

**LA ASISTENCIA TÉCNICA EDUCATIVA A ESCUELAS RURALES.
FACTORES A CONSIDERAR PARA UNA NUEVA
FORMA DE IMPLEMENTACIÓN.**

The Educational Technical Assistance to rural schools.
Factors to consider for a new way of implementation.

Claudio Maldonado.

Magíster en Ciencias de la Comunicación.
Universidad Católica de Temuco.
cmaldonado@proyectos.uct.cl

Eduardo Escalona,

Candidato a Doctor en Procesos Sociales y Políticos de América Latina.
Universidad Católica de Temuco.
e.escalona@proyectos.uct.cl

Karla Sepúlveda.

Candidata a Magíster en Matemática Educativa.
Universidad Católica de Temuco.
ksepulveda@uct.cl

Observatorio Educacional, Universidad Católica de Temuco. Manuel Montt N° 56, Temuco, Chile.
Teléfono de Contacto: 045-553796.

RESUMEN

A partir de la reflexión permanente sobre las prácticas de asesoramiento educativo a escuelas rurales, en conjunto con la búsqueda de formalizar nuevos procesos que atiendan de manera efectiva a las necesidades de los docentes insertos en el mundo de la educación rural en Chile, este trabajo se propone identificar algunos factores para repensar la asesoría técnica educativa a escuelas rurales al alero de la Ley SEP (Ley de subvención Escolar Preferencial).

Palabras Claves: Educación Rural – Ley SEP – Asistencia Técnica Educativa

ABSTRACT

From the continuous assessment of educational assessment practices in rural schools, in conjunction with formalizing the search for new processes that effectively address the needs of teachers immersed in the world of rural education in Chile, this paper intends to identify some factors to rethink the technical assistance in the field education to rural schools to the eaves of Law SEP (law of preferential grant for schools).

Key Words: Rural Education – Law SEP – Educational Technical Assistance

1. Introducción.

El MINEDUC al 2010¹ declara que de un total de 11.907 establecimientos educativos, 4.367 corresponden al mundo rural, lo que representa el 36,6% de la totalidad de instituciones que imparten enseñanza formal en Chile, cifra significativa para adentrarse en un estudio de este fenómeno educativo. Por ende, este escrito pretende explorar las condiciones actuales de la educación rural en Chile, en función de establecer qué rasgos de su especificidad se declaran de impronta al momento de pensar en estrategias de asesoría técnica educativa coherente a las necesidades de estos contextos socio-educativos.

Lo primero a abordar en este estudio, a modo de generar los marcos de conceptuales de referencia para una comprensión detallada de lo que en este trabajo se propone, son las categorías de mundo rural y de educación rural, términos que por uso social explicitan una antítesis al concepto de mundo urbano y, por ende, de educación urbana. Esta dicotomía -que si bien es reduccionista- permite pensar en una serie de diferenciaciones, las que van desde los modos de producción económica hasta las matrices culturales que se instauran en cada uno de estos espacios. Sin embargo, el mundo rural ha experimentado mutaciones importantes durante las últimas décadas como resultado de las redes de interconexión que la aldea global ha ido conformando por el crecimiento y valorización de los flujos económicos y comunicacionales, lo que ha repercutido de manera significativa en el plano cultural:

el desafío actual para quienes se interesan desde distintos ángulos en el problema de la ruralidad, demanda repensar las relaciones entre las comunidades y la sociedad global, dentro de un marco social e histórico determinado por la transnacionalización de los procesos productivos, la refiguración del Estado, y la “disponibilidad extendida” (Thompson, 1993) de la producción y circulación de formas simbólicas, pues se transforman los referentes que han caracterizado los estilos de vida ligados a ellas, vulnerando fronteras geográficas, distintos segmentos sociales, de clase, etnia, religión y política. (Rodríguez y Salas, 2004:1)

¹ Los datos entregados por el Ministerio de Educación al 2010 corresponden a cifras declaradas al año 2008. Ver en <http://w3app.mineduc.cl/Sire/unieduMasterView?reg=0&prov=0&com=0&anno=2008>

En este sentido, la dicotomía urbano/rural se va tornando difusa, generando redireccionamientos importantes en las lógicas de comprensión de lo rural. En el caso de la educación rural, la situación sigue el mismo cauce. En sintonía a esta postura, Williamson (2004a) advierte estos cambios, situando su lectura en las políticas públicas diseñadas para atender la educación rural en Chile, a propósito del deseo de brindar una educación de calidad y equitativa en un modelo sociocultural cuya base estructural se sostiene por las dinámicas mercantiles que el capitalismo ha instalado.

Williamson (2004a) reconoce que la modificación que experimenta lo rural -cada día más imbricado a lo urbano- ha sido atendido desde el plano de las políticas educativas, no obstante las expectativas respecto a la mejora de los resultados de aprendizajes de los y las estudiantes insertos en contextos de ruralidad mantiene una brecha significativa al compararse con estudiantes emplazados en la educación urbana. Los factores son múltiples, cruzan desde el currículum, la formación docente, lo pedagógico, lo cultural y la ausencia de un posicionamiento crítico que abogue por el sentido de lo local del mundo rural.

La educación rural en Chile, sometida a los mecanismos de la globalización, se articula en una problemática en que el sentido de lo local se disocia de su perdurabilidad espacio-tiempo, adentrándose a una sociedad de flujos simbólicos altamente dinámicos, siendo afectado el espacio local por los referentes del mundo global. Esta situación hace que la educación rural vaya perdiendo focos de atención vinculados con la estructuración de lo propio, siendo la educación un dispositivo de imposición de formas culturales ajenas provenientes de las negociaciones simbólicas y económicas del mundo urbano-global, lo cual, desde una perspectiva sociológica y antropológica genera gran incertidumbre sobre la dimensión del “currículum para la vida” declarado por el MINEDUC, en el sentido que el sujeto de la ruralidad se ve sometido a brindar respuestas efectivas a un contexto que no es el de su interacción cotidiana.

En este plano, la educación rural debe repensar los modos de adaptación curricular, dando respuesta a las necesidades contextuales y a la heterogeneidad del mundo rural que presenta Chile:

Las poblaciones rurales ocupan de norte a sur del país una gran variedad de entornos sociales y agro-ecológicos que definen sistemas productivos diferentes, asociados con particulares formas de vida comunitaria, tenencia de tierra o afiliación con las empresas relacionadas con la producción silvoagro- pecuaria, pesquera o minera. Dentro de esta población rural debe considerarse a los grupos étnicos indígenas chilenos, que mantienen vigentes sus peculiaridades culturales y lingüísticas y permanecen asentados en zonas de origen. (San Miguel, 2005:1-2)

Esta particularidad de lo diverso presente en el mundo rural y por correlato en la educación rural del país, exige, como señala Sepúlveda (1995), gestionar decisiones técnico-pedagógicas coherentes para responder a los desafíos que la ruralidad propone, considerando el marco de una sociedad globalizada. De otro modo, asumiendo una lectura sociológica en relación a los planteamientos de Bauman (2006), esta disociación entre lo global y lo local asentaría las bases de una marginación hacia aquellos emplazados en los territorios locales-rurales.

Lo explicitado anteriormente pone de manifiesto un tema central asociado a la educación rural referido al rol y las competencias de los docentes que atienden estos contextos en función del logro de aprendizajes significativos para los y las estudiantes, demanda que exige alejarse de los modelos de estandarización que promueve la educación urbana, generando sujetos adaptados al mundo urbano-global, pero que no atienden a las especificidades del contexto de procedencia del cual son parte.

2. Factores a considerar

2.1. Educación rural y familia.

El primer factor importante a revisar hace mención a los procesos de socialización de la familia rural, la cual, producto de la inserción de agentes agro-industriales, se ven forzadas a dar respuesta a necesidades salariales demandadas por una economía en que el “valor de cambio” ha desplazado la lógica del “valor de uso”, forma de interacción de bienes, la primera, propia de sociedades capitalistas. Este modelo económico hace que los padres asimilen modos de trabajo en que la temporalidad dispuesta para los procesos de socialización con sus hijos se vea desplazada, apostando por una movilidad laboral que les permita acceder a los intercambios mercantiles del modelo económico capitalista. En este contexto, los docentes rurales se ven en la obligación de atender necesidades transversales que por historia han estado a cargo de la familia.

Por su parte, al estar las familias insertas en estos nuevos contextos laborales, se pone de manifiesto un factor central relacionado con las demandas de la comunidad-familia sobre las necesidades sentidas que exigen a las escuelas.

En caso de no generarse el encuentro entre una familia disociada según las lógicas tradicionales de la ruralidad y las demandas de la comunidad-familia en este nuevo escenario, la escuela puede funcionar:

en gran parte a espaldas de las realidades locales y de las aspiraciones y demandas de las poblaciones rurales. Esto se explica porque el sistema educativo formal mantiene sus rasgos que lo imposibilitan para reaccionar eficazmente y readaptarse a las nuevas realidades rurales. (Thomas y Hernández, 2005:3).

En este sentido, la escuela rural y el docente deben estar abiertos al encuentro dialógico con la familia y la comunidad, generando instancias participativas para la construcción de saberes desde lo que la educación formal ofrece y las demandas sentidas que el entorno comunitario reconoce como prioritarias,

2.2. Propósito de la educación rural.

Un segundo factor inquietante al momento de pensar la educación rural hace mención sobre el la incapacidad del modelo educativo por orientar la comprensión del sujeto rural respecto a las mutaciones epistémicas que la sociedad global ha generado en su contexto local y, con mayor fuerza, en el contexto de la aldea global.

En un marco situacional, el sistema educativo a través de su conformación del currículum, del desempeño pedagógico del docente y de los lineamientos políticos de intervención para la asegurar la calidad de la educación, entre otros factores debiesen gestionar un trabajo que intencione:

formar y capacitar a estas nuevas generaciones en las competencias necesarias para insertarse en un mundo laboral altamente competitivo y en una sociedad contemporánea eminentemente consumista. Pero esto no es suficiente, ya que surge con fuerza la necesidad de dar a conocer a los sectores campesinos su situación de exclusión social que tienen frente a una sociedad por esencia discriminadora, tomando conciencia de las limitaciones que enfrentan para poder desarrollarse desde un punto de vista social y humano. (Thomas y Hernández, 2005:3)

La educación rural, desde esta perspectiva, no se compromete con un ideal liberador del sujeto, restringiéndolo a un campo de conocimientos y al desarrollo de habilidades homogéneas en relación al currículum nacional. Sin embargo, los casos particulares en donde la educación rural es orientada al desarrollo de habilidades que atiendan de manera específica las condiciones propias del mundo rural –reducidas al campo productivo- no logra emancipar al sujeto, determinando su quehacer a un nivel instrumental.

2.3 Currículum

Lo anterior se vincula de manera directa con la concepción y uso del currículum nacional en el contexto de la educación rural, tercer punto a declarar como relevante para pensar los factores que intervienen en la construcción de saberes de agentes ruralizados en la incertidumbre.

En este plano, la educación se asume en un acto de lucha política, parafraseando a Apple, en el sentido que el currículum pone en manifiesto “la decisión de definir como más justificado el

conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que es difícil que el conocimiento de otros salga a la luz, lo cual dice algo de extrema importancia acerca de quien tiene poder en la sociedad" (Apple, 1996:25).

Adscritos a una lectura crítica que de cuenta de estas problemáticas, comprendemos que el currículum funciona como un dispositivo de "Reproducción Cultural" (Bourdieu y Passeron, 1985), promoviendo la asimilación y el traspaso de códigos altamente distantes de la realidad histórica, social y cultural del mundo rural, estableciendo un trasvasije de elementos propios del currículum hegemónico, siendo el docente un agente que legitima una cultura-otra a través de un discurso pedagógico cuyo funcionamiento estructural se acoge en las dinámicas de validación de la elite cultural y de invisibilización de lo rural, sometido a su propia comprensión desde un posicionamiento de exclusión respecto a las lógicas de distribución de capitales simbólicos y materiales que orbitan en el mundo global.

Basil Bernstein, en relación al término posicionamiento acá utilizado, señala:

El término posicionamiento se utiliza aquí en referencia al establecimiento de una relación específica con respecto a otros sujetos y con respecto a la creación de relaciones específicas entre sujetos. En general, desde este punto de vista, los códigos son recursos de po-sicionamiento culturalmente determinados. (Cit. en Apple, 1997:55)

En este marco analítico, el docente rural en conjunto con el sistema educativo, debiesen proveer a los educandos insertos en sus aulas el valor de la cultura local "y sus valores comunitarios tradicionales, frente a un modelo desarrollista hegemónico, y ante un proyecto cultural avasallante que proviene de sociedades ajenas a las culturas locales" (Thomas y Hernández, 2005:4). Este proyecto demanda repensar el saber respecto al currículum y la performatividad pedagógica de los docentes rurales en función de atender necesidades socio-educativas desde una lectura crítica del modelo de referencia, otorgando competencias que apuesten por el justo equilibrio entre la construcción de saberes y habilidades que permitan la inserción de los sujetos rurales en el mundo globalizado, pero adicionando otras que apunten a las necesidades propias de su contexto local. El

currículo educativo de las escuelas rurales debiese estar construido desde la definición de necesidades propias de las comunidades, siendo el docente un mediador de lo que el sistema educativo ofrece y lo que las lógicas culturales de lo local explicitan como aspectos a desarrollar por la educación para la vida de sus agentes.

2.4. La diversidad cultural.

En relación a lo anterior, emerge un factor de consideración respecto a las lógicas curriculares instaladas para el mundo rural en disociación de las características de sus matrices culturales, el cual hace mención a la diversidad cultural presente en Chile en términos de etnias indígenas.

Chile presenta un alto porcentaje de población indígena, la cual, en términos de inserción educativa se reparte entre lo urbano y lo rural. Sin embargo, es en la educación rural donde confluyen sujetos con mayor índice de preservación de sus matrices culturales, a pesar de los procesos de aculturación histórica a los cuales la población indígena se ha visto sometida. Por su parte, y a pesar del reconocimiento de esta situación, el Estado ha sido incapaz de promover una política educativa que apunte hacia “la transformación de las condiciones de dominación que se manifiestan entre las diversas sociedades, pueblos o culturas que comparten un territorio” (Williamson, 2004b:30), promoviendo lineamientos disociados de las condiciones históricas en que el contacto cultural se ha llevado cabo, optando por posicionar un discurso institucional desde la propuesta innovadora para atender a la heterogeneidad, lo cual ha sido acuñado a partir del concepto de Educación Intercultural, categoría estratégica que diluye la tensión del conflicto latente a nivel de Estado y pueblos indígenas, pues levanta políticas educativas que, en palabras de Williamson:

se desprende de un espacio de conversación y de conflicto histórico, para asumir uno nuevo que pauteará su discurso y políticas, ahora no en el campo de las relaciones de tensión y contradicción, sino en el más amplio, controlable, difuso, de la sociedad global”. (Williamson, 2004b:31).

Tales consideraciones confluyen directamente en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales y en los lineamientos institucionales, incapaces de adscribirse a un proyecto de diálogo cultural desde una dinámica transformacional en que el otro es validado como sujeto portador de saberes.

A partir de lo señalado, surge la necesidad de pensar una asistencia técnica a los docentes, que posibilite el desarrollo de competencias que apunten a asumir procesos de reculturación y revertir la enajenación cultural a la cual están sujetos los estudiantes indígenas. El acompañamiento al docente debe fortalecer su capacidad de saber acompañar y poder facilitar el que los educandos asuman de manera progresiva su identidad étnica y cultural. Se transforma en una necesidad ético social, desde la asistencia técnica educativa, el favorecer procesos de reaprendizaje de los elementos culturales que han sido enajenados.

2.5. Docente rural

Un quinto factor a abordar hace mención a las capacidades del docente rural en consideración de los procesos formativos que no han facilitado un quehacer pedagógico que asegure procesos de aprendizaje de calidad de los estudiantes.

Desde la interacción en terreno, en específicos con docentes del sector de Nueva Imperial, en la región de la Araucanía, se reconoce que las debilidades centrales que los mismos docentes declaran se vinculan directamente con los procesos de formación inicial, los cuales no consideran, en la mayor de las ocasiones, las características propias del contexto rural, el cual exige una pedagogía diferenciada, contextualizada, que responda a las necesidades de lo local.

A su vez, desde el plano de las necesidades administrativas que demanda el contexto educativo rural, el docente se ve exigido a desempeñarse en múltiples funciones que lo desvían del plano pedagógico.

Las condiciones actuales de la educación rural:

requieren de educadores (as), con formación en varios sentidos: pedagógica, psicológica, organizativa, administrativa, antropológica; requieren que pueda: innovar, crear, recrear, criticar, cuestionar, escuchar, comunicar, difundir, incentivar, motivar, enseñar, conducir un grupo, organizar grupos, administrar espacios educativos, generar climas favorables al cambio, enseñar a otros a escuchar, enseñar a comunicar, etc. (Méndez, 2003:5)

En esta perspectiva, el docente rural es concebido como un profesional multicompetente, pero que no ha sido formado para el cumplimiento efectivo de todas estas demandas. Tal situación, por su parte, cobra mayor relevancia en lo que respecta a la educación rural multigrado, en la cual los niveles de gestión del docente conglomeran una diversidad de funciones, además de una serie de problemáticas asociadas a elementos pedagógicos, tales como las metodologías de atención a la heterogeneidad de niveles en aula, los sistemas de planificación de la enseñanza multigrado y los procedimientos evaluativos para la diversidad. Sin embargo, la oferta en Chile sobre programas de estudio universitarios referidos a la formación de docentes para sectores rurales se restringe a la propuesta de la Universidad de Playa Ancha con la carrera Educación Básica Rural y, asumiendo un foco distinto, se encuentran el programa de Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Universidad Arturo Prat, el cual se imparte cada 4 años y el programa Educación Básica Intercultural de la Universidad Católica de Temuco.

Interesante sería, en función de lo anterior, adentrarse en la lógicas curriculares de estos programas con el fin de detectar si sus objetivos para los perfiles de egreso dan respuesta satisfactoria a las exigencias reales a las cuales se ve confrontado el docente que ingresa al mundo de la educación rural. No obstante, nuestra tarea no busca evaluar programas curriculares. El propósito de la propuesta es levantar aspectos para la reflexión que se consideran relevantes al momento de generar los apoyos necesarios a los docentes rurales desde la Asistencia Técnica Educativa, conformando un trabajo analítico que reconozca diversos factores que permitan generar un modelo y un modo de asesoramiento significativo para la educación rural, con el fin de facilitar insumos técnico-pedagógicos que vayan en directa relación a la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), cuya obligación es suministrar estrategias para la mejora de la gestión

educativa y su repercusión en el logro de mejores aprendizajes en los y las estudiantes y a las prácticas de apoyo de la educación rural, la cual, en palabras de Mandujano, se ve muchas veces aislada:

con visitas escasas de supervisión, con pocos o ningún colega que proporcione una segunda mirada tanto de control como estímulo de procesos y realizaciones, con pocos actores locales que puedan ejercer un control - aunque sea no experto- sobre la gestión del profesor, están dadas las condiciones para desobedecer y socavar el compromiso con los "líderes" (Homans 1968, 444) – especialmente por una desinteligente municipalización de los establecimientos, que entregó la administración y finanzas de la escuela a la comuna, y la separó de la supervisión pedagógico-técnica que se mantuvo en manos del Ministerio de Educación. (Mandujano, 2006: 9-10)

3. Ley SEP, una breve descripción.

El fundamento de la Subvención Escolar Preferencial es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país. De forma pionera el estado, no solo entrega recursos a la educación chilena, sino que esta vez los asocia a resultados educativos de las y los estudiantes. En consideración que la Asistencia Técnica Educativa que pensamos para el mundo rural se ampara en la Ley SEP, a continuación se presenta una breve síntesis descriptiva de lo que postula esta normativa, a modo de explicitar sus lineamientos específicos como insumos para la reflexión de las obligaciones que son presentadas como apoyos para el mejoramiento del sistema educativo.

El objetivo central de la Ley 20.248, que crea una Subvención Escolar Preferencial (SEP), es aportar a la igualdad de oportunidades y equidad social por medio de la entrega de recursos adicionales a los establecimientos educacionales por concepto de los denominados estudiantes prioritarios. Estos recursos están orientados a los establecimientos subvencionados y para acceder a ellos, los sostenedores deben firmar un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, por la cual éstos se comprometen dar cumplimiento a diversas obligaciones. Los

recursos económicos otorgados a los sostenedores deben estar destinados íntegramente al cumplimiento de las acciones contenidas en los Plan de Mejoramiento Educativo. En el artículo 6° letra e) de la Ley 20.248, se señala que dentro de las obligaciones que deben cumplir los sostenedores está el:

Destinar la subvención y los aportes que contempla esta ley a la implementación de las medidas comprendidas en el Plan de Mejoramiento Educativo, con especial énfasis en los alumnos prioritarios, e impulsar una asistencia técnico-pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos con bajo rendimiento académico (MINEDUC)

Dentro del uso de los recursos obtenidos para mejorar los resultados educativos, los sostenedores pueden invertir en capacitaciones técnico pedagógicas hasta 0,7 USE. De no invertir los recursos en este concepto, es obligación del MINEDUC proveer los sistemas de apoyo y supervisión necesarios para los establecimientos. En este punto pareciera existir un contrasentido en la ley que busca igualdad de oportunidades, puesto que las escuelas rurales por poseer un número bajo de estudiantes reciben pocos recursos y por tanto, pueden invertir menos dinero en capacitaciones externas, debiendo ésta ser provista por las Direcciones Provinciales de Educación dependientes del MINEDUC.

Entre las obligaciones del Ministerio de Educación, está el realizar supervisión técnica y pedagógica permanente a los establecimientos. Adicionalmente, el Ministerio de Educación considerará las características de los establecimientos educacionales rurales uni, bi o tri docentes, así como de aquellos multigrado o en situación de aislamiento, con el fin de orientar la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo de dichos establecimientos y brindarles apoyo y supervisión pedagógica especial, acorde con sus necesidades, ya sea otorgada por sí o mediante personas o entidades pedagógicas y técnicas de apoyo registradas (artículo 11°).

De este modo, la normativa legal exige dar cumplimiento a procesos e apoyo técnico-pedagógico que se articulen en torno al desarrollo de prácticas que incidan de manera sustancial al

mejoramiento educativo, siendo las Asistencias Técnicas Educativas instrumentos generadores de estos procesos.

Por lo tanto, la obligatoriedad legal debe ser asumida por las instituciones que otorgan servicios técnico educativos, reconociéndose como co responsables de la transformación para la mejora de las instituciones que acceden a sus servicios.

En el caso de la atención al mundo rural, el cumplimiento de esta normativa cobra valor agregado, si se consideran las brechas que se declaran a través de los resultados de aprendizaje a nivel nacional en comparación con instituciones emplazadas en el mundo urbano, el esfuerzo, compromiso, visión y claridad con que se asume este acompañamiento en estos establecimientos, debe necesariamente ser más innovador y pertinente. Además del compromiso ético que exige este trabajo respecto al otorgamiento de estrategias de apoyo a los docentes rurales, surge la necesidad socio epistemológica de vincular las prácticas de las escuelas a las prácticas sociales de la comunidad que la rodea y a la cual la escuela pertenece. La atención a los docentes rurales, quiénes requieren de insumos pertinentes para mejorar sus prácticas pedagógicas e institucionales, se transforma en una deber imperativo de la asistencia técnica vinculado con el compromiso social, la que junto a facilitar las transformaciones escolares, debe también transformar la institución en una escuela que aprende.

4. Asistencia Técnica Educativa. Aspectos a considerar.

Para Senge (2002) la idea de escuelas como organizaciones que aprenden, se ha instalado fuertemente en el discurso intelectual, pero muchas veces, esto no impacta directamente en los establecimientos. El sentido que está detrás de esta idea, es que las escuelas se pueden revitalizar y renovar en forma sistemática y sostenida desde adentro, no necesariamente por decreto, y por tanto, dar cuenta de un trabajo de calidad como construcción colectiva, que involucra acciones de múltiples actores escolares y que además estos cambios internos responden a enfoques

pragmáticos contextuales vinculados a prácticas sociales de la comunidad, dando así, un renovado sentido a la educación, que no necesariamente encaja con el sentido oficial, homogeneizante e invisibilizador de expresiones culturales minoritarias. Es así como cualquier sistema de aseguramiento de la calidad de la educación impartida por las escuelas, no es una cuestión que quede en manos de organismos externos a éstos, sino que es condición *sinequanon*, que exista la necesidad, convicción y deseo de cambio en los protagonistas escolares.

La implementación de organizaciones en proceso de aprendizaje, supone que todos los actores de la comunidad educativa desarrollen y fortalezcan capacidades y competencias necesarias para generar cambios, esto es en lo pedagógico, organizacional, directivo, como así también, en las áreas de convivencia y acercamiento a la comunidad. Esto trae consigo el dejar la desconfianza entre todos (profesores, padres y apoderados, estudiantes, sostenedores y equipos directivos), reconocer objetivos comunes en función del aprendizaje de los estudiantes y de que todos pueden aprender de todos.

En Chile, la instalación del concepto de escuelas que aprenden se ha expresado concretamente de distintas maneras en las llamadas Escuelas Efectivas, escuelas vulnerables con resultados que sobrepasan los resultados esperados y cuyo modelo y prácticas se han tratado de socializar a otros establecimientos, principalmente vulnerables, a partir de la aplicación de un Autodiagnóstico Institucional basado en el quehacer que las Escuelas Efectivas han desarrollado por tiempo y que se espera los establecimientos en aprendizaje comiencen a ver como modelo deseable. A partir de este autodiagnóstico las escuelas en aprendizaje deben confeccionar Planes de Mejoramiento Educativo que cubren todas las áreas del quehacer institucional, Gestión Curricular, Liderazgo, Recursos y Convivencia, asuntos que están a la base de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Para Fullan (2002) el logro de cambios exitosos, requiere que los participantes de este, reconozcan su significado, tanto de lo que se debe cambiar, como de porque se debe cambiar. Para resolver el

problema de la significación de la mayoría, se debe saber como es el cambio a partir de cada uno de los actores, a fin de entender las acciones y reacciones de estos. Además, se debe combinar el conocimiento conjunto de las situaciones individuales, con el entendimiento de factores organizativos e inter-organizativos, los que influyen en el proceso transformacional, en este caso, un agente externo que puede ayudar a estos procesos de cambio son las Asistencias Técnicas Educativas (ATEs). Desde la perspectiva de Fullan (2002), los individuos como los grupos se reconocen inmersos en una organización y una sociedad que está aprendiendo, luchando por establecer un cambio en la vida de sus alumnos así como en las suyas propias, sin embargo, bajo condiciones de fragmentación y de estrés.

Dado los desafíos permanentes de los actuales tiempos, se hace necesario cambiar las dinámicas internas de los establecimientos, esto debido a que muchas son organizaciones que no están necesariamente en procesos de aprendizaje; lo anterior se puede afirmar no solo basado en los resultados de aprendizaje que los estudiantes demuestran en las mediciones nacionales e internacionales, como SIMCE y PISA; sino además, considerando los resultados autodiagnóstico de los propios establecimientos, en donde ellos mismos declaran insuficiencias en distintas áreas de la gestión de sus instituciones. Fullan (2002) señala, se debe promover la reculturización de la escuela, la creación de nuevos tiempos para la reflexión pedagógica y reestructuración de las prácticas docentes e institucionales. La reestructuración es lugar común y todo lo que hace es alterar el horario y roles formal, por otra parte, la reculturización transforma los hábitos, habilidades, prácticas y competencias de los profesores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación. La construcción de nuevos tiempos o retemporalización aborda la cuestión de cómo el tiempo puede usarse de manera más fructífera tanto para los profesores como los estudiantes. La reculturización y la retemporalización deberían llevar a la reestructuración porque ya se sabe que ocasionan diferencias en el aprendizaje. Asimismo, las escuelas deben reestructurar sus relaciones con el entorno, desde esta perspectiva, las fronteras deben ser

transparentes desde y hacia ellas, es así como debe existir una unión entre las escuelas, instituciones de asistencia técnica, universidades, direcciones provinciales y otras entidades.

Desde hace dos décadas, la provisión de asistencia técnica a escuelas y liceos ha sido desde el Ministerio de Educación, esto es desde el ámbito público. Fue en la década de los 80 en que la asistencia técnica pedagógica se convierte en un elemento más de la política educacional. A partir de la promulgación de la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial, la provisión de asistencia técnica ha crecido exponencialmente en el ámbito privado y las Universidades, cambiando el escenario conocido de asistencia e incorporando nuevos actores a esta.

Para Luis Navarro (2002) los servicios de supervisión y de apoyo generados por el Ministerio de Educación pueden ser criticados por su naturaleza burocrática y normativa o derechamente por su eficacia como agentes facilitadores de procesos de cambio en los establecimientos. Desde la década del 90 el interés de las políticas públicas en educación ha estado centrado en el aseguramiento de la calidad de los servicios que se proveen, es por esto que con la Ley SEP ha aumentado el interés por los procesos de asistencia técnica, vale la pena mencionar que los establecimientos están siendo acicateados por el cumplimiento de las metas de efectividad impuestas por el MINEDUC, lo que las obliga a buscar los apoyos que sean necesarios para cumplirlas, debido a la mayor demanda social por la rendición de cuentas de los servicios públicos; así como por la constatación de que en buena medida la mala calidad de los servicios educativos impartidos por las escuelas está relacionado, con lo que Navarro (2002) observa, sobre el debilitamiento que han experimentado los sistemas de control en los contextos de mayor vulnerabilidad socio-económica y de aislamiento geográfico.

Es de considerar que el aumento del interés en la asistencia técnica se explica por los dineros que pueden ser invertidos por los establecimientos educacionales para la contratación de servicios de apoyo técnico pedagógicos, en esta dirección la oferta privada ha aumentado considerablemente al alero de las ATEs, sean éstas de personas naturales o jurídicas. Estas instancias han sido

diseñadas como herramientas para promover la descentralización y autonomía de los establecimientos y fortalecer las capacidades de los equipos para emprender procesos de mejoramiento de la calidad. Subyace en ellos la idea de la necesidad de acompañamiento de los establecimientos en dichos procesos y de la función asesora como elemento catalizador del cambio educativo.

Tal como lo plantea el MINEDUC, la Ley SEP contempla la entrega de recursos a las escuelas para mejorar sus resultados de aprendizaje (MINEDUC, 2009). Buena parte de ese aporte puede destinarse a la contratación de Asistencia Técnica Educativa (ATE), esto es asesoría externa, con el propósito de iniciar y sostener procesos de mejoramiento educativo al interior de los establecimientos. Esto implica para el MINEDUC, la responsabilidad de apoyar a las escuelas desde los recursos solicitados, pero también implica responsabilidades de los sostenedores al comprometerse a desencadenar procesos de mejoramiento al interior de las escuelas/liceos y, por lo tanto, de obtener mejores resultados de aprendizaje de los niños y las niñas. En ese sentido, la elección de una ATE y la elaboración de contratos que estipulen claramente las obligaciones y derechos de las partes, cobran un rol fundamental.

En concordancia con Navarro (2002), la asistencia técnica educativa no, necesariamente, se remite a cursos de capacitación para docentes asumidos en términos individuales, ni colectivos, aunque puede incluir acciones de esta naturaleza. Se entiende, entonces, la asistencia técnica educativa como el apoyo y acompañamiento que hace un profesional externo a los equipos docentes en su afán de mejorar el funcionamiento de los establecimientos. Empero para que estos objetivos se concreten, se requiere que cada establecimiento haya decidido iniciar un proceso transformacional.

La asistencia técnica debe, a su vez, intencionar en los equipos directivos y docentes la comprensión de mejora permanente de las acciones, a pesar que éstas sean consideradas como prácticas de calidad desde una mirada endógena. De otra manera las metas de efectividad

comprometidas en Planes de Mejoramiento no se alcanzarán, lo que obliga a disponerse a la acción.

Siguiendo a Navarro (2002), es necesario que la acción de la ATE genere una transformación institucional. Para lograrlo es perentorio extraer información de las prácticas institucionales y elaborar el sentido de las mismas, esto es, generar una lectura compartida de la manera en que los directivos y docentes contribuyen a producir y a modificar su situación. Este sentido de las prácticas institucionales se obtiene al desarrollar el autodiagnóstico con el cual se inicia, en concreto, la idea de mejora en los establecimientos -para el Ministerio es la primera etapa que permite la elaboración del PME-.

Para nadie es desconocido que los protagonistas de todo proceso de cambio en el establecimiento son los integrantes de la propia escuela, pero no es menos relevante plantear que a la asistencia técnica le cabe un rol activo y corresponsable de los resultados que se puedan obtener. Toda asistencia técnica parte de una hipótesis de la situación del establecimiento, que muchas veces no es evidenciada por el instrumento de autodiagnóstico institucional proporcionado por el MINEDUC, siendo ésta la base para elaborar una propuesta de mejoramiento, la que debe estimular a los docentes para que asuman como propia esta explicación y propuesta, la modifiquen y la implementen eficazmente.

Una asistencia técnica que busca ser eficaz, es la que produce un cambio estable en las prácticas desarrolladas al interior de los establecimientos, en los componentes o en sus relaciones y que modifica definitivamente al establecimiento. Posteriormente una forma simple de evaluar la efectividad de una asistencia técnica es comprobar si las prácticas institucionales se modificaron o lisa y llanamente son diferentes de las que se encontraban antes de ingresar al establecimiento. Por el contrario, una asistencia técnica es ineficaz cuando la evidencia de la transformación o cambio permanece hasta cuando la acción intencionada se interrumpe, es decir, se instalan dispositivos y, por lo tanto, el resultado de la asistencia técnica obtenido es más de lo mismo.

Tal como lo define El Registro ATE, la asistencia técnica hace alusión a un concepto general y amplio que contiene dentro de él distintas expresiones prácticas y concretas, traducidas a tres tipos de servicios:

Asesoría: proceso sistemático y planificado de apoyo a un establecimiento educacional, su equipo directivo o cuerpo docente.

Capacitación: actividades técnico-docentes orientadas al aprendizaje básico, actualización y perfeccionamiento de conocimientos y habilidades de directivos y docentes.

Evaluación: proceso sistemático y planificado de recolección de información relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje, al centro educativo, etc., para su posterior uso en la toma de decisiones (PEC)

El MINEDUC (2009), a su vez, concibe que la asistencia técnica puede ser integral o específica, siempre que se articulen de manera armónica. Para la distinción de una u otra, los criterios a utilizar son:

- si las debilidades están en la gestión y no se ha alcanzado todavía un nivel satisfactorio de funcionamiento y de organización, lo más recomendable puede ser una asesoría de tipo integral que ayude a identificar las debilidades y a diseñar sistemas de trabajo que faciliten el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas;
- si existe un Equipo de Gestión que trabaja sistemáticamente y la escuela tiene un buen funcionamiento, lo más recomendable será contratar asesorías específicas, relacionadas con los subsectores de aprendizaje que se ha propuesto mejorar en el Plan de Mejoramiento Educativo.

En ambos casos lo que se busca es desarrollar capacidades y/o competencias que sean duraderas en el tiempo. Por ello, durante la asesoría debe contemplarse la formación de equipos de trabajo,

la delegación de responsabilidades y la puesta en marcha de sistemas de funcionamiento o prácticas que se vuelvan habituales y que puedan irse mejorando en el tiempo.

Navarro (2002), sugiere que cualquier asistencia técnica debe sostenerse en ciertos pilares fundamentales para que sea efectiva. Uno de ellos es el Profesionalismo, esto es, la capacidad de superar lo meramente disciplinario, siendo su obligación el enfrentarse al otro desde el compromiso y el respeto, debiendo comunicarse desde el reconocimiento de la otredad para no generar un trasvasije de elementos sin sentidos, descontextualizados, siendo el conocimiento entregado una construcción que parte del análisis de las necesidades específicas de cada institución educativa. (Navarro, 2002).

Por otra parte, la asistencia técnica no se trata de un proceso entre iguales, lo que no significa la existencia de una relación jerárquica. A asesor y asesorado les competen roles y funciones distintas, más aún cuando las ATEs son consideradas como un recurso dentro del marco legal de la SEP, siendo responsables de brindar los apoyos necesarios para los procesos de cambio que se instalan en los establecimientos. Para el logro efectivo de este propósito, asesor y asesorado deben estar permanentemente comunicados, en interrelación e interacción (Navarro, 2002).

Otro pilar fundamental es que la asistencia técnica debe intencionar permanentemente la existencia de espacios de reflexión pedagógica respecto del quehacer educativo, con el fin de compartir experiencias y sistematizar prácticas. Esta situación se logra a partir reflexiones de los integrantes de la escuela/liceo, puesto que todo proceso de cambio requiere propuestas que emerjan desde los participantes insertos en la estructura particular de cada institución.

La asistencia técnica tiene que ser capaz de orientar el logro de la modificación de las prácticas cotidianas de los establecimientos, por lo tanto su propuesta de intervención debe asumirse como un proyecto integral y continuo. En ningún caso se debe orientar al desarrollo de acciones aisladas que se tienden a agotar en sí mismas. La asistencia técnica cobra relevancia cuando en los

establecimientos se proveen los tiempos y espacios necesarios para que los docentes y asistentes puedan desarrollar eficientemente los procesos de reflexión pedagógica y su correcta apropiación para la mejora continua. (Navarro, 2002)

En función de lo anterior, todo proceso de asistencia técnica, junto con ser integral y sistémica, se asume como un proceso continuo de reconocimiento de la situación actual en la que se encuentra el establecimiento, por lo tanto, todo proceso de asistencia técnica se fundamenta en la evaluación de la realidad del establecimiento, para de este modo generar las estrategias necesarias que permitan modificar esa realidad. Es por esto que cualquier asistencia técnica va a afectar el clima organizacional, puesto que se transforma en un elemento ajeno al establecimiento, pero que es interviniente. Esto significa asumir el costo de que las relaciones interpersonales o la estabilidad de posiciones al interior de los establecimientos se va a ver alterada desde los inicios de la asesoría y, con seguridad, luego de concluida.

5. Propuesta a modo de síntesis de lo revisado.

Los puntos desarrollados anteriormente, pensados desde su articulación, permiten proponer algunos focos de atención para la elaboración y desarrollo de nuevos procesos de asesoramiento, los cuales debiesen considerar, a nuestro modo de entender la situación, un Modo y Modelo de Asesoramiento Técnico Educativo que se haga cargo de la atención técnico-pedagógica de las Escuelas Rurales, ofreciendo herramientas específicas de apoyo para asegurar la calidad de la gestión educativa de la educación rural.

Al establecer las categorías “Modo y Modelo”, se propone entender:

Modo: Evaluación, análisis y puesta en marcha de estrategias que permitan optimizar la interacción con docentes situados en el mundo rural. El Modo de Asesoramiento hace mención a la

implementación de formas de trabajo que sean capaces de sortear las dificultades que se experimentan al momento de instalar la Asistencia Técnica Educativa en el mundo rural, la cual, por variables de corte geográfica no son capaces de instaurar un trabajo sistemático con las escuelas producto de los costos de traslado, tanto económicos como humanos, afectando de manera sustancial el desarrollo de competencias que permitan a los docentes rurales optimizar sus lógicas de trabajo a nivel de gestión educativa.

Se buscará, entonces, múltiples posibilidades de interrelación. De esta manera se considera propicio asumir un modo de asesoramiento que considere canales comunicacionales facilitadores para la instalación de la ATE, tanto a distancia como metodologías de asesoramiento presencial en terreno, ampliando las redes comunicacionales y metodológicas a una diversidad de experiencias de encuentro y aprendizaje entre profesores asesorados y equipos ATE, siendo el propósito central, el logro de los objetivos propuestos en función del desarrollo de competencias asociadas al mundo educativo y en consideración de un continuo proceso de socialización que promueva la reflexión, crítica y construcción de nuevas posibilidades de entender y enfrentar el fenómeno educativo por parte de los docentes involucrados en el proceso de asesoramiento.

El uso de diversas metodologías de conectividad y asesoramiento a explorar, dan cuenta que el modo de trabajo que podría estar fundamentado en los principios del modelo Blended Learning (Osguthorpe y Graham, 2003), el cual apunta a todo sistema de trabajo que combine múltiples metodologías para el logro de objetivos y aprendizajes (Brodsky, 2003), especificación que amplía las posibilidades en la elección de canales de interacción del modo de asesoramiento técnico-educativo a escuelas rurales.

La finalidad de levantar un nuevo modo de asesoramiento, sustentado en múltiples metodologías de interconexión con el mundo rural, se asocia directamente con la optimización de los logros de aquellos docentes en proceso de asesoramiento, como también a la optimización en el uso de recursos financieros y la posibilidad de hacer uso eficiente y efectivo de los diversas herramientas

de interactividad que promueven las tecnologías de la información y la comunicación, elementos culturales ya instalados en los modos de producción de realidad y que los docentes deben dominar como una competencia constitutiva de su quehacer profesional.

En función de lo anterior, se declara que este nuevo modo debiese apuntar a:

- Reducción de costos financieros.
- Optimización temporo-espacial del asesoramiento.
- Inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de asesoramiento educativo.
- Multidimensionalidad metodológica para la enseñanza-aprendizaje.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Aprendizaje por socialización multimediática y presencial

Modelo: Se refiere al diseño teórico-metodológico que fundamenta la acción de los procesos de asesoramiento a escuelas rurales. Este modelo debe formularse en función del análisis de la realidad de la educación rural en Chile, identificando las variables que conforman este sistema educativo para la elaboración de un modelo de trabajo que sea capaz de dar respuestas satisfactorias, desde la ATE, a la gestión educacional de las escuelas rurales.

Un modelo de gestión de asesoramiento educativo debiese atender de manera integral a la comunidad escolar, generando un trabajo que busque “desarrollar la capacidad de la escuela como conjunto, focalizado en las necesidades colectivas, con el propósito de capacitar al establecimiento como organización” (Bolívar, 1999:9). En este sentido, los focos de atención deben estar situados en múltiples aspectos que componen la estructura de las instituciones educativas, lo que exige un trabajo sistemático de identificación y evaluación de la realidad educativa rural.

El propósito de generar un modelo de asesoramiento específico para el mundo rural, debiese tener en consideración por lo menos las siguientes dimensiones, las cuales comprenden los aspectos tratados en el análisis de la educación rural en Chile y las variables que afectan al docente rural:

- Dimensión geográfica-territorial.
- Dimensión social.
- Dimensión cultural.
- Dimensión pedagógica.
- Dimensión curricular.
- Dimensión organizacional.

Desde lo geográfico – territorial, la pertinencia del modelo de asesoramiento debe ser una alternativa en un escenario que se ha abierto a la descentralización en el discurso, pero que en la práctica es insuficiente por cuanto la capacidad física y financiera del estado, incapaz de llegar a lugares distantes de los centros urbanos, por las razones ya mencionadas, concentran la capacidad de atención en las ciudades.

Por otra parte, consideramos que la escuela debe organizarse y promover el cambio educativo en función de la articulación de la cultura escolar que promueve y la cultura en la cual está inserta y de la cual, según apuntan los supuestos, ésta emerge en cuanto visión y misión institucional. El cambio escolar, desde la variable social, supone innovaciones comprometidas con procesos de deliberación, consensos y planificación de la comunidad educativa toda, ya no sólo los actores escolares comúnmente visibles. Ahora se hace prioridad incorporar a esta discusión a la comunidad, sus actores económicos, ancianos, dirigentes y apoderados, todo a fin de insertarlos en la construcción de una fundamentación reflexiva, deliberada y crítica sobre qué cambiar, cómo hacerlo, para qué hacerlo y bajo qué políticas y recursos. Creemos que es necesario fomentar la tensión utópica entre la escuela como institución, como idea de tradición y rutina y los sueños colectivamente construidos.

En cuanto a la dimensión cultural, es necesario definir, desde la fuente de la comunidad que rodea la escuela, la identidad cultural a la que se atiende.

Para responder a la particularidad de estudiantes y a sus demandas personales y de grupo, se hace necesario revisar la concepción homogeneizante de cultura, incluso la idea de cultura nacional debe ser cuestionada, todo en función de lograr mejoras educativas en un centro alejado de puntos urbanos, aislado geográficamente, al igual que en lo cultural y social. No proponemos la desarticulación de la sociedad mayor, ni el desacato a sus valores dominantes, pero si, entendemos la calidad de la educación como aquella alternativa que responde a las necesidades particulares del que se educa. En este sentido una organización institucional que no responde a las demandas de sus educandos y a la comunidad a la que se debe, es una escuela que se ha apartado de la visión que la vio surgir y ha perdido la fidelidad da su misión. Considerar la variable cultural en la mejora de la escuela, particularmente en lo rural, como organización enseñante, implica necesariamente afrontar el globalizante conflicto histórico cultural que surge entre una sociedad de consumo, cuyo mayor afán es el crecimiento económico y una sociedad rural tercer mundista que lucha por conservar su identidad cultural, que más allá de un eslogan, es una realidad y un derecho que no ha encontrado respuesta en políticas educacionales altamente monoculturales y hegemónicas. Existe una alineación cultural creciente entre las minorías étnicas latinoamericanas, pero no han encontrado un dispositivo de acción en la escuela, un modelo de asistencia técnica innovador, si pretende eficiencia para el cambio, debe necesariamente asumir este aspecto a fin de evitar el debilitamiento del conocimiento y vivencias de una comunidad.

Desde lo pedagógico curricular, apelamos a la renovación de los paradigmas que subyacen al curriculum como selección, organización y propuesta esencial de una intención educativa. La escuela debe desarrollar un curriculum de proceso que enseñe conocimientos o contenidos que se vinculen a las prácticas sociales que se desarrollan en la comunidad que aprende, sólo así, a nuestro entender, se valida el conocimiento enseñable. Y sólo así, la escuela comienza a dar

respuesta a las necesidades particulares de una comunidad, ya no con objeto de homogeneizarla a la sociedad de consumo, sino más bien, permitirle conservar y fortalecer su identidad y autonomía. Estos aspectos deben ser tratados a la luz de la discusión colectiva en un intento de democratizar una estructura institucional que hasta ahora se ha presentado inapelable desde lo rural. No se pretende mirar la realidad rural desde el lente de lo folklórico o paternalista, sino como comunidades autónomas y autodeliberantes que tienen legítimo derecho a decidir sobre el tipo de educación que requieren. Por tanto la escuela, en su intento de reorganizarse, debe considerar dar respuestas a estas demandas.

La variable organizacional pasa necesariamente por la transformación del rol docente directivo, especialmente si se piensa en el carácter uni, bi o tri docente de estos establecimientos. Dado el grado de incertidumbre y falta de preparación técnica para ejercer el rol que declaran los docentes directivos rurales, emerge la gran necesidad de transformar la escuela en un centro de investigación de sus propias prácticas. Redefinir sus marcos de actuación y crear una carrera docente directivo que garantice una formación técnica más acabada.

En función de los aspectos establecidos, el generar un Modo y Modelo de Asistencia Técnica Educativa específico para el mundo de la educación rural, requiere generar instrumentos de análisis que permitan evaluar la especificidad de su realidad desde un enfoque sistémico-integrador, concibiendo el fenómeno educativo dentro de un marco complejo de carácter multifactorial, en el cual todos los elementos entran en juego al momento de pensar la educación en beneficio del logro de mejores aprendizajes de los/las estudiantes.

6. Bibliografía

Apple, Michael. (1996). *Cultural politics and education*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.

_____. (1997). *Teoría Crítica de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Bauman, Zygmunt. (2006). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, Antonio. (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales. De los enfoques técnicos a la Innovación y desarrollo interno. *En Revista Enfoques Educativos*, Vol. 2, N° 1, Universidad de Chile.

http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/03/docs/enfoques_03_1999.pdf

Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean. (1985). *La reproducción*. Barcelona: Laia

Brodsky, Mark. (2003). Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them. *Learning Circuits*, Noviembre 2003.

<http://www.astd.org/ASTD/Publications/LearningCircuits/2003/nov2003/elearn.html>

Fullan, Michael (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. En Profesorado. *Revista de Curriculum y Profesorado*, Universidad de Granada, España. En www.redaluy.org

Mandujano, Fernando. (2006). La gestión de las escuelas rurales multigrado I. En *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 4 N° 7 junio 2006. <http://www.revistaerural.cl>

Méndez, Ana. (2003). Formación de educadores (as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica. En *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1 Julio 2003. <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

MINEDUC. (2009). Orientaciones para contratación de asistencia Técnica Educativa. Separta Técnica. *Revista Nuestros Temas*. Publicación para Profesoras y Profesores de educación Básica N° 33. 2009. http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=857&id_portal=17&id_contenido=9803

MINEDUC. Uso de Recursos y Rendición de Cuentas / ¿En qué se usa y cómo se rinde la SEP?. Disponible en

http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=29&id_seccion=3018&id_contenido=12020

Moreno, Carlos. (2007). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. En *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 4 N° 8 enero 2007. <http://www.revistaerural.cl>

Navarro, Luis. (2002). Asesoría Técnica a las escuelas y liceos: análisis y elementos de propuesta para una política. En *Revista Umbral* 2000, N° 10, Septiembre 2002 en www.reduc.cl

Osguthorpe, Russ. & Graham, Charles. (2003). Blended Learning Environments. Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 4 (3), 227-233.

PEC. ATE: Asistencia Técnica Educativa. Disponible en <http://www.pec.uchile.cl/ate.html>

Rodríguez, Juan. y SALAS, Hernán. (2004). Lecturas antropológicas para la ruralidad latinoamericana: diagnóstico del mundo rural. En *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 2. Enero 2004. <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

San Miguel, Javier. (2005). Nuevas demandas de la educación básica rural. En *Revista Digital eRURAL*, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 3 N° 5 junio 2005.

<http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

Senge, Peter. (2002). *Las Fuentes de la Quinta Disciplina. Escuelas que Aprenden*. Bogota: Norma.

Sepúlveda, Gastón. (1995). *Mineduc: Currículum para las escuelas multigrado*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile.

Thomas, Carlos. y Hernández, Roberto. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. En *Revista Digital eRURAL*, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 3 N° 5 junio 2005. <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

Williamson, Guillermo. (2004a) Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En FAO *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. 90-163.

_____. (2004b). ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural? *En Cuadernos Interculturales*. Año 2. N° 003, Universidad de Valparaíso. 23-34.