EDUCACIÓN RURAL: UN DESAFÍO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE NIÑOS CAMPESINOS E INDÍGENAS EN CHILE

*Rural Education: a Challenge for Teaching Training and for the
Teaching-Learning Process of Rural and Indigenous Children in
Chile*

Rolando Díaz¹

Abstract

The educational process of rural children in Chile is carried out in socially vulnerable contexts, which is associated with the fact that these children obtain lower performance in standardized tests compared to urban children. This type of context associates a greater number of variables that hinder the teaching-learning process, being this aspect evident in the statistics due to the poor results obtained. Some indicators of the quality of education and the need to consider new subjects in initial teacher education are discussed and raised in this article, which should give rural students, both peasants and indigenous people, greater cognitive resources for meaningful learning, in order to achieve the improvement of development rates and contribute to the maintenance of territory and culture.

Key words: *Rural education - teacher training - teaching learning process - rural and peasant children.*

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Frontera. E-mail: rolando.diaz@ufrontera.cl

Resumen

El proceso educativo de niños rurales en Chile, se desarrolla en contextos socialmente vulnerables, lo que se asocia a que dichos niños obtienen menores rendimientos en pruebas estandarizadas respecto de los niños urbanos. Este tipo de contexto, asocia un mayor número de variables que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales se hacen evidentes en las estadísticas debido a los pobres resultados obtenidos. Se discute y plantea en este artículo de reflexión, algunos indicadores de calidad de la educación y la necesidad de considerar nuevas materias en la formación inicial docente, elementos que deberían dar a los estudiantes rurales, campesinos e indígenas, mayores recursos cognitivos para el aprendizaje significativo, a fin de lograr con ésto, la mejora de los índices de desarrollo y contribuir a la mantención del territorio y la cultura.

Palabras clave: Educación rural - formación docente - proceso de enseñanza aprendizaje - niños rurales y campesinos.

Introducción

Como rural, se entiende la relación de espacio-ambiente, sociedad, cultura y economía, compuesto por la estructuración del medio en función de los procesos económicos de extracción natural, de producción directa de productos agropecuarios, mineros, pesqueros o de turismo especializado, que cuentan con población relativamente dispersa o agrupada en pequeñas villas de no más de 2.000 habitantes (Williamson, 2004); por lo tanto, el medio rural cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüística que le son particulares y no sólo se explican por la contradicción, tensión o diferenciación entre lo urbano y lo rural ni se define solamente por una categoría censal, estadística o geográfica, lo que explica que el ámbito educativo rural en Chile, presente diversas situaciones, contando con establecimientos de tipos completas e incompletas, con y sin niveles multigrados y uni o multidocentes, contando, además, en algunos casos, con programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con apoyo de un profesor tradicional de la comunidad local.

La situación de las escuelas rurales, hacia el año 1990 presentaba diversos problemas y graves deficiencias que abarcaban desde la falta de formación de los profesores, falta de perfeccionamiento, precariedad y pobreza social de los

establecimientos y, por sobre todo, bajos niveles de logro en aprendizajes de sus estudiantes mediante pruebas estandarizadas; este hecho, permitió que en el año 1992, el Ministerio de Educación implementara el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE/BASICA), quizás la mayor experiencia realizada en este ámbito, la que dio origen a redes de trabajo denominadas microcentros, que a la fecha se mantienen y tienen por finalidad, crear instancias de reflexión respecto al trabajo que se realiza en la escuela rural, mediante las prácticas educativas que los propios profesores realizan, posibilitando el conocimiento y la experiencia adecuada de acuerdo a las diferentes situaciones que enfrentan las escuelas (Mandujano, 2006). Ésto promovió un trabajo permanente entre profesores y supervisores del Ministerio de Educación, los que fomentaron la innovación pedagógica para paliar la sensación de aislamiento, generando espacios de intercambio de experiencias, de capacitación docente, de innovación pedagógica y de motivación docente (Moreno, 2007).

Aunque funciona este sistema de redes desde la década de los 90', Miranda y Araya (2003), sostienen que, desde entonces, se ha detectado gracias a los microcentros, que el nivel de logro de las escuelas rurales, estaría dado principalmente por el aislamiento geográfico y por el contexto tradicional. Los autores señalan que, dichas escuelas se encuentran excluidas de innovaciones pedagógicas y representan uno de los sectores de la educación más críticos respecto de la calidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, lo que desencadena bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como el SIMCE. Por otra parte, los contenidos que tradicionalmente han impartido estas escuelas, no se relacionan con las necesidades de aprendizaje que se generan en la vida cultural, social y económica de las comunidades locales; tampoco están relacionados con su ámbito los materiales didácticos, las estrategias y el currículum, debido a que éstos han sido diseñados de manera estándar para toda la población educativa, imposibilitando al profesor, realizar una adecuada labor pedagógica, ya que no cuentan con las competencias profesionales para desarrollar la enseñanza en aulas multigrado y contextos vulnerables (Boix, 2003). Por lo tanto, de esto se concluye que: respecto de las variables estudiadas en el contexto rural, la relación profesor-alumno, la cantidad de cursos por escuela, el liderazgo directivo, los cambios pedagógicos, la experiencia docente, la equidad educativa expresada en la razón entre el déficit de logro y el índice socioeconómico, la eficiencia pedagógica expresada en la relación ausentismo, repitencia y deserción escolar, tienen implicancias económicas que ponen de manifiesto el mal uso de recursos en este tipo de establecimientos (Araya et al., 2012).

Situación educativa en zonas rurales de Chile

De acuerdo al censo 2002, en Chile hay 4.671.830 personas menores de 18 años en edad escolar (INE y SENAME, 2005), las cuales deben contar con, al menos, 12 años de escolaridad, debiendo ser el sistema educativo de calidad y de igualdad para todos, independientemente de las condiciones socioeconómicas y culturales. Por otro lado, existe en el país, un total aproximado de 4000 escuelas rurales que atienden, principalmente, una parte de la población campesina e indígena, de las cuales, aproximadamente, representa el 38% de todas las escuelas del país, educando al 9,5% de los niños y jóvenes de él (Araya et al., 2012). Sin embargo, ésto no sucede en la práctica, puesto que existen diferentes condiciones que influyen en el proceso educativo, tanto de manera positiva como negativa; uno de ellos es el factor contextual (lugar físico-ambiental donde se realiza el proceso educativo, puede ser urbano o rural), situaciones distintas que inciden en el aprendizaje, el cual ha sido medido a través de los rendimientos educativos de pruebas estandarizadas. Es necesario señalar que en total, son 4.042.106 niños de zonas urbanas (86,5%) y 629.724 niños de zonas rurales (13,5%); esto último corresponde, según el censo nacional del año 2002, a 165.268 niños menos que en el censo 1992, indicando una disminución considerable de niños de zonas rurales. De estas cifras se desprende que las regiones VII, IX y X poseen la mayor proporción de niños rurales (sobre un 30 por ciento), teniendo La Araucanía un 32,1 por ciento, lo que corresponde a 91.819 niños, con un índice de infancia de 47,2; del mismo censo 2002, es posible señalar que, en promedio, el analfabetismo rural alcanza el 1,5 por ciento, correspondiendo a un total de 3.822 niños mayores de 10 años, siendo nuevamente las regiones VII, IX y X, las que presentan los mayores porcentajes de niños analfabetos, obteniendo las tres regiones una proporción cercana al 1,2 por ciento, de acuerdo a la cantidad poblacional de cada región (INE Y SENAME, 2005). Esta cifra, se contrapone a lo expuesto en el informe regional de UNESCO (2008), el cual señala que, los problemas de la educación rural, están directamente relacionados con la accesibilidad, por el hecho de tener servicios educativos muy dispersos, lo que hace a los niños recorrer importantes distancias para ir a la escuela; ésto influiría enormemente en el ingreso tardío y a la insuficiencia de los servicios educativos y da cuenta de las condiciones de marginación de este tipo de poblaciones.

Por otro lado, la disponibilidad de información en cuanto a la accesibilidad de la educación, en los países latinoamericanos es dispar; según el mismo informe de UNESCO, la diferencia por sexo, por área (urbano-rural), por nivel de ingresos, por

condiciones de pobreza extrema, por pertenencia étnica y pertenencia lingüística, son las variables que más influyen en el aprendizaje. Con todo, la información que se tiene por área de residencia, es limitada, debido a que los países no generan información con este tipo de desagregación, lo que hace imposible contar con datos fiables de accesibilidad y conclusión de los estudios en los diferentes niveles educativos.

Para el caso de la asistencia a la escuela por parte de los niños, en Chile se tiene para primer ciclo, un índice de paridad urbano-rural de 0,98, para segundo ciclo de 0,95, mientras que para enseñanza media se tiene un índice de 0,81. Otra información importante es que, de las personas entre 15 y 19 años, que han finalizado la enseñanza hasta sexto básico, un 98,3 por ciento pertenecen a zonas urbanas y un 95,9 por ciento a zonas rurales; en tanto, las que han finalizado la educación básica, alcanza un 95,9 por ciento para personas urbanas y 81,1 por ciento para rurales; en enseñanza media, en cambio, las personas urbanas llegan a un 77,8 por ciento y las rurales a 45,9 por ciento; sin embargo, es importante considerar que, a pesar de las bajas cifras rurales de Chile, para países de Latinoamérica se tiene que para educación secundaria baja, equivalente a séptimo y octavo año, una cantidad considerable de países no alcanza el 75 por ciento, llegando incluso a valores muy menores al 50 por ciento. Por lo tanto, la variable área (urbano-rural) es un factor que incide de forma negativa en la equidad de la educación, provocando las diferencias sistemáticas que se observan, las cuales, junto al factor pueblo originario e ingresos económicos, son los factores que más influyen, según señala UNESCO (2008): *“Los déficit educativos son parte de una estructura social de marginación sistemática de determinados grupos de la población y, en ese sentido, la educación no está siendo capaz de ayudar a compensar otras diferencias sociales, sino que contribuye a reproducirlas”*(p.142).

De acuerdo a algunos indicadores de calidad de la educación, tanto en Chile como en América Latina, no se vislumbran avances significativos; estos indicadores muestran que el problema mayor se encuentra marcado con mayor fuerza y con mayor número de factores negativos en la enseñanza rural, principalmente, en los primeros años de escolaridad, donde se hace necesario lograr los aprendizajes mínimos esperados, puesto que una vez dejada la escuela, los jóvenes tienen bajas posibilidades de mantenerse en el sistema educativo y, por lo tanto, pueden recaer en el analfabetismo; por lo que resulta importante que estos niños alcancen tempranamente un dominio correcto de las técnicas y del empleo funcional de la

lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias. En este sentido, Soler (1991) sostiene que, es en etapas tempranas cuando se aprecian las mayores deficiencias de la enseñanza rural en Latinoamérica, porque según Gajardo y Andraca (1988), es este tipo de enseñanza (rural), la más abandonada de las políticas públicas, estando su existencia en franco retroceso.

Actualmente, no han sido muchos los avances en la materia, ya que los niveles de aprendizaje en el ámbito rural siguen siendo bajos. Por ello, el proyecto Monitoreo del Rendimiento del Aprendizaje (*Monitoring Learning Achievement*) de UNESCO y UNICEF, ha permitido plantear algunas conclusiones en países latinoamericanos de bajos ingresos; por ejemplo, los indicadores muestran que estudiantes de escuelas urbanas, generalmente obtienen mejores rendimientos en lecto-escritura, matemáticas y competencias para la vida, que estudiantes de escuelas rurales; en efecto, en puntajes promedio de pruebas administradas y aplicadas a estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado, en la gran mayoría de los casos el puntaje promedio de zonas urbanas supera considerablemente al de los estudiantes de zonas rurales; para el caso de Chile, se obtuvo un índice diferenciador de 10,8 en lecto-escritura y 21,3 para matemática, índice similar a los calculados para el resto de los países latinoamericanos, exceptuando Cuba, Colombia y Venezuela, con menores diferencias (FAO, UNESCO, Y IIEP, 2004).

De acuerdo al PNUD (2010), en general, los factores que influyen fuertemente en el éxito escolar, son el nivel educativo de los padres y el nivel socioeconómico, los que se asocian al ingreso tardío a la escuela, no permitiendo alcanzar a desarrollar todos los contenidos curriculares; por otra parte, influye de manera negativa, el no desarrollo de las habilidades cognitivas, debido según Díaz, Osses, Muñoz y Alarcón (2014), al estado de salud y al contexto escolar (urbano-rural); respecto de este último, es un factor que influye drásticamente en la finalización de los estudios, siendo más adverso en las zonas rurales. Esto último contradice el cumplimiento de uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015, dentro de los cuales se señala que se debe garantizar el término de la educación primaria universal, garantizando a su vez la forma de análisis. En tal sentido, Contreras, Larrañaga, Puentes, y Rau (2012), indican que como mínimo, un país con ingreso medio per cápita, debería garantizar el logro de la conclusión de la educación secundaria, para contar con una inclusión social y económica adecuada; en su estudio, realizado entre los años 1990 a 2006, determinó un índice promedio de oportunidad de acceso preescolar para Chile 34,2 por ciento, siendo según el autor, un resultado extremadamente bajo;

esta diferencia se acentúa aun más para las regiones de Los Lagos y Araucanía con índices 29,4 y 29,9 por ciento respectivamente. Sin embargo, de acuerdo con la evidencia aportada, se demuestra que en el periodo mencionado anteriormente, en Chile, junto con la disminución de la pobreza y la desigualdad de los ingresos, se ha logrado aminorar la desigualdad de oportunidades y considerar que la reducción de la brecha de desigualdad es un hecho positivo, pero se especifica que el país, aún se encuentra lejos de alcanzar una distribución equitativa del bienestar. Esto se manifiesta en las diferencias de resultados logrados; por ejemplo, los resultados de la prueba SIMCE 2011, para cuarto básico, sin considerar establecimientos particulares pagados y por área (urbanas, rurales), muestran para el puntaje en lenguaje, que los establecimientos urbanos alcanzan 266 puntos y los rurales 252 en promedio, teniendo una diferencia de -14 puntos; en matemática las escuelas urbanas obtienen 255 puntos y las rurales 228 en promedio, con una diferencia de -27 puntos; mientras que para naturaleza las urbanas obtienen 256 puntos contra 231 promedio de las rurales, con una diferencia de -25 puntos, siendo estos resultados, los promedios por establecimiento.

Por otra parte, como efecto del acceso y calidad de la educación en zonas rurales, es la falta de oportunidades, que desencadena a su vez la disminución de la población (migración campo-ciudad). Esto hace que las escuelas rurales se encuentren en un proceso continuo de desaparición; consecuencia de esto, es que pocos profesores realizan actividades educativas en dichos lugares, generalmente uno por escuela, que imparte la mayoría de las asignaturas (sistema multigrado), lo que hace difícil el trabajo profesional, porque son generalmente lugares muy alejados y presentan características muy heterogéneas, haciendo difícil, la supervisión, el perfeccionamiento, la aplicación de normativas, el uso de material didáctico y las herramientas de evaluación y gestión; esto, a modo de ver de Mandujano (2006), se debe a que el sistema de educación rural ha sido considerado como el pariente pobre del sistema nacional escolar, ya que, tanto las políticas públicas, la ciudadanía, como los centros de investigación, dan mayor importancia a las escuelas urbanas, porque es donde estudia la mayor cantidad de la población escolar.

La educación rural, por tanto, presenta el reto de crear oportunidades de desarrollo, las cuales deben estar asociadas a mantener y mejorar las condiciones ambientales, culturales, sociales y económicas, situación que aparentemente no se estaría cumpliendo, ya que en distintos lugares rurales se presenta una sostenida degradación ambiental que se ha mantenido desde épocas coloniales, siendo

importante la deforestación y la agricultura intensiva, lo que ha desencadenado en el empobrecimiento de los suelos (Torrejón y Cisternas, 2002). Actualmente, esta degradación continúa su proceso con el establecimiento de monocultivos forestales con especies como Pino y Eucalipto, los que abarcan grandes extensiones territoriales que agravan los problemas sociales de las comunidades rurales. Algunos de éstos han sido producto de la fragmentación de las familias y la relación de dependencia con el estado, las cuales se observan mediante un sistema de relación compleja, intra e inter comunidades, que ancestralmente han sido dadas por los parentescos familiares y por hitos culturales, contrarias a la forma de ver de la cultura occidental, la cual concibe y delimita el espacio territorial mediante variables políticas y económicas, que ancestralmente habrían sido delimitadas por las relaciones humanas y sociales de cada dimensión sociocultural (González, 2007).

A modo de conclusión

A pesar de la estigmatización social de los profesores, los docentes rurales, a través de la experiencia de sus años de trabajo, obtienen los recursos pedagógicos y habilidades que les permite influir positivamente en el aprendizaje de los niños. Es así que, el uso de innovaciones pedagógicas asociadas con el medio ambiente y el territorio y, especialmente, las relacionadas con aspectos socio-culturales y económicos, permiten el logro de aprendizajes significativos que permiten la mantención de la cultura y la identidad territorial. Esto último, representa un gran reto para las escuelas formadoras, pues no contemplan dentro de sus planes de estudio, la integración de otras materias, como lo son las ciencias sociales, psicológicas, silvoagropecuarias, médicas y ecológicas, materias que, al ser consideradas dentro de la formación de los estudiantes, permitirían obtener una mayor cantidad de elementos que permitan a los niños socialmente vulnerables, superar su condición, arrastrando en un mediano plazo a sus familia y, posteriormente, al territorio. Por lo tanto, es un desafío para las universidades, adaptarse a las necesidades de mayores y cambiantes sociedades, especialmente las más vulnerables, capital social del progreso de Chile.

REFERENCIAS

- Araya, F., Dell, R., Donoso, P., Marianov, V., Martínez, F., y Weintraub, A. (2012). Optimizing location and size of rural schools in Chile. *International Transactions in Operational Research*, 19, 695-710.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: Entre la desruralización y la cultura local. *eRural, Educación, Cultura y Desarrollo* (1), 1-8.
- Contreras, D., Larrañaga, O., Puentes, E., y Rau, T. (2012). Chile: Evolución de las oportunidades para los niños, 1990-2006. *Revista CEPAL*(106), 115-133.
- Díaz, R., Osses, S., Muñoz, S., y Alarcón, A. M. (2014). Trabajo integrado “centro de salud-escuela”, una vía para mejorar la posibilidad de desarrollo de niños campesinos e indígenas de zonas rurales. *Salud Pública de México*, 56(3), 241-242.
- FAO, UNESCO, y IIEP. (2004). *Educación para el desarrollo rural: Hacia nuevas respuestas de política*. España: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Gajardo, M., y Andraca, A. M. d. (1988). *Trabajo infantil y escuela. Las zonas rurales*. (Primera ed.). Santiago, Chile: FLACSO.
- González, P. (2007). Sustentabilidad y fragilidad de las economías campesinas del sur de Chile. *Sudeste*(1), 7-14.
- INE y SENAME. (2005). *Infancia y Adolescencia en Chile. Censos 1992/2002* (Primera ed.). Santiago, Chile: Instituto Nacional de Estadística Servicio Nacional de Menores.
- Mandujano, F. (2006). La gestión de las escuelas rurales I. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 4(7), 1-7.
- Miranda, J. C., y Araya, L. d. C. (2003). Eficiencia económica en las escuelas del MECE/Rural desde la perspectiva del análisis envolvente de datos (DEA). *Estudios Pedagógicos*(29), 27-37.
- Moreno, C. (2007). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas

- y debilidades. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 4(8).
- PNUD. (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. Nueva York, EE.UU.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD.
- Soler, M. (1991). *Acerca de la educación rural. Impresiones de viaje*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC/UNESCO).
- Torrejón, F., y Cisternas, M. (2002). Alteraciones del paisaje ecológico araucano por la asimilación mapuche de la agroganadería hispano-mediterránea (siglos XVI y XVII). *Revista Chilena de Historia Natural*(75), 729-736.
- UNESCO. (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Situación Educativa. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/ PRELAC) -2007*. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. In FAO-UNESCO (Ed.), *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 92-163). Roma, Italia.

Artículo Recibido: 03 de agosto de 2016

Artículo Aceptado: 13 de octubre de 2016