

Desafíos de la educación rural: voces del profesorado y madres mapuches en La Araucanía, Chile

Challenges of rural education: voices of mapuche teachers and mothers La Araucanía, Chile

Viviana Villarroel Cárdenas* <https://orcid.org/0000-0003-0408-8794>

Katerin Arias-Ortega** <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Resumen

El artículo problematiza la implementación y el desarrollo de la educación rural, en contexto mapuche. El objetivo es exponer resultados de investigación que dan cuenta de experiencias de educación rural en contexto indígena. La metodología del artículo es cualitativa con diseño hermenéutico. Se empleó la entrevista semiestructurada, la que consultó a ocho participantes sobre los desafíos, alcances y limitaciones que enfrenta la educación escolar rural, información que se revisó a través del análisis temático. Los principales resultados destacan que existen tres desafíos a superar en la educación rural: 1) Precarización de la educación rural en contextos indígenas; 2) Cursos multinivel; y 3) Sistema de *voucher*. Estos resultados son el resultado de la mercantilización de la educación escolar, asociado a la compra de matrículas y, por ende, el tratamiento de los estudiantes como objetos. Sostenemos, que es necesario abordar estos desafíos estructurales de la educación rural en virtud de garantizar una educación que promueva el desarrollo rural y que responda a las demandas educativas actuales presentes en los escenarios educativos en contextos indígenas e interculturales, de manera tal que se pueda avanzar en una mejora de las oportunidades de aprendizaje que asegure el éxito escolar y educativo.

Palabras clave: Educación intercultural; Ruralidad; Contexto cultural.

Abstract

The article discusses the implementation and development of rural education in a Mapuche context. Its objective is to present research findings that document rural education experiences in indigenous settings. The methodology of the article is qualitative with a hermeneutic design, using a semi-structured interview that consulted eight participants about the challenges, scopes and limitations faced by rural school education, information that was analyzed through thematic analysis. The primary findings identify three key challenges in rural education: 1) Precariousness of rural education in indigenous contexts; 2) Multilevel courses; and 3) Voucher system. These findings are attributed to the commodification of school education, which is linked to the tuition funding models and the consequent objectification of students. Addressing these structural challenges in rural education is essential to guarantee an education that promotes rural development and responds to the current educational demands in indigenous and intercultural educational scenarios. Such progress are necessary in improve learning opportunities and promote educational success.

Keywords: cultural diversity; intercultural education; cultural context.

Fecha de recepción: 02-09-2024 **Fecha de aceptación:** 14-04-2025



La educación rural latinoamericana se ha caracterizado, desde sus inicios, por la vulnerabilidad social, como un componente estructural, que en contextos indígenas y rurales aumenta las desigualdades sociales y las relaciones de poder y sometimiento de las poblaciones vulnerabilizadas en espacios territoriales particulares. Lo anterior, como una forma de perpetuación de la pobreza y marginación de las poblaciones que allí habitan (Castrejón, 2022).

Investigaciones a nivel internacional (Schmelkes & Aguila, 2019; Santos, 2019; Galván, 2020; Castrejón, 2022) y nacional (Thomas & Hernández, 2004; Balbontín & Rojas, 2020), dan cuenta que esto es el resultado de cuatro factores que en la actualidad se entrelazan y enmarcan la educación rural latinoamericana: 1) Políticas públicas educativas centralizadas, diseñadas desde los organismos centrales estatales de corte eurocéntrico occidental, que niegan la presencia de las poblaciones indígenas y campesinas en la sociedad, y por ende, se invisibilizan sus

* Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo electrónico villarroel@uct.cl

** Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo electrónico karias@uct.cl

propios marcos de referencia en los procesos de escolarización formal. De esta manera, se delimitan desde el poder monocultural los contenidos curriculares que deben ser enseñados a las nuevas generaciones de niños y jóvenes (Arias-Ortega et al., 2018). De este modo, se sostiene que, en general, la comprensión de la educación escolar en contextos indígenas y rurales se concibe desde el Estado con base en un enfoque urbano-céntrico, en la que no son consideradas las especificidades de los distintos contextos que se pudieran presentar (Santos, 2019; Galván, 2020); 2) Carencia estructural, que se refiere a la necesidad de contar con una infraestructura que permita desarrollar los procesos educativos de los estudiantes en condiciones que promuevan un clima de aprendizaje propicio. En contextos educativos indígenas y rurales esto implica considerar las características geográficas y territoriales en las que se sitúa la escuela. Por ende, es necesario tomar en consideración los espacios físicos que garanticen el resguardo del proceso educativo de manera contextualizada al territorio (Castrejón, 2022). No obstante, al revisar el estado del arte sobre la educación escolar rural, se puede constatar que aún prevalece una precarización de los espacios físicos en donde se emplazan las escuelas rurales, lo que obedece a la escasez de recursos que son destinados a estas instituciones educativas (Labarca, 1939; Serrano et al., 2012); 3) Desigualdad territorial y de recursos, es un factor que se relaciona con la inequidad de distribución que se da entre los sectores urbanos y rurales en aspectos territoriales y de acceso de recursos, tanto materiales como humanos, para la implementación de la educación rural (Muñoz & Muñoz, 2013; Arias-Ortega et al., 2018); y 4) Educación descontextualizada, este factor se relaciona con un currículum escolar centralizado, que busca que todos los estudiantes del sistema educativo escolar aprendan los mismos contenidos, a través de métodos educativos similares para luego medir el logro de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas. Esto implica que en los procesos de enseñanza y aprendizaje no son consideradas las características propias de los diversos contextos en donde se ubican las escuelas, sus propios saberes y su historia local. Lo anterior, genera procesos educativos descontextualizados, con aprendizajes poco significativos, aumentando la brecha de logro escolar entre el sector urbano y rural (Thomas & Hernández, 2004; Castrejón, 2022).

En ese sentido, el objetivo del artículo es exponer resultados de investigación que dan cuenta de experiencias de educación rural en contexto indígena, desde las voces de sus protagonistas, para evidenciar desafíos y oportunidades de mejora en el siglo XXI.

Educación rural en Chile: avances y limitaciones

En Chile, la educación rural se instala con el propósito de escolarizar a ciudadanos que se encontraban viviendo en áreas geográficas distantes a los sectores urbanizados y de difícil acceso (Pérez, 2018), con la finalidad de que estos tuvieran acceso a la educación. En este sentido, lo rural se comprende desde la definición de lo urbano (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2014), definición dicotómica que limita la comprensión del entramado económico, social, cultural, y territorial que se encuentra presente en la ruralidad. Así, lo rural se ha definido históricamente desde la carencia de este sector frente a las ventajas de lo urbano (Bautista, 2018). En este contexto, el sistema educativo escolar ha omitido las complejidades presentes en el contexto rural, tales como el territorio, los saberes propios y la historia local (Nuñez et al., 2022). Esto cobra especial énfasis debido que en Chile al contexto rural se le suman altos índices de población indígena (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2018), realidad que diversifica los escenarios educativos y plantea múltiples desafíos a nivel del profesorado, la gestión escolar y la política pública educativa, por el reconocimiento y la urgencia de repensar la educación rural, para transitar desde la vulnerabilidad social a una educación pertinente a las necesidades de las comunidades rurales.

La educación rural en Chile tiene sus orígenes en la implementación de la Constitución de 1833, en la que se consignaba que la educación debía ser una atención preferente del Estado, el que debía ofrecer tanto la infraestructura como los recursos humanos y materiales para su concretización en los territorios rurales de Chile. Lo anterior no era posible de ejecutar en los sectores rurales, puesto que dadas las características geográficas y económicas del territorio se dificultaba la construcción de escuelas y su posterior implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, como una forma de dar respuestas a estas demandas, al menos esporádicamente, es que se implementó la educación rural a través de la habilitación de chozas y casas, dando inicio al proceso de escolarización formal de las poblaciones rurales en condiciones deficientes y precarias, situación que impedía un normal funcionamiento (Moraga, 2018). Esta situación sufrió modificaciones con la creación de la escuela normal en 1842, cuyo propósito consistía en formar profesores normalistas o preceptores, quienes destacaban por su profesionalismo, espíritu renovador y compromiso con la educación chilena. Ellos empezaron a trabajar en contexto rural atendiendo las necesidades de las minorías étnicas y campesinas (Moraga, 2018). No obstante, aun con estos nuevos profesionales la educación rural se enmarcaba en una estructura económica-social adversa, prevaleciendo la precariedad en las aulas escolares y el ausentismo escolar. Producto de lo anterior, en 1920 se evidenciaron altas cifras de analfabetismo, lo que promovió la obligatoriedad y gratuidad de la educación escolar. Esto se materializó a

través de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (Ley n° 3.654). Sin embargo, no fue hasta 1930 que la educación se empezó a visualizar como una alternativa para mejorar la calidad de vida de las personas en contexto rural a través de una posible movilidad social.

En esa perspectiva, históricamente las escuelas situadas en contextos rurales se han caracterizado por ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad unidocente o multigrado (Schmelkes & Águila, 2019). La modalidad unidocente refiere a que la institución educativa está a cargo de un profesor que ejerce labores de gestión, administración y docencia. Y la modalidad multigrado refiere a que en la institución educativa existen cursos combinados, es decir en una sala de clases pudiesen estar presentes estudiantes de más de un nivel escolar (Freire et al., 2021). Lo anterior, es relevante debido a que la educación rural desde su implementación no ha logrado dar respuesta a las demandas de sus usuarios que se relacionan con una educación con pertinencia social, cultural que los forme y les permita desenvolverse en igualdad de oportunidades y de acceso con estudiantes que se forman en escuelas de contexto urbano. Esto no ha sido posible debido a dos tipos de prácticas ejercidas por la política pública educativa, la gestión escolar y el profesorado. En primer lugar, la gestión escolar materializada en prácticas homogeneizantes, debido a que el sistema educativo escolar se ha construido en una base hegemónica occidental, que se ha encargado de consolidar un proyecto social, económico, cultural y político, en el que no se reconocen y se invisibilizan las complejidades que tiene el conocimiento propio y/o local, sea este indígena o campesino (Arias-Ortega et al., 2023). En segundo lugar, las prácticas de segmentación social, producto del empobrecimiento del sector social a causa de la implementación del neoliberalismo como modelo económico imperante, lo que ha provocado desigualdad territorial, distribución desigual de recursos y capacidades las que repercuten en el sistema educativo con especial énfasis en la educación rural (Thomas & Hernández, 2004; Serrano et al., 2012; Castrejón, 2022).

Actualmente, en Chile son 3.509 escuelas rurales las que se encuentran operativas, en las que se concentra una población de 35.000 estudiantes, en donde se destaca que la mayoría de las escuelas funcionan con el sistema de aula multigrado (Fundación 99, 2020). En este contexto, es importante investigar la educación rural desde sus protagonistas para contrarrestar la escasez de conocimiento acerca de la educación rural (Santos, 2019; Balbontín & Rojas, 2020). La Araucanía, región donde se desarrolla esta investigación, se caracteriza por albergar una considerable población indígena y extensas áreas rurales (INE, 2018; Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN], 2017). Un factor adicional relevante es que concentra la mayor cantidad de establecimientos educativos rurales del país (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2024). Esto significa que los contextos educativos rurales en La Araucanía se ven intrínsecamente influenciados por la interacción entre la condición de ruralidad y la alta proporción de estudiantes indígenas.

Método

La investigación empleada es cualitativa, debido a que se orienta a comprender fenómenos educativos y sociales sobre las experiencias de educación rural en escuelas multigrado que están situadas en comunidades mapuches en La Araucanía, Chile (Bisquerra, 2019).

El contexto de estudio se sitúa en la región de La Araucanía, que de acuerdo a la información de la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo ([Subdere], 2024) cuenta con una población de 869.535 habitantes, de los cuales 281.127 pertenecen a sectores rurales, lo que corresponde a un 32% de la población total de la región. Participaron en el estudio ocho personas de las cuales cuatro son profesoras y cuatro madres. Los criterios de inclusión de los participantes consideraron principalmente la voluntariedad de participar en el estudio. En el caso del profesorado debían desempeñarse en escuelas multigrado y/o multinivel situadas en comunidades indígenas de La Araucanía. En el caso de las madres debían tener a sus hijos en este tipo de establecimientos. La técnica para seleccionar a los participantes fue intencional no probabilística, por lo que los participantes fueron seleccionados de acuerdo a la conveniencia de las investigadoras con base en los criterios de inclusión propuestos en el estudio.

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Rol	Edad	Ascendencia	Escolarización	Territorialidad	Dominio del Mapunzugun
Profesora	38	Mapuche	Educación superior	Wenteche	hablante
Profesora	40	No mapuche	Educación superior	Wenteche	No habla y no entiende
Profesora	45	No mapuche	Educación superior	Nagche	No habla y no entiende
Profesora	55	Mapuche	Educación superior	Nagche	Entiende

Rol	Edad	Ascendencia	Escolarización	Territorialidad	Dominio del Mapunzugun
Madre	38	Mapuche	Básica incompleta	Lafkenche	Hablante
Madre	40	Mapuche	Básica incompleta	Wenteche	Entiende
Madre	45	Mapuche	Básica incompleta	Nagche	Desconoce
Madre	52	Mapuche	Básica incompleta	Nagche	Desconoce

Fuente: elaboración de las autoras

El instrumento de recolección de información es la entrevista semiestructurada, su uso se justifica puesto que permite al investigador flexibilizar y profundizar en los aspectos que considere relevante del objeto de estudio, solicitando mayor detalle en el discurso conversacional (Díaz et al., 2013). La entrevista consultó sobre tres aspectos: 1) Experiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje en contexto de escuelas rurales situadas en comunidades indígenas y con cursos multigrado y/o unidocentes; 2) expectativas de la educación escolar rural tanto desde las voces del profesorado como desde las voces de las madres; y 3) avances, limitaciones y desafíos que perciben existe en la educación escolar rural, profundizando en cómo esto incide en el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, indígenas y no indígenas.

La información se abordó desde un análisis temático, el que se materializa con apoyo del software Atlas.ti v.23. El análisis temático se justifica por su naturaleza conceptual y reflexiva localizada dentro del territorio del pensamiento social, que es altamente flexible y circular (Silva & Borges, 2017; Escudero, 2020). Operacionalmente, el análisis temático implica los pasos propuestos por Braun & Clarke (2006): 1) la identificación de sentidos explícitos y latentes que emergen de la familiarización con los datos una vez se ha transcrito la información; 2) generación de códigos iniciales con base en la identificación de los contenidos explícitos y latentes; 3) agrupamiento de los códigos por temas potenciales, articulando así el código y sus significados; 4) revisión de los temas y subtemas en relación a los extractos de cada código y sus contenidos generando un 'mapa temático de análisis'; 5) definición de nuevos temas y/o validación de aquellos temas y subtemas que emergen en pasos anteriores; y 6) producción de los resultados, los que se organizan y describen para así interpretar aspectos del tema con base en extractos de los discursos que emergen de los propios participantes (Strauss & Corbin, 2002).

Los criterios de rigor científico utilizados en este estudio se relacionan con la credibilidad, puesto que los hallazgos tienen directa relación, coherencia y consistencia con los testimonios dados por los participantes. También, se consideró la fiabilidad, que permite asegurar que los resultados de investigación son representativos de las significaciones dadas, independiente de las circunstancias de la investigación (Denzin & Lincoln, 2012).

Resultados

Los resultados de la investigación dan cuenta de tres temas principales, el primero evidencia los déficits económicos de las escuelas rurales y su incidencia en la experiencia educativa de los estudiantes indígenas. El segundo, refiere a los cursos multigrado y cómo está realidad incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, limitando en ocasiones el éxito escolar y educativo. Y el tercero, que se relaciona con el proceso de captura de matrícula como factores que inciden en el éxito escolar y educativo de los estudiantes, limitando la construcción del sentido de pertenencia con la escuela y el territorio.

Déficit socioeconómico en la educación rural

En relación a la temática de los desafíos de la educación escolar rural en contextos indígenas se identifican problemáticas asociadas al déficit económico. Este se comprende en las escuelas rurales como aquellas carencias económicas que limitan ofrecer una adecuada infraestructura, dotación de personal docente y recursos pedagógicos, para el desarrollo óptimo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, incide en todo el proceso educativo a realizar en contexto rural, en relación con ello una madre nos relata que:

Quisiéramos más recursos, que nos dieran los mismos recursos que tienen los colegios de la ciudad, que la escuela tuviese la misma infraestructura que los colegios municipales de la ciudad, pero cómo somos del campo nos cuesta conseguir cosas.

(Madre 1, comunicación personal, 2024)

El testimonio permite constatar que la participante en su rol de madre realiza una comparación entre los recursos que se observan llegan a la escuela rural con los recursos que tienen las escuelas urbanas. En esta acción, ella evidencia que existe una notable diferencia principalmente a nivel de infraestructura. De este modo, desde su relato es posible inferir que existe un grado de aceptación de esta realidad, debido a que como están situados en el campo, se asume una realidad deficitaria en la que se reconoce que por ser rurales es más difícil el acceso a recursos para el mejoramiento de la escuela. En ese sentido una profesora, refiere que en contexto rural no basta con la voluntad del profesorado: “Claro, yo conozco profesores que se la juegan tanto, pero resulta que van a conversar con el director si es que se puede realizar tal cosa y obtienen como respuesta, no se puede, porque no hay recursos” (PER1, comunicación personal, 2024).

El relato sostiene que los profesores se motivan e intentan generar experiencias de aprendizaje para sus estudiantes, más cuando se trata de innovación pedagógica en la que se requieren recursos económicos para adquirir materiales tecnológicos propicios para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Así, relevan en sus testimonios que los recursos económicos son negados, debido a la inexistencia de éstos por parte del equipo directivo de las instituciones. En relación con el relato, la profesora profundiza y ejemplifica con una experiencia vivida:

Un estudiante me decía yo soy mapuche tía, yo quiero tocar trutruca, yo quiero tocar instrumentos y no lo podíamos realizar porque no hay recursos para comprar instrumentos, y si es que se llegan a comprar no llegan en buena fecha, la última vez que solicitamos algo llegó en octubre y ahí no es mucho lo que se puede hacer [porque en ese período está finalizando el año escolar].

(PER1, comunicación personal, 2024)

El testimonio evidencia cómo influye el aspecto económico en el diseño e implementación de situaciones educativas significativas para los estudiantes. En este sentido, el estudiante demuestra su motivación y conversa con su profesora el deseo de aprender un instrumento asociado a su marco social y cultural propio, que podría enriquecer no sólo la experiencia educativa de dicho estudiante, sino que incide en la construcción y valoración identitaria en conjunto con la revitalización de prácticas culturales ancestrales. Sumado a ello, una madre expresa que desde su rol ella evidencia que:

Se necesita más apoyo económico, porque no hay esa preocupación acá, no hay preocupación por las escuelas rurales, es como si no importaran las necesidades que hay en la escuela, yo creo que debería existir mayor preocupación por los niños de las escuelas rurales

(MER2, comunicación personal, 2024)

El testimonio, da cuenta de la percepción que tienen los padres y madres de estudiantes de la escuela rural, quienes aluden que se sienten invisibilizados al pertenecer a dicha institución. Asimismo, denota que existe una despreocupación por parte del Estado pues no se evidencian señales de mejora para la realidad educativa de los estudiantes. En esta perspectiva el conjunto de testimonios de las madres evidencia que ellos perciben el esfuerzo y motivación que realizan los profesores de las escuelas, más se advierte que ellas saben la difícil realidad con la que deben lidiar. Ante ello, una madre expresa que: “Nosotros notamos la preocupación de los profesores, pero el Ministerio deja mucho de lado a las escuelas rurales, no se dan cuenta que acá en el campo los niños tienen mayores necesidades que allá afuera” (MER2, comunicación personal, 2024).

El relato permite constatar la percepción de abandono que sienten los miembros de la escuela rural, en la que se reconocen que existen carencias que no son atendidas ni escuchadas. Ante lo cual se percibe un Ministerio de Educación lejano a esta realidad escolar que no favorece el desarrollo de la educación escolar en dichos contextos.

Desafíos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cursos multigrados

Los cursos multigrado en la educación rural, refieren al desarrollo de las clases en un mismo espacio áulico en donde estén presentes niños de diferentes niveles y edades. Esta realidad se configura como una limitante para el aprendizaje de los contenidos escolares que está presente solo en la educación rural. Ante ello, una madre refiere que: “Las tías excluyen a los niños más grandecitos, porque dicen que ellos no requieren tanta ayuda, pero creo que podrían tener más profesores para que los separen y así todos puedan tener las mismas oportunidades” (MER3, comunicación personal, 2024).

El relato da cuenta una situación que se genera en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en los que se percibe que existe mayor dedicación del profesorado a los procesos educativos de niños pequeños, lo que iría en desmedro de la educación de estudiantes de niveles mayores que están desarrollando su proceso educativo en el mismo espacio áulico. Ante lo cual se plantea la necesidad de contar con mayor dotación docente e infraestructura para separar los procesos educativos de los niños y que éstos puedan recibir una educación de calidad. Al respecto otra madre agrega que:

Yo encuentro que los niños, cuando están los dos cursos juntos, los niños no aprenden mucho porque acá en el colegio primero y segundo juntos, luego tercero y cuarto y quinto y sexto siempre juntos. Yo encuentro que no pueden avanzar mucho de esa forma. Hemos, pedido más profesores, pero nos dicen que no se puede porque no hay recursos.

(MER3, comunicación personal, 2024)

El testimonio permite constatar la organización de los cursos multigrado de la escuela rural, los que se perciben desde el relato de una madre como una carencia significativa que incide en el proceso educativo de su hijo, el cual denuncia que se estanca debido a esta modalidad de trabajo. Además, el relato da cuenta que está situación ha sido denunciada a los directivos de la escuela, más no ha tenido solución por no contar con los recursos necesarios que les permitan aumentar la cantidad de profesores y las salas necesarias para separar los niveles educativos. En relación a ello, otra madre expone que: “Los niños no aprenden bien, mi hijo se enreda porque a veces aprende más lo que no es de su nivel y ahí se confunde después para las pruebas” (MER4, comunicación personal, 2024). El relato evidencia una limitación de la educación impartida en cursos multigrados, donde se reconoce que no existen procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, que al compartir el espacio educativo se genera confusión en los estudiantes, lo que implica no poder focalizar en los contenidos que se deben abordar causando confusión en lo que debe o no estudiar para sus evaluaciones.

La educación escolar rural y el sistema de Voucher

El proceso de captura de matrícula refiere a prácticas poco éticas empleadas por sostenedores, directivos y profesores para aumentar la matrícula de la escuela, lo que permitiría la llegada de mayores recursos económicos e impide el cierre de las escuelas. Ante lo cual una profesora expresa que: “Hay cosas malas, todos estos colegios que no son del Estado, que son como privados, se han aprovechado mucho de los apoderados, porque al final empezaron a hacer negocio con la educación” (PER3, comunicación personal, 2024). El relato evidencia que la competencia por obtener matrícula permanece vigente entre instituciones estatales y privadas en contexto rural. Se profundiza en el relato expuesto y la profesora relata que: “Por ejemplo un director y sostenedor de un colegio empezó a ofrecer zapatos, una caja de mercadería al mes para la familia de los niños y todo eso por matricular al niño en su colegio” (PER3, comunicación personal, 2024). El testimonio explica cómo la competencia por matrícula en contexto rural ha llevado a sostenedores y directores de colegio a ofrecer productos a cambio de la asistencia del estudiante a su escuela. Lo anterior se constituye en malas prácticas, debido a que los padres ven influenciada su decisión por la carencia económica que se vive en contexto rural. Respecto a ello, una profesora refiere que:

En el colegio municipal ha bajado la matrícula, porque hay un colegio particular por acá cerca y les dan beneficios a las familias por mantener a sus hijos allá, entonces ya las familias no buscan donde haya mejor educación [sino más bien quien entrega mayores recursos económicos].

(PER2, comunicación personal, 2024)

El testimonio permite constatar cómo la elección de los padres se ve influenciada por el poder económico y no por buscar calidad en la educación de sus hijos. Se infiere del relato, que estas prácticas se asocian a una lógica de competencia de mercado, en la que se concibe a la educación como un producto y no cómo un derecho. En este sentido, lo expuesto por una profesora explica que: “A nosotros cada año nos exigían 10 matrículas nuevas, a finales de diciembre armábamos equipos y recorríamos los campos buscando a quien matricular, ya que este requisito era vital para la continuidad laboral” (PER4, 2024). Lo anterior, permite constatar que a este grupo de profesores se les exigía como parte de su rol, la búsqueda y matrícula de nuevos estudiantes para la escuela, y que además el cumplimiento de este requisito se relacionaba con la continuidad laboral de los profesores.

Discusión y conclusiones

Con base en los resultados de investigación, emergen tres líneas de discusión: 1) precarización de la educación rural; 2) cursos multigrado; y 3) educación como producto de mercado. En relación con el primer punto de discusión, la precarización de la educación rural da cuenta de contextos empobrecidos y marginados debido a su ubicación

geográfica, en los que la escuela adquiere un rol clave, transformándose en un espacio de apoyo para las familias y comunidades indígenas en las que se promueve la formación académica para los estudiantes y la entrega de alimento a diario (Garrido et al., 2022). De esta manera la escuela rural se concibe como un apoyo comunitario que podría ayudar a gestionar avances en materias laborales, educativas y sociales. En este sentido la escuela rural tiene desafíos comunitarios a cumplir que son diferentes a los de un establecimiento educacional urbano, los que de acuerdo a los resultados de la investigación se relacionan con: a) calidad educativa, que refiere a contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque educativo intercultural, que permita el reconocimiento y validación de los saberes y conocimientos que son propios del contexto en donde se emplaza la escuela, específicamente mapuche (Balbontín & Rojas, 2020); b) acceso a recursos tecnológicos y de infraestructura, este desafío se relaciona con tener acceso a recursos didácticos tecnológicos, que permita a los estudiantes tener acceso y las mismas oportunidades de aprendizaje y de participación que estudiantes de sectores urbanos en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación [TIC]; y c) recursos humanos, este último desafío alude a la carencia de profesores y de asistentes de la educación, lo que obedece al presupuesto reducido que tienen las escuelas para contratar personal. Asimismo, se releva la carencia en la formación de profesores para desempeñarse en escenarios educativos en contexto rural y con diversidad social y cultural, lo que se traduce en incapacidad para cumplir con las expectativas del rol del profesor rural debido a la escasa formación (Balbontín & Rojas, 2020). Estas problemáticas se han acarreado de manera histórica en la educación escolar rural en contextos indígenas, pues ya a principios del siglo XX, Labarca (1939) daba cuenta de la realidad de una escuela rural, donde refiere que existe sólo una maestra para atender a los niños, en una sola aula de clases, que es evidente la pobreza, y concluye que en este escenario educativo no es posible llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan la mejora de calidad de vida de las personas. Actualmente, a pesar de los esfuerzos implementados desde la instalación de la escuela rural, la realidad descrita prevalece en algunos sectores rurales quienes no pueden optar a mejorar aspectos deficientes como la infraestructura, calidad de la enseñanza, acceso a recursos didácticos y tecnológicos y contar con profesionales adecuados para su proceso formativo (Sisto, 2019). Esto es el resultado de la implementación del sistema de voucher como mecanismo de distribución de los recursos económicos para cada institución educativa acorde al número de estudiantes que asisten a la institución educativa, por tanto, es urgente repensar en esta problemática que en la actualidad ha llevado a que muchas escuelas rurales están siendo cerradas.

En relación al segundo punto de discusión referido a los cursos multigrado, se precisa que estos son un elemento característico de la educación rural, instalados como una práctica habitual, que se justifica en la baja cantidad de estudiantes por nivel. Así como la carencia económica, justificándose en que no cuentan con los recursos económicos y de infraestructura para contratar mayor dotación de profesores. De este modo, la única solución que se visibiliza desde los directivos o quienes administran este tipo de educación se relaciona con solicitar a los profesores que deban enfrentar una sala de clases de cursos combinados, pudiéndose ser desde dos niveles hasta llegar a seis cursos en un mismo espacio, es decir, se encuentra de primero hasta sexto básico. Lo anterior, es considerado por Thayer et al. (2015), como un atributo de la educación rural que responde a la baja cantidad de estudiantes, profesores e infraestructura. En este sentido se reconoce que la existencia de cursos multigrado da cuenta de la vulnerabilidad social presente en la educación rural. En suma, el conjunto de testimonios evidencia que los cursos multigrado son un desafío a superar, debido a que para el profesorado esta realidad complejiza su quehacer pedagógico y para las madres está situación genera: a) confusión en sus hijos respecto al contenido que deben estudiar; b) menor participación de los estudiantes, debido a que algunos estudiantes se sienten excluidos por ser más grandes o menos atendidos por sus profesores; c) bajos niveles de aprendizaje en comparación con los estudiantes de escuelas urbanas; y d) escasa preparación para enfrentar la nueva etapa educativa que es en el sector urbano. Lo anterior, da cuenta que es necesario abordar esta realidad, acorde a lo planteado por Abos et al. (2017), quienes demandan el desarrollo de capacidades que propicien: el acompañamiento individual en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la vinculación entre familia-escuela-comunidad, a fin de establecer una relación que permita conocer al estudiante y el entorno que lo rodea a través de la participación de la familia en la formación académica de los estudiantes.

Sin embargo, no es posible avanzar en esta discusión sin cuestionar los efectos que tiene sobre las escuelas rurales la entrega de recursos por parte del Estado, la que es acorde a la cantidad de estudiantes que asisten al centro educacional, debido a que en contexto rural esto es insuficiente y mantiene en condiciones precarias tanto a estudiantes como al profesorado que trabaja ahí, lo que tiene un impacto en la formación académica de los estudiantes que se traduce en la histórica brecha de resultados académicos entre estudiantes urbanos y rurales.

Finalmente, el tercer punto de discusión se relaciona con la competencia que existe entre los establecimientos educacionales que se encuentran ubicados en una misma zona geográfica. Dicha competencia se materializa en la lucha por capturar matrículas en contexto rural, medida que se justifica debido a que el sistema educativo funciona

bajo un sistema de financiamiento por vouchers, en el que la subvención para la entrega de recursos depende de la cantidad de estudiantes que estén matriculados y asistan a la escuela (Saura & Mateluna, 2020).

En ese contexto, el enfoque neoliberal que se ha implementado en el país ha permeado el sistema educativo y su funcionamiento, en el que la educación se ha convertido en un bien de mercado más que un derecho (Díez & Bernabé, 2021). Esto ha tenido un impacto negativo en el desarrollo académico de niños y jóvenes que se educan en contexto rural, pues ellos sufren las consecuencias del abandono sustancial que vive la educación rural en Chile. En este sentido, el conjunto de testimonios da cuenta de esta realidad y se releva que: 1) es necesario que niños y jóvenes que se educan en contexto de ruralidad puedan tener acceso a mayores oportunidades de desarrollo y de acceso al conocimiento; 2) una mejor preparación académica que les permita contrarrestar la brecha educativa existente entre la educación rural y urbana, lo que implica mayor cobertura curricular y espacios propios de aprendizaje. Una posible alternativa fuese la eliminación de los cursos multigrados, está medida favorecería la participación y el desarrollo de oportunidades de niños y jóvenes; 3) infraestructura que les permita a los estudiantes un desarrollo integral, es decir no sólo refiere a mejorar los espacios áulicos, sino también en contar con recursos que les permitan practicar deporte, contar con acceso a internet, a libros y talleres recreativos; y 4) carencia de profesionales competentes que puedan educar de manera integral a niños y estudiantes en contexto rural, lo que implica cuestionar y transformar la formación inicial docente que en Chile no contempla la realidad de la educación rural, negando su existencia.

Desde esa perspectiva, sostenemos que es necesario repensar el sistema escolar educativo rural chileno como un sistema escolar con características propias, que atiende a contextos particulares, en los que no es posible abordar desde las mismas normas y políticas educativas. Por tanto, es necesario que se conciba la escuela rural como valor público y que se instale como un articulador de la identidad, bienestar y cohesión social (Felber, 2012; Nuñez, et al., 2022).

Desde esa perspectiva, es necesario abordar los desafíos de la educación escolar rural en contextos indígenas, pues en general el sistema educativo chileno se ha caracterizado por ser a nivel mundial uno de los más mercantilizados y se reconoce el caso chileno como uno emblemático en materias de neoliberalismo, debido a que su implementación se logró de manera eficaz amparado en la violencia política de la dictadura militar por lo que no tuvo resistencia alguna (Sisto, 2019; De Armas et al., 2019; Ruíz, 2019). En ese contexto, la privatización ha despojado al Estado de sus obligaciones con la educación, estableciendo un control del sistema educativo a través de discursos de democratización en aras de mejorar los estándares educativos. Esto enmascara las relaciones educativas desiguales entre estudiantes y fomenta en ellos el ideal de la responsabilidad propia por ascender a un mayor nivel de movilidad social. Así el sistema educativo establece los contenidos que han de ser enseñados y da cuenta de los resultados de pruebas estandarizadas que dan evidencia del éxito o fracaso de las instituciones educativas.

En la actualidad el sistema educativo chileno mantiene vigente los lineamientos privatizadores neoliberales que no contribuyen a eliminar las relaciones educativas desiguales, por tanto, la realidad precarizada de la educación rural permanece vigente y se constituye en un importante desafío a trabajar desde un replanteamiento de lo que llamamos rural y de cómo podemos contribuir a que niños y jóvenes que se educan en contexto rural e indígena, puedan acceder a las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo que quienes se educan en contexto urbano.

Agradecimientos

A la Investigación del Proyecto de Posdoctorado: "Pertinencia sociocultural en Programas de Estudio de Ciencias Naturales Primer Ciclo: Implicaciones para un Desarrollo Sostenible" financiado por Centro de Investigación, Innovación y Creación (CIIC), Universidad Católica de Temuco.

Agradecimientos al Proyecto Fondecyt Regular N°1240540 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) y ANID-MILENIO-NCS2025_021.

Referencias Citadas

- Abós, P., Torres, C., & Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica*, 49, pp. 1-17.
- Arias, K., Díaz, N., Catrimilla, D., & Saldías, M. (2023). Escuela multinivel en contexto indígena: fortalezas, limitaciones y desafíos desde la perspectiva de los profesores en La Araucanía. *Ciencias Psicológicas*, 17, p. 1.

- Arias, K., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V.
(2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile 1. *Educación e Pesquisa*, 44, pp. 1–19.
- Balbontín, R. & Rojas, N.
(2020). Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la región del Ñuble, Chile. *Revista Educación Las Américas*, 10, pp. 1–14.
- Bautista, E.
(2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, pp. 40–53.
- Braun, V., & Clarke, V.
(2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77–101.
- Bisquerra, R.
(2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Castrejón, C.
(2022). Educación rural en América Latina. *Revista ProPulsion*, 4, pp. 35–49.
- De Armas, T., Ahumada, V., Salas, G., & Aguilar, C.
(2019). Neoliberalismo y declive institucional en Chile. La individualización del malestar laboral en psicólogos. *Universitas Psychologica*, 18, pp. 1–17.
- Denzin, N. & Lincoln, Y.
(2012). *El campo de la Investigación Cualitativa: Manual de Investigación Cualitativa*. Volumen 1, Editorial Gedisa.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M.
(2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2, pp. 162–167.
- Díez, E. & Bernabé, C.
(2021). La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público. *Revista de Educación*, 395, pp. 211–236.
- Escudero, C.
(2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La trama de la Comunicación*, 24, pp. 89–100.
- Felber, C.
(2012). *Economía del bien común*. Deusto.
- Freire, P., Llanquín, G., Neira, V., Queupumil, E., Riquelme, L., & Arias, K.
(2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, pp. 1–18.
- Fundación 99.
(2020). *Caracterización de la Educación Rural en Chile en Contexto de Pandemia por COVID-19*.
- Galván, L.
(2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, pp. 48–69.
- Garrido, R., Pastén, A., & Van Dorsee, B.
(2022). Impacto de los profesores de escuelas rurales multigrado en escuela y comunidad de la Región del Maule: una mirada reflexiva desde el relato de su propia experiencia. En Retamal, S. (Ed.), *Repensando la Educación Rural* (pp. 25–54). Universidad de Los Lagos. Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE].
(2018). *Síntesis de Resultados CENSO 2017*. Santiago, Chile.
- Labarca, A.
(1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Publicaciones de la Universidad de Chile.
- Ley n° 3.654
(1920, 26 de agosto). Educación Primaria Obligatoria. *Diario Oficial N° 12.755*.

Ministerio de Educación.

(s. f.). *Resultados Diálogos Rurales*. <https://resultadosdialogosrurales.mineduc.cl/>

Observatorio Social del Ministerio de Desarrollo Social.

(2011- 2017). CASEN 2017. Territorios Rurales. Síntesis de resultados. Gobierno de Chile. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen_2017_Territorios_rurales.pdf

Moraga, R.

(2018). *Transformaciones en la Educación rural: Consecuencias del Cierre de Escuelas y Disminución de las Matrículas en los Sectores Rurales de Chanco y El Vergel-Piedras Moras en la Comuna de Los Lagos*. [Tesis para optar al grado de Licenciado en Antropología, Universidad Austral de Chile, Valdivia]. Repositorio Académico de la Universidad Austral.

Muñoz, C., & Muñoz, G., (2013). *Desigualdad Territorial en el Sistema Escolar: la Urgencia de una Reforma Estructural a la Educación Pública en Chile. Documento de Trabajo*. Centro Latinoamericano para el desarrollo rural.

Nuñez, C., González, B., Peña, M., & Ascorra, P.

(2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 22, pp. 1–25.

Pérez, C.

(2018). "La Emancipación de la Escuela rural aún no ha Llegado": Historia de la Educación Primaria rural en Chile (1920-1970). Santiago, Colecciones digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Ruíz, C.

(2019). *La Política en el Neoliberalismo: Experiencias Latinoamericanas*. LOM ediciones.

Strauss, A. & Corbin, J.

(2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Thayer, J., Havens, M., & Kido, E.

(2015). Small schools: How effective are the academics? *The Journal of Adventist Education*, 77, pp. 15–19.

Thomas, C. & Hernández, R.

(2004). *El Rol del Profesor en la Educación Rural*. V Congreso Chileno de Antropología, San Felipe, Chile.

Organization for Economic Cooperation and Development

(2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.

Santos, L.

(2019). Educaciones y Ruralidades Latinoamericanas. *Conferencia magistral en el Congreso internacional Epistemologías del Sur y Ruralidades Latinoamericanas* (pp. 9-11).

Saura, G., & Mateluna, H.

(2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educar em Revista*, 36, pp. 1-19.

Schmelkes, S., & Águila, G.

(2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Serrano, S., Ponce de León, M. & Rengifo, F.

(2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo 1. Aprender a leer y Escribir (1810-1880)*. Editorial Taurus.

Silva, C. & Borges, F.

(2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23, pp. 245–267.

Sisto, V.

(2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27, pp. 23–23.

Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo.

(s. f.). *Gobierno Regional de La Araucanía*. <https://www.subdere.gov.cl/divisi%C3%B3n-administrativa-de-chile/gobierno-regional-de-la-araucan%C3%AD>