

NUEVAS DEMANDAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RURAL

Javier San Miguel B.

Vice Coordinador Nacional de Educación Básica.
Encargado de Educación Rural
Ministerio de Educación
javier.sanmiguel@mineduc.cl

ABSTRACT.

El presente artículo tiene como propósito dar cuenta de los principales desafíos de la educación básica rural en Chile respecto de la formación y el ejercicio docente. Estos desafíos surgen de los profundos cambios socio-culturales que se están produciendo en la sociedad rural, así como de la estructura y funcionamiento de los establecimientos educacionales en que niños y niñas rurales cursan sus estudios básicos. En el contexto de los esfuerzos por mejorar la calidad de los aprendizajes escolares en el país, teniendo presente criterios de equidad social, estas reflexiones pretenden ofrecer un aporte a las decisiones en materia de políticas de formación de profesores.

ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RURAL.

El término mundo rural ha sido utilizado desde muy antiguo en prácticamente todos los países del mundo para indicar las organizaciones sociales agrarias o regiones de hábitat disperso. Si bien esta noción de ruralidad es comúnmente admitida y utilizada, no existe una definición única a todos los pueblos para designar los territorios implicados y las diversas poblaciones que los habitan, con sus características económicas, sociales y culturales muy diferentes. La ruralidad rural en Europa o en Estados Unidos no es la misma que la del Sud Este Asiático, ni la de Chile. Puede tratarse, entre otros, de colonos prósperos que reproducen tradiciones agrarias de culturas lejanas, de comunidades indígenas empobrecidas que mantienen sus modos de vida en los territorios originarios, de jornaleros que hacen las labores en grandes haciendas o núcleos que desarrollan agricultura familiar.

Heterogeneidad rural

En el caso de Chile, también tenemos una ruralidad muy heterogénea. Las

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

Esta gran variedad nos insinúa que no puede hablarse con propiedad de una educación rural, como conjunto estrategias estándares para todos los casos, sino de la educación de cada país que asume las decisiones de gestión y estrategias curriculares según las características de cada población destinataria, en conformidad a sus disposiciones para el aprendizaje y a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. La educación rural está constituida por las mejores decisiones que toman los educadores para responder al desafío que la ruralidad les propone. (Sepúlveda, 1992, 94).

En Chile, para efectos de las instituciones públicas, se asume un criterio de distribución geográfica para definir su población rural. Se consideran rurales las personas que habitan en localidades con hasta 1.000 habitantes o entre 1.000 y 2.000 habitantes donde menos del 50% de la población económicamente activa se dedica a actividades secundarias o terciarias. En estas condiciones encontramos aproximadamente a 390.000 familias viviendo en el sector rural con 1.950.500 habitantes, lo que representa el 13.4 % de la población nacional. Su distribución en el territorio no es homogénea, superando el 30% de la población en las regiones de Coquimbo, del Maule, de la Araucanía y de Los Lagos. En este caso, no todas las personas que participan de la cultura rural son considerados tales, sino los que viven la dispersión indicada. Por ello, las políticas e educación rural se definen en función de dicho criterio. (Ministerio de Planificación, 2003, 85)

En general, este mundo rural ha sido abordado, en nuestro caso, desde la perspectiva de "lo urbano", esto es, contrastando las características que definen "lo propiamente urbano" con lo rural, como consecuencia, se tiende a concebirlo como necesariamente ligado a la tradición como sociedad, como cultura y como sistema productivo. Por tal motivo, hoy puede aparecer a muchos, en cierto modo, anclado en los valores del pasado y destinado a una declinación irreversible frente al crecimiento de la urbanización. En realidad, esta mirada revela una visión muy superficial pues, de hecho, el mundo rural chileno ha entrado en una fase de profunda transformación en el contexto del desarrollo económico y social del país, con sus modos de vida y renovadas aspiraciones. La población rural, mayormente joven en que los menores de 18 años representan el 34.0 % y los entre 19 y 44 años el 37.3%, (71.3 % menores de 44 años) está hoy enfrentada a los procesos de modernización y transnacionalización que comienzan a condicionar las características de su vida, constituyéndola en un medio en transición en todos los aspectos. Esta nueva perspectiva, no siempre evidente, implica nuevos desafíos a la educación referida no sólo a la alfabetización escolar para gente que mantendrá indefinidamente sus modos de vida, sino a una población que se haya experimentando la necesidad de abrirse a nuevos escenarios sociales, económicos y por tanto culturales.

La cultura rural que se apoyó por años en tres dimensiones fundantes: a) la preeminencia de actividades agro-pecuarias en las formas de organización económica y social; b) una especificidad del sistema de valores como la

familia, la propiedad de la tierra, la tradición, c) modos de vida como el autoconsumo, el trabajo agrícola, las solidaridades de pueblo, hoy están siendo afectados por transformaciones de la organización económica, de los hábitos de vida, de las prácticas residenciales y las migraciones que están haciendo evolucionar de hecho profundamente la relación entre las personas y con el territorio. Entre sus efectos podemos destacar, por ejemplo, que la agricultura ya no es fundamento de la ruralidad y que la vocación agrícola de sus espacios está siendo relegada a segundo plano por el aumento de una demanda social por otros usos, como los servicios, el descanso o la conservación de la naturaleza.

Como consecuencia, es probable, también, que producto de estos cambios, así como de los que ocurren en el conjunto del país, muchos hombres y mujeres, niños y jóvenes del campo estén transformando, como nunca antes, sus aspiraciones, expectativas e intereses. Es probable que la forma de cómo ven el mundo y de cómo se paran ante la vida y el desarrollo también estén en una, no siempre evidente, evolución. Estas transformaciones seguirán intensificándose en las próximas décadas modificando los patrones y perfiles de aquello que tradicionalmente se ha entendido como "lo rural". Podría decirse que una nueva ruralidad está emergiendo. La ruralidad en Chile hoy es mucho más diversa y plural de lo que lo era en el pasado. Esto, obviamente, impone nuevas exigencias a las formas de aproximación a ella y la educación no puede ignorar estas condiciones y sus efectos en la implementación de propuestas educativas, desde la formación de los profesores y profesoras a las de gestión escolar y de enseñanza. (Red de Nuevas Ideas: Ruralidad y Agricultura Campesina, 1999, 14)

La educación básica rural

El sector rural constituye una preocupación inevitable en el propósito de mejorar la calidad de vida de los chilenos. Este complejo desafío sólo puede ser abordado por el conjunto de instituciones que tienen presencia en el mundo rural. Entre ellas, la educación básica es reconocida como un factor importante para su progreso, pues constituye un nivel de educación general que abre o cierra las oportunidades de progresos posteriores en la formación personal y su proyección en la participación social. Si bien la cobertura escolar en el sector es amplia, los resultados de los aprendizajes son aún insuficientes, afectando el derecho reconocido para todos los niños y niñas del país al acceso a una educación de calidad, de al menos 12 años.

Es por ello que las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación en Chile han definido a la escuela rural como una institución de promoción de la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de familias rurales y de contribución a la integración del mundo rural a la sociedad futura. El desafío es asegurar a sus escolares igualdad de oportunidades en función de los resultados de sus estudios, considerando sus antecedentes de socialización, es decir, una educación diferenciada en los insumos y procesos, pero buscando el logro de resultados equivalentes a los esperados para todos los alumnos del país.

Descripción del sistema de educación básica rural en Chile.

Aquí nos encontramos con un sistema omnipresente en el territorio nacional de 4.653 escuelas básicas que constituyen el 52% de los 8. 4239 establecimientos subvencionados del país, distribuidas de norte a sur por todo el territorio nacional, de ellas, 3.808 (82%) son de administración municipal y 845 (18%) particulares subvencionadas, atendiendo a 333.645 alumnos que representan el 14% de la matrícula básica subvencionada total. Estas escuelas están presentes en todas las localidades en que haya niños y niñas que requieren educación básica, incluyendo los rincones más apartados del territorio, incluso considerando a un solo alumno si es el caso. Tan heterogénea como la población rural es la estructura de sus escuelas, las hay con un solo alumno hasta algunas con más de quinientos, de ellas, 3.414 son multigrado, es decir que en el salón de clases, con un mismo profesor, reciben lecciones simultáneamente dos o más cursos, de hecho, el 42 % de ellas atiende a seis cursos en una sala con un profesor. Las escuelas multigrado por lo general llegan sólo a 6º año básico, debiendo sus egresados desplazarse a establecimientos lejanos para concluir la educación básica. (Ministerio de Educación, 2004, 32)

ESCUELAS MULTIGRADO RURALES, SEGÚN MATRÍCULA		
Matrícula	Nº de Escuelas	%
Menos o igual a 20	1.774	39
Entre 21 y 50	1.170	26
Entre 51 y 80	444	10
Entre 81 y 120	367	8
120 o más	807	18
		100

Fuente.,Ministerio de Educación, Nivel Educación Básica, 2004

El tamaño y distribución territorial de estas escuelas determinan variados tipos de organización y de gestión, desde escuelas con un solo profesor para todos los cursos, que cumple además las funciones directivas y administrativas, hasta escuelas con equipos completos de dirección, conducción técnico pedagógica, docentes y personal administrativo

ESCUELAS MULTIGRADO RURALES SEGÚN EQUIPO DOCENTE		
Nº de docentes	Nº de escuelas	%
1 docente	1.811	42
2 docentes	626	15
3 docentes	255	6
Más de 3 docentes	722	37
	3. 414	100

Fuente.,Ministerio de Educación, Nivel Educación Básica, 2004

PRINCIPALES DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RURAL

Educación pertinente y relevante.

El foco de atención de la educación básica rural está puesto en el mejoramiento de los procesos internos de las escuelas y de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, a través de una nueva pedagogía de enseñar para aprender. Esto implica básicamente un cambio en la manera de pensar la educación y sus estrategias por parte de los docentes, pero también por parte de los alumnos y de sus familias, a fin de introducir lenta y pacientemente una nueva práctica pedagógica en cada aula orientada al mejoramiento sistemático en amplitud, profundidad y relevancia de los aprendizajes de competencias culturales de base, para desarrollar en los niños las capacidades de adquirir, utilizar y crear conocimientos; estimular el pensamiento habilitándolos para la formulación y la resolución de problemas y fomentar la creatividad. Esto implica el desarrollo de la capacidad de iniciativa pedagógica y curricular de las escuelas a través de mecanismos descentralizadores efectivos para poder ofrecer experiencias pertinentes, enraizadas en la cultura del medio y orientadas al logro de los estándares fijados para todos los escolares. Este propósito requiere, a su vez, incrementar la capacidad de emprender de los profesores en sus unidades educativas, posibilitando la innovación permanente de la docencia. El desafío consiste en generar en los alumnos nuevos conocimientos y destrezas, desde la cultura propia que provee estabilidad sicosocial al niño o niña del medio rural. (San Miguel. (1999, 91/ 109).

Desafío didáctico del aula multigrado

En las escuelas multigrado es imposible hacer clases magistrales. Las exposiciones no se adaptan a la mayoría de los alumnos y no favorece el camino para formar pensadores competentes. Se deben adoptar otros métodos en la compleja estructura de aula en que los niños son los verdaderos autores de sus aprendizajes, estimulados a una autonomía positiva. La tarea docente consiste más bien en orientar, apoyar y facilitar prácticas activas de ampliación y aplicación de los conocimientos que los alumnos poseen y el uso de materiales didácticos que estimulan tales actividades de aprendizaje.

Los alumnos de mayor edad suelen ayudar a los más jóvenes, lo que constituye un reforzamiento para los más grandes y ofrece a los más pequeños un ambiente natural. Los mayores suelen ser modelos para los pequeños que observan sus modos de trabajo. Estas expresiones de trabajo colaborativo habituales en el trabajo diario de las aulas multigrado procuran introducirse hoy en la didáctica moderna para la formación de profesores y, en consecuencia, para estimular las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Así, las normas, valores y actitudes se transmiten más fácilmente por la presencia de modelos y de identificación. La competencia disminuye porque hay menos comparaciones que en grupos de edad homogénea, hay un menos sentimientos de fracaso, la aceptación social y el desarrollo social se forman más fácilmente. Esto favorece un ambiente de confianza en sí., el sentimiento de responsabilidad y de solidaridad, se acrecienta la seguridad y los más débiles se desenvuelven mejor.

Pero, esta situación de aula presenta, por otra parte, el mayor desafío de la enseñanza. Un aula multigrado equivale a la heterogeneidad máxima de alumnos. Cómo enfrentarse a un grupo de alumnos de todos los niveles, desde los que no acceden incluso a la lectura y la escritura hasta aquellos

que la dominan perfectamente, tienen un lenguaje matemático relativamente elaborado y están preparados para ingresar a otro ciclo donde les será exigido un cierto número de competencias y conocimientos verificados por una evaluación. Cómo responder a las exigencias didácticas de cada área del conocimiento para garantizar su dominio por parte de los alumnos. Cómo concebir y preparar cotidianamente un gran número de acciones diferentes que deben ser ejecutadas simultáneamente para cuatro o seis niveles tan diferentes. Cómo organizar, dirigir y controlar permanentemente la actividad de los alumnos. Cómo mantener el orden necesario para la eficacia pedagógica de la clase. Cuando el profesor aborda esta situación con una representación de la escuela como la que se trasmite habitualmente y, quizás como la que él mismo experimentó, se encuentra ante un problema prácticamente insoluble.

Es por ello que los profesores y las profesoras de las más de 3.414 escuelas rurales multigrado que hay en el país necesitan de una formación pedagógica que los habilite para la adecuación curricular que articule la cultura local y las dimensiones generales del conocimiento que los escolares deben aprender, para una organización diferente de la escuela, para el dominio de una diversidad de métodos de docencia, para el manejo de materiales y textos que faciliten el aprendizaje simultáneo de diferentes grupos activos; para vincularse con las necesidades de aprendizaje de la comunidad local a fin de contextualizar su enseñanza. Las escuelas multigrado, porque no corresponden a los moldes generales, requieren maestros con gran capacidad de conversión y adaptación para experimentar nuevas ideas e incorporar a ellas los elementos útiles de que disponen. El propósito es avanzar hacia una educación diferenciada en los insumos y procesos para los niños y jóvenes de las escuelas rurales multigrado, pero buscando logros satisfactorios de resultados equivalentes a los esperados para todos los alumnos del país. Pero, la propuesta no es formar profesores especialistas en enseñanza multigrado, sino, por el contrario, incorporar en la formación general de todos los profesores y profesoras básicas el reconocimiento de esta modalidad de aula tan expandida en el sistema y la habilitación profesional para la adecuación de las decisiones curriculares con el entorno socio-cultural y natural en que se desarrolla la vida de los alumnos, con flexibilidad y autonomía para adaptar el proceso pedagógico a las condiciones locales y la integración de la enseñanza de contenidos en torno a necesidades de conocimientos que revela la comunidad local.

Preocupación por los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

A las escuelas rurales acuden todos los niños y niñas de cada localidad y todos son incluidos en las actividades escolares, con sus diferencias y sus disposiciones particulares para los aprendizajes. Esta realidad exige sensibilidad y capacidad profesional de los profesores para desarrollar una docencia que signifique una ayuda efectiva a niños y niñas integrados con necesidades especiales de aprendizaje. La escuela rural es una escuela inclusiva y requiere de profesores dispuestos y preparados para enfrentar el desafío, sin ser necesariamente especialistas. Esta bella y compleja dimensión de la enseñanza en las escuelas rurales que permite incorporar en la formación de cada alumno la experiencia positiva de la diversidad y el gusto por colaborar generosamente con ella exige su consideración explícita en los planes y en las prácticas de formación docente.

Escuela, familia y Comunidad

En el escenario rural, la escuela se ve obligada a revisar las formas tradicionales de relación con las familias de los estudiantes. La escuela rural participa de la identidad del medio en que está inserta y no puede desarrollar las actividades que les son propias sin contacto con la actividad del entorno y sin enseñar a los alumnos a comprometerse en la vida de su comunidad, por ello es importante que el profesor y los alumnos accedan a una buena comprensión de la comunidad local con sus definiciones, imágenes, normas y procesos. Quien no conoce su propia comunidad no podrá llegar a ser ciudadano del mundo pues la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades avanza desde el dominio de lo próximo conocido a ámbitos más generales y complejos.

Particular importancia adquieren en la dinámica escolar las expectativas que las familias depositan en la educación de sus hijos e hijas, por las que miran a la escuela con mucha esperanza. En general, las familias rurales reconocen la labor de los profesores y profesoras y les ceden confiados la formación de sus hijos e hijas. Los profesores de las escuelas deben responder a esa confianza con respeto, transparencia y abriéndoles oportunidades de colaboración, que hagan efectivamente de la educación de los niños una responsabilidad compartida. Tanto los temas de convivencia escolar como los de mejoramiento de aprendizajes difícilmente pueden ser resueltos sin el concurso de las familias de los alumnos. De aquí que las iniciativas escolares debieran contemplar ineludiblemente un acercamiento hacia las familias no sólo para prevenir y resolver las situaciones conflictivas y dolorosas que a veces suceden, sino más bien para definir en conjunto qué compromisos mutuos implica formar parte de una comunidad escolar, una incorporación digna y respetuosa de las familias es condición indispensable para que exista una comunidad educativa responsable de la formación de los estudiantes. La información obtenida en las evaluaciones nacionales de aprendizaje muestran inequívocamente que cuando sus padres y madres les prestan atención a los progresos escolares de los hijos estos mejoran significativamente. Puede decirse que todas las familias rurales participan de la convicción de que la calidad de vida y las oportunidades futuras de sus hijos dependen de la educación escolar y es por eso que para ellas constituye uno de los desafíos y compromisos vitales más importantes. Esto se demuestra en que su primera preocupación es la asistencia de los niños a la escuela, cualquiera sea el sacrificio por distancia, clima u otros factores. Por tanto, en la formación de los docentes debieran tenerse presente los conocimientos y habilidades para reconocer la cultura familiar de los alumnos y las estrategias para promover su compromiso activo y efectivo en los procesos de formación de sus hijos escolares, garantizando la continuidad de los esfuerzos educativos entre la vida en la escuela y la vida en el hogar, que para el niño o la niña constituyen una sola experiencia personal.

Redes profesionales de profesores.

Una escuela rural más eficiente depende de que el profesor pueda lograr una efectiva autonomía técnica que le permita asumir el rol de mediador entre el contexto de vida de los alumnos y el conocimiento que les ayudará interpretar su medio desde una perspectiva diferente, es decir, que el profesor, de cara a la realidad en que trabaja, pueda producir las condiciones para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando la habilidad

práctica de percibir y formular problemas pedagógicos de sus alumnos, a partir de la observación y análisis de las situaciones en que estos surgen.

La dispersión de la escuela rural tiende a afectar a los profesores que se encuentran en condiciones poco favorables para compartir experiencias y reflexiones pedagógicas inclinándolos a reiterar sus rutinas o a reproducir instrucciones provenientes de medios ajenos a la realidad de su escuela multigrado. Con el objeto de superar el aislamiento profesional y favorecer un ambiente que permita ampliar sus ámbitos de acción se crearon los microcentros. Estos son organizaciones profesionales de profesores, de acuerdo a la proximidad geográfica de sus escuelas, que se reúnen mensualmente para diseñar en forma colaborativa las innovaciones curriculares para las escuelas de la localidad. Allí llevan a cabo el análisis, el seguimiento y la evaluación de las experiencias de enseñanza y de aprendizajes que han realizado. Son espacios institucionalizados en que los profesores intercambian sus experiencias pedagógicas; formulan proyectos educativos; diseñan prácticas de aula relacionadas con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Estas reuniones son ambientes muy favorables para que los profesores reciban apoyo técnico para implementar un currículum escolar flexible en torno a las experiencias de los niños y referidas a necesidades de aprendizajes de ellos y de la comunidad, para que los alumnos logren desarrollar conceptos abstractos a partir del entorno socio-cultural y natural concreto de la comunidad rural; para incorporar y utilizar métodos de enseñanza activos aprovechando diferentes espacios de aprendizaje y la colaboración de miembros de la comunidad con talentos aprovechables; para experimentar la organización de los alumnos en el aula en grupos de aprendizaje cooperativo. Estas organizaciones llamadas microcentros se hallan hoy plenamente vigentes y coordinadas por los mismos profesores integrantes. En la actualidad se hallan en funcionamiento 658 microcentros que congregan aproximadamente a 8.000 maestros de 3.414 escuelas rurales multigrado. Los coordinadores de los microcentros correspondientes a cada provincia se reúnen al menos dos veces al año para diagnosticar la situación de la enseñanza rural y programar acciones concertadas por todos los equipos de profesores de la jurisdicción provincial. Esta práctica habitual en el medio rural presenta también un desafío a la formación de profesores en la medida en que se trata de un trabajo que para llegar a ser exitoso requiere de disposiciones y habilidades para lograr acuerdos y compromisos sobre el diseño, la organización y la implementación de estrategias de enseñanza pertinentes. También con respecto a esto pareciera conveniente incorporar en la formación docente la preparación para desempeñarse en estas organizaciones profesionales de profesores.

Reforzamiento de la Jornada Escolar Completa

Las investigaciones muestran que aquellos niños que complementan el trabajo escolar con tiempo de estudio en sus casas obtienen mejores resultados. Sabemos sin embargo que muchos niños y niñas rurales no tienen en sus hogares el espacio físico adecuado, los recursos de aprendizaje o el apoyo necesario para realizar un estudio efectivo, en esto radica la enorme importancia de la Jornada Escolar Completa que puede y debe equiparar esas oportunidades otorgando el espacio y el tiempo necesarios para ampliar y reforzar los procesos de aprendizaje en los sectores rurales con actividades creativas que no signifiquen necesariamente la reiteración de las clases lectivas. La casi totalidad de las escuelas rurales tienen Jornada Completa, lo que se ha traducido en un gran desafío a la creatividad de sus

profesores. La formación de docentes debiera considerar la preparación para programar y promover variadas actividades novedosas y motivadoras de formación insertas de manera armoniosa en el plan de estudios del establecimiento.

Las tecnologías de la información en la escuela rural

Tradicionalmente, la escuela rural ha sido una institución de baja intensidad tecnológica. Hoy día, más de dos mil pequeñas escuelas multigrado y gran parte de las escuelas rurales con cursos simples o no-combinados han incorporado nuevas tecnologías de información y comunicación con computadoras en las aulas. Progresivamente, todas contarán con este recurso para el desarrollo del currículum, el enriquecimiento de la enseñanza y el desarrollo de procesos pedagógicos asociados a la investigación, la sistematización de nuevos conocimientos y la presentación de trabajos. Esta tecnología permitirá, a pesar de las distancias, acceder a fuentes de información actualizadas y dinámicas como enciclopedias multimediales, atlas, a servicios de telecomunicaciones como el correo electrónico, listas y páginas Webs. Al mismo tiempo, facilitará avanzar en la modernización de la gestión educativa de los establecimientos rurales a través de la automatización de procesos administrativos, manipulación de herramientas de planificación y el fortalecimiento de la imagen del establecimiento.

El propósito es que los docentes de los establecimientos rurales dominen los conocimientos y las habilidades básicas de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, así como, una formación didáctica moderna que les permita incorporar la nueva tecnología a la enseñanza de las distintas asignaturas, así como de los aspectos éticos y legales asociados a su utilización. La escuela rural ha adquirido una nueva ventana a sistemas de formación continua y de comunicación permanente con sistemas de asesoría, a través del uso de las redes y de la implementación de sistemas de formación en línea. La educación rural está abriendo sus moldes tradicionales de docencia para acceder a la riqueza y complejidad de las redes de información que les permitan incorporarse, en igualdad de oportunidades, al cada vez más amplio y complejo mundo contemporáneo. (Hepp, 2003, 419 / 451)

Aquí tenemos un desafío mayor para la didáctica, pues los resultados buscados no se refieren solo a la instalación de computadoras en las escuelas y la habilitación de profesores y alumnos para operarlos, incluso, no se trata de facilitar únicamente el acceso a la información, sino de incorporar las virtualidades de esta tecnología en la programación y ejecución de la docencia, con prácticas que favorezcan en los alumnos el desarrollo de estructuras de pensamiento, actitudes y de destrezas para la acción que sean fundantes, generadores y referenciales ya sea de los aprendizajes destacados por el currículum escolar, como su continuidad en aprendizajes posteriores a lo largo de la vida. El pleno beneficio de estas tecnologías ya indispensables en la educación escolar será muy difícil de lograr, en desventaja de los alumnos rurales, si los profesores no encuentran orientaciones y habilitación en su formación profesional inicial.

Conclusión.

Una educación de calidad para nuestros niños y niñas rurales no es de responsabilidad exclusiva de los profesores y profesoras que hoy se desempeñan en sus aulas. Ellos han asumido los nuevos desafíos en la medida de lo posible y han logrado mejorar los resultados de los aprendizajes de sus alumnos, aunque aún no es suficiente. La calidad de la docencia también depende de otros. Desde luego, del Ministerio de Educación en su función subsidiaria de apoyo técnico y de recursos pedagógicos para escuelas con carencias e insuficiencias que se traducen en inequidades graves en el sistema educativo. Así mismo, de las administraciones municipales, responsables de la gestión de la mayoría de los establecimientos educacionales subvencionados, dentro de los cuales esta la casi totalidad de las escuelas rurales. Pero, también, particularmente, de las instituciones formadoras de profesores de las que egresan los profesionales que, año a año, asumen las decisiones sobre la gestión de los establecimientos, sobre las estrategias curriculares y sobre los procedimientos didácticos que debieran siempre considerar su pertinencia con las características de cada población destinataria; los profesionales que deben poseer disposiciones para la innovación permanente en los procesos de enseñanza aprendizaje a fin de generar en los alumnos los nuevos conocimientos y destrezas desde la cultura propia que provee estabilidad sico-social al niño o niña del medio rural; los profesionales con capacidad para reconocer la cultura familiar de los alumnos para comprometer activamente a las familias en las actividades en la escuela y en el hogar, y los profesionales preparados para dominar los conocimientos y las habilidades básicas de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, con una formación didáctica moderna que les permita incorporar estos nuevos recursos a la enseñanza de las distintas asignaturas, con el propósito de abrir nuevos escenarios culturales sociales a los estudiantes rurales que tienen el derecho de al menos doce años de escolaridad de calidad.

Bibliografía

FAO Y UNESCO. (2004): **Educación para el Desarrollo Rural**, España, Edit. UNESCO.

Cox, Cristián (2003): **Políticas Educativas en el Cambio de Siglo**, Santiago, Edit. Universitaria.

San Miguel, Javier (1999): **Programa de Educación Básica Rural**. En García Huidobro *La Reforma Educacional Chilena* (pp. 91/109) Madrid, Edit. popular.

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

Ministerio de Planificación (2003): **Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional** (CASEN) Santiago, Gobierno de Chile.

Hepp, P (2003): **Enlaces: El Programa de Informática Educativa de la Reforma Educacional Chilena.**, En Cox, *Políticas Educativas en el*

Cambio de Siglo (pp.419 / 451), Santiago, Edit. Universitaria.

Red de Nuevas Ideas (1999): "**Una Nueva Ruralidad para Chile**" (pp. 14)
Santiago, Red Nuevas Ideas: Ruralidad y Agricultura Campesina. doc.
Policopiado.