



ITESO

EDUCACIÓN RURAL: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DESDE UN ENFOQUE PARTICIPATIVO¹

RURAL EDUCATION: AN INSTITUTIONAL PROJECT FROM A PARTICIPATIVE APPROACH

Por: Guillermo Williamson Castro
Guillermo.williamson@ufrontera.cl

Currículo: doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil. Profesor del Departamento de Educación y director del magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Investiga temáticas de educación rural y educación intercultural asociadas al desarrollo territorial. Dirige los proyectos “Relaciones entre educación rural y territorios locales: el estudio de un caso en Carahue, Región de la Araucanía” y “Universidad es territorio UNETE”.

Por: Tamara Torres Huechucura
t.torres01@ufromail.cl

Currículo: magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Ha sido becaria y ayudante del proyecto Universidad es Territorio UNETE, de la Universidad de La Frontera. Profesional del Instituto Nacional de la Juventud del Gobierno de Chile, donde desarrolla temas de juventud, voluntariado y participación social.

Por: Yasna Castro Machuca
yasna.castro@ufrontera.cl

Currículo: licenciada en Sociología de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Ayudante de investigación del proyecto Universidad es Territorio UNETE, de la Universidad de La Frontera. Profesional del Instituto de Desarrollo Local y Regional de la Universidad de La Frontera, donde desarrolla temas en el área social sobre planeación para el desarrollo.

Recibido: 24 de enero de 2017. Aceptado para su publicación: 30 de junio de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/710>

Resumen

En el marco conceptual de la nueva ruralidad se presenta y analiza el contexto y proceso de elaboración participativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de una escuela rural. Corresponde a una investigación cualitativa que estudia la relación entre escuelas y comunidades rurales; la construcción participativa del PEI de la escuela rural Tranapunte entre 2012 y 2015; y los principales efectos, es decir, su misión y visión, ejes curriculares de biodiversidad e interculturalidad, relación entre comunidad escolar y territorio local en sus dinámicas de continuidad y cambio. Concluye que un proceso de elaboración del PEI y de gestión participativa es condición para la reconstrucción de los sentidos de la escuela rural, del mejoramiento del currículo y de aprendizajes interculturales.

Palabras clave: educación rural, currículo, interculturalidad, biodiversidad.

¹ Resultado de la investigación cualitativa “Relaciones entre educación rural y territorios locales: el estudio de un caso en Carahue, Región de la Araucanía”. Proyecto Universidad es Territorio-UNETE de la Universidad de La Frontera. Proyecto UNT15-0022 (2015-2017).

Abstract

Using the New Rurality approach as conceptual framework, this paper analyzed the participative and deliberative process of developing a Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Institutional Educative Plan) in a rural school in Tranapuenta, Southern Chile. This research uses a qualitative design to study the relation between the school of Tranapuenta and the rural communities where the school is located, describing the products of the process: Mission and vision of the school, main curricular areas (diversity, intercultural, relation school community and participative management of the schools). Finally, this paper analyzes how these products are conditions to rebuild the purpose and meanings of the school with the final purpose of improve curriculum and intercultural learning of the students.

Keywords: rural education, curriculum, interculturality, biodiversity.

INTRODUCCIÓN

Chile tiene una inserción activa en los procesos de globalización, de crítica social a la democratización de la sociedad y de cambios culturales profundos generados por los procesos de modernización y reformas políticas, sociales, institucionales y económicas. Nuevos actores sociales y prácticas políticas surgen a la vida societal y demandan más participación y poder. La relación campo-ciudad, urbana-rural, se hace plástica, indefinida, ambigua, y sobre todo complementaria y renovada en sus relaciones, tensiones y contradicciones (Williamson, 2004).

En ese contexto, las zonas rurales y sus poblaciones se encuentran no solo en transformación sustantiva material, sino en redefinición conceptual y de sentidos para sus habitantes. La educación de las poblaciones rurales (o educación rural, usaremos de manera indistinta ambos conceptos) es una dimensión o componente más en esta dinámica modernizadora, democratizante y de reconstrucción cultural. Se ha puesto en cuestión –desde los movimientos sociales, principalmente estudiantiles– el modelo neoliberal y privatizador de la educación chilena; sin embargo, a partir de 2014 ha entrado en un complejo proceso de reforma educacional que se proyecta a largo plazo, con tensiones, contradicciones y disputas ideológicas, económicas, pedagógicas, políticas, institucionales: es amplia, integral, profunda, sistémica, y apunta a cambiar el eje desde una educación de mercado a una educación como derecho.

En este trabajo exponemos algunos resultados de una investigación sobre las relaciones entre escuela rural y comunidad del territorio, en la cual abordamos –con apoyo de estudiantes tesisistas citados en el texto– la Escuela Tranapuenta de la Comuna de Carahue (2012-2014). Es necesario mencionar que fuimos actores relevantes del proceso de impulso y apoyo al cambio participativo del proyecto educativo de la escuela, lo que hace, desde una perspectiva clásica de la investigación, que esta tenga necesariamente –como el artículo– límites en su análisis.

En este contexto, la investigación se pregunta por las acciones que –a juicio de los actores del territorio escolar y local– permiten articular las relaciones entre escuela y comunidad como condición para el desarrollo del territorio. Estudia la experiencia, sus relaciones socioculturales, pedagógicas, de gestión, convivencia y colaboración interinstitucional e interpersonal, y muestra los resultados de la investigación como aprendizajes generados desde el quehacer escolar y territorial. Planteamos, entonces, responder a la pregunta: con base en la perspectiva de los actores del territorio escolar

y local sobre la relación entre escuela y comunidad, ¿qué aprendizajes podemos descubrir desde la experiencia de la escuela rural básica y del territorio Tranapunte para el mejoramiento y cambio de la educación rural?

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El objetivo de la investigación es conocer la relación entre la escuela y el territorio Tranapunte, y reconstruir dinámicas y significados de la escuela como la posibilidad educativa para sus niños y niñas, según algunos actores de la comunidad escolar (directivos, profesores, asistentes de la educación, padres y apoderados, estudiantes) y local (dirigentes sociales, dirigentes y autoridades indígenas del territorio, autoridades municipales). El estudio abarca el periodo 2012-2015 y considera como categoría central de análisis la elaboración participativa del PEI en relación con la gestión y convivencia con participación de la comunidad, ejes curriculares de interculturalidad y biodiversidad, vinculaciones pedagógicas en el territorio y aporte al desarrollo local.

El concepto con el que trabajamos es gestión participativa, el cual no se asocia a los liderazgos, administración, propiedad, estilos de autoridad o dirección de los establecimientos, sino a los procesos en que la toma de decisiones se establece de un modo participativo por los estamentos de las comunidades educativa y local (estudiantes, docentes, apoderados, directivos, asistentes de la educación, dirigentes sociales e indígenas) (Lück, 2008; Williamson, 1995). La relación entre escuela rural y desarrollo comunitario es directa, necesaria, bidireccional y conveniente en aspectos productivos, culturales, sociales y pedagógicos (Juárez, 2013; Bustos, 2011; Atchoarena y Gasperini, 2004; Durston, 1997). Sus principios se fundamentan en la teoría de educación sociocrítica como expresión de una pedagogía activa, constructivista, contextualizada, cooperativa, intercultural y basada en aprendizajes significativos. Recogemos planteamientos de la teoría pedagógica crítica: el valor otorgado al conocimiento popular y a la diversidad de personas y colectivos sociales y culturales; las variadas formas de producir conocimiento y de participar en la gestión escolar.

Para conocer las relaciones entre escuela y comunidad en el territorio de Tranapunte, con base en un paradigma cualitativo, hemos combinado diversas técnicas de investigación con información de tres fuentes: directas, con entrevistas semiestructuradas individuales; observaciones en terreno, con registros de campo; secundarias documentales (informes de tesinas, tesis, audiovisuales realizados por estudiantes de pre- y posgrado, información obtenida de páginas web oficiales de la escuela y del Ministerio de Educación sobre la escuela y la comunidad, documentos oficiales del municipio y la escuela).

Nueva ruralidad para la escuela rural

La revisión de la literatura muestra diferentes perspectivas de la ruralidad. Diversos organismos y autores (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2008; Bustos, 2011; Kay, 2009; Williamson, 2004) coinciden en que las definiciones clásicas que consideran por defecto lo rural como "lo no urbano", la densidad de habitantes en un perímetro dado o la disponibilidad próxima de servicios públicos, por ejemplo, ya no la pueden explicar: plantean diversos enfoques, más amplios, abiertos, dinámicos e integrales, que requieren nuevas definiciones.

La economía campesina clásica no es ya la principal fuente de recursos familiares. Se modifican los hábitats y el uso de los recursos naturales que se convierten

en bien de mercado, y grandes obras de infraestructura tienen impactos ambientales y culturales aún desconocidos en su extensión y profundidad. El cambio climático modifica los paisajes y las condiciones de vida. La tecnología se expande por los procesos productivos. El cotidiano de la vida y la producción familiar rural se ha alterado en virtud del mayor acceso a servicios de todas las formas de comunicación y enfrenta contradicciones con sectores empresariales.

Las identidades, creencias, cosmovisiones, se transforman radicalmente; la estructura de organización de la tierra, en el caso indígena, pasó de ser comunitaria a individual/familiar, sin dejar de subdividirse y generar problemas de acceso a la tierra y a su productividad. Estos cambios se reflejan en los resultados de una investigación en sala de clases, de alumnos de la Escuela Millalevia, Comuna de Ercilla, que muestra un aumento en los ingresos familiares de subsidios, trabajo temporal y pensiones (investigación “El trabajo en Cherquenco y Pidima”, proyecto FID08-0001- UFRO).

El mundo rural ha ido mutando conceptualmente desde lo “no urbano” a un espacio que se funde con ciudades, pueblos y villorrios en sus dinámicas de desarrollo, que encadena su producción y servicios a procesos agroindustriales e industriales urbanos, que de una concepción que asociaba la ruralidad a lo agrario se ha ido mezclado con otros rubros productivos en tanto se modifica la ruralidad: la educación rural la explica en gran medida su contexto y no la ya añeja tensión “campo-ciudad”:

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y economías de muchas ciudades, comunas y regiones. La ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de biodiversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen (Williamson, 2004, p. 93).

La ruralidad está en cambio estructural, con beneficios desde el Estado, espacio constructor de identidad, asociado a procesos productivos primarios con extensiones al sector terciario. El modelo económico de mercado neoliberal globalizado, con un Estado subsidiario, tecnologizado, orientado a las exportaciones, sin protección a los pequeños agricultores, con flexibilidad laboral, escasa sindicación y mínima asociación está en la explicación de los fenómenos descritos. Por otra parte, se han desarrollado múltiples procesos de resistencia que resultan de organizaciones sociales, académicas, profesionales o políticas.

El neoliberalismo persiste y reconstruye la necesidad de estudiar la relación entre la cuestión agraria clásica y la cuestión nacional, es decir, el desarrollo de los territorios a partir del reconocimiento de que, pese a todos los problemas y contextos opresivos que enfrentan las sociedades globalizadas, “los movimientos rurales constituyen, hoy en día, el núcleo fundamental de oposición al neoliberalismo y la fuente más importante de la transformación democrática en la política nacional e internacional” (Moyo y Yeros, 2008, p. 16). El mundo rural popular, indígena y campesino, es una fuerza de transformación estructural que se instala en los territorios locales y desde ahí se movilizan hacia objetivos políticos, culturales

y sociales mayores. Las zonas rurales son espacios de contradicción, de conflictos, de desarrollo en búsqueda de una identidad reconstruida y de una inclusión tardía, pero integrada a la sociedad y a la economía nacional y regional, así como de reorganización del espacio natural y cultural que tiene impactos en el sistema educacional del territorio rural.

La nueva ruralidad es un concepto que expresa estas dinámicas de transformación. El PNUD ha reformulado el concepto de ruralidad y propuesto un nuevo carácter de reorganización y transformación de las zonas rurales. “La ruralidad hoy, objetiva y subjetivamente, es un proceso, una dinámica, un movimiento, más que una estructura. Esto desafía profundamente las perspectivas y los conceptos que usamos habitualmente para definir y comprender lo rural” (Canales, 2005, p. 33). La nueva ruralidad requiere una nueva ciudadanía: “Para decirlo en breve [...] ni más ni menos, una corriente de ciudadanía rural que integre los muchos pasados y los muchos presentes en un proyecto sostenible de futuro” (Canales, 2005, p. 39).

El PNUD en Chile dedicó su informe de 2008 al “Desarrollo humano en Chile rural”, y en él define la ruralidad

en un sentido ampliado, para cubrir la realidad de aquellos asentamientos humanos que, siendo estadísticamente urbanos o no rurales en el sentido que le han atribuido las definiciones demográficas oficiales, siguen siendo –y cada vez más, puede decirse–, tributarios y orgánicos, o funcionales, a las actividades económicas que son típicamente –y ahora incluso renovadamente– rurales: la agricultura, la pesca, la actividad forestal o pecuaria. [...] Así concebida, la ruralidad en Chile es mucho más grande de lo que suele pensarse (cerca de tres veces la cantidad de población que hoy es definida como rural), y en ningún caso puede decirse de ella que esté desapareciendo. En segundo término, concebimos lo rural cada vez más territorializado [...] existen “territorios rurales” –valles, cuencas, comarcas, provincias, intercomunales–, que pueden describirse cada vez como un modo de poblamiento específico, un modo de trabajo también específico y orgánico a sus condiciones ecológico-espaciales. Lo nuevo rural, y lo rural desde siempre, es un modo de construir territorio, un entorno natural para trabajar y vivir en él. En tercer término, nuestro enfoque necesariamente debió ser sensible a lo que es la evidencia menos vista de lo rural actual: el predominio del cambio, de la transformación hasta el vértigo, de las sucesivas olas de renovaciones culturales, técnicas, ecológicas, que vienen aconteciendo desde los años cincuenta o sesenta del siglo pasado (PNUD, 2008, pp. 23-24).

En lo educacional, en la perspectiva de educación permanente y para todos, establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos, en el que colaboran el PNUD, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Banco Mundial) se refiere a educación de la población rural para que sea inclusiva, asociándola a la superación de la pobreza, la seguridad alimentaria, el desarrollo sustentable (Acker & Gasperini, 2009). Sin embargo, es necesario asumir que la relación escuela-comunidad en un territorio local que construye un desarrollo endógeno no está exenta de las contradicciones de la apropiación capitalista de todos los espacios, incluso de los menores, así como de su hegemonía ideológica.

El territorio es un concepto histórico que se modifica permanentemente y adquiere nuevos sentidos en las relaciones entre lo local y lo global, al romper las mediaciones entre estas escalas (Brandao, 2007) y establecer condiciones particulares (locales) y, al mismo tiempo, generales (globales) a la difusión de la hegemonía de la ideología y cultura (currículo) dominante y también a las resistencias comunitarias a ellas provocadas por los movimientos sociales y la propia tendencia social a mantener su identidad.

Una conceptualización de la escuela rural considera al menos tres círculos de acción: sala de clases, comunidad educativa y territorio (además de trayectorias educativas desde-hacia el establecimiento). Los territorios de aprendizajes interculturales son el espacio de organización de la vida escolar en relación con un concepto amplio de educación y territorio donde coexisten, conviven, dialogan, se complementan o, incluso, se anulan diversas culturas, subculturas, lenguajes y creencias que se diseminan y reconstruyen a través de la educación formal, no formal e informal (Williamson, 2011). Considera la integración de lo pedagógico y mejoramiento de aprendizajes en al menos cuatro dimensiones de impacto: la pedagógico-curricular; la de convivencia y desarrollo comunitario educacional y local; equipamiento y condiciones de funcionamiento; infraestructura, mejoramiento de conectividad y entornos. Finalmente, requiere producción y difusión de conocimiento, como sistematización e investigación del medio, formación inicial y continua de profesionales, educadores y desarrollo local.

Si la ruralidad está en proceso de cambio, sus procesos educacionales también lo están. Por ello, es necesario: a) reconocer que el entorno social y económico, el territorio cultural e institucional, y el ambiente natural y político están en proceso de cambio de modo externo a la educación; b) entender que la escuela rural recibirá impactos y consecuencias de ese cambio y, al mismo tiempo, provocará otros en él, en un proceso dialéctico de tensión, contradicción, adaptación y complementación; c) tomar una decisión respecto de si el cambio de la escuela se realizará de modo espontáneo como resultado de las dinámicas propias de transformación del territorio o de una estrategia de transformación producto de una decisión política; y d) actuar decididamente en integrar la escuela al territorio mediante una transformación cultural interna, curricular, de gestión, pedagógica y de las relaciones sociales de aprendizaje.

CONTEXTO TERRITORIAL

El contexto comunal: Carahue

Carahue es una comuna de la Región de La Araucanía que se caracteriza por presentar altos índices de pobreza, ya que 31.6% de su población se encuentra en esta condición y sobre el promedio regional (22.9%). La mayor parte de sus habitantes viven en zonas rurales y alcanzan, según el último censo, 54.87% (Ministerio de Desarrollo Social, 2013). En cuanto a educación, la mayoría de alumnos están en el sector municipal y representan 59.9% del total (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

Tranapuente y su escuela

Tranapuente es un villorrio rural cuya principal actividad económica es la agricultura de subsistencia: crianza de animales y cultivos bajo invernadero; los ingresos son complementados por subsidios estatales. En él es explícita la ambigüedad urbano-rural: para algunos servicios públicos es considerado urbano y para otros,

rural. Hay dos comunidades indígenas mapuche próximas: Llecomahuida y Pichinhual (Castro, 2012a).

La escuela, desde su creación, ha sido un punto de encuentro para las familias que habitan los sectores aledaños. Se creó en 1937 cuando el propietario del Fundo Tranapunte obsequió el terreno y la madera al Estado para que los habitantes del sector la construyeran. En sus inicios, tenía como propósito entregar conocimientos, experiencias y disposiciones prácticas que pudieran servir al(a) niño(a) rural para enfrentar la vida de mejor manera: capacitarlos para el cultivo de la tierra y des-pertarles tendencias vocacionales hacia los trabajos agrícolas e industriales con la modernización de los recursos que tuvieran al alcance a través de procedimientos de exploración y la integración en la vida campesina de proyectos caseros, actividades recreativas, formación de hábitos y valores. En 1946 se transformó en la Escuela Granja número 53 de Tranapunte, con internado y, en 1982, pasó de la dependencia del Ministerio de Educación a la Municipalidad de Carahue.

El diagnóstico inicial (Castro, 2012b) de la escuela en el proceso de elaboración del PEI, la investigación sobre capital social comunitario en la comunidad educativa de Tranapunte (Castro, 2012a) y el trabajo acerca de factores de cambio y conservación de los procesos participativos del PEI (Torres, 2013) indican que la Escuela Tranapunte, entre 2012 y 2014, contaba con cursos de prekínder hasta 8° básico, con internado (nueve alumnos(as) de una escuela especial de la ciudad de Carahue) y 14 profesores(as). La matrícula de 2012 fue de 111 estudiantes, provenientes de sectores rurales aledaños. El nivel socioeconómico que caracterizaba a la escuela entre 2011-2012 era bajo: los padres declararon un ingreso de hasta \$170,000 (alrededor de 250 dólares), por lo cual entre 75.01 y 100% de los estudiantes se encontraban en condición de vulnerabilidad social; esto, de acuerdo con datos de 2011 del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

La escuela cuenta con algunos cursos multigrado (1° a 4° y 5° y 6° básico). Un 37% de niños(as) tenían al menos un apellido mapuche (se considera mapuche a quien a lo menos tiene un apellido mapuche, materno o paterno, o que, para efectos legales, sea reconocido como mapuche por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) y de ellos, 5% tenían los dos, lo que muestra una importante población mestiza; del total de esas familias, 11% hablaban la lengua indígena mapudungun. Respecto a la caracterización de las familias que componen la comunidad educativa, los apoderados presentan un bajo nivel de estudios, ya que solo 25% completaron la enseñanza media, mientras que 35% no terminaron la enseñanza básica. Por lo tanto, es difícil esperar que sean un soporte para el aprendizaje disciplinario de los niños(as) en sus hogares (Castro 2012b; Torres 2013).

Por otra parte, la escuela enfrenta una gran competencia por matrícula de los establecimientos educativos particulares subvencionadas rurales próximas, lo que evidencia las contradicciones entre lo público y lo privado que genera el modelo privatizador neoliberal de Chile, donde los estudiantes son sujetos en cuanto tienen un valor de subsidio estatal para financiar el sistema educativo.

Respecto a la utilización de tecnologías en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la escuela, el trabajo en terreno también permitió identificar las calidades, cantidades y el uso habitual de la tecnología por ellos y sus familias, lo cual mostró que cuentan con una amplia gama de estos recursos a pesar de sus condiciones rurales y vulnerabilidad de los territorios de donde provienen. Sin embargo, su uso en el proceso de aprendizaje escolar, así como el apoyo doméstico,

es muy básico; esto se debe a las dificultades de acceso a internet, a costos asociados y a equipos en mal estado. Por lo tanto, no existe una concepción teórica o un diseño pedagógico que dé cuenta del uso de tecnología en la educación rural que asocie el aula a la comunidad. No obstante, el trabajo de campo demostró, con resultados positivos, el potencial que tienen las tecnologías en la educación del mapudungun y la historia local (De Almeida e Souza, 2014).

RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

La investigación muestra que el esfuerzo de cambio en diversas dimensiones de la escuela, a través de un quehacer cooperativo (participativo) y colaborativo (apoyo de aliados), obtiene resultados interesantes, algunos en etapa inicial, otros instalados, pero no consolidados, y otros institucionalizados. La escuela –de acuerdo con los registros del trabajo en terreno y el estudio de Castro (2012b)– presenta una débil integración de los padres y apoderados al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos(as). Los vínculos con la comunidad se reducen a reuniones con padres y apoderados y algunas otras actividades conmemorativas; no se considera de ninguna manera la interculturalidad ni la lengua o cultura mapuche; no se tienen estudios que entreguen insumos para una mejor comprensión social, pedagógica, territorial de la escuela que contribuyan a tomar mejores decisiones de gestión y curriculares. Hay un interés en recuperar el carácter de “escuela-granja” como necesidad de recobrar su identidad.

El municipio decidió cerrar escuelas rurales de pocos alumnos para trasladarlos a Tranapunte. Esta iniciativa propició el cierre de seis escuelas multigrado por problemas de financiamiento ante la disminución de estudiantes; por ello, fue necesario trasladar a los estudiantes a la Escuela Tranapunte. Como resultado, se cerraron cuatro de las seis escuelas que se tenían previstas debido a la oposición comunitaria de las otras. En 2007, según el Ministerio de Educación, había 4,345 escuelas rurales que correspondían a 48.5% de las escuelas básicas del país; entre 2000 y 2012, dejaron de funcionar 818 escuelas básicas rurales municipales: 143 de ellas cerradas entre 2010 y 2011 (Núñez, 2013).

En las entrevistas (por parte de Patricio Ortiz, profesor de Edgewood College, EUA, invitado por el magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Hugo Rebolledo, tesista del mismo magíster, Tamara Torres, licenciada en Sociología, y Willam Barrigan, pasante del doctorado en Educación de la Universidad de Santiago de Chile) a las familias de las escuelas multigrado que el municipio decidió cerrar, advertimos la sensación de una pérdida institucional en su comunidad y de un alejamiento físico de la educación de sus hijos(as) para mantener un cierto control u observación directa del quehacer escolar. Se reconoce el problema como señal de los cambios demográficos, pero interesa que los edificios escolares se mantengan activos para su beneficio; así, estos no se deteriorarían ni se debilitaría el desarrollo educativo y local que la escuela estimulaba en la localidad. Padres y madres entrevistados(as) señalaron que preferían no llevar a sus hijos a la Escuela Tranapunte, sino a otras particulares subvencionadas, pues era necesario que mejorara lo pedagógico y curricular, y debía promoverse el respeto horizontal como condición para una buena convivencia y una relación interpersonal afectuosa, disciplinada y respetuosa.

Las familias que rechazaban llevar a sus hijos(as) a la Escuela Tranapunte expresaban dudas respecto a la calidad de la educación impartida y su estilo de convivencia.

Sin embargo, los estamentos de la escuela mostraron una percepción favorable sobre el clima escolar de toda la comunidad escolar (Aburto, 2014). La contradicción entre la visión de la comunidad local y la de la comunidad educacional es evidente y requiere una mayor profundización en estudios y observación de las relaciones entre ambas. El PEI no puede resolver esta contradicción, pero la escuela puede considerarla y activar un trabajo especial en la comunidad para fortalecer sus vínculos y cooperación.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

En la formulación del PEI (2012) participaron de manera directa apoderados, alumnos, directora, profesores, asistentes de educación y equipo del Departamento de Educación Municipal de Carahue. La metodología de trabajo, de casi un año, fue una investigación-acción-participativa construida para que toda la comunidad, conociendo sus ventajas y desventajas como comunidad educativa, planteara propuestas de mejoramiento continuo. El estudio consideró la aplicación de instrumentos, organización de información y sistematización, reuniones y jornadas de reflexión crítica, así como devolución de información recibida. Fue un proceso relevante para la comunidad educativa, ya que se construyó su carta de navegación, su misión, visión, gestión educativa y objetivos estratégicos y se diseñaron las actividades innovadoras planificadas (Castro, 2012b; Torres, 2006).

Los primeros instrumentos (estudios complementarios, resultados devueltos a la comunidad en reuniones, entrevistas grupales y cuestionarios aplicados a los apoderados y a estudiantes, profesores y asistentes) estaban dirigidos a caracterizar la comunidad para generar un diagnóstico que permitiera conformar el PEI pertinente de acuerdo con las necesidades y el contexto donde se desarrolla y trabaja la Escuela Tranapunte.

Posteriormente, se realizó una jornada de reflexión de todos los estamentos, en la cual se expuso el diagnóstico inicial del establecimiento y se orientó a construir la escuela soñada; así, reconocer su opinión constituyó un elemento fundamental para pensar el sueño colectivo. Las dimensiones trabajadas –con el método fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas (FODA), en pequeños grupos– fueron: aprendizaje, comunidad, convivencia y el nosotros; cada grupo debía reflexionar sobre su propio actuar en un futuro próximo.

Con esos resultados, se llevó a cabo un ejercicio de planificación cuya misión fue construir un escenario deseado mediante conversaciones y discusiones sobre la “escuela soñada” ya trabajada. Finalmente, en marzo de 2013, se organizó una jornada en la cual se presentó y entregó el PEI a la comunidad; a su vez, fue una instancia que permitió obtener insumos para generar el PEI proyectado de 2013 a 2016. Del proceso de creación del PEI, surgieron dos ejes centrales: biodiversidad, que trata de valorar e integrar la diversidad de la naturaleza como una dimensión central del currículo, e interculturalidad, que integra la interrelación entre la cultura chilena y el español y la cultura indígena mapuche y el mapudungun. El proyecto escolar se construye desde la diversidad de la naturaleza y de la cultura como elementos del territorio que se manifiestan –a través de las voces de la comunidad escolar y local– al currículo, gestión, convivencia, lengua y pedagogía de la escuela en el territorio.

Cabe hacer aquí una breve reflexión sobre la dimensión crítica y política del currículo, ya que la selección de los contenidos que se enseñan y aprenden no son neutros ni equivalentes, debido al carácter de hegemonía que conlleva el currículo

como instrumento ideológico de control social, aunque se busque la afinidad entre la cultura escolar y la comunitaria (Apple, 1979), pues nunca ha dejado históricamente “de desarrollar la función institucional que le corresponde: ocultar la mayor parte de la verdad sobre nuestro mundo y nuestra sociedad” (Chomsky, 2016, p. 24).

No obstante, la mediación transformadora que hace el territorio (organizaciones de la comunidad) y los docentes de los objetivos y contenidos (de la cultura e ideología) dominantes y oficiales, así como de las opciones curriculares del PEI considerado como proyecto político pedagógico, puede abrir posibilidades a un proceso de enseñanza y aprendizaje y de definición curricular participativo, crítico y liberador, en el que sea central “la práctica del desvelamiento de la realidad social [...] que la realidad sea aprehendida no como algo que es, sino como devenir, como algo que está siendo” (Freire, 2008, p. 85); por tanto, puede ser sujeto de cambio.

Una cuestión central que abre espacios a la crítica y reconstrucción del currículo es la posibilidad de que la cultura local, popular, campesina, indígena, pueda ser considerada como válida por el currículo escolar, es decir, por aquellos que toman decisiones respecto de los aprendizajes a lograr. Magendzo (1987) plantea que un currículo comprensivo en América Latina debe recoger esta co-construcción cultural y dar paso a la cultura local en el currículo. Peralta (1996) cuestiona y niega la neutralidad de los currículos en América Latina y sostiene que, dado su carácter de construcción histórico-sociocultural en territorios, es necesaria su pertinencia cultural entendida como “un encuentro de facilitación de encuentros pluriculturales en un currículo” (p. 134).

Por su parte, Padilha (2004) avanza en una definición del currículo que integra definitivamente la cultura local: currículo intertranscultural en el marco de una escuela ciudadana y un proyecto político pedagógico que incorpora una serie de principios, pero que reemplaza la noción clásica del currículo (colección de asignaturas) por la gestión social de los aprendizajes centrada en la formación de las personas, la gestión democrática, las alianzas comunitarias y sociales, y la evaluación dialógica. De ahí parte la noción de un proyecto educativo ecopolítico-pedagógico de la escuela que se vincula a la noción de territorios de aprendizajes interculturales desde el PEI en una perspectiva crítica.

Definición de la misión y visión de la escuela

Como conclusión de propósitos del PEI, se generaron tres principios de lo que es una buena Escuela Tranapunte de calidad (han sido reconstruidos formalmente a la fecha):

- Que los niños y las niñas aprendan lo que es de su pleno derecho aprender.
- Que los niños y las niñas sean felices hoy.
- Formar gente buena para una buena vida.

La primera idea es una síntesis de lo planteado por los docentes y las familias: que aprendan los saberes del currículo oficial y las habilidades, competencias y destrezas que se asocian a ellos, a lo cual los niños y las niñas tienen derecho constitucional y legal, por leyes nacionales y convenios internacionales. La segunda idea es una síntesis de los planteamientos de los propios niños y niñas estudiantes: lo que buscan y esperan en la escuela es un momento de buena convivencia, amistad, alegría, comunidad, protección, diversión y juego. La tercera idea es

una síntesis de lo que señalaron las familias, dirigentes del Centro de Padres y Apoderados, así como de las comunidades locales y mapuche de donde provienen los estudiantes. Esto apunta a dos cuestiones básicas: los valores de una buena persona en paz consigo mismo, su familia y comunidad, honesta, valerosa, justa, trabajadora, consciente, y la preparación para la vida social urbana o rural, para el trabajo, para prepararse en conocimientos y competencias, integrarse productivamente en la sociedad y mejorar sus condiciones de vida.

Finalmente, el PEI de la Escuela Tranapunte (2012-2016) define como su misión:

La Escuela Municipal de Tranapunte pretende formar personas íntegras. En este sentido se enfoca en que los estudiantes cuenten con los conocimientos y competencias necesarias para proyectarse en la vida, con una formación sólida en todas las áreas del currículum nacional, además de enfocarse en las actividades culturales, sociales y productivas propias del sector en el que está inmersa. Esto les permitirá ser partícipes en forma responsable, tolerante y activa en su comunidad, de acuerdo a los requerimientos de la actual sociedad y su preparación para continuar sus estudios en un liceo técnico o científico humanista (Escuela Tranapunte, 2013, p. 17).

De acuerdo con el PEI, la Escuela Tranapunte se orientará por los principios pedagógicos: aprendizajes integrados, contextualizados, significativos y de calidad para los estudiantes. Hace hincapié en la construcción de conocimiento desde la articulación de los saberes comunitarios con los escolares en una perspectiva de interculturalidad, transformación de su mundo real, generación de sentidos, formación para un mundo en cambio y vínculo con la biodiversidad del territorio, el cual se entiende como un gran laboratorio de vivencia de experiencias de producción de sentidos referidos al mundo productivo, tecnológico y científico. Con base en las entrevistas, una vez implementado el PEI, las ideas descritas se encuentran vigentes en las comprensiones de la comunidad educativas sobre lo que hoy se denominan sellos educativos de las escuelas: "... definición de los aprendizajes que consideran esenciales para el desarrollo del proceso educativo de sus estudiantes que definen a la institución escolar y que la singularizan en relación con otras" (Ministerio de Educación, 2015, p. 11).

Conservación y cambio en la elaboración del PEI

Durante la investigación, se identificaron dinámicas de transformación de la educación de la escuela: cambios posibles considerando el contexto y la pertinencia cultural, así como dinámicas conservadoras, lo que no se podría cambiar a menos que se modifiquen otros contextos, políticos y sociales (Torres, 2013). Concluimos que, al conocer y trabajar estas dinámicas, la comunidad puede incidir en el tipo de educación que desea. Los resultados explican que, al realizar un proceso de construcción participativa del PEI, con la presencia activa de toda la comunidad educativa, aspectos como la identidad y los planes estratégicos de desarrollo a través de la autonomía pedagógica generan cambios en pos de mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, si el aprendizaje se efectúa en la acción y no en prácticas reflexivas formativas y sistemáticas, se corre el riesgo de que no se consolide un proceso de cambio internalizado en la comunidad y en las personas.

Los resultados de entrevistas y la recopilación de información secundaria muestran que existe una importante afirmación y manifestación de los sellos y principios del PEI, con los cuales se establece una identidad institucional y programática. Ha habido ajustes formales, de denominación, actividades producto del paso del tiempo y los cambios de nomenclatura e instrumentos de gestión del Ministerio de Educación, pero los sellos de interculturalidad y biodiversidad se mantienen vigentes.

Ejes del PEI: biodiversidad e interculturalidad

Entre 2012 y 2013 hubo una intensa discusión en la escuela respecto de una noción instalada en la memoria de la comunidad escolar y local: había sido una escuela-granja; se hacía necesario recuperar esa identidad a partir de huertos escolares. En las entrevistas realizadas, ex alumnos(as) y apoderados señalaban que desde la escuela granja “salían expertos” y que gozaba de fama en los territorios aledaños. La opinión de los profesores fue compleja: sintieron que se llevarían la mayor responsabilidad de instaurar un proceso con dichas características, y consideraban que no estaban bien ajustados sus tiempos de trabajo, pero ello no implicaría negar esos ejes.

El Ministerio de Educación pensaba que las acciones debían centrarse en mejorar resultados estandarizados, mientras que la comunidad y la universidad señalaban que debería reconocerse el deseo de las familias y convertirlo en un medio y proceso pedagógico con base en una concepción de currículo integrado. Las opiniones recogidas de ex alumnos(as), profesores(as) y asistentes de la educación que habían pasado por la escuela aseguraban que ser escuela-granja constituía su identidad y el valor de su calidad educativa en lo que era reconocida por otros. La reproducción campesina y mapuche tradicional se establece en familia, y ante los cambios tecnológicos y complejidad productiva, la escuela se visualiza como una oportunidad modernizadora complementaria a la formación tradicional familiar.

La dirección se preocupó por promover e instalar la concepción sobre la biodiversidad en el PEI como uno de sus ejes curriculares, e inició la instalación de la huerta escolar, que trabajan los niños y las niñas, como un recurso pedagógico y un eje temático para el aprendizaje de las ciencias integradas a otras asignaturas. Existía el espacio, agua, un profesor de ciencias experto en huertas, disposición y memoria; además, establecía un vínculo con las familias y sus intereses legítimos como productores campesinos, mapuche y no mapuche, interesados en que sus hijos(as), junto con el currículo oficial, aprendieran cuestiones prácticas de la producción agrícola: se observó en campo que la huerta está produciendo legumbres, verduras, frutas, hierbas medicinales, incluso con apoyo estatal.

La escuela logró afirmar su identidad histórica ante los lineamientos más genéricos de las políticas públicas. Es un modo práctico de aprender y difundir una concepción de producción agrícola limpia con efectos actuales o futuros en las comunidades que permite el aprendizaje de una serie de valores y competencias necesarias para la vida: trabajo en equipo, manejo de instrumentos de seguridad, formación científica y desarrollo de motricidad fina y gruesa en el trabajo, valoración de la espera y la paciencia para alcanzar objetivos, educación de la belleza natural y respeto por la naturaleza, reconocimiento a las estrategias de sobrevivencia y reproducción familiar.

Considerando la realidad sociocultural de los(as) estudiantes y sus familias, las reflexiones en las jornadas de elaboración del PEI y los estudios realizados en el proyecto, se definió que la interculturalidad debería constituirse en un segundo eje curricular (Castro, 2012). La interculturalidad se entiende como un concepto polimorfo, en construcción, que expresa un modo de relación social entre sujetos de diversas culturas o lenguas que conviven (no solo coexisten) y cooperan, desde su identidad, al desarrollo de un territorio del cual se asumen como corresponsables, en virtud de objetivos propios de su colectivo identitario y de todos aquellos que comparten su destino en un territorio histórico determinado. En el caso de la escuela, su “Otro” cultural son las comunidades (*Lof Mapu*) del pueblo mapuche y las lenguas en contacto: el castellano y el mapudungun, lengua a la que el pueblo mapuche reivindica en la escuela.

En virtud del Decreto 280 del Ministerio de Educación (2009), que integra la asignatura Lengua indígena en el currículo oficial, se conversó con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría Regional Ministerial de Educación para que la escuela fuera focalizada por el citado programa, lo que permitió que se incluyera la asignatura al currículo escolar con cuatro horas semanales; se incorporara a las acciones y dispusiera de materiales del programa; se nombrara y financiara una educadora tradicional para dictar la asignatura; y se estableciera una relación cultural con las comunidades.

La creación de la asignatura de lengua mapudungun potenció el vínculo escuela-territorio. Los contenidos que se impulsaron en el eje interculturalidad –de acuerdo con la metodología orientada por el Ministerio de Educación– son planificados por una profesora mentora que desempeña el rol pedagógico y una educadora tradicional que cumple la función de transmitir los elementos culturales y lingüísticos del pueblo mapuche. De este modo, se conformó una dupla pedagógica con la profesora mentora, de origen mapuche e interesada en el nuevo eje curricular. Comenzaron por incorporar elementos culturales protocolares (números, palabras, saludo y despedida); luego, a través de procesos de investigación cultural simple, se hizo parte a la familia en este proceso educativo, lo que fortaleció la cosmovisión mapuche con actividades de recuperación de *Epew* (cuentos) y *Ulkatun* (canciones). Ambas educadoras coinciden en que al segundo año de instalada el área intercultural, sus resultados han sido muy positivos, pues los niños de siete años logran un nivel básico de mapudungun, aprenden de manera didáctica y fortalecen su cultura.

Una educación rural de calidad es aquella que se vincula de diversas formas a la comunidad: aquí se constituye, desarrolla, instala y transmite la memoria identitaria personal y colectiva del territorio. La contextualización del currículo y la pedagogía se refiere a contenidos culturales que conforman campos de disciplinas y saberes propios, paradigmas de comprensión del mundo, estructuras cognitivas y mentales, lenguajes y metalenguajes sobre la propia lengua y la del otro diferente. Implica definir: en la gestión participativa, el modo de decisión de los saberes que deben ser enseñados y aprendidos; en el currículo, los programas, recursos, materiales y textos de estudio usados en la definición del papel de los educadores; y en la pedagogía, la metodología y la didáctica como el proceso de relación social de aprendizaje de apoyo pedagógico desde la enseñanza, cooperación en el aprendizaje y colaboración en la gestión curricular.

El mundo mapuche organiza el universo en diversos espacios donde todos los seres viven interrelacionados sin posibilidad de aislarse de los otros. Esta relación

de espacios, arquitectura y cultura en el Río Imperial (corre aledaño a la escuela) es una cuestión que no aparece en las opiniones de los diversos actores entrevistados: la escuela continúa siendo percibida en el marco de su identidad y memoria, asociada a la vida campesina de la pequeña agricultura sin la complementaria dimensión indígena mapuche del borde costero.

CONCLUSIONES

¿Qué aprendizajes para el mejoramiento y cambio de la educación rural podemos generar a partir de las experiencias participativas de desarrollo del PEI en escuelas rurales básicas? Es posible realizar con participación, calma e innovación un PEI y producir un buen resultado, pero ello requiere una voluntad de cambio del sistema estatal, con una visión flexible del proceso y sus efectos. La definición de algunos ejes transversales del currículo próximos a los intereses de las comunidades escolares y locales (biodiversidad e interculturalidad) permite orientar y articular innovaciones estratégicas. La articulación con las familias y comunidades constituyen otro eje central de la convivencia escolar, la contextualización curricular, la gestión participativa y el aprendizaje de los estudiantes.

¿Es posible entender la escuela como una institución dinamizadora del desarrollo local a partir de un PEI que articula escuela y comunidad? Es una cuestión a ser debatida; por ejemplo, como el turismo es una prioridad comunal, se hizo un estudio sobre el potencial turístico de la comunidad de Tranapunte y posibles impactos en la escuela (Rojas, 2014) y el currículo, así como con saberes prácticos necesarios para generar una formación para ese sector económico. Se mostró que es un tema no tratado en el PEI, por lo que sus ejes se centran más en el desarrollo de la escuela que directamente en el territorio local.

¿Es posible pensar una escuela rural actualizada a los cambios en los territorios, con una dinámica propia asociada a la del desarrollo del contexto? Los cambios son complejos y deben alcanzar diversos objetivos al mismo tiempo: reformulación del PEI, contextualización del currículo, perfeccionamiento docente, formación de la comunidad escolar, impulso a la gestión participativa, establecimiento de ejes como interculturalidad y biodiversidad, integración a los territorios de aprendizajes interculturales como unidad formativa principal, pero no única, dinamizador de la formación de las personas de la comunidad para mejorar el estado educacional y el desarrollo local, y producción de conocimiento local sobre la visión mutua de la escuela y las comunidades.

Sin embargo, a partir de las perspectivas de las transformaciones de los territorios rurales, de los impactos del cambio climático en ellos, de las acciones y demandas de los movimientos sociales rurales por sus derechos, entre ellos, los educativos y lingüísticos, de la crisis global del modelo privatizador de la educación y los impulsos de la reforma educacional, es posible, necesario y urgente plantearse nuevos desafíos de transformaciones educacionales y curriculares que extiendan los límites de lo que parece posible a lo que, desde la crítica, la conciencia y la participación, se puede alcanzar en términos de cambio y mejoramiento educacional en los territorios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aburto C., L. (2014). Evaluación del clima escolar en la Escuela Tranapunte, comuna de Carahue, Región de La Araucanía. Informe de práctica profesional. Temuco, Universidad de La Frontera.
- Acker, D. & Gasperini, L. (2009). *Education for rural people. The role of education, training and capacity development in poverty reduction and food security*. Roma, Italia: Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).
- Apple, M. (1979). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas de política*. España: FAO-Unesco.
- Brandao, C. (2007). *Território & desenvolvimento*. Campinas: Editora UNICAMP.
- Bustos J., A. (2011). *La escuela rural*. Granada: Octaedro Andalucía/Ediciones Mágina.
- Canales, M. (2005). *La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos*. En *Chile rural, un desafío para el desarrollo humano* (pp. 33-39). Santiago: PNUD.
- Castro, Y. (2012a). *Capital social comunitario en la Comunidad Educativa Tranapunte, comuna de Carahue, región de La Araucanía*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Castro, Y. (2012b). *Diagnóstico Escuela Tranapunte*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Chomsky, N. (2016). *La [des]educación*. Barcelona: Planeta.
- De Almeida e Souza, A. (2014). *Percepción de la comunidad educativa sobre una estrategia para la integración de los medios tecnológicos digitales en el aula e implementación de las opciones pedagógicas del Proyecto Educativo Institucional: un estudio de caso en la Escuela Tranapunte*. Mémoire Master Europeo Erasmus Mundus en Ingeniería de Medios para la Educación, Université de Poitiers, Universidade de Lisboa, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Durston, J. (1997). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. En Ernesto Cohen (edit.) (1997). *Educación, eficiencia y equidad* (pp. 119-147). Santiago: CEPAL/OEA/SUR.
- Escuela Tranapunte (2013). *Proyecto Educativo Institucional 2012-2016*. Carahue.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- INE (2012). *Compendio estadístico regional. Informe anual 2012*. Temuco: Instituto Nacional de Estadísticas, Dirección Regional de La Araucanía.
- Juárez B., D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México*. San Luis Potosí: BECENE, RIESLP, im02.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, 2009 (0004).
- Lück, H. (2008). *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Magendzo, A. (1987). *Currículo y cultura en América Latina*. Santiago: PIIE.
- Ministerio de Desarrollo Social (2013). *Base de datos Reportes Comunales 2013*. Chile.
- Ministerio de Educación (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago.
- Moyos, S. y Yeros, P. (2008). *Recuperando la Tierra: el resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Núñez, C. (2013). *El cierre de escuelas rurales en Chile: ¿una política de Estado?* Recuperado de http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/08/index_17_08_13_cierre_escuelas_rurales.pdf
- Padilha, P. (2004). *Currículo intertranscultural. Novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire.

- Peralta, M. V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- PNUD (2008). *Desarrollo humano en Chile Rural*. Santiago de Chile.
- Rojas C., S. (2014). Identificación del potencial turístico de la localidad de Tranapuenta, Comuna de Carahue, IX región de La Araucanía. Informe de práctica profesional. Temuco, Universidad de La Frontera.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres H., T. (2013). Dinámicas de conservación y transformación en la construcción social de un proyecto educativo institucional intercultural. Informe de investigación. Temuco, Universidad de La Frontera.
- Williamson, G. (1995). *Autogestión y co-gestión educativa: reflexiones desde la multiculturalidad y la experiencia indígena*. Ponencia en el Seminario sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: El rol de la comunidad en la gestión educativa. Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)/Unesco.
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En FAO/Unesco/CIDE/REDUC/Cooperazione Italiana (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 97-170). Proyecto FAO-Unesco-DGCS/Italia-CIDE-REDUC. Roma-Santiago.
- Williamson, G. (2011). Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 163-181.