer el pensamiento, los valores y el desarrollo físico y social. En ello desde el punto de vista ciudadano debe formarse a los estudiantes y su familia en la responsabilidad colectiva respecto de una buena sociedad y una buena vida en el territorio.

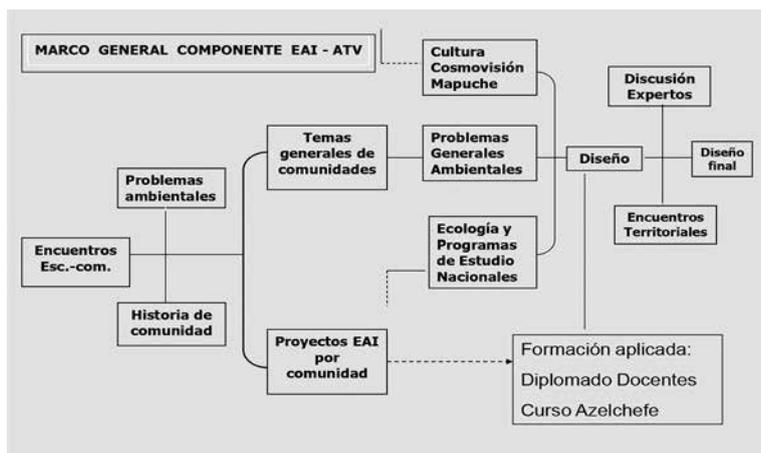
En este campo hay un desafío particular que es la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe en Educación Parvularia, la que es fundamental para completar el diseño intercultural de la escuela. Pero esto implica una reflexión y reconstrucción respecto de la infancia mapuche y las pautas de crianza familiares como comunitarias, tema del que existe poco conocimiento acumulado, lo que obligaría a realizar estudios locales acerca de pautas de crianza y realizar un estudio del arte al respecto. Supone decidir también el modo en que la comunidad y la familia participan de este proceso, de modo que no se quiebre la memoria oral local. Esta etapa de la educación que realiza la escuela no alcanzó a ser apoyada en el desarrollo del proyecto quedando como una deuda nuestra y de la universidad con la comunidad escolar.

PROPUESTA: UN SECTOR DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL

La propuesta que hacemos es que la biodiversidad y la interculturalidad se desarrollen en dos dimensiones en un currículo integrado: a) se integren transversal e integradamente en todas las asignaturas; b) se organicen en un sector de aprendizaje denominado educación ambiental intercultural en el que se sintetice y explicita la unidad entre la biodiversidad y la interculturalidad (Williamson, 2009).

Un Diplomado en Educación Ambiental Intercultural que desarrollamos en el 2007, entre la Universidad Católica de Temuco, la CONADI y la UFRO, concluyó en una propuesta que se reconstruyó, como modelo (Williamson y Carrasco, 2007), de la siguiente manera:

Propuesta curricular para Educación Ambiental Intercultural



Esta propuesta se ofrece a la escuela como una posibilidad de establecer un sector de aprendizaje y una asignatura que pueda unificar los contenidos referidos a biodiversidad e interculturalidad que se desarrollan en las diversas asignaturas en el ámbito propio de la disciplina.

Supone la posibilidad de modificar el paradigma disciplinario asignaturista (modelo clásico) por un paradigma complejo que expresa la posibilidad y potencialidad de un currículo integrado (modelo global). El desafío innovador es pasar de un paradigma asignaturista a uno complejo e integrado del currículo. Ello exige una pedagogía por proyectos o por problemas en torno a un tema relevante para los estudiantes, definidos por estos, que organiza los saberes en relaciones entre ellos en el mundo y en el conocimiento.

Se requiere de una pedagogía activa como enfoque metodológico y didáctico central: la experimentación, la investigación, el formar gente buena para una vida buena supone que los estudiantes sean los protagonistas del proceso de aprendizaje. Esto plantea desafíos de teoría y metodología, de método y didáctica, de instrumentos, tecnologías, materiales y textos que respondan a una pedagogía diferente a la actual: basada en proyectos, centradas en temas integradores, fundadas en la capacidad de analizar e integrar contenidos y de generar actos pedagógicos utilizando el cerebro, el corazón y las manos, contextualizada al territorio próximo de modo a avanzar desde la realidad más inmediata a la universal. Finalmente se requieren espacios pedagógicos equipados, variados, ricos y múltiples según se propone en el capítulo acerca de arquitectura.

ÁREAS COMPLEMENTARIAS

Gestión participativa y convivencia escolar

La gestión escolar se ha planteado como un tema de liderazgo, sin embargo se debiese avanzar en formas donde las comunidades locales, las familias, los docentes y asistentes puedan participar de diversas dimensiones en la gestión escolar. Debe al mismo tiempo fortalecerse una dirección conformada como un equipo directivo que tenga una tarea de dirección político-técnica capaz de movilizar las personas que conforman la escuela y el territorio; las concepciones

que colocan en el liderazgo la capacidad de dirección colectiva, en realidad, de modo oculto fortalecen una noción de dirección individual, del líder que moviliza a otros de modo más o menos democrática, en vez de una real dirección política-educacional más colectiva y participativa.

La gestión participativa no se puede dar si el liderazgo se centra en un individuo o en dos y no en un equipo interestamental de dirección, si no funcionan los Consejos Escolares con un carácter más vinculante, si las organizaciones del territorio no tienen un espacio de participación. Lo otro impulsa organizaciones escolares orientadas a logros de aprendizaje que no transforman a las personas ni a la sociedad, sea cual sea su discurso fundante.

Validación de estudios en educación de adultos

Uno de los problemas de la comunidad y de las familias de los niños y niñas de la escuela es la cantidad significativa de adultos que no cuentan con los 12 años de escolaridad, lo que implica que no tengan su derecho a la educación cumplido pero también que el apoyo a los niños y niñas es menor a lo que podría ser. El nivel de estudios de los apoderados de la escuela Tranapunte es bajo: el 35% no alcanzó a completar la enseñanza básica, mientras que 18% sí lo completó, por su parte, 22% no completó la enseñanza media y 25% sí lo hizo (Castro, 2012) Ello coloca la necesidad de generar un programa de apoyo o acompañamiento a los adultos, pertinente a la realidad social y cultural del territorio, para validar sus estudios y dar los exámenes correspondientes.

Identidad e historia de la escuela

Una cuestión fundamental para potenciar la participación social en la educación, por parte de la comunidad escolar y la local, es instalar nuevos procesos concernientes a la memoria colectiva, de sentido, de pertenencia, de contenidos culturales que constituyen la identidad de una escuela. Para ello se realizó una investigación respecto de la historia de

la escuela y los significados atribuidos a ella por sus actores antiguos y actuales. La investigación atinente a la historia de las instituciones públicas del territorio, en este caso de la escuela, son relevantes para una mejor comprensión de sí mismas por las comunidades locales, les vincula no solo a la historia colectiva sino también personal al reconocer personas, lugares, edificios que les dan sentido, pues han tenido algún vínculo subjetivo con ellos. La investigación referente a la historia del territorio y en él de la escuela es un proceso de concientización, de refrescar la memoria y de transmitirla como energía de cambio y de participación. A la marca identitaria de “Escuela-Granja” la propia historia local y del territorio contribuyen a su sentido de sí misma. La investigación se sistematizó y difundió por medio de un documental que –según la dirección de la Escuela– ha sido una gran contribución a la difusión y conocimiento de la escuela, así como para la construcción de su identidad⁴³.

REFERENCIAS

- Consejo de Educación Mapuche Azeluwam; Williamson C., Guillermo; Caniuqueo, Sergio y Pérez O., Isolde [Editores] (2012). *Pedagogía y saberes Culturales Mapuche para Educadores Tradicionales*. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera, Asociación Indígena Consejo de Educación Mapuche Azeluwam, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Programa Orígenes. 58 páginas.
- De Almeida e Souza, A. (2014). *Percepción de la comunidad educativa sobre una estrategia para la integración de los medios tecnológicos digitales en el aula e implementación de las opciones pedagógicas del Proyecto Educativo Institucional: un estudio de caso en la escuela Tranapunte*. Mémoire Master Europeo Erasmus Mundus en Ingeniería de Medios para la Educación,

⁴³ El proyecto de investigación y el documental los dirigió y elaboró el estudiante de Antropología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED, España, Pasante en el proyecto, Sr. Javier Cabrera, a quien agradecemos su importante trabajo y contribución. El documental se encuentra en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=427vOalefjYt=21s>

- Université de Poitiers, Universidade de Lisboa, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castro, Yasna (2012). Diagnóstico Escuela Tranapunte. Antecedentes sociales, económicos, culturales y territoriales. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera.
- Williamson, Guillermo (2009). Educación ambiental intercultural: ¿un nuevo paradigma? Revista Colombiana de Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. N° 56, Primer Semestre. Pp. 132-155.
- Williamson, G. y Carrasco, N. (2007). Propuesta Curricular para la EAI: proceso de construcción y alcances metodológicos. Seminario “Educación Ambiental Intercultural para La Araucanía”. Temuco, Chile: Programa Araucanía Tierra Viva; Universidad de La Frontera; Universidad Católica de Temuco; Unión Europea. 28 de septiembre del 2007. Presentación de Diapositivas.

IX. Estudio sobre capital social comunitario en la Comunidad Educativa de Tranapunte

*Yasna Castro*⁴⁴

LA IDEA DE NUEVA RURALIDAD Y LA ESCUELA RURAL

El concepto de ruralidad se ha hecho compleja por cuanto ya no refiere únicamente a la producción agrícola y pecuaria, o lo referido a la vida del campo y de sus labores. Abarca una multitud de identidades y costumbres que le son propias. Al respecto, se ha instaurado la conceptualización de “Nueva ruralidad” (no sin un debate al respecto y que en esta oportunidad no profundizaremos, ya que asumimos el concepto para este estudio). De acuerdo con Pérez (2005), esta nueva idea propone una mirada más amplia, ya que alude a campesinos, mineros, pescadores, empresarios agrícolas, y a personas dedicadas al sector de servicios. Las urbes paulatinamente están extendiéndose a los espacios rurales, porque las costumbres o aspectos que son por excelencia de lo urbano se involucran en las comunidades rurales. Los habitantes de estos sectores cada vez tienen mayor acceso a las tecnologías, a la información y a la comunicación (PNUD, 2008, p. 12). Por tanto se ven influenciados con las exigencias que la sociedad pone en marcha, de esta forma los límites entre lo urbano y lo rural se disipan. Los territorios rurales adquieren una identidad que mezcla los aspectos de la modernidad, y a la vez conservan las costumbres que son propias del territorio en el que se desenvuelven, pero se diferencian con lo urbano, en los saberes y aprendizajes que se adquieren.

⁴⁴ Corresponde a la investigación de campo asociada a la práctica profesional realizada en la Escuela Tranapunte como requisito para obtener la Licenciatura en Sociología en la Universidad de La Frontera.

En el ámbito de la educación, las escuelas rurales plasman la idea de nueva ruralidad, ya que allí conviven características, saberes y costumbres propios de los territorios rurales, donde se integra la educación informal que se origina en los territorios rurales. Las escuelas se enfrentan a una constante disyuntiva, ya que se ven obligas a integrar en sus currículums los modelos de aprendizaje que vienen dados por el sistema de educación tradicional, diseñado especialmente para establecimientos educacionales que se encuentran situados en sectores urbanos. Estas dos culturas no se complementan, pues la escolar no integra a la local (campesina y mapuche), en vista que se imponen a los estudiantes códigos que no les son propios, por tanto se establece un único modelo de aprendizaje que es distante del modo en que se aprende en el territorio.

Sin embargo, la forma en que se aprende no es solamente la que se imparte en la escuela referente a la cultura escolar, sino que la educación informal y la formal no escolarizada (llamada también de no formal) son parte de la cultura popular o indígena que se origina en los territorios rurales. Una forma de considerar a estas formas de educación en los modelos de aprendizaje es que en el proceso educativo se integre la participación de las familias y de la comunidad local. Es así como se logran obtener beneficios que se encuentren determinados por un objetivo en común, que impactan directamente en mayores oportunidades educativas, porque se adquieren saberes y conocimientos adquiridos en el mismo sector rural pero en contextos globales.

Por tanto, para que una comunidad educativa pueda obtener recursos que le permitan potenciar los aprendizajes de los estudiantes y en general mejorar el nivel educativo escolar del territorio, es necesaria la participación de todos sus integrantes. Por ello es preciso abordar el capital social comunitario, de acuerdo con John Durston (2000), que corresponde a normas y estructuras que son parte de una cooperación y coordinación que tiene un fin en común, con la capacidad de autogobierno y que es portador de una identidad compartida, se encuentra dotado de valores y saberes que son

transmitidos por generaciones, teniendo directa relación con la cultura en la que se encuentra inmersa una comunidad u organización. El capital social comunitario se conforma en una comunidad educativa, ya que con la participación de sus integrantes es posible disponer en el proceso educativo sus saberes, transmitidos por generaciones, además de obtener un control social que permite la obtención o distribución de recursos de manera más efectiva.

El objetivo general de este capítulo es Caracterizar el Capital Social comunitario de la comunidad educativa Tranapunte mediante la identificación de las raíces del capital social comunitario así como la identificación de sus funciones. Fue elaborado originalmente por Yasna Castro (Castro, 2012) como uno de sus Informes de Práctica de la carrera de Sociología y ha sido revisado, modificado y actualizado para ser integrado en este libro.

Como se señaló anteriormente la comuna se ve afectada por la baja matrícula de los establecimientos municipales rurales, principalmente por la presencia de escuelas particulares; la emigración de las familias del campo a la ciudad, el decrecimiento de niños y niñas en las familias rurales del territorio, los problemas generados por cierto desfinanciamiento particular de algunas escuelas ha hecho que se cierren algunos establecimientos escolares.

COMUNIDAD Y COMUNIDAD EDUCATIVA

El concepto de comunidad se aborda a partir de Krichesky (2006), que la define como un conjunto de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a un grupo de agentes en situación de proximidad. A partir de estas relaciones se generan varios sentimientos, afectos e identificaciones. Por otra parte el concepto de comunidad “se considera como el entendimiento compartido por todos sus miembros” (Bauman, 2003 citado por Krichesky, 2006, p. 11).

Una comunidad rural cumple con estas características, ya que al ser rural tiene aspectos que la diferencian de lo urbano,

generalmente son comunidades en donde casi todos se conocen y se ayudan para obtener beneficios en común. Dentro de las ventajas que poseen las comunidades, especialmente las comunidades rurales, Dirven (2003), citando a Fox (1999), para referirse a que pueden tener algunas ventajas que hacen posible articular demandas de forma exitosa cuando pueden expandir sus redes con otras comunidades, que también sean dispersas, debido a que es posible que encuentren apoyo de diversos grupos y de elites políticas.

El concepto de comunidad educativa posee dos significados, el primero de ellos radica en la comunidad *educativa cerrada*, que corresponde a “Un espacio cerrado instalado como únicos miembros a los docentes, alumnos y padres” (Krichesky, 2006, Pp. 14). Allí cada uno de estos grupos tiene una función diferente a la de los otros, pero se encuentra prohibido considerar y relacionarse con la comunidad mayor en la que se encuentra, y no se integran las características socioculturales de los sectores de donde provienen los estudiantes. El segundo de ellos corresponde al concepto de *comunidad abierta*, en la que se distribuyen los aspectos culturales de donde provienen los estudiantes fortaleciendo al sujeto social, pues se abre al medio en el que se desenvuelve, en donde la institución se hace sensible a las demandas que exige el entorno. De esta forma se crean agentes de enseñanza y aprendizajes que le pertenecen a las familias, como por ejemplo las iglesias, los clubes deportivos, juntas de vecinos, etcétera.

CAPITAL SOCIAL

Durston (2000) hace alusión al concepto de Capital Social para referirse a las normas, instituciones y organizaciones que fomentan la confianza, la reciprocidad y la cooperación. Es un recurso que reside en las relaciones, y que en combinación con otros factores hace posible la obtención de beneficios para quienes lo poseen. Por su parte, las relaciones cuando son estables ayudan a reducir los costes de transacción, ya que se producen bienes públicos, facilitando que las organizaciones

de gestión sean efectivas para los actores sociales y para las sociedades civiles. En resumen, el capital social se define como:

“el contenido de ciertas relaciones sociales: las que combinan actitudes de confianza con conductas de reciprocidad y cooperación, que proporciona mayores beneficios para aquellos que lo poseen, que lo que podría lograrse sin este activo” (Durston, 2000, pp. 33).

Por su parte, Coleman (2000) define el concepto de Capital Social a partir de las relaciones sociales que se forman en las estructuras, lo analiza a partir de la acción racional pero dejando de lado el carácter individualista que esta posee. Para este autor el capital social se conforma a partir de las obligaciones que tiene el individuo como miembro de una organización, por el flujo de información que circula en una estructura social y por el cumplimiento de normas que sean efectivas en una organización, además rescata el carácter público que tiene este tipo de capital.

Además este autor habla acerca del cierre de la estructura social, haciendo mención a los tipos de vínculos que pueden generar capital social. De esta forma describe dos tipos de relaciones: unidireccionales y multidireccionales. En las primeras los individuos se encuentran vinculados en una sola relación, mientras que en las segundas se encuentran vinculados no solo en un contexto sino que en más de uno, por lo general las personas que poseen este tipo de relaciones tienen como ventaja apropiarse de los recursos de una relación y pueden reclamar las obligaciones como recursos de apoyo cuando se le presentan dificultades en otro contexto.

Como se ha señalado, el capital social es fundamental para promover el desarrollo social así como el cambio social, en este el Estado es el encargado de generar proyectos y programas que integren la participación de la ciudadanía, por medio de agentes promotores de desarrollo. Sin embargo, el actor más importante para generar proyectos son los ciudadanos, ya que obtienen los recursos y servicios que el Estado debe poner a su disposición y quienes en conjunto pueden

obtener bienes públicos para una determinada comunidad. Basado en esto es que Dirven (2003) establece que para que existan agencias que promuevan la participación y la acción colectiva estas deben cambiar su misión, ya que tienen que asumir el rol de ser potenciadoras de las organizaciones y de las habilidades locales y dejar de ser meros proveedores de recursos. Pero en este proceso de formación o fortalecimiento de capital social es necesario que los ciudadanos también sean un ingrediente para dar forma a proyectos “sostenibles”.

CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO

Para Durston (2001) el capital social comunitario se basa en normas y estructuras que forman parte de la cooperación grupal coordinada con un fin en común, que tenga la capacidad de autogobierno y con un sentido de identidad. Se encuentra dotado de valores y saberes que son transmitidos por generaciones donde lo cultural es una determinante en los procesos de organización.

Las instituciones de capital social surgen a partir de las decisiones racionales de los actores con el fin de coordinar beneficios en común.

Es necesario establecer que las personas viven, se movilizan, se desarrollan, se reproducen en territorios. Es en ellos donde el capital social comunitario se manifiesta y se desarrolla mediante redes sociales, logran fortalecer los lazos solidarios, por medio de los atributos del capital social: confianza, reciprocidad y compromiso cívico, lo que trae consigo beneficios colectivos.

Para el autor, la existencia de capital social comunitario tiene diversas ventajas

“i) La prevención y sanción de los individuos que quieren beneficiarse del capital social sin aportar esfuerzo o recursos propios a su fortalecimiento. ii) La producción de bienes públicos creados por estas formas colectivas de capital social, ya

sea prevención de delitos, resolución de conflictos, entre otros” (Durston, 2002, pp. 21-22).

Por otra parte, el capital social también se define a partir de sus funciones, que integran elementos relevantes al momento de analizar un territorio determinado. Respecto de la funcionalidad de este activo es que Durston (2002) define los siguientes elementos:

- El control social: se va a referir al conjunto de prácticas, actitudes y valores destinados a mantener el orden establecido mediante la adopción de normas compartidas por el grupo.
- Cooperación coordinada: refiere a la planificación colectiva de actividades a desarrollar en algún territorio u organización social.
- Resolución de conflictos: por líderes o mediante un mecanismo institucionalizado (juntas de vecinos, grupo juvenil, entre otros), da lugar a un proceso de participación en que todos los integrantes de la comunidad llegan a una resolución o acuerdo mediante propuestas que solucionen los conflictos, las que serían planteadas por los líderes del grupo. De modo que cada uno se encuentre en una situación en la que pueden aprovechar al máximo la totalidad de sus valores. Tiene el objetivo de conseguir una solución válida sin pasar por la coerción.

En resumen, el capital social comunitario se manifiesta plenamente como colectivo, por tanto se encuentra en una red circunscrita mayor, por ello es un derecho de todos los individuos de la comunidad y se compone de estructuras que conforman la institucionalidad de cooperación y confianza comunitaria. Reside en el sistema sociocultural de cada comunidad, vale decir, en sus estructuras normativas, sancionadoras y gestionarias. Esta comunidad puede ser de carácter territorial, se puede definir en una vecindad estable; o bien puede ser de carácter funcional, es decir, una comunidad formada por intereses que tengan un objetivo en común.

De forma aún más concreta, Durston (2001) establece que el capital social comunitario se puede dar en las siguientes organizaciones sociales: sociedades agrícolas, juntas de vecinos, clubes deportivos, agrupaciones de jóvenes, mingacos de liebres, fiestas religiosas, bailes para juntar fondos, centros de apoderados, participación en fiestas religiosas, bailes, ayudas contra robos de animales, mingacos de camino, comunidades indígenas. En estas organizaciones se puede apreciar que el capital social comunitario del que pueden ser portadores considera su contenido informal que se basa en acuerdos, normas y obligaciones que logran contribuir a su bienestar en común. La forma en la que se articulan estas organizaciones es a partir de normas culturales de confianza que se construyen en el pasado y de redes interpersonales de reciprocidad.

Este tipo de capital tiene sus raíces en el hecho de tener una identidad compartida, como el ser indígenas, campesinos, ser de la misma zona, por medio del parentesco, por lazos por largos años con los vecinos, pertenecer a la misma comunidad, a tener una memoria histórica, la religión, amistad y de la interacción que tienen los campesinos con los promotores del desarrollo rural.

Finalmente, Durston (2000) habla de una política de empoderamiento del capital social, por un lado menciona una minería en el sentido de buscar yacimientos que originen el desarrollo del capital social, y en segundo lugar hace referencia a la arqueología del capital social, ya que se busca el capital social olvidado el que se puede encontrar en la memoria histórica, ya que pudo haber sido olvidado o perdido por problemas o por cambios estructurales en organizaciones, o bien por fuerzas externas.

METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En esta investigación se trabajó con la perspectiva metodológica de la investigación-acción, el proceso en total se extendió por diez meses, puntualmente los esfuerzos se concentraron en la

construcción de un diagnóstico participativo en la comunidad educativa. La investigación-acción se puede entender en el marco de ciertas acciones de investigación con un componente de capacitación que no objetivan solo describir hechos o problemas, sino que, a partir de la concientización (toma de conciencia transformadora a partir del análisis crítico de la realidad), generar en conjunto con la comunidad, de un modo participativo y conciente, los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén orientadas a la transformación de los modos de comprender la existencia y de mejorar la realidad comunitaria (Williamson, 2002).

Lo interesante de este tipo de estudio es que permite que la comunidad participe en todo el proceso de investigación, lo que posibilita que todos los actores involucrados posean el control de las actividades que los interrogan y vinculan.

Como ya se ha mencionado, la investigación se llevó a cabo en la comunidad educativa Tranapunte, la que –para efecto de este estudio– comprende a 110 estudiantes, 80 apoderados 15 profesores y 5 asistentes de la educación. En ese sentido, la pertinencia metodológica indicaba no trabajar con una muestra, sino que, como lo requiere el estudio, trabajar con la comunidad educativa en su totalidad.

En su diseño la investigación es de carácter exploratoria descriptiva, porque se investigó un sector en el que no existe información previa y a la vez es de carácter descriptiva, debido a los propósitos definidos: caracterizar el capital social comunitario en la comunidad educativa Tranapunte de la comuna de Carahue. Se trabajó básicamente con las raíces de este capital y con sus funciones al interior de esta comunidad.

Se utiliza una estrategia multimétodo, preferentemente cualitativa pero que integra aspectos cuantitativos, específicamente se realizó un cuestionario aplicado a los apoderados del establecimiento. En él se consideró que el número de estudiantes era de 110 alumnos y el número de apoderados o familias que integran la comunidad educativa 80, la muestra tomada fue de 65 personas que corresponde a los apoderados. Este instrumento tiene un porcentaje de confianza de 95%.

En las técnicas de recolección de datos se realizó una entrevista grupal para apoderados, que fue diseñada por la directora y el jefe de la unidad técnico-pedagógica del establecimiento. Otra técnica para el análisis correspondió a un taller participativo para apoyar el Proyecto Educativo Institucional que respondía a los objetivos de la presente investigación, en él se convocó a toda la comunidad educativa (apoderados, profesores, asistentes, estudiantes). Por último, el cuestionario realizado a los padres o apoderados fue autosuministrado, por lo que cada apoderado contestaba las preguntas. La intención de realizar este cuestionario de tipo cuantitativo fue tener un instrumento que respondiera la mayor cantidad de apoderados o una muestra que fuera representativa, debido a que en las anteriores actividades era poca su participación y asistencia.

Respondiendo a la lógica de la investigación-acción, y siguiendo a Martí (2005), este trabajo contó de las siguientes actividades:

- Primer trabajo de campo: visitar el territorio, entrevistas individuales a docentes con mayor permanencia en el tiempo en el establecimiento; y entrevista grupal a padres y apoderados; jornada reflexiva de devolución de información a la comunidad.
- Segundo trabajo de campo: taller jornada de participación reflexiva: ¿cómo se sueña la escuela?, aplicación de cuestionario acerca de capital social comunitario a padres y apoderados; devolución de información a la comunidad educativa.

CATEGORIZACIÓN DE VARIABLES

El análisis que se realizó para responder a los objetivos de la investigación es una categorización de variables. En primer lugar, para identificar las raíces del capital social comunitario se abordó la identidad compartida de los integrantes de la comunidad educativa, ya que mediante los elementos

culturales y sociales en común se logra generar capital social comunitario. Además, se trabajó con la memoria histórica de la escuela para identificar yacimientos territoriales olvidados o perdidos por algún fenómeno externo, formando un elemento precursor de capital social comunitario; y se abordó la interacción con los promotores de desarrollo local, ya que de acuerdo con la función de estos en la escuela facilitan o limitan la formación de capital social comunitario, ya que una de las responsabilidades de los gestores de desarrollo es proporcionar a la comunidad herramientas necesarias para la participación de sus miembros en la gestión de proyectos.

Las funciones del capital social comunitario se identificaron según varios elementos. Primero fueron los modos de control social en la escuela, especialmente en el centro de padres y apoderados; normas y sanciones que se generan en el grupo logrando una estructura de trabajo que permita la obtención de recursos comunitarios; la resolución de conflictos por medio de líderes o del apoyo de otras instituciones que logran dar propuestas a las problemáticas de la escuela; finalmente se consideró la cooperación coordinada por medio de actividades extraprogramáticas que requieren de la participación de sus integrantes. El conjunto de estos componentes logran en última instancia caracterizar el capital social comunitario de la comunidad educativa Tranapunte y obtener mayores recursos para la comunidad.

INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

Antes de comenzar a discutir respecto de las categorías que logran caracterizar el capital social comunitario es necesario señalar los aspectos que tienen relación con la propia definición de capital social, entendido como un activo que permite acceder a la obtención de beneficios en una comunidad determinada. Tiene el objetivo de complementar el diagnóstico de la realidad en la que se inserta la comunidad educativa Tranapunte y conocer los elementos que se requieren para el fortalecimiento de sus relaciones en el territorio.

Sobre la base de lo anterior, en el trabajo de campo se conocieron cuáles son los recursos o bienes que carecía la escuela Tranapunte, también se trató de identificar las estrategias para la obtención de ellos, que pueden indicar capital social comunitario. Por tanto, se identificaron diferentes falencias que radican principalmente en la infraestructura, la implementación y en el área curricular.

En la jornada participativa los principales puntos que emanan de la realización del taller son principalmente que la escuela si bien es atractiva visualmente, tiene dos falencias que influyen en un descontento total pertinente a ella, el primero es el cierre perimetral, la escuela se encuentra abierta y eso genera que los apoderados sientan que sus hijos no se encuentran seguros en el establecimiento. El otro factor que se identifica es la falta de un gimnasio cerrado, que permita realizar actividades deportivas y extraprogramáticas. Esta situación genera un gran descontento y poca confianza hacia la escuela, ya que son recursos fundamentales para el desarrollo de la educación de los estudiantes.

En cuanto a la implementación, se observó la falta de recursos pedagógicos en la escuela, especialmente en los tecnológicos, ya que aún se utilizan pizarras con tiza, no hay laboratorios, no hay computadores para todos los estudiantes, además de una escasa conexión a internet, este aspecto lo advierten los alumnos, ya que al preguntarles ¿cómo soñaban la escuela? señalaron: *Que tenga computador para cada estudiante*. Como se vio algunos capítulos antes, en realidad el problema tecnológico más grave no está tanto en la disponibilidad de recursos (salvo lo que se solicita: que cada alumno tenga un computador para él), sino en el uso que a ellos se les dan.

Además el conjunto de la comunidad educativa establece como una necesidad el que se rescate la cultura mapuche. En esto se avanzó al integrar la escuela al PEIB e implementar la asignatura Lengua Indígena.

Finalmente, otra problemática que se logró apreciar es que los padres o apoderados no comprenden las tareas que se les envían a sus hijos a la casa, con esto es imposible que

los ayuden, generando que los estudiantes en diversas ocasiones lleguen sin su tarea a las clases, esta situación genera que profesores sientan que los padres no se encuentran interesados en la educación de sus hijos.

Al explicar las principales problemáticas que afectan a la Escuela Tranapunte es posible identificar las estrategias que tienen sus miembros para la mejora de estos problemas, lo que se define en los puntos que se presentarán a continuación.

RAÍCES DEL CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO

Identidad compartida

En el contexto de la comunidad educativa de Tranapunte, entendemos por identidad compartida el conjunto de elementos, tanto culturales como sociales, que poseen los miembros de dicha comunidad, especialmente las familias que pertenecen a un territorio determinado, donde confluyen saberes, costumbres y dinámicas sociales similares.

Es así como en el trabajo realizado se identifican ciertos elementos culturales que comparte la comunidad educativa. El primero de ellos refiere a la ascendencia mapuche, así como el pertenecer a una comunidad indígena, debido a que el 37% de los alumnos cuentan con al menos un apellido mapuche, y alrededor del 20% pertenece a una comunidad.

El segundo componente refiere a que las familias que interactúan en la escuela pertenecen a un mismo territorio, en el que confluyen diversos tipos de relaciones e instancias de interacción entre las familias, como las actividades productivas y económicas de la zona donde se encuentra inmersa la escuela, y la participación social en organizaciones tanto territoriales como funcionales, como lo es el caso de juntas de vecinos y los comités de agua potable rural. Es importante destacar también que una característica cultural importante del territorio es ser un sector Mapuche-Lafkenche, corresponde

a la potencial ruta fluvial o la presencia del río Imperial en el territorio, que otorgan –no sin limitaciones– cierta identidad en común a sus habitantes.

Estos elementos descritos corresponden a instancias en las que se reproducen las costumbres que les son propias del territorio, por tanto pasa a ser una de las principales raíces que pueden fortalecer el capital social comunitario. Al referirnos a Durston (2000), este capital se conforma a partir de valores y costumbres propios de una cultura, y que a la vez se transmiten de generación en generación. Por tanto, esta identidad compartida a la que nos referimos reproduce los comportamientos de un territorio en común, donde los padres traspasan estos saberes culturales por la educación informal a sus hijos, quienes a la vez pueden transmitirlos o desarrollarlos en su colegio.

Lo anterior se ve reflejado en la necesidad que manifiesta la comunidad de resaltar los valores que definen como propios, para que se vean materializados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de la escuela. Especialmente señalan la integración de la educación intercultural, que se refuerce el mapudungún y se integren las actividades económicas del sector, como el desarrollo de la agricultura. Estos elementos generarían una participación activa de la comunidad en la educación que se imparte en el establecimiento educacional.

Dentro de lo que Coleman (2000) establece, la escuela Tranapunte se caracteriza por ser una red en la que priman las direcciones unidireccionales, ya que ninguna alternativa supera el 50% y los aspectos en común que poseen son únicamente “vivir en el mismo sector” y “solo el ser apoderados de la escuela”. Ello dificulta el que se puedan apropiarse de otros recursos que resulte de una relación para utilizarlos en la escuela, específicamente el centro de apoderados, además, no se puede pedir apoyo a otro tipo de organizaciones si es que en la escuela se presentan algunas dificultades, ya que una de las ventajas que posee el capital social comunitario es que se comparta por medio de varias estructuras.

De acuerdo con lo antes señalado, la poca expansión de redes que tienen los integrantes de la comunidad educativa no permite articular demandas de forma exitosa, por su parte Dirven (2003) le otorga especial importancia a este punto, porque comunidades que son dispersas geográficamente al expandir sus redes logran obtener apoyo de diferentes grupos. Sin embargo, en la realidad no se lleva a la práctica, puesto que no hay apoyo de otras organizaciones en el funcionamiento en la generación de recursos comunitarios.

En este sentido y de acuerdo con lo que dice Bauman (2003) citado por Krichesky (2006), cuando *la comunidad se considera como el entendimiento compartido por todos sus miembros* es que ella se logra materializar al menos en un único componente, pero organizador de otros: “vivir en el mismo sector”; además de que un pequeño sector (18%) puede fortalecer sus relaciones y entendimientos al pertenecer a una comunidad mapuche, ya que aquí convergen ciertas normas y valores comunes para ellos (diferentes a “los otros” no mapuches) que pueden influenciar la educación formal de los estudiantes, especialmente ayudando a los que poseen ascendencia indígena. Desde esta realidad, se aprecia que la comunidad educativa se encuentra formada por familias que pertenecen a localidades dispersas y pequeñas comunidades en que el principal factor que las une es la Escuela Tranapunte. En definitiva, para poder fortalecer el capital social comunitario dentro del territorio, un actor clave –si no el principal– es la escuela, pues permite que sus integrantes puedan relacionarse de forma constante, sin embargo, dentro de las actividades que se desarrollan, tanto apoderados como profesores manifiestan que “la escuela no hace esfuerzos por reunir a las personas en otras ocasiones que no sean las reuniones”, por tanto el equipo directivo o el centro de padres no proporcionaría la oportunidad de generar instancias para que estos interactúen más allá de los límites de sus espacios institucionales de actuación. Sin embargo, a pesar de que la escuela genera pocas instancias de participación (en general el sistema educacional chileno no considera la participación más allá de la consulta o entregar cierta información específica); el territorio presenta

varias desventajas que influyen en esta situación: la escasa locomoción pública impide la participación permanente de la mayoría de las familias que pertenecen a sectores rurales aledaños que se encuentran a grandes distancias en tiempo, además del mal estado de los caminos, lo que dificulta a los padres trasladarse al establecimiento. En consideración, se generan menos espacios para crear lazos solidarios y poder gestionar recursos materiales y simbólicos. En definitiva, en relación con lo que establece Durston (2001), de que el capital social comunitario corresponde al carácter informal de las instituciones, queda de manifiesto que en la escuela Tranapunte no se procesa ni se adquiere este carácter informal, ya que no se sociabilizan los elementos culturales y sociales que determinen el fortalecimiento del capital social comunitario.

Memoria histórica

Como ya mencionamos, otro de los elementos que origina la raíz del capital social comunitario, dice relación con la Memoria Histórica de la que es portadora la Escuela Tranapunte.

La Escuela ha sido un actor importante en el territorio, debido a que en ella han transitado diversas generaciones, siendo desde sus inicios el principal espacio de interacción de los habitantes tanto de Tranapunte como de los sectores aledaños. Como ya se señaló, este establecimiento fue construido por los propios habitantes durante 1937, siendo donado el terreno por uno de los principales productores de la zona. Tenía la característica de ser una escuela-granja, donde se proporcionaban conocimientos propios del sector rural, a partir de la producción agrícola. Se realizaban proyectos de tipo familiar, como la creación de huertos, que a la vez eran insumo para la alimentación de los propios alumnos de la escuela.

En el trabajo de campo, es la propia comunidad la que se refiere constantemente a la importancia que tuvo la escuela-granja en la vida de las familias y, a la vez, manifiestan esa necesidad de volver a otorgarle un sentido agrícola a la

escuela, lo que permitiría reproducir los conocimientos de los exalumnos que ahora son apoderados, hacia los niños que actualmente estudian en la escuela.

En definitiva, estos elementos que resaltan la importancia de lo que fue la escuela Tranapunte son parte de lo que Durston (2000) denomina como arqueología de capital social comunitario, ya que al volver a instalar un proceso de enseñanza basada en lo agrícola, hace posible que los padres y apoderados se integren en la educación de los niños y niñas de la escuela, relevando la identidad que los caracteriza.

Otro aspecto del que se hace mención en el trabajo de campo refiere a la relación que existía en la escuela-granja entre el profesor y el alumno. La comunidad manifiesta que era una relación de amistad, debido a que el profesor cumplía un rol importante en la vida del estudiante, generando mayor confianza para los propios padres de los niños.

Ante lo expuesto, se comprende que en el pasado existía un capital social comunitario importante debido al rol que cumplía tanto la escuela como los profesores en la educación que se impartía en el territorio. Por tanto, las normas de confianza y cooperación que existía en la escuela generaba mayor integración de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas. Se puede señalar que en la escuela-granja existía un capital social comunitario que se fue debilitando debido a la implementación de un único modelo curricular nacional, que no integra los elementos culturales y de identidad del territorio.

Volviendo a la idea de comunidad educativa y siguiendo a Krichesky (2006), se observa que la organización de la escuela rural era de una “comunidad educativa abierta”, porque la escuela tenía constante relación con la comunidad mayor en la que se encontraba inmersa, sin embargo, de a poco –debido a las políticas educacionales homogeneizantes y universalistas, a la prioridad del cognitivismo y el sometimiento a indicadores universales de logro– fue pasando a ser una “comunidad educativa cerrada”, ya que se ha ido perdiendo esta relación, debido a que en el sector no hay interacción con algún tipo de organizaciones endógenas, por lo que la

escuela termina presentándose como un agente externo a la comunidad local.

No puede desconocerse también la crisis organizacional de base social que se produjo durante la dictadura, por la dura represión en la zona⁴⁵ pero también por la difusión de una ideología más individualista y que aún tiene graves secuelas en las sociedades locales; la transformación agraria que en el territorio ha evolucionado en muchos de sus sectores a la monoproducción forestal exógena (pino y eucaliptos) ha ido destruyendo la base económica tradicional de los macroterritorios: la economía agrícola y particularmente la economía familiar campesina.

Interacción con gestores de desarrollo local

Entendemos por gestores de desarrollo social a aquellos actores relevantes que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela Tranapunte, y que deben influir en la generación de políticas, programas y proyectos al interior del establecimiento. Al respecto, el trabajo de campo desarrollado en la comunidad educativa da a entender que los actores de índole político y de gobierno local no cuentan con una relación cercana hacia la comunidad, por cuanto existe un descontento debido a que consideran que sus promesas de campaña no han sido cumplidas.

Por otra parte, se aprecia que existe desconfianza hacia el equipo directivo del establecimiento del momento por la escasa cercanía que manifiesta la comunidad hacia ellos. Uno de esos motivos dice relación con el cambio constante de director cada año (al momento de iniciar el proyecto y realizar el estudio recién había asumido la nueva dirección, después, efectivamente, de una rotación de directivos), lo que genera que se transformen en agentes foráneos que

⁴⁵ En Nehuentúe hubo una represión militar enérgica en los días previos y siguientes al golpe militar del 11 de septiembre de 1973 que culminó con un conjunto de militantes sociales y políticos detenidos, muertos o desaparecidos. Ver: http://archivovicaria.cl/archivos/VS496e0e2fa2ea1_14012009_109pm.pdf

no logran insertarse de manera real en el establecimiento, viéndose su participación limitada por el continuo cambio.

Una de las instancias de interacción entre los apoderados y los gestores de desarrollo local se encuentra en la participación en actividades formales del establecimiento, como cuentas públicas o actos ceremoniales, en las que estos actores clave exponen discursos referidos a proyectos hacia el futuro, pero que para opinión de los apoderados son proyectos que hasta el momento no se han ejecutado. Este tipo de actividades son el único momento de vinculación y comunicación entre gestores de desarrollo del nivel municipal y la comunidad educativa, por tanto se manifiesta la necesidad de generar otras instancias de participación en que los apoderados tengan la posibilidad de incidir en la toma de decisiones, vale decir, que el proceso participativo tenga un carácter vinculante con la realidad local.

Basado en lo anterior, de acuerdo a lo que Dirven (2003) establece, que para que exista capital social es necesario que los agentes o promotores del desarrollo cambien su misión y dejen de ser solo proveedores de recursos, de modo que fomenten la acción colectiva de los ciudadanos, para que estos a la vez tengan la capacidad de empoderarse y generar recursos comunes para el grupo. Lo que se observa en la realidad de la Escuela Tranapunte es que los proyectos enfocados a satisfacer las necesidades de los ciudadanos lo hacen mediante esta lógica de proveer, más que la de fomentar una participación colectiva de los miembros de la comunidad educativa.

FUNCIONES DEL CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO

Control social

El control social refiere a las normas y sanciones que se originan en una determinada comunidad. Al respecto, existen acuerdos y normas que se generan de manera periódica en el establecimiento, que radica principalmente en el rol que tiene

el Centro de Padres y Apoderados, quienes instalan ciertas normas para el cumplimiento de metas a corto y mediano plazo. Dentro de estas normas se encuentran la realización de reuniones mensuales, la cancelación de cuotas y la participación en actividades extraprogramáticas. No obstante, son instancias que posibilitan la participación. Se manifiesta en el trabajo de campo una sensación de escasa incidencia en este tipo de actividades, ya que el número de apoderados que participa de ellas es menos de la mitad, debido a la desmotivación constante en la toma de decisiones.

A partir de ello, se comprende que en el interior del grupo existe escasa confianza entre los mismos apoderados, generando menos capacidad de autoorganización, y nula participación en la toma de decisiones, implicando la falta de estructuras de trabajo que existe en el Centro de Padres y Apoderados.

Resolución de conflictos

La resolución de conflictos se concreta mediante propuestas para llegar a un acuerdo o solución, estas son planteadas principalmente por los líderes del grupo. En el trabajo realizado se lograron identificar los siguientes mecanismos de resolución de conflictos:

- Organización de actividades ante un problema de algún miembro de la comunidad educativa: lo que se ve reflejado en la organización de actividades beneficiarias en caso de alguna enfermedad o problemática económica.
- Iniciativa de atraer mayor matrícula a la escuela, como iniciativa de los apoderados, quienes se encuentran descontentos con la educación que se imparte en los colegios particulares subvencionados.

Cooperación coordinada

La cooperación se basa en la participación y colaboración en actividades extraprogramáticas, como lo es la realización

de reuniones mensuales de apoderados, o la celebración de festividades.

La mayoría de los apoderados que respondió el cuestionario señala que “asiste” a las actividades que tengan relación con el aniversario de la escuela, el *Wetripantu*, o las fiestas patrias. El 62% asiste cuando se necesita ayudar a alguna familia frente a un problema. El 73% señala que asiste para reunir fondos en común. En cambio los porcentajes de participantes para organizar este tipo de actividades corresponden a 16% en actividades como el *Wetripantu*, aniversario, fiestas patrias. Quienes organizan las actividades para reunir fondos para una causa en común son 21% y 17% se reúne para ayudar a alguna familia con un problema. Se puede señalar que la mayoría de los padres o apoderados asisten más que organizan las actividades extraprogramáticas, lo que indica que existe poca participación en gestionar actividades para el establecimiento. De esta forma se pierde el lazo familia-escuela-comunidad, porque las familias no se motivan por organizar, pero sí por asistir. Además los apoderados señalan que en estas actividades cada curso participa de forma independiente, no necesariamente interactuando entre ellos.

Por otra parte, los apoderados manifiestan un descontento frente a estas actividades, especialmente en el aniversario, porque los niños pierden muchas clases:

“Yo encontré el aniversario como que le quita mucho la educación a los niños porque empiezan como un mes antes, es muy de mucho el aniversario se le ocupa mucho tiempo a los profesores”.

En definitiva, la cooperación es baja, por dos motivos: primero porque no ven de forma positiva el aniversario (encuentran que ocupa tiempo del aprendizaje de contenidos de asignaturas) y segundo, porque hay limitaciones geográficas y de movilización en las que los apoderados no pueden trasladarse rápidamente al establecimiento.

En contraste con la teoría, en que una de las funciones del capital social comunitario es la cooperación coordinada de los miembros de un grupo, en lo que se refiere a la realidad

de las Escuela Tranapunte, esta cooperación es escasa, ya que los apoderados no generan actividades para la obtención de recursos en común, sino que participan de actividades de entretención y recreación, pero para mejorar las condiciones del establecimiento estas son prácticamente nulas. Por tanto, la movilización y utilización de recursos no existe, con lo que se observa una ausencia de la formación de bienes públicos. Hay que destacar, eso sí, que su poca participación en actividades se debe también a las distancias territoriales que ellos poseen, al vivir a grandes distancias y tener escasa locomoción, lo que les impide en cierta medida organizarse.

Finalmente, se puede establecer que las funciones que tiene el capital social comunitario en la comunidad educativa no se cumplen a cabalidad en la realidad, especialmente porque no se logran los objetivos en cuanto a los requerimientos del establecimiento, hay una escases de bienes públicos debido a que no existe mayor control social que permita generar normas establecidas de común acuerdo, la resolución de los conflictos se fundamenta en gran medida en incentivar a las personas a no tomar actitudes que operan en desfavor de la calidad de educación de los estudiantes, pero el papel de líderes en este sector no es suficiente para los requerimientos que se señalaron al principio de esta discusión.

Por otra parte la cooperación coordinada tampoco es tal, porque el capital social comunitario se destaca porque cada individuo tiene un rol en el grupo, una obligación que cumplir para no ser sancionado y para lograr cumplir las metas que el grupo se propone, en la escuela. Si los padres y apoderados solo asisten a las actividades que la propia escuela organiza, pero no se crean mayores instancias para que ellos se organicen y para que participen en la educación que se está impartiendo su compromiso con objetivos comunes es más débil.

Hay un último elemento que considerar. Si bien la teoría establece que los territorios rurales tienen las ventajas de formar capital social, no ocurre esto en la comunidad educativa de Tranapunte, debido a que al componerse de personas de varias localidades, que provienen de territorios muy dispersos,

el capital social comunitario que se puede dar no cumple con todos sus componentes: la cercanía o proximidad geográfica es un elemento determinante en la construcción del capital social comunitario y ello no se cumple en este caso.

REFLEXIONES FINALES

En relación con el trabajo desarrollado respecto del capital social comunitario que existe en la comunidad educativa de Tranapunte, se concluye:

- Una de las principales limitaciones para fortalecer el capital social comunitario es la presencia de políticas y proyectos que son proveedoras de recursos sin incentivar la participación colectiva, por lo que no dan espacio para que los integrantes de la comunidad educativa puedan empoderarse, ni logren obtener recursos comunes para el grupo y sus intereses y necesidades compartidos.
- No existe una cultura de empoderamiento en que la comunidad tenga la capacidad de autoorganizarse para poder generar recursos para la gestión educativa y, por tanto, para mejorar la calidad y equidad de la educación que se está impartiendo en la Escuela Tranapunte.
- Si bien existen líderes que incentiven a los apoderados para que se preocupen de la calidad de la educación de sus hijos, hay una ausencia de otros liderazgos que motiven y propongan las soluciones a los conflictos existentes, por lo que también es una limitante para el fortalecimiento del capital social comunitario.
- Se puede señalar que respecto de los apoderados de la Escuela Tranapunte existe una disposición a mejorar la calidad de la educación, pero ella no se lleva a la práctica debido a la ausencia de líderes y de gestores escolares que promuevan la intervención de los apoderados.
- En relación con las políticas de desarrollo escolar se aprecia que estas responden a una lógica centralizadora en la que su diseño llega desde el Ministerio de Educación o

el municipio pero que no existen políticas diseñadas de acuerdo con la realidad en la que se inserta la comunidad, esto se aprecia especialmente en que la escuela no procesa los elementos culturales de la comunidad en la enseñanza.

- La función que cumple el profesor en la actualidad no es igual a la que existía en la escuela-granja, los apoderados observan que su motivación radica en enseñar los elementos que provienen del currículum nacional y no en una relación de amistad y fraternidad, además no integran los elementos culturales en el quehacer educativo.

En relación con lo antes descrito es necesario identificar los siguientes polos de desarrollo para incentivar el fortalecimiento del capital social comunitario:

- Es necesario crear y diseñar programas enfocados al empoderamiento y al trabajo colectivo de la comunidad educativa, con el objetivo de lograr la adquisición de los recursos pedagógicos, de infraestructura e implementación, además de crear programas que incentiven el trabajo colectivo, ya que con él es más efectiva la gestión educativa.
- Se requiere crear instancias de participación de la comunidad en la que se encuentra inserta la escuela para que puedan integrar los conocimientos propios de la cultura predominante en el sector que se caracteriza principalmente por ser rural, con actividades de agricultura, y con un alto porcentaje de población con ascendencia mapuche. Estas instancias pueden radicar en aplicar educación intercultural bilingüe en donde los mismos habitantes pueden enseñar este idioma o que por medio de relatos personas den a conocer la Historia de la escuela y del sector.
- Se debe incentivar a los profesores a que se identifiquen con la realidad en la que se encuentra inserta la Escuela Tranapunte e integrar sus características sociales, geográficas y culturales para que el lazo entre “alumno-profesor” y “apoderado-profesor” se forme a partir de una relación de amistad, aumentando la confianza y los comportamientos

de reciprocidad básicos del capital social comunitario. Debe ser un integrador de saberes culturales y los saberes impuestos por el modelo educativo nacional.

- Gracias al trabajo en conjunto con la comunidad educativa fue posible apreciar cómo ellos desean la educación que se imparte, y se llegó a la conclusión que debe existir un equilibrio entre la educación formal impartida por el modelo educativo nacional y la educación informal adquirida en los territorios en los que viven los actores de la comunidad educativa. Se requiere volver a integrar elementos de la antigua escuela-granja, pero también fortalecer la tecnología, aumentando sus recursos así como perfeccionando su uso y utilización.
- Es necesario generar nuevos estudios que profundicen el tema para aplicar mayores mejoras de intervención en la comunidad educativa sin dejar de lado su realidad. Se requiere un estudio acerca de las redes sociales que tienen los apoderados a modo de identificar la naturaleza y la cantidad de vínculos existentes para posteriormente generar su potenciamiento, que son básicos para el fortalecimiento de capital social. Además es necesario realizar un estudio organizacional en el cuerpo docente, para identificar el funcionamiento de su trabajo y su relación con los promotores de desarrollo local.
- Para efectos del proyecto de reorganización de escuelas rurales, es necesario realizar una línea de base para determinar si existen reales avances en el tiempo, con la obtención y movilización de los recursos necesarios para mejorar la calidad de la educación. Este estudio, elaborado al inicio de la nueva gestión directiva e inicio del proyecto puede servir de base para un estudio de sus transformaciones en años posteriores.
- Si bien esta investigación se centró en identificar aspectos sociales más que pedagógicos, pero, como quedó demostrado, lo social impacta en la calidad de la educación y demuestra la necesidad de aplicar programas y proyectos que se focalicen en el ámbito pedagógico que enseñe al docente la integración de la cultura en la educación.

Finalmente, se puede señalar que el capital social comunitario es un elemento que ayuda a mejorar la calidad de la educación, ya que integra elementos propios de la realidad en la que se encuentra inmersa la comunidad educativa, en este caso se define por sus raíces y por sus funciones. Si bien existen raíces de capital social comunitario, estas no son procesadas por el modelo de enseñanza impartido. Por su parte las funciones del capital social comunitario se encuentran, pero de forma dispersa, ya que se caracterizan por la disposición de generar instancias de trabajo que generen mayor cooperación coordinada que sea constante, y generar un control social que sea capaz de solucionar los problemas presentes en la comunidad pero que no son llevadas a la práctica por la comunidad.

REFERENCIAS

- Castro, Yasna (2012). Capital Social Comunitario en la Comunidad Educativa Tranapiente, comuna de Carahue Región de La Araucanía. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera.
- Coleman, J. (2000). Foundations of social theory. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Dirven, M. (2003). Entre el ideario y la realidad: capital social y desarrollo, extraído de *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: un nuevo paradigma*, CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Universidad del Estado de Michigan. Pp. 397-347.
- Durston, J. (2000). “¿Qué es el capital social comunitario?”, CEPAL, Serie Políticas Sociales, N° 38, Santiago de Chile. Pp. 7-12-13-22.
- Durston, J. (2001). Capital Social – Parte del Problema, Parte de la Solución. *Su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe*. CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Universidad del Estado de Michigan.
- Durston, J. (2002). El Capital Social campesino en la gestión del desarrollo rural. *Díadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago: CEPAL.
- Durston, J. (2007). La Participación Comunitaria en la gestión educativa en la gestión de la escuela rural: División de desarrollo social, CEPAL, Santiago de Chile.

- PNUD (2008). Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad. Disponible en: http://www.desarrollohumano.cl/informe-2008/PNUD_LIBRO.pdf.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. 1ª ed. Argentina: Ministerio de Educación y Tecnología de la Nación.
- Martí, J. (2005). La Investigación Acción Participativa: Estructuras y fases. Disponible en: <http://investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/Metodosytecnicas/Marti.pdf>
- PADEM (2012-2012). Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Carahue. Ministerio de Educación. Chile.
- PLADECO (2005-2009). Plan de desarrollo comunal de Carahue. Municipalidad de Carahue. Pp. 1-83.
- Pérez, E. (2005). Desafíos sociales en las transformaciones del mundo rural: *Nueva ruralidad y Exclusión Social*. Pp. 17-33. Chile Rural, Un desafío para el desarrollo humano. PNUD, Gobierno de Chile.
- PNUD (2010). Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad. Extraído de: http://www.desarrollohumano.cl/informe-2010/PNUD_LIBRO.pdf
- Williamson, Guillermo (2002). Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y Locales. / Proyecto Kelluwün.

X. Dificultades, obstáculos y facilitadores en el proceso de innovación y cambio: la conservación y transformación en la construcción social de un proyecto educativo institucional: el caso de la Escuela Tranapunte de Carahue⁴⁶

Tamara Torres H.

INTRODUCCIÓN

La educación hoy es considerada como un elemento de dominación, pero a la vez transformador, por eso constantemente se están realizando cambios y nuevas apuestas tanto en lo pedagógico como en lo estructural, sin embargo es necesario plasmar por qué hoy es un problema educar mal o simplemente no educar. En el mundo 168 millones de niños trabajan, por lo que esto constituye un desafío para las 150 naciones que ratificaron su compromiso con la abolición de las diversas formas de empleo de la infancia en la III Conferencia Mundial sobre el Trabajo Infantil⁴⁷ (2013), organizada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En este encuentro el gran aporte y protagonista fue Brasil por medio de su ministra Tereza Campelho quien propuso la Declaración de Brasilia, en la que se expone la voluntad de eliminar las peores formas de trabajo de infantes hasta 2016, reconocidas por la OIT, como son la esclavitud, la servidumbre, el trabajo forzoso y sexual. En segundo lugar los

⁴⁶ Corresponde a la investigación de campo asociada a la práctica profesional realizada en la Escuela Tranapunte como requisito para obtener la Licenciatura en Sociología en la Universidad de La Frontera.

⁴⁷ <http://www.ilo.org/ipcc/Campaignandadvocacy/BrasiliaConference/lang-es/index.htm>

150 países ahí presentes se comprometieron a trabajar en pos del acceso a la educación gratuita, obligatoria y de calidad para todos los niños y niñas del mundo, de manera que al mismo tiempo se vaya universalizando la protección social desde las salas cunas. En tercer lugar, después del trabajo infantil está un tema primordial, al momento de hablar de la educación como instrumento de transformación social, hoy los niños y niñas del mundo están condicionados a su contexto, es decir, para el niño o niña que va a una escuela inserta en un lugar marginal, las posibilidades de ascenso social son nulas, mientras que los que van a colegios ubicados en sectores integrados sí pueden asegurarse un buen futuro. Por ello es necesaria una transformación en las escuelas para que sean accesibles y más atrayentes, fortaleciendo nuevas lógicas de enseñanza en donde el educador sea un protagonista de los cambios en la sala de clases. Es aquí donde la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) deben dar cuenta en primera instancia de las necesidades e intereses de los niños y niñas del establecimiento, luego de eso y en conjunto, deben pensar en las estrategias de mejorar la calidad de los aprendizajes, además, hoy las escuelas ponen como principio fundamental el educar gente buena. Es por ello que se propone como objetivo general de esta investigación:

Establecer las dinámicas de conservación y transformación que se generan en la construcción social de un Proyecto Educativo Institucional mediante una política pública: el caso de la Escuela Tranapunte ubicada en el sector rural, comuna de Carahue, Región de La Araucanía.

La lógica estandarizada de los proyectos educativos institucionales no necesariamente dan cuenta de las particularidades del contexto y de las necesidades del territorio en el que se desenvuelven escuelas rurales e interculturales, más bien se tiende a trabajar el PEI como un documento a puertas cerradas y sin la comunidad, siendo esta característica transversal en todas las escuelas y colegios a nivel nacional.

Por medio de la elaboración del PEI de Tranapunte se llevará a cabo un proceso de reflexión, en donde con sus resultados se obtendrá una propuesta metodológica para

que los proyectos educativos institucionales terminen siendo una herramienta que planifique el desarrollo de las escuelas en virtud de las necesidades de los niños y niñas dentro de un contexto local, por lo que se propone como objetivos específicos:

- Determinar cuáles han sido las dinámicas de conservación en la construcción del Proyecto Educativo Institucional.
- Determinar cuáles han sido las dinámicas de transformación en la construcción del Proyecto Educativo Institucional.
- Indicar la posibilidad que tiene la comunidad de elegir la educación para los niños y niñas que residen en el sector de Tranapunte.

En Chile la educación se está igualando, basada en mejoramientos de estructura y en la incorporación de tecnologías bases, sin embargo existen distintos tipos de educación: la pública, particular subvencionada y la particular privada, lo que va marcando desde un comienzo cuál será el futuro del que ingresa a cada una de esas escuelas (salvo las excepciones). La educación rural vive esto de manera más trágica, ya que existen muchas escuelas rurales particulares, pero estas no aseguran el éxito, como tampoco las particulares subvencionadas de la ciudad, en la ruralidad los niños pasan a ser un producto, en donde las familias terminan optando por la movilización (el bus que los recoge), el buzo y el quintal de harina⁴⁸, por lo que la educación rural pública estará desapareciendo si no se pone en pie una nueva ruralidad.

MARCO DE ANTECEDENTES

La actividad económica del territorio en que se encuentra la escuela –como ya se ha visto– es básicamente de agricultura de subsistencia, basada en crianza de animales y cultivos bajo

⁴⁸ Como resultó de entrevistas a autoridades municipales y de la escuela Tranapunte y que fue confirmado en la entrevistas de campo.

invernadero, complementada por subsidios estatales. En la zona donde está la escuela cuentan con una posta carente de personal estable, cuartel de bomberos y la sede de algunas organizaciones sociales. El índice de vulnerabilidad es alto (94,67), ya que se mide en cuanto a tres variables: estudio y trabajo de los padres; situación de salud de los estudiantes; el estado nutricional y la situación de habitabilidad de los hogares.

De acuerdo con este diagnóstico es necesario que la escuela, fuera de ser un lugar donde los niños aprenden, debe ser un instrumento para hacer frente a la pobreza y abrir espacios de desarrollo personal y comunitario; la escuela al ser un punto de encuentro de la comunidad debe permitir que las personas se relacionen y compartan, fortaleciendo su capital social y a la vez producir nuevos capitales culturales. El bajo prestigio de esta escuela –en un sistema de competencia– es otro factor importante debido a los puntajes SIMCE que están por debajo del nivel nacional (año 2012)⁴⁹:

Asignatura	4° Básico (Escuela Tranapunte)	4° Básico (Promedio nacional)
Lenguaje	238	267
Matemática	226	261
Historia	234	258

Sumado a esto las falencias de infraestructura y de la sensación de inseguridad que genera la falta de un cierre perimetral, no ayuda a la construcción de la “escuela soñada” por los niños, padres, madres y apoderados(as) de la escuela.

⁴⁹ http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201304151654220.Resultados_Generales_SIMCE_2012.pdf

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: COMO ELEMENTO PARA APRENDER FORTALECIENDO LA IDENTIDAD

La educación intercultural en América Latina se ha dado bajo complejos escenarios, debido a las culturas dominantes que no ha permitido la existencia de una relación cordial entre los Pueblos Originarios y los respectivos Estados donde se localizan históricamente estas culturas. Es así como desde la década de 1980 es posible hablar de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina y, desde mediados de la década de 1990, al menos en Chile, se intenta generar EIB en Chile y en la ciudad de Santiago. Sin embargo las lógicas de dominación occidental no han permitido que las culturas indígenas se instalen dentro del currículo oficial a pesar de existir tratados como el Convenio 169 de la Organización Mundial del Trabajo en donde se instala entre varios artículos destinados a la educación que reciban los pueblos originarios el siguiente párrafo:

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. En un contexto marcado por cuatro variables que dan sentido a su desarrollo y, con especial énfasis, al de la educación indígena. Ellas son: diversidad socio-cultural, subdesarrollo, colonialismo y conflictos interculturales (Convenio 169 de la OIT)⁵⁰.

Sin embargo convenios o tratados internacionales como este son invisibilizados en favor de la cultura occidental y su lengua dominante. La invisibilización de la diversidad sociocultural de esta forma se puede comprender desde la reproducción de modelos de sociedad y desarrollo foráneos, lo que condiciona a los pueblos originarios a ser despojados

⁵⁰ <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=279441>

día a día de sus costumbres, ya que por dominación y supervivencia van asimilando las costumbres de la cultura dominante.

Las experiencias desarrolladas en Chile con el pueblo mapuche respecto de educación indígena se han concentrado en zonas rurales, pobres, con gran cantidad y densidad de población indígena en donde el énfasis es instalar el subsector de lengua indígena (SLI) por medio del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), sin duda que es un avance considerando que las políticas públicas en cuanto a temáticas indígenas la mayoría de las veces no son pertinentes, básicamente porque las comunidades indígenas no son parte de esas construcciones que pretenden ir en su desarrollo (no hay consulta). Siguiendo con la educación intercultural que se está instalando, las principales debilidades tienen relación con que las estrategias educativas se concentran en un subsector, es decir, 2 horas a la semana, mientras que el resto del colegio funciona de la misma forma que siempre. Cuando se habla de generar procesos de interculturización, la idea es que no solo se reduzca a un subsector sino que la identidad de la escuela sea intercultural: que en ciencias se planifiquen clases con yerbas medicinales, que en educación física los niños puedan jugar palin. El generar una educación intercultural solo en enseñanza básica hace que el estudiante al salir de esa escuela, con esas características, llegue a otro establecimiento para continuar su proceso de aprendizaje con riesgo cierto de que pueda revitalizar su cultura, en el caso de que esté perdiendo sus costumbres, porque la sociedad no está preparada para recibir a los estudiantes de escuelas rurales y sí valoran otros elementos socioculturales.

El PEIB sirve al Proyecto Educativo Institucional, ya que abre una ventana a la posibilidad de contextualizar clases, usando como guía el subsector de lengua indígena, pudiéndose ampliar a asignaturas como Matemática, Ciencias, Historia u otras, logrando planificar clases a base de la cosmovisión mapuche y al mismo tiempo que los aprendizajes respondan al currículo nacional. De esta forma se estaría logrando educación intercultural sin necesidad de pasar por largos procesos hasta que el currículo nacional se modifique para

poder enseñar la cultura de los pueblos originarios como objetivos y contenidos integrados a las bases curriculares y programas de asignaturas consecuentes.

La educación intercultural en el continente se ha desarrollado producto de la persistencia de los pueblos originarios. Una educación culturalmente pertinente, que se adecue al contexto local en el que está inserto el establecimiento, es un elemento constitutivo de un PEI al momento de enseñar si existe población indígena en el establecimiento escolar. En América Latina, por ejemplo, Ecuador se encuentra en un proceso de trabajo intensivo del PEIB en donde en conjunto con Bolivia y Perú se encuentran desarrollando, junto con UNICEF y con aportes del Estado finlandés, el programa regional EIBAMAZ⁵¹. Este Programa ha trabajado desde el 2005 en Bolivia, Perú y Ecuador fortaleciendo la calidad educativa en la región amazónica promocionando una educación culturalmente apropiada y en lengua materna, que otorga una mayor participación de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía, en los procesos de desarrollo mediante la educación y promocionando los derechos humanos.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

El sentido del Proyecto Educativo Institucional es generar diversas propuestas y experiencias que permitan que una comunidad educativa funcione de mejor forma a partir de la definición de sus propósitos, misión, visión y sellos identitarios para orientar el quehacer pedagógico del establecimiento. Esto se debe hacer posible en instancias participativas y de acuerdo común, lo que permite generar un proyecto en conjunto. Esta construcción que tiene una estructura clara y precisa, debe contener un diagnóstico que permita observar y considerar todos los elementos constitutivos del territorio

⁵¹ http://www.unicef.org/ecuador/EIBAMAZ_web_2.pdf

en el que está inserta la escuela, a eso le sigue la identidad, que está compuesta por su visión y misión que determina “qué somos” y “a dónde” vamos; la misión explica brevemente cómo se logrará la escuela soñada. Finalmente está la propuesta pedagógica que disgrega la misión pero de manera más concreta, qué se hará puntualmente para transformar el colegio o para cumplir con su visión.

El PEI entonces se transforma en un instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional y da cuenta de los actores que participan en este proceso para cumplir los objetivos propuestos, contenidos a mediano y a largo plazo en cuanto a las medidas pedagógicas y curriculares. El PEI articula los proyectos y acciones innovadoras que aporten al proceso educativo en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos.

La guía que entrega el Ministerio de Educación⁵² durante la última década ha guiado la construcción de los PEI en los establecimientos educativos a lo largo de Chile: es la más usada por los Asesores Técnico Pedagógicos⁵³. Estos son enviados por el Ministerio de Educación para apoyar el proceso de construcción del PEI y Planes de Mejora que actualmente se llevan a cabo en los colegios o Liceos de manera muy rápida y abreviada; principalmente los actores que participan de esto es el encargado de UTP, algunos estudiantes y apoderados. Si existen más recursos se contrata a un externo que construya el PEI, en donde la finalidad principalmente es cumplir con el documento ante el Departamento Provincial de Educación. Este documento permite destinar recursos o mejoras a los colegios. Esto ha llevado a que el PEI sea trabajado como un trámite y entregado como una exigencia, por lo que ha derivado en la creación de un instrumento tan importante para el colegio en un documento que se entrega por obligación.

⁵² Elaborada por Sonia Villarroel en la década de los noventa.

⁵³ Los Asesores Técnico Pedagógicos corresponde al nombre de la época de los Supervisores del MINEDUC, responsables de las tareas de apoyo y acompañamiento pedagógico a los establecimientos educacionales.

El manual que orienta a los establecimientos de Chile a la construcción de un PEI, se organiza a base de cuatro aspectos fundamentales:

- **Diagnóstico:** se analiza el entorno escolar, se recogen las características socioculturales, se da cuenta de las necesidades que tiene el establecimiento educacional. También se establecen las relaciones que se dan dentro y fuera de la Escuela y con el territorio.
- **Identidad:** la identidad de la Escuela tiene relación con los fundamentos que entrega la Visión y Misión de la Escuela, hacia dónde va y cómo lo hará para llegar a la Escuela soñada.
- **Propuesta curricular:** en la propuesta curricular se ve la propuesta pedagógica, en función de todos los cambios innovadores referidos a poner en práctica los aprendizajes previstos, en pos de mejorar la calidad de la educación en la Escuela.
- **Seguimiento y evaluación:** finalmente construido el PEI, se debe hacer un seguimiento del cumplimiento de las actividades propuestas entendiendo que todo se está realizando en buen orden.

EXPERIENCIA INTERNACIONAL

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA⁵⁴) reveló en el 2000 el resultado sorprendente del país nórdico, Finlandia. Este país hace 30 años había comenzado una reforma en pos de mejorar sus estándares en educación y a la vez en su calidad de vida.

En la primera evaluación de PISA, Finlandia logró...

- El primer lugar en lectura.
- El cuarto lugar en matemática.

⁵⁴ PISA por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment.

- El tercero en ciencias.

... entre 43 países participantes (30 países de la OCDE y 13 países asociados) manteniéndose durante años con esta puntuación entre los primeros países del *ranking* de PISA. En el 2003 Finlandia logró mejorar sus resultados anteriores, entre 41 países participantes obtuvo el primer lugar en las tres materias evaluadas (Lectura, Matemática, Ciencias) (Jakku-Shivonen y Niemi, [editores], 2011).

La importancia de estos resultados es que hablan de un sistema educativo que funciona y que va en sentido contrario de lo que hoy se está implantando en Chile. En esta experiencia se logra el engranaje casi perfecto de tres estructuras: la familia, la escuela y los recursos socioculturales (bibliotecas, ludotecas, cines...) ⁵⁵. Los tres engranajes están ligados y funcionan de forma coordinada, ya que los padres tienen la convicción de que son los primeros responsables de la educación de sus hijos, primero que las escuelas y complementan el esfuerzo que se hace en el colegio.

Robert (2000), profesor francés, realizó una investigación en la que observó por seis meses tres establecimientos en Finlandia caracterizando su sistema educativo. Identificó las siguientes claves del éxito de su educación:

- El alumno como centro de la educación: el fundamento primordial para el gobierno finlandés es un alumno feliz, bien desarrollado, que avance a su propio ritmo, ya que de esta manera irá adquiriendo de manera más fácil los conocimientos fundamentales, no es un sueño de un pedagogo iluminado, sino que simplemente la idea que guía la acción del Estado, las municipalidades, los directores de establecimientos, los profesores. Finlandia respeta profundamente los conocimientos, pero más respeta aún a los individuos que están en proceso de adquirirlos. “Cada alumno es importante”.

⁵⁵ http://www.otraescuelaesposible.es/entre_melgarejo.htm

- Espacio cómodo y agradable para el aprendizaje: el alumno debe sentirse en la escuela *como en su casa*. Cualquier diferencia entre la escuela y la casa debe ser eliminada en la medida de lo posible. El ritmo de vida está hecho para favorecer esta continuidad: ya que la escuela es un lugar de vida en donde los espacios de trabajo son extensos, por lo mismo los lugares para el descanso deben ser cómodos. Los alumnos descansan en pasillos de colores cálidos y a menudo decorados por trabajos de ellos mismos, en donde son conscientes de mantener la limpieza y el orden, porque saben que es su segundo hogar. Las matrículas y los liceos están entre los 300 a 400 alumnos, lo que permite que el director y profesores tengan una relación de cercanía, estableciendo lazos de confianza, ya que la relación de los niños y de los profesores comienza desde el jardín hasta el liceo. Otro factor a considerar es la libertad de movimiento de los alumnos, los profesores tienen un elevado límite de tolerancia, un alumno revisa discretamente su teléfono y al instante todo vuelve al orden, de la misma forma que una alumna le hace trenzas a otra tranquilamente, sin atraer ninguna atención, todo lo contrario, el profesor lo permite, ya que puede ser que esta actividad le permita seguir mejor la clase. En relación con la infraestructura todo es tomado en cuenta y pertinente en cuanto a la elección de los muebles y el ritmo de las actividades, para evitar cualquier tensión innecesaria a los niños.
- Ritmos de aprendizaje moldeados a los niños: los niños comienzan a practicar la lectura a los 7 años, antes de eso desde prekínder se dedican a jugar y a desarrollar su lado creativo y a despertar su curiosidad, por lo que desarrollan a fondo sus virtudes y siempre por medio del juego y la recreación, de esta forma los aprendizajes como la lectura se enseñan sin violencia y sin tensión. Si el niño no está listo para comenzar a leer se le puede dejar repitiendo, sin embargo esta decisión es consensuada siempre con la familia, de la misma forma si el niño o niña comienza a leer antes de lo esperado se le acompaña y adelanta el proceso de lectura.

- Detectar de manera precoz las desventajas de los niños: esto tiene que ver con la diversidad de niños con los que se puede llegar a trabajar, de tal manera que la escuela debe adaptarse al niño con necesidades especiales, por lo mismo las escuelas tienen sistemas de detección precoz de los desórdenes del aprendizaje. Es durante el jardín que se les aplica pruebas en las que van demostrando sus habilidades y debilidades, los que presenten debilidades en algún aspecto pasan a primer grado de escuela primaria en clases especializadas, pero siempre dentro de las escuelas normales, lo que permite integrarlos a ciertos cursos “normales” donde eso sea posible. Cuando los problemas son menores, se prefiere la integración total al curso. Profesores especializados están igualmente presentes en todos los colegios de secundaria con el fin de brindar una ayuda orientada a los alumnos que tienen dificultades en alguna parte de uno u otro curso. Otro tema de importancia tiene relación con el idioma, para los alumnos que no hablan finés, debido a la cercanía con la frontera rusa, se hace todo lo posible por apoyarlos en su lengua materna, aprender en la segunda lengua, para ello el municipio creó un establecimiento fino-ruso. Los llegados de Rusia no solo se benefician de un curso de finés intensivo sino que cuentan también con un ayudante bilingüe que los acompaña, uno para cada cinco alumnos, en todos los cursos, con el fin de que aprendan de manera rápida y efectiva la lengua del país para la integración a los estudios finlandeses.
- Evaluación motivadora: los alumnos no son evaluados hasta los 9 años de edad, de ahí en adelante sí, pero no con notas sino con conceptos, hasta los 11 años; así la adquisición de conocimiento no pasa por procesos estresantes ni de competitividad. En Finlandia se ha elegido confiar en la curiosidad de los niños y en los procesos de cada uno de aprender. Por supuesto las familias están informadas de la situación de sus niños, mediante boletines, dos veces (en diciembre y en mayo). Las notas expresadas en cifras aparecen desde 6º año, cuando los niños alcanzan

la edad de 13 años. La práctica de la evaluación parece estar guiada por el cuidado de no castigar a nadie y de darle siempre la oportunidad al alumno, valorando más lo que sabe que lo que no sabe: “Lo importante es que los alumnos tengan la sensación de que son buenos en algún campo”.

- Profesores expertos y con vocación: la pedagogía en Finlandia goza de un prestigio mundial, no solo deben ser los mejores, sino que también nunca terminan de estudiar, están en contacto con sus universidades siempre perfeccionándose: el elegir ser educador no tiene que ver en lo absoluto con la remuneración, ya que es muy similar a la de otros países en Europa. Al momento de preguntarse el investigador qué motiva a ser educadores a los finlandeses, la respuesta en reiteradas ocasiones fue la misma, los profesores finlandeses tienen dentro de su vocación la comprensión de los niños y de sus necesidades, por lo que su sensación de trabajar es estar al servicio de la infancia más que al servicio del currículo escolar. Cualquiera no es profesor, se debe pasar por una larga selección en donde llegan los mejores, pero no solo por las mejores notas sino más bien porque tengan vocación de educar. Después pasan por innumerables prácticas en donde son puestos a pruebas de tolerancias y bajo todas las posibles circunstancias que se puedan dar dentro de los Territorios de Aprendizaje. Cuando ya se encuentran egresados y preparados para educar se encuentran con todos los materiales (tecnología, muebles, etc.) necesarios para llevar a cabo sus clases, en donde el recurso principal del que hacen uso es la libertad pedagógica, lo que significa que tiene libertad de enseñar bajo el método que ellos consideren mejor (p. 11).

Sin duda que este sería un modelo educativo para exportar, pero ¿cuánto le costó a Finlandia llegar hasta acá?, 30 años de reformas, con un Estado que destina a la educación cerca del 11 % de su PIB, en donde la educación es lo primordial para el gobierno que sabe que el propósito de esto

es el estar ubicado dentro de primeros lugares de calidad de vida (OCDE). Sin embargo Robert (2006) afirma que el legado de la Iglesia Luterana en el país ayudó mucho, pues desde sus inicios en Finlandia siempre se promovió que la educación liberaba.

Este recorrido por la educación finlandesa no quiere plantear un ejemplo a copiar, las circunstancias históricas son muy diferentes a Chile, pero sí puede arrojar algunas luces interesantes de un sistema educacional que combina educación pública estatal con autonomía escolar en los territorios.

En Finlandia, el 99% de las escuelas parvularias, básicas y medias del país son públicas, las escuelas privadas son casi inexistentes; se entregan apoyos bajo criterios universales para evitar diferencias sociales, de género o territoriales; la educación es totalmente gratuita incluyendo materiales didácticos, libros de textos, alimentación y transporte escolar. La igualdad en la educación no se mide por el acceso sino por los resultados. Siendo la educación pública, estatal, es descentralizada, pudiendo los municipios realizar contextualizaciones curriculares y ofrecer capacitación pertinente a los maestros. Los profesores más preparados enseñan en educación básica por su importancia en el desarrollo de los niños y niñas (Juárez, 2013).

Sin embargo también compiten entre los establecimientos públicos, el sistema es marcadamente municipalizado, el financiamiento depende de resultados, los directores contratan y despiden profesores (no el Estado), manejan los presupuestos, pueden determinar libremente la especialización del colegio, utilizan el sistema de *voucher* entregado a las familias para matricular a sus hijos e hijas. Por ello el sistema combina una educación pública “socialista” con criterios del mercado “capitalista”⁵⁶.

Juárez (2013) hace una breve reseña de la educación rural en Finlandia. Corresponde al 30% de los establecimientos y 7% de los estudiantes. Los docentes multigrados reciben

⁵⁶ <https://es.panampost.com/vanessa-araujo/2016/08/08/paises-nordicos-refugio-socialismo-no-socialista/>

semanalmente la visita de un profesor de inglés y uno de educación especial; no existe reprobación, se promueve a los “repitentes” pero en el siguiente año y por los cuatro primeros meses se les aplica un programa especial de apoyo; los asistentes de la educación son padres preparados pedagógicamente de modo especial; existen ofertas variadas de textos, cuadernos de trabajo y guías para el docente, aprobados por el Ministerio de Educación; en el caso del multigrado ciencias naturales, sociales, artes y religión se enseñan en el sistema alternativo de currículo; se promueve la cooperación docente y el apoyo entre los maestros; hay una cantidad importante de horas a las áreas complementarias como artes, manualidades y deportes; hay redes entre escuelas rurales de profesores y alumnos. Igualmente la disminución de niños y niñas en las comunidades han empezado a obligar a cerrar escuelas rurales generando más o menos los mismos problemas en las comunidades que se trataron en algunos capítulos anteriores.

MARCO TEÓRICO

La escuela es un instrumento de dominación, así lo plantearon Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, cuando publican *Los Estudiantes y la Cultura* (Bourdieu, 1969), en donde hacían un riguroso análisis del sistema educativo francés. Es necesario plantear que con este texto Bourdieu entra en la sociología de la educación convirtiendo su libro en un clásico, ya que expone una nueva forma de estudiar el sistema escolar, abriendo un nuevo campo de producción de investigaciones.

Los autores trabajaron bajo la premisa de que la Escuela es un espacio democrático que se autodefine bajo el principio de que en ella todos son iguales; Bourdieu afirma que eso es una falsedad, ya que la escuela sirve para perpetuar la desigualdad y reforzar el orden social existente.

Cuando Bourdieu habla del mundo social su apuesta está dirigida a la construcción del espacio de las posiciones, el mundo social es constantemente construido, sin quererlo

y de manera espontánea, debido a la acción de los hombres y mujeres que habitan en cada espacio. Los agentes de construcción de este mundo social ocupan distintas posiciones, dependiendo del capital cultural que poseen, que ha sido adquirido básicamente en la familia y la escuela, sin embargo, es bajo las lógicas de la teoría de la reproducción, que se explican factores y conceptos que ayudan a entender el producto que se obtiene hoy de la educación.

LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN

En la Teoría de la Reproducción (*La Reproducción*, Bourdieu y Passeron, 2001) afirman que las relaciones están definidas sobre todo por la posesión del capital cultural y económico, en donde se instala una fuerza, a la que llaman violencia simbólica, que se expresa por medio de la acción pedagógica, instalándose así la clase dominante mediante la arbitrariedad cultural. En un complejo proceso de imposiciones de fuerza material se impone la violencia simbólica gracias al espacio social que es la escuela y en donde la acción pedagógica está siempre investida de autoridad, reproduciendo y perpetuando las relaciones sociales.

“... Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza”... (Bourdieu y Passeron, 1979:25).

Bourdieu y Passeron introducen dos conceptos claves para explicar esta afirmación: el de arbitrariedad cultural (la ideología que se pretende instaurar) y el de violencia simbólica (imposición de conocimientos). La cultura que se transmite en las escuelas es arbitraria, de manera que es tomada y seleccionada de un todo más amplio otorgándole sentido y validez estableciéndose de esta forma como

legítima desde las clases dominantes. Esta cultura arbitraria es impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente y único saber objetivo servible para la sobrevivencia en ella. Por otra parte, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia simbólica, que tiene como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de cualquier otra forma cultural que no sea la reconocida por la escuela, de tal modo que la cultura definida por la clase dominante se instaure como un concepto universal legítimo para esa escuela y finalmente para la sociedad.

Este proceso se lleva a cabo por la autoridad pedagógica, en donde el profesor o educador cumple un rol fundamental. El profesor está autorizado a enseñar lo que la clase dominante ha declarado como principio universal, cuyas enseñanzas serán transmitidas con arbitrariedad cultural, por lo que esos aprendizajes serán los significativos, los que más tarde serán recibidos por los alumnos de manera natural y sin objeciones por parte de ellos por intermedio de la inculcación, proceso por el que se interioriza el mensaje pedagógico.

El educando gracias a sus relaciones sociales tanto en la escuela como en sus relaciones familiares, va formando su *habitus*, lo que es la condición inicial para la reproducción. El *habitus* es producto de la interiorización de los mensajes entregados por la acción pedagógica que siempre investida de autoridad pedagógica, forma la conducta del educando. El *habitus* determina la forma de percibir el mundo, de pensar, valorar y sentir, de interpretar la realidad y las relaciones con la sociedad, esto se expresa en el lenguaje y está directamente relacionado al lugar social que se ocupa.

“El Habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir”... (Bourdieu, 2001:178).

Retomando la primera idea planteada por Bourdieu en donde afirma que el sistema escolar solo reproduce la desigualdad, toma forma el *habitus* de las clases medias. De este modo Bourdieu y Passeron cuestionan la posibilidad de ascenso social mediante la educación.

Este sistema escolar es concluyente para los autores, para el hijo de un obrero es más complicado leer un mapa que para el hijo de un profesional, para muchos niños en el mundo la enseñanza comienza en la escuela y no en la casa como en los sectores favorecidos. Esto significa comenzar a aprender de cero y no tan solo eso, sino que más bien aprender lo que quiere (el Estado) que se aprenda.

PAULO FREIRE, LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA. PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Paulo Freire (1921-1997) fue uno de los más grandes educadores del siglo XX. Con sus métodos de enseñanza inició un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas influenciaron hasta hoy procesos democráticos por todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza (1992). Para comenzar a describir la teoría de Freire es necesario dar cuenta del contexto en el que se convierte en educador. Conoció desde niño la realidad del nordeste brasileño, en el que hasta hacía poco hubo esclavitud y en donde las clases rurales vivían en relaciones laborales de opresión, marginadas del proceso social, político y económico y sin participación alguna en las decisiones importantes para el país, es ahí donde intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio, que reconozcan su fuerza y su unidad transformadora.

Paulo Freire se ocupó de los hombres y mujeres que no sabían leer ni escribir, que no podían construirse un mundo de signos escritos para abrirse a otros mundos, entre ellos, el del conocimiento y de la conciencia crítica, ya que para Freire el conocimiento no se transmite, si no que se construye. El acto

educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, sino que la construcción de un mundo común.

La propuesta metodológica de Paulo Freire

Los hombres y las mujeres son seres históricos que se hacen y rehacen espontánea y socialmente, esto, por la experiencia social que los convierte en seres incompletos, en seres inacabados. Esto porque se está en constante movimiento y construcción; Freire explicaba que cuando el ser humano se da cuenta de que las manos podían hacer cosas distintas, una de las más importantes fue la escritura y desde ese momento comienza la posibilidad de la educación del ser, de tal forma que la escritura pasó a ser una especificidad del ser humano.

Para comenzar a describir la práctica educativa, en su primer hito está la curiosidad que es lo que mueve el conocimiento, es esa sensación de inacabamiento de siempre querer saber más; de esta manera el ser incompleto o inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda absoluta y el no hacerlo sería ir en contra de la naturaleza, sería una inmovilidad intelectual, aunque a veces no se encuentre lo buscado existe una condición de esperanza.

Un segundo hito de la práctica educativa es la inconclusión que permite transmitir lo comprendido, el educador debe hacer que sus educandos logren constituir la inteligibilidad de los conocimientos, esto significa que deben ser capaces de:

- Aprender
- Comprender
- Comunicar

A los otros, sin caer en la simplicidad y disminuir la complejidad del tema, si no que adaptando a los diferentes contextos y sin caer tampoco en el academicismo, recordemos que lo que se quiere es lograr interiorizar los conocimientos para reflexionar y luego crear.

Esta simplicidad permite que el mundo sea inteligible y si eso es claro se puede transmitir de la misma forma, esto otorga la capacidad de ser seres sociales, culturales e históricos. En esta etapa de la inconclusión el mundo interviene de dos formas, la primera práctica concreta son los profesores que deben ser capaces de cambiar el mundo, de transformarlo y hacerlo más bello, ya que de esta forma se vuelven seres éticos, se debe educar con el ejemplo. En segundo lugar la teoría fundamental, que se refiere a elaborar una pedagogía crítica, ya que en función de nuestra naturaleza somos seres curiosos conscientes y críticos de la práctica del educador, consiste en luchar por una pedagogía que entregue instrumentos para asumirse como sujeto de la historia a base de la solidaridad.

En la acción de la pedagogía crítica se establece la situación educativa y esta contiene diferentes elementos, el primero, como ya mencionábamos anteriormente, es la labor del educador, este debe, por sobre todo, tener vocación y sentido social, debe ser muy cuidadoso al momento de estar con los niños: ellos captan más de lo que parece obvio, la relación que se establezca debe ser de confianza, el educando debe sentir confianza para poder preguntar, responder y explicar sus reflexiones. El educador debe contextualizar aprendizajes, esto significa adecuar su clase dentro del contexto territorial en el que se mueven los niños, si son indígenas se le enseñará de acuerdo con su cultura y si hay niños que no lo son, los procesos de interculturalidad son aún más valiosos por la retroalimentación y porque de una u otra manera se generan lazos de respeto y entendimiento a los pueblos originarios; no se puede respetar lo que no se conoce y menos ser empático con otras luchas sociales si no se conoce de su historia. A esto Freire le llamó reconstructivismo social o reconstructivismo curricular en donde lo primordial es contextualizar para aprender la relación que se da entre currículo, sociedad política, economía cultural y lucha social. Esto es un eje central en la pedagogía crítica en donde se propone construir la igualdad de oportunidades y la construcción de una sociedad con equidad. Otro aspecto importante es la noción de

invasión cultural que Freire plantea en su libro *¿extensión o comunicación?* (Freire, 1969). Critica por sobre todo al colonialismo que se aplica en el trabajo entre educadores y campesinos o indígenas, en donde se trata de imponer una cultura dominante a los indígenas y campesinos de manera ideológica, cultural e incluso tecnológica para que abandonen sus saberes; por ello la educación intercultural como propuesta debe recoger la diversidad cultural de nuestra sociedad en donde se puedan construir instrumentos y establecer comunicaciones en donde el lenguaje y la forma de comprender sean abiertas a la diversidad, esta educación intercultural solo puede entenderse bajo la lógica del reconstructivismo social y el reconstructivismo curricular, en donde se da prioridad a las construcciones culturales comunitarias expresadas en movimientos o acciones sociales.

En segundo lugar está el espacio pedagógico, este debe cumplir con todas las normas básicas de limpieza e implementación, ya que existe una directa relación entre las condiciones materiales y las condiciones mentales, espirituales y otros. El espacio pedagógico debe mostrar otro mundo al educando, en él debe sentirse cómodo y seguro, debe tener a disposición material educativo, cercanía con los libros y lectura que siempre estén a su alcance, en vitrinas o guardados no sirven, todo lo contrario, se torna un pésimo ejemplo, ya que genera en el niño la noción de que la lectura no está a su alcance y la expansión de los límites, en cuanto a la profundización del conocimiento, están prohibidos. Debe estar orientado al servicio de la producción del saber, pero al mismo tiempo el educador debe hacerse la pregunta *¿de qué saber se trata?*

Los conocimientos que se deben entregar y la forma en que se enseñen, si bien es cierto siempre están sujetos al currículo nacional, es la propuesta que genera el educador. Dentro de ese tiempo y espacio en la escuela se entregan los contenidos curriculares y los elementos cognoscibles, estos son conocidos por la curiosidad “Todo tiempo educativo es de preguntas y respuestas” (Freire, 2009). En este espacio es un deber defender el derecho del niño a preguntar, de satisfacer su curiosidad, esto es un elemento vital en su formación, de

tal forma que el educando va asumiendo los límites de la libertad. El profesor debe estar atento y despierto, no aprender solamente en los libros, sino que en los movimientos corporales de los estudiantes: su inclinación de la cabeza, percibir si alguien no entendió lo que dijo, etc.

La direccionalidad política de la educación es la naturaleza de la práctica educativa, esta conduce al profesor a constituirse como un ser político que debe tener clara su ideología y sus sueños porque finalmente eso concretará en la práctica educativa. El profesor no solo debe demostrar voluntad de cambio sino que su práctica educativa debe ser una creencia, una convicción, si no logra ese estado mental al momento de educar entonces no se convierte en un educador ético y no puede transmitir el valor de la transformación. Durante la práctica educativa y en todo orden de cosas, Paulo Freire, en su filosofía de vida, siempre consideraba el “aprender a escuchar”, el profesor debe darle la oportunidad a sus alumnos de preguntar, de opinar y nunca discriminar en forma negativa. Si sucediera que el profesor no sabe dar respuesta a las interrogantes de los niños, él debe asumirlo, no contestando cualquier cosa sino que debe comunicarle al alumno que pueden averiguarlo juntos, eso en ningún caso lo pondrá como un mal profesor sino todo lo contrario, en conjunto (alumno-profesor) se harán parte de un proceso de aprendizaje cooperativo y dialógico. Enseñar no debe ser una reproducción de la cabeza del profesor que se extiende al niño, sino más bien que debe promover la curiosidad y que esta situación de creación se vaya haciendo más crítica, más reflexiva, de tal forma que el maestro debe poner a disposición de los estudiantes sus conocimientos como herramientas para elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado; para ello debe inventar situaciones creativas de saberes, por otra parte, la recreación en los niños debe permitir realizar los sueños de una escuela ideal. Volviendo al rol del educador como elemento central de la práctica educativa, es totalmente necesaria la formación de la ética, ya que esto define los principios morales de convivencia y respeto que más tarde se transmiten al niño, es

decir, este fuera de crear y moldear la realidad, debe hacerlo bajo ciertos valores. Estos valores son los de la solidaridad, el respeto como algo transversal. El estudiante debe, de una u otra forma, hacerse cargo de su presente, comprender que la educación respecto de estos valores no solo lo hará un mejor estudiante sino que una mejor persona.

Paulo Freire afirmaba que la confrontación no es pedagógica, sino que más bien política, los problemas que se presentan en la historia van cambiando con la historia por lo que las formas de lucha también cambian. La educación hoy es una práctica política. En el modelo neoliberal algo más inflexible que su sistema económico es la ideología política, que intenta hacer ver que la realidad de la miseria existe, pues siempre hay sectores a los que le toca una peor parte (minorías) de la vida. Pero la realidad no es dueña de sí misma, no tiene vida propia, no se establece de un modo para unos y de otro para otros casualmente. La realidad es así porque sirve a determinados intereses de poder: la cuestión entonces no es acomodarse a la realidad sino cambiarla. El fatalismo del neoliberalismo en la práctica educativa ha tomado ribetes de pragmatismo neoliberal, que tanto en la educación popular como en la educación sistemática consiste en no hablar de formación sino de entrenamiento técnico y científico de los educadores, pero el capacitar limita esencialmente la buena formación para producir un cambio en la sociedad: “...el buen ciudadano es el buen hombre o la buena mujer, y solo si son buenos hombres y buenas mujeres podrían ser luego buenos médicos o buenos artesanos ...” (Freire, 2009:72).

La pedagogía de Freire es de la gentificación, apunta a la formación de buenas personas y no primordialmente de especialistas, la posición de la formación de gente buena, honesta y comprometida con su futuro y el de su clase, va a frenar y derrotar la avanzada del neoliberalismo. En este punto Paulo Freire logra concretar en Brasil las escuelas populares en donde se formaba gente buena y por consiguiente generando procesos de concientización, lo que ayudaba a la gente a comprender que no hay fatalismo en la conducta humana, que la historia la construyen las personas y a su vez

ella los construye. Freire generó un impacto cuando en sus cátedras por América Latina le pregunta a la audiencia si fue capaz de cambiar el mundo natural que ya estaba hecho, si con la intervención humana se logró modificar el mundo de la cultura, de la política, de la explotación ¿Cómo no va a ser posible cambiar la actualidad? La concientización permite recuperar la dignidad, defenderse de las posiciones que inmovilizaban a las clases bajas y creer que es posible transformar la realidad: la historia está ahí esperando ser transformada.

La concientización para Freire es un concepto dialéctico que denuncia la situación de injusticia y opresión pero a la vez es el anuncio de una sociedad nueva y liberadora, esto implica que el educador cumpla un rol dinamizador y facilitador, dinamizador de la conciencia en los educandos y facilitador de la comunicación social entre ellos para que ambos puedan construir simbólicamente una educación liberadora que abra nuevas oportunidades.

Estos cambios en la conciencia y en la práctica social se van generando en primera instancia en su territorio, también desde la acción política institucional: se debe revalorizar la democracia en la educación para saber a quiénes se vota y qué se vota, para que, posteriormente, con conciencia e información, hacer un seguimiento al elegido y para evaluar su desempeño y si no es el adecuado no volver a reelegirlo.

La realidad, según Paulo Freire, puede ocultar la dominación y alienación o puede por el contrario anunciar otros caminos convirtiéndose en una herramienta que libere. La realidad pedagógica fuera del aula, en cuanto a las instituciones educativas estatales, son reproductoras de la desigualdad y la exclusión, por lo mismo la educación popular se establece por fuera de estas instituciones. La metodología sociocrítica de Paulo Freire se basa en la cultura popular, lo que metodológicamente se traduce en política popular, por lo que los cambios que propone vienen desde abajo de la estructura social, por lo mismo como se dijo anteriormente la concientización y la práctica educativa se deben observar y socializar como un acto político, esto significa ver el proceso educativo como un acto político y como acto de conocimiento, en segundo

caso no se debe perder la capacidad de asombro y siempre se debe contemplar la dimensión histórica del hombre y la mujer como agentes sociales de cambio, que nacen de la historia y que hacen historia como sujetos que buscan su libertad y la de su clase.

Este capítulo retoma el anterior de Yasna Castro, en que describe y analiza desde la perspectiva del capital social lo que fue el proceso de construcción de un nuevo Proyecto Educativo Institucional (PEI) a partir del 2012 y hasta el 2013. Lo que se analiza en esta oportunidad, a partir y como continuidad de ese trabajo, es el carácter conservador o transformador del proceso vivido, a partir de lo señalado teóricamente hasta aquí.

MARCO METODOLÓGICO

La metodología usada para la investigación asociada a la construcción del PEI fue la investigación-acción, que en total se extendió por ocho meses. La tarea principal fue la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Tranapunte en conjunto con la comunidad educativa. La investigación acción participativa, como metodología de trabajo participativo, ya fue descrita en el capítulo de Yasna Castro.

Una de las acciones claves de la Investigación Acción Participativa es otorgar el valor que merece a las acciones que conducen a transformaciones y el valor que tiene en ella la comunidad participante, es un proceso de reflexión constante en donde la ciencia debe estar a disposición del colectivo con el que se trabaja, de la misma forma el colectivo debe empoderarse del trabajo de investigación y reflexión haciéndose parte de la transformación.

El valor de ocupar esta metodología en la construcción de un Proyecto Educativo Institucional, como el de la Escuela Tranapunte, recae en que un documento de tal magnitud requiere de la participación de las familias, profesores, directivos y departamento de educación municipal (DEM), esto

para que el PEI sea una herramienta de planificación del funcionamiento de la escuela, donde queden plasmadas las necesidades de los niños y niñas de Tranapunte, de acuerdo con el territorio donde está ubicada la escuela y que además cumpla con los intereses de lo que las familias quieren para la educación de sus hijos. Finalmente es necesario establecer cómo responde el municipio o Estado frente a este proceso de construcción. Es necesaria también la presencia del cuerpo de profesores y directivos, ya que ellos llevarán a cabo, de acuerdo con sus posibilidades y proyecciones de trabajo, lo que quede establecido en el PEI. Como ya se ha mencionado, la investigación original se llevó a cabo con los actores principales que fueron el centro general de padres más las directivas de cada curso, dos delegados del cuerpo docente más la directora y el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica. Por parte de la Municipalidad participó el Jefe del DEM y finalmente el MINEDUC por medio de sus asesores técnico-pedagógicos.

Las etapas y fases del trabajo de la Investigación Acción Participativa (IAP) (Martí, s.d.) durante el proceso de elaboración del PEI de la escuela Tranapunte fue el siguiente.

Etapas y Fases (adecuación de Martí, s.d.)	Actividades de Investigación Acción Participativa
<p data-bbox="165 1034 524 1120">Etapa de preinvestigación: Síntomas, demanda y elaboración del proyecto.</p> <p data-bbox="165 1125 524 1273">0. Detección de unos síntomas y realización de una demanda: desde alguna Institución, generalmente administración local, de intervención.</p> <p data-bbox="165 1278 524 1364">1. Planteamiento de la investigación (negociación y delimitación de la demanda)</p> <p data-bbox="165 1369 524 1397">2. Elaboración del proyecto.</p>	<p data-bbox="552 1034 895 1334">Esta etapa se llevó a cabo el 2012 a solicitud de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de La Araucanía. Un equipo de la Universidad de La Frontera observó la situación y se propusieron usar la metodología IAP, ya que hacía de la construcción del PEI un proceso participativo de toda la comunidad.</p>

<p>Etapas y Fases (adecuación de Marti, s.d.)</p>	<p>Actividades de Investigación Acción Participativa</p>
<p>1. Planteamiento de la investigación: negociación y delimitación de la demanda. Elaboración del proyecto.</p>	<p>Es así que se implementó el proyecto por medio de esta política pública, el objetivo central fue generar un PEI acorde a las necesidades de los niños y niñas de la escuela de Tranapunte.</p>
<p>Primera etapa. Diagnóstico. 1. Conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales y asociativos. 2. Recolección de información. 3. Constitución de la Comisión de Seguimiento. 4. Constitución del Grupo de IAP. 5. Introducción de elementos analizadores. 6. Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales a representantes institucionales y asociativos). 7. Entrega y discusión del primer informe.</p>	<p>Esta etapa se llevó a cabo por el director del proyecto Guillermo Williamson y Yasna Castro, socióloga. Se llevaron a cabo las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entrevistas grupales de apoderados – Taller participativo con toda la comunidad – Aplicación de Técnica Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas-FODA – Aplicación de encuestas a 65 apoderados. <p>Finalmente se hace la entrega del informe de diagnóstico a la comunidad, estas actividades se realizaron en 10 meses.</p>
<p>Segunda etapa. Programación. Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos. 1. Trabajo de campo, observación y notas de campo. 2. Análisis de textos y discursos. 3. Entrega y discusión de los avances en el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Tranapunte.</p>	<p>Esta segunda etapa se llevó a cabo en el año 2013, en donde se construye nuevamente el equipo de IAP de la Universidad de La Frontera (se mantiene el director) las actividades fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunión de principio de año con DEM, ATP, Apoderados, directivos y profesores donde se planifican las actividades de este año en donde se establece que la construcción del PEI es lo primordial.

Etapas y Fases (adecuación de Martí, s.d.)	Actividades de Investigación Acción Participativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones grupales con ATP, Directora y representante de los profesores. • Reuniones con el Ministerio de Educación. • Estudio de percepción realizado en los sectores aledaños al Sector de Tranapunte. • Constantes reuniones de equipo IAP para ir viendo los avances de actividades para lograr un PEI representativo y viable de la Escuela de Tranapunte. El tiempo que tomaron estas actividades fueron 7 meses.
<p>Tercera etapa. Conclusiones y propuestas. Negociación y elaboración de propuestas concretas. 1. Construcción del Programa de Acción Integral (PAI). 2. Elaboración y entrega del informe final.</p>	<p>La primera semana de noviembre se hace entrega del borrador del PEI, Construido con la Directora, Jefe de UTP y la delegada de los Profesores en donde se discute y se da un tiempo para la reflexión para que este sea aprobado en su totalidad por el cuerpo docente de la Escuela y los apoderados. Por lo que a la semana siguiente es validado, aprobado y entregado al Ministerio de Educación el 26 de noviembre del año 2013.</p>
<p>Etapa posinvestigación: Puesta en práctica del PEI y evaluación. Nuevos síntomas.</p>	<p>El proyecto tiene duración hasta el año 2015, por lo que además de ser parte del equipo que impulsó el PEI, la comunidad y la Universidad asumieron el compromiso con su cumplimiento en plenitud.</p>

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Antes de presentar resultados del análisis crítico de este proceso es necesario definir qué vamos a entender por elementos de conservación y elementos de transformación en la construcción del Proyecto Educativo Institucional. Los elementos de conservación es lo que no se puede modificar mediante el PEI, es decir, lo que no se puede transformar. En este sentido los elementos de transformación tienen relación con lo modificable, lo que sí se puede corregir sin objeción y como se estime pertinente.

Los elementos que se conservan en la construcción social de un Proyecto Educativo Institucional, mientras no cambien otros contextos, son:

- El financiamiento general de la escuela: en Chile el gasto público del Estado es de 4,75% del PIB (2014)⁵⁷. Este aporte destinado a la Educación ha ido lentamente en aumento, lo que no cubre las necesidades para lograr una educación de calidad e igualitaria en cuanto a las oportunidades, en países como Finlandia –al que se hizo larga referencia comparativa más atrás– el gasto es cinco veces más que el de Chile por estudiante que cursa la enseñanza básica y secundaria y tres veces más en la educación universitaria o terciaria. En segundo lugar, respecto del financiamiento de la educación primaria ha ido en aumento la creación de escuelas particulares subvencionadas, lo que va en desmedro de las escuelas municipales, porque el dinero llega de distintas formas a la escuela pública y en definitiva al sostenedor, quien es el jefe del Departamento de Educación, es quien administra los recursos designados, según criterios técnicos y políticos (ya se señaló más atrás que la municipalización es en muchos municipios un proceso de alcaldización).

⁵⁷ El gasto público en educación en 2015 alcanzó el 4,92% del PIB, una subida 0,17 puntos respecto de 2014, en el que fue el 4,75% del PIB. <https://www.datosmacro.com/estado/gasto/educacion/chile>

En el caso de las escuelas particulares subvencionadas el dinero llega al sostenedor, quien es un privado y tiene libre disposición de los recursos, de tal forma que es ahí donde se han incorporado prácticas que rayan en las fronteras de lo ético, como la entrega de sacos de harina a las familias a cambio de tener la matrícula de sus niños, lo mismo sucede con el transporte y todos los beneficios que ofrecen estas escuelas en el sector rural para acaparar las matrículas; contra eso las escuelas municipales multigrados por lo general y las completas no tienen mucho que hacer. Esto ha significado la progresiva desaparición de la educación pública gratuita; si bien es cierto la subvención es igual para establecimientos municipales y particulares subvencionados, estos últimos pueden seleccionar a sus alumnos, pueden cobrar a las familias⁵⁸, no se rigen por el *Estatuto* de los Profesionales de la Educación (Ley N° 19.070, 1996)⁵⁹ que asegura permanencia y ciertos derechos y conquistas laborales para sus profesores.

Lo planteado segrega estudiantes de acuerdo con el capital económico de las familias: el que tenga mejor situación económica tendrá acceso a una mejor educación, y viceversa. En las ciudades se genera una situación distinta al sector rural, ya que la distribución geográfica de la pobreza deriva en escuelas municipales que van concentrando alumnos que han tenido menos oportunidades y estímulos para desarrollar todos sus talentos y potencialidades, lo que finalmente termina en escuelas, en muchos casos, con los denominados “niños problema”, por lo que estas escuelas son las que disponen de menos recursos y apoyos para generar estrategias de enseñanza pertinentes a estos alumnos.

⁵⁸ Esta situación finalmente se terminó el 2015 cuando se promulgó la Ley N° 20.845 (2015): “De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

⁵⁹ <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439>

- Prácticas pedagógicas arraigadas en la cultura escolar: en primera instancia está la planta docente donde existe un tema generacional, pues los profesores de edad más avanzada tienen dificultades para innovar y no precisamente en cuanto a usar tecnología (que de igual manera es importante), sino más bien referidas a la comprensión y práctica en el trabajo de aula, al trato con los niños, varios tienen arraigada la enseñanza desde una perspectiva conductivista rígida, ya que así debe haber sido su formación; además, debido al poco tiempo y la presión de las mediciones que cada día van en aumento –como se vio más atrás–, se tiende a homogeneizar a los estudiantes para que logren rendir y cumplir con buenos resultados, ya que el logro de estos está asociado a incentivos y si los resultados son malos en quienes recae la responsabilidad es en el profesorado, por tanto aquí existe un proceso cíclico en donde un elemento encadena otro acontecimiento. Al final, en muchos docentes jóvenes, igual una concepción conductista termina operando de modo inconsciente en sus prácticas cotidianas debido a la necesidad de alcanzar rápidos resultados cuantificables con el fin de cumplir las metas de indicadores que exige el sistema educacional local en un contexto de educación de mercado.
- La dependencia municipal: lo esencial en la relación de dependencia administrativa que existe con el municipio es que le resta autonomía al funcionamiento de la escuela, esto porque el nivel de burocracia obstaculiza los proyectos propuestos para funcionar en cuanto a la eficacia para realizarlos. Además respecto de la autonomía de la escuela, ya que nadie conoce mejor la escuela que su misma comunidad educativa, ellos conocen sus necesidades principales y por ello les es más fácil encontrar y proponer soluciones. También agregar el tema de los recursos que ya fue tratado en el punto anterior, solo se debe agregar que no se considera pertinente que un derecho social como es la educación esté en manos de los

municipios, ya que debería ser una tarea llevada a cabo por el Estado⁶⁰.

Elementos transformadores que podemos considerar en la construcción social de un Proyecto Educativo Institucional:

- La identidad de la escuela: el Proyecto Educativo Institucional como instrumento de planificación y proyección de un establecimiento educativo permite en su mejor expresión declarar la identidad de la comunidad educativa mediante su visión y misión, esto porque la visión define quiénes somos y hacia dónde vamos, y en la misión el cómo se llevara a cabo este sueño de escuela. Si el PEI se construye sobre la base de una metodología participativa en donde la comunidad, los padres y apoderados, los asistentes de la educación y la escuela en su conjunto, los resultados darán cuenta del contexto local en el que se desarrolla la escuela y así finalmente su identidad.
- La articulación del territorio con la escuela para fomentar el desarrollo de la comuna: hoy las escuelas que están en el sector rural son en primera instancia el punto de unión de la comunidad, ahí se juntan para organizar distintas actividades, por lo que este espacio se vuelve productor de capital social, lo que va generando otros capitales como el cultural, y es ahí donde nace la posibilidad de abrir un mundo nuevo a los niños, la posibilidad de abrir más opciones respecto de su futuro.
- Las relaciones sociales de aprendizaje al interior de la comunidad educativa: el proyecto educativo en su dimensión de ser un instrumento que guíe los procesos de aprendizaje de la escuela forma estrechos lazos respecto

⁶⁰ Esta situación se empieza a modificar a partir de la Ley N° 21.040 (2017) que crea el Sistema de Educación Pública, aunque su aplicación –es decir, el traspaso desde los municipios al Estado central– será progresivo y demorará varias décadas. Crea los Servicios Locales de Educación Pública, a que ya se hacen referencias antes, uno de los cuatro primeros que se implementarán en Chile, a partir de julio del 2018, es el de Araucanía Costa, que corresponde al territorio de la Escuela Tranapiente.

del “otro”; por medio de este proceso de construcción se dan a conocer las distintas perspectivas de educación que tienen los docentes o directivos, se construye una idea a partir de la reflexión de la escuela que se quiere o sueña... y esto se genera en el centro de la escuela.

- Proyectos educativos que relevan el contexto oculto en que se desenvuelven: los contenidos culturales que se aprenden y las estrategias pedagógicas con las que se aprende, fortaleciendo la identidad, es un elemento fundamental. Hoy hablar de contextualizar clases cumpliendo con el currículo nacional es una gran apuesta y nuevamente requiere de una buena dirección en el ámbito directivo, de unidad técnica pedagógica, un rol abierto y propositivo de parte del cuerpo docente, ya que los niños están ahí aprendiendo y abiertos a recibir lo que el maestro tenga para ofrecer. Implica también construir espacios, estrategias, canales para que los saberes locales se puedan hacer realidad en el currículum de la escuela mediante una concepción intertransdisciplinaria del currículum (Padilha, 2003).

Otro tema a discutir es el de analizar la posibilidad que tiene la comunidad de elegir la educación para los niños y niñas que residen en el sector de Tranapunte. El proceso de construcción social del proyecto educativo que se puso en marcha en ella permitió que participara la comunidad educativa, cada uno de los estamentos (padres, niños, profesores, etc.) aportó en la construcción del PEI, en donde finalmente la visión “Gente buena, para una vida buena” nace desde los padres, quienes por sobre todo quieren que sus niños sean buenos y si logran eso como piso básico, todas sus metas y proyectos se harán en términos valóricos de la solidaridad, empatía y de cooperación. La misión habla principalmente de innovar respecto de una educación constructivista, en donde la producción de conocimiento sea lo esencial, los niños no deben reproducir, ya que esto limita su capacidad de acción, ellos deben moldear la realidad según su identidad y valores. Estos factores primordialmente lo plantearon los padres,

pusieron en discusión a toda una escuela respecto de una educación que primero forme en valores, que la enseñanza contenga elementos didácticos y que finalmente los niños aprendan de manera feliz, jugando y creando. Por tanto hoy las comunidades mediante estos procesos participativos de creación de PEI sí pueden elegir o integrar elementos socioculturales a la educación que reciben sus educandos, sin que esto necesariamente sea una política pública. Hoy las familias deben saber que tienen el poder de aportar e intervenir en la educación de sus hijos, y que esto los ayude a incorporarse al mundo social con los elementos necesarios para sobrevivir a un sistema que hoy no contempla que convivan distintas culturas que son minoritarias.

REFLEXIONES FINALES

La creación de los proyectos educativos institucionales debe considerar por sobre todo que debe ser construido en función de las necesidades y demandas de los niños y niñas de cada establecimiento considerando su propio territorio y que un buen resultado es la efectiva autonomía pedagógica, es decir, la libertad de planificar lo que se considere óptimo para lograr aprendizajes significativos. En el caso de Tranapunte, una escuela que se define como intercultural, con énfasis en la biodiversidad, ha ido incorporando de manera muy armoniosa los elementos socioculturales del entorno como componentes curriculares.

Según nociones de Bourdieu (1998), se puede entender que los elementos que se conservan en la construcción de un PEI, en este caso, se explican por razones principalmente externas, ya que mientras no cambien otros contextos, como la definición que tiene el Estado de la educación, del sistema de financiamiento o de los propósitos del para qué se educa, la acción pedagógica por medio de la arbitrariedad cultural que es dominante invisibilizará a las diversas culturas minoritarias de las comunidades locales, vale decir, ocultará al territorio. Con este sistema solo se tiende a homogeneizar

a los estudiantes, obviando su identidad local, lo que no solo daña su proceso de construcción de identidad, sino que también se les niega la posibilidad de aprender de una manera didáctica y conocida por ellos, gracias a su cultura, valorando diversas fuentes de saberes que se contradicen o complementan respecto del mundo del que forman parte.

Sin embargo, por otro lado, tenemos a Paulo Freire quien por mucho tiempo sostuvo que para que la educación fuera pertinente tenía que mantenerse fuera de las instituciones formales para que así no se contaminara de la concepción bancaria –aunque después relativizó esta idea–, de igual manera muchos docentes y estudiantes aplicaban su teoría y es lo que hoy permite generar cambios en la Escuela Tranapunte: tener elementos transformadores que se pueden plasmar en el Proyecto Educativo Institucional, el trato cordial y cariñoso hacia los alumnos, que sientan que el colegio es la extensión de sus casas, que el aprender no sea un acto de reproducción sino más bien de creación. Se observaba el caso de Finlandia en donde los niños juegan por lo menos hasta los 10 años y solo son evaluados dos a tres veces en primaria. La relación profesor-estudiante no debe ser lejana y menos autoritaria. Todo esto ha quedado planteado en el PEI y no fue impuesto sino que fueron los padres y apoderados quienes con sus reflexiones decidieron tener niños felices hoy, aprendiendo dentro de su contexto indígena y campesino.

Es cierto que la matriz escolar de Chile es difícil de transformar, las relaciones de poder están instaladas de manera arbitraria, sin embargo generar cambios en el trato y en la docencia hoy resulta un factor de cambio desde las bases del sistema educativo y en la medida en que estas experiencias tienen buenos resultados y se masifiquen, se puede ir posicionando una gran alternativa de cambio. En este proceso, como se observó, es fundamental el compromiso de las familias con la educación de sus hijos, ya que esto constituye un factor que ayuda a la calidad de la misma, no existe evidencia que muestre que el aporte económico de las familias en los colegios particulares subvencionados impacte en la calidad de los aprendizajes de los niños, en tanto las diferencias

observadas se explicarían principalmente por la selección de alumnos que realiza este tipo de escuelas y no tanto por una mejor intervención del establecimiento.

Hoy el Proyecto Educativo Institucional debe ser revalorizado y normativo, siempre y cuando este sea construido de manera colectiva, ya que en él se construye la identidad y la escuela soñada.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La Reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid. Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social* (Trad. I. Jiménez). México. D.F. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, Pierre (1969) *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Freire, Paulo (2009). *El grito manso*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores (2ª. ed.).
- Freire, Paulo (1992). Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la “Pedagogía del Oprimido”. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. D.F. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (1969). ¿Extensión o Comunicación?, Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- Instituto Paulo Montenegro (2001). *Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión. Manual del Profesor*. São Paulo. Global Editora e Distribuidora LTDA.
- Jaku-Shivonen, Ritva y Niemi, Hannele (editores) (2011). Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador. Madrid, España: Ministerio de Educación, Ediciones Kaleida Forma SL.
- Juárez B., Diego (2013). Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México. San Luis Potosí, México: BECENE/RIESLP/iM 02
- Martí, J. (s.d.). La Investigación Acción Participativa: Estructuras y fases. Disponible en: http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/175/JMarti_IAPFASES.pdf?sequence=1
- Padilha, Roberto (2003). Currículo Intertranscultural. Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente. <http://www.acervo>.

paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/59/5/
FPF_PTPF_17_0030.pdf

PADEM (2013). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Carahue*. Carahue.

Robert, Paul (2006). La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso. <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-121492.pdf>

Tonucci, F. (2006). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad* (Trad. M. Merlino). Buenos Aires. Editorial Losada.

Williamson, G. (1999). *Paulo Freire. Educador para una nueva civilización*. Temuco. Ediciones Universidad de La Frontera. Instituto Paulo Freire.

XI. Experiencias y avances del proyecto educativo de desarrollo institucional desde la Escuela Tranapunte como respuesta a las añoranzas y expectativas de la comunidad local: trayectoria de 5 años

*Jonathan Díaz Gaete*⁶¹

INTRODUCCIÓN

Este capítulo fue escrito a solicitud del autor, el profesor Guillermo Williamson C., para cerrar este libro con una presentación de lo que se ha avanzado y logrado en la Escuela Tranapunte y su territorio después de cinco años de inicio de la experiencia que se ha narrado y analizado en esta publicación. El texto fue elaborado a fines del 2017, ahora desde la posición de Director de la comunidad educativa, con la intención de aportar a la comprensión más dinámica y transformadora del desarrollo de la escuela y el trabajo de sus miembros, de todos los estamentos.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO LOCAL

La escuela Tranapunte se encuentra ubicada en la localidad de Tranapunte perteneciente a la comuna de Carahue, en la costa de la región de La Araucanía. Actualmente posee una matrícula de 124 estudiantes, todos de procedencia rural, de estos, más del 50% es de ascendencia mapuche. La escuela

⁶¹ Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógico (2012-2017), Director de la Escuela Tranapunte (2017 a la fecha).

presenta un índice de vulnerabilidad del 91 %, cuyos factores más determinantes son la baja escolaridad de los padres, la mala accesibilidad, escaso acceso a servicios básicos, los bajos sueldos y la migración campo-ciudad que ha llevado en varios casos a que las madres dejen a sus hijos al cuidado de sus abuelos y busquen mejores alternativas en otras ciudades, principalmente Santiago.

La escuela, a la fecha, posee educación básica completa y educación parvularia con un curso en cada nivel, compuesto en promedio por 12 estudiantes cada uno. Cuenta con una dotación docente de 20 profesores, fonoaudióloga, psicólogo y asistentes de la educación⁶².

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, COMO RESPUESTA A LAS AÑORANZAS Y EXPECTATIVAS DE LA COMUNIDAD LOCAL

El 2012 se dio inicio a un proceso de cambios al interior de la escuela, enmarcado en la elaboración del nuevo Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este proceso se contó con el apoyo y asesoría del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, quien dispuso los profesionales necesarios para desarrollar un trabajo permanente con el equipo directivo, el cuerpo de profesores, los estudiantes, apoderados y asistentes de la educación. Se realizaron varios talleres y actividades tendientes a conocer las ideas, concepciones, anhelos, sueños y necesidades presentes en la comunidad que debían ser incluidos en este nuevo proyecto.

Este proceso era necesario, ya que la escuela venía experimentando un progresivo deterioro en sus resultados de aprendizaje y clima escolar, consecuente con esto se iba instalando una opinión negativa del establecimiento, tanto en la comunidad local como en el resto de la comuna. De acuerdo

⁶² Estos datos no son necesariamente coincidentes con los que se señalan en capítulos anteriores considerando las diferentes fechas de registro y recolección de la información.

con lo que señalaban algunos docentes, se trataría de una crisis de larga data causada por diversos factores, entre estos está la baja constante en la matrícula, la escasa preparación de los equipos directivos y la desmotivación docente, el bajo apoyo y participación de los apoderados. Todo ello terminó generando un ambiente de bajas expectativas académicas entre las familias y los estudiantes.

En este contexto es que se llevan a cabo diversos talleres y reuniones de trabajo en los que participaron todos los estamentos de la comunidad escolar, en unas instancias todos juntos, en otras, cada estamento trabajaba de forma focalizada.

Como consecuencia de toda esta actividad se fueron definiendo ideas fuerza y conceptos claves, que de forma transversal todos los estamentos de la comunidad educativa fueron mencionando. Estas ideas estaban relacionadas con la identidad propia de las comunidades rurales a las que la escuela presta sus servicios, esto es:

- la comunidad se reconoció inserta en un territorio distinto al urbano, caracterizado por los hermosos paisajes de la cordillera de la costa, la cercanía con la flora y fauna nativa.
- la importancia de las actividades económicas presentes en el sector fundamentalmente la agricultura y ganadería, esto muy relacionado con el hecho de que la comunidad local hacía una comparación entre el estado en el que se encontraba la escuela en ese tiempo, con la gloriosa historia de la Escuela-Granja, institución que funcionó hasta 1981, de la que la escuela Tranapunte es su sucesora.
- la comunidad reconoce su identidad intercultural, valorando la relación entre la cultura mapuche y occidental. Por ello se instala con fuerza la idea de definir un sello intercultural en el nuevo PEI del establecimiento.

En resumen, la comunidad esperaba que la escuela formara a las nuevas generaciones con un sentido de respeto y conciencia medioambiental, haciendo uso de los recursos naturales presentes en la zona de forma responsable y

sustentable. Además de valorar la relación entre la cultura mapuche y no mapuche, revitalizando la cultura y la lengua originaria.

Estas ideas debían ser llevadas al ámbito curricular para que efectivamente lograran impactar en la formación de las niñas y niños. Para esto se da inicio a un proceso de reflexión y planificación en la que los profesores junto con la unidad técnico pedagógica de la escuela diseñan estrategias que permitan plasmar los sellos del nuevo PEI en las actividades curriculares llevadas a cabo en las diferentes asignaturas del plan de estudios.

EL MOTOR DE CAMBIO DE LA ESCUELA SON LOS PROFESORES, APOYADOS POR LOS(AS) APODERADOS(AS)

La unidad técnico pedagógica junto con el equipo docente desarrollaron varias reuniones de trabajo para reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que estaban favoreciendo los aprendizajes de los estudiantes y cuáles de ellas no. Se abordaron los puntos críticos, planteados por los mismos profesores y profesoras, quienes asumieron una postura crítica frente al estado que la escuela presentaba en 2012 y 2013. Año en que se comenzó con la implementación del nuevo proyecto educativo.

Desde la unidad técnica pedagógica se hizo ver el rol clave del profesor para llevar adelante la implementación del nuevo PEI, por lo que se hacía necesario reflexionar constantemente en qué medida las acciones que realizaban los docentes cotidianamente estaban orientadas al logro de los objetivos estratégicos propuestos en el proyecto educativo.

Como resultado de los datos obtenidos luego de los talleres realizados y el posterior análisis y reflexión, se concluyó, entre otros puntos, que se necesitaba fortalecer el equipo docente, de tal forma que se asegurara el aprendizaje de todos los estudiantes.

En esta misma línea se propuso en los objetivos estratégicos de este nuevo PEI dotar a la escuela del Programa de Integración

Escolar (PIE), para que sean atendidos los estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales. También se implementó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), eligiéndose una educadora tradicional al interior de la misma comunidad. El equipo directivo realizó un Diplomado en Innovación y Emprendimiento en la Universidad Santa María (USM) con la idea de desarrollar talleres que permitan aprovechar los recursos naturales del sector.

Junto con lo anterior se potenció la asignatura de Mapudungun, nombrando a la profesora María Alicia Carmona como coordinadora del área intercultural, favoreciendo su participación en seminarios internacionales, planificando actividades curriculares articuladas entre asignaturas y niveles.

Para ilustrar el impacto que ha tenido la implementación de la asignatura de mapudungun, es necesario señalar un hecho que da cuenta del cambio en la concepción que están desarrollando los niños en cuanto al “ser” mapuche, pues, por allá por el 2012 algunos estudiantes al escribir su nombre en las pruebas, anotaban sus dos nombres sin apellido si es que estos eran mapuches, o solo registraban la inicial de su apellido. No les interesaba participar de celebraciones tradicionales de la cultura originaria, como el *we tripantu*, *trafkintu* o los mingacos, o eran observadores pasivos. Esto ocurría principalmente con estudiantes de los últimos años de formación. Conscientes de esta realidad el equipo técnico pedagógico, junto con los profesores, llevaron a cabo acciones que pusieran en valor los símbolos centrales de la cultura mapuche. Es así que la celebración del *we tripantu* fue considerada como una actividad curricular, por tanto se incluyó en las planificaciones de clases de todas las asignaturas. Se realizaron terrenos pedagógicos a comunidades mapuches del lago Budi e Icalma en la comuna de Lonquimay. Se puso en valor la figura de los héroes históricos del pueblo mapuche. Los estudiantes participan de actividades tradicionales de la cultura mapuche, como *trafkintu*, elaboración de alimentos, *misagün* y juego de *palin*.

Se ha observado cómo los estudiantes cuyos cursos partieron con la asignatura mapudungun desde el 2013 han

logrado una identificación positiva con sus orígenes culturales y étnicos, participando activamente en números artísticos con alto contenido cultural.

Junto con las acciones anteriores, también se desarrolló una línea de trabajo relacionada con el medio ambiente y el uso sustentable de los recursos naturales. Es así que se retomó el trabajo con el huerto y los invernaderos, al implementarse el taller Jornada Escolar Completa (JEC) de Educación ambiental y huerto escolar, destinando dos horas pedagógicas semanales para todos los cursos de enseñanza básica.

Las acciones planificadas por los profesores eran socializadas constantemente con los apoderados, estableciéndose un diálogo permanente, para mantener informados a los padres y madres de los estudiantes. Y así lograr su apoyo y compromiso en las actividades.

PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS ESTAMENTOS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

La dirección del establecimiento, encabezada por la señora Marisol Ortega⁶³, permitió desplegar las acciones necesarias para ir avanzando en el logro de los objetivos del PEI, fue gestionando los recursos necesarios para su concreción. Se coordinó con la Unidad Técnico Pedagógica para ir implementando los sellos educativos del proyecto educativo. De igual forma lideró los procesos de ajuste en las nuevas versiones del PEI, de acuerdo con el formato propuesto por el MINEDUC.

Por otra parte las directivas del Centro de Padres y Apoderados desde el 2012 a 2017 fueron liderados por apoderadas comprometidas con el proceso de mejora. En un primer momento la presidenta, señora Gina Durán, respaldó siempre las decisiones del equipo directivo, además de motivar la participación de más apoderados. Luego fue sucedida por la señora Mónica Pérez, quien se comprometió a dar un

⁶³ Directora de la Escuela Tranapunte en el período 2012-2016.

impulso a la organización de los apoderados en función de apoyar el logro de los objetivos de PEI.

Con esta nueva mirada de los apoderados se observó mayor interés en involucrarse en las actividades que desarrollaba la escuela. Lenta pero progresivamente aumentó la asistencia a reuniones de apoderados y del Centro General de Padres. Se constata que acogieron la invitación realizada por el equipo directivo y profesores a estar más presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, teniendo una actitud más colaboradora, que crítica u obstruccionista, como era percibida anteriormente.

Esto fue posible fundamentalmente gracias a que la dirección nombró profesores asesores del Centro de Padres que apoyaran y orientaran su organización y gestión; la Unidad Técnico Pedagógica informaba sistemáticamente a los apoderados acerca de las decisiones técnicas tomadas en Consejo de Profesores; se los integró en la planificación y desarrollo de actividades clave en el calendario escolar, como son, la celebración de *we tripantu*, fiestas patrias, aniversario, mingacos y giras de estudio.

En cuanto a los asistentes de la educación, solo en los últimos años se ha ido perfilando intentos de organización como estamento de la comunidad escolar y como gremio. Si bien se les ha ido entregando participación y protagonismo en algunas actividades desarrolladas por la escuela, sigue siendo la figura permanente la de apoyo a la labor educativa su principal rol; es en ese rol el que se los concibe como coeducadores al interior del establecimiento, lo que le otorga una significancia mayor a su función. En este sentido resulta significativo capacitar apropiadamente a los asistentes de la educación para que cumplan adecuadamente su labor. Aspecto aún pendiente.

En el ámbito estudiantil, que es en definitiva por lo que se han ideado y luego ejecutado las acciones ya descritas, se constata un cambio significativo en su concepción del ser, del pensarse o concebirse como sujeto, como persona, como un actor preponderante en el sistema escolar y la comunidad.

Esto se está manifestando en el último tiempo, principalmente desde el 2016. Cuando los estudiantes dejan de tener una actitud pasiva o indiferente ante las actividades que se desarrollan en la escuela, tomando protagonismo en su organización, al elegir a sus representantes en el Centro de Estudiantes, algo que ya se venía realizando desde hace un par de años, pero no había tenido el impacto que se observa en el presente, por ejemplo, la generación que estaba en 1° básico el 2012 se encuentra cursando actualmente el 6° básico, quienes son, junto con estudiantes de 5° año básico, los que lideran el Centro de Estudiantes.

RELACIÓN COMUNIDAD-ESCUELA

De acuerdo con lo ya expuesto, en un primer momento las relaciones con la comunidad se encontraban dañadas, afectadas por rumores, malos comentarios acerca de supuestas situaciones que ocurrían al interior del establecimiento, lo que llevó a un progresivo alejamiento de los apoderados, debilitando las redes de la escuela con el resto de la comunidad. Esto hizo que los profesores se sintieran cada vez más solos en la labor educativa, percibiendo los apoderados como agentes obstaculizadores en la formación de las niñas y niños.

El trabajo constante del equipo directivo y el cuerpo de profesores ha demostrado que, al mantener fluidos canales de comunicación con el resto de los agentes de la comunidad, permite comprometer a todos en función del mismo objetivo, aunando esfuerzos en pos de los objetivos planteados en conjunto allá, el año 2012.

Desde el 2012 al 2016 se han sucedido procesos complementarios de actualización del PEI, enmarcado esta vez en lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación, de acuerdo con estos el PEI de cada escuela debía estar estrechamente relacionado con el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME). Es así que sobre la base del trabajo desarrollado con la UFRO se fue delimitando cada vez más lo que se realizaría del Proyecto Educativo Institucional definido el

2012. Los elementos que se mantuvieron fueron: la idea de hacer de los estudiantes agentes protagonistas de sus aprendizajes, dando énfasis al trabajo articulado de las asignaturas y talleres, el fortalecimiento del Programa de Integración Escolar, extendiendo su cobertura a todos los cursos, tanto de enseñanza básica como educación parvularia. También se ha profundizado en los sellos educativos, como es la conciencia medioambiental y la interculturalidad. Llegando hoy a iniciar el proceso tendiente a obtener la certificación medioambiental del Ministerio del Medio Ambiente. La profesora de mapudungun, el jefe de UTP, docentes y educadora tradicional han participado en seminarios internacionales acerca de la temática de la revitalización de la cultura y la lengua del pueblo mapuche, se han estrechado lazos con las comunidades cercanas, estableciendo vínculos de cooperación con autoridades tradicionales mapuches.

Es posible afirmar que desde el 2012, cuando se elabora el PEI que da inicio a este proceso de mejora, si bien se le han realizado ajustes, sigue siendo, en esencia, el mismo. Por tanto el período 2012-2016 corresponde al período en el que se desarrollaron todas las acciones necesarias para ir logrando los objetivos propuestos por la misma comunidad escolar de Tranapunte hace cinco años, el que ha orientado el rumbo en el que la energía y trabajo de toda la comunidad estaba orientado. Hoy se hace necesario definir una nueva hoja de ruta, que a la luz de lo ya realizado permita profundizar el proceso de mejora anterior. Es así que durante el segundo semestre del 2017 se realizará un nuevo proceso de consulta a la comunidad escolar, para definir y construir junto con toda la comunidad nuevamente el Proyecto Educativo Institucional que consolide el trabajo realizado y permitan entregar la educación pública y de calidad que merecen las niñas y niños que habitan los campos de nuestro país.

XII. El acompañamiento y apoyo por parte de estudiantes en pasantía o práctica

Uno de los objetivos del proyecto y particularmente un criterio de desarrollo de los proyectos de la Universidad de La Frontera (UFRO) y del Director de este proyecto, es el de influir en la formación profesional de los estudiantes por medio del aporte que estos generaron en el proyecto de la Escuela Tranapunte.

Este capítulo, que se pensó inicialmente colocar como Anexo, pero luego se desechó la idea porque es parte integrante y central del proceso, describe la gestión del aprendizaje de los y las estudiantes, que fueron los actores centrales de la Universidad en el desarrollo del Proyecto. De hecho los recursos para el desarrollo del proyecto fueron escasísimos durante un año y medio, por ello se sostuvo y se ha sostenido como actividad, gracias fundamentalmente a los estudiantes comprometidos de Sociología, Trabajo Social y Pedagogía, a quienes agradezco –como autor– por su enorme compromiso, responsabilidad, sentido profesional y político y alegría.

El proyecto fue liderado por el Director General Dr. Guillermo Williamson, Coordinadora en Gestión la Srta. Gisela Navarro, con el apoyo operativo de estudiantes de Sociología como Coordinadoras Académicas: durante el primer año la coordinación ejecutiva y técnica estuvo conformada por la estudiante en práctica Yasna Castro y por las prepracticantes Consuelo Reyes y Teresa Sanzana; el segundo año fue coordinado por la practicante Tamara Torres y contó con el apoyo de prepráctica del estudiante Sebastián Rojas y otros colaboradores. También agradezco la enorme colaboración

de Alexandra de Almeida e Souza, estudiante de Magíster de la Universidad de Poitiers, Francia, y de Javier Cabrera, practicante de Antropología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, España; a otros estudiantes que aportaron desde sus tesis, prácticas, especialidades.

En este punto describiremos de manera cronológica y brevemente el aporte de los estudiantes de pregrado que colaboraron en el proyecto. Las fuentes son los informes de prácticas de las estudiantes, actas y minutas de reuniones, observaciones de campo del profesor responsable, evidencias fotográficas y documentales, conversaciones informales con los estudiantes.

PRIMER AÑO: FORMULACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

El 2012 fue el primer año de realización de actividades en la escuela Tranapunte, donde se conforma un equipo de estudiantes de la carrera de Sociología de la Universidad de La Frontera, en su modalidad de Práctica y Prepráctica profesional. Las primeras actividades consistieron en el diseño y formulación del Proyecto Educativo Institucional de la escuela. Para ello se realizó un trabajo de campo para realizar un diagnóstico global de la comunidad educativa enfocado principalmente en dar respuesta al **¿cómo soñamos nuestra escuela?**

Como ya se mencionó en la sección del proceso de diseño y elaboración del PEI, las estudiantes de sociología realizaron varias actividades, como grupos focales con padres y apoderados, talleres y cuestionarios hacia los niños y niñas de todos los niveles, y actividades con los docentes. Es importante destacar que todo este proceso se realizó en conjunto con el equipo directivo del establecimiento y el director del Proyecto.

No obstante, la actividad más relevante realizada en este primer año fue la actividad participativa de diseño del Proyecto Educativo Institucional, donde participaron autoridades a

nivel regional y comunal, padres y apoderados, docentes, asistentes de la educación y alumnos del establecimiento.

En esta actividad colaboró un grupo de estudiantes voluntarios de la Universidad de La Frontera, pertenecientes a las carreras de Sociología, Trabajo Social, y Pedagogía en Castellano. Este grupo de voluntarios estuvo a cargo de la realización del trabajo con niños y niñas del establecimiento, donde se realizaron actividades lúdicas, pero que a la vez contribuían a la definición de la imagen objetivo que se deseaba para el establecimiento.

Esta actividad tuvo como resultado la reflexión acerca del tipo de educación que se quiere impartir en el establecimiento, donde se definieron los principales lineamientos a trabajar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. La comunidad, luego de un gran tiempo, se sintió parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se les estaba otorgando a los niños del territorio. Posterior a esta actividad, las estudiantes elaboraron informes con la sistematización de los talleres, integrando los principales contenidos desarrollados por la comunidad educativa.

Luego de esta etapa participativa las estudiantes realizaron un estudio para conocer el capital tanto cultural como social presente en las familias que componen la escuela Tranapunte, donde se aplicó un cuestionario a los apoderados con preguntas enfocadas, por un lado, al traspaso de saberes culturales hacia sus hijos, como por ejemplo, la enseñanza del Mapuzungun y la cosmovisión de su cultura, así como el apoyo en su proceso de enseñanza en la educación formal. Por otro lado se hicieron preguntas relacionadas a la cooperación y la participación de actividades extraprogramáticas de la escuela, así como la colaboración en situaciones complejas de alguna familia. Los resultados de este cuestionario indicaron las características culturales o saberes informales propios de la cultura mapuche-lafkenche, los padres no se las traspasan hacia sus hijos, sino que más bien se enfocan en la educación formal impartida en el establecimiento. Además, se visualiza que los mecanismos de participación son escasos, por cuanto se reducen solo a reuniones mensuales,

y muy poco a otro tipo de actividades o de colaboración; no obstante, se comprende que existe la disposición a participar, pero se requiere de la generación de mayores instancias que sean definidas e incentivadas por los agentes de desarrollo, o por los mismos líderes del establecimiento.

Además, como fortalecimiento al desarrollo educacional de las estudiantes participaron en algunos seminarios y congresos en Chile y La Araucanía, enfocados en la educación básica y rural: seminarios de carácter internacional, donde participaron los principales exponentes de educación rural a nivel nacional.

Finalmente, al culminar el año académico la Universidad de La Frontera participó de un encuentro regional del Proyecto Reconversión de Escuelas Rurales, liderado por la Seremía de Educación donde expusieron las Universidades que fueron parte del proyecto en la región, quienes asesoraron a otras escuelas rurales. El equipo de la UFRO expuso las principales iniciativas realizadas durante el año rescatando la importancia de la participación de la comunidad en la definición de lineamientos, objetivos y acciones a desarrollar en la Escuela hacia el futuro.

El producto final de este primer año de trabajo consistió en contar con una primera versión del Proyecto Educativo Institucional, que posteriormente debía ser validada por la comunidad.

SEGUNDO AÑO: REDISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, DEFINICIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS EN POS DEL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las funciones de las estudiantes en práctica se configuraron en torno a dos grandes ejes:

El primero se enfocó en actividades de apoyo al proyecto, en donde el objetivo principal fue generar escuelas rurales que aumenten su estándar en dónde se potenciará el proyecto educativo, incorporando los elementos socioculturales

del entorno, además de mejorar su estándar en lo referido a infraestructura y equipamiento. El segundo eje consistió en una investigación traducida a un artículo científico para determinar las dinámicas conservadoras y transformadoras que se observan en la construcción de un Proyecto Educativo Institucional, implementado mediante una política pública en el sector de Tranapunte, comuna de Carahue, Región de La Araucanía.

A partir de las actividades realizadas en torno a ambos ejes se aportó con dos productos en concreto:

- a) Un informe técnico final con la sistematización de las actividades llevadas a cabo dentro del Proyecto.
- b) Un informe final del estudio respecto de las dinámicas que se dan en la construcción social del Proyecto Educativo Institucional, implementado con una política pública en la Escuela Tranapunte, comuna de Carahue, región de La Araucanía.

La experiencia de práctica profesional fue un espacio de aprendizaje en distintos lugares, ya que dentro de la misma práctica una terminó vinculada al Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC. Además de lo que ya estaba considerado, como trabajar con el Departamento de Educación de Carahue, Ministerio de Educación y finalmente la Escuela Tranapunte. Esta red social formada permitió la posibilidad de conocer cómo funcionan distintas instituciones dentro de la sociedad, lo que como practicante es enriquecedor para tener un espectro más amplio para generar o plantear investigaciones y buscar un lugar donde establecerse laboralmente.

Es preciso también recalcar el trabajo interdisciplinario, con profesores, ingenieros, arquitectos (del equipo de infraestructura de la Seremi de Educación) que es muy significativo, ya que permite conocer ciertos métodos de trabajo de otras disciplinas y permite el intercambio de conocimientos, lo que hace tener distintas miradas de las problemáticas sociales de hoy.

En resumen, esta práctica profesional permitió conocer el funcionamiento del gobierno para implementar políticas públicas; el funcionamiento y administración de escuelas rurales; la gestión (organizar eventos, reuniones, etc.) y por sobre todo abrir un camino en la sociología de la educación específicamente en el aspecto rural e indígena, el aporte de la sociología en este proyecto fue una intervención que se espera haya sido fructífera, ya que de esta forma se estaría transformando la realidad de al menos 120 niños y familias en la comuna de Carahue.

Durante esta práctica profesional se lideraron diversos trabajos de voluntariado de estudiantes de diversas carreras y cohortes de ingreso que participaron de la organización, diseño y ejecución de un día de trabajos voluntarios en la escuela. La organizó una agrupación de estudiantes de la UFRO coordinada por el estudiante Pablo Luco de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica. Esta fue una oportunidad para que la generosidad de los jóvenes, su espíritu de compromiso social, sus competencias profesionales en formación, se pudieran poner a disposición de las comunidades y en ese proceso evaluar sus conocimientos, generar espacios de socialización interdisciplinaria y contribuir a los vínculos con el medio de la universidad.

A continuación se detallan las principales actividades desarrolladas durante este año de ejecución:

Jornada inicial con la comunidad educativa

Con amplia participación de la comunidad educativa y autoridades locales se realizó una jornada a inicios de año (marzo) en la que participaron representantes de los padres y apoderados del colegio y los cursos, representantes de los profesores, directora y coordinador UTP del establecimiento, ATP de la escuela, Equipo de los Deptos. de Educación y Planificación de la SEREMI, representantes del DEM Carahue y funcionarios. La jornada tuvo un triple objetivo:

- a) Dar a conocer los resultados de los estudios realizados el año 2012 y que no pudieron entregarse a la comunidad en diciembre del mismo año por compromisos de la escuela ni en enero del 2013 debido a que los profesores estuvieron en vacaciones durante todo el mes.
- b) Señalar los objetivos del proyecto y del aporte de la Universidad a él, clarificando los objetivos esperados efectivamente posibles.
- c) Entregar, discutir y aprobar los resultados generales del PEI en la versión que se elaboró el 2012 y que se profundizaría y concluiría el 2013.

Diseño de plan de trabajo

Junto con el equipo directivo de la escuela, los ATP, el equipo UFRO y los resultados de la jornada se llevó a cabo en varias reuniones en la UFRO y en la escuela de un Plan de Trabajo para el 2013 con extensiones previstas hasta el 2015. Este Plan fue finalmente aprobado en conjunto luego de ser acordado.

Rediseño del PEI

A partir del trabajo realizado el 2012, de elaboración participativa del PEI, este año se rehízo en varias reuniones impulsadas por los ATP dentro de su quehacer propio al que el equipo UFRO se sumó para colaborar. El PEI fue reformulado en su misión y visión que fue donde se concentró el trabajo.

El Proyecto Educativo Institucional para el segundo semestre debió ser sintetizado y con propuestas más innovadoras, ya que la evaluación del entregado el semestre anterior fue considerada muy extensa, con lenguaje complejo y contener elementos innecesarios como el marco filosofal.

Integración de la Escuela al PEIB y a la educación parvularia-EIB

Se logró que la escuela se integrara al PEIB y al Programa EIB de Educación Parvularia. En el caso del PEIB la escuela quedó en condiciones de contar con una educadora tradicional, de

contar con materiales y orientaciones. Asumió la asignatura Lengua Indígena, con lo que se inició un mayor compromiso con las comunidades y la interculturalidad y se cumplió uno de los objetivos de cambio curricular y principios pedagógicos definidos el 2012 en el diseño participativo del PEI.

Se realizó una reunión de elección de educadora tradicional en la que participó la dirección de la escuela, los ATP, el equipo UFRO y la profesora que asumirá como Profesora Mentora. En una segunda reunión se eligió la educadora tradicional. La escuela organizó de modo propio el *Wetripantu*. El equipo UFRO fue invitado a participar de él y asistió colectivamente.

Perfeccionamiento de profesores

- a) En el marco del compromiso con el perfeccionamiento docente se mantuvo la beca para que una profesora terminara este año su Postítulo en Psicopedagogía, iniciado el 2012.
- b) Se definió y diseñó un programa de perfeccionamiento que combina formación docente en torno a bases curriculares con una estrategia de mejoramiento del SIMCE.
- c) Se realizaron diversas actividades de perfeccionamiento docente.

Estudio de fundamentos para tomar decisiones respecto de recesos de escuelas rurales

Este estudio fue planteado por el municipio como una tarea central a desarrollar por la UFRO el 2013.

Con un equipo formado por un antropólogo de una universidad norteamericana, pasante en el Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la UFRO (Dr. Patricio Ortiz Ph.D.), un estudiante en práctica de Sociología UFRO (Sebastián Rojas), un estudiante pasante de un Doctorado en Educación mención interculturalidad de la USACH (Willam Barrigan), un estudiante tesista de Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional (Hugo Rebolledo), de acuerdo

con lo conversado con los ATP y el equipo directivo de la escuela, se realizó el trabajo de diseño y de campo del estudio (junio-julio). Hubo una reunión del equipo con el señor alcalde y equipo educacional del municipio para definir el contexto político del estudio. Se visitaron cuatro escuelas rurales del territorio definido como área de influencia de la escuela Tranapunte entrevistando *kimches*, vecinos de comunidades, profesores de las escuelas y se conversó con estudiantes de las escuelas.

Visita de estudiantes a la Universidad

En la perspectiva de ampliar los universos de expectativas y orientar posibles trayectorias un grupo de 25 estudiantes de los cursos superiores de educación básica de la Escuela Tranapunte de Carahue visitó nuestra casa de estudios superiores. La actividad, coordinada por Tamara Torres, estudiante en práctica de Sociología y coordinadora ejecutiva del proyecto contó con la asistencia de 25 estudiantes, dos profesoras y dos apoderados de la comunidad y el apoyo del Ph.D. Patricio Ortiz. En la visita además de almorzar en el restaurante y recibir una colación para el viaje de retorno, los estudiantes conocieron los Laboratorios de Bioquímica, Biblioteca, Canchas, Escuela de Pedagogía y, finalmente, el Salón Los Avellanos, donde asistieron a una película participando, posteriormente, de una conversación con la agrupación estudiantil “Linterna Mágica”.

Asistencias a congresos

La estudiante de Sociología coordinadora ejecutiva asistió a dos congresos:

- a) Congreso Nacional de Profesores Rurales, en donde se asistió con ponencia en la temática “Reconversión de escuelas rurales, en contexto indígena”.
- b) Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad, organizado por la Universidad del Bío-Bío, en donde la

estudiante participó en la organización como moderadora. En este evento participó también la profesora mentora del SLI.

Jornada de trabajos voluntarios (2013)

Esta actividad tuvo como objetivo vincular a la comunidad y la Universidad con espacios locales, en este caso la Escuela Tranapunte mediante diversas actividades de intervención como talleres y acción comunitaria permite comenzar con transformaciones pequeñas pero significativas en la realidad educativa de la Escuela Tranapunte. La coordinó el estudiante de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica Pablo Luco y participaron estudiantes de la UFRO como de la Universidad Mayor.

La jornada de trabajo voluntario de estudiantes UFRO se enfocó en la elaboración y mejoramiento de los espacios de juego de los estudiantes y talleres de huertos. Se concibió como un operativo social y de salud de estudiantes UFRO con los estudiantes y comunidad del colegio.

La jornada de voluntariado y operativo social se llevó a cabo en la fecha acordada, cumpliéndose todos los objetivos, a excepción del trabajo con los padres, ya que ese día el colegio se encontraba sin movilización. Las actividades en específico fueron:

- Chequeo de 40 niños, que consistía en medir talla, presión, peso y auscultación.
- Instalar sistema de regadío para los huertos y plantaciones de árboles nativos.
- Apoyo en limpieza y quema de pastizales (guiados por la Corporación Nacional Forestal (CONAF)).
- Limpieza, reparación y creación de parque de diversión.
- Taller de sexualidad a 6°, 7° y 8°.
- Taller de salud bucal a niños de 1° a 4° Básico, en donde además se entregó cepillos de dientes a un curso.

Cantidad de voluntarios: 27

Talleres realizados:

- Salud bucal: llegada a 50 niños.
- Salud sexual: llegada a 35 niños.
- Operativos de salud: llegada a 40 niños.
- Acción comunitaria (limpieza de espacios, construcción de parque de juegos, construcción de sistema de regadío para huertos, etc.).

Los talleres y actividades realizados fueron ejecutados cumpliendo ampliamente sus objetivos planteados; donde la recepción de la comunidad y el trabajo cooperativo fue una característica que marcó al voluntariado, por otra parte, el interés y la recepción de los niños de la escuela dejó entrever que existe un interés particular por formas innovadoras de complementar su aprendizaje, su participación en los talleres fue efectiva.

Por otro lado, la retroalimentación entre los niños y los voluntarios que ejecutaron los talleres fue muy enriquecedora para ambas partes, donde conversaciones de las distintas especialidades hasta lo cotidiano permitieron hacer de esta actividad un espacio de retroalimentación muy valioso, sin embargo quedó de manifiesto la necesidad de los voluntarios de contar con mayor contacto con la comunidad y los mismos niños de la escuela en las actividades de acción comunitaria.

En síntesis, la actividad de los Trabajos Voluntarios Tranapunte 2013 cumplió su objetivo a cabalidad donde, para ser la primera actividad de esta naturaleza, se consiguió realizar las actividades planificadas y consolidar una efectiva retroalimentación con la comunidad escolar, así como también se originó un interés en la comunidad universitaria de seguir participando en actividades de este tipo en donde no se genera asistencialismo sino que el aporte es sustancial y que además se proyecta de acuerdo con las necesidades que surjan para el 2014. La experiencia sin duda que es positiva para los voluntarios y existe la claridad de que es lo justo y necesario para construir juntos como sociedad una mejor calidad en la educación, sobre todo en la ruralidad.

Seminario de finalización de Proyecto 2013

La finalización se realizó con un seminario de educación rural, en donde se compartieron los proyectos educativos de las cuatro escuelas integradas al Proyecto del MINEDUC. Además se realizaron ponencias de cinco universidades que trabajan el tema rural, para del mismo modo conocer las experiencias de otros territorios. Esta se realizó el 26 y 27 de noviembre con la presencia de la totalidad de los profesores y directivos de la escuela y el equipo UFRO. El Equipo UFRO colaboró directamente en la organización del evento y un grupo de estudiantes de Pedagogía, Trabajo Social y Sociología colaboró en su ejecución.

Asociado a este evento se realizó el Seminario-Taller de la Red Interuniversitaria de Educación Rural coorganizada por la Universidad de Playa Ancha y la Universidad de La Frontera, con la colaboración de la Seremi de Educación que se denominó “¿Qué es la ruralidad y sus desafíos?”. También participaron los estudiantes vinculados al proyecto.

Práctica temprana de estudiantes de Pedagogía en el área intercultural

Dos estudiantes de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, de segundo año, Roberto Marivil y Jairo Nahuelpan, mapuches, hablantes de mapudungun, colaboraron en diversos momentos de instalación del Sector de Lengua Indígena (SLI), como fue durante la selección de la educadora tradicional, hicieron diseños didácticos de interculturalidad y cultura mapuche y fueron consultores para el equipo directivo. Para el trabajo de contextualizar clases, es que suman a este proyecto dichos estudiantes de Pedagogía con una vital identidad cultural. Ellos visitaron la Escuela en cuatro ocasiones, dentro de estas en primera instancia participaron en el proceso de ingreso al EIB en donde pudieron compartir con la que en ese entonces era la candidata para ingresar a la Escuela Tranapunte, como educadora

tradicional, pudieron compartir con ella y retroalimentarse, ya que pertenecen a identidades territoriales distintas.

Otro punto importante que se dio entre ellos fue el establecer un sistema de medición que no fuera de 1 a 7 para poner notas, sino que usar conceptos de manera que los niños no sintieran notas negativas en su proceso de incorporar la lengua indígena, sino que siempre todo lo aprendido e incorporado fuera positivo.

En una segunda instancia se reunieron con la profesora Alicia Carmona quien además de ser la profesora intercultural, tiene un rol otorgado por sus compañeros como la representante de los profesores en las reuniones, lo que permite visualizar mayor éxito en cuanto a la contextualización, ya que lo primordial es que la interculturalidad se viva de manera transversal como elemento que forma la identidad de la escuela y así no se reduzca la interculturalidad a un subsector. En esa reunión comenzó el proceso de contextualización de clases por medio de la construcción de planificaciones en donde la idea es comenzar con primero básico e ir subiendo de curso de manera gradual. Por lo mismo se proyecta un trabajo que debe ser no solo con la profesora intercultural sino también con el cuerpo docente en general.

El objetivo es avanzar en la contextualización de clases de manera gradual, con los profesores, de manera que ellos vayan asimilando o acercándose a la cosmovisión para responder a lo que exige el currículo nacional.

XIII. Reflexiones finales

Este texto reúne los aprendizajes de un proyecto desarrollado y las respuestas a las preguntas de una investigación respecto de él. Como abarca actividades durante un período de seis años puede haber alguna confusión de fechas y hechos, pero lo central no es la rigurosidad de datos sino los aprendizajes obtenidos por la investigación y que puedan ser útiles para otras acciones semejantes. Pedimos disculpas si no logramos ajustar exactamente la temporalidad de los procesos, pero el objetivo del estudio era presentar un proceso dinámico del cual aprender, no generalizar a otras escuelas o la educación rural, sino invitar a hacerse preguntas, encontrar líneas de respuestas, abrirse a opciones diversas, fortalecer los compromisos con la transformación social a partir de la transformación educacional. El foco ha sido el de las relaciones entre escuela y territorio, desde varias perspectivas y enfoques, en un campo altamente relevante para la educación en Chile y en las regiones del sur del país: la educación rural.

Se desprende del conjunto de información, de los aprendizajes, de los análisis, de las propuestas, ciertas dimensiones y categorías de análisis que pueden contribuir sustancialmente a una mejor comprensión de la realidad pedagógica, curricular, de gestión, de articulación con el medio local y sobre todo a tomar decisiones que contribuyan a mejorar la calidad de la educación, pero desde perspectivas que definan este valor, no desde la aplicación mecánica de estándares, sino desde una concepción que –además de normas o criterios universales– reconozcan los sentidos atribuidos por los sujetos y actores

sociales que construyen los territorios desde una perspectiva educacional y de aprendizajes.

La escuela rural se caracteriza por su estrecha relación y dependencia del principio curricular y pedagógico de la contextualización, bajo dos perspectivas: la historicidad y la territorialidad. Estos temas son los que han sido tratados a lo largo de este texto desde diversos enfoques de acción e investigación.

La **historicidad** expresa el hecho de que la escuela es una comunidad que se modifica, evoluciona y adquiere una caracterización particular de modo permanente, influenciada por los cambios externos a ella desde el sistema educacional y el Estado, desde sus propias dinámicas internas (nuevos programas de estudio, materiales, equipamiento, infraestructura, condición laboral y profesional de los docentes, relaciones sociales, dirección, y otras), como desde la comunidad local de la que forma parte. Estas tres son claves dinámicas: la del Estado, la propia interna y la comunitaria. La del Estado tiende a ser universal, la interna una combinación de lo universal y lo particular, lo comunitario es particular. Por tanto no existe “una” escuela rural generalizada, sino que cada una tiene aquellas características que la época y el territorio en que se desarrolla le determina y su evolución es una dinámica de superación de tensiones y contradicciones entre la transformación y la conservación.

La **territorialidad** expresa –en el tiempo– el desarrollo histórico de la memoria social, cultural, espiritual y natural del espacio cultural-natural del que forma parte la escuela y que constituye el nido cultural de las diversas formas en que las personas aprenden construyendo contenidos que, en el tiempo, se transforman en memoria y hoy en currículum y relaciones sociales de aprendizaje. No es el entorno o el contexto, es el soporte, el nido, por una parte de la escuela pero por otra es el entramado de aprendizajes que construyen las lenguas, las culturas, las relaciones sociales de producción simbólica y material de quienes habitan y construyen el territorio, fundamentalmente como el mundo desde el que construyen sus existencias y sentidos de vida, sus luchas

de conquista de derechos y de resistencias ante los abusos y en el que se hacen seres de la naturaleza con la identidad propia de seres humanos compartiendo ese mundo con otras formas de vida. El territorio es un campo de disputas y de lucha social, que enfrenta a veces la escuela con otras formas de organización, pero que al mismo tiempo forman parte del mismo entrelazado de fuerzas, discursos, comprensiones, acciones que dan vida y sentido al territorio.

Dos ejes transversales que pueden organizar el currículum y la vida escolar (desarrollados en la escuela) son los de biodiversidad e interculturalidad.

La **biodiversidad** representa la presencia de la diversidad del mundo natural, incluido el ser humano en él, como parte de la diversidad de la naturaleza que entrega belleza y vida a todos los seres que la habitan y componen. En las zonas rurales y sus escuelas este principio curricular tiene toda la condición para integrar conocimientos culturales como para desarrollar sentidos espirituales, artísticos, sociales y sobre todo sentidos de ciudadanía y responsabilidad con las futuras generaciones y el planeta. Por ello podemos hablar de una **ecopedagogía**⁶⁴ instalada en la conciencia de los actores, en los sistemas de gestión escolar y de diseño curricular y pedagógico.

La **interculturalidad**, por su vez, expresa la diversidad cultural, material e intangible, de creencias, modos de vida, lenguajes, cosmovisiones, valores, relaciones sociales y comprensiones de las relaciones con los otros, la naturaleza y la espiritualidad. La diversidad es la variedad en la unidad, la interculturalidad es el diálogo corresponsable por el desarrollo del territorio y de los seres que en él habitan, entendiendo que las relaciones deben tender, desde la crisis y contradicción, a la superación de las diferencias opresoras en la armonía de una sociedad justa. El mundo global es el horizonte, el mundo local el punto central del universo por conquistar desde el conocimiento y el saber. En lo que respecta a la escuela es la condición que permite el diálogo de lenguas y culturas, de

⁶⁴ Moacir Gadotti en: <http://www.rebellion.org/hemeroteca/ecologia/pedagogia251001.htm>

expresiones humanas de sus sentidos, de diversas relaciones sociales, con la naturaleza y espiritualidad y su transformación en currículum. Por ello la interculturalidad puede definirse curricular y pedagógicamente como un proceso que une lo **intercultural formal con lo transcultural de la cotidianidad**.

La **participación** es una condición para la mejor convivencia, para generar un sentido de pertenencia y de identidad que permita el compromiso, responsabilidad, trabajo productivo, creatividad, formación de la ciudadanía y cooperación en el desarrollo de la escuela. De ahí que la **gestión participativa** pase a ser una condición de éxito de un proyecto educativo institucional.

Hoy la escuela es una gran escuela, un gran centro cultural de Tranapunte que ha crecido y se ha desarrollado con mucha potencia, con buenos resultados, con alegría y calidad gracias a sus direcciones, profesores(as), padres, madres, apoderados, asistentes de la educación, estudiantes. Hay conciencia de muchos temas por superar, pero lo más importante es la comprensión de que ello depende en parte importante de su conciencia, sentido de comunidad y trabajo, así como de lucha por mejores condiciones laborales para los y las profesores(as).

Su Facebook difunde el variado, complejo e interesante quehacer escolar: <https://www.facebook.com/escuela.tranapunte>. El documental “Escuela Tranapunte” (Javier Cabrera) se encuentra en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=427vOalefjY&t=47s>

Agradezco en lo personal y como Universidad de La Frontera, sinceramente, a la comunidad por su apoyo y confianza pero sobre todo por su compromiso con la educación integral de niños y niñas de Tranapunte.

