

**ASISTENCIA TÉCNICA EDUCATIVA EN ESCUELAS RURALES DE MUNICIPIO
SAN JAVIER, CHILE**

**ASSISTÊNCIA TÉCNICA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO
DE SAN JAVIER, CHILE**

**EDUCATIONAL TECHNICAL ASSISTANCE IN RURAL SCHOOLS IN THE
MUNICIPALITY OF SAN JAVIER, CHILE**



Jorge Alarcón LEIVA¹
e-mail: joalarcon@utalca.cl



Juan Pablo VELASCO-VILLALOBOS²
e-mail: jpvelascovillalobos@gmail.com

Como referenciar este artigo:

LEIVA, J. A.; VELASCO-VILLALOBOS, J. P. Asistencia técnica educativa em escuelas rurales de municipio San Javier, Chile. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 14, n. esp. 1, e024007, 2024. e-ISSN: 2237-258X. DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.1.19685



- | Submetido em: 21/07/2024
- | Revisões requeridas em: 06/09/2024
- | Aprovado em: 12/12/2024
- | Publicado em: 31/12/2024

Editora: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

Editor-Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Académico Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Chile.

² Magister en Política y Gestión Educacional Académico Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Chile.

RESUMEN: La presente investigación se ha propuesto indagar sobre la efectividad de las Asistencias Técnicas Educativas (ATEs) en la instalación de ciclos de mejora escolar, particularmente en relación con dos aspectos: (i) el logro de los aprendizajes de los estudiantes y (ii) la mejora continua en la gestión institucional. Particular interés suscita la efectividad de las ATE en el contexto de la educación rural, donde coinciden estudiantes de alta vulnerabilidad social, establecimientos geográficamente aislados y escasas oportunidades para el desarrollo profesional docente. Así, la pregunta que orienta el trabajo es: ¿Cuál es la percepción del equipo directivo sobre el rol y el resultado de las ATEs implementadas durante los últimos diez años en los establecimientos rurales de San Javier?

PALABRAS CLAVE: *Asistencia técnica educativa. Educación rural. Mejoramiento continuo. Gestión escolar directiva. Resultados.*

RESUMO: *A presente pesquisa se propôs a examinar a eficácia da assessoria técnica educacional na instalação de ciclos de melhoria escolar, particularmente em relação a dois aspectos: (i) a conquista da aprendizagem dos alunos e (ii) a melhoria contínua na gestão institucional. De particular interesse é a eficácia dessas consultorias no contexto da educação rural, onde existem alunos com elevada vulnerabilidade social, estabelecimentos geograficamente isolados e poucas oportunidades de desenvolvimento profissional docente. Assim, a questão que norteia o trabalho é: qual a percepção da equipe gestora sobre o papel e o resultado da Assistência Técnica Educacional implementada durante os últimos dez anos nos estabelecimentos rurais de San Javier?*

PALAVRAS-CHAVE: *Assistência técnica educacional. Educação rural. Aperfeiçoamento contínuo. Gestão de gestão escolar. Resultados.*

ABSTRACT: *The present research has proposed to investigate the effectiveness of Educational Technical Advice in the installation of school improvement cycles, particularly in relation to two aspects: (i) the achievement of student learning and (ii) a continuous improvement in institutional management. Of particular interest is the effectiveness of these consultancies in the context of rural education, where there are students with high social vulnerability, geographically isolated establishments, and few opportunities for teacher professional development. Thus, the question that guides the work is: What is the perception of the management team about the role and result of the Educational Technical Assistance implemented during the last ten years in the rural establishments of San Javier?*

KEYWORDS: *Educational technical assistance. Rural education. Continuous improvement. School management directive. Outcomes.*

Introducción

El avance de la educación en Chile se debate entre la persistencia del mercado como eje articulador del sistema y la responsabilidad del Estado en la instalación de un horizonte normativo capaz de reconciliar calidad y equidad. En ese contexto, las comunidades a cargo de la educación rural miran desde lejos los intentos metropolitanos por cuadrar el círculo sin dejar de garantizar el derecho de miles de niños y niñas de acceder a educación, pero conscientes de ser el último eslabón de una cadena que, oxidada en las profundidades, se niega a ceder.

El trabajo que se presenta a continuación ha sido dedicado a observar la realidad concreta que atraviesa la Educación rural, particularmente en la comuna de San Javier, a la luz de la política educativa vigente. Fijada la mirada sobre ese panorama, el foco ha estado en el rol que cumplen las Asesorías Técnicas Educativas sobre el mejoramiento escolar y los resultados de aprendizaje de los(as) estudiantes, como una forma de evaluar la eficacia del mercado en la instalación de ciclos de mejora educativa.

La tesis del estudio señala que existe una disonancia estructural entre el horizonte normativo declarado por la política educativa y las implicaciones prácticas derivadas de su implementación, particularmente de aquellas políticas públicas diseñadas para asesorar y orientar la mejora escolar. Este desacople entre lo declarado y lo implementado deriva en que los establecimientos rurales no disponen de los apoyos necesarios para cumplir con los objetivos y las metas de sus proyectos educativos.

Mejoramiento escolar

Aunque desde el año 1990, el Estado de Chile vuelve a estar a cargo de un gobierno democrático, las condiciones políticas propias de un contexto de transición no permitieron imaginar grandes transformaciones institucionales en materia educativa (Bellei, 2015). En efecto, la herencia de la dictadura fue la permanencia de un Estado subsidiario que apostaba fuertemente por las dinámicas de mercado como eje para el mejoramiento educativo. Sobre esa estructura institucional, las políticas educacionales centraron su preocupación en imprimir calidad y equidad al sistema escolar, intentando dejar atrás el rol pasivo de un Estado ocupado casi exclusivamente de financiar la demanda, para avanzar hacia una institucionalidad promotora, capaz de dar orientación estratégica al sistema, regular y evaluar los resultados

educativos (Bellei, 2010; Martinic, 2002). En este contexto, surgen los primeros Programas de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad, como una iniciativa que representaba la proactividad y el uso de criterios de discriminación positiva de esta nueva institucionalidad (Cox; Lemaitre, 1999 *apud* Muñoz; Vanni, 2008). Vale la pena destacar que es en el diseño y la implementación de estos programas donde se reconoce el origen de la participación de agentes externos como entidades encargadas de asesorar técnicamente a las escuelas y liceos, rol que se iría consolidando conforme avanzaban los años, hasta situarse en el centro de las políticas educativas preocupadas del mejoramiento escolar (Bellei, 2015).

Durante la primera mitad de los noventa, vieron la luz el Programa de las 900 Escuelas, el MECE-Básica, el MECE-Rural, el MECE-Media, y el Liceo Para Todos (Bellei, 2015; Muñoz; Vanni, 2008). Con respecto a estos programas, la literatura reconoce diferencias entre aquellos que responden a estrategias directas e indirectas: las primeras caracterizadas por intentar instalar procesos de mejora escolar “desde arriba hacia abajo” dejando en segundo plano la iniciativa de los establecimientos, combinando la intervención con la entrega de recursos para mejorar los contextos educativos e instalando oportunidades para el desarrollo profesional docente (Raczynski; Muñoz, 2007 *apud* Muñoz; Vanni, 2008). Las estrategias indirectas, por su parte, estaban orientadas a potenciar el desarrollo de establecimientos de avanzada. Tal es el caso del Proyecto Montegrando o Liceos de Anticipación, o el Fondo de Proyecto de Mejoramiento Educativo. Estas estrategias operaron bajo una lógica “de abajo hacia arriba”, en tanto pretendían favorecer la autonomía de los establecimientos (Cox; González, 1998 *apud* Muñoz; Vanni, 2008).

Ciertamente, estas iniciativas reflejan una acción ministerial activa, preocupada de instalar ciclos de mejora escolar en el quehacer de las comunidades educativas. De acuerdo con Bellei (2015), son tres los elementos que caracterizan al conjunto de programas desarrollados durante esta etapa: i) a nivel del diseño de la política educativa, se instaló el convencimiento de que la escuela era la unidad central de cualquier intervención orientada al cambio y el foco de sus acciones debía avanzar hacia la transformación de la experiencia de la comunidad escolar; ii) se enfatizó la creación de dispositivos de trabajo colectivo destinados a instalar y fortalecer la reflexión, el diseño y la gestión técnico-pedagógica — concretamente, talleres de trabajo docente que, a la vez, representaban una oportunidad para el desarrollo profesional docente; iii) se diversificaron los recursos de aprendizaje con el objetivo de reconocer y ser capaces de responder a la diversidad de estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes, imprimiendo

una aproximación más compleja al currículum con el propósito de desarrollar habilidades cognitivas superiores. La evidencia señala que los programas de mejoramiento fueron efectivos sobre la gestión escolar instalando prácticas colectivas en la labor docente, modernizando los establecimientos con nuevos recursos de aprendizaje y diversificando las metodologías de enseñanza (Bellei, 2003; Sotomayor, 2003 *apud* Bellei, 2015). No obstante, los programas mejoraron algunas escuelas, su efectividad estuvo focalizada y no impactaron significativamente los aprendizajes a nivel del sistema escolar en su conjunto (Bellei, 2015).

Por cierto, el éxito de esta política no se puede evaluar, exclusivamente, a la luz de los resultados estandarizados de aprendizaje. Desde una perspectiva más amplia, parece relevante destacar que al finalizar la década de los noventa se evidenció la caída en las tasas de deserción, el aumento de la graduación oportuna y la ampliación en el acceso a la educación superior entre estudiantes de familias sin estudios universitarios. Asimismo, mejoraron las condiciones materiales de los establecimientos, lo que permitió aumentar el apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y extender las jornadas.

Además, se movilizaron recursos para el apoyo a los estudiantes con mayores necesidades económicas de base (Raczynski; Muñoz, 2007 *apud* Muñoz; Vanni, 2008).

Asistencia técnica educativa

Los agentes externos dedicados a prestar servicios de asistencia técnica vienen haciendo su entrada al sistema educativo desde principio de la década de los noventa, con la puesta en marcha de los programas de mejoramiento. La definición dada por la literatura especializada a este tipo de servicios es la siguiente:

La asistencia técnica educativa es una intervención temporalmente acotada (no necesariamente breve), que no forma parte de la administración regular que los responsables de la gestión de la escuela realizan. La ATE corresponde a un servicio de asesoría externa orientado al mejoramiento escolar, que puede ser solicitado por autoridades escolares o propuesto por el Mineduc o instituciones especializada (Bellei *et al.*, 2010, p. 12).

En un comienzo, este tipo de servicios era solicitado y contratado directamente por el Ministerio de Educación a un conjunto acotado de instituciones con vasta trayectoria en el mejoramiento educativo, entre las que se cuentan la Sociedad de Instrucción Primaria, la Fundación Educacional Arauco, la Fundación Chile y ciertas Universidades del Consejo de

Rectores. La experiencia con estas instituciones demostró que para lograr efectividad era necesario que los apoyos se sostuvieran, al menos, por periodos de cuatro años.

Paulatinamente, el apoyo de estas agencias a las escuelas pasó de ser una estrategia complementaria para convertirse en el eje central de la política educativa para el mejoramiento educativo (Muñoz; Vanni, 2008). Así, se fue avanzando desde estrategias focalizadas de apoyo a escuelas rezagadas por parte de un conjunto de instituciones asesoras hasta llegar a la situación actual, en que la oportunidad que tienen las escuelas de recibir apoyos orientados a iniciar y sostener procesos de mejoramiento educativo descansa, mayoritariamente, en la oferta privada de Asistencia Técnica Educativa (ATE). Esto se debe principalmente a dos razones.

La primera es que, bajo el esquema actual de rendición de cuentas, las escuelas que reciben recursos de Subvención Escolar Preferencial (SEP) — la gran mayoría de escuelas públicas y un número creciente de escuelas subvencionadas — deben diseñar un Plan de Mejoramiento Escolar (PME), en el cual reconocen brechas institucionales e identifican las acciones de mejora que se deben implementar para superar tales brechas. El apoyo externo disponible para apoyar en el cumplimiento de estas acciones, muchas de las cuales están relacionadas con el desarrollo profesional docente, forma parte de la oferta programática de las ATEs.

La segunda razón que explica su centralidad tiene que ver con los incentivos económicos que representan los recursos públicos provenientes de la SEP y que se ponen a disposición de los sostenedores de establecimientos escolares para la contratación de estos actores externos. Ambos elementos han desencadenado en la emergencia de un mercado de ATEs altamente heterogéneo en relación con la calidad de las asesorías, sin un sistema de acreditación que garantice a las escuelas un estándar mínimo de efectividad sobre las necesidades de mejora escolar (Bellei, 2015; Rozas Assael, 2012).

En el estudio “Asistencia Técnica Educativa ¿Aporte al mejoramiento escolar?” Bellei *et al.* (2010) examinan el diseño, la implementación, los resultados y los factores de efectividad de seis programas de ATE reconocidos por su alto nivel de calidad. Los resultados indican que estos tipos de apoyos no logran instalar procesos de mejoramiento escolar que se sostengan en el tiempo más allá del periodo de la intervención. Es decir, que las mejoras en los resultados de aprendizajes o en la gestión institucional se empiezan a desvanecer una vez que la asesoría finaliza su periodo de intervención. La evidencia que entrega esta investigación da cuenta que, aunque este tipo de asesorías puede influir parcialmente en el mejoramiento de los aprendizajes

de los estudiantes, no aseguran la instalación de aprendizajes institucionales que perduren una vez que finalizan las acciones de apoyo externo. El hecho de que la investigación se haya enfocado en ATEs diseñadas e implementadas por entidades de reconocida calidad permite anticipar el desarrollo de una fuerte dependencia de los servicios de apoyo y acompañamiento por parte de las escuelas asesoradas, elemento fundamental para la instalación de un mercado de asesorías en torno al mejoramiento escolar. En este escenario, el rol de las ATEs se institucionalizó (Bellei *et al.*, 2010) con la entrada en vigor de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, homologando la función de apoyo y supervisión que originalmente cumplía el Ministerio de Educación con una oferta privada y heterogénea de asesoría, acompañamiento y capacitación, pese a que no existe evidencia que respalde la utilidad que tales entidades tendrían sobre la instalación de ciclo de mejora continua:

[...] los resultados de las ATE son inevitablemente inciertos, no hay recetas mecánicamente replicables y las experiencias fallidas tienden a ser frecuentes. El que un colegio inicie y sostenga una senda de mejoramiento continuo que perdure es una tarea ardua y de alto riesgo, en la que — según la evidencia previa — una ATE puede jugar cierto rol, pero nunca ser condición suficiente (Bellei *et al.*, 2010, p. 14).

Con todo, la Ley SEP puso a disposición de los sostenedores recursos para la contratación de estos servicios como una manera de responder a las necesidades que las propias comunidades educativas eran capaces de reconocer en sus procesos de autoevaluación y diagnóstico institucional. De acuerdo con la literatura especializada, existe escasa evidencia que respalde la efectividad de los agentes externos sobre el mejoramiento educativo. Ahora bien, esta evidencia coincide en señalar que existe un conjunto de factores que determinan el éxito de la ATE, a saber: el ejercicio de un rol de apoyo y crítica en base al respeto e involucramiento de las comunidades educativas; el énfasis en estrategias con fines prácticos; la legitimación de los profesionales de ATE por parte de la comunidad escolar, principalmente a partir de la experiencia de éstos en contextos difíciles; la claridad de las ATEs en los objetivos y las metodologías a utilizar (Bellei *et al.*, 2010).

La literatura indica que la ATE es una estrategia especialmente útil para los establecimientos con problemas de gestión, que obtienen muy bajos resultados de aprendizaje o que atienden a una población escolar socialmente desventajada (Berliner, 1997; Hopkins, 1998; Mujis *et al.*, 2004 *apud* Bellei; González, 2014). Como resultados del estudio sobre

escuelas que recibieron asistencia técnica durante cuatro años y cuyos estudiantes mejoraron sus resultados de aprendizaje, los autores reconocen dos trayectorias de mejoramiento.

Por un lado, escuelas cuyo mejoramiento escolar no se sostuvo en el tiempo, donde las estrategias de mejora se concentraron mayoritariamente en aumentar los resultados en las pruebas estandarizadas, y que gracias a eso sus resultados aumentaron. Sin embargo, en estas escuelas el mejoramiento escolar no logró transformar ni la cultura institucional ni la estructura del establecimiento.

Por otro lado, en las escuelas donde el mejoramiento sí se sostuvo en el tiempo con independencia de la ATE, Bellei y González (2013) reconocen cambios en diversas áreas de la gestión escolar, gracias a un trabajo colectivo de la comunidad escolar donde los directivos fueron agentes centrales, y se lograron transformaciones profundas en el quehacer pedagógico. Ahora bien, los autores son claros en señalar que no es posible asegurar que la divergencias entre uno y otro tipo de escuela se deba a las características del apoyo externo, más bien serían características preexistentes las que explican la efectividad o el fracaso en la empresa de sostener rutas de mejoramiento escolar, entre éstas estarían: la disposición al cambio de la comunidad escolar, un clima laboral dispuesto a la colaboración y un potencial interno de liderazgo.

En su tesis sobre las ATEs en el contexto de la Ley SEP, Rozas Assael (2012) señala a la política pública como un marco contextual que determina una dinámica de resistencia de las escuelas hacia los servicios de ATE. Vale decir que el mismo arreglo institucional ideado para instalar y sostener procesos de mejora continua en las escuelas provoca la resistencia de éstas hacia aquellas entidades que la propia política ha encomendado dicha tarea. La autora destaca que en Chile la educación “[...] se enuncia como la vía estratégica para alcanzar el desarrollo económico del primer mundo y disminuir las desigualdades que caracterizan a nuestro país” (Rozas Assael, 2012), lo que estaría muy por sobre el rol que le asignan a la educación, por ejemplo, corrientes como la teoría de la reproducción o la teoría de sistemas. Ahora bien, si se observa lo que señalan los documentos elaborados por los órganos encargados de diseñar e implementar las reformas educativas destinadas al mejoramiento escolar, es posible aproximarse al relato que describe el horizonte normativo que declara la política pública:

La reforma educativa se propone avanzar hacia la construcción de la educación que nuestro país requiere para el siglo XXI, esto significa una educación que contribuya a la inclusión, la integración y a la cohesión social, y que, junto con ello, promueva la formación integral, la solidaridad y la

democracia como valores centrales para el desarrollo nacional y de cada uno de los chilenos y chilenas (Chile, 2015).

Para lograr un sistema inclusivo, que promueva la integración y la cohesión de los estudiantes a través de una formación integral, la política educativa se ubica desde el paradigma de la eficacia y la mejora escolar, según el cual la calidad educativa depende directamente del empoderamiento de los directivos y docentes. Es decir, que el foco debe estar en entregar a la comunidad escolar los medios necesarios: apoyo, acompañamiento, recursos y espacios, junto a una efectiva fiscalización (Chile, 2015). En esta lógica, gana relevancia el rol que, según el diseño político, deben cumplir los proveedores privados de ATE. Para hacer más eficaz el uso de este recurso de acompañamiento, el Ministerio de Educación ha elaborado un documento con orientaciones técnicas para guiar el proceso de búsqueda, contratación, implementación y evaluación de proveedores privados de ATE. En otras palabras, el compromiso del Estado para avanzar por la senda de la mejora escolar depende de que la comunidad educativa cuente con información de calidad que permita optimizar la toma de decisiones frente a un mercado de ATE creciente, diverso y poco conocido.

Como una forma de empoderar a las comunidades escolares sobre el destino de sus proyectos educativos, la política educativa vigente exige el diseño, la ejecución y el seguimiento de procesos educativos desde una visión estratégica a cuatro años, la que debe dar forma a un PME:

El PME es el instrumento de planificación estratégica de los establecimientos educacionales, que guían la mejora de sus procesos institucionales y pedagógicos y favorece a que las comunidades educativas vayan tomando decisiones en conjunto con el sostenedor, que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes. Corresponde al medio que permitirá llegar al lugar proyectado como comunidad educativa (Chile, 2015).

El diseño de este instrumento de planificación estratégica supone distintas fases y sus respectivas etapas. Una primera fase contempla una mirada macro del proceso: identificación y definición de los sellos del Proyecto Educativo Institucional, autoevaluación institucional, formulación de objetivos y metas estratégicas a cuatro años. Una segunda fase — operativa y centrada en un plan operativo anual — considera las etapas de diagnóstico institucional, planificación, implementación, monitoreo y seguimiento, y evaluación de la programación anual. Las ATEs entran a escena como un recurso para la implementación de una o más acciones

planificadas en esta etapa, de lo cual se desprende que la comunidad educativa debería contar con la preparación necesaria para llevar a cabo un proceso de planificación estratégica coherente con las necesidades del establecimiento. Este es un supuesto de la política educativa sobre el cual el Estado no se hace cargo a nivel de las escuelas rurales investigadas, obviando la necesidad de implementar apoyos reales que acompañen a las comunidades escolares en un proceso de reflexión institucional sobre el diseño y la implementación eficaz de un PME.

Nueva ruralidad y educación

Históricamente, en Chile la relación entre lo rural y lo urbano ha estado cargada de contradicciones. Según el último censo (INE, 2017), un 12% de la población habita en territorios rurales equivalentes al 83% de la superficie de nuestro país, lo que corresponde a 264 de las 346 comunas que componen el territorio nacional. El dato muestra una sociedad en la que cerca del 90% de la población se concentra en menos del 20% del territorio, mientras el resto se distribuye en vastas y heterogéneas localidades rurales, aisladas, con serias dificultades para acceder a los servicios básicos.

Datos del Ministerio de Agricultura (2020) indican que, entre la población rural, el 54% tiene acceso a agua potable, el 38% a un centro médico cercano, el 54% vive cerca de una escuela y sólo el 16% tiene acceso a banda ancha. Tal como señalan las estimaciones del INE (Tabla 1), la relación poblacional entre lo urbano y lo rural se acerca a una proporción de 9:1. Con todo, son más de dos millones de personas que demandan del Estado una institucionalidad capaz de descentralizar las oportunidades de desarrollo, mejorar la equidad territorial en comparación a la urbe y considerar la diversidad territorial que representa el mundo rural, tradicionalmente comprendido en oposición a lo urbano.

Tabla 1 – Estimación de población urbano y rural

	2002	2021	2035
Población urbana	13.541.501 [86,3%]	17.430.714 [88,6%]	18.831.623 [89,1%]
Población rural	2.150.200 [13,7%]	2.247.649 [11,4%]	2.306.146 [10,9%]

Fuente: INE, Nota de prensa del 13 de septiembre de 2021.

Precisamente, el estudio de Berdegué *et al.* (2010) intenta superar aquella lógica dicotómica que tradicionalmente ha definido lo rural en contraposición a lo urbano, para avanzar por un análisis que se haga cargo del límite difuso que separa ambas realidades y proponer una categorización gradual, según la cual existen distintos tipos de ruralidad; “el estudio confirma que Chile es más rural de lo que habitualmente se supone, y que lo rural es mucho más diverso de lo que se refleja en el imaginario tanto de los ciudadanos como de los decisores de políticas” (Berdegué *et al.*, 2010). Esta diversidad propia del mundo rural se relaciona con las distintas actividades económicas que llevan a cabo sus habitantes a lo largo de una geografía cambiante, con oportunidades naturales y amenazas climáticas que van desafiando a la población campesina de distinta manera, desde el norte grande hasta las zonas australes, implicando activos culturales, históricos, paisajísticos y ecológicos que determinan estilos de vidas y saberes locales específicos (Boix, 2011). En este mismo camino, destinado a comprender a qué nos referimos cuando hablamos de “lo rural”, Díaz retoma el trabajo de Williamson (2004 *apud* Díaz, 2016) para definir dicho concepto como:

[...] la relación de espacio-ambiente, sociedad, cultura y economía, compuesto por la estructuración del medio en función de los procesos económicos de extracción natural, de producción directa de productos agropecuarios, mineros, pesqueros o de turismo especializado, que cuentan con población relativamente dispersa o agrupada en pequeñas villas de no más de 2.000 habitantes.

Esta definición contribuye al argumento anterior en términos de complejizar las particularidades del mundo rural, superando criterios estadísticos o anclados a la tensión con lo urbano, como una suerte de opuesto natural o, lo que es aún peor, como el derrotero de un territorio en vías de modernización. De acuerdo con el autor, con el tiempo la definición que la literatura ha dado al mundo rural ha ganado plasticidad (Williamson, 2017) en virtud de disponer de categorías que permitan atender la diversidad cultural, social y económica que representan estos territorios. Es un hecho que la globalización y las distintas versiones del proceso de modernización han tensionado la naturaleza de la identidad rural, en cuyos territorios los habitantes han experimentado la pérdida de importancia de la agricultura como motor de crecimiento, una desagrarización del medio rural, la migración a las ciudades y el envejecimiento de la población (Trpin, 2005).

Sin duda, las transformaciones estructurales de toda la sociedad han impactado al mundo rural al punto que, desde principios del siglo XXI, la literatura ha empezado a hablar de “nueva

ruralidad” para conceptualizar un mundo distinto al que tradicionalmente se conoce en América Latina, nuevos conceptos para comprender la transformación de mundo rural:

No es que a los habitantes del mundo rural les falte realidad y experiencia en el presente ni que deban refugiarse en el pasado para encontrar algo común de qué hablar. Es más bien lo contrario: en el campo pasan hoy demasiadas cosas para las que se carece de nombres o interpretaciones. Hay suficiente nueva sociedad o realidad rural para tener que cobijarse simbólicamente en las tradiciones perdidas (Canales, 2006).

No es casualidad que el natalicio de Gabriela Mistral haya dado origen a la conmemoración del día nacional de la educación rural en Chile. En su figura es posible representar la vocación pedagógica que han tenido miles de docentes para entregar educación a los(as) hijos(as) del campo chileno. Según datos de la Fundación 99 (2020), en Chile existen 3.509 escuelas rurales con una dotación del 12% de los(as) docentes a nivel nacional, equivalente 28.185 profesoras y profesores que atienden al 8% de la matrícula de estudiantes del país.

En la actualidad, diversos estudios coinciden en que existen problemas para reclutar y retener profesionales de la educación interesados en desarrollarse en sectores rurales producto de las distancias, el aislamiento, las dificultades para la integración y la falta de incentivos para profesionales (Fundación 99, 2020). Con respecto a esta situación, el Índice Elige Educar (2021) asegura que para el año 2030 el déficit de nuevos docentes en establecimientos rurales llegará a un 13%. Promover y sostener el compromiso docente con la educación rural parece un primer gran desafío para la política pública.

Ahora bien, para comprender las características del subsistema de educación rural, lo primero es distinguir entre las escuelas que ofrecen educación primaria completa y aquellas que solo ofrecen hasta sexto grado, por esa razón llamadas incompletas. En segundo lugar, entender que existen escuelas rurales de un solo grado o convencionales, en las que el aula es compartida por estudiantes que pertenecen al mismo nivel escolar; y otras, características del mundo rural, son las escuelas multigrado, en las que el aula es compartida por estudiantes de distintos niveles escolares y, dependiendo del número de estudiantes, cuentan con uno, dos o tres docentes (Díaz, 2016).

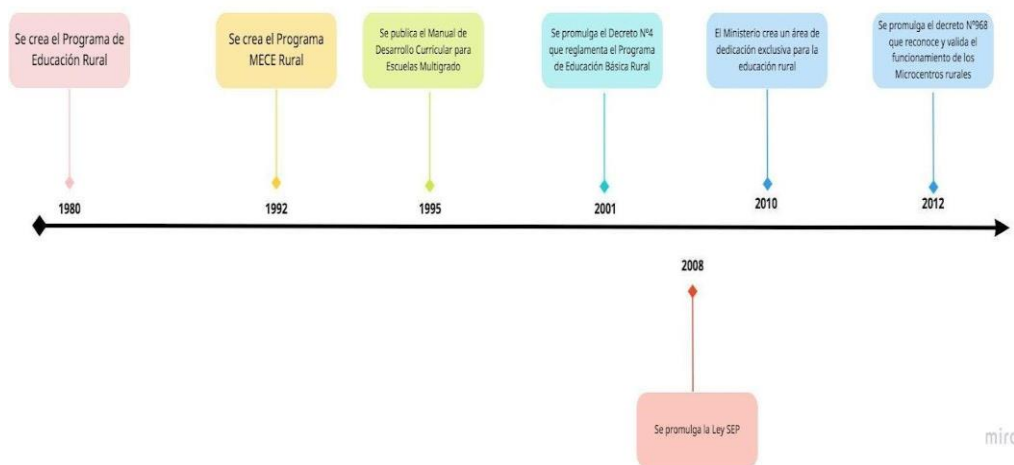
Las aulas multigrado representan fielmente las condiciones escolares que deben enfrentar los habitantes de zonas remotas, aisladas y con baja densidad poblacional. Frente a estas aulas, los docentes deben desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas tales como:

adecuación del currículum para dar respuesta a la diversidad del alumnado, asunción del modelo cooperativo, que favorece el trabajo en grupo y en coordinación, asunción de cambios metodológicos, incorporando nuevas formas de adquisición de aprendizajes centrados en el alumnado y apertura del centro al contexto inmediato (Boix, 2011).

La condición multigrado supone un segundo gran desafío para la política pública, relativo a impulsar el fortalecimiento de las políticas de formación docente en virtud de incorporar en las universidades la especialización en prácticas pedagógicas para contextos de multigrado. Asimismo, se requiere mayor protagonismo ministerial para incentivar la disponibilidad de ATEs contextualizadas a las necesidades de perfeccionamiento docente, principalmente en el ámbito de las didácticas del aprendizaje, que permitan proyectar el aula multigrado como una oportunidad para la innovación pedagógica y con ello fortalecer la gestión del aprendizaje en este contexto.

Entre los principales problemas que afectan a las escuelas rurales, se cuenta la falta de formación de profesores, falta de perfeccionamiento, aislamiento, precariedad y pobreza social de los establecimientos y, sobre todo, bajos niveles de logro de aprendizajes de sus estudiantes (Díaz, 2016). En efecto, la situación de aislamiento y precariedad en la que han quedado las escuelas rurales se relaciona con el largo proceso de migración interna desde el campo a las zonas urbanas, lo cual aumenta la vulnerabilidad de los sectores rurales debido a la falta de oportunidades (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2002 *apud* Peirano; Estévez, Astorga, 2015). La Figura 1 representa una línea de tiempo con los principales hitos, relativos a la política pública, destinados al mejoramiento de las condiciones de la educación rural.

Figura 1 – Evolución de la política educativa orientada al sector rural durante los últimos 40 años



A lo largo del itinerario de reformas educativas destinadas al subsistema de educación rural, la innovación más relevante para la gestión escolar de este tipo de establecimientos son la creación de los microcentros rurales, surgidos al alero del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE Rural), cuya visión se centra en la relación entre *currículum*, enseñanza y aprendizaje con el propósito de superar “la dificultad que tienen los maestros para adecuar los programas oficiales al mundo rural y, por otra, al hecho que estos programas deben enseñarse en situaciones donde los niños están en distintos niveles de aprendizaje” (Ávalos, 2013). Ciertamente, el programa en cuestión viene a responder a un diagnóstico generalizado sobre la calidad de la educación rural:

La educación rural tradicional, a pesar de sus propósitos declarados, no ha constituido una respuesta efectiva para los requerimientos sociales de sus habitantes. En primer lugar, los sistemas educativos han reproducido contenidos culturales que no compatibilizan con la racionalidad de los pobladores rurales y, en segundo lugar, los contenidos culturales que transmite la escuela no han estado dirigidos a satisfacer las necesidades de aprendizaje que se generan en la vida cultural, social y económica de las localidades rurales (San Miguel, 2013 *apud* Ávalos, 2013).

Características y etapas del estudio

El presente estudio enfoca el problema de investigación desde una perspectiva cualitativa, toda vez que su propósito principal es comprender un fenómeno en particular: el rol que han tenido las ATEs en los resultados y en la instalación de procesos de mejora continua en escuelas rurales de San Javier. Para comprender este fenómeno, se ha decidido avanzar, sucesivamente, en tres etapas.

En primer lugar, haciendo una revisión de la escasa literatura que ha evaluado en Chile el rol de los agentes privados en el acompañamiento escolar, y con ello dar cuenta de un contexto general sobre el estado de la situación en torno al problema planteado. Aunque escasa, la literatura da cuenta de un conocimiento profundo sobre el origen y desarrollo de las ATEs, su lugar en la política educativa y las dificultades que ha tenido para influir positivamente en el mejoramiento escolar. A partir de este examen, ha sido posible diseñar la entrevista que fue aplicada a informantes claves sobre la situación de la educación rural en San Javier, y conocer el horizonte normativo declarado por la política pública.

En segundo lugar, se ha diseñado una estrategia metodológica destinada a acceder al discurso de los(as) directivos(as) en torno a la evaluación que hacen sobre las ATEs y el sentido que le otorgan a esta política pública en base a su experiencia docente y directiva. Como el foco de la investigación ha sido puesto sobre la educación rural, se ha decidido tomar el caso de la comuna de San Javier en virtud de la oportunidad concreta de levantar información en establecimientos públicos pertenecientes a ese municipio. Con la autorización de su Departamento de Educación Municipal, se le envió una invitación a participar del estudio a los(as) directores(as) de las 25 escuelas rurales dependientes del municipio, entre los cuales un total de ocho directivos accedieron voluntariamente a participar. Como parte de este diseño, se decidió utilizar la entrevista en profundidad semiestructurada como técnica de levantamiento de información, considerando su utilidad para acceder al sentido que los actores le otorgan al fenómeno en cuestión (Ruiz Olabuenaga, 1989 *apud* Canales *et al.*, 2006).

Tomando como base la revisión de la literatura sobre el tema en cuestión, se diseñó una pauta de entrevista que fue aplicada a los(as) participantes a través de la plataforma Zoom, previa programación de la cita. Antes de iniciar la entrevista, se leyó a los participantes el contenido de un consentimiento informado donde se detalló el carácter de la investigación en curso, su origen y motivación, y la garantía de confidencialidad en el uso de la información entregada. Una vez finalizada la tanda de entrevistas, el contenido fue transcrito y analizado. El análisis de discurso fue la técnica seleccionada para conocer la visión de los(as) participantes sobre la educación rural y el sentido que le otorgan a la política pública, en relación con el rol de la ATE como entidad que apoya y acompaña los procesos de mejora escolar.

La tercera etapa pone de frente el propósito de la política educativa con la percepción de quienes lideran la gestión escolar en el mundo rural, y a partir de ahí entrega una respuesta al problema de investigación. Finaliza con la mención de una serie de hipótesis sobre la relación entre política pública y gestión escolar, contextualizada al mundo rural.

Muestra

La muestra de participantes quedó determinada a partir del interés de los(as) directores(as) por participar voluntariamente en una entrevista en profundidad semiestructurada, destinada a conversar sobre el estado actual de la educación rural y, en particular, sobre la efectividad que han tenido las ATEs en la instalación de procesos de mejora escolar y en la evolución de los

resultados académicos. La Tabla 2 muestra las ocho escuelas cuyos directores(as) participaron como entrevistados en el estudio, y sus puntajes del Sistema de Medición de la Calidad de Educación en la prueba de matemáticas de cuarto básico, entre los años 2002 y 2014. La tabla muestra una baja generalizada de los resultados de aprendizaje en las tres primeras mediciones, seguida de una recuperación gradual de los niveles de aprendizaje a partir de 2008, punto de inflexión que coincide con la entrada en vigor de la Ley SEP.

Tabla 2 – Evolución de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de Educación entre los años 2002 y 2018 en las escuelas participantes del estudio

Escuelas	2002	2005	2008	2010	2014	2018
Mariano Egaña	279	266	141	231	254	246
Irene Morales	208	215	222	218	253	225
Ramón Carnicer	230	266	180	204	263	261
Mariano Latorre	263	247	207	214	257	212
Juan de Dios Aldea	221	220	219	232	217	229
Bernardo O'Higgins	202	238	239	202	290	257
Pedro Lagos	223	223	211	190	224	265
Manuel Rodríguez	218	227	206	279	242	281
Promedio	231	238	203	221	250	247

Análisis de resultados

Este apartado consolida los resultados derivados del análisis sobre el discurso de los(as) líderes educativos de escuelas rurales de San Javier. A lo largo de esta sección, se presenta la percepción que tienen sobre la educación rural a nivel general, reconociendo sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. Además, se describe la percepción que tienen sobre las distintas formas que asumen los apoyos técnicos educativos, dejando ver la evaluación que hacen a la Agencia de Calidad de la Educación, la Dirección Provincial de Educación, la Dirección de Administración Municipal, y las ATEs. El apartado permite reconocer un panorama general sobre la educación rural, las dificultades para llevar a cabo la gestión escolar y el rol que cumplen las ATEs.

Visión general sobre la educación rural

Directores y directoras de los ocho establecimientos rurales que participaron del estudio entregaron una visión amplia sobre el estado actual de la educación rural, destacaron sus

fortalezas y debilidades, proyectaron sus desafíos y dieron cuenta de las oportunidades y amenazas que reconocen en el contexto.

A nivel general, un primer elemento a considerar es la tensión que existe entre la opinión común sobre el estado de la educación rural en relación con el sistema escolar en su conjunto y la percepción relativa a la experiencia que directores y directoras tienen liderando sus respectivos proyectos. Respecto del sistema en general, la opinión compartida destaca el lugar que ha ocupado la educación rural en la historia de la educación en Chile, comúnmente representada como el “pariente pobre” debido al aislamiento territorial en que se encuentra y a las características socioeconómicas de las familias a las que pertenece su población estudiantil, lo que se traduce en una sensación de olvido, abandono e invisibilidad por parte de las autoridades. Este es el juicio que los(as) entrevistados(as) hacen a la educación rural como sistema y que se enfrenta a la percepción sobre los proyectos educativos que lideran en los cuales, basados en sus trayectorias profesionales, identifican las fortalezas de este tipo de educación.

De acuerdo con la evaluación general que se hace sobre el estado actual de la educación rural, se desprenden razones que explicarían el persistente retraso en el que se encuentran algunas escuelas de estas características. Entre estas razones, se menciona la falta de un marco jurídico que aborde las particularidades de la educación rural y, vinculado a esto, la falta de atención que ha habido desde el Estado en torno a la mantención y el mejoramiento de la infraestructura.

Fortalezas de la educación rural

Aunque existe una percepción negativa a nivel del sistema en general, en la medida que directores y directoras describen la situación de sus escuelas aparecen opiniones positivas. En torno a sus propias experiencias, se va instalando la idea de que, paulatinamente, las condiciones de rezago han ido cambiando con el tiempo gracias al avance de las políticas educativas orientadas al mejoramiento escolar. Esto hace que la realidad rural sea reconocida como un espacio diverso, donde coexisten escuelas con serios problemas de infraestructura, conectividad y aislamiento territorial, con establecimientos que cuentan con una variedad de recursos humanos y apoyos, como el transporte escolar y programas que permiten garantizar el acceso a una educación integral e inclusiva.

Aunque directores y directoras entrevistados son conscientes de las condiciones que representa el sistema escolar en el mundo rural, sus contradicciones y el paulatino avance de los apoyos para llevar a cabo su labor, aparece con claridad en el discurso la serie de ventajas que reconocen en el mundo rural, sobre todo en comparación con la difícil tarea de educar a estudiantes del sector urbano. Entre las principales ventajas que reconocen está el perfil de estudiantes que habita el mundo rural, cuyas problemáticas aún no coinciden con las amenazas que enfrenta una escuela en el entorno urbano. Entre las características que se reconoce en el perfil de estudiante rural destaca su ingenuidad, inocencia y docilidad para llevar a cabo el aprendizaje. La experiencia de enseñar a este perfil de estudiante, caracterizado por el respeto y la cordialidad, sería un incentivo para el compromiso docente que se exige en el sistema educativo rural.

Además del comportamiento que caracteriza al perfil de estudiante que asiste a las escuelas rurales, directores y directoras identifican en el rol docente otra fortaleza de relevancia para lograr educar en contextos difíciles. Entre las particularidades del rol de los(as) docentes que se desempeñan en el mundo rural se reconoce el compromiso en dos sentidos. Primero, como un profesional implicado con la realidad de su población estudiantil y, por eso, capaz de conocer a sus estudiantes y la realidad social de sus familias; y, en segundo lugar, en su disposición a hacer las adaptaciones curriculares necesarias para lograr mejores resultados en un contexto educativo que se caracteriza por las aulas multigrado, lo que implica duplicar el trabajo de planificación. En este sentido, se destaca el apoyo ministerial que ha habido en la actualización del material didáctico y las evaluaciones al contexto rural, lo cual ha motivado la incorporación de docentes jóvenes.

Hasta aquí directores y directoras han descrito las fortalezas que reconocen en la educación rural en general, a partir de la visión que han formado a lo largo de su trayectoria docente y directiva. Las siguientes dos fortalezas se relacionan directamente con lo que observan actualmente en sus respectivas escuelas.

En primer lugar, destaca el rol del cuerpo docente, en quienes reconocen un compromiso sobresaliente para el ejercicio de la pedagogía en contextos rurales, principalmente como motivadores y agentes de sensibilización sobre la importancia de la educación en las trayectorias educativas vitales de los(as) estudiantes.

En segundo lugar, destaca el rol social que cumple la escuela rural en la comunidad el cual supera la misión educativa, siendo un espacio de reunión o encuentro para abordar temas

de diversa índole, siempre relacionados con el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de la localidad. Se reconoce como una fortaleza la imbricada relación que existe entre escuela y comunidad y, por eso mismo, se destaca la importancia que docentes y directivos le otorgan al mantenimiento de la infraestructura de la escuela.

Debilidades de la educación rural

En el examen que directores y directoras hacen al estado actual de la educación rural también se reconocen debilidades, rasgos del sistema que dificultan la labor educativa y sobre los cuáles problematizan en torno a dos elementos. El primero se relaciona con la existencia de escuelas que no dictan el nivel básico completo o que, por su tamaño, no cuentan con recursos humanos que garanticen la inclusión educativa. Este primer elemento destaca tanto las debilidades materiales de la educación rural como la complejidad que representa el bajo nivel educativo de las familias de los(as) estudiantes.

Entre las debilidades, un segundo elemento es la falta de preparación del cuerpo docente para diseñar los PME. Se reconoce como una debilidad la capacidad del cuerpo docente para asumir procesos de planificación estratégica, además de poca disposición a involucrarse y participar en la deliberación sobre la gestión escolar y las acciones que la escuela debe implementar para iniciar o sostener un ciclo de mejora escolar.

Adicionalmente, aunque las escuelas cuentan con apoyos públicos y privados orientados a remediar las debilidades que la comunidad escolar reconoce, en el relato existe una perspectiva crítica que ve ineficacia en estos apoyos, incapaces de adaptar sus herramientas a las particularidades de la educación rural. Así, las debilidades que se reconocen en el sistema se relacionan directamente con la mala calidad de los apoyos que reciben las escuelas, tanto desde la estructura pública como desde las agencias privadas. La poca eficacia en los apoyos se relaciona con el escaso conocimiento que existe respecto a la educación rural, lo cual deriva en la poca adaptabilidad de los apoyos a esta realidad.

Amenazas que enfrenta la educación rural

Directoras y directores de las escuelas rurales de San Javier mencionan una serie de condiciones que amenazan el proceso educativo. En primer lugar, relativo a las condiciones de la infraestructura en un escenario de aumento de matrícula. En este caso, llama la atención el

hecho de que lo que podría entenderse como una oportunidad, puesto que la sostenibilidad de los proyectos educativos depende directamente de la mantención o el aumento de la matrícula, se considera una amenaza en tanto la escuela no estaría preparada para recibir a más estudiantes o, peor aún, no estarían garantizadas condiciones básicas como el acceso a agua potable.

Otro tipo de amenaza a la que se enfrentan las escuelas rurales son las condiciones de vida que deben enfrentar las familias de los estudiantes que asisten a estos establecimientos, muchas de ellas habitantes de sectores aislados que sin transporte escolar difícilmente pueden asistir a clases. Por el contrario, cuando las escuelas rurales no están situadas en zonas de difícil acceso, existe la amenaza de la competencia subvencionada del sector privado, lo que anima a las familias a preferir un nuevo proyecto educativo, dejando la oferta pública en un escenario de competencia desigual.

Por otro lado, los líderes de estos proyectos educativos reconocen que las problemáticas sociales asociadas a contextos de pobreza afectan la disposición de los(as) niños(as) frente al aprendizaje. En este sentido, frente a una población escolar con problemas para el aprendizaje — muchas veces provocados por las condiciones sociales de sus familias de origen — resulta imprescindible contar con equipos de profesionales dedicados a apoyar la inclusión educativa. No obstante, como muchas de estas escuelas tienen un bajo número de matrículas, no son suficientes para aplicar el programa PIE, lo que también supone una amenaza para el proceso educativo en un contexto rural.

Una última amenaza señalada por las directoras y directores responde a la incertidumbre generada por la puesta en marcha de los Servicios Locales de Educación. La percepción de amenaza, en este caso, tiene que ver con la falta de información clara sobre el proceso de traspaso desde la administración municipal a estas nuevas entidades intermedias.

Desafíos de la educación rural

En relación con los desafíos que los líderes educativos identifican al interior de sus escuelas, destacan tres ámbitos.

En primer lugar, la necesidad de avanzar en la implementación de políticas para la inclusión cuya cobertura alcance a las escuelas rurales, con independencia al número de estudiantes que éstas reciben.

En segundo lugar, destaca el desafío de avanzar en políticas de perfeccionamiento docente que sea pertinente a las necesidades de los profesores y profesoras que se desempeñan en el sector rural. En particular, una temática que aparece reiteradamente en el relato es la actualización en didácticas del aprendizaje, con las cuales los(as) docentes mejoren sus estrategias de enseñanza aprendizaje a partir de herramientas prácticas.

Por último, se menciona como desafío la necesidad de crear estímulos especiales que inviten a las nuevas generaciones de docentes a incorporarse a la educación rural.

Oportunidades de la educación rural

Entre quienes se han dedicado a la educación rural históricamente ha existido una sensación de abandono por parte de las entidades encargadas de fijar las directrices educativas y entregar los apoyos necesarios.

Con el tiempo, esa sensación ha ido cambiando de manera paulatina, con avances y retrocesos, a partir de políticas educativas orientadas al mejoramiento escolar con foco en lo rural. Con la perspectiva del tiempo, la primera gran oportunidad para las escuelas rurales la representa el cambio de enfoque en la política educativa, particularmente, la entrada en vigor de la Ley SEP. Este cambio de enfoque ha permitido posicionar a la educación rural en el mapa de la política educativa, propiciando la elaboración de planes y programas pensados para esta realidad.

La SEP entregó respuesta a una diversidad de necesidades que presentaban los estudiantes para asistir a la escuela, desde los materiales educativos y el uniforme escolar hasta el financiamiento de transporte. Asimismo, el financiamiento adicional ha permitido, aunque de forma parcial, responder a las necesidades educativas especiales de niños y niñas de sectores rurales.

Asistencia técnica para el mejoramiento educativo

Entre las oportunidades mencionadas por los directores y directoras destaca la implementación de la Ley SEP, que entrega recursos adicionales a condición del diseño y ejecución PME. A través de esta política educativa, se conjugan la compensación y la rendición de cuentas, aumentando los recursos para educar a la población escolar más empobrecida bajo

la exigencia de una planificación estratégica sobre los objetivos y acciones que se llevarán a cabo para iniciar o sostener un ciclo de mejora escolar, principalmente orientado al aumento de los resultados educativos.

Para el logro de esa planificación existen distintos apoyos públicos y privados disponibles. Entre los primeros, se consideran los acompañamientos que presta la Dirección de Educación Municipal, la Agencia de la Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación, a través de sus Direcciones Provinciales. Por otra parte, los apoyos privados para el mejoramiento escolar se canalizan por medio de las Asesorías Técnicas Educativas. A continuación, se analiza el discurso que articulan directores y directoras en torno a la efectividad que tienen la diversidad de apoyos disponibles en el contexto de la educación rural.

Dirección provincial: Ministerio de Educación

En su discurso, los directores y directoras hacen una evaluación a la calidad de los acompañamientos que reciben de parte del Ministerio de Educación por medio la Dirección Provincial. Se comenta el origen de estos acompañamientos, previo a la Ley SEP, dejando ver una crítica al foco que hoy se pone en los conocimientos por sobre aspectos socioemocionales. Asimismo, se desliza una crítica a la falta de definición que ha habido por parte del Estado hacia un modelo educativo en particular.

La implementación de la SEP implicó que las comunidades educativas diseñaran e implementaran planes de mejoramiento escolar, lo cual exigía habilidades de planificación poco desarrolladas entre los docentes. En este contexto, la Dirección Provincial de Educación se encargó de prestar asesorías orientadas al diseño de estos planes de mejora, apoyos bien valorados por las comunidades educativas.

Distinta es la situación en la actualidad. Las asesorías y acompañamientos que actualmente presta la Dirección Provincial son consideradas de mala calidad por parte de los directores y directoras de escuelas rurales. Entre las razones de esta crítica, se menciona la antigüedad de los(as) asesores(as), los problemas metodológicos de las asesorías y el poco interés mostrado por los(as) asesores(as) por construir ambientes que motiven e involucren a los docentes en los procesos de acompañamiento.

Dirección de Administración Educación Municipal

La evaluación que se hace del Administración Educación Municipal es positiva puesto que, en su calidad de sostenedor de las escuelas, se le reconoce una mayor presencia en la entrega de apoyos. No obstante, se desliza una crítica relativa a la necesidad de dar mayor territorialidad a los procesos de acompañamiento. Llama la atención que los apoyos y las asesorías son entendidas, casi exclusivamente, como oportunidades de capacitación para los docentes.

Agencia de la calidad de la educación

Al ser consultados sobre el rol que cumple la Agencia de la Calidad (2019), en las escuelas rurales que les toca liderar, los directores y directoras entregaron opiniones diversas. En primer lugar, optimismo sobre la creación de una institución que acompaña a las escuelas a nivel de los territorios y de quienes han recibido orientaciones para mejorar la evaluación de los aprendizajes y diseñar el Proyecto Educativo Institucional. Por el contrario, aparecen opiniones que revelan la ausencia de esta institución en las escuelas rurales y otras que, de forma categórica, ven que la Agencia no ha cumplido el rol orientador para el que fue creado, más bien representa una función evaluadora, punitiva y poco contextualizada a las particularidades del mundo rural.

Asistencia técnica educativa

Los directores y directoras entrevistados coinciden en que las ATEs vienen a cubrir una brecha generada por la incapacidad del Estado de instalar acompañamientos efectivos en los territorios. Ahora bien, como las ATEs pertenecen a un sistema privado de prestación de servicios, dan forma a un mercado en el que se encuentran asesorías de buena calidad y asesorías de mala calidad. Por lo tanto, la existencia de esta oferta privada de asesorías, incluso cuando logran cubrir la brecha dejada por el Estado en los sectores rurales, no garantiza buenos resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes. Existe una mirada que acepta que la necesidad de apoyos para iniciar y sostener procesos de mejora escolar dependa de un mercado de asesorías, puesto que son conscientes que por parte del Estado no existe la cobertura territorial de dichos apoyos.

No obstante, se ha tomado conciencia de que este mercado no garantiza una asistencia de calidad, incluso cuando se contratan agencias reputadas. Además, se reconoce que no existe una relación entre el éxito de una ATE y el mejoramiento en los resultados de aprendizaje. Por último, vuelve a aparecer en el discurso la asimilación entre ATE y capacitación docente.

Aunque no es una situación ideal, se acepta que las ATEs sean un negocio creado en torno a la necesidad de cobertura territorial por parte de los apoyos para la mejora escolar. No obstante, el impacto que generan estas entidades es un asunto fortuito, de no existir tales asistencias las escuelas quedarían en la orfandad total respecto a la necesidad de contar con apoyos para el mejoramiento escolar. Con todo, y aunque existe un tono de aceptación a las condiciones que define la Ley SEP y el mercado de ATEs, los directores y directoras hacen ver la importancia que tendría el hecho que sea el Estado quien se encargue de asesorar a las escuelas.

Un aspecto que destaca en la percepción que tienen directores y directoras sobre las ATEs tiene que ver con el rol que cumplen en el perfeccionamiento docente. Se destacan las oportunidades que estas entidades representan para la formación de los profesores y profesoras y, en ese sentido, se evalúa positivamente el impacto.

Conclusiones

A juzgar por la percepción de quienes lideran las escuelas rurales en San Javier, la ATE no influye en el mejoramiento de la gestión escolar ni en los resultados educativos de los estudiantes, entre otras razones, porque son un elemento más de una estructura normativa que no considera la especificidad de la educación rural en Chile. Para ellos(as), las escuelas rurales son instituciones precarias, aisladas y frecuentemente olvidadas por los decisores de política públicas, con la misión de educar a los hijos de un campesinado poco escolarizado en escuelas que, con escasos recursos debido al bajo número de matrículas, no disponen de niveles preescolares y cuentan con pocos programas de integración escolar. De ahí que sea un lugar común referirse a la educación rural como el “pariente pobre” del sistema educativo, aunque eso contradiga experiencias excepcionales de quienes lideran proyectos con recursos suficientes. La ausencia de un marco normativo diseñado específicamente para sostener este tipo de establecimientos es la piedra angular de una serie de problemas.

En primer lugar, a nivel de la formación inicial docente — salvo casos puntuales — no se ha incorporado la enseñanza de estrategias pedagógicas para contextos multigrado, ni se prepara a los(as) futuros docentes en el área de la planificación estratégica, cuestión clave para el diseño y la implementación de Planes de Mejoramiento Escolar. En el ámbito del desarrollo profesional docente, no se consideran incentivos especiales destinados a atraer docentes al mundo rural, lo cual hace prever escasez de profesores(as) en zonas aisladas de nuestro país.

En segundo lugar, no existe una estructura gubernamental capaz de cubrir las necesidades de acompañamiento técnico a nivel de los territorios rurales. Instituciones como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas o la Agencia de Calidad de la Educación son estructuras centralizadas que, sin la cobertura territorial correspondiente, escasamente llegan a responder a las necesidades de apoyo y acompañamiento que tienen las escuelas rurales.

De acuerdo con la experiencia de quienes lideran proyectos escolares en el mundo rural, deriva en amenaza el aumento de la matrícula porque la infraestructura es precaria y limitada, pero también es una amenaza que disminuya la matrícula porque baja la subvención escolar y se corre el riesgo de que el sostenedor decida cerrar el establecimiento. Representa una amenaza estar lejos y aislados en el remoto campo chileno si no se cuenta con transporte escolar que movilice diariamente a los niños y niñas, pero es también una amenaza estar cerca de los centros urbanos donde abunda la demanda escolar y, a razón de ésta, aparece la competencia desigual de las escuelas particulares subvencionadas. Y mientras que el hecho de pertenecer a los municipios les priva a menudo de los recursos necesarios para sostener programas permanentes de apoyo técnico o de integración escolar, los futuros Servicios Locales de Educación se ven también como una amenaza ante la posibilidad de desaparecer bajo el manto de la eficacia y las economías de escala. Para la educación rural, todo lo que la rodea representa una amenaza.

A nivel de la estructura normativa, la Ley SEP llegó a garantizar condiciones básicas a los(as) estudiantes de contextos rurales, permitiendo financiar ámbitos como el transporte escolar, materiales educativos, alimentación y uniforme escolar, entre otros. Esta misma estructura normativa puso a disposición de las escuelas y sus sostenedores recursos para la contratación de entidades privadas, como una forma de asistir y acompañar a las comunidades escolares en la instalación y sostenibilidad de procesos de mejora. En este sentido, la misión de la ATE es cubrir una brecha producida por la incapacidad del Estado de instalar acompañamientos efectivos con cobertura territorial. Como una forma de cubrir esta brecha se

creó un mercado compuesto por una oferta diversa, incapaz de asegurar que sus acciones serán eficaces para el mejoramiento de la gestión escolar ni para el aumento de los resultados de aprendizaje. No obstante, los líderes escolares del mundo rural asumen con resignación que, pese a la ineficacia del mundo privado en la tarea de acompañar a las escuelas, sin la existencia de este mercado no tendrían a quien acudir para responder a las necesidades de sus comunidades escolares sobre asistencia técnica o perfeccionamiento docente

REFERENCIAS

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Estudio calidad en escuelas pequeñas 2019**. Santiago: Ministerio de Educación, 2019.

ÁVALOS, B. **Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar**. Los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile. Material de apoyo para la Conferencia “Los Maestros en América Latina. Nuevas perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño”. San José, Costa Rica.

BELLEI, C. *et al.* **Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?** 1. ed. Santiago: Ocho Libros, 2010.

BELLEI, C. **El gran experimento**. Mercado y privatización de la educación chilena. 1. ed. Santiago: LOM, 2015.

BELLEI, C.; GONZÁLEZ, C. Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. **Revista Perspectiva Educativa**, v. 52, n. 1, p. 31–67. 2013. DOI: 10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.144. Disponible en: <https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/144>. Acceso en: 1 feb. 2024.

BERDEGUÉ, J. *et al.* **Comunas rurales de Chile: Programa dinámicas territoriales rurales**. Santiago: Rimisp, 2010. Disponible en: https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1366349561N602010BerdegueJaraModregoSancllementeSchejtmanComunas ruralesChile.pdf. Acceso en: 1 feb. 2024.

BOIX, R. ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. **Profesorado: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 15, n. 2, p. 13-23, 2011. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129002.pdf>. Acceso en: 1 feb. 2024.

CANALES, M. La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios. *In: Chile rural: un desafío para el desarrollo humano*. PNUD, 2006. p. 33-40.

CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones Técnicas a los Establecimientos Educativos para el Proceso de Búsqueda, Contratación, Implementación y Evaluación de una Asistencia Técnica Educativa**. Santiago: Ministerio de Educación, 2015.

DÍAZ, R. Educación rural: un desafío para la formación docente y para el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños campesinos e indígenas en Chile. **Revista Investigaciones en Educación**, Chile, v. 16, n. 2, p. 15-26, 2016. Disponible en: <https://rie.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/1124>. Acceso en: 7 feb. 2024.

FUNDACIÓN 99. **Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19**. Santiago: Fundación 99, 2020.

ÍNDICE ELIGE EDUCAR 2020: reporte de resultados. Santiago: Elige Educar, 2021. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/investigaciones-realizadas/indice-elige-educar-2020/>. Acceso en: 7 feb. 2024.

MUÑOZ, G.; VANNI, X. Rol del Estado y de los Agentes Externos en el Mejoramiento de las Escuelas: análisis en torno a la experiencia chilena. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 6, n. 4, p. 48-68, 2008. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5430>. Acceso en: 7 feb. 2024.

PEIRANO, C.; ESTÉVEZ, S. P.; ASTORGA, M. I. Educación rural: oportunidades para la innovación. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 53-70, 2015. DOI: 10.18861/cied.2015.6.1.7. Disponible en: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/7>. Acceso en: 7 feb. 2024.

RACZYNSKI, G.; MUÑOZ, G. Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. **Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación**, Madrid, v. 5, n. 3, p. 40-83, 2007. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10144/>. Acceso en: 7 feb. 2024.

ROZAS ASSAEL, T. **Ates en el contexto de la ley SEP**: Una aproximación a los factores asociados a la resistencia/no resistencia de las escuelas hacia a la ATE. 2012. Tesis (Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad) – Universidad de Chile, Santiago, 2012. Disponible en: https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116412/TESIS_Tamara%20Rozas%20A..pdf. Acceso en: 7 feb. 2024.

TRPIN, V. El desarrollo rural ante la nueva ruralidad. Algunos aportes desde los métodos cualitativos. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, n. 42, p. 1-16, 2005. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/623/62304207.pdf>. Acceso en: 7 feb. 2024.

WILLIAMSON, G. **Estado del Arte de la Educación de la Población Rural en siete países de América Latina**. Chile: UNESCO, 2003.

CRediT Author Statement

- Reconocimientos:** No aplicable.
 - Financiación:** No aplicable.
 - Conflictos de interés:** No aplicable.
 - Aprobación ética:** No aplicable.
 - Disponibilidad de datos y material:** Toda la información está disponible en el artículo.
 - Contribuciones de los autores:** todos los autores contribuyeron en igual medida.
-

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.
Corrección, formato y normalización.

