

## ANÁLISIS DE FACILITADORES Y BARRERAS EN EDUCACIÓN RURAL EN CHILE: INCLUSIÓN EN UN PAÍS SEGREGADO

*ANALYSIS OF FACILITATORS AND BARRIERS IN RURAL EDUCATION IN CHILE:  
INCLUSION IN A SEGREGATED COUNTRY*

**Carmen Gloria Núñez Muñoz\***; **Bryan González Niculcar\***; **Mónica Peña Ochoa\*\***; **Paula Ascorra Costa\***

\* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; \*\*Universidad Diego Portales;  
carmen.nunez@pucv.cl; bryan.gonzalez@pucv.cl; monica.pena@udp.cl;  
paula.ascorra@pucv.cl

### Historia editorial

Recibido: 29-03-2019  
Aceptado: 12-05-2021  
Publicado: 30-03-2022

### Palabras clave

Educación inclusiva;  
Segregación escolar;  
Investigación participativa;  
Escuelas rurales

### Resumen

Se presentan los resultados de una investigación participativa con 6 escuelas rurales chilenas, centrándose en los facilitadores y las barreras para la inclusión. Esto en un contexto de una educación altamente segregada, con un acelerado cierre de escuelas rurales y en el marco de una Ley de Inclusión centrada en el acceso escolar. A través de talleres participativos con docentes y de un proceso de metaanálisis del equipo, se llega a resultados que se organizan a nivel escuela, intermedio y de políticas públicas. Los participantes enfatizan la contextualización de las prácticas, el rol fundamental de los niveles intermedios y de las escuelas y la necesidad de políticas públicas específicas para el sector. Se concluye que el docente no puede ser posicionado como responsable de resolver en el aula los problemas de la segregación social, y que la educación rural posee especificidades no contempladas por el nivel intermedio ni la política pública urbanocéntrica.

### Abstract

The article presents participatory research with 6 Chilean rural schools and focuses on facilitators and barriers to inclusion. This is in the context of highly segregated education, with an accelerated closure of rural schools and the Inclusion Law, focused on access to school. Through participatory workshops with teachers and meta-analysis of the team, results are organized at the school, intermediate and public policy levels. The participants emphasize the contextualization of the practices, the fundamental role of the holders of the schools and the need for specific public policies for the sector. It is concluded that the teacher can not be positioned as responsible for solving the problems of social segregation in the classroom, and that rural education has specificities not contemplated by the intermediate level or urban-urban public policy.

### Keywords

Inclusive education; School segregation; Participatory research; Rural schools

Núñez Muñoz, Carmen Gloria; González Niculcar, Bryan; Peña Ochoa, Mónica & Ascorra Costa, Paula (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: inclusión en un país segregado. *Athenea Digital*, 22(2), e2654. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>

## Introducción

Desde el año 2016 opera en Chile la llamada Ley 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” (Ley N.º 20 845). La ley prohíbe los procesos de selección del estudiantado basados en el rendimiento académico y en los antecedentes socioeconómicos de las familias, prácticas comunes en las escuelas hasta antes de su promulgación. Así, esta ley busca dotar de ma-

yor diversidad al sistema escolar, lo que trae consigo nuevos desafíos para las escuelas, las que han debido afrontar la tarea de construir comunidades escolares inclusivas, en un país altamente segregado social y económicamente.

No obstante, junto a la temática de la inclusión, surgen otras cuestiones en el caso de la educación rural, que corresponde al 58,9 % de las escuelas que imparten Educación General Básica del país (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas, 2018). Un aspecto importante es el diseño de leyes, programas y protocolos desde una matriz urbana, con ausencia de políticas estatales de desarrollo rural más allá del énfasis en lo productivo. Incluso la actual Política Nacional de Desarrollo Rural (Decreto N.º 19, 2020) hace referencia a la importancia de la educación en el desarrollo de la identidad territorial, pero no da cuenta de directrices específicas para las escuelas rurales, ni tampoco integra al Ministerio de Educación en su diseño. El problema de la falta de políticas integrales para el mundo rural (OECD, 2014), se expresa fuertemente en la necesidad de las escuelas rurales de adaptar sus prácticas a políticas urbanas, con las dificultades que eso conlleva.

Otra dificultad en el mundo de la educación rural es el cierre de escuelas municipales. Como antecedente, entre el año 2000 y 2016 dejaron de funcionar 969 escuelas rurales municipales en Chile (Núñez, González, Ascorra y Grech, 2020). Dentro de las razones de los cierres, se puede identificar la política de financiamiento de las escuelas, con base en el *voucher* o subvención a la demanda. Desde la década de los 80, durante la dictadura militar, el Ministerio de Educación paga una subvención mensual por alumno que asiste a la escuela, que es la que los padres eligen (Marcel y Tokman, 2005). Con ello, se estableció un sistema de *voucher* en lugar de un aporte basal a las escuelas (Arveseth, 2014), lo que afecta directamente a escuelas con matrícula pequeña, como las rurales. Si bien se creó una subvención escolar especial para estas escuelas, llamada “piso rural”, esta ha ido disminuyendo y no ha impedido el cierre de escuelas (Núñez, González, Ascorra y Grech, 2020).

Tal como las investigaciones muestran (Autti y Hyry-Beihammer, 2014; Núñez et al., 2014, 2016), la escuela en contextos rurales tiene características y especificidades que la diferencian de la escuela urbana, puesto que representa un motor de desarrollo comunitario para los pueblos, siendo el gran eje articulador de la cohesión social. Esto hace que con su cierre se profundice la fragmentación de las relaciones entre los actores sociales; perdiéndose progresivamente el sentido de lo colectivo y lo local.

A pesar de este debilitamiento progresivo de la educación rural en Chile, las escuelas rurales poseen grandes potencialidades y recursos en términos de inclusión. Entre estas se encuentran que son escuelas adaptadas a sus contextos culturales y territo-

riales, son potentes articuladores comunitarios como se mencionó; y, por otro lado, un porcentaje importante (53,8 %) de las escuelas rurales municipales funcionan bajo modalidad de aula multigrado, en la cual niñas y niños de distintas edades aprenden en una misma sala con un mismo profesor. En este sentido, muchas escuelas rurales enfrentan los desafíos asociados a la diversidad, por lo cual reconocerlas y potenciarlas se hace hoy particularmente relevante y contingente en el contexto de cierres masivos.

Los desafíos que conlleva la inclusión en estas escuelas son diferentes, y pueden ser una forma interesante de comprender las dificultades que las escuelas urbanas enfrentan en este nuevo escenario que la Ley de Inclusión presenta. Para entender esto, se contextualiza el tema de la inclusión en el mundo de las escuelas rurales en Chile y el valor del análisis de estrategias de inclusión, a través de las categorías de facilitadores y barreras. Los resultados que presentamos se organizan, por lo tanto, en torno a barreras y facilitadores en tres niveles (escuela, intermedio y políticas educativas). Esta información fue producida con 6 escuelas rurales de distintas zonas geográficas del país, a través de una metodología cualitativa que incluyó elementos propios de la investigación acción; por lo que estos resultados surgen, principalmente, de un trabajo de talleres participativos sistemáticos con las escuelas. A su vez, en el período final del estudio, se incluyeron sesiones en conjunto entre el equipo de investigación y representantes de cada establecimiento, donde se discutieron estos resultados.

## Inclusión educativa en el contexto chileno

---

### Inclusión en un país altamente segregado

El Informe “Desiguales” del PNUD muestra que la desigualdad en Chile no solo se circunscribe a lo económico, sino que es multidimensional, y que en materia de educación existe “un sistema educativo cuya estructura altamente segmentada no permite asegurar la suficiente igualdad de oportunidades” (PNUD, 2017, p. 41). De este modo, las escuelas rurales se encuentran en un contexto educativo que se caracteriza por una fuerte segregación escolar por ingreso económico (Cornejo, 2006; Valenzuela et al., 2014), siendo el nivel de segregación socioeconómica de la población escolar chilena comparativamente alto a nivel internacional (Bellei, 2013; Ministerio de Educación, 2012). Así, “el sistema escolar chileno se caracteriza por una pronunciada diferenciación socioeconómica, ya que ciertos tipos de establecimiento acogen a estudiantes de ciertos niveles socioeconómicos” (González, 2018, p. 50).

Una de las estrategias para hacer frente al problema de la segregación, fue la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar (Ley núm. 20.845, 2015), referida anterior-

mente. Sin embargo, la Ley se centra fuertemente en el aseguramiento del acceso, pero no del fomento de la permanencia, aprendizaje y participación de las y los estudiantes en las escuelas, que son también las finalidades de la inclusión escolar (Blanco, 2008; Booth et al., 2000).

Esta investigación busca visibilizar que las prácticas escolares rurales tienen divergencias de base a lo que el modelo de la política pública presenta como problema: las escuelas rurales siempre han asegurado acceso a las niñas y niños de sus sectores, siendo, además, activas en la búsqueda de matrícula en los últimos años, debido a la amenaza real de cierre que se cierne sobre ellas.

En Chile había primado una perspectiva de integración, heredera de un modelo biomédico, con foco en lo individual y donde las respuestas institucionales consisten en apoyos especiales para los estudiantes (López et al., 2018); lo que se ha denominado como prácticas inclusivas de segunda generación (Wehmeyer, 2009). El Programa de Integración Escolar responde a este modelo. Es un programa de subvención especial que buscaba originalmente retener a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), debiendo contar con un diagnóstico que lo certifique. Por su parte, la perspectiva de la inclusión no remite a las NEE (Booth et al., 2000), sino que propone el desarrollo de culturas inclusivas que erradiquen toda forma de exclusión y discriminación; siendo considerada parte de una tercera generación de prácticas inclusivas, que se encuentra dentro del movimiento de “Educación Para Todos” (Ainscow y Miles, 2008). Considerando estas distinciones, en esta investigación no se excluyen las NEE, puesto que es la definición que aún se encuentra en la política educativa y que hoy prima en las escuelas; encontrándonos en lo que se ha denominado como “modelo híbrido” (López et al., 2018).

## La inclusión en escuelas rurales

¿Qué es lo rural? El mundo rural cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüísticas particulares, y no consiste en la simple contradicción, tensión o diferenciación con lo urbano “ni se define sólo por una categoría censal, estadística o geográfica” (FAO, 2004, p. 95). En los contextos rurales la escuela ocupa un lugar destacado dentro de las comunidades, generando sentidos de pertenencia (Contreras et al, 2010; Cubillos y Solorza, 2013; Núñez et al., 2014), siendo un eje central de articulación y cohesión social. En Chile, además, se caracterizan por su diversidad étnica, que incluye comunidades de origen aymara, cunza y atacameña en el norte, mapuche, pehuenche y huilliches en la zona central, y en el extremo sur los últimos grupos selknam y kaweskar (Moreno, 2007; Williamson et al., 2012). Esta hetero-

geneidad étnica y cultural se ve permanentemente tensionada, constituyendo un desafío en términos de inclusión (Aikman, 2003; Sichra, 2004).

En Chile existe desde el año 1996 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), siendo el eje de la interculturalidad que desarrolla el Ministerio de Educación. Dicho programa tiene como fin “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas” (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas, 2018 p. 12). La investigación de Nolfi Ibáñez (2010) muestra que los docentes de escuelas rurales multigrado desarrollan prácticas de atención a la diversidad con mayor coherencia con los principios de la Educación Intercultural Bilingüe, que los docentes de escuelas urbanas. Asimismo, los estudios realizados en torno a la implementación del PEIB señalan la poca participación de los estudiantes y sus familias (Ibáñez, 2010; Pardo et al., 2011).

Con respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), no constituyen el foco de atención de las prácticas inclusivas de la escuela rural. Las investigaciones acerca de la inclusión de estudiantes con NEE en escuelas rurales latinoamericanas son pocas (Grech, 2014), y muestran en general a la pobreza como factor determinante en el acceso a la educación. Asimismo, se pone énfasis en el acceso físico a las escuelas en zonas geográficamente aisladas, a las dificultades climáticas y la pobre infraestructura escolar. Finalmente, en el caso de los niños indígenas con NEE son significativas en los contextos rurales las barreras culturales y lingüísticas (Grech, 2013; 2014).

Es necesario agregar que la educación rural representa la falta de reconocimiento que el Estado chileno ha tenido hacia zonas rurales: no se toman en cuenta en el diseño de políticas públicas educativas, reforzando la idea de las lógicas desarrollistas donde lo rural no sólo es menos importante que lo urbano, sino que lo rural debe dar paso a lo urbano (Núñez y Peña, 2020).

## Facilitadores y Barreras para la inclusión como perspectiva de análisis

El uso de esta perspectiva de análisis es coherente con nuestra investigación, en tanto permite trabajar desde dos perspectivas que sostenemos como relevantes en la construcción de conocimiento sobre inclusión. Por un lado, una perspectiva social, es decir, insistir en que el problema de la inclusión no está en el sujeto que portaría la necesidad educativa especial, la discapacidad o la diferencia, tal como el modelo de la integración propone; y, por otro lado, en la idea de construcción local y participativa de saberes en relación a la inclusión.

Las categorías de barreras y facilitadores son valorables en tanto su potencial transformativo de la educación, ya que se encontrarían en el medio escolar, en los procesos que se llevan a cabo o en el clima de las instituciones, todos ellos elementos sobre los cuales se puede trabajar para generar cambios o fortalecimientos (Pivik et al, 2002; Muccio 2012 en Victoriano, 2017). Por su parte, Jayne Pivik et al. (2002) insisten en la importancia, como oportunidad o facilitador, de que la escuela inclusiva sea pensada por los propios sujetos que experimentan las barreras. Así, el trabajo colaborativo en la comprensión de estas barreras y facilitadores hace que los problemas sean resueltos desde una perspectiva más arriesgada y efectiva que la simple confirmación de que los problemas educativos son problemas de aula, desde una perspectiva que termina volviéndolos temas privados de cada profesor (Ainscow et al., 2016).

La literatura internacional al respecto muestra investigaciones sobre el tema en diversos países. Jayne Pivik et al. (2002) hablan de barreras físicas y actitudinales y cómo estas últimas son mucho más complejas de trabajar. En Serbia, Dragica Pavlovic et al. (2017) piensan las barreras y facilitadores en las prácticas inclusivas, pero también en lo que llaman culturas inclusivas, que incluyen saberes y conocimientos sobre aprendizaje, educación e inclusión. Umesh Sharma et al. (2017), por su parte, trabajan barreras y facilitadores poniendo énfasis en las barreras geográficas de un país que está conformado por 147 islas, como es el caso de Las Islas Salomón. Mel Ainscow et al. (2016) subrayan los aspectos de la administración educacional y de la política pública como importantes barreras para la inclusión. Las políticas basadas en la competencia entre escuelas, las directivas centralizadas y el *accountability* también se presentarían como barreras a la inclusión. De allí que se torne relevante resguardar la educación rural como una educación distinta de la urbana, pues sus saberes están situados histórica y espacialmente. Es desde ellos que se pueden construir prácticas inclusivas con sentido local.

En Chile, María Muñoz et al. (2015) clasifican las barreras y facilitadores en tres perspectivas: la individual, la dilemática y la interactiva, siendo esta la que más comprometería a los profesores a eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la inclusión.

En general, los estudios indican lo que Mel Ainscow et al. (2016) señalan, y es que las políticas nacionales deben tener en cuenta los aspectos locales y garantizar la flexibilidad de los programas diseñados. Asimismo, sigue mostrándose como una barrera en sí misma la perspectiva del déficit, donde se centra el problema de la inclusión en la enfermedad, necesidad o discapacidad del estudiante, tal como Muñoz et al. (2015) mencionan, donde además aparece, tal como veremos también en nuestra investigación, lo que ellos llaman “perspectiva dilemática”, que son las barreras o facilitadores

que aún están sujetos a discusión en un modelo como el chileno, que se puede considerar “híbrido” (Muñoz et al., 2015, p. 69), citando a Verónica López et al. (2014) en tanto se trata de inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero con un modelo de integración con un fuerte énfasis psicomédico con diagnósticos y tratamientos individuales.

Comprendemos que la inclusión en escuelas rurales se articula en, al menos, tres niveles: el central, el intermedio y el de la escuela (Campbell y Fullan, 2006). El nivel central está representado por el ministerio de educación, las agencias de educación, las superintendencias de educación, etc. Este nivel es el responsable de dictaminar la política pública que opera como orientaciones normativas a ser desarrolladas y cumplidas en un territorio determinado. El nivel intermedio corresponde a aquel órgano administrativo que se ubica por debajo del nivel central y por sobre las escuelas (Kendziora y Osher, 2016; Ko et al., 2016). Comúnmente está representado por los directores de educación de un distrito, ayuntamiento o municipio. La función del nivel intermedio guarda relación con bajar las políticas ministeriales al nivel de la escuela y con subir las demandas del territorio, las escuelas y sus familias al nivel central. De allí que algunos autores señalan que el nivel intermedio cumple una importante función de “bisagra” (Ascorra et al., 2020; Raczynski y Salinas, 2006). Finalmente, el nivel escuela responde a la institución donde se realizan las prácticas concretas que hacen posible la inclusión.

## Metodología

---

Los resultados de este artículo se enmarcan en el desarrollo de una investigación cualitativa de 3 años basada en los principios de la investigación acción (Balcazar, 2003; Elliot, 2005; Karr y Kemmis, 1998) y a partir de los cuales podemos diferenciar 4 fases recursivas: 1) indagación diagnóstica, 2) diseño y planificación de acciones, 3) implementación, y 4) evaluación, que dan cuenta de un proceso de indagación reflexiva orientada a la planificación e implementación de acciones que permitieran a las comunidades educativas promover prácticas inclusivas.

## Participantes

Con el objetivo de reconocer y potenciar prácticas inclusivas, se trabajó con 6 escuelas rurales de distintas zonas geográficas del país, con Índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE) entre 70 % y 100 %, con y sin participación en Programa de Educación Intercultural Bilingüe, y con presencia de Programa de Integración Escolar, con excepción de una (Tabla 1). Cada escuela participante fue contactada con la colaboración de la Red

Nacional de Profesores de Escuelas Rurales e invitadas a participar en el proceso de manera voluntaria. En términos prácticos y en coherencia con los supuestos de la investigación acción, en cada comunidad educativa se facilitó la conformación de un equipo constituido por profesoras(es) del establecimiento participante y por dos investigadoras(es) y profesionales de la psicología (equipo convocante). Este proceso de trabajo se sostuvo por un periodo de un año con cada comunidad.

N.º	Zona	Matrícula	Modelo de enseñanza	IVE	PEIB	PIE
1	Norte	37	Multigrado no unidocente	76 %	No	Sí
2	Norte	54	Multigrado no unidocente	91 %	Sí	Sí
3	Centro	33	Multigrado no unidocente	91 %	Sí	Sí
4	Centro	9	Multigrado unidocente	100 %	No	Sí
5	Sur	53	Multigrado no unidocente	81 %	Sí	Sí
6	Sur	9	Multigrado unidocente	100 %	No	No

**Tabla 1.** Caracterización de las Escuelas Participantes

## Producción de información

Para producir información orientada a la acción, se utilizó como principal técnica los talleres participativos reflexivos (Salinas et al., 2018) con profesores y profesoras de los establecimientos, los cuales se extendieron durante todo el proceso. Estos talleres se comprenden como espacios de reflexión pedagógica, facilitados por el equipo convocante, en torno a las prácticas de inclusión y exclusión, con el fin de reconocerlas para implementar acciones conducentes a su mejora.

Además, se utilizaron otras técnicas propias de la investigación cualitativa, como la observación participante y las entrevistas semiestructuradas en profundidad con el fin de profundizar en los sentidos y significados de la inclusión en las diferentes escuelas. Todas las instancias de producción de información, inclusive las sesiones de taller, fueron grabadas en audio y transcritas de manera textual para favorecer su revisión sistemática y se realizaron bajo consentimiento informado individual de los participantes.

Lo anterior da cuenta del trabajo global de la investigación realizada, no obstante, con el fin de abordar el propósito de este artículo, se incluye particularmente el trabajo realizado en cuatro instancias de taller (Tabla 2), cuyos objetivos estuvieron orientados a la definición de la inclusión, la identificación de prácticas inclusivas y excluyentes,

así como las barreras y facilitadores para la inclusión según el contexto de cada escuela y para las escuelas rurales en general. De estas cuatro instancias, las tres primeras fueron realizadas con cada equipo de las escuelas por separado y la cuarta corresponde a una instancia conjunta, realizada al final del proceso, en el que participaron profesoras(es) representantes de los equipos de cinco establecimientos. En esta jornada se realizó un taller participativo con la presencia de dos representantes de cada establecimiento (excepto las escuelas unidocentes), donde se discutieron y consensuaron los temas referidos a los facilitadores y las barreras para la inclusión, siendo registrados en un borrador de documento elaborado en conjunto. Además, se incluyen, de modo complementario, dos entrevistas realizadas a los profesores encargados de las escuelas unidocentes, que profundizan en sus significados en torno a la inclusión escolar.

Talleres reflexivos	Escuela Participante					
1. Significados de inclusión escolar	X	-	X	-	X	-
2. Prácticas de inclusión en la escuela	X	X	X	X	X	X
3. Prácticas de exclusión en la escuela	X	X	X	X	X	X
4. Inclusión escolar en educación rural: barreras y facilitadores (jornada conjunta)	X	X	-	X	X	X

**Tabla 2.** Instancias de talleres reflexivos por escuela participante

## Proceso de análisis

De acuerdo a las características metodológicas del estudio, el análisis se desarrolla de manera recursiva durante todo el proceso y con los propios participantes. De este modo, cada espacio de taller se configura como una instancia de análisis en sí misma y de confluencia de las distintas acciones de producción de información; donde se reconoce la capacidad de los participantes de interpretar sus propias condiciones en un encuentro intersubjetivo (Mieles et al., 2012) con el equipo convocante. Desde esta perspectiva, el análisis contempló distintas temáticas (Vázquez, 1994) que, en este caso, siguieron una estructura lógica que fue desde la identificación abierta de los sentidos de la inclusión escolar, prácticas de inclusión y exclusión, hasta la definición de barreras y facilitadores para la inclusión, considerando tres categorías analíticas: nivel escuela, nivel intermedio y nivel de política educativa.

Finalmente, con el objetivo de organizar y discutir los resultados del proceso, se realizó una etapa de análisis global, por parte de las autoras. Para ello, se siguieron los principios del análisis de contenido cualitativo de la información (Gibbs, 2012) lo que,

para este caso, se traduce en una codificación temática y categorización de la información. Esto nos permite mostrar, para cada uno de los niveles, la identificación de las barreras y facilitadores para la inclusión, además de cómo estas se relacionan en el contexto educativo de las escuelas rurales en el país.

## Resultados

Es importante señalar que la distinción de niveles responde a un ejercicio analítico, de modo que permita identificar puntos específicos para ser abordados; sin embargo, en la práctica estos actúan de manera conjunta (ver Tabla 3). Conviene señalar que, en cuanto al nivel Intermedio, corresponde en este estudio a la Municipalidad en cinco de los casos, mientras que uno corresponde a un piloto de Servicio Local de Educación<sup>1</sup>.

Nivel	Facilitadores	Barreras
Escuela	Equipos docentes consolidados y cohesionados	Rotación laboral
	Instrumentos de gestión (PEI y PME) participativos	Instrumentos de gestión no participativos
	Escuelas pequeñas	
	Pedagogía contextualizada	
Intermedio	Retención y perfeccionamiento de docentes	Falta instancias de perfeccionamiento docente
	Microcentros colaborativos y con mayor autonomía	Microcentro de uso exclusivo de nivel intermedio
	Valor positivo de la escuela en el territorio	PEIB aislado
	Gestión oportuna de recursos	
Política	Piso Rural	Sistema de subvención a la matrícula ( <i>voucher</i> )
	PIE y PEIB	PIE
		Estandarización
		Ausencia de política de educación rural

**Tabla 3.** Resumen facilitadores y barreras inclusión en escuelas rurales

<sup>1</sup> Durante los años 80 las escuelas públicas pasaron de depender del Estado a ser delegadas a las municipalidades. En la actualidad, con base en la Ley N.º 21 040, que crea el nuevo sistema de educación pública en Chile, se están implementando los Servicios Locales de Educación, como nueva entidad administrativa.

## Facilitadores y Barreras a Nivel Escuela

**Consolidación de equipos docentes:** un aspecto central que facilita el desarrollo de culturas inclusivas que es destacado por todos los participantes, es la cohesión entre los docentes en torno a un Proyecto Educativo común. Compartir valores, criterios y perspectivas en cuanto a lo pedagógico, resulta un elemento que permite la implementación continua de prácticas inclusivas y el acuerdo en torno a políticas institucionales. Para la consolidación de los equipos se requiere tiempos compartidos, tanto en espacios sociales como en torno a la reflexión pedagógica. En este sentido, cuando se habla de inclusión el foco siempre está puesto en incluir a los niños y no a los docentes, como si no fuesen actores con la necesidad de sentirse partícipes de una institución y desarrollarse en ella.

Hasta que no sé, bueno se afiate un equipo como tal que se siga un proceso de equipo como tal, o sea, no, no, no podríamos llegar a desarrollar ciertas estrategias u objetivos que se quieren como escuela eemm (...) pero estamos muy lentos sí, pero esto yo creo que hay otro tipo de factores, por ejemplo, los profesores nuevos que llegaron, se están acostumbrando todavía a esta realidad, ellos tienen que llegarse a identificar con, con el pueblo, con su escuela, con los niños, con sus costumbres, con sus tradiciones, con la manera de ser de la gente de acá. (Profesor Escuela 1, Taller 1, octubre de 2016)

En esta cita se hace alusión a la llegada de varios profesores nuevos, lo que da cuenta de una alta rotación laboral, que se constituye en una barrera importante para la consolidación de comunidades docentes, puesto que el equipo pierde continuidad. Un criterio relevante que se plantea es que los profesores nuevos no solo deben adaptarse a la cultura escolar, sino que en el caso de los profesores rurales, también deben adaptarse a la del pueblo y desarrollar un proceso de identificación con la comunidad local. En esta barrera incide el Nivel Intermedio, que será abordado más adelante.

**Escuelas pequeñas:** los participantes resignifican la noción de *escuelita*. El tamaño de las escuelas rurales ha sido motivo de cuestionamiento respecto de la calidad de sus procesos de aprendizaje y en torno a su rol en los procesos de socialización de sus estudiantes. En este sentido, y en relación con las características territoriales donde lo rural es comprendido muchas veces como subdesarrollo y atraso respecto de lo urbano, existe una tendencia a referir a la escuela rural como la *escuelita*, en un sentido despectivo y comparativo con la escuela urbana. Además, se significa lo público y lo gratuito de menor calidad, pues lo que es realmente bueno y eficiente “debe” ser costoso. En esta cita la comparación es con la escuela particular-subvencionada, que antes de la Ley de Inclusión solía cobrar colegiatura.

Cuando ellas [apoderadas] me dicen “y, aquí, que la escolita”, entonces yo siempre les digo, “no es la escolita, es la ESCUELA como cualquier otra, tanto o mejor que muchas de las que están allá abajo” (...) porque hay otras escuelas donde pagan cuánto, una millonada, yo les decía, pagan una millonada y hay niños que no quieren ir. (Profesora Escuela 1, Taller 2, 2016).

No obstante, en el trabajo realizado, el tamaño de la escuela es referido desde la práctica docente como un facilitador de la inclusión escolar en tanto favorece relaciones profesor-estudiante cercanas y personalizadas. Esto no sólo tiene un sentido positivo en el quehacer pedagógico al existir mayor atención individual en la enseñanza, sino que además incide en la existencia de relaciones subjetivantes, donde los estudiantes son incorporados como un sujeto válido dentro de la comunidad, con todas sus características personales.

Nuestro establecimiento les soluciona algunos problemas que han tenido en otros establecimientos por ejemplo problemas conductuales... tenemos chicas con dificultad de aprendizaje, entonces como en esas escuelas estas niñas no rindieron y tampoco les otorgaron colaboraciones a ellos [las niñas], optaron, no les dicen que se fueran, pero les sugirieron una escuela que tuviera más verde... entonces nuestra escuela es ideal. (Profesora Escuela 4, Taller 4, octubre de 2018).

Esta aceptación de los niños como sujetos que traen una historia, permite que participen en las dinámicas de la escuela sin ser excluidos, puesto que el foco es su inclusión y no solamente su integración al mundo escolar como un alumno más.

**Práctica pedagógica contextualizada a la cultura y el territorio:** estos son elementos que caracterizarían a la educación rural, siendo parte de sus directrices la premisa “que la escuela se haga parte de la comunidad y no que la comunidad tenga que hacer lo que yo digo que tiene que hacer” (Profesor Escuela 6, Taller 4, 2017). Este hacer educación para el territorio implica, principalmente, que las prácticas pedagógicas se articulan en torno a un sentido principalmente local, que va más allá del énfasis en resultados cuantitativos. Esto implica que los docentes deben estar siempre en conocimiento de las transformaciones locales, pues afectan directamente a las escuelas. Una barrera para este proceso es la estandarización, que busca instalar una única forma de educación, donde las diferencias locales no son consideradas, esto se relaciona con el Nivel de Política Educativa, que se tratará más adelante.

**Instrumentos de gestión:** la importancia de los instrumentos de gestión para la inclusión radica en el uso que se les otorgue y en su proceso de elaboración. En las escuelas chilenas existen dos instrumentos que fueron destacados como centrales en este estudio: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo

(PME). El primero es un documento que reúne los principios y fines del establecimiento, por lo cual su construcción participativa entre todos los miembros de la escuela permite aunar sentidos y valores comunes; una cultura escolar inclusiva debiera reflejarse en su PEI. El segundo es un instrumento que contiene la planificación a cuatro años de acciones de mejora en torno a ejes como gestión pedagógica y gestión de la convivencia, que permite a las escuelas contar con recursos para la ejecución de dichas iniciativas. Cuando estos instrumentos son construidos sin la participación de la comunidad y, en particular, cuando solo han sido elaborados por la Dirección o por agentes externos, se convierten en una barrera, pues pierden su cualidad de dotar de sentido a las prácticas y no alcanzan a constituirse como políticas institucionales. En el caso del PME, posee un lenguaje managerialista (Campos et al., 2018), pues se basa en el modelo de la planificación estratégica, lo que resulta ajeno a los docentes y dificulta la construcción colectiva. En otras palabras, se instala un lenguaje administrativo que coloniza la escuela, dejando el discurso pedagógico relegado a un segundo lugar. En nuestras observaciones participantes pudimos apreciar cómo, en términos de prácticas, solo unos pocos docentes lograban comprender la lógica, la terminología y el dispositivo tecnológico: “La jefa de UTP nos pregunta a nosotros [equipo de investigación] sobre cómo elaborar el PME y cómo resolver errores cometidos en la plataforma digital del Mineduc” (Diario de campo Escuela 1, agosto de 2017). A pesar de los esfuerzos por elaborar el instrumento de manera participativa, el lenguaje managerialista provocaba que fuese un grupo reducido el que finalmente elabora el instrumento, quedando excluidos de ello quienes no dominaban dicho lenguaje.

## Facilitadores y Barreras a Nivel Intermedio

**Desarrollo profesional docente:** Para que existan escuelas con culturas inclusivas, se requiere de docentes formados en el tema y sensibles al uso de prácticas excluyentes. Para ello, es importante que permanezcan en las escuelas el tiempo que les permita asentarse en la cultura escolar y participar en las acciones de mejora que nacen de la reflexión docente conjunta, así como de instancias de perfeccionamiento. El nivel intermedio puede favorecer la retención de los docentes, de modo de evitar la migración a otras escuelas a través de contrataciones estables, y de una política de desarrollo profesional que los estimule y los favorezca en su carrera. Cuando, por el contrario, el nivel intermedio genera alta rotación docente a través de despidos y reubicación de profesores en otras escuelas y existe la política encubierta de utilizar a las escuelas rurales como una destinación de castigo, se genera una barrera; asimismo ocurre cuando los cursos de perfeccionamiento operan como un privilegio para algunos. Durante la investigación se hizo evidente cómo los docentes no conocen el modelo de inclusión escolar de Booth y Ainscow, que es el promovido por el Mineduc, enfrentándose al tema

desde referentes muy diversos; lo que da cuenta de la falta de formación en este asunto y de la responsabilidad del nivel intermedio en ello.

Lo otro que perjudica acá, bueno el tema de la distancia pero también es una cosa de que la X [Nombre de la corporación administrativa] quiera. Porque si ellos quieren se puede hacer... es que hay muchas capacitaciones en Y [Nombre Ciudad]. Y a nosotras por ser profesoras en aula, no nos mandan a ninguna. (Profesora Escuela 1, Taller 3, noviembre de 2016)

**Escuelas rurales articuladas:** un facilitador identificado como relevante para la inclusión escolar en escuelas rurales son los microcentros, los cuales constituyen una instancia pedagógica en que las escuelas rurales pertenecientes a un mismo territorio se reúnen con fines de “resguardar un espacio de reflexión pedagógica entre los y las docentes” (Mineduc, 2018, párrafo 1). Esta instancia favorece el encuentro entre docentes que se encuentran distanciados entre sí y que muchas veces desarrollan una práctica profesional solitaria, como es el caso de las escuelas unidocentes. Esto, en términos prácticos, redundaría en compartir sus experiencias y aprender de sus colegas en la incorporación de nuevas perspectivas, así como en avanzar en culturas inclusivas. También posee un potencial de articulación social y política entre los profesores, lo que estaría relacionado con una comprensión de la inclusión escolar que no solo se focaliza en los estudiantes. No obstante, existen barreras que muchas veces dificultan el potencial de los microcentros, por ejemplo, estos espacios son utilizados por el nivel intermedio y el nivel central para transmitir información de carácter administrativa o normativa que, si bien tiene que ver con la práctica de las escuelas, termina por ocupar gran parte del tiempo, lo que incide en una pérdida del valor y sentido que los docentes asignan al espacio, en la medida en que lo pedagógico pasa a un segundo plano.

P1: ...en realidad el microcentro para nosotros como escuela, y lo hemos conversado, no es ningún aporte, al contrario

P2: no tiene impacto

P1: no tiene, cero. A nosotros no nos sirve, para mí, personalmente es un peso más, porque esas horas las tenemos que recuperar un día martes, y esa hora del día martes nosotros podríamos estar haciendo otra cosa [...]

P2: claro, y fuera esa instancia, rica, como en algún momento lo fue, pero... pero, vamos a ver, antes de... antes de PME y después de PME, porque después de los PME se transformó en una instancia más emmm... de entrega de información, y que tienes que hacer esto, esto, esto, esto. Y ahí se va la mayor parte del tiempo. (Profesoras Escuela 2, Taller 2, abril de 2018)

En la cita se señala la implementación del instrumento PME como un elemento decisivo en el cambio de la dinámica de trabajo de los microcentros, pues su lógica managerialista instala una manera normativa e impositiva de hacer las cosas.

**Valor del rol de la escuela en el territorio:** un facilitador importante para las escuelas es que el nivel intermedio reconozca el valor que tiene la escuela rural para el territorio y las especificidades que la distinguen de la escuela urbana. Se requiere que el tamaño pequeño de la escuela deje de ser considerado una desventaja, y que la escuela sea vista como una inversión social y no como un gasto; evitando las decisiones de cierre hasta que no se haya realizado un profundo análisis de sus implicancias. De las escuelas participantes, la Escuela Centro 2 y la Escuela Sur 6 han debido enfrentar amenazas de cierre y desplegar estrategias de resistencia. Una de las barreras, se da cuando los departamentos de educación de nivel intermedio tienen bajo su administración escuelas urbanas y rurales, como en el caso de tres de las escuelas participantes; esto lleva a que se desconozca la misión de la escuela rural y su sentido social y comunitario, otorgándose prioridad a las urbanas. En este contexto de educación de mercado, las iniciativas de cerrar y fusionar escuelas aparecen como razonables, pues permitirían una gestión más eficiente de los recursos; sin embargo, ello desconoce el rol articulador que tienen las escuelas rurales en los pueblos y las consecuencias negativas que trae en diversos ámbitos.

**Gestión oportuna de los recursos para la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas:** un facilitador para la realización de prácticas pedagógicas innovadoras con sentido inclusivo es que la escuela cuente con recursos materiales y económicos para su implementación, y que pueda tener autonomía en la determinación de su mejor uso, de acuerdo a su *Proyecto Educativo Institucional*. Las prácticas inclusivas se dan en un soporte material que no puede ser desconocido y hacerlo es asumir que solo dependerá de la buena voluntad de los docentes para llevarlas a cabo. La barrera consiste justamente en la poca autonomía que se les otorga a las escuelas para manejar recursos, los que son administrados centralmente por el nivel intermedio: “Pero si yo administrara mi PME, si mis acciones que yo tengo puestas en el PME, con mis recursos los administro yo, otro gallo cantaría” (Entrevista Profesor Encargado, Escuela Centro 2). A la falta de autonomía se suma también el envío desfasado de recursos, en plazos poco pertinentes para la ejecución de las acciones planificadas.

## Facilitadores y Barreras a Nivel Política Educativa

El análisis de este nivel responde a un ejercicio metaanalítico, que toma como base lo planteado por los docentes en los diversos talleres, y en particular el documento elaborado en conjunto en la jornada final; a su vez, también considera los análisis propios

del equipo de investigación en relación a cómo operan las políticas educativas en el contexto específico de las escuelas rurales.

**Educación de mercado y la competencia por la matrícula:** el sistema de financiamiento de las escuelas vía *voucher*, o subvención a la demanda, es la base de una educación de mercado que genera competencia entre las escuelas por captar matrícula. El *voucher* resulta una barrera evidente para las escuelas rurales debido al reducido tamaño de su matrícula. Considerando esta dificultad, las escuelas han implementado estrategias para aumentar sus matrículas, como recibir estudiantes que han sido excluidos de las escuelas urbanas por diversas razones:

Aquí mi matrícula ha ido mutando un poco, tengo la mitad de niños de afuera y la mitad de aquí de [nombre del pueblo] y no sé si alguna vez va a seguir o más, pero de hecho aquí hay apoderados que no hallan dónde colocar los niños porque o son maltratados o tienen miedo que les peguen o los niños por su diferencia. (Entrevista Profesor Encargado, Escuela 6, diciembre de 2017)

El profesor da cuenta de una transformación de la matrícula tradicional, cuya tendencia es incierta, pero que se repite en 5 de las 6 escuelas participantes. Esto ha implicado una complejización de la diversidad al interior de las aulas y el desafío de desarrollar prácticas de inclusión sin estar mayormente preparados.

**Estandarización:** uno de los pilares en los que se basa la educación de mercado chilena es el peso gravitante que tienen las pruebas estandarizadas en la toma de decisiones, instalando una concepción de calidad de la educación centrada en resultados. Estos resultados se miden en relación al currículum nacional, lo que no deja cabida a la diversidad de realidades escolares ni de estudiantes. Las escuelas rurales desarrollan una gran variedad de prácticas dentro y fuera del aula que buscan incluir a la diversidad de estudiantes, sin embargo, los docentes se encuentran con la barrera de ser medidos por los resultados en una prueba estándar para todo el país:

Lo único malo que me llegó a cuarto [estudiante nuevo], llegó en septiembre y tuve SIMCE en octubre. No me la pude sacar, ese el otro palo que me viene este año, cuando traiga los resultados SIMCE porque me tuve que hacer cargo, justo llegaron a cuarto todos estos cabros. El otro niño de [Nombre de ciudad cercana], también llegó a cuarto. (Entrevista Profesor Encargado, Escuela 4, abril de 2018)

El docente refiere el peso que tiene la prueba como “un palo”, pues tiene altas consecuencias. La Ley General de Educación (2009) establece que una escuela con bajos resultados en la prueba SIMCE durante 4 años consecutivos, puede ser cerrada.

**Ausencia de política de educación rural desde el Mineduc:** esta barrera se trabajó fundamentalmente en la jornada final. Los numerosos cierres de escuelas dan cuenta de la ausencia de una política estatal dirigida a fortalecer la educación rural, las amenazas de cierre instalan la incertidumbre constante, dificultando la consolidación de comunidades escolares cohesionadas, algo fundamental para el desarrollo de culturas inclusivas. A su vez, la realidad de las escuelas unidocentes y multigrado es muy poco considerada por las políticas que regulan el trabajo docente (por ejemplo, el sistema de evaluación docente), siendo que la diversidad en el aula es mucho mayor. El currículo oficial es nacional y ha sido elaborado desde una perspectiva urbanocéntrica, la ausencia de un currículo rural hace que recaiga en los docentes toda la responsabilidad por su contextualización a la realidad rural; si bien hace unos años se elaboró material pedagógico para aula multigrado, esto no es suficiente. En la concepción de educación que construye Mineduc, lo rural no se encuentra incluido, siendo una realidad permanentemente excluida cuando de fortalecer los procesos educativos se trata.

**Implementación de Programas Escolares:** la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), dirigido a estudiantes con necesidades educativas especiales, es discutida por los docentes en cuanto a sus reales aportes respecto del avance en culturas inclusivas y en el aprendizaje de los estudiantes. Para que sea un facilitador, debe existir coordinación permanente entre los profesionales de PIE (psicólogos, fonoaudiólogos, entre otros) y los docentes. La práctica de sacar al estudiante del aula regular para ser tratado aparte, así como el riesgo de etiquetaje y patologización que acompaña el uso de diagnósticos, pueden ser una barrera para la inclusión de los niños como sujetos con sus diferencias. En cuanto al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), es reconocido como un facilitador en cuanto valida el abordaje de lo cultural como algo relevante dentro de la misión de las escuelas, así como la inclusión de la cosmovisión de las comunidades indígenas en el proceso educativo. La barrera se produce cuando el nivel intermedio no valida este trabajo, dado el peso de las pruebas estandarizadas como único parámetro o meta educativa, lo que hace que el PEIB sea percibido como un programa aislado, que no se articula con los sentidos de la política educativa en su conjunto.

**Ley de Inclusión Escolar:** desde la normativa a la creación de culturas inclusivas, la Ley de Inclusión debiera ser un facilitador de los procesos inclusivos en las escuelas, pero hemos podido constatar que no existe una política educativa que la acompañe, como lo fue en su momento la política de Convivencia Escolar (que incluyó manuales, procedimientos y definición de equipos). Las escuelas tuvieron que asumirse inclusivas por ley, pero sin referentes ni criterios para instalar reflexiones docentes para cuestionar sus prácticas excluyentes y transformarlas. Así, por ejemplo, durante

la investigación, las escuelas recibieron la instrucción de retirar la declaración de “sello inclusivo” de sus Proyectos Educativos Institucionales pues, a partir de la Ley, todas las escuelas debían asumirse como tal, por tanto, ya no debía considerarse como una característica distintiva.

La migración de estudiantes urbanos a las escuelas rurales da cuenta de que las escuelas urbanas no han logrado construir culturas inclusivas. En la medida en que el Mineduc no desarrolle una política definida sobre inclusión —que contemple una concepción clara que vaya más allá de la selección en el acceso, que involucre al nivel intermedio y las escuelas a nivel institucional, así como formación continua— esto seguirá siendo una barrera, pues deja la inclusión como si fuese un asunto a resolver por cada docente en el aula y según sus propios criterios.

## Conclusiones

---

La investigación llevada a cabo tuvo como objetivo identificar las barreras y los facilitadores de prácticas inclusivas en seis escuelas rurales de distintas zonas geográficas de Chile utilizando un modelo de tres niveles: central (políticas pública), intermedio y escuela (Campbell y Fullan, 2006). Los resultados muestran que desarrollar culturas inclusivas es una tarea compleja que involucra varios niveles, y que posicionar al docente como responsable de resolver en el aula los problemas de la alta segregación social, que caracterizan a Chile, es dejar fuera del análisis otros elementos de gran incidencia. A su vez, fue posible evidenciar las especificidades de la educación rural y la falta de reconocimiento de las escuelas rurales como actores fundamentales de la educación en el país. A nivel general, se da cuenta de aquellos elementos que pueden ser mejorados para la construcción de culturas inclusivas.

Los participantes valoran especialmente la contextualización de las prácticas pedagógicas, la participación y la colaboración en todos los niveles (escuela, intermedio y de políticas públicas). Asimismo, no hay aún una perspectiva clara de la Ley de Inclusión, excepto de que es más bien un mandato externo que aún no se instala en los procesos propios de las escuelas. En Chile, aún estaríamos en un tránsito desde las políticas focalizadas, centradas en procesos de integración individual, hacia políticas que favorezcan el desarrollo de culturas institucionales inclusivas. Esto coincide con los análisis de otros autores con respecto a la política educativa (López et al., 2018).

Por otra parte, los docentes reflexionan sobre una inclusión más amplia, ya que paradójicamente el modelo que se busca implementar en Chile no los incluye. Asumir que sólo se trata de incluir a los estudiantes es reafirmar una lógica clientelar, donde la educación se reduce a la entrega de un servicio, lo que implica no comprender la mi-

sión de la escuela rural. Se trataría entonces de disminuir las barreras para la participación de todos los actores educativos, hito relevante para llevar los temas de inclusión desde las lógicas del déficit a una perspectiva participativa de carácter más ciudadano, donde todos y todas tienen lugar (Booth et al., 2000). Esta reflexión de los docentes rurales bien puede hacerse extensiva a las escuelas urbanas.

En esta investigación ha quedado en evidencia el rol que cumple el nivel intermedio en el avance de culturas escolares inclusivas, siendo este nivel de gran incidencia y relevancia en la implementación de políticas educativas en Chile (Alarcón y Donoso, 2018; Ascorra et al., 2021; Núñez, González y Ascorra, 2020; Zoro et al., 2017). Resulta relevante —sobre todo en un escenario en que el nivel intermedio se encuentra atravesando cambios con la implementación de los nuevos Servicios Locales de Educación (Ley N.º 21 040)— conocer, desde la perspectiva de los docentes rurales, las prácticas que desde este nivel se constituyen en facilitadores o barreras, pues suelen ser poco visibles. Así, de acuerdo a los resultados, un aspecto central sería la facilitación de mayores oportunidades de perfeccionamiento docente, en particular para el profesorado de escuelas en zonas aisladas. Se espera que el nivel intermedio sea quien aporte al fortalecimiento del rol docente a través de lo técnico-pedagógico, cuestión que también debiera traducirse en la autonomía de los microcentros. Sin embargo, su rol parece estar mucho más centrado en lo administrativo, tal como otras investigaciones coinciden (Ascorra et al., 2020, 2021; Cárcamo, 2016; Raczynski et al., 2019), lo cual se hace insuficiente para el avance sistemático de las políticas educativas dada la estructura del sistema escolar chileno.

Un aspecto que interesa resaltar, es cómo el tamaño de la escuela rural resulta un facilitador en términos de inclusión. En tal sentido, esta investigación pretende ser un aporte en visibilizar sus potencialidades a través de la construcción de conocimiento situado, que permita derribar mitos instalados sin mayor asidero, en los que lamentablemente se sustentan muchas veces la toma de decisiones. La escuela pequeña, la sala multigrado y los roles que asume el profesor encargado de la escuela unidocente, deben verse como fortalezas más que como debilidades, y pensarse como posibles modelos a escalarse a las necesidades de las escuelas urbanas. Asimismo, las posibilidades de la escuela pequeña para el desarrollo de una subjetividad infantil, más allá del disciplinamiento y el control que predomina en la mayoría (Ascorra et al., 2018), representa una buena orientación hacia donde pensar la escuela, con mayor apertura a la diversidad que hoy se requiere.

Lo anterior da cuenta de las características y dinámicas particulares de la escuela rural, que le otorgan especificidades que la diferencian de la escuela urbana y que, sin embargo, han sido escasamente consideradas y valoradas. Las investigaciones interna-

cionales (Autti y Hyry-Beihammer, 2014; Blauwkamp et al., 2011; Surface, 2011) y las que hemos desarrollado, relevan el lugar central que ocupa la escuela rural para las comunidades. En este sentido, a nivel de política, resulta un despropósito el cierre masivo de estas escuelas bajo un razonamiento de comparación con la escuela urbana, en especial cuando se levanta un discurso y políticas educativas orientadas al logro de mayor equidad y de una sociedad menos desigual. Es por ello que nuestra propuesta busca potenciar estas escuelas, fomentando su carácter inclusivo y de participación escolar y comunitaria.

## Financiación

---

Proyecto Fondecyt Regular N° 1211163 “Análisis de la Movilidad de Estudiantes de Establecimientos Urbanos a Escuelas Rurales, desde la Perspectiva de las Trayectorias Escolares y la Inclusión”, financiado por ANID

## Referencias

---

- Aikman, Sheila (2003). *La educación indígena en Sudamérica*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ainscow, Mel & Miles, Susie (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 33(1), 17-44.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17329/08%20Por%20una%20educación%20para%20todos%20que%20sea%20inclusiva%20Hacia%20dónde%20vamos%20ahora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ainscow, Mel; Dyson, Alan; Goldrick, Sue & West, Mel (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- Alarcón, Jorge & Donoso, Sebastián (2018). ¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social. *Revista Educación*, 42(2), 740-768. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27560>
- Arveseth, Lucinda (2014). “Friedman’s School Choice Theory: The Chilean Education System”. *All Graduate Plan B and other Reports*. 386. <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/386>
- Ascorra, Paula; Cárdenas, Karen & Torres-Vallejo, Javier (2021). Niveles de progresión de gestión de la Convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), en prensa.
- Ascorra, Paula; Cuadros, Olga; Cárdenas, Karen & Meneses, Javiera (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>

- Ascorra, Paula; López Leiva, Verónica; Carrasco, Claudia; Pizarro, Ignacio; Cuadros, Olga & Núñez, Carmen Gloria (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psykhé*, 27(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Autti, Outti & Hyry-Beihammer, Eva (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17. <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/29-1.pdf>
- Balcazar, Fabricio (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Bellei, Cristian (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Blanco, Rosa (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, 48, 5-14. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)
- Blauwkamp, Joan; Longo, Peter & Anderson, John (2011). School consolidation in Nebraska: economic efficiency vs. rural community life. *Online Journal of Rural Research & Policy*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.4148/ojrrp.v6i1.1309>
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Black-Hawkins, Kristine; Vaughan, Mark & Shaw, Linda (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Campbell, Carol & Fullan, Michael (2006). *Unlocking the potential for district-wide reform*. Ontario Ministry of Education.
- Campos, Fabián; Valdés, René & Ascorra, Paula (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 53-84. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Cárcamo, Héctor (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, 47. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2016000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200010&lng=es&tlng=es)
- Cornejo, Rodrigo (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada Crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE* 4(1), 118-129. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/575>
- Contreras, Dante; Sepúlveda, Paulina & Bustos, Sebastián (2010). When Schools Are the Ones that Choose: The Effects of Screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91, 1349-1368. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00735.x>
- Cubillos, Francisco & Solorza, Héctor (2013). *La escuela rural ante la emergencia de su cierre: La clausura de una subjetividad local. Significaciones imaginarias*

- sociales de la institución educativa. Un estudio de caso.* Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Decreto n°170 (2009). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca Congreso Nacional. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)
- Decreto N° 19 (2020). Decreto que aprueba la Política Nacional de Desarrollo Rural. [https://www.odepa.gob.cl/wp-content/uploads/2020/04/Decreto-19-Ministerio-del-Interior-y-Seguridad-Pública\\_.pdf](https://www.odepa.gob.cl/wp-content/uploads/2020/04/Decreto-19-Ministerio-del-Interior-y-Seguridad-Pública_.pdf)
- Elliot, John (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* (4a ed.) Editorial Morata.
- FAO (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. <http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf>
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Editorial Morata.
- González, Rodrigo (2018). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. Centro de Estudios del Ministerio de Educación. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Capítulo\\_-Segregación-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Capítulo_-Segregación-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf)
- Grech, Shaun (2013). Justice and equality in education: a capability perspective on disability and special educational needs. *Disability & Society*, 28(7), 1034-1036. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.801687>
- Grech, Shaun (2014). Disability, poverty and Education: perceived barriers and (dis)connections in rural Guatemala. *Disability and the Global South*, 1(1), 128-152.
- Ibáñez, Nolfi (2010). La atención pedagógica a la diversidad: estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 15(2), 83-110.
- Kemmis, Stephen & Carr, Wilfred (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca.
- Kendziora, Kimberly & Osher, David (2016). Promoting children's and adolescents' social and emotional development: District adaptations of a theory of action. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 797-811. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1197834>
- Ko, James; Cheong, Yin & Tai Hoi, Theodore (2016). The development of school autonomy and accountability in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*. 30(7), 1207-1230. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0145>
- Ley núm. 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. Biblioteca Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- López, Verónica; González, Pablo; Manghi, Dominique; Ascorra, Paula; Oyanedel, Juan; Redón, Silvia; Leal, Francisco & Salgado, Mauricio (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, Verónica; Julio, Cristina; Morales, Macarena; Rojas, Carolina & Pérez, María Victoria (2014). *Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile*. Ministerio de Educación.
- Marcel, Mario, & Tokman, Carla (2005). *¿Cómo se financia la educación en Chile? Estudios de Finanzas Públicas. Dirección de Presupuestos*. Ministerio de Hacienda. [http://opec.cl/bibliografico/Doc\\_Financiamiento/financiamiento\\_educacion.pdf](http://opec.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/financiamiento_educacion.pdf)
- Mieles, María; Tonon, Graciela & Alvarado, Sara (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, 74, 195-295. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Ministerio de Educación (2012). *Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno*. Serie Evidencias, Centro de Estudios. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A1N12\\_Segregacion.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A1N12_Segregacion.pdf)
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas (2018). *Estadísticas de la Educación 2017*. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC\\_VERSION-BAJA.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf)
- Ministerio de Educación (29 de marzo, 2018). El Microcentro. <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro/>
- Moreno, Carlos (2007). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 4(8), 1-6.
- Muñoz, María; López Mauricio & Assaél, Jenny (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Núñez, Carmen; González Niculcar, Bryan & Ascorra, Paula (2020). Más allá de la lógica económica: consideraciones y recomendaciones frente al cierre y fusión de escuelas rurales en Chile. En Diego Juárez (Coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (pp. 53 -85 ). Editora Nómada.
- Núñez, Carmen; González Niculcar, Bryan; Ascorra, Paula & Grech, Shaun (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/es.215922>

- Núñez, Carmen & Peña, Mónica. (2020). Escuela, territorio y justicia social: el problema de las escuelas rurales en Chile, en Camila Moyano (Ed.), *Justicia educacional Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 273-294). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Núñez, Carmen; Peña, Mónica; Cubillos, Francisco & Solorza, Héctor (2016). Estamos todos juntos: El cierre de una escuela rural multigrado y sus implicancias para la cohesión social, según las niñas y niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 953-967. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152334>
- Núñez, Carmen; Soto, Rodrigo & Solís, Camila (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Revista Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.qsc>
- OECD (2014), *OECD Rural Policy Reviews: Chile 2014*, *OECD Rural Policy Reviews*. Autor. <https://doi.org/10.1787/97892264222892-en>
- Pardo, Marcelo; Valenzuela, Juan Pablo; Acuña, Felipe ; Fuenzalida, Diego ; Molina, Daniela ; Neira, Paz ; Quinteros, Consuelo , Sevilla, Alejandro & Toledo, Gabriela (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. CIAE, Universidad de Chile, Ministerio de Educación, Chile.
- Pavlovic, Dragic; Simic Nataša & Friedman, Eben (2017). School-level facilitators of inclusive education: the case of Serbia. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 449-465. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342419>
- Pivik, Jayne; McComas, Joan & Laflamme, Mark (2002). Barriers and facilitators to inclusive education as reported by students with physical disabilities and their parents. *Exceptional Children*, 61(1), 97-107. <http://www.aprioriresearch.ca/wp-content/uploads/2015/02/Barriers-and-facilitators-to-inclusive-education-as-reported-by-students-with-physical-disabilities-and-their-parents.pdf>
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/desiguales--origenes--cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-.html>
- Raczynski, Dagmar; Rivero, Rosario & Yáñez, Teresa (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: normativa y visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Calidad en la educación*, 51, 382-420. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.680>
- Raczynski, Dagmar & Salinas, Daniel (2006). *La Educación en el nivel local ¿Cómo manejar la tensión entre lo técnico y lo político?*. UNICEF, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Salinas, Ximena; Alvarado, Isaac & Aro, Rubí (2018). Talleres reflexivos con mujeres: una estrategia participativa de investigación y diálogo en contextos comunitarios. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 24(47), 115-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31655797006>
- Sharma, Umesh; Loreman, Tim & Simi, Janine (2017). Stakeholder perspectives on barriers and facilitators of inclusive education in the Solomon Islands. *Journal*

- of Research Special Education Needs*, 17(2), 143-151.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12375>
- Sichra, Inge (Comp.) (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Editorial Morata
- Surface, Jeanne (2011). Assessing the Impact of Twenty-First Century Rural School Consolidation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), n2. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973831.pdf>
- Valenzuela, Juan Pablo; Bellei, Cristian & de los Ríos, Danae (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education Policy*, 29(2), 217-241.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vázquez, Félix (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Unitat de Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona.  
[http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lixvacc81zquez\\_analisis-de-contenido-categorial-tematico.pdf](http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lixvacc81zquez_analisis-de-contenido-categorial-tematico.pdf)
- Victoriano, Eugenia (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Wehmeyer, Michel (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349(may-ago), 45-67.
- Williamson, Guillermo; Pérez, Isolde; Collia, Guillermo; Modesto, Francisca & Raín, Nilsa (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-180>
- Zoro, Bárbara; Berkowitz, Daniela; Uribe, Mario & Osorio, Andrea (2017). *Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación. Informe Técnico No. 8 LIDERES EDUCATIVOS*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.  
[https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/05/IT8\\_BZ\\_L3-14-05Nuevo.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/05/IT8_BZ_L3-14-05Nuevo.pdf)



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

**Atribución:** Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)