



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO
DE
MAGÍSTER EN POLÍTICA EDUCATIVA**

**PROFESORES ACTIVISTAS:
ESTUDIO SOBRE LA IDENTIDAD DE DOCENTES DE ESCUELAS
RURALES DE LA COMUNA DE COMBARBALÁ**

**LESLIE TAPIA VEGA
Profesora guía: Phd. Camila Pérez Navarro
Santiago, 2021**

Profesores activistas: estudio sobre la identidad de docentes de escuelas rurales de la comuna de Combarbalá

Activist teachers: study on teachers identity of rural schools in the community of Combarbalá

Leslie Tapia Vega

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Correo electrónico: Leslie.tvega@gmail.com

RESUMEN

Pocas investigaciones han dedicado esfuerzos a profundizar en el estudio de la realidad de la escuela rural y, más aún, en la figura del profesor que ejerce en contextos rurales apartados geográficamente. El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar la identidad de profesores rurales, a partir de las historias de vida de seis docentes que han desarrollado su quehacer por más de 20 años en escuelas rurales unidocentes municipales de la comuna de Combarbalá. Metodológicamente, el estudio posee enfoque biográfico-narrativo, el cual permite conocer experiencias, significados y/o sentidos de los docentes rurales. Los datos muestran que los entrevistados sienten pertenencia a un subgrupo específico dentro de la generalidad de los docentes, al relevar la dimensión relativa a la justicia social y su vinculación con las comunidades a las que atienden. Por este motivo, desarrollamos el concepto de identidad docente activista. Se concluye señalando la importancia de visibilizar la educación rural desde una perspectiva democrática, justa y contextualizada.

Palabras claves: educación rural, escuela rural, profesores rurales, identidad docente, identidad docente activista.

ABSTRACT

Few studies have made efforts to deepen the study of rural schools' reality and, even more so, the figure of the teacher who works in geographically remote rural contexts. This article aims to describe and analyze the identity of rural teachers, based on the life stories of six teachers who have carried out their work for more than 20 years in rural municipal schools in community of Combarbalá. Methodologically, the study has a biographical-narrative approach, which allows to know experiences, meanings and / or senses of rural teachers. The data show that the interviewees feel that they belong to a specific subgroup within the generality of teachers, by highlighting the dimension related to social justice and its link with the communities they serve. For this reason, we developed the concept of activist teacher identity. It concludes by pointing out the importance of making rural education visible from a democratic, fair, and contextualized perspective.

Key words: rural education, rural school, rural teachers, teacher identity, activist teacher identity.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en Chile existen 3.524 escuelas ubicadas en zonas rurales y alrededor de 1.912 escuelas básicas rurales unidocentes (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019). Hasta el año 2017, cerca de 14 mil profesores se desempeñaban en escuelas rurales multigrado (MINEDUC, 2017). De acuerdo con la definición planteada por el Ministerio de Educación, se entiende por escuela unidocente aquellas “escuelas que cuentan sólo con un profesor o profesora que atiende a la totalidad de los alumnos de dicha escuela en una sala de clases. Generalmente en las escuelas unidocentes funcionan varios cursos o niveles de la Educación Básica” (Ávila, 2010, p. 15). La evidencia muestra que en escuelas rurales el nivel de idoneidad disciplinar es menor, y que la cantidad de profesores con especialización disciplinar en territorios rurales es baja, en comparación con escuelas urbanas (Elige Educar, 2019).

Como señalan diversos investigadores, la educación rural ha sido invisibilizada al momento de ser considerada e incorporada dentro de nuevas propuestas de la política educativa (Raczynsky y Román, 2014; Bachman, Osses y Schiefelbein, 2012). Por este y otros motivos, los esfuerzos de indagar que subyacen o forman parte de la educación rural chilena son escasos en comparación con la cantidad de investigaciones que estudian a las escuelas urbanas. Este fenómeno de invisibilización (Oyarzún, 2018, 2020) no ha permitido del todo conocer e indagar en las diversas transformaciones que han experimentado las escuelas rurales en las últimas décadas, como el descenso en la matrícula, la precarización de la labor docente, la incorporación de estándares de mejora a la gestión de las escuelas, la multiplicidad de roles asumidos por los profesores que trabajan en estas (Núñez, González, Ascorra, y Solís y Grech, 2020; Núñez, 2013; Leyton, 2013), entre otras temáticas.

Las diversas transformaciones experimentadas en el sistema educativo chileno en las últimas décadas han repercutido significativamente en la escuela rural. Un ejemplo de ello fue lo ocurrido con la municipalización de la educación chilena. En aquel período de la educación chilena enfatizaron políticas de control, las cuales se explicitan a través del desarrollo de mecanismos de descentralización (Laval, 2004), y aumento de la evaluación y supervisión por parte del Estado (Falabella, 2018; Falabella y Ramos, 2019; Cox, González, Núñez, y Soto, 1997). Lo anterior condicionó la entrega de recursos económicos a las escuelas municipales, a través del mecanismo de financiamiento de subvención por estudiante. Esto significó que la política educativa considerara como similares escuelas de gran cantidad de estudiantes ubicadas en contextos urbanos, con escuelas rurales que acogían a una menor cantidad de estudiantes (Núñez et al., 1984). Otro factor que repercutió en la escuela rural fue la precarización de la labor docente, lo cual se evidencia a través de la pérdida de la condición de funcionario público, perdiendo derechos históricos, sumado a la incorporación de pruebas de medición estandarizadas que tensionarían aún más su ejercicio docente (Santibáñez y Muñoz, 2017; Ruffinelli, 2016). Además de lo ya señalado, muchos de los profesores que, en la actualidad ejercen en contextos de ruralidad, no contaron en su formación inicial con una especialización en educación rural (Gajardo, 2014; Bachman, Osses y Schiefelbein, 2012; Thomas y Hernández, 2005). Finalmente, cabe mencionar que la figura del profesor rural se ha visto tensionada por la incorporación de nuevas políticas educativas, que apuntan hacia una gestión educacional sustentada en evaluaciones, estándares y mecanismos de rendición de cuentas (Pérez, 2020; Castillo, Williamson, Hidalgo, 2017). La escuela rural en Chile se enfrenta a nuevos desafíos y nuevos

planteamientos, entre ellos la redefinición del concepto de ruralidad¹. En este sentido, es fundamental investigar cómo estas transformaciones han impactado en el campo educativo. La docencia en el contexto rural se ha caracterizado por muchos años por el ejercicio de la profesión en situaciones de precariedad y distanciamiento geográfico de sus escuelas, respecto a las capitales comunales. Esto implica que las escuelas rurales se caractericen por la precarización de las condiciones en las cuales se entregan servicios básicos (Gajardo y De Andraca, 1992). De acuerdo con Williamson (2003), un elemento que caracteriza a la escuela rural chilena de aula multigrado son las condiciones de pobreza en las cuales se encuentra. Desde la perspectiva de Oyarzún (2020), aún en la actualidad es posible observar condiciones de pobreza en contextos rurales, que no son ajenos a la escuela, y que directamente tensionan y limitan las posibilidades de sus estudiantes.

Frente a un escenario rural que en la actualidad se encuentra en constantes cambios, la figura del docente emerge como un actor clave para indagar y conocer qué ha ocurrido con la escuela rural en las últimas décadas. Sobre todo, se vuelve indispensable conocer cómo ha experimentado el profesor rural la incorporación de nuevas políticas educativas, desde su propia subjetividad y realidad (Bachman, Osses y Schiefelbein, 2012; Thomas y Hernández, 2005). Aún con el paso de los años, el rol de la escuela rural sigue vigente, en tanto como institución movilizadora y articuladora de la cohesión social, contribuyendo a la construcción del concepto de comunidad territorial (Núñez, Peña, Cubillos y Solorza, 2015; Núñez, Solís, Soto, Cubillos y Solorza, 2013).

La figura del profesor se plantea como un actor clave que podría permitir conocer y analizar los procesos socioculturales que subyacen al sistema educativo (Vaillant, 2007; Nosei, 2004), en particular, en la educación rural chilena. Prieto (2004), plantea que la construcción de la identidad del profesorado chileno se encuentra en estrecha relación con el contexto en el cual se desarrolla el profesor, es decir, la escuela emerge como un núcleo social que construye, tensiona, exige, moviliza y transforma el actuar docente. Sumado a lo anterior, Ávalos y Sotomayor (2012) plantean que la identidad docente es una construcción y reconstrucción constante respecto a las creencias y significados otorgados por los profesores a su práctica pedagógica, creencias y significados que podrían variar perfectamente de acuerdo con el contexto. La construcción de las trayectorias e identidades docentes se vincula con aquello que ocurre en la escuela, de manera que el descenso en las matrículas y la incertidumbre de un posible cierre de los establecimientos educativos rurales es parte de lo que vivencian muchos docentes en Chile (Núñez, Solís y Soto, 2014; Boix, 2011; Winter y Hernández, 2005).

Este artículo contribuye al estudio sobre el ejercicio de la docencia en zonas geográficas apartadas, mediante el análisis de las historias de vida de profesores que se han desempeñado en escuelas rurales por más de dos décadas, además de evidenciar las principales características de su identidad. A partir de lo anterior, emergen elementos que subyacen al proceso de construcción de la identidad de profesores rurales, por lo cual se vuelve relevante dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los significados atribuidos a ser profesor(a) de una escuela rural, en el actual sistema escolar chileno? ¿Cuáles han sido las experiencias y/o eventos que han marcado la trayectoria de profesores rurales?

¹ La escuela rural en Chile se enfrenta a nuevos desafíos y nuevos planteamientos, entre ellos la redefinición de la ruralidad, y a su vez cómo se conceptualizan y entienden aquellos territorios. En la actualidad, al momento de hablar de la escuela rural, emerge desde la investigación, el concepto de “Nueva Ruralidad” (Gammont, 2004), el cual da cuenta de las diversas transformaciones que han experimentado los contextos rurales chilenos, y cómo ello ha afectado a la escuela (Williamson, 2018).

La estructura del artículo es la siguiente: en primer lugar, se presentará el marco teórico vinculado a profesores de escuelas rurales, además de analizar el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Posteriormente, se detallará la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación. Y finalmente, se describirán los resultados obtenidos, y sus respectivas conclusiones y/o reflexiones finales.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

La investigación educacional evidencia que no existe un prototipo de profesor rural (Gajardo y De Andraca, 1992). No obstante, a partir de diversos hallazgos es posible dar cuenta de ciertos elementos característicos, como el hecho de ser sujetos capaces flexibilizar y adaptar el currículum a su contexto, y que aquellas habilidades han sido adquiridas con posterioridad a su formación inicial (Gajardo y De Andraca, 1992). Además, Winter y Hernández (2005), señalan que el profesor rural evidencia tres roles en la escuela y comunidad rural: ser quien guíe a los estudiantes, ser un agente facilitador de desarrollo local, y ser quien profundice respecto a las características de cada uno de sus estudiantes. De acuerdo con lo descrito, y teniendo en consideración las particularidades del docente rural, este emerge como una pieza clave si se piensa en la mejora escolar en contextos rurales, principalmente debido a la estrecha relación entre creencias y conductas en el aula (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012). Una de las aristas analizadas por la investigación educativa es el proceso de formación que dichos docentes han desarrollado, previo a su inserción a la escuela rural. De acuerdo con diversos autores, muchos de los docentes que deciden trabajar en escuelas rurales no han recibido una formación específica en materia de educación rural, o contextualización que le permita acercarse a aquellos territorios (Gajardo y De Andraca, 1992). La baja o nula formación en temáticas propias del contexto rural ha dificultado que aquellos docentes interpreten las diferentes complejidades presentes en los territorios rurales como, por ejemplo, el funcionar en comunidades (Vera et al, 2012). No obstante, en el contexto chileno, desde la política educativa se han desarrollado esfuerzos con motivo de fortalecer el proceso de desarrollo profesional docente de profesores rurales. Un ejemplo de lo anteriormente mencionado fue el Programa de Educación Básica Rural (1992). El MECE Rural buscaba apoyar pedagógicamente a las escuelas rurales, teniendo en consideración las características de los territorios (Ávalos, 1999), lo cual se evidenció mediante la conformación de microcentros (Ávalos, 1999; Williamson, 2003). La relevancia de los microcentros dentro del desarrollo profesional docente tiene como elementos de sustento mejoramiento de las prácticas pedagógicas, innovación pedagógica y mejora de los aprendizajes, a través de intercambio experiencias pedagógicas entre profesores, y la facilitación de instancias de formación técnica específica dirigida a profesores rurales (Cárcamo, 2016). No obstante, los esfuerzos evidenciados por la política educativa en el contexto latinoamericano, no ha sido suficientes para brindar un soporte y sistematicidad al proceso de formación continua de docentes que ejercen en contextos rurales (Cragolino y Lorenzatti, 2016; Brumat, 2011). Como ya se mencionó en apartados anteriores, son diversos los fenómenos a los cuales se ha visto sujeto el profesor rural, entre ellos los procesos de descentralización y mercantilización en educación (Sachs, 2001), lo cual releva la importancia de analizar cómo en la actualidad los docentes se perciben a sí mismos (Vanegas y Fuentealba, 2019) y su entorno rural. Como sostiene Vaillant (2006), el proceso de construcción de la identidad docente es continuo, condicionado por el contexto social, cultural e histórico en que está inserto el sujeto. Además,

aquel proceso de construcción se encuentra estrechamente vinculado a diferentes fenómenos, tales como la experiencia y práctica docente, creencias, estatus del profesorado dentro de la sociedad, y las expectativas y/o imágenes atribuidas a lo que un docente debería hacer (Beijard, Meijer y Verloop, 2004; Cantón y Mayo, 2018). Considerar esto es relevante porque en el caso de los profesores rurales sus procesos de construcción identitaria están directamente relacionados con las características de las comunidades a las que atienden/viven.

Algunos estudios internacionales vinculados a conocer la identidad de profesores rurales (Mingren, 2018; Walker; Weger, Dismore, y Villagómez, 2012), permiten sustentar y validar la existencia de una estrecha relación entre la construcción de la identidad docente y la relación de éste con su comunidad local. Además de lo anterior, Walker, Ludecke, y Kline (2018), proponen que existen elementos que, dada las características socioculturales de los territorios, forman parte de la identidad de los docentes. Aquellos elementos apuntan al desgaste profesional, el aislamiento geográfico en el cual trabajan, y los tiempos de desplazamiento, como factores que provocan frustración en los docentes al no contar con los recursos necesarios para desarrollar su quehacer diario y/o desarrollarse profesionalmente. En el contexto latinoamericano, se ha logrado identificar que la identidad de docentes que ejercen en escuelas rurales se comienza a vislumbrar previo a ingresar a la carrera de pedagogía. De acuerdo con Hoz y Ortega (2019), las historias de vida e interés temprano de los sujetos se relacionarían con la elección de carrera de pedagogía. También se plantea que uno de los elementos que se releva dentro de la identidad de profesores rurales es el liderazgo comunitario (Hoz y Ortega, 2019).

En este artículo se utilizará para guiar el análisis, el concepto de identidad docente activista (Sachs, 2000). Desde la perspectiva de Sachs (2001), se vuelve indispensable analizar los modelos subyacentes a la identidad de los docentes, teniendo en cuenta la diversidad de contextos socioculturales en los cuales construyen su identidad, y las diferentes influencias que pudieran haber afectado durante su formación inicial. La idea de identidad profesional docente activista emerge a partir de discursos democráticos, que buscan ampliar la mirada que se ha desarrollado en torno a la identidad docente, más allá de la concepción de profesional docente como gerente o emprendedor, el cual permanentemente se encuentra orientado a cumplir estándares o exigencias (Sisto, 2012). De este modo, la perspectiva del docente activista se sustenta en la equidad, justicia social y confianza, principios que se articulan a partir de sus experiencias, contexto de trabajo, influencias e ideales personales (Sachs, 2001; Groundwater y Sachs, 2002).

Desde el planteamiento de Sachs (2001; 2000), existen diversos elementos que caracterizan a un docente activista. El primero de ellos es la colaboración, entre pares docentes, y también hacia la comunidad donde se inserta. Otro elemento es confianza y tiene relación con la capacidad de los docentes de establecer negociaciones y/o alianzas con la comunidad, a partir de sus valores personales, y aquellos que predominan en el contexto donde se inserta. La justicia social es otra característica de docentes activistas, de manera que aquellos docentes evidencian un fuerte sentido de responsabilidad frente a sus acciones. Sachs (2000) plantea que los docentes activistas permanentemente orientan su quehacer al servicio de la comunidad, así como también disponen de su saber docente para realizar contribuir al conocimiento local.

3. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de manera que los resultados de este estudio solo pretenden dar cuenta de una realidad específica, sin ser generalizada (Creswell, 2009; Briones, 1996).

El enfoque seleccionado para la investigación fue el biográfico-narrativo, el cual, según Huchim y Reyes (2013), es uno de los enfoques más propicios para desarrollar estudios desde las experiencias de vida de profesores, dado que permite lograr un acercamiento a sus subjetividades. De acuerdo con Vasilachis (2006), los enfoques biográficos permiten dar cuenta de las experiencias que han marcado a los sujetos, desafiando al investigador a minimizar su intervención respecto a los relatos entregados (Landín y Sánchez, 2019; García-Huidobro, 2016; Bolívar, Fernández, y Molina, 2005).

La información fue recogida a través de entrevistas semiestructuradas. Dicha herramienta de indagación permite profundizar respecto a temáticas y/o conceptos que el investigador considera relevante. Sin embargo, deja el espacio para aportes de quien narra (Luria, 1980). Los participantes del estudio fueron seleccionados de forma intencionada, y a su vez, se accedió a ellos a través de la técnica de bola de nieve, el cual permitió acceder a los entrevistados a través de informante clave que conocía previamente a los posibles candidatos (Vasilachis, 2006). La muestra consideró a profesores de escuelas rurales unidocentes de dependencia municipal de la comuna de Combarbalá. El criterio de selección de los participantes consistió en elegir a profesores que llevaran una trayectoria profesional de más de 20 años en escuelas rurales multigrado. De manera que, para dar cumplimiento al objetivo de estudio, se lograron identificar a 6 profesores que cumplieran con aquellos criterios en la comuna. A la tabla que se presenta a continuación muestra las principales características de los entrevistados².

Nombre	Edad	Años ejerciendo en contexto rural
Bernardita	63	39
José	59	29
Eliana	64	41
Marta	67	39
María	67	47
René	61	39

Los datos recogidos fueron analizados a través del Software NVivo, diseñado para la investigación cualitativa. Dicha herramienta permitió, a partir de los relatos obtenidos, generar códigos, categorías y/o familias de categorías, lo cual se materializó finalmente en una matriz categorial que facilitará la comprensión de los resultados (Cresswell, 2009;

² Sólo uno de los entrevistados se desempeñó en escuela urbana en la comuna de Combarbalá, a lo largo de su trayectoria docente.

Rodríguez, Lorenzo, y Herrera, 2005).

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales hallazgos producidos por esta investigación. No obstante, previo a ello, es importante describir a los entrevistados, desde su propia percepción como docentes de escuelas rurales, y las diferentes experiencias que han vivenciado a lo largo de su trayectoria profesional y personal.

Un primer grupo de docentes dio cuenta de su experiencia de pregrado en contexto universitario, quienes señalan haber desarrollado su proceso de formación en la universidad. Además, reconocen y valoran el acercamiento temprano con el ejercicio docente, mientras se formaban. Dicho grupo relata que hizo ingreso a la universidad a través de la Prueba de Aptitud Académica, donde, por ejemplo, Eliana y Bernardita reconocen que pedagogía no fue siempre la carrera que les llamara la atención, siendo trabajo social la primera opción. Como sostiene Eliana,

Después, cuando di la Prueba de Aptitud y se postulaba a varias carreras, dentro de ellas quedé en servicio social en Antofagasta, me gustaba, pero mi mamá no me dejó ir porque me iba a ir a una parte muy sola y muy lejos de la casa. Así es que me quedé en la carrera de pedagogía básica porque igual me gustaba, me gustaba enseñar, me gustaban los niños (Eliana, Com. Pers, 12 de Julio de 2019).

Además de lo ya señalado, la mayoría de los entrevistados plantea que una de las principales dificultades experimentadas en aquel proceso fueron las condiciones socioeconómicas de las familias de sus familias, las cuales condicionaban en muchas ocasiones la continuidad de sus estudios en la universidad. Como señala José la situación socioeconómica de su familia, en aquel período de su vida, condicionó, por un período determinado, la continuidad de sus estudios:

Dificultades bastantes porque antes era muy difícil, sobre todo lo económico y nosotros éramos seis hermanos que estudiábamos. Entonces yo tuve que suspender mis estudios y después que salió mi hermana mayor pude seguir estudiando. Así que yo creo que esa sería una gran dificultad, la parte económica (José, Com. Pers, 11 de Junio de 2019).

Por otro lado, es posible identificar un segundo subgrupo, el cual relata su experiencia desde la formación docente en contexto de regulación ministerial (Decreto N°352, 2003). Los entrevistados desarrollaron su formación docente posterior a su inserción laboral en escuelas rurales. Desde el relato de los entrevistados, su inserción al mundo docente se relaciona con la necesidad de obtener ingresos económicos de manera más inmediata, y así apoyar a sus familias, junto con la escasa disponibilidad de docentes en aquel período, que evidenciaran interés por ejercer en un contexto apartado. Además, los docentes en su discurso le otorgan gran valor al proceso de regulación experimentado, donde lograron articular su experiencia docente, con el conocimiento proveniente desde la universidad, apuntando a la idea de aplicar lo aprendido, tal como lo relata René:

Entonces, y yo más, tenía dos años en la universidad. Entonces, por la necesidad, más bien económica, yo postulé a (...) porque estaban recibiendo, el Ministerio de Educación estaba recibiendo profesores a nivel nacional. Y yo postulé aquí, a la

comuna de Combarbalá, me acuerdo que postulé en Ovalle, y quedé, altiro, altiro (René, Com. Pers, 3 de Enero de 2020).

Algunos de los elementos que se reiteraron en los relatos de ambos subgrupos tiene relación con la formación generalista recibida durante la experiencia universitaria, y el escaso acercamiento a la educación rural. Los profesores relatan que el no contar con formación en educación rural, fue un elemento que dificultó su inserción laboral en contextos rurales, específicamente en cómo ellos se enfrentaron al aula multigrado, y a su vez, realizar trabajo pedagógico con diferentes niveles educativos en una misma sala. Marta, desde su experiencia, señala cómo ella de manera autónoma debió generar estrategias para abordar aquella realidad:

¿Rural? No, yo creo que la universidad en eso no sé si será ahora así, pero en eso tiene problemas, porque habla como para un profesor generalizado y de una escuela que atiende un curso, y no para rural. Una misma tiene que ir buscando las estrategias para trabajar con varios niveles, pero eso la universidad nunca lo enseñó (Marta, Com. Pers, 10 de Diciembre de 2019).

Sumado a lo anterior, la docente Eliana comenta la dificultad más visible al momento de enfrentarse a la escuela rural: un obstáculo fue el tener varios cursos en una misma sala: “Me costó mucho, perdía mucho tiempo, porque no sabía calcular el tiempo en estar con un curso, con el otro y el otro. Entonces, eso me obstaculizó mucho, en la parte de planificación, lo mismo” (Eliana, Com. Pers, 12 de Julio de 2019).

A continuación, a partir de la perspectiva de identidad docente de Sachs (2001; 2000)³, se profundizará en las dos principales dimensiones que componen la identidad docente activista: autonomía y responsabilidad social, y la acción colectiva.

4.1 DOCENTES RURALES Y JUSTICIA SOCIAL

Desde la perspectiva de Sachs (2000, 2001), una de las dimensiones de la identidad docente activista apunta hacia la visibilización de valores democráticos en el proceso de formación y ejercicio de la docencia. La idea de justicia social emerge como uno de los principios que se encuentra a la base de la perspectiva de docente activista (Sachs, 2001), de manera que aquel principio se evidencia en fuerte compromiso social, y la lucha constante por reducir brechas, explotaciones, y desigualdades dentro del contexto en el cual se insertan.

Desde la narrativa de los entrevistados, se desprende un fuerte sentido de justicia frente al quehacer de la localidad, y escuela donde se insertan y trabajan. Lo anterior, se hace explícito en el relato de Marta: “En Valle Hermoso, porque los niños llegaban en la mañana muy temprano, e iban a pies pelados y tenían 17, 15 años, y no había” (Marta, Com. Pers, 10 de Diciembre de 2019). Lo anterior da cuenta de cómo el docente rural se enfrenta a un contexto en el cual no puede actuar con indiferencias, un contexto donde la figura del docente emerge como agente transformador. A partir de aquel sentido de justicia y pertenencia a sus localidades, los profesores entrevistados dan cuenta de que existen elementos que les diferencian de otros docentes, que no ejercen en contextos rurales, donde señalan ventajas, desventajas, y diferencias. Del relato se desprende que existen actitudes de distinción que

³ Para fines del presente estudio, se utilizará el concepto de identidad docente activista. Sin embargo, Sachs (2001;2000) lo explicita desde la idea de identidad profesional docente activista.

emergen desde profesores urbanos, que les hace sentir a ellos, como profesoraes rurales, diferenciados. Así lo señala Eliana:

La diferencia no la hace uno como profesor rural, la diferencia la hace el profesor urbano, más que nada. O sea, que de repente uno la siente, porque... ah, él es profesor rural no más. Me entiende, entonces (...) porque yo no encuentro diferencias, yo encuentro a lo mejor ventajas y desventajas (Eliana, Com. Pers, 12 de Julio de 2019).

4.1.1 CONFIANZA ACTIVA Y AUTONOMÍA EN LA IDENTIDAD DEL DOCENTE RURAL

A partir de lo anteriormente descrito, es preciso relevar la confianza que construye el docente con su comunidad, y cómo esta debe ser nutrida permanentemente. Sumado a lo señalado respecto a la autonomía desde una mirada comunitaria, los profesores de escuelas rurales dan cuenta de la capacidad de gestionar y articular su contexto, desde sus recursos, y considerando los acuerdos con su comunidad. Siguiendo la línea anterior, el ejercer en una escuela rural unidocente trae consigo una significativa responsabilidad, no solo con los estudiantes que allí asisten, sino también con las familias y la comunidad donde se ubica aquella escuela. Los entrevistados relatan que mantienen a menudo un contacto frecuente con las familias, con los miembros de la comunidad, manifestando la importancia de conocer y vincularse con el contexto donde habita.

Además de lo ya señalado, resaltan el rol del profesor rural desde el compromiso que adquieren con la educación, cuidado y atención con cada uno de sus estudiantes, explicitando además diferencias con sus colegas del sector urbano. Como evidencia la cita que se presenta a continuación:

Por ejemplo, veamos escuela América, yo tengo amigos profesores, muy amigos, amigas profesoras antiguas, ellas hacen su clase y pa' la casa. En cambio, yo no. Yo hago mis clases, es distinto, yo, mis niños se van con un beso, un cariño... ya, profesor, chaito, ya hijo chao, que amanezca bien... todas esas cosas que a uno le llegan, por decir, que uno amanezca bien, profesor ya, nos vemos mañana echemos una tallita, etcétera, etcétera(...) o, veces van los apoderados a la escuela, profesor sabe qué tengo este problema (René, Com. Pers, 03 de 2020).

Además de lo anterior, los docentes plantan a la figura del docente rural como solucionador de problemas, como alguien que debe responder no sólo a las necesidades de los estudiantes, sino a la confianza entregada a ellos, desde los habitantes de aquellas localidades. Para Groundwater y Sachs (2002), la autonomía docente se plantea desde el acuerdo o encuadre social, respetando valores, reglas, y principios dentro de un grupo determinado. Así lo señala Marta:

El profesor rural tiene que hacerlas todas. El profesor es mamá de los niños, se enferma, tiene que ver a ese niño que se enferma... no tiene una, alguien que le haga aseo y lo tiene que hacer, o sea el profesor rural tiene que hacerlo todo, todo, todo. Tiene que solucionar todos los problemas, sí o sí (Marta, Com. Pers, 10 de Diciembre de 2019).

Al relato anterior se agrega la experiencia de Eliana, respecto a la importancia de lograr organizarse, aun cuando están solos en las escuelas:

Entonces, porque uno tiene que hacerlas todas, si nosotros somos jornaleros de ahí. Entonces, eso es desgastante, porque cuando están pidiendo que se necesitan urgente... pero lo que a mí me ha servido es que hay que organizarse, ya. Por ejemplo, yo tengo mi calendario de reuniones de apoderados, del consejo, yo miro la fecha, yo hago mi fecha, hago mi reunión, hago mi documento, lo envío, lo mando” (Eliana, Com. Pers, 12 de Julio de 2019).

4.1.2 SACRIFICIO E IDENTIDAD DOCENTE

Dentro de la dimensión ya descrita, se incorpora una subdimensión que visibiliza aquellos elementos que, desde el relato de los entrevistados, fundamentarían las acciones orientadas a reducir las brechas y/o desigualdades en sus territorios. De modo que la totalidad de los entrevistados da cuenta de cómo desde las carencias laborales y económicas, debían dar cumplimiento a su labor docente. Dentro del relato se desprende que la gran mayoría no eligió ejercer en contexto rural, comentan que eran escasas las oportunidades laborales como docentes, de manera que, desde la administración educacional, les designaban determinadas escuelas de acuerdo con la necesidad de la comuna. Respecto al ejercicio docente propiamente tal, describen que se desarrolló en condiciones de aislamiento y precariedad. La gran mayoría de los entrevistados comenta que no conocía la dispersión geográfica de la comuna, por lo cual desconocían de su realidad y el difícil acceso a muchos sectores, así lo señala la profesora Marta:

Me quería morir porque ni conocía Combarbalá, dónde quedaba. Y en esos años era muy difícil la locomoción, salía una sola micro para Combarbalá, de Los López, en el día. Y salía a las diez de la mañana. Entonces, así llega el momento en febrero que había que ir a conocer la escuela” (Marta, Com. Pers, 10 de Diciembre de 2019).

Respecto a la precariedad del funcionamiento de las escuelas rurales, señalan que las escuelas en aquellos años no contaban con la infraestructura necesaria, e incluso describen situaciones de hacinamiento o, de goteras durante los períodos de abundante lluvia. Además, Marta describe como aquellas condiciones implicaban sacrificios a la ya compleja tarea de educar en contexto rural:

La escuela era una sala de emergencias. Entonces, que hacía yo, me iba a sacar la cerca del vecino, les hacía una bracitas y los esperaba con caldero ahí, en el centro de la sala, porque todo estaba mojado. Así que (...) lo más sacrificado que podría” (Marta, Com. Pers, 10 de Diciembre de 2019).

Además de la precariedad en infraestructura, la gran mayoría relata que resaltaban que el proceso para acceder a oportunidades de postítulos en aquel período, eran limitadas por la lejanía de la comuna.

Además, los entrevistados describen la complejidad de trabajar en aula multigrado, sin contar con el conocimiento y experiencia en ello. En aquel escenario, es que reconocen y valoran el

apoyo brindado desde el Programa MECE Rural (1992), el cual, desde la perspectiva de una de las entrevistadas, contribuyó al desarrollo profesional docente:

Aprender cómo funcionar con varios cursos en una sala y (...) ahí se crearon los microcentros, se creó el MECE Rural y de ahí fue un gran apoyo. El MECE Rural que empezó así, cuando se formaron los microcentros, fue una muy buena instancia. Nos íbamos una semana a Guanaqueros, una semana a hacer clases, planificar, pero hicimos muchas cosas, mucho. Fue muy buena la experiencia y yo creo que eso me sirvió a mi mucho (Eliana, Com. Pers, 12 de Julio de 2019).

Un elemento que se observa de forma transversal a lo largo de los diferentes relatos es la idea de labor del docente rural como sacrificio y esfuerzo constante, aquella idea de alguna forma valida la labor del profesor de escuela rural, en contexto de precariedad, asilamiento, y sin mayores apoyos en el quehacer doméstico de una escuela rural. Lo anterior queda explícito en el relato de la docente Marta: “Uno se sacrificaba, por ejemplo, ya yo trabajo sola, no tengo asistente, no tengo alguien que me haga aseo, y yo lo tengo que hacer con los niños, pero si tengo niños muy chicos no lo puedo hacer, lo hago sola” (Marta, Com. Pers, 10 de Diciembre de 2019). Por otro lado, Bernardita comenta cómo, a diario, se encuentran desarrollando diversas tareas, de forma proactiva, al encontrarse solos en la tarea de formar a sus estudiantes:

En cambio, el profesor rural está desde que llega, porque yo llego, lo primero que hago es ir al comedor a ver a los niños, el desayuno, después que se laven sus dientes, o sea estoy haciendo como el doble rol” (Bernardita, Com. Pers, 06 de Junio de 2019).

Además del punto anterior, es preciso dar cuenta de cómo, desde la perspectiva de profesores rurales, se percibe el proceso de desvalorización docente. Proceso que han experimentado en los últimos años, tanto en su ejercicio dentro del aula, como en sus conductas dentro de la sociedad. María se refiere de la siguiente manera a lo señalado:

Ahora, el cambio brusco de que ahora somos bien mal mirados y pocos respetados, porque incluso, en la sociedad en general nosotros eh... bueno, los profesores hacen una marcha, los miran feo, y esto, que no hacen clases, que no atienden los niños, pero no piensan en el ser humano que también necesita que se le dé más apoyo, que se le dé más atención, y no miran eso. Entonces, se ha desvalorizado mucho, mucho (María, Com. Pers, 17 de Diciembre de 2019).

En el apartado presentado, se logra articular dos elementos de la perspectiva de (2001; 2000), con el relato y experiencia de los diferentes entrevistados. Es así como dentro de la dimensión se logra dar cuenta de acciones, características, y rasgos propios del docente rural, ello vinculado a la mirada de profesionalismo docente activista.

4.2 DOCENTE RURAL Y ACCIÓN COLECTIVA

Una segunda dimensión de análisis responde a elemento que forma parte de lo que Sachs (2001; 2000) plantea dentro del profesionalismo docente activista. Dicho elemento apunta a cómo el docente desarrolla espacios de profesionalización, desde el trabajo con y desde la comunidad donde desarrolla su trabajo, específicamente la presente dimensión apunta a dar

a conocer como los profesores rurales desarrollan su quehacer, coordinándose y nutriéndose desde la comunidad.

De acuerdo con el relato de los entrevistados, la acción pedagógica del docente rural se encuentra estrechamente vinculada a la actividad que genera y desarrolla la comunidad de la localidad en la cual se inserta. Se desprende de los discursos, que los docentes rurales planifican sus acciones, incorporando a la comunidad, favoreciendo el contacto cercano con quienes le componen. Así lo indica René en su relato:

Mire, yo para poder aplicar mis contenidos de aprendizaje a los niños, yo tengo que primero conocer ese contexto, ¿dónde están insertos los niños? ¿Qué lo que hacen sus padres? Su historia de la localidad, sus tradiciones, su cultura. Y yo, basado en eso, en esos conocimientos previos de la localidad, yo puedo formularme estrategias y formular qué contenidos puedo pasar, es decir, como adopto esos contenidos de acuerdo a las necesidades de los niños, que tienen en su localidad (René, Com. Pers, 03 de Enero 2020).

4.2.1 BIEN COMÚN Y COMPROMISO CON LA COMUNIDAD

Lo anteriormente descrito emerge desde los relatos de los entrevistados, y tiene relación con las diferentes acciones que realiza la comunidad en conjunto con la escuela, y por ende con el docente, teniendo en cuenta que el propósito en común son los niños y niñas que allí habitan. La gran mayoría de los docentes relata que, desde el momento en que se insertaron en la comunidad, se sintieron acogidos y respaldados, por lo cual su quehacer docente no podría estar ajeno al quehacer de la propia localidad. Así lo relata Bernardita:

Por ejemplo, uno hace una muestra pedagógica y los apoderados están con los niños ahí. Uno hace algo recreativo y los apoderados están ahí con ellos, ayudando en una u otra forma. Entonces yo creo que eso, en mi caso, ha permanecido por mucho tiempo (Bernardita, Com. Pers, 06 de Junio de 2019).

La docente Eliana complementa el punto anterior al relevar el rol de la articulación entre comunidad y escuela, señalando lo siguiente: “Sí, es importante, porque ellos quieren mucho a su escuela, a la localidad. Por eso uno siempre está haciendo cosas e involucra a la comunidad, al menos en mi caso. Por eso tengo mucho apoyo de ellos” (Eliana, Com. Pers, 12 de Julio de 2019).

Los entrevistados, además, plantean que la escuela cumple la función de núcleo o punto de encuentro dentro de las comunidades, siendo el principal espacio físico donde toda la localidad se puede reunir. Desde aquella idea, algunos entrevistados proponen la figura del docente como protagonista dentro de aquel punto de encuentro, como un actor que también forma parte de aquella localidad y, además, les colabora. María realza el rol de la escuela y los docentes a través del siguiente relato:

El profesor en las comunidades rurales es muy importante la labor del profesor, muy importante porque la escuela, recordemos que la escuela es el núcleo, y el núcleo es lo principal, es el núcleo de la localidad. Y lo importante que, si yo tengo claro que el núcleo de la localidad es lo más importante, es la escuela, obviamente que el profesor tiene que ser el protagonista, protagonista digámoslo así, en todas las instancias de ayudar a la comunidad, es decir, ya sea en la parte cultural, social

(María, Com. Pers, 17 de Diciembre de 2019).

4.2.2 PROYECCIÓN DEL DOCENTE RURAL Y SU ESCUELA

Dentro de la dimensión de docente rural y acción colectiva emerge la necesidad de generar una subdimensión, que apunte hacia la proyección del docente rural, y sus respectivas escuelas. Los docentes señalan que las escuelas rurales unidocentes desaparecerán, e incluso uno de ellos utiliza el concepto de extinción. Además, describen emociones vinculadas a la posibilidad de cierre de las escuelas, donde ellos mismos han trabajado por años. Desde la perspectiva de profesor rural, Eliana señala que, como docentes también se cuestionan el descenso de matrícula o, que ciertos estudiantes decidan irse a otros establecimientos:

Mira yo, la verdad de las cosas al principio como que uno se cuestiona, cuando comienza a bajar la matrícula, porque a mí me pasó por ejemplo, en el caso de Pama, que igual, me llegué a cuestionar que niños de Pama iban a Valle Hermoso, entonces, otros niñitos, al principio de Pama, iban a Matancilla, y yo decía pero cómo si pueden venir a Pama (Eliana, Com. Pers, 12 de Julio de 2019).

De los entrevistados, dos docentes se encontraban en el escenario de contar con dos alumnos en sus escuelas, sin proyección de matrícula, y ambas estaban en su último año ejerciendo en una escuela rural, para posteriormente iniciar su proceso de jubilación del sistema escolar. Una de ellas comenta que la comunidad no ha aterrizado aún la idea de que la escuela se cerrará. Eliana señala que muchos habitantes cuestionan el cierre, sin embargo, señala que la realidad es que no hay más niños que puedan sostener aquel espacio:

la verdad de las cosas es que encuentro que más preocupada estoy yo, porque me da pena de mirar la escuela y después no va haber nadie, la voy a ver así. Entonces, ellos como que todavía no asumen, yo digo que cuando vayan a asumir va a ser el próximo año, cuando sea el 21 de mayo, cuando sea el 18 de septiembre, ahí van a... porque claro, y ellos dicen, lo poco de gente que siente la escuela. Pero ¿qué hacemos? ¿De dónde sacamos niños si no hay? O sea, no hay, no hay niños. (Eliana, Com. Pers, 12 de Julio de 2019).

Por otro lado, Marta da cuenta de un relato vinculado a la emocionalidad que implica el cierre de una escuela, para el docente, y para la comunidad. Relata que la comunidad no quiere que se vaya de la escuela, y le exponen todo su apoyo en el proceso de cierre:

No quieren que me vaya, quieren que me quede. Yo me fui el domingo porque había reunión y fui a conversar con ellos porque la escuela se cierra. Y ellos quedaron con mucha pena que la escuela se cerraba. Me decían, se va a ir señorita por qué no se queda, porque yo a la hora que sea, si necesitan sacar una fotocopia, alguna cosa, siempre estoy abierta a la comunidad. Pero todo tiempo llega a su fin (Marta, Com. Pers, 10 de Diciembre de 2019).

María comenta, desde su perspectiva, un posible escenario que podrían enfrentar las escuelas rurales chilenas, junto a sus docentes:

Pena, porque yo creo que va a morir la escuela rural porque se van acabando los

niños, y otra de que como hay mucha movilización, por el costo también que tiene el sistema no les conviene tener estas escuelas rurales, porque imagínese usted en vez de estar pagándole a esta profesora, que está acá, le pagan a los de allá no más y estos niñitos se los llevan para otro lado (María, Com. Pers, 17 de Diciembre de 2019).

En la misma línea, René comenta cómo paulatinamente las escuelas rurales van perdiendo parte de su identidad, al momento de cerrar una escuela, por lo que releva la importancia de su existencia en contextos apartados, desde la perspectiva de oportunidad educativa a una población desfavorecida:

pero da pena y tristeza, porque resulta que se pierde, se pierde todo, la identidad, la cultura, increíble. Increíble que se pierde. Entonces, yo creo que es de esperar que las escuelas unidocentes permanezcan, para esos niños que quieren estar en el campo. Los que quieren estar en el campo, darles la oportunidad de tenerles una escuelita, si ellos también son chilenos, y también tienen la oportunidad de vivir y ser felices donde ellos estén, en su medio ¿Por qué obligarlos con un sistema? Que el sistema dice no, hay que unificar la escuela, porque el costo, que el dinero, que no son rentables (René, Com. Pers, 03 de Enero 2020).

Al retomar lo propuesto por Sachs (2001; 2000), quien señala que la identidad del docente activista se constituye desde la acción colectiva que realiza el profesor en conjunto a la comunidad donde se inserta la escuela, es posible evidenciar que los profesores de escuelas rurales entrevistados validan aquella dimensión. De modo que, la acción colectiva, que involucra a la comunidad local desarrollada por el docente de escuela rural, emerge como elemento propio de su identidad.

5. DISCUSIÓN

Este artículo evidenció cómo los docentes de escuelas rurales unidocentes visibilizan, reconocen y validan elementos socioculturales de su contexto, y cómo lo vinculan a su propio proceso de conformación y/o construcción de identidad docente. Además, deja en evidencia el rol activo que ejercen los profesores rurales al buscar constantemente la justicia social, y equidad en los contextos donde se insertan. Este artículo coincide con la perspectiva de identidad profesional docente activista propuesta por Sachs (2001;2000), la cual plantea al profesor como agente activo y democratizador en los contextos en los cuales se desenvuelven, además de plantear una mirada de reciprocidad entre su individualidad, y la comunidad en la cual va desarrollando su quehacer.

Del estudio se desprenden dos elementos claves, los cuales emergen desde el relato de los entrevistados, y que permiten enriquecer la perspectiva respecto a la identidad del profesorado rural. El primero de ellos tiene relación con lo propuesto por los docentes, respecto al sacrificio en su labor, dadas las condiciones laborales en aquellos años. Desde estudio levantado por Eger (2007), se concluye que las condiciones laborales adversas en profesores de escuelas rurales se reconocen como elementos centrales y transversales al momento de configurar la identidad de estos. Además, la investigadora da cuenta de cómo la identidad del docente de escuela rural chilena se ha construido en torno a la idea de sacrificio y/o apostolado. Lo anterior insta a reflexionar en torno a las implicancias que subyacen al desarrollar estudios desde las subjetividades de los propios sujetos, y su vez, permite conocer

cómo los docentes han construido sus identidades en torno a ciertas creencias, subjetividades, significados, que dan sustento a sus prácticas diarias, desde el contexto en el cual se van desarrollando a lo largo de su historia de vida (Huchin y Reyes, 2014).

Un segundo elemento incorporado dentro del análisis de los relatos apunta a la proyección de la escuela rural, y la figura del docente rural. De acuerdo con lo señalado por los profesores entrevistados, se plantea como un escenario complejo y desesperanzador el futuro de la escuela rural, ellos asocian el avanzar de los años, al cierre de la escuela rural. Lo anterior, cobra mayor sentido, para el presente estudio, al vincularse a la experiencia, emoción, e incertidumbre vivenciada por cada docente, repercutiendo en cómo se identifica no sólo con su escuela, sino también con el contexto sociocultural en el cual se inserta. Desde la literatura se han explicitado los diferentes efectos que conlleva el cierre de la escuela rural, entre ellos se encuentran la fragmentación social; pérdida de un punto neurálgico; centralización de matrícula escolar; desarraigo, entre otros (Núñez et.al, 2020). Respecto a la figura del docente, en aquel posible escenario de cierre, Núñez, Peña, Cubillos, y Solorza (2016), señalan que el vínculo pedagógico formado entre el docente y sus estudiantes, de acuerdo con el relato de niños, difícilmente podría replicarse en un contexto de escuela urbana. Por lo cual, se vuelve indispensable reconsiderar aquellos elementos propios del profesor rural, en un escenario de cierre de escuelas.

6. CONCLUSIONES

El artículo emerge como un aporte al estudio de la educación rural chilena, desde la mirada de actores protagonistas, específicamente, permite avanzar en el conocimiento y análisis de la identidad de profesores que desarrollan su quehacer en escuelas rurales. Teniendo en cuenta los diferentes elementos descritos, el artículo podría abrir líneas de estudio y profundización vinculadas a indagar aspectos asociados a oportunidades de profesionalización y/o apoyos recibidos por profesores rurales, y cómo estos influyen en la construcción de identidad profesional.

Además de lo anterior, la investigación desarrollada pretende aportar en el estudio y profundización de la educación rural. Lo anterior, a través de explicitar cómo el sistema educacional chileno, a través de sus diferentes políticas, ha invisibilizado el quehacer propio de la escuela rural. De manera que, la ausencia de la educación rural en los debates de la política educativa (Leyton, 2013), ha dejado en evidencia que solo aquellos establecimientos que se ajustan a ciertos estándares, evaluaciones, y/o criterios determinados (Laval, 2003), son visibles. Frente a lo ya descrito, es que cobra mayor relevancia el incorporar a la educación rural en la formulación y debate de políticas de carácter nacional, teniendo en consideración las características socioculturales y económicas de aquellos territorios (Pérez, 2020), lo cual permitiría el avanzar hacia una propuesta educacional desde una mirada de justicia frente a una población geográficamente apartada, y frente a la solitaria y comprometida figura del docente rural.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2019). *Educación rural: Agente de desarrollo local en Chile*. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/educacion-rural-agente-del-desarrollo-local-chile/>

- Ávalos, B. (1999). Desarrollo Docente en el Contexto de la Institución Escolar. Los Microcentros Rurales y Los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile. Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. *Conferencia Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño*. San José, Costa Rica.
- Ávila, M. (2010). Estudio caracterización de las escuelas rurales multigrado de la Región del Maule basado en el modelo de calidad de la gestión escolar. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 7(13 y 14), 1-127.
- Bellei, C. (2001) El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de las políticas de los 90'hacia los docentes en Chile. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en America Latina*. Santiago, Chile: CIDE-PREAL. (p.139).
- Boudieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa, Cuadernos de pedagogía*, n°24, pp. 89-97.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 15 (11), pp. 13-23
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6 (1), pp. 1-26.
- Borsolli, C. (1983). Desarrollo y Educación en zonas rurales. *Revista de la CEPAL*, n° 21, pp. 111-130. Santiago de Chile.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia
- Buitrago, L., Agüello, A., & Leal, C. (2018). La maestra rural y el saber pedagógico, construcción social desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 03 (9), p. 943-965.
- Castillo, S., Williamson, G., & Hidalgo, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), pp. 364-381.
- Cox, C. (2003) *Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas décadas de siglo XX*. En: Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria, pp. 19-113.

- Cox, C., González, P., Núñez, I., & Soto, F. (1997). *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*. Santiago, Chile
- Creswell, J. (2009). *Research Desing. Qualitative. Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3rd ed.). Los Angeles, United States of America.
- Eger, M. (2007). Aproximación a la identidad profesional de docentes rurales de la Provincia de Valdivia a través de relatos de vida. Tesis para optar al título de antropóloga. Universidad Austral de Chile
- Falabella, A., & Ramos, C. (2019). La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. Cuadernos chilenos de historia de la educación, n° 11, pp. 66-98
- Falabella, A. (2018). La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena (1973 a 2011). En: Privatización de lo público en el sistema escolar. Santiago, Chile
- Gajardo, M., & De Andraca, A. (1992). Docentes y docencia: las zonas rurales. UNESCO/FLACSO. Santiago, Chile.
- García-Huidobro, R. (2016). Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. España
- Grammont, H. (2004). La Nueva Ruralidad en América Latina. Revista mexicana de sociología, vol. 66, pp. 279-300
- Groundwater, S., & Sachs, J. (2002). The Professional Activist and Restoring Confidence. Cambridge Journal of Education, vol. 32, N ° 3
- Hirmas, E. (2016) Transformaciones del capital cultural y conformación del capital social. la escuela, los preceptores, los alumnos y sus familias. norte chico de chile, 1860-1920. *Revista tiempo*, año 7 (12), pp. 59-83
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, vol.13 (3), pp. 1-27
- Instituto Nacional de Estadísticas., & Instituto de Desarrollo Agropecuario. (2005) *Población y Asentamientos Humanos en el Ámbito de las Comunidades Agrícolas – Región de Coquimbo*.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Síntesis de Resultados CENSO 2017. Disponible en: <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>

- Johnson, D. (2010). Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo. Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en currículum y comunidad educativa, Universidad de Chile.
- Landín, M., & Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación* vol. XXVIII (54), pp. 227-242
- Laval, C. (2003). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., & Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: Un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista cátedra paralela*, n°4, pp.1.7
- Ley 20.903. (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. Ministerio de Educación, Chile
- Leyton, T. (2013) Las políticas de educación rural en Chile: cambio y continuidad. En: Comunicación presentada en el *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013*, Santiago de Chile.
- López, A. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena. El caso del Valle del Mezquital, Hidalgo, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22 (75), pp. 1257-1280
- Luria, A.R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona, Edit, Fontanella,
- Ministerio de Educación. (2018). Seminario Nacional de Educación Rural año 2017.
- Ministerio de Educación. (2012). *Decreto 968 Exento: Autoriza reuniones en microcentros para profesores de escuelas rurales en forma que se indica*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (1998). *Programa de Educación Básica Rural*. División de Educación General, MINEDUC. Santiago, Chile.
- Mórtoła, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 4 (4), pp. 83-104
- Nosei, C. (2004). Rol docente: su importancia social. *Praxis educativa*, vol. 8, pp. 50-54.
- Núñez, C., González, B., & Ascorra, P. (2020). Más allá de la lógica económica: consideraciones y recomendaciones frente al cierre y fusión de escuelas rurales en

Chile. En: *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. Ciudad de México, México.

- Núñez, C. G., Cubillos, F., Solorza, H. (2015). El cierre de las escuelas rurales en Chile: la escuela desplazada al no lugar. *Arquitectonics: mind, land & society*, 27, 107-113.
- Núñez, C., & Solís, C., & Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, v. 13(2), pp. 615-625.
- OCDE. (2018) *Education at Glance 2018*. Country note. Santiago, Chile.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competitive discourses, competitive results. *Journal of Education Policy*, 16: 2, 149-161.
- Sachs, J. (2000). The activist professional? *Journal of Educational Change* 1: 77-95.
- Santibáñez, P., & Muñoz, G. (2017). La precarización del trabajo docente en el sistema educacional chileno. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Vol. II, nº 03, p. 299-324.
- Ortega, M. (1993). *La parienta pobre*. Investigación financiada con cargo a la convocatoria de ayudas a la investigación educativa del Ministerio de Educación y ciencia: CIDE. España.
- Oyarzún, J. (2020). Uncertain futures in forgotten places: a study on education policies and students' subjectivities in rural contexts in Chile, Compare. *Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2020.1758923.
- Pérez, C. (2020). Educación rural: cien años de exclusiones y demandas de diferenciación sociocultural. En Falabella, A & García-Huidobro, E (Eds.), *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.
- Pérez, C. (2018). «La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: historia de la educación primaria rural en Chile (1920- 1970). *Colecciones Digitales*, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Pierella, M. (2017). Enseñar en la universidad pública Argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro, Joaçaba*, v. 42 (1), pp. 37-64.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales*, vol. 6 (1), pp. 29-49.
- Ponce de León, M. (2010) *La llegada de la escuela y la llegada a la escuela*. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia*, vol. II (43), pp. 449-

- 486.
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. (1984). *Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago, Chile.
 - Raczynski, D., & Román, M. (2014). Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 7 (3), pp.9-14.
 - Reyes, M. (2002). El desarrollo de la escuela rural chilena. *Horizontes Educativos*, n° 7, pp. 39-43.
 - Ruay, R. (2010). El rol docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, vol. 2 (6), pp.115-123.
 - Rufinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279.
 - Thomas, C., & Hernández, A. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista digital eRural*, n°5, pp. 1-11.
 - Thomas, C., & Hernández, A. (2001). La educación rural: Una proyección hacia las primeras décadas del siglo XXI. *Anales de la Universidad de Chile*, sexta serie, n°13.
 - Vaillant, D. (2007). El cambio docente: La importancia del profesorado. *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, España.
 - Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. (1a ed.) Barcelona, España.
 - Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, n°, pp. 297-310.
 - Williamson, G. (2018). Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapunte, Carahue, Región de la Araucanía. Universidad de La Frontera, Temuco
 - Williamson, G. (2004) Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En: *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC
 - Williamson, G. (2003) *Educación de la Población Rural*. Proyecto fao_unesco-dgsc/italia- cide-reduc: Estado del arte de la educación de la población rural en siete países de américa latina. Santiago, Chile.
 - Winter, C., & Hernández, R. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 3 N° 5, pp. 1-11.

- Zemelman, H. (1971) *El migrante rural*. Biblioteca Nacional de Chile, pp. 29-102
- Zúñiga, J. (2011). Trayectorias profesionales de maestros de danza popular mexicana: Un análisis de caso. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México.