



ITESO

MICROCENTROS DE ESCUELAS RURALES DE LA PROVINCIA DE ÑUBLE, CHILE: REPRESENTACIONES QUE POSEE EL PROFESORADO RESPECTO DE SU IMPACTO EN EL QUEHACER PEDAGÓGICO EN EL ESCENARIO DE LA NUEVA RURALIDAD*

RURAL SCHOOLS MICROCENTER (GROUP OF ASSOCIATED RURAL SCHOOLS) AT ÑUBLE PROVINCE, CHILE: TEACHER'S REPRESENTATIONS ABOUT THEIR IMPACT ON THE PEDAGOGICAL WORK IN THE NEW RURALITY SCENARIO

Héctor Cárcamo Vásquez

hcarcamo@ubiobio.cl

Currículo: doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid, España. Director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Integrante del grupo de investigación en Desarrollo Local Sostenible de la misma universidad. Sus líneas de investigación abordan la formación ciudadana y la relación familia-escuela.

Recibido: 18 de enero de 2016. Aceptado para su publicación: 21 de abril de 2016.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/639>

Resumen

El propósito de este artículo es presentar resultados de una investigación cuyo principal objetivo es develar las representaciones que posee el profesorado respecto de la política educativa que impulsa la asociación de las escuelas del territorio rural a microcentros. La metodología utilizada es la cualitativa y para la recogida de información usamos la técnica de entrevista en profundidad. Las personas entrevistadas corresponden a docentes que trabajan en las escuelas que integran el Microcentro de una comuna del Valle del Itata, Provincia de Ñuble, Chile. Entre los resultados destaca la existencia de una representación anclada en la disconformidad respecto del funcionamiento actual del microcentro. Esta representación se modela sobre la base del eje semántico pretérito-presente. Desde la perspectiva de los entrevistados, en el tiempo pretérito destaca el espíritu primigenio de la iniciativa, el cual ponía el acento en actividades orientadas a la reflexión pedagógica y el intercambio de experiencias exitosas como pilar fundamental para la transposición didáctica. Por otra parte, al referirse al presente, plantean que el funcionamiento del microcentro queda restringido a un conjunto de dispositivos de carácter técnico instrumental cuyo fin es la planificación para la consecución de metas propuestas a nivel ministerial.

Palabras clave: educación, ruralidad, política educativa, representación social.

*Este trabajo se desprende del proyecto de investigación "Microcentros de escuelas rurales de la Provincia de Ñuble: imágenes que poseen el profesorado y las familias respecto a su impacto en la calidad educativa en el escenario de la nueva ruralidad" (CD-1202-4), financiado por el Convenio de Desempeño Sistema Territorial de Educación (CD1202) MECESUP-UBB y el grupo de investigación en Desarrollo Local Sostenible (132124 GI/VC) de la Universidad del Bío-Bío.

Los resultados preliminares del estudio fueron presentados como ponencia en el XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, efectuado en Costa Rica en 2015.

Abstract

The purpose of this article is to present results of a research whose main objective is to find out the representations the teachers have about the education policy that fosters associativity of rural schools to microcenters. The methodology used is qualitative and the deep interview technique is used for collecting information. The persons interviewed are teachers working in a district of Itata Valley, Ñuble Province, Chile. One of the outstanding results is the existence of a representation produced by the back of conformity concerning the present operation of the Microcenter. This representation is constructed on the basis of the semantic present-past axis. From the interviewees' point of view in the past time it is outstanding the primigenious spirit of the initiative which puts the emphasis on activities oriented to the pedagogic reflection and the exchange of successful experiences as the main foundation for the didactic transposition. On the other hand, when referring to the present they state that the operation of the Microcenter is restricted to a group of measures of technical nature whose purpose is the planning for achieving the goals proposed by the Ministry.

Keywords: Education, rurality, education policy, social representation.

INTRODUCCIÓN

En la última década, hemos asistido a una reducción de la matrícula en escuelas rurales a nivel nacional (Gallegos, Rodríguez y Sauma, 2007), lo que ha traído consigo el cierre de un número importante de escuelas emplazadas en estos territorios a pesar de las onerosas recientes inversiones que el Estado de Chile ha realizado; por ejemplo, en infraestructura a partir de la edificación de nuevas escuelas, construcción de multicanchas, renovación de mobiliario, implementación de salas con equipamiento computacional, etcétera.

El cierre de estas unidades educativas se ha llevado a cabo sin considerar la relevancia que poseen en el mantenimiento de las comunidades rurales a ellas vinculadas; en muchos casos se ha considerado —desde una concepción económico determinista— más apropiado movilizar a los alumnos a escuelas situadas en espacios urbanos a través de la contratación de autobuses de acercamiento. Esta situación contribuye al decaimiento de las comunidades rurales a partir, entre otros aspectos, del desplazamiento poblacional hacia áreas más pobladas o urbanas y periurbanas. Estos desplazamientos se dan porque, en no pocas ocasiones, las familias optan por migrar con la finalidad de estar más próximas al establecimiento educacional municipal urbano al cual asisten sus hijos; tal como lo indican Gallegos, Rodríguez y Sauma (2007), 60% de las familias rurales eligen la escuela en función de la cercanía.

Las señas de identidad de la Provincia de Ñuble se han visto afectadas por la pérdida de dichos espacios; la otrora importancia asignada al espacio rural —en cuanto complejo entramado social, cultural y económico— como motor de la provincia ha quedado reducida mínimamente al ámbito productivo, en el que priman economías familiares de subsistencia.

En el caso específico de nuestro estudio, algunos elementos de caracterización son expuestos en el apartado sobre los elementos de contexto. Aun así, es evidente que la realidad provincial se identifica por una fuerte presencia de población rural, más todavía si asumimos la redefinición del espacio rural de acuerdo con las

nuevas formas de clasificación espacio-territorial que se han ido configurando en el ámbito académico (Fawaz-Yissi, Rodríguez y Martín, 2013). En el contexto regional, la Provincia de Ñuble corresponde a la de mayor concentración de población rural, al alcanzar 34.9% (Fawaz, 2015).

La nueva ruralidad –concepto desarrollado desde hace ya un par de décadas por Ramírez-Miranda (2014) y Romero (2012), entre otros autores– encierra un conjunto de desafíos en dimensiones como la medioambiental, social, económica y educativa. Precisamente, desde esta última dimensión, la educativa, centramos la atención en este trabajo, pues la legislación que regula el sistema educativo chileno considera que éste se oriente por el principio de equidad. Esto implica desarrollar un conjunto de acciones dirigidas a proporcionar educación de calidad a todos los estudiantes del sistema, y considerar con especial atención la diversidad de realidades existentes en el territorio nacional.

Esta tarea se visualiza como necesaria desde el retorno a la democracia (década de 1990), pues, tal como se venía desarrollando, la educación rural no daba respuesta a los requerimientos particulares de la población. A este respecto, Ávalos (1999), Mandujano (2006), Moreno (2007), entre otros, plantean que los sistemas educativos centran su acción, de manera habitual, en contenidos orientados a reproducir contenidos culturales urbanocentrados, de modo tal que no satisfacen las necesidades de un aprendizaje situado propio de los contextos rurales.

Una vez visualizado este escenario, el Ministerio de Educación de Chile decidió emprender, iniciada la década de 1990, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural (MECE/Básica/Rural) cuya tarea principal es ofrecer oportunidades de educación pertinentes para la población que habita zonas rurales, y mantener vivas las tradiciones que conforman sus raíces, su espíritu y originalidad; asimismo, se propone facilitar el acceso de todos a la educación formal y la proyección en la trayectoria educativa desde los cuatro años de edad.

Dentro del programa MECE básica rural se estipuló la configuración de microcentros para apoyar el desarrollo de los y las docentes en el territorio rural. El desarrollo profesional se sustenta fundamentalmente en el trabajo colaborativo y sistemático entre docentes y en la difusión de buenas prácticas al interior del sistema.

Con el amparo de este principio de equidad y desarrollo de la labor educativa en el contexto rural, desde el Ministerio de Educación se promulgó, el 13 de abril de 2012, el Decreto 968 Exento, a partir del cual se autoriza la continuidad de las reuniones de Microcentro para profesores de escuelas rurales, las que –en términos generales– propenden a la coordinación entre escuelas multigrado ubicadas en territorios rurales con el objeto de evaluar la situación de los aprendizajes escolares, reflexionar acerca del trabajo pedagógico realizado por los profesores en cada escuela para decidir sobre las innovaciones necesarias para mejorar los aprendizajes de los alumnos; programar estrategias de enseñanza en el aula relacionadas con los programas de estudios, los objetivos de aprendizaje y las disposiciones de aprendizaje de los alumnos; acordar criterios para la formulación de planes de mejoramiento que tienen que ver con las necesidades de aprendizaje de los alumnos, entre otros.

Las escuelas multigrado se localizan sobre todo en el espacio rural chileno; sin embargo, también es posible encontrar en zonas rurales escuelas convencionales con cursos agrupados por grado. Estas escuelas, sean multigrado o convencionales, en su mayoría tienen cursos que van desde 1° básico a 6° básico, tal como ha sido en los casos estudiados en esta investigación

Los microcentros de escuelas rurales son instancias similares a los consejos de profesores que se realizan cada semana en los planteles educacionales del área urbana, pero en el caso específico de los microcentros, son jornadas mensuales de ocho horas de trabajo colaborativo entre todas las escuelas pertenecientes. El establecimiento y formalización de los microcentros en cada comuna es determinado por el Ministerio de Educación, el cual utiliza como principal criterio la proyección de objetivos comunes entre las escuelas con la finalidad de proporcionar una educación de calidad en todo el territorio nacional. De este modo, siguiendo a Ávalos (1999), los microcentros podrían catalogarse como una acción dirigida a la formación continua centrada en la escuela, a través de la cual se persigue el perfeccionamiento del docente, pero siempre desde el contexto específico donde desempeña su labor; por tanto, próximo a la noción de aprendizaje situado a la que se refieren Lave y Wenger (1991).

Los requisitos para pertenecer a esta instancia se sintetizan en lo siguiente: ser escuelas con aulas multigrados, uni, bi o tri docentes, designadas por el Ministerio de Educación; en la actualidad también incorporan escuelas polidocentes que cuentan con una baja matrícula; en ocasiones son entidades municipales, a través del Departamento de Administración Educacional Municipal, las que asignan escuelas a microcentros, al mismo tiempo por estar ubicadas en zonas geográficas aisladas y distantes respecto del centro urbano.

Desde sus orígenes, las reuniones de microcentro cuentan con el apoyo de supervisores del Ministerio de Educación, cuyo rol principal es de facilitador, aportando metodológicamente en la realización de la reunión, así como también en el aspecto teórico, mediante la presentación de nuevos conocimientos y estrategias para abordar los contenidos curricularmente definidos. Algunas de las acciones que se llevaban a cabo durante las jornadas de microcentro eran las siguientes:

... actividades comunitarias compartidas [...], aprendizaje cooperativo en torno a los textos integrados de matemáticas y lenguaje [...], realización de historias locales [...] conocimiento de estrategias para enseñar temas de geometría basados en principios de contextualización, integración, autonomía (Ávalos, 1999, p. 221).

De este modo, puede apreciarse que los microcentros, en cuanto componente clave del programa MECE básica rural, se orienta al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, al fomento de la innovación y la mejora de los niveles de aprendizaje de los niños y niñas (Moreno, 2007; Mandujano, 2006).

La puesta en marcha de los microcentros buscaba potenciar el desarrollo de la educación rural. Para estos efectos, el Ministerio de Educación elaboró el *Manual de desarrollo curricular de escuelas multigrado*, cuyo propósito era fortalecer la acción del profesorado en dichos contextos. En este escenario cobra especial atención la reflexión pedagógica entre los profesores de escuelas uni, bi y polidocentes que integran el microcentro. La reflexión pedagógica es entendida como un acontecimiento ético y filosófico, fuertemente vinculado a la noción de práctica reflexiva, a partir de la cual los profesores modelan un proceso social que les permite tomar conciencia de su acción y desde allí poder mejorar su praxis pedagógica; se trata de reflexionar de manera crítica sobre la propia práctica (Elliot, 1993; Freire, 2002 y 1997; Perrenaud, 2010; Shön, 1998). En dicho manual se pone de manifiesto el papel gravitante que juega el profesorado en la implementación, puesta

en marcha y eficacia de los programas de fortalecimiento de la educación rural, toda vez que corresponde al agente protagonista de la concreción curricular. Al respecto, en el manual se señala lo siguiente:

Es claro que el maestro como instructor de contenidos desvinculados de la realidad social de sus educandos contribuye muy poco al logro educativo. La oportunidad depende de que el maestro pueda lograr una autonomía técnica que le permita asumir un rol mediador entre el contexto de vida del aprendiz y el conocimiento que le va permitir interpretar su medio desde una perspectiva diferente (Ministerio de Educación, 1995, p.11)

La autonomía referida en el extracto anterior es pieza fundamental para el tercer nivel de concreción curricular: el aula. Ésta sugiere que el profesorado se sienta lo suficientemente preparado para llevar a cabo una praxis pedagógica con tal independencia que pueda hacer uso de los conocimientos que le permitan adoptar las decisiones pedagógicas más adecuadas según el contexto en el cual se desempeña, de modo tal que los elementos curriculares sean apropiables por los educandos (Castellanos y Yaya, 2013).

Sobre la base de lo expuesto, planteamos nuestro objetivo general, el cual busca develar las representaciones que posee el profesorado respecto de la política educativa que impulsa la integración de las escuelas multigrado del territorio rural a microcentros respecto a su eficacia para la consecución de los objetivos de aprendizajes propuestos para cada nivel educativo.

LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO MARCO INTERPRETATIVO

En el marco de este artículo, la teoría de las representaciones sociales puede ser considerada la teoría general que sirve de sustrato al análisis de los discursos del profesorado, pues se considera la vía adecuada para abordar el objeto de estudio aquí planteado; por tal motivo, nos referiremos a ella.

Las representaciones sociales son un "corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social" (Moscovici, 1979, p. 17). Estas representaciones son sociales por cuanto corresponden a construcciones cuyo significado es compartido socialmente por una comunidad específica (Piña, 2013), en este caso la comunidad estaría constituida por los profesores de educación básica que trabajan en escuelas rurales que constituyen el microcentro de la comuna estudiada.

De acuerdo con Piña (2013), las representaciones sociales corresponden a un tipo de conocimiento específico que poseen las personas y, por tanto, concierne a esquemas cognitivos a través de los cuales es factible reconocer elementos como sistemas de creencias, valores, estereotipos que orientan el accionar de los sujetos y las formas de relacionarse con su mundo particularizado.

En el caso de esta investigación, al centrar la atención en el contenido de las representaciones sociales (Rodríguez, 2007) que poseen los profesores de educación básica sobre este objeto particular, se dirige la atención al conjunto de prenociones que, potencialmente, pueden incidir en el desarrollo del microcentro y en su impacto en la calidad de la educación impartida en las escuelas que lo integran.

Podemos señalar que las representaciones sociales están radicadas en el ámbito de la construcción del conocimiento ordinario, pero no sólo en la configura-

ción y edificación de éste, sino, además, en su circulación a través de los discursos de los sujetos y sus respectivas prácticas sociales; por tanto, se constituyen en el marco adecuado para desarrollar estudios orientados a develar el significado de objetos de representación (Cárcamo, 2015; Cuevas, 2012).

El abordaje de las representaciones sociales puede llevarse a cabo por diferentes vías; una de ellas se dirige a captar los elementos de carácter estructural; por tanto, vinculado a los contenidos que conforman la representación. La otra vía se orienta a captar los procesos mediante los cuales las representaciones se van configurando; en consecuencia, se relaciona con la manera en que van surgiendo las representaciones y los modos de circulación de éstas en un contexto social específico.

Al considerar el desarrollo teórico-empírico que ha alcanzado la teoría de las representaciones sociales, tanto en su corriente procesual (Jodelet, 1984) como estructural (Moscovici, 1979), es posible apreciar su implicación en la construcción, circulación, adaptación y reconstrucción del conocimiento socialmente generado, lo que pone en evidencia su vínculo con las imágenes, opiniones, estereotipos, creencias, percepciones, actitudes e ideologías (Araya, 2002).

Esta manera de abordar el objeto de estudio contribuye de modo significativo a la comprensión y reconocimiento de las teorías implícitas y explícitas, estereotipos y prejuicios que los profesores de educación básica tienen respecto al desarrollo de los microcentros y su impacto en la calidad de la educación; asimismo, la comprensión del fenómeno de estudio desde este prisma supone una oportunidad para problematizar la presencia y las formas de tratar esta temática desde las escuelas que integran los microcentros y el propio Ministerio de Educación en el ámbito provincial.

ELEMENTOS DE CONTEXTO

Lo que se presenta en este artículo corresponde a los resultados obtenidos a través del análisis de los discursos del total de profesores que trabajan en las escuelas que componen un microcentro. Concretamente, son tres establecimientos educativos que constituyen el microcentro que denominamos Arboleda. Las escuelas se ubican en una comuna perteneciente a la zona del secano interior de la Provincia de Ñuble, Región del Bío-Bío en Chile, en el área denominada Valle del Itata (ver imagen 1). De acuerdo con Fawaz:

... el secano interior y costero presenta una acentuada ruralidad, elevados índices de pobreza y una significativa concentración de pequeños productores [...] es el único territorio de la provincia que pierde población en el último periodo intercensal en términos relativos y absolutos, decrecimiento que se acentúa en los sectores rurales (Fawaz, 2015, p. 196).

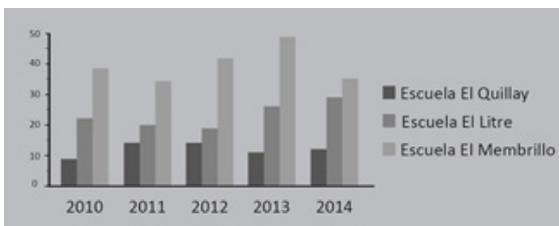


Imagen 1. Paisaje característico de la zona de Secano de la Provincia de Ñuble, Chile.

La comuna tiene una superficie de 423 km² y 15,471 habitantes; la distribución por área urbana rural indica que 7,536 corresponden a población urbana y 7,610, a población rural. Del total, 7,699 son hombres y 7,447, mujeres (Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo). Las principales actividades comunales corresponden a la silvoagropecuaria y servicios turísticos. En el caso de la primera, destacan economías familiares de subsistencia producto de la creciente parcelación hereditaria. En términos educacionales, de acuerdo con información del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal de 2015, en la comuna 5.98% de la población no posee educación formal; 28.29 tienen la educación básica incompleta; y 19.61 logró completar la educación básica. La escolaridad promedio de la población alcanza los 7.95 años, menor que la escolaridad regional, que bordea los 10.23 y menor aún que la nacional, que alcanza los 10.76 años de escolaridad promedio (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2013). Cabe consignar que los años de escolarización obligatorios según la ley son doce.

Respecto al microcentro Arboleda, como hemos dicho, está constituido por tres escuelas: El Litre, cuya matrícula total en 2014 alcanzó los 29 alumnos; El Membrillo, con una matrícula anual de 36 alumnos; y El Quillay, con 12 alumnos. En conjunto, su matrícula está muy por debajo del centenar de niños, situación que se mantiene relativamente estable entre 2010 y 2014, como apreciamos en la gráfica. En cuanto a la dotación docente, podemos plantear que El Litre y El Membrillo son polidocentes; en cambio, El Quillay es unidocente.

Gráfica. Evolución de la matrícula por escuelas que integran el microcentro Arboleda, 2010-2014



Fuente: elaboración a partir de la información del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal comunal, 2015.

Las distancias respecto del centro urbano son: El Litre está a 12 kilómetros del centro urbano de la comuna, El Membrillo, a 3 kilómetros, y El Quillay, la más distante, a 17 kilómetros. En general, son escuelas con equipamiento adecuado para el desarrollo de la docencia, aunque con una infraestructura diversa. La escuela El Membrillo es una construcción reciente de material sólido; por su parte, El Litre tiene una infraestructura mixta en proceso de mejora; El Quillay es de madera y está en un franco proceso de deterioro (ver imagen 2).



Imagen 2. Escuelas del microcentro Arboleda, mayo de 2015. De izquierda a derecha: El Membrillo, El Quillay y El Litre.

MÉTODO

Tal como hemos mencionado, nuestro objetivo se orienta a develar las representaciones que posee el profesorado respecto de la política educativa que impulsa la integración de las escuelas multigrado del territorio rural a microcentros. Para dar cumplimiento a ello, hemos considerado pertinente desarrollar la investigación desde un enfoque comprensivo, pues nos interesa centrar la atención en los elementos constitutivos de la realidad y destacar aquellos aspectos que devienen de la propia experiencia del actor. El camino metodológico escogido, dada la naturaleza del objeto de estudio, corresponde al cualitativo. Esta decisión obedece a dos motivos; el primero es que nos interesa resaltar la subjetividad de los agentes, en este caso profesores de educación básica; y el segundo es el reconocimiento de la importancia que posee el lenguaje como dispositivo constructor de realidad y modelador de la acción de los sujetos.

Para la recolección de información, utilizamos la técnica de entrevista en profundidad de tipo semiestructurado a cada uno de los profesores que trabajan en las escuelas que integran el microcentro Arboleda, distribuidos en la forma que indicamos a continuación: escuela El Litre, cuatro profesores (tres hombres y una mujer); El Membrillo, cuatro profesores (dos hombres y dos mujeres); El Quillay, un profesor. El acceso a los informantes se llevó a efecto por medio de la identificación de informantes clave y, además, a través de información proporcionada por el Departamento de Administración de Educación Municipal correspondiente.

El instrumento utilizado correspondió a una pauta de entrevista, cuya elaboración siguió los procedimientos de las entrevistas en profundidad, de modo que los guiones escritos se construyeron con bloques temáticos que luego, en el transcurso de las entrevistas, se concretaron a través de preguntas formuladas según el desarrollo del discurso de cada entrevistado (ver tabla).

Tabla. Guión de entrevista a profesores de escuelas que integran el microcentro

Temas	Subtemas
Antecedentes generales	Experiencia docente.
	Tiempo de permanencia en la escuela.
	Cambios visualizados en la escuela, las familias y la comunidad.
Integración de escuelas a microcentros.	Conocimiento de la política educativa y el programa de microcentros.
	Opinión respecto del funcionamiento del microcentro.
	Cumplimiento de objetivos trazados.
Acciones emprendidas en los microcentros.	Tipos de acciones emprendidas.
	Articulación de acciones con los objetivos escolares.
	Valoración de las acciones respecto de su impacto en la praxis pedagógica.

El análisis de los datos se trabajó con la técnica de análisis estructural del discurso. La pertinencia de ésta radica en que sus procedimientos sirven para organizar las representaciones sociales de los sujetos sobre problemas y prácticas específicas (Martinic, 2006; Gubbins, 2014), como es el caso de la implementación de la política de microcentro y las diversas aristas que la constituyen como problemática a investigar. De forma concreta, a través de su uso procuramos abordar, tal como señala Martinic (2006), la identificación de las unidades básicas de sentido y las relaciones entre ellas, con la finalidad de reconstruir el modelo simbólico subyacente. Precisamente, estas unidades y sus respectivos elementos configurativos quedan plasmados en las estructuras semánticas que acompañan la presentación de resultados. En ellas se explica el eje semántico desde el cual comienzan a desprenderse elementos constitutivos de sentido en razón de la valoración positiva (+) y negativa (-) contenida en los discursos analizados.

RESULTADOS

Los resultados que se exponen derivan del análisis de las entrevistas a la totalidad de profesores que desarrollan su carrera docente en escuelas que integran un microcentro de escuelas rurales pertenecientes a una comuna emplazada en el Valle del Itata, Provincia de Ñuble, Región del Bío-Bío, Chile. Nos referimos al microcentro que hemos denominado Arboleda. Cabe consignar que tanto el nombre del microcentro como el de cada uno de los sujetos entrevistados han sido cambiados para resguardar la confidencialidad de los informantes.

Tras el conjunto de entrevistas, podemos sostener que los objetivos que se estipulan por decreto han quedado dramáticamente reducidos, pues se ha centrado la atención en un conjunto de instrumentos de planificación, como el Plan de Mejoramiento Educativo y el Proyecto Educativo Institucional, que dificultan el intercambio de experiencias entre los docentes en cuanto a la reflexión pedagógica, las innovaciones y experiencias exitosas. No obstante, se alude, con cierta regularidad, a la idea primigenia del microcentro como una buena oportunidad para las escuelas con equipos docentes reducidos.

A este respecto, Rigoberto nos señala:

... yo creo que es importante que los profesores de escuelas pequeñas como estas

estén presentes en un microcentro, conformen un microcentro porque no sé, yo creo que la principal acción, que es el sentir el apoyo que tenemos de la Provincial de Educación, en este caso del Ministerio de Educación, en diferentes situaciones técnico-pedagógicas es importante. Existe el olvido por desuso, por lo tanto es importante a lo mejor estarnos apropiando de lo que son planes y programas de estudio, etcétera. Y también esa cosa rica que sentimos nosotros al juntarnos con profesores de otras escuelas similares a la nuestra, son nuestros pares en realidad más próximos. Ahí tenemos la posibilidad de preguntarnos ¿cómo lo haces tú?, ¿cuántos niños tienes? [...] tengo doce, tengo quince [...] y ¿cómo lo hace con los cursos combinados?, yo uso esta estrategia, o esta otra. Pensando en eso, el microcentro es una experiencia rica en realidad, yo creo que sí. Yo creo que da resultado, han sido buenos los microcentros y ojalá que siempre existan para que estas escuelas rurales que están quedando sigan funcionando de una buena forma (Rigoberto, treinta y seis años de experiencia docente).

La valoración de Rigoberto sobre el microcentro se modela a partir de su dilatada experiencia como profesor en el área rural, pues inicialmente los microcentros se orientaban a encuentros en los cuales los docentes tenían la posibilidad de intercambiar las experiencias pedagógicas, plantear las dificultades y compartir estrategias diversas, como nos lo indican Ávalos (1999) y Moreno, (2007), entre otros. Cobra especial relevancia la posibilidad de intercambiar experiencias pedagógicas, ya que se considera que esta instancia es la que contribuye a que las escuelas, utilizando la expresión de Rigoberto, “funcionen de buena forma”, situación que en la actualidad no tendría cabida, según el profesorado, por el acento que los supervisores del ministerio de educación ponen en el ámbito de la planificación y la gestión. Esto atentaría contra el sentido original de un microcentro, pues el intercambio de experiencias y estrategias pedagógicas quedan relegadas a un segundo plano.

Así lo indica Mario:

Cada uno tiene su forma de enseñar, nadie dice lo tienes que hacer de esta forma o de esta otra, nadie da la receta. Incluso yo le hacía en su propio cuaderno a cada niño los ejercicios. Primero con las vocales, después con la ‘m’, escribiendo palabras todas con la ‘m’, después pasaba a la ‘l’, escribiendo todas palabras con la ‘m’ y ‘l’, yo hacía mi propio cuadernillo. Bueno, ahora compramos el silabario hispanoamericano que viene justo como lo hacía yo. Hoy día, los apoderados compran el librito porque el ministerio no trae ese libro, no llega. Llega un libro [del Ministerio de Educación] en donde están todas las letras juntas desde el comienzo, la ‘r’, la ‘m’ la ‘p’, entonces como que no me gusta ese libro a mí, yo hallo que aprenden mejor a mi forma. Estas cosas yo las contaba y las explicaba en las reuniones de microcentro, y los otros [profesores] contaban otras experiencias y así las íbamos complementando. Pero últimamente andan con el PME [Plan de Mejoramiento Educativo] y el PEI [Proyecto Educativo Institucional] y todas esas cosas que hay que hacer y vienen a eso solamente [los supervisores del Ministerio de Educación]. Que el PME va relacionado con el PEI ahora y que ahora tenemos que meter todas las cuestiones de antes y eso es lo que nos han explicado no más [...] eso es a lo que se ha abocado últimamente, en realidad a lo que sucede en la sala, poco (Mario, cuarenta y dos años de experiencia docente)

Sin duda, la lógica tecnocrática ha permeado la forma de funcionar de las instituciones, y las escuelas no podían ser la excepción. Pareciera operar una suerte de obsesión por la medición y la planificación que ha movilizad o impulsado a que todos los esfuerzos se orienten a diseñar diversos instrumentos que faciliten la objetivación de los estados de avance, la consecución de logros, entre otros. No planteamos que la planificación no sea necesaria, pero claro está, los extremos nos son “saludables”, sobre todo cuando los procesos orientados a la elaboración de estos planes no son aprehendidos por los propios sujetos, en este caso los profesores. Es tal el nivel de detalle que se debe alcanzar que pareciera que no se alcanza a terminar la planificación A cuando ya se está iniciando la B; no existen los tiempos adecuados para el seguimiento y la evaluación de procesos tan necesaria.

Estos elementos que se desprenden del discurso desarrollado por Mario, expresan una fisura entre lo que se considera el objetivo inicial del establecimiento de microcentros y el actual estado de funcionamiento. El principio a partir del cual se conceptuaba esta instancia como una acción orientada a la formación continua desde una lógica situada (Lave & Wenger, 1991) es reemplazada por una aproximación técnico especializada apoyada en la lógica de planificación, la cual, al ser vista desde el profesorado, queda representada como una acción sustentada en la racionalidad instrumental radicalizada (Díaz, 1996; Habermas, 1987).

Tal como lo señala Leontina:

Ahora es muy por el contrario, casi no podemos conversar [entre los profesores de las distintas escuelas], vienen los supervisores [de la Provincial de Educación], nos dan la cátedra de todo lo que hay que hacer y nos dan la pega [trabajo], y nos dicen: “Para la próxima reunión tienen que traer tal y tal y tal cosa”. Los supervisores vienen, yo digo, a ganar lo que tienen que ganar, a informar lo que tienen que informar y lo que a usted le pasa lo siento, que idea le doy, ninguna. Cuando uno les pregunta por situaciones de la sala de clases se van para otro lado y no están las respuestas como las que uno quiere y necesita (Leontina, catorce años de experiencia docente).

En cada uno de los extractos expuestos se pone en evidencia que el trabajo dirigido a la elaboración de planificaciones no deja espacio para la reflexión pedagógica. A este respecto, cabe preguntarse ¿cómo es posible elaborar planificaciones sin mediar una reflexión de carácter pedagógico?

Lo cierto es que el sentido que los profesores otorgan a la reflexión pedagógica está más próximo a la idea de intercambiar experiencias exitosas en relación con el tercer nivel de concreción curricular, es decir, la praxis pedagógica que tiene cabida en el aula, que a las acciones orientadas a planificar a mediano y largo plazo. La implementación de determinadas estrategias probadas contribuye de manera directa a la consecución de los objetivos de aprendizajes, con base en los cuales el profesorado es evaluado. Esto, a diferencia del sentido que brindan a las acciones de planificación institucional, cuya significación se construye a partir de una imagen abstracta dirigida a la mejora educativa según dictámenes ministeriales. En tal escenario, el trabajo centrado en la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo a largo plazo (cuatro años), tal como lo estipula el Ministerio de Educación, ha impactado de forma significativa en las representaciones que el profesorado tiene respecto del microcentro, sus objetivos y modos de funcionamiento.

Aunque toda planificación, toda elaboración de un plan, requiere un proceso reflexivo permanente situado en el contexto donde se desea implementar, esta instancia no es asumida por los sujetos como un espacio de reflexión pedagógica propiamente tal. Esta situación conlleva una reconfiguración de los contenidos de la representación que poseen los sujetos sobre el microcentro.

Uno de los contenidos de la representación que se desprende de los discursos del profesorado conduce a identificar un eje de significación en torno a la noción de “utilidad práctica”, la cual comienza a desdibujarse en la medida en que las reuniones del microcentro se han centrado en la planificación de largo plazo (abstracta) y han relegado a un segundo plano el intercambio de experiencias de aula (concreta), valoradas positivamente por los sujetos, tal como presentamos en la figura 1.



Figura 1. Estructura semántica del eje “utilidad práctica”.

Fuente: elaboración a partir del corpus discursivo.

Cada una de las valoraciones que se representan gráficamente en la figura 1 están siempre en relación con la forma de operar de un agente clave en la operación de los microcentros: los supervisores del Ministerio de Educación. Lo mencionado es un elemento importante en el marco de interpretación propuesto, ya que uno de los aspectos que se deben indagar en el modelamiento de las representaciones sociales se refiere a los agentes que contribuyen a ello (Calixto, 2015; Piña, 2013). En este caso, cabe indicar que la figura del “supervisor de la provincial”, usando las palabras de los entrevistados, es clave. Es él quien se transforma en la cara más visible de la política pública en materia educativa.

Otro contenido de representación alude al modo de funcionamiento de los microcentros de escuelas rurales. Las valoraciones respecto del buen o mal funcionamiento están vinculadas a los modos y estrategias que el supervisor o el equipo de supervisores utiliza para cumplir con los objetivos estipulados formalmente en el Decreto 968 Exento de 2002, que autoriza la reunión de profesores de escuelas rurales pertenecientes a un microcentro. Los objetivos allí expuestos son los que a continuación indicamos:

- Evaluar la situación de los aprendizajes escolares.
- Reflexionar sobre el trabajo pedagógico realizado por los profesores en cada escuela para decidir sobre las innovaciones necesarias para mejorar los aprendizajes de los alumnos.
- Programar estrategias de enseñanza en el aula relacionadas con los programas de estudios, los objetivos de aprendizaje y las disposiciones de aprendizaje de los alumnos.

- Acordar criterios para la formulación de planes de mejoramientos que tienen que ver con las necesidades de aprendizaje de los alumnos, entre otros.

Recurrir a la explicación de los objetivos se torna necesario en el marco de los resultados que se exponen, pues a partir de ellos se modela el contenido de representación sustentado en el eje pretérito-presente mostrado en la figura 2, ya que la representación sobre el microcentro se va configurando con base en su funcionamiento en dos momentos diferentes. En tal sentido, el cumplimiento o incumplimiento de los objetivos internalizados por los profesores en este contexto condiciona la valoración que asignan a esta instancia, toda vez que se plantea un antes y un después.

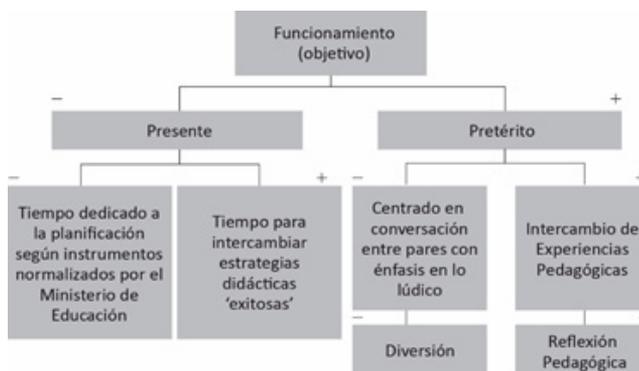


Figura 2. Estructura semántica del eje "funcionamiento".

Fuente: elaboración a partir del corpus discursivo.

Continuando con la figura 2, reconocemos que en el tiempo pretérito se valora positivamente el funcionamiento dado que se considera que el microcentro cumplía en ese contexto, principalmente con un objetivo calificado por los profesores como esencial; esto es, reflexionar sobre el trabajo pedagógico desempeñado por los profesores en cada escuela a fin de decidir sobre las innovaciones necesarias para mejorar los aprendizajes de los alumnos; por tanto, anclado en lo concreto, tal como lo representamos en la figura 1.

En cuanto a la reflexión acerca del trabajo pedagógico, es posible apreciar la importancia otorgada a esta acción por parte de los profesores entrevistados; plantean que el microcentro tenía un sentido original, el cual se fundaba en brindar oportunidades de reflexión pedagógica e intercambio de experiencias a los profesores que, dada las características de la escuela en la cual desempeñan su labor (escuelas rurales uni o bidocentes), tienen la posibilidad de llevarlo a cabo únicamente a través de esta instancia.

Al respecto, la figura 3 viene a constituirse en la imagen gráfica de otro de los elementos que dan cuenta de los contenidos de la representación social que poseen los profesores sobre la política educativa que impulsa la integración de escuelas rurales a microcentros.



Figura 3. Estructura semántica del eje “reflexión pedagógica”.

Fuente: elaboración a partir del corpus discursivo.

Como hemos venido evidenciando, desde la perspectiva del profesorado, la reflexión pedagógica aparece como un contenido representacional clave a la hora de referirse al objeto de estudio, pues su valoración respecto del actual funcionamiento del programa está modelada sobre la base de la factibilidad, o no, de llevar a cabo dichas reflexiones en las reuniones de microcentro.

La reflexión pedagógica, como acontecimiento ético y filosófico, tiene un impacto profundo en la práctica social concreta del profesorado siempre que se configure como un proceso social, en el cual el poder para realizar los cambios trascienda las capacidades individuales (Elliot, 1993; Freire, 2002; Perrenaud, 2010). En tal sentido, la reflexión pedagógica referida por los sujetos se corresponde con la idea original del microcentro, a través de la cual esta instancia era entendida como una acción dirigida a la formación continua centrada en la escuela (Ávalos, 1999).

La reflexión pedagógica cobra cabida y sentido en la medida que se generan las instancias necesarias para que el profesorado de las escuelas que componen el microcentro pueda intercambiar las experiencias, estrategias y metodologías para la realización de la transposición didáctica, entendida esta última como proceso que trasciende la individualidad del profesor para generar con el alumnado las instancias de aprendizaje colectivo.

CONCLUSIONES

Las representaciones sociales que los sujetos poseen respecto del microcentro y su impacto en la calidad de la educación en el contexto de la nueva ruralidad está constituida por los siguientes elementos:

- Contenidos: funcionamiento (préterito/presente); utilidad (abstracto/concreto); reflexión pedagógica (para transposición didáctica).
- Fuentes: experiencia docente.
- Agentes: actuar de supervisión de la Dirección Provincial de Educación, Ministerio de Educación.

Una idea fuerza en torno a los contenidos de la representación que posee el profesorado respecto al microcentro; está anclada en la noción de funcionamiento según el momento. Esta representación se configura sobre la base del eje semántico pretérito-presente. El tiempo pretérito destaca el espíritu primigenio de la iniciativa, el cual ponía el acento en actividades orientadas a la reflexión pedagógica y el

intercambio de experiencias exitosas; en cambio, el tiempo presente se desarrolla en función de un conjunto de dispositivos de carácter técnico cuyo fin está dirigido a la planificación para la consecución de metas propuestas a nivel ministerial, y se pierden de vista las especificidades propias de la educación rural.

En este sentido, se intersectan dos ejes de significación a partir de los cuales se reconocen dos campos semánticos donde se moviliza el discurso de los profesores. Estos campos semánticos sirven de base para la explicación de la representación que poseen respecto del microcentro (ver figura 4).

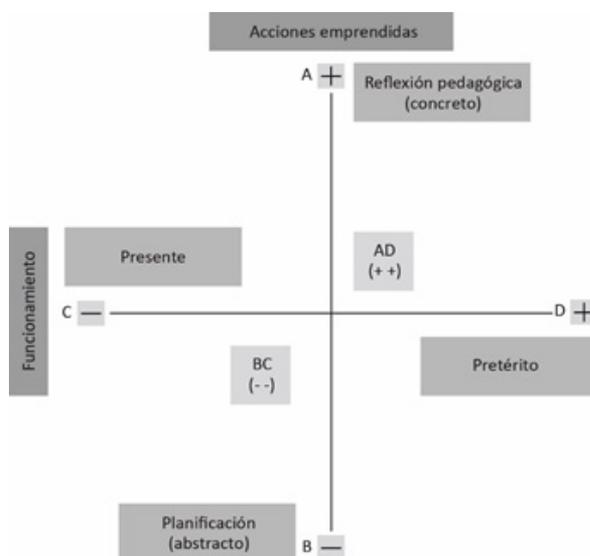


Figura 4. Cruce axial. Ejes de significación "acciones emprendidas/funcionamiento".

(+ +) AD: conjuga la reflexión pedagógica a nivel concreto con el tiempo pretérito; es decir, en sus inicios, el microcentro centraba la atención en el proceso de reflexión pedagógica, lo que es valorado positivamente por los profesores.

(- -) BC: conjuga la planificación a nivel abstracto con el tiempo presente; es decir, en la actualidad, el microcentro está enfocado casi exclusivamente a la elaboración de planificaciones de mediano y largo plazo, y relega a un segundo plano la reflexión pedagógica considerada útil para la concreción curricular en el aula, lo que es valorado de modo negativo por los profesores.

Las particularidades de la educación rural requieren un espacio que facilite el intercambio de experiencias, sobre todo considerando la existencia de escuelas unidocentes y bidocentes (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012). En tal sentido, reconociendo la importancia que revisten los instrumentos de planificación y su debido seguimiento; se considera necesario matizar, buscar ciertos equilibrios, que permitan a los profesores que desempeñan su carrera docente en estos contextos llevar a cabo los intercambios de experiencias pedagógicas que contribuyan a un mejoramiento de la educación por medio de una concreción curricular que dé cuenta de las propias necesidades de los alumnos y sus familias:

La reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo presente para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello (Castellanos y Yaya, 2013, p. 3).

Sin duda, entre el profesorado que integra las escuelas pertenecientes al microcentro Arboleda existe conciencia respecto de lo gravitante que resulta la reflexión en la acción y, sobre todo, la reflexión sobre la acción (Shön, 1998); a través de ésta se generan instancias de producción de significados acerca de la praxis pedagógica que, junto con aportar a una adecuada transposición didáctica, se constituye en fuente de fortalecimiento personal y social del profesorado (Ávalos, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José: FLACSO.
- Ávalos, B. (1999). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Recuperado de <https://publications.iadb.org>
- Calixto, R. (2015). El cambio climático como objeto de representación. En Calixto, R. (coord.). *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente* (pp. 35-50). México: ISCEEM.
- Cárcamo, H. (2015). Representaciones sociales sobre el rol del profesorado: miradas desde la formación inicial docente. En Calixto (coord.). *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente* (pp. 89-106). México: ISCEEM.
- Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). La reflexión y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (42), 1-18.
- Cuevas, Y. (2012). Apuntes sobre la teoría de representaciones sociales. En Calixto (coord.). *En la búsqueda de los sentidos y los significados de la educación ambiental* (pp. 21-44). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fawaz, M. (2015). Una mirada analítica de la Provincia de Ñuble desde el sector rural, la mujer y la familia. En Umaña (ed.). *Caracterización de la Provincia de Ñuble y una propuesta estratégica para el desarrollo del territorio* (pp. 181-276). Concepción: UBB.
- Fawaz-Yissi, M., Rodríguez, C. y Martín, C. (2013). Reconfiguraciones socioespaciales y nuevos vínculos rural-urbanos. En Tolón, Lastra, Bienvenido y Fawaz (coords.). *Experiencias en desarrollo local y rural sostenible* (pp. 180-202). Almería: Universidad de Almería.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallegos, F., Rodríguez, C. y Sauma, E. (2007). Provisión de educación en zonas rurales de Chile. Incentivos, costos y calidad. En Irarrázaval, I. et al. (eds.). *Camino al bicentenario. Propuestas para Chile* (pp. 47-74). Santiago: PUC.
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, (63), 1069-1089.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1. *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Ilustre Municipalidad de Quillón, Departamento de Administración Educacional Municipal (2015). Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal. Quillón: I. Municipalidad de Quillón.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (ed.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Mandujano, F. (2006). La gestión de las escuelas rurales multigrado. *Revista Digital eRural*, núm. 7.
- Martinić, S. (2006). El estudio de las representaciones y al análisis estructural del discurso. En Canales (ed.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299-320). Santiago: LOM.
- Ministerio de Educación. Decreto 968, Exento, de 13 de abril de 2012.
- Ministerio de Desarrollo Social. Resultados Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). Educación. Síntesis de resultados. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Educacion.pdf
- Moreno, C. (2007). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. *Revista Digital eRural*, núm. 8.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Perrenaud, P (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piña, J. (2013). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En Llanos, L. (ed.). *Metodología y enfoques interdisciplinarios de investigación en las ciencias sociales* (pp. 161-193). México, DF: Plaza y Valdés Editores.
- Ramírez-Miranda, C. (2014). Critical reflections on the new rurality and the rural territorial development approaches in Latin America. *Agronomía Colombiana*, vol. 31, núm. 1, pp. 1-10.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez, y García. *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-190). Guadalajara: CUCSH-Universidad de Guadalajara.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 11, núm. 1, pp. 8-31.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), 297-310.