



ESCUELA DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

**“La Escuela Rural Frente Al Capitalismo Global”  
Experiencias Docentes En La Pre Cordillera  
De La Región Del Biobio.**

**Nombre de Autoras/es:**

Donoso Moya, Jorge E.

**Nombre Profesor/a Guía:**

González Calderón, Fabián E.

Seminario de Grado para Optar al Grado de Licenciado en Educación

Santiago, 2024

## Índice

Introducción	página 1
Antecedentes	página 3
Planteamiento del problema de investigación	página 8
Preguntas de investigación	página 10
Objetivos de investigación	página 11
Marco teórico	página 12
Diseño metodológico	página 23
Formulario de entrevista	página 27
Hallazgos	página 29
Conclusiones	página 39
Referencia bibliográfica	página 43

## **Dedicatoria**

A todos mis seres queridos que aguantaron mi carácter, permitiendo mí desarrollo y la búsqueda de la felicidad, aun cuando hubiera la sensación de que se avanzaba cegado por las pasiones. Gracias por creer.

## Introducción

El presente trabajo expone las tensiones existentes En un mundo que intensifica exponencialmente las capacidades para llegar a cada rincón de este con una cultura, a saber, hegemónica y las circunstancias rurales que son el último eslabón de esta relación centro periferia denominado en Wallerstein (2006). El carácter monocultural se deriva del capitalismo global, así como de las relaciones y lógicas que exacerbaban la cultura desechable y consumidora, estas lógicas irrumpen en un tiempo y espacio rural y este se ve en la necesidad de sumarse para no quedar atrás. Generalmente lo hacen desde la tributación de sus recursos, sumándose a la cadena productiva desde una posición en la cual el valor de su trabajo es poco valorado y mal remunerado (2006). Pero también este carácter monocultural se profundiza desde los saberes y valores hegemónicos como el exitismo y el individualismo valorando los saberes rurales como anticuados y no aptos para la productividad, lo que hace que sean infravalorados o directamente descartados. (Mejía, 2020).

Esta circunstancia estructural, la cual es vivida por más de un tercio de la población, tanto de la sociedad latinoamericana como chilena (UNESCO, 1990), los constituye como los oprimidos (Freire, 1970). Desde el aspecto pedagógico se buscara dar una mirada crítica. El trabajo revisara aspectos relevantes que la escuela ha de tener en consideración para poner en tensión la educación que se imparte con miramientos cada vez más globalistas, e intentaremos demostrar que las circunstancias rurales perciben una desventaja frente a la enseñanza de carácter hegemónico, sea por su aislamiento geográfico como burocrático. (Rodríguez, 2020). De igual manera se buscara valorar las territorialidades y los saberes locales, presentando de esta manera la educación rural como una oportunidad para poder resistir a los modelos educacionales que emergen desde el centro del sistema-mundo.

Esta mirada nos planteara una educación que considere los territorios y elabore programas basado en sus propios intereses y necesidades, dando paso a una educación que se elabora para y desde los oprimidos, pues desde Freire, se entenderá esta forma como única vía posible hacia una educación que camine en búsqueda de una real liberación de quienes se educan. La real búsqueda de la educación que proponemos es la que atiende a las necesidades no solo de la escuela, pues es necesario comprender la educación rural más allá

de los muros de las propias escuelas, es así que se ve la educación rural como parte de un conjunto que es indivisible de su territorio, comunidad, familia, paisaje, etc. Entendiendo que el lugar, territorio, también puede ser parte del curriculum oculto (Torres, 2016).

Bajo esta lógica veremos que el currículo se extiende desde una visión que no considera genuinamente las multiplicidades geográficas o culturales a lo largo y ancho del territorio nacional. Y que de igual manera pretende evaluar de una única manera las culturas que son inevitablemente heterogéneas. De esta manera se genera una homogeneización forzada de las diversas formas de representación que tienen las culturas. Esto, como veremos con Retamal & Hain se deberá a que el currículo se basa en una idea urbanizadora de la ruralidad, que de cierta manera lo ha ido extendiendo, pues ha logrado con los años permear las múltiples formas de existir en los territorios (2021). Tal cual señalara Dussel, es hoy un momento en que las múltiples formas de ser en el mundo están bajo riesgo de desaparecer, pues si bien el modelo colonial habría terminado con la consolidación de los movimientos independentistas, el colonialismo es la idea cultural que trascendió a tales procesos y persiste ahora desde los estados naciones modernos reprimiendo aun las formas de ser de la sociedad latinoamericana, desde la invención y producción del otro (2005), a saber, ese otro es un oprimido histórico que hoy puede liberarse desde las escuelas o centros de formación que tengan la capacidad de desmarcarse del modelo de educación globalistas (Mejia, 2011).

## Antecedentes

El aislamiento en que se encuentran las escuelas rurales no solo es de carácter geográfico, sino que también lo es de carácter burocrático, puesto que mantiene una distancia con el sistema escolar de orden administrativo -como lo es el ministerial-. Producto de esto, no hay desarrollo eficiente en materia de políticas educacionales que integren y localicen los contextos de la escuela. (Rodríguez, 2020). Esta situación le da un carácter de anonimato a estas escuelas. Respecto de esta condición en las escuelas rurales la Unesco (1990) añade que las problemáticas que tiene la educación rural es que los estudiantes son tratados comúnmente como participantes pasivos. Particularmente, el ministerio de educación, respecto de las escuelas del mundo rural, ha centrado sus políticas educativas principalmente en la optimización de recursos fiscales y la gestión escolar, a partir de la consideración de los resultados de aparatos evaluadores de carácter estandarizados como lo es el SIMCE (Díaz, Osses, & Muñoz, 2016). Esto sensibilizaría el carácter homogeneizado del currículum escolar extendido para todo el territorio nacional, por ser los instrumentos y contenidos a evaluar de carácter único. Lo que reafirma la circunstancia en la que los estudiantes rurales no existen, pues como sostienen Retamal & Hain (2021) en el acto de legitimar una forma de existencia y replicar insistentemente esta -independiente del contexto en que se esté desempeñando- se presupone la negación de las otras formas, es decir el currículum construye una idea monocultural, la cual sensibiliza la noción de que existe una única forma válida de existir, y por tanto, una forma no válida de existir.

Tanto lo rural como lo urbano tienen un componente social territorial, del cual se derivan diversas subjetividades, que a su vez integran y forman estas territorialidades. Como comenta Retamal & Hain (2021) el currículum escolar basa su enseñanza en una perspectiva urbanizadora de lo rural, puesto que entiende la ruralidad desde un proceso evolutivo lineal del desarrollo de las civilizaciones, en el cual lo no urbano representa un estadio temprano en esta lógica. Esto estaría inspirado en una apreciación -respecto de los procesos culturales y sociales- de preponderancia colonialista. Cuando se valora lo urbano como sinónimo de desarrollo y lo rural como exactamente todo lo contrario, se presupone también que lo rural es el atraso y lo urbano lo moderno. Lo que haría ver entre un tipo de educación y el otro algo totalmente antagónico (Monteiro, 2015). Tal perspectiva respecto de las aportaciones y

diferencias que puedan generar las diversas expresiones de territorialidades. Inhibe el entrelazamiento posible entre ambos saberes.

Los antecedentes señalan que se requiere una educación que considere las propias problemáticas, identidades y contradicciones espaciales. Debe ser pertinente con las identidades estudiantiles y contextos; y que fomente el autorreconocimiento, que en suma sitúe al sujeto (Arias-Gaviria, 2021). Al respecto Castro (2000) señala que la educación debe preservar las prácticas rurales y no olvidarlas mediante el ejercicio que las contrasta en una perspectiva lineal o colonial, a saber, midiendo los saberes jerárquicamente entre mito y ciencia; O saberes locales y saberes universales. Los autores mencionados además ven la necesidad de situar la escuela rural en una trilogía territorio-identidad-escuela, pues señalan que esto da valor sociohistórico a las localidades, debido a que estrecha las relaciones con la comunidad (Retamal & Hain, 2021). El trabajo de situar la educación desde esta trilogía, permite incorporar la realidad local y dar una educación más contextualizada. De esta manera se puede ir viendo una integración de los elementos locales, más que un enfrentamiento entre educación urbana y educación rural.

Las relevancias en las aportaciones respecto de las culturas rurales y desde sus cotidianidades se ven respaldadas en Brundtland (1987) quien señala que las fuerzas del desarrollo global trastornan los modos de vida rural y tradicionales, sin embargo son estos, los modos de vida que pueden ofrecer a las sociedades “modernas” y globalizadas, resolución a las diversas problemáticas contemporáneas. Es necesario por tanto preservar la cultura rural y evitar que esta sea absorbida y completamente permeada por la cultura hegemónica, la cual tiene una operancia implícita en las políticas educativas, puesto que el curriculum oficial -el cual se extiende indistintamente- se centra en la dimensión cognitiva individual del estudiante, el cual pretende el desarrollo de habilidades y competencias de la persona que se educa, con el propósito de que este sea integrado al mercado global. (Retamal & Hain, 2021).

Sobre las circunstancias culturales en la sociedad globalizada, Dussel (2005) sostiene que ninguna cultura tiene asegurada de antemano la sobrevivencia -y es hoy más que nunca- que las culturas del mundo se ven enfrentadas entre sí. Y esto ocurre desde el lenguaje: desde sus creencias y valores; así como también desde lo educacional, lo político, lo tecnológico y lo cotidiano, etc.

En esta circunstancia es importante rescatar la consideración que hace Reading (2019), la cual busca expandir la categoría *sustentable* más allá del carácter compartimentado de la materia o disciplina específica, con el objeto de poder preservar subjetividades como las lenguas, las prácticas y las culturas. Esta consideración en su diversas dimensiones traen consigo aportaciones para los desafíos de hoy, las cuales pueden ser implementadas desde la educación rural, de esta manera el autor sostiene que al carácter *sustentable* de la educación se le debe dar un uso práctico, basado en la comprensión de los fenómenos, respaldado en el pensamiento crítico y sistémico entre los estudiantes, generando una comprensión de las problemáticas de manera holística para ofrecer soluciones y transformaciones en esta misma línea (Reading, y otros, 2019). En este sentido un ejemplo práctico de la extensión del término *sustentable* sería la incorporación de las comunidades a las escuelas rurales y la integración de sus saberes con los saberes curriculares en el aula. Dado que la valoración y el trabajo que rescata visiones, valoraciones, técnicas, prácticas o narrativas en declive o susceptibles de ser invisibilizada y por consecuencia desaparecer, es incorporar una visión extendida de la *sustentabilidad*, implementada desde lo pedagógico. Toda vez que entendamos lo *sustentable* como: “aquella capacidad de satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las capacidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. (Brundtland, 1987, pág. 59).

Sin embargo respecto de la cultura occidental, encontrándose esta en una circunstancia hegemónica frente a otras culturas, el autor Marco Mejía (2020) sostiene que el capitalismo globalizado procura que su proyecto represente a toda la humanidad, invitándonos a una modernización y desarrollo desde sus valores, visiones y sentidos. Esto visibiliza un avance en la homogeneización cultural desde diversas aristas como consecuencia de la cultura global. En cuanto a lo que las políticas educativas y el currículo respectan, se puede decir que este último es una producción sociocultural (Soto, Paradigmas, Naturaleza y funciones de la disciplina del curriculum, 2003) cuyo máximo propósito es la intervención en la educación de las personas de manera sistemática y de acuerdo a un determinado tipo de sociedad deseada. Los fines y propósitos, así como la selección de la cultura que se transmitirá, lo que se evalúa, lo que se incluye y excluye, responden a decisiones de poder, tomadas tanto fuera como dentro de las escuelas, atienden a parámetros

de carácter macro-políticos, tanto nacional como internacional, en relación al tipo de sociedad que se consensua formar predominantemente (Soto, 2003).

La relevancia de este estudio radica en que la educación rural está siendo arrastrada implícitamente hacia un modelo de vida que también lleva consigo una cultura, la cual está en crisis (Brundtland, 1987), sin embargo esta cultura se reproduce y se masifica también desde una homogeneización curricular, (Mejía, Educación en la globalización, 2011). Es la escuela entonces, un lugar de poder, que a pesar de ser una de las instituciones más golpeadas con la modificación del tiempo-espacio global -al decir del citado autor- es una institución que debe reconocerse y repensarse a sí misma como factor de poder, capaz de dar cuenta del proceso mundial que se lleva en el presente, de cambios constantes y de cómo esto afecta subjetividades, instituciones y procesos humanos (Mejía, Educación en la globalización, 2011). Este actuar y repensar de la educación, es decir, en esta praxis desempeñada desde la educación rural, puede surgir una diferencia necesaria para el presente, como un elemento cultural vital.

Las ruralidades son objeto de una permanente exclusión a través de las políticas educacionales, la razón a este problema es que las institucionalidades de la educación rural, no abordan el problema contextual de territorio. Según una mesa de trabajo realizada por el MINEDUC en el segundo semestre del año 2023 en la cual participaron educadores, apoderados y estudiantes de la educación rural, se pudo constatar que una de las necesidades que urge, es que las políticas educativas avancen con enfoque territorial (MINEDUC, 2024). Se requiere el diálogo permanente entre los diversos actores de las ruralidades y la institucionalidad pertinente. Y así ir integrando cada vez más el contexto al programa educacional.

Otra consideración relevante, aparte de las circunstancias adversas que puedan presentar las escuelas en zonas rurales, es la valoración acerca de las particularidades de estas zonas, la mesa de trabajo realizada demostró que no se pone en valor las riquezas de la vida rural, las costumbres, las raíces culturales, que ofrecen un enorme valor social y pueden también favorecer el desarrollo educativo, (MINEDUC, 2024).

La relación entre las escuelas rurales y las comunidades abren el camino para una mejor conexión o diálogo de horizontalidad, las escuelas en estas circunstancias, a su vez,

pueden constituirse en un elemento que fortalece a las comunidades, puesto que estas son un vínculo más entre la comunidad y el estado. (Núñez, Solís, & Soto, 2012).

Por último, existe una relación directa entre el espacio y la identidad de quienes lo habitan. Esta noción de espacio requiere ser expandida para entenderlo en sus múltiples dimensiones, tanto físicas, geográficas, como abstractas, es decir extender el espacio a la perspectiva de territorio. Siguiendo la idea de (Vergara, 2010) el espacio que forma parte estructural de un proyecto de vida, en el cual se articulan múltiples vidas, con sus múltiples cotidianidades respectivas, la cual da paso necesariamente a la colectivización de estas realidades y experiencias, en relación con el entorno. De esta manera se da una interacción del espacio-territorio como el lugar posible en el cual se pueden concretar las proyecciones tanto materiales como simbólicas. Este trayecto cotidiano, llevado a cabo simultánea e incesantemente, moldea tanto al sujeto como al entorno, y ambos se producen en lo cotidiano. De acuerdo con esto (Vergara, 2010) sostendrá la idea de que el territorio es un espacio de apropiación, en tanto que es un espacio de autorreconocimiento. Es un entorno en el cual se puede identificar lo nuestro, lo del otro o lo ajeno, es un lugar que puede pertenecer por ser un espacio de identificación, en el cual el sujeto se identifica, se ubica.

La pertinencia de la educación contextualizada radica en comprender al sujeto desde su entorno, y no separándolo de este, se vuelve necesario no hacer una división sujeto/entorno como circunstancias o fenómenos apartados, sino más bien lograr una comprensión de esta relación de manera integral. Por otro lado, este reconocimiento implica aceptar a las personas como seres de historia, puesto que son producto de una colectividad identitaria y contextual, con un pasado que habla y se representa en el presente, con un devenir histórico, tal como sostiene Dussel (1973), todo pueblo aunque no tenga conciencia (de este) tiene un pasado, en ese mismo sentido tiene futuro.

Finalmente cabe mencionar que la escuela es un elemento dinámico en las comunidades rurales, constituyen un capital valórico cultural, social identitario y un elemento que configura la sociedad rural. (Roser-Boix, 2014). Por tanto las escuelas tienen la necesidad de integrarse en la comunidad, de abrirse al territorio, la familia y su contexto, y de esta

manera disputar el curriculum que desde los centros amenaza con dejar en el olvido las culturas periféricas.

## **Planteamiento del problema de investigación**

La escuela como institución abarca todas las funciones de selección de la cultura legitimada socialmente, tanto los estilos, formas de socialización, así como los conocimientos. (Soto, 2003). Por otro lado Retamal & Hain (2021) sostienen que un elemento reiterativo respecto de las políticas educativas, es la pretensión de objetividad, sin embargo tal pretensión acerca de la neutralidad en el curriculum -para las autoras- sería un mito que se sostiene por la creencia en instrumentos objetivos de evaluación, la consideración de las mismas exigencias para todos, la formalidad de la organización de la enseñanza y la asociación del éxito académico con el esfuerzo y la inteligencia de cada uno de los y las estudiantes, es decir el carácter meritocrático de este. Esta circunstancia volvería al curriculum según Vargaz (2019), una herramienta homogeneizadora de carácter casi insoslayable. En esta línea Jurjo Torres (2016) añade que tal medida de objetividad y neutralidad siempre es la medida de grupos minoritarios y hegemónicos, estos son motivados por la necesidad de su permanencia en este estrato social. De esta manera se recrean discursos científicos e ideológicos por parte de estos grupos sociales dominantes y de carácter conservador, los cuales propician la justificación y legitimidad sobre la pertinencia de su destino como grupo dirigente en el entramado social.

Producto de estas circunstancias, las identidades rurales son desplazadas y permeadas por las identidades urbanas, las cuales son objeto a su vez de una fuerte asimilación de la cultura globalizada. Ejemplo significativo de esto son los cuadernillos de trabajo de Historia y Geografía, donde se verbalizan las acciones de los pueblos indígenas en tiempo pasado, como *vestían, vivían, cosechaban, comían, etc.* Significándolos claramente como un tiempo anterior, representándolos casi como extinguidos, lo que se constituye como un acto de invisibilización.

El mundo rural de hoy en numerosas ocasiones ya ha sido permeado en cierta medida por la modernidad, las adaptaciones curriculares representan la educación rural como un estereotipo y de manera estática, como si aún fueran completamente tradicionales y permanecieran alejados de la conectividad y los servicios básicos propios de la urbanización. Respecto de esta circunstancia, la educación ya ha sido responsable en cierta medida en la transmisión, de la cultura hegemónica en las comunidades, “a través de un curriculum que promueve valores como el individualismo, la competitividad, la importancia del éxito y el consumismo” (Retamal & Hain, 2021, pág. 142). Esto atendería a una paulatina desruralización, la cual se ve en la reducción del campo, la migración campo ciudad y en el cierre de escuelas rurales, entre el año 2000 y el 2021 se han cerrado 1129 escuelas. (U Católica Valparaíso, 2021).

Es producto de este contexto que vemos como hay un trabajo progresivo y sistemático que pretende dejar a tras la ruralidad, desconociendo la importancia del mundo rural en contraposición a las dinámicas urbanas y globalistas. Sin embargo, si bien hay una proporción de lo rural que se esfuerza en incorporarse al ritmo urbano-global, también existe un alto porcentaje que queda atrás, producto del carácter heterogéneo del que se componen estos contextos, el 87% de las escuelas rurales en Chile son de carácter vulnerable (U Católica Valparaíso, 2021).y más de un tercio de la población chilena es de carácter rural, [35%], (U Católica Valparaíso, 2021). En esta línea surge la necesidad de buscar formas, en las cuales las escuelas rurales -teniendo en consideración sus implicancias para sus comunidades- puedan sostenerse como elementos de resistencia, desde la reafirmación de formas, valores y prácticas cotidianas, basadas en las culturas que resisten a las que se imponen como dominantes. Para esto se debe indagar en los elementos que permiten impartir una educación que discuta los valores hegemónicos como lo son los de la competencia y el consumo, propios de una cultura global. Encontrando también las prácticas que permitan abrir los caminos para una educación en conexión con la comunidad y su territorio, del cual emerjan valores y visiones que el carácter dialógico entre la escuela, el estudiantado, las familias y la comunidad deseen transmitir. Es decir la construcción de un plan de educación, que sea desde y para quienes habitan el territorio; volviendo sensible las subjetividades que representa para su comunidad el habitar esos espacios. Puesto que se ve en las ruralidades un territorio de resistencia frente al capitalismo global.

## **Preguntas de investigación**

¿Qué elementos o características de la educación rural permiten seguir sosteniendo la idea de una educación o un proyecto educativo centrado en el ser humano y en la valorización de los saberes rurales?

¿De qué manera la educación rural se opone a los valores y principios del modelo de educación capitalista global?

## **Objetivos de la investigación**

1° Objetivo general: Identificar herramientas por las cuales la educación rural pueda rescatar y reafirmar su contexto.

2° Objetivo general: Distinguir los elementos por los cuales se puede establecer una diferencia con la educación que promueve valores relacionados con la cultura dominante, a saber, capitalismo global.

1° Objetivo específico: Comprender las sensibilidades y perspectivas de los educadores rurales en torno a las ideas de una educación emancipadora en las ruralidades.

2° Objetivo específico: Conocer los aportes que se originan en las ruralidades considerando las experiencias de los educadores en escuelas locales en el marco de un mundo de capitalismo global.

## Marco Teórico

Las relaciones global del siglo XXI desde la mirada de Immanuel Wallerstein, corresponden a un sistema-mundo moderno de carácter histórico interconectado, que atiende a relaciones de intercambio de poder-saber, en el cual se han establecido conexiones económicas de diversas categorías, las cuales dejan en abierta ventaja a ciertos territorios y por defecto a otros en desventaja (Wallerstein, 2006). Esta interconectividad territorial, que se encuentra supeditada a la lógica de la división del trabajo, establecerá tres categorías generales de países, los cuales estarán categorizados desde una perspectiva de productividad y de intercambio de estas mercancías en el comercio mundial.

a) Países del centro: aquellos que tienen una producción con alto nivel de desarrollo tecnológico y/o de manufactura, por lo cual su plus valor es mayor, lo que les aporta una gran ventaja en su comercialización, los cuales también pueden ejercer amplia influencia sobre el resto de países, forzándolos a determinar los patrones de intercambio comercial así como patrones culturales; b) Países semiperiféricos: Aquellos territorios que tendrán una relativa autonomía, producto de esta propia división del trabajo y el valor agregado que puedan aportar a su producción; c) Países periféricos: Estos serán los países que menor valor agregado podrán dar a su trabajo, viéndose relegados fundamentalmente al extractivismo de materias primas, los cuales tendrán una menor valoración de su trabajo en el mercado global y que por ende en diversas circunstancias de la historia se verán forzados a las directrices tanto culturales como comerciales que les impongan los países del centro. (Wallerstein, 2006).

Estas posiciones generadas a partir de la división territorial del trabajo tendrán un desarrollo histórico, es decir serán derivaciones de procesos como el colonialismo en ultramar, revoluciones sociales e industriales sucesivas, guerras y la progresiva acumulación de capital a propósito del desarrollo de relaciones de poder principalmente a partir del siglo XVI (Wallerstein, 2006). Esta unidad de análisis –dirá Carlos Aguirre- mapeara el desarrollo histórico global del capitalismo como una totalidad y tratara el sistema mundo global como un todo que se ha estructurado como jerárquico y desigual. (Aguirre, 2005).

Estos países interactúan en el sistema mundo, volviendo a este sistema parte de una economía-mundo, al respecto Wallerstein dirá:

Lo que queremos significar con economía-mundo es una gran zona geográfica dentro de la cual existe una división del trabajo y por lo tanto un intercambio significativo de bienes básicos o esenciales, así como un flujo de capital y trabajo (Wallerstein, 2006, pág. 40)

Sin embargo, este sistema mundo moderno estará compuesto por múltiples unidades políticas, es decir por múltiples estados naciones, los cuales darán lugar a un sistema completamente heterogéneo marcado por las diferencias étnicas, religiosas, culturales, lingüísticas, etc.

Sin embargo, a pesar de que el sistema-mundo envuelva una gran cantidad de culturas heterogéneas, no significa que no se hayan desarrollado algunos patrones culturales comunes, esto se llamará geocultura. Para Wallerstein un punto de inflexión importante respecto de la geocultura del moderno sistema-mundo será la revolución francesa, esta habrá provocado dos cambios estructurales que formaran la base de la cultura del sistema-mundo moderno: La normalización del cambio político y la reformulación de lo que se entenderá modernamente por soberanía, ahora depositado en la figura del pueblo, (Wallerstein, 2006). Posteriormente a 1789 la historia política y social de los siglos venideros estará impregnada de la lucha por el debate acerca del límite que divide a los que están dentro y fuera de la categoría de ciudadano, siendo esta categoría la que da legitimidad para ejercer y participar de los cambios de la sociedad, los sectores opresores renegaron de ampliarla hacia los históricamente oprimidos, por ellos esta será una categorización tanto de inclusión como de profunda exclusión, debido a que tradicionalmente quienes entran en ella serían hombres, alfabetizados en el sistema de lectoescritura hegemónico y con alguna propiedad inmobiliaria.

Este debate se llevara a cabo en tres dimensiones sociopolíticas. a) Desde lo político: Particularmente con la consagración de la primera ideología, a saber, la conservadora. b) Desde lo académicos: De la mano de la educación especializada y las ciencias sociales que divide la producción de conocimiento. c) Ámbitos sociales: Principalmente desde los movimientos anti sistémicos de carácter populares en las calles, salones y fábricas. Estas tres aristas por las cuales se verá conducido el debate de la ciudadanía, estarán internamente ligadas. Desde este contexto surgirán las ideologías, entendidas bajo este mismo autor como:

Una estrategia coherente en la arena social mediante la cual uno puede sacar específicas conclusiones políticas (...) estas presumen que existen grupos en competencia, con estrategias a largo plazo, enfrentadas acerca de cómo efectuar el cambio y quién es el mejor capacitado para dirigirlo (Wallerstein, 2006, pág. 86)

Dichas estrategias nacidas a la sombra de la revolución francesa permearán culturalmente las gestas por el poder, y una de las primeras en surgir será la ideología conservadora, quienes denunciarán la revolución francesa como una intervención radical de las buenas costumbres e instituciones tradicionales, como la iglesia y la familia, catalogando el proceso revolucionario como un desastre social. Principalmente sospechaban de expandir la categoría de ciudadano y poner en igualdad de derechos y deberes a la gente que no tendría el criterio ni el desarrollo moral para la toma de decisiones sociopolíticas. Esto significa una sospecha histórica hacia los marginados o los oprimidos por parte de los opresores, acusando su baja calidad moral e intelectual (Wallerstein, 2006) para poder conducir los cambios sociales. Sin embargo esta consideración por parte de los sectores conservadores reproduce la condición del opresor significativamente, puesto que no entrega por ningún medio las capacidades para que los oprimidos pudiesen tomar acción participativa por los cambios que transforman la realidad de los oprimidos. Esta situación sería categorizada, tal como refiere Paulo Freire citando a Eric Fromm, como una actitud necrófila, significando a quienes instauran la tiranía de la prohibición del derecho a ser, como los instauradores de la violencia y no así, a los tiranizados como los violentos e incivilizados, al respecto Freire señalara: “Quienes instauran la fuerza no son los que enflaquecieron bajo la robustez de los fuertes, sino los fuertes que los debilitaron” (Freire, 1970, pág. 56).

Por otro lado quienes planteaban que volver al antiguo régimen, luego de la derrota de Napoleón Bonaparte en 1815, era tan indeseable como inviable, se agruparon en una contra ideología denominada liberalismo. Estos sostenían algunos de los valores revolucionarios, como la inevitabilidad del cambio, la libertad y justicia, desconociendo el designio divino de las tradicionales jerarquías, sin embargo también admitían que había que deshacer algunos excesos ocurridos desde 1789 hasta 1793, y que el cambio debía de producirse no radicalmente sino de manera mesurada. Para los liberales los cambios debían tener un suceder natural, es decir ni muy lentos ni muy rápidos, y quienes impulsaran estos cambios no podían ser ni las antiguas jerarquías tradicionales, locales, nacionales o clericales; ni las masas populares a la cual consideraban faltos de educación como para conducir los

cambios de manera racional. Esto volvía el motor del cambio hacia ellos, los liberales, quienes se autopercibían –oportunamente- como especialistas, capacitados y prudentes, “Puesto que toda persona educada era especialista en algo, se seguía que a todos aquellos a los que se les permitiera ejercer el papel de ciudadanos serían personas educadas y por lo tanto especialistas” (Wallerstein, 2006, pág. 89). Esta ideología procuraba un retraso en la celeridad con el que los sectores oprimidos comenzaban a hacer historia social, por lo cual buscarían una expansión de la categoría ciudadano de manera lenta y controlada por los sectores liberales, lo cual constituiría una especie de paternalismo mediante el cual una nueva elite controlaría los procesos de emancipación de los oprimidos. Despojando a los marginados de su praxis por la cual construirían desde sí y para sí sus procesos de liberación. En este sentido, el sector liberal, que habiendo recurrido a las masas sociales –sectores intensamente oprimidos- pasa de formar parte de un proceso de liberación que le disputa el poder, a la otrora elite tradicionalmente opresora, a constituirse en los nuevos opresores. Esta visión del proceso de emancipación abrigaría una cierta dualidad interna, a la que Freire refiere por alojar internamente la condición de oprimido, pero también la de opresor. Esta conducta imposibilitaría la encarnación de un proceso de liberación, pues esta no puede ser elaborada por opresores para oprimidos. La visión del hombre nuevo no debe ser la del oprimido transformándose en opresor. Este es un ejemplo significativo de lo que el mencionado autor comenta a continuación:

Muchos de los oprimidos que, directa o indirectamente, participaron de la revolución, marcados por los viejos mitos de la estructura anterior, pretenden hacer de la revolución su revolución privada. Perdura en ellos, en cierta manera, la sombra testimonial del antiguo opresor (Freire, 1970, pág. 44)

Por último estaban los radicales, quienes se concentraban en grupos anti sistémicos los cuales estaban compuestos por una multiplicidad de identidades desplazadas y marginadas de los grandes debates sociales, dentro de los cuales quienes más tenían voz eran los obreros, pero también se componían de minorías étnicas, migrantes y mujeres, que a menudo incluso aquí, estaban relegados. Estos se constituirán en una tercera propuesta luego de la revolución social de 1848, la cual Wallerstein catalogará como la primera revolución social verdadera, (Wallerstein, 2006).

Esto dará lugar a una trinidad en la cual los liberales buscarán ubicarse en el centro, “para ellos esto significó lidiar tanto con sus rivales conservadores como con los nuevos y

emergentes rivales radicales (...) entre la resistencia conservadora a cualquier cambio y la insistencia radical por cambios expeditivos” (Wallerstein, 2006, pág. 92). En adelante la ideología política liberal será la que impregnará a los países centrales del sistema-mundo moderno, y por último, la combinación de las estrategias a largo plazo de estos tres grupos ideológicos, serán las que se convertirán en las características definitorias en común de la geocultura. (Wallerstein, 2006).

La unidad de análisis del sistema-mundo moderno de Immanuel Wallerstein que revisa las divisiones territoriales desde las categorías centro-periferia, interconectará a los países mediante una geocultura y un sistema de producción. Esa condición configurará el mundo moderno y las relaciones de una manera multiescalar, es decir tanto en lo cotidiano como en lo global, siendo replicables las dinámicas relacionales entre el centro y la periferia tanto en lo macro como para lo micro, en lo global como en lo nacional.

Por otro lado, lo local tendrá conexión con lo global pero de manera jerarquizada, encontrándose lo primero subordinado a lo segundo, de la misma manera se relacionaran en lo nacional las ruralidades con las urbanidades. En lo educacional existe una subordinación de lo rural –expresado como atrasado, viejo, tradicional, informal, etc.- frente a las capitales con desarrollo urbano, las cuales son significadas como contra luz de lo que representan las ruralidades. Esta dinámica se materializara en múltiples institucionalidades, pero la que nos detiene aquí es la educacional.

### **Sobre el cambio en la educación para la nueva era**

Puesto que, como mencionara Viola Soto (2003) la educación a través del currículo propone el desarrollo del modelo de sociedad deseado, y que como vimos con Wallerstein (2006) la Geocultura moderna surge a propósito de las coyunturas epocales, será a través de la educación que se buscará la producción del tipo de sociedad que se requiere para enfrentar los desafíos del periodo que atraviesa. De acuerdo con esto, el autor Marco Mejía, nos comenta que desde la última década del siglo XX, la educación visito un proceso de reconfiguración de todos sus aspectos, producto de la transición entre la tercera y la cuarta revolución industrial, proceso que inaugura un cambio de época y obliga al capital a reconfigurarse desde su saber-poder. Por ende “el poder buscara adecuar la institucionalidad a esta nueva realidad”. (Mejía, 2020, pág. 82). De esta manera se verá menoscabada las

iniciativas de pedagogía emancipadora y el pensamiento crítico que puedan llevar a cabo en adelante, las escuelas que resisten al capitalismo global, viendo amenazado la sobrevivencia de sus culturas y por ende el carácter heterogéneo de las sociedades.

De acuerdo con Marco Mejía (2020) durante la segunda mitad del siglo XX se dieron procesos de impulso a la educación a nivel global, que han trascendido relacionadamente en la educación de más de 200 países. En este proceso organismos mayoritariamente relacionados con el capital y el mercado fueron desplazando paulatinamente a organismos como UNESCO. El primero fue aquel que buscara masificar la educación luego de la segunda guerra mundial; el segundo el de las reformas curriculares de los años 70' proceso que recibió amplia asesoría de organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano del Desarrollo.

muchas personas se preguntaron el porqué de su presencia tan reiterada en los ministerios de educación, colocando su agenda para las nuevas leyes de educación, que marca esa primera generación de reformas educativas experimentales, vía descentralización implementada en las dictaduras militares de Chile, Argentina y Corea, tarea en la que fueron muy eficientes (Mejía, 2020, pág. 82).

Estas leyes esencialmente buscaban -a través de los organismos multilaterales como el BID y el BM- comunes internacionales para un mundo que comenzaba a llamarse globalizado y de cambio tecnológico, de esta manera la autonomía de los centros educativos y las experiencias de currículo contextualizado comenzarían a verse completamente amenazadas.

Las leyes educativas de primera generación se experimentaron en Corea, Chile y Argentina, bajo gobiernos autoritarios y dictaduras militares, convirtiendo a estos países por largo rato en lugares de referencia para visitar y observar en forma directa cómo se desarrollaba el cambio educativo para los tiempos presentes (Mejía, 2020, pág. 83)

Este discurso de cambio impregnado de una retórica tecnocrática, para el mencionado autor, generaría una progresiva despolitización de las escuelas. En 1996 la UNESCO publicará un informe emanado de una comisión organizada por la misma entidad tres años antes. En ella se fijara el norte de los cuatro aprendizajes básicos, los cuales se linearan como los fundamentos técnicos y objetivos de la educación para estos tiempos, a saber, aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

Estos lineamientos encontrarían la resistencia desde las posturas educativas críticas y liberadoras, acusando que tal postura de la educación, abrigaría una visión de la humanidad euro-norteamericana. A esta se contrapondrían valores realizados en aprendizajes como: Aprender a emprender: motivado por lo que significa la sobrevivencia desde la marginalidad; Aprender de la diversidad e interculturalidad; Aprender a cuestionar y elaborar aprendizaje crítico. Esta contramedida perfila un horizonte acerca de la humanidad diferente, de lo culturalmente diverso y de lo socialmente desigual. Esto se constituiría en lo opuesto a una nueva forma de opresión que es

En sentido Freireano- de tipo cognitivo lingüístico, epistemológico, que al homogeneizar daban cuenta de una forma de control desde la educación, que colocaba el foco en adecuarla desde los intereses del mercado transnacional y abandonaba la idea de formar un ser humano integral (Mejía, 2020, pág. 85)

De esta manera la educación que se ensaya en las ruralidades esta permeada intrínsecamente por la cultura globalizada, la cual se instaura como hegemonía frente a las diferencias culturales del mundo (Mejía, 2011). Esta pedagogía impuesta en el mundo rural, terminan por deshumanizar a los estudiantes y sus comunidades, puesto que integran a las comunidades desde una lógica del saber-poder establecida desde el opresor (Freire, 1970), a saber, desde los países centrales. Esta integración se hace –en términos de Freire- desde los opresores hacia los oprimidos y puede ser vista gráficamente -para el caso expuesto- desde las urbanidades hacia las ruralidades, o de los centros hacia la periferia en términos de Wallerstein. Entendiendo las urbanidades, como contextos sociales desde los cuales hay un mayor y mejor fluir, en la interconectividad del sistema-mundo.

Es así como la educación adopta un carácter vertical e impuesto, dejando de lado lo dialógico, herramienta que pueda generar programas educacionales que promuevan la liberación de los estudiantes desde sus contextos. En esta dinámica vertical serán evaluados posteriormente, y pasarán sucesivamente -en el mejor de los casos- por diversos niveles educativos a través de las cuales se le permitirá la prometida inserción social. El sujeto hasta aquí, ha sido hecho a la medida del opresor, ha sido formado en los valores del opresor y puede reproducir tal sociedad, la que lo forjó y le dio tal lugar. Es decir ha criado al sujeto dual del que habla Freire, el que alberga al opresor y al oprimido en su interior.

La educación en una sociedad en la cual el dinero es la medida de todas las cosas, no está vista como un proceso por el cual las personas ejercen una búsqueda y reflexión acerca de su propia liberación, acerca del entendimiento de los factores y procesos mediante los cuales las personas y sus grupos sociales viven de la manera en que lo hacen, (Freire, 1970). Por ende el proceso educativo en la sociedad global mercantilizada, se vive como una competencia en la cual las personas buscan el mejor posicionamiento social, por el cual puedan agenciarse la mejor capacidad de adquisición de bienes. Tal perspectiva, acerca del proceso educativo estaría permeada por los valores de una cultura capitalista, como lo son, el consumo; la competencia y el exitismo, (Mejía, 2020). Esta cultura ha sido implantada progresivamente desde los procesos de colonización que se ejercieron a partir del siglo XVI para el caso latinoamericano. Y desde entonces progresivamente, con mayor énfasis desde la industrialización en adelante, se fue llevando a cabo un modelo civilizatorio de carácter único y universal, que bajo el paradigma de la modernidad y la ilustración, procuraría someter al mundo al imperativo patológico del control y la acumulación capitalista. Esta actividad significaría que:

Las personas y las compañías acumulan capital a fin de acumular más capital, un proceso continuo e incesante. Si decimos que un sistema “da prioridad” a tal acumulación incesante, significa que existen mecanismos estructurales mediante los cuales quienes actúan con alguna otra motivación son, de alguna manera, castigados, y son eliminados eventualmente de la escena social, mientras que quienes actúan con la motivación apropiada son recompensados y, de tener éxito, enriquecidos (Wallerstein, 2006, pág. 41)

Las escuelas en este contexto constituirán un elemento central. Para tales efectos fue necesario forjar tres elementos disciplinarios a lo largo de los procesos de conquista, colonización, independencia, industrialización y modernidad, a saber, a) La creación de constituciones que definían las categorías de ciudadanos; b) Los manuales de urbanidad, los cuales transmitían desde las escuelas –en gran medida- lo relativo a la higiene, conductas de civilidad, valores y buenas practicas, etc.; c) La selección de una gramática y lengua, con el propósito de estabilizar un dialecto para que las leyes y las transacciones comerciales pudieran darse con el debido orden. (González Stephan, 1994).

Este será un control de la diferencia, un proceso de distanciamiento de carácter taxativo, el cual establecerá un centro y una periferia en el orden de los sujetos, integrando a unos y

dejando fuera a otros, esto será una expresión de lo que configura la invención del Otro (Castro-Gómez, 2000). Este proceso, por el cual se constituye la ciudadanía en las capitales de los recién formados Estados-Naciones, estará formando otro, del cual tomará distancia el nuevo ciudadano, del sujeto que es gobernado por sus pasiones. Esta representación del Otro implica además la construcción o producción de estas representaciones, mediante dispositivos de saber/poder que dan origen a las institucionalidades de la sociedad, que en esencia,

Buscan ligar a los ciudadanos a procesos de producción mediante el sometimiento de su tiempo y cuerpos a una serie de normas (...) bajo el imperativo jurídico de la modernización, buscando disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio colectivo mediante el trabajo (Castro-Gómez, 2000, pág. 89)

Para el mencionado autor la construcción de un imaginario de civilización, requiere implícitamente la construcción de otro imaginario que represente lo opuesto, a partir del cual este primero se pueda medir o comparar. Esto constituirá una violencia epistémica ejercida por el propósito de la modernidad. Dicho proceso será conducido desde las sociedades que se encuentran en el centro de estos procesos hacia las sociedades periféricas, a las cuales se les impondrá una cultura que deberá ser asimilada como el nuevo paradigma de desarrollo. Esto constituirá una nueva relación de poder, producto de la integración de nuevos territorios a la economía y a las lógicas de poder. En este escenario emergerán nuevos oprimidos, los cuales no entraran en el umbral de civilidad impuesto por el paradigma modernizador, lo que generará que estos hagan su participación en el modelo de sistema-mundo desde las periferias y en nuevas condiciones desfavorables.

De esta manera la modernidad es un proyecto que tiene dispositivos disciplinarios a través de los cuales establece categorías de ciudadanos, generando un reordenamiento de las poblaciones latinoamericanas mediante paradigmas eurocéntricos, en los cuales está presente la dualidad que categoriza y divide como civilidad y barbarie, tradición y modernidad, pobreza y desarrollo, campo y ciudad, ruralidad y urbanidad, ciencia y mito, etc.

Estas son categorías propias del imaginario colonial en el que se establece una valoración bajo un paradigma dominante, propio de una cultura permeada por valores de carácter capitalistas que premian y castigan la reproducción o crítica de valores como el

consumo, el exitismo. La acumulación y el individualismo, tal como afirma Castro en la siguiente frase: “El imaginario del progreso según el cual todas las sociedades evolucionan en el tiempo según leyes universales inherentes a la naturaleza o al espíritu humano, aparece así como un producto ideológico construido desde el dispositivo de poder moderno/colonial” (Castro-Gómez, 2000, pág. 93).

En este sentido la sociedad, local, rural es tratada como categoría de atraso, pues la percepción de estos territorios sigue atendiendo al estereotipo en que lo rural, es el antónimo de los valores que representa el desarrollo. Por lo tanto representa el atraso y ha de ser conducido por la senda del desarrollo, mediante la urbanización y asimilación de los valores relativos a estos. En gran medida las ruralidades son vistas como anomalías en el sistema global dominante, los cuales han de ser asistidos e integrados al sistema global. Por ende esta relación antagónica urbanidad-ruralidad termina transformando a los primeros en depositadores y a estos últimos en depositarios de modelos de vida, valores, cultura, etc.

Esto representa una invención de una identidad rural, la cual condiciona a las escuelas, emplazadas en estos territorios, a ejercer una educación de carácter bancario, en la cual los estudiantes son vistos como objetos pasivos que han de recibir y obedecer únicamente para poder ser asimilados. Mientras que el rol de los docentes será el de transferir conocimientos en un escenario de quietud, en la cual no hay posibilidad de realizar una educación que permita la reflexión y el diálogo para la plena construcción de conocimiento. En este modelo educacional los marginados, los estudiantes y sus comunidades en las periferias del sistema global constituyen la figura de los oprimidos, (Freire, 1970), quienes habitan muchas veces una cultura del silencio, dado que no existe la comunicación que permita la reflexión de una educación liberadora. No se instauran las posibilidades dialógicas que construyen caminos para la reflexión acerca de las condiciones en las que se es en el territorio. Se pierde el sujeto situado y se deslocaliza para ser difuminado en la profunda y masiva cultura global. Allí donde pierde toda identidad y no es más que un momento de la producción en el sistema-mundo moderno.

Respecto de esto Freire postulara que:

los oprimidos son (vistos) como la patología de las sociedades sanas -que precisan por esto mismo- ajustarlos a ellas, transformando sus mentalidades (...) como marginados, los

llamados seres fuera de o al margen de, representan un problema en la cual la solución es que sean integrados (Freire, 1970, pág. 82)

Esta integración al sistema es un proceso de adaptación que se hace del sujeto -para este caso- jóvenes en el sistema escolar, que asimilan procesos de socialización seleccionados sistemáticamente y otros excluidos de la misma manera, por el currículo, con el propósito de ser integrados a un modelo cultural. No así de manera inversa, en la cual el currículo se construye a propósito del contexto y las o los sujetos.

En el mejor de los casos la educación crítica que buscará la liberación vista desde el territorio, invita a la construcción del programa desde la premisa de la reflexión y la construcción dialógica del programa educacional. Esto constituiría en términos de Freire, la educación *para sí* y no *para otro*. “La solución no está en el hecho de integrarse, de incorporarse, a esta estructura que les oprime, sino en transformarla para que puedan convertirse en seres para sí” (Freire, 1970, pág. 82). Esto representa un camino crítico y posible para avanzar hacia otra educación desde y para la ruralidad. Una ruralidad que resiste a la idea educacional de una cultura globalizada que anula y oprime las diversas formas de vida. Y que a la vez niega la condición heterogénea del mundo tanto cosmopolita como rural. Puesto que los marginados no se encuentran fuera del sistema, más bien se encuentran dentro del sistema que los configura como oprimidos y les da esa categoría, la de seres para otros.

## Diseño metodológico

El método escogido para este trabajo pone foco en las docencias participantes de la educación rural, para esto se propone realizar una investigación de orden cualitativa, la cual “se basa en una filosofía constructivista, asumiendo la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, la cual es interpretada por los individuos” (H.McMillan & Schumacher, 2005, pág. 401). Esto, con el propósito de que los sujetos, a saber, las o los docentes, den a conocer la participación respecto del fenómeno estudiado: la educación rural. A través de este método se procurará explorar y describir desde la visión del docente, la relación entre los acontecimientos o fenómenos y los valores tal cual lo perciben los consultados (Mc Millan & Schumache (2005).

Por esto se ha planificado un trabajo de campo que permita tener un acercamiento de manera que esto establezca, tal como menciona Álvarez y Jurgenson (2003), un punto de partida para llegar a una comprensión clara del problema, la cual eminentemente es una etapa flexible.

Este acercamiento, responde a un enfoque fenomenológico -por acercarse a la experiencia personal de las o los docentes a entrevistar- permitirá develar en las relaciones educador-educandos, las sensibilidades, perspectivas y experiencias de los educadores rurales. De esta manera, investigaremos bajo la premisa de que los seres humanos estamos vinculados con el mundo de manera relacional a partir de la interacción simbólica, con objetos, personas, situaciones y circunstancias. (2003). Bajo esta premisa se establecerán entrevistas con el ánimo de lograr describir y explorar las opiniones, pensamientos, sensibilidades y percepciones sobre la relación de los docentes en el mundo rural, teniendo en cuenta que es en la experiencia donde el sujeto hace síntesis con el mundo.

La participación del investigador será de carácter activo, puesto que se intencionarán las preguntas hacia una temática sobre la educación rural que aborda la educación emancipadora en un contexto de mundo globalizado, de igual manera la selección de las personas a entrevistar no será azarosa, siendo directa voluntad del investigador las docentes seleccionadas, producto de su relación con el fenómeno.

Por ultimo sobre la decisión del diseño metodológico cabe señalar que este también incluye un enfoque de carácter crítico, por presentar las tensiones establecidas entre un centro y

periferia de carácter micro, es decir las tensiones existentes en la educación de carácter rural frente a la educación globalista, considerando a las rurales como último eslabón, es decir la educación rural como un sector de la educación marginado; pero también estas escuelas rurales pueden ser vistas como oportunidades, puesto que pueden anidar las nuevas formas que discutan la cultura globalista que trabaja por homogenizar y hegemonizar las culturas, contraponiéndose desde la preservación y recuperación de las diversas formas culturales de existencia y relación con el entorno.

### **Tipo de muestra**

Tal como señala el muestreo intencionado, esta será una selección hecha a partir del escenario: es decir el territorio en cuestión del que depende el fenómeno de interés para la investigación. Por lo cual el muestreo se realizará pensando en los sujetos que hayan tenido participación en zonas rurales de una u otra manera, a saber, como se mencionó anteriormente, habiendo ejercido la docencia rural en un periodo de su etapa laboral, o si bien, se mantienen vigentes en la docencia rural. El muestreo perseguirá la consecución de realidades docentes en la educación rural bajo la problemática investigada: las tensiones, o el desarrollo en la relación escuela rural y sociedad global.

### **Escenario y participantes**

Las participantes provisoriamente serán dos profesoras, la primera será una profesora de Artes que actualmente reside en Santiago de Chile y continúa ejerciendo como docente en la comuna de Independencia. Se ha decidido en primera instancia por tal participante por ser una profesora que trabajó seis años en la Escuela Municipal de Villucura –localidad ubicada a 7 kilómetros de la comuna de Santa Bárbara, provincia del Biobío región del mismo nombre. La razón por la que se escoge esta profesora es por ser el tipo de profesor que migra de zonas urbanas a zonas rurales para ejercer la docencia. Esta es una característica que nos interesa investigar, debido a que constituye un fenómeno que se repite, sin embargo, hasta este momento de la investigación se desconoce con qué frecuencia.

El segundo participante será una profesora que se dedica a realizar clases en la comuna de Quilaco, sector ubicado a 47 kilómetros aproximadamente de la comuna de Los Ángeles,

esta escuela igualmente se encuentra dentro de la provincia del Biobio. Este profesor a diferencia de la primera participante es docente permanente de la comuna y ha trabajado en distintas escuelas locales de la provincia del Biobio y puede mostrarnos, tal vez, un contraste en las percepciones entre una y otra respecto de las escuelas rurales frente al fenómeno de la globalización por realizar permanentemente su labor docente en zonas locales y rurales del alto Biobio.

Respecto de la espacialidad del fenómeno estudiado se puede decir que el factor común es que las escuelas en las que se ejerció o ejerce la docencia, pertenecen a la provincia del Biobio, en la región del mismo nombre y que geográficamente, son parte de la zona precordillerana del territorio, no obstante ambos tuvieron un recorrido por escuelas cordilleranas del alto Biobio y alrededores, como Trapa-Trapa, Maya-Maya, Ralco Lepoy, El Guachi, etc. Estas localidades presentan una población de fuerte predominancia –si es que no absolutamente- pehuenche, no así las más cercanas al pueblo de Santa Bárbara, donde se puede ver un mayor mestizaje a lo largo de los años. Sobre la temporalidad de los participantes, estas varían, debido a que la continuidad de la participante n°2 está vigente, mientras que la de la participante n°1 ha cesado en la ruralidad.

El territorio en cuestión ha sido objeto de una fuerte especulación empresarial, debido a que desde el año 1989 en adelante comenzaría una dura lucha indígena por la defensa del río Biobio, producto de la amenaza que presentan los proyectos hidroeléctricos. El resultado de esta lucha indígena fue la construcción de dos proyectos en la década del 90' (Ralco y Pangué) y uno más para la década siguiente (Angostura), lo que obligó al desplazamiento de muchas comunidades indígenas y la fragmentación de sus comunidades tanto territorial como socialmente. Esto generó una fuerte anomia cultural producto de la desterritorialización de una cosmovisión, conociéndose casos de familias pehuenches que las trasladaron incluso hasta Los Ángeles. Sin embargo la lucha indígena y de las poblaciones en general entorno al río Biobio no perdieron del todo la lucha, puesto que los proyectos iniciales suponían trabajos en la cuenca que superaban los 6 proyectos hidroeléctricos, se puede argüir que la lucha y la gran visibilización alcanzada para el momento del conflicto socio ambiental, logro detener la dura intervención de la cuenca del río Biobio.

## **Técnica de recolección de información**

Para los instrumentos de recolección de información se diseñará una entrevista en la cual las participantes nos puedan entregar diversos elementos que vayan retratando su participación y experiencia en la docencia rural. Preliminarmente las preguntas serán del orden del «qué» «quién» «dónde» y «cómo» de los sujetos consultados, estos serán detalles descriptivos que situarán al sujeto (docente). Posteriormente se dará lugar a las preguntas que sondean el fenómeno, estas serán preguntas de orden mayoritariamente contextualizadas, atendiendo directamente al territorio estudiado. Finalmente las últimas tres preguntas estarán orientadas a lo político de la educación rural y sus contrastes con el mundo urbano y la educación globalizada. Con esto se buscará comprender la sensibilidad y perspectiva de las participantes respecto del fenómeno estudiado, pero de igual manera se busca lograr describir y explicar los patrones relacionados en la educación rural, desde la perspectiva de dos profesoras a las cuales se les realizará la entrevista, lo cual constituirá en un trabajo de campo.

Esta técnica se complementará con la toma de notas de campo, en el que se registraran observaciones del investigador a través de anotaciones que puedan ir graficando todo tipo de comunicación que no sea registrado por la directa respuesta de las preguntas correspondientes al cuestionario. De igual manera la entrevista será registrada por una grabadora para mayor precisión en el trabajo con el registro.

El material de apoyo mediante el cual se realizarán las notas de campo será un cuestionario con 11 preguntas con el objeto de conducir el dialogo sin perder de vista los propósitos y fenómenos a explorar. De esta manera el material se articulará como una entrevista con las siguientes preguntas.

## Formulario de entrevista

- 1° ¿Cuáles fueron o son sus motivaciones para llevar a cabo la docencia rural?
- 2° ¿Es esta una decisión intencionada o más bien fueron otras decisiones personales las que le llevaron a vincularse con la docencia rural?
- 3° ¿Cómo fue el comienzo de este proceso y que expectativas o ideas a priori sostenías eventualmente?
- 4° ¿Qué dificultades se divisaron a poco andar en el mundo rural en temas como planificación, convivencia, horas lectivas y no lectivas?
- 5° ¿Existe alguna experiencia significativa que pudieras mencionar como hito importante o que te haya marcado como docente y persona que se desenvuelve o desarrolló en el mundo rural?
- 6° ¿Podrías mencionar alguna situación negativa que recuerdes que haya sido relevante en aquella circunstancia?
- 7° ¿Cuánto y porque circunstancias podrías decir que esta experiencia marcó o fue significativa para su formación como docente y para su propia vida?
- 8° Si convenimos que hay una corriente educacional que propone una educación cada vez más globalizada, promoviendo la adquisición de valores neoliberales por parte de las niñeces, indistintamente del lugar de procedencia ¿Qué elementos o valores de esta visión hegemónica, ves presente en la formación de los estudiantes en la escuela?
- 9° Desde tu experiencia ¿podrías identificar algún valor o práctica que discuta desde el mundo y la docencia rural, esta visión que persigue una hegemonización cultural?
- 10° ¿Existe alguna diferencia significativa que puedas señalar si hiciéramos un paralelo entre la docencia rural y la docencia en urbes de magnitudes importantes como lo puedan ser capitales de provincias o regionales?
- 11° ¿Qué elementos crees que pueda aportar la educación rural desde las culturas, formas, prácticas y dinámicas existentes en el mundo rural para enfrentar o resolver las problemáticas

que se desencadenan en una dinámica de vida cada vez más globalizada? Problemáticas tales como la salud mental, corporal, o la salud ecológica por ejemplo.

### **Técnica de análisis de los datos**

Respecto del análisis de los datos tal como señala H. McMillan y Schumacher (2005) será un proceso en primera instancia de carácter inductivo que organizará los datos en categorías e identificación de modelos entre las categorías. Estas categorías y datos surgirán por supuesto a partir de los datos proporcionados en la investigación. Sin embargo respecto de la codificación como se señala por parte de (Jurgenson, 2003). Esta sería una terminología que no comulga con los enfoques de estudios cualitativos. Por lo tanto se empleará el término categorización, “por describir esta palabra un proceso que abre la puerta a una riqueza interpretativa” (Jurgenson, 2003, pág. 95).

Respecto de la categorización empleada, esta será de carácter axial o mixto, en la cual se irán comparando las palabras idénticas o que refieran a lo mismo sobre un hecho o valoración de algún contexto relacionado al fenómeno estudiado. Las preguntas serán ordenadas de las más simples a las más complejas y se analizarán sistemáticamente con el propósito de ir generando etiquetas que den muestra de algún patrón de valoración u opinión en cada pregunta. La razón por la que se escogerá la categorización o codificación axial es porque esta aparte de ser un primer acercamiento al fenómeno estudiado, el investigador ira sacando pequeñas conclusiones que permitan con posterioridad lograr ciertas síntesis o notas teóricas sobre el mundo rural y su relación con la educación frente al capitalismo global. Tomando estas reflexiones de diversas etiquetas o categorizaciones realizados a partir de las dos entrevistas. Para establecer una planteamiento teórico sobre el tema.

## Hallazgos

En general las entrevistas circundaron en una temática en la cual se establecía un paralelo entre lo local y los sistemas urbanos de envergadura importantes como lo son capitales provinciales, regionales, etc. Esto con diversas apreciaciones entre ambos participantes, existió una diferencia significativa respecto de su labor docente, producto de que Fernando Albeal, si bien nació en las proximidades de Los Ángeles, su desempeño docente lo realizó desde un comienzo en zonas rurales de diversa índole. Mientras que Alconda Gonzales ha realizado su labor en distintas escuelas, tanto en capitales como ruralidades. El punto en común de ambos docentes es que se encontraron realizando labor docente en la zona cordillerana y precordillerana de la región del Biobío.

En esta experiencia ambos tienen relatos con cierta similitud y ciertas diferencias, pese a que llegaron a trabajar en las mismas escuelas en tiempos diferentes, en zonas como trapa-trapa, el Guachi y Villucura. Ambas tres escuelas de carácter rural básica. Es decir que si bien pese a este alcance; uno (Fernando) habita la ruralidad, ejerce y ha ejercido su labor docente desde la ruralidad gran parte de su vida; nuestra segunda entrevistada (Alconda) ha pasado por la ruralidad como docente, para luego seguir su camino y participar de la entrevista correspondiente a este diseño metodológico, desde la metrópolis de Santiago de Chile. Esto, como veremos a continuación, devela un precedente que permea las posturas o visiones respecto de sus experiencias sobre la docencia rural.

Existe una diferencia significativa entre una persona que se ha movido por distintas formas del paisaje y territorio en determinado tiempo y una persona que durante esa misma cantidad de tiempo se ha desenvuelto en un mismo territorio. Tal vez la forma en que se percibe el tiempo –pese a que este sea objetivamente único para ambos- es distinta. Tal vez quien se mueve puede tener perspectivas diferentes. Pero quien lleva mucho tiempo trabajando en el mismo lugar podría tener su propia perspectiva mucho más enraizada con el cotidiano suceder del territorio en cuestión. Por ejemplo Fernando tenía detallados procedimientos entre las filiaciones existentes, o las colaboraciones entre una y otra escuela, él estaba al tanto sobre procesos educativos completos de ciertos estudiantes, es decir, acompañó procesos de formación desde la etapa preescolar hasta la finalización de la secundaria.

Entrevistador:

¿Hay una integración, una red educacional?

Fernando:

Exactamente. Y sabes que eso sí se ha dado, se ha dado por un tema de que los mismos profesores nos vamos conociendo. Por ejemplo, yo con los profesores de los junquillos, del Guachi o de la misma básica. Yo ya trabajé ahí, entonces yo con la directora, con los profesores nos conocemos y con los nuevos es la idea también, pues poder irlos integrando para que se vayan dando estas redes de apoyo.

A mí me pasa, yo trabajé en la básica, y hoy en día estoy en el Liceo y veo que me llega Lillo, Brian Balboa, la Javiera, y te podría nombrar que eran cabros, que los tuve aprendiendo a leer y hoy en día ya están en El Liceo, y uno ya los conoce. ¿Y quién te atendió? (...) Ya fuiste, te atendió tal, ¡Ah! perfecto, uno se conoce con los profesores. (Alveal, 2024, pág. 13)

Esta relación con el fenómeno en cuestión, es propia de alguien que ha llevado una buena cantidad de tiempo en el territorio como para ver un proceso académico de cerca y en buena parte de su extensión. Además los antecedentes que maneja este trabajo de tesis respecto de que: La escuela rural es objeto de una violencia epistemológica -por abreviar las tesis de Enrique Dussel, Marco Mejía y Santiago Castro, entre otros autores del marco teórico- este profesor las ve corroborada desde la simpleza que trae consigo la cotidianidad. El dirá en la entrevista que: Es común la motivación familiar, en el mejor de los casos económicos, de enviar con esfuerzo a los hijos a estudiar afuera, por la lógica razón de que en el campo no hay para continuar estudios, entonces elaboran estrategias en las cuales conectan con sus vínculos familiares en ciudades satélites o capitales regionales para continuar estudios de educación media o universitaria.

Exacto. Es que se da. Por ejemplo, yo veo que se da, que hay mamitas que ven que el futuro es salir de aquí (...) cachai, salir de aquí, que tú te vayas a estudiar afuera, que logre un no sé.... ojalá la Universidad o estudios superiores, que tengas tu casa. (Alveal, 2024, pág. 10).

En esta circunstancia el profesor refiere a “dejar la ruralidad” desde una perspectiva en la que se va la juventud del campo, y da lugar a una de las categorías que más códigos arrojó mi análisis de las entrevistas, la cual relacionaba el campo y la ciudad desde una

perspectiva lineal, le di el nombre de “*Relación pasado y futuro*”. La que a su vez (Retamal & Hain, 2021) sostiene que atendía a una relación colonial respecto del desarrollo de las sociedades. En este apartado, como en otros tantos de la entrevista, esta relación: Pasado/Ruralidad – Futuro/Ciudad, está en el segmento: *el futuro es salir de aquí*. Podría tener que ver esto con lo que comenta (Castro-Gómez, 2000) a saber, un imaginario del progreso que ha sido hegemonizado. Y que tal cual menciona (Retamal & Hain, 2021) Las escuelas han tomado parte en esta construcción.

De todas maneras es legítimo para cada familia tener que acogerse a esta relación del saber poder, debido a que como comenta (Wallerstein, 2006) los mecanismos estructurales son estrictos en premiar y castigar a quienes actúen en consonancia o vayan en contra de las motivación y valores que impone el modelo dominante.

Pero ¿Que hay desde las ruralidades para el sistema global? Alconda dirá que antes de cualquier aporte que pueda hacer la ruralidad hacia lo urbano, se ha vuelto necesario despejar o reconstruir los caminos que permitan ese dialogo, pues señala que sobre el campo hay muchos prejuicios. Lo que genera que esta comunicación se realice con cierta verticalidad. Por este motivo, por muchas señales, formas, practicas, valores que se pretenda rescatar desde lo local, la ruralidad, etc. Si no se ha hecho un trabajo para con la sociedad, que busque desmitificar la ruralidad, no habrá lugar para una relación dialógica. Naturalmente es esta relación la que para Freire se da en circunstancias de haber superado las relaciones jerárquicas, superar esta contradicción o relación de fuerzas oponibles. Lo que P. Freire lleva en plano pedagógico es perfectamente aplicables para esta relación centro periferia. De ahí que este dialogo, en su dimensión “interna”, en tanto que Estado-Nación, deba trascender la relación jerárquica, para que así, esta relación transforme ambas formas de ser en el territorio. Esta instancia podríamos decir, es replica de las formas en las que la educación rural se desarrolla. A saber, de manera jerarquizada y con un dialogo roto.

### **Sobre el antagonismo de la educación bancaria y la educación problematizadora en la ruralidad.**

La educación bancaria dirá Freire es la que trata a los estudiantes como dóciles seres que han de recibir los objetos cognoscibles, estos objetos por los cuales el estudiante recibe el conocimiento son de propiedad única del educador, o de este sujeto que está por arriba, en

las dinámicas de relaciones verticales. De esta manera el educando recibe el objeto cognoscible y es reprimida cualquier forma creadora que pueda ejercer este ser educándose con el objeto conocible, de manera que no se da lugar a la reconfiguración, a la re-admiración de la relación sujeto conocimiento.

Esta situación impulsa una relación tanática con el conocimiento, en la cual no se da lugar a la reconfiguración de la relación. Cuando a la profesora Alconda se le pregunta por aspectos del currículo que trabajen con el entorno, ella menciona que hay intentos desde el ministerio, pero que sin embargo, estos son maquillajes y que en lo profundo realmente no abordan el contexto. Sostienen ambos profesores desde distintos puntos, que se está formando niños del campo para la urbanidad y no niños del campo para el campo. Cabe preguntarnos ¿De qué manera el campo puede seguir siendo una opción viable para poder desarrollarse íntegramente como ser humano, sosteniendo a la vez un desarrollo económico que permita una vida alejada de la vulnerabilidad? Se debe tomar en cuenta que en el mundo rural chileno, el 87% de las escuelas rurales son vulnerables. (U Católica Valparaíso, 2021).

La educación problematizadora alimenta el vínculo en dialógico el cual posibilita las relaciones creativas que trabajen sobre los contextos y las transformaciones que tienen estos, sin embargo el contexto en el que se desenvuelve la relación centro periferia es particularmente analógico. La relación Centro-Periferia y el antagonismo que existe entre la forma de educación bancaria y la educación problematizadora de las que habla (Freire, 1970). Puesto que la visión jerarquizada de las relaciones, propia de la educación bancaria, es la que sostiene el sistema globalizado, y esta, a su vez, desencadenan las relaciones de poder que no permiten una relación entre iguales -es decir- sin prejuicio. Y la relación dialógica, producto de haber superado, esta relación de fuerzas –desiguales por lo demás- es la que propone y requiere la educación problematizadora, la cual, de alguna manera veo que Alconda Gonzales quiere referir cuando dice:

\_ Yo creo que primero habría que visibilizar el mundo rural, destacarlo, desmitificarlo, desprejuiciarse con el mundo rural.

\_ ¿Cómo una reeducación?

\_ (...) Pero para que la ruralidad pueda entregar, lo urbano tiene que saber también aceptar lo que viene del campo, y no verlo con menosprecio.

\_ ¿Sería como reconstruir ese camino?

\_ Es que el camino, yo creo, de principio a fin, ósea, desde que se habla de toda la migración campo ciudad, ya de ahí viene el problema, porque la gente se va del campo no porque quería, si no que van a la ciudad y se convierten en la ciudad, se van y se mimetizan, porque si no, eran discriminados, entonces eso es herencia, eso hay que cortar, esa negación de la ruralidad. (Gonzalez, 2024, pág. 11).

Esta percepción acerca de la relación entre la ruralidad y la urbanidad, visibiliza una comunicación rota entre el Centro y la Periferia. Y es producto de esto que la entrevistada ve que se invisibiliza el campo. Esta, a saber, *invisibilización del campo*, fue un código que arrojó en más de una ocasión el análisis de los segmentos de la entrevista con Alconda, luego frases que aludieran a lo mismo fueron apareciendo, lo cual me lleva a elaborar la categoría “*de negación de la ruralidad*” que si bien guarda semejanza con la categoría “*relación pasado y futuro*” preliminarmente me vi en la necesidad de dejarlas separadas.

En el principio cuando la profesora Alconda comienza su labor docente, expresa descubrir un mundo docente que no había escuchado en la universidad. “Estando ya en el lugar me motive a quedarme un tiempo, porque sentí que era algo nuevo, que en la universidad no se habló mientras estudie” (Gonzalez, 2024). Refiere acá a su primera impresión en cuanto llegó a la escuela de Villucura, luego continúa: “Nunca escuche hablar de educación rural. Y como que en las ciudades se ve que eso ya no existe, como que fuera cosa del pasado, que la ruralidad no está ahora, y sin embargo hasta el día de hoy existe” (Gonzalez, 2024, pág. 2). La profesora en un periodo de seis años ejerció en diferentes escuelas de la zona precordillerana de la octava región y concluye su procesos con la seguridad de que ella desde un comienzo había tenido una aproximación al mundo rural en base a una suerte de prejuicio sobre los resultados que pudiera obtener allí, sin embargo, concluye diciendo que la única gran diferencia entre los niños y niñas de diversas procedencias, son las oportunidades que estos puedan tener.

Ósea, había de todo. Igual que en todas partes, niños que solo les falta la oportunidad, y yo creo que eso es lo que los hace más alejados de la realidad que conocemos siempre, que tienen menos oportunidades nomas, ósea una puede enseñar de todo y siempre tiene que estar esperando que va dar resultados lo que una enseñe, de otra manera, entonces creo que me dio un cabezazo (Gonzalez, 2024, pág. 3)

Con esto la profesora se refiere a que tuvo la impresión de haber cortado con un prejuicio que ella tuvo respecto de la educación rural. Esto se habría dado en el proceso o desarrollo en que ella es docente.

Respecto de estas propias diferencias o las similitudes, ambos profesores manifestaron que los niños vibran o gustan de las mismas cosas que van marcando tendencias entre los jóvenes de su edad, tanto con el fútbol o la animación, música o tendencia de moda. Esta circunstancia refleja que el campo ha cambiado efectivamente y que no es un rincón alejado de absolutamente todo. Esto sería una romantización o un prejuicio sobre las localidades y sistemas urbanos rurales. Naturalmente el campo y las ruralidades, han tenido un desarrollo permeado por los sistemas hegemónicos y urbanos, producto de esta relación jerarquizada entre el centro y la periferia. Sin embargo esta relación también está marcada por la relación que subyace entre los sujetos y su entorno.

Uno de los elementos que es muy representativo de la ruralidad es su propio entorno y la afirmación de ambos profesores sobre la riqueza que representa esto para la educación. “(...) En lo rural tienes acceso a otro tipo de aprendizaje, que también se pueden denominar como culturales, ósea, salir a recorrer un bosque o caminar por el lado del río, ir a visitar un campo (...)” (Gonzalez, 2024, pág. 9). La profesora Alconda acá está refiriendo a trabajar con lo propio del lugar, en general cuando se refiere a las circunstancias que pueden ser destacadas positivamente de la ruralidad, fue de común consenso entre los profesores que el entorno es un elemento destacable, pues se presenta como una riqueza para el aprendizaje y los propios desafíos de la educación rural.

Sobre esto mismo la profesora entrevistada señalara, sin embargo, que esta misma fortaleza en ocasión puede ser menospreciada o no considerada desde la estandarización curricular. Aludiendo a que ciertas actividades ligadas a la naturaleza no fueran consideradas como culturales, en contraposición a las actividades ligadas a los patrones culturales estandarizados como lo es una obra de teatro o alguna exposición en algún museo. (...) “pero eso no se aprecia como cultural, no está dentro de lo que significa cultural, entonces volvemos a lo mismo, se menosprecia”. (Gonzalez, 2024, pág. 9).

Esta situación sensibiliza lo que Enrique Dussel señala como violencia epistémica, puesto que si bien hay una construcción del *Otro*, también hay una construcción y

significación jerarquizada en esta lógica acerca de lo que es y no es, acerca de lo adecuado y lo que no, lo formal e informal, etc. También esto expresa la ida de como desde un programa o currículo en su selección de los saberes o herramientas ideales para complementar la educación se transmite una forma válida de ser y por ende una forma no válida de ser. (Retamal & Hain, 2021). Esta situación como se mencionara más adelante es análoga de las relaciones centro periféricas, en las que hay un saber por encima de otro y se trata por ende como uno superior y legítimo el del centro, en contraste con el saber o forma de la periferia, lo cual se asemeja a las formas de educación bancarias, a saber, a través de este diálogo roto.

Esta situación ofrece desde una perspectiva de educación problematizadora la posibilidad de establecer un diálogo o relación comunicacional Centro-Periferia dialógico, situación en la que se retroalimentan las distintas formas de ser en los territorios, y por ende, ambas aprenden unas de otras, de manera que se establece un desarrollo de manera integral. En estas circunstancias las lógicas de relación territorial superan el carácter colonial que afirma que existiría una única forma de desarrollo y avanzan hacia la resolución de sus propios desafíos, es decir, hacia la problematización de sus propias circunstancias de vida, destacando su realidad, contexto, historia, etc.

### **También tantas oportunidades como dificultades.**

Ambos entrevistados coinciden en la visión de que la cultura local tiene aportaciones para ofrecer a la urbanidad, recordemos que esto se enmarca en un contexto global en el cual las culturas dominantes o hegemónicas amenazan las múltiples formas de ser en los territorios (Dussel, 1973). Y que estas múltiples formas de ser en los territorios pueden ofrecer soluciones a las problemáticas de las sociedades modernas capitalistas globalizadas. (Brundtland, 1987). Entonces bajo la visión de los profesores entrevistados, ¿Qué elementos señalaron que podían aportar las culturas locales, desde sus formas, usos, prácticas, valoraciones y experiencias? El profesor Fernando señaló que es la tradición un elemento importante que le da sentido a la vida, y que él valora como un elemento muy presente en la ruralidad, señalando que si bien ha visto partir a una parte de la juventud hacia las capitales para poder continuar estudios, ellos desean volver en algunos momentos particulares del año para poder ver a su familia y reconectar con eso que está alojado en la memoria de su infancia, que es precisamente aquello que les conecta con su origen, recordándoles de donde son. De

esta manera el profesor expresaba que lo local es la identidad y esto puede ser visto como un elemento fuerte de las aportaciones de la ruralidad hacia la cultura local, sin embargo es una aportación de carácter emocional y subjetiva, pero no menos importante, puesto que esto carga la vida de sentido para las personas que salen a un mundo que mantiene una crisis identitaria producto de vivir de manera veloz. No darle el tiempo necesario a las cosas sostiene el filósofo y filólogo Sur Coreano Byung-Chul Han, nos hace perdernos en el tiempo, haciendo que esto ocurra de manera fugaz, volviendo las cosas efímeras. Puesto que estas situaciones que fortalecen la identidad suelen estar cargadas de elementos rituales y como sostiene el autor recién mencionado los rituales son un lugar en el tiempo, un momento, un espacio, en el tiempo, (Han, 2020).

Esto otorgaría, a saber, una locación en el tiempo veloz de nuestra sociedad, ese situar del sujeto estaría dado por este lugar que nos conecta con el tiempo y relaciona el pasado con el futuro, cargando de historicidad al sujeto, completándolo, en forma y fondo, en tiempo y espacio, con un espacio en el tiempo.

La profesora Alconda menciona en su entrevista que uno siempre puede ir encontrando fortalezas donde se nos está mostrando dificultades, y esto lo hace a partir de su propia experiencia en la cual ella vivencio un antes y después de su persona, una vez que tuvo la experiencia de trabajar en la ruralidad como docente. Pues ella en una circunstancia a priori sobre su trabajo local, consideraba que podría obtener menores resultados con las y los estudiantes: Si, bueno al conocer el lugar, pensaba –a lo mejor un poco prejuiciosamente- que no iba a obtener muchos resultados pedagógicos o académicos. (Gonzalez, 2024). Sin embargo con el andar de su trabajo ella reconoce haber caído en cuenta que finalmente la única gran diferencia son las oportunidades y que los jóvenes únicamente responden diferente a circunstancias diferentes. La gran significación que hace la profesora Alconda es que el contexto y el entorno en el cual estudian marca una gran diferencia, los tiempos y la distancia que significa ir a la escuela y vivir en ella de lunes a viernes, para viajar hasta la casa el fin de semana, etc. La profesora significa esta circunstancia como algo aceptado entre las familias.

Yo creo que –en el tiempo que yo estuve- estaba muy incorporado el hecho de que esa separación es por el bien del niño, de las niñas. Porque los papas quieren lo mejor para esos

niños, entonces, como que pasar esos días lejos de la casa... es lo que les toco. (Gonzalez, 2024, pág. 4).

Estos contextos de lejanía y de desarrollo de cierta fraternidad en la comunidad educativa da lugar a otros contextos en los cuales los estudiantes se desarrollan en un ambiente con mayores lasos, pese a que según los profesores entrevistados haya una suerte de naturalización respecto de la educación en contexto de internado. Respecto de esto, el profesor Fernando también señalara que los estudiantes volviendo de sus casas, al concluir el fin de semana, es común que estos hayan ayudado en casa con actividades de campo, como picar leña o trabajar la tierra, señalando que en tiempos de cosechas hay alta inasistencia. Todo esto él lo sintetiza señalando que aquello es: La contraparte de ser un niño de campo que se educa para la ciudad, a ser un niño de campo que se educa netamente como de campo, (Alveal, 2024). Precisamente esto lo comenta producto de que él ve múltiples ruralidades y que en esta multidimensionalidad hay una ruralidad que podría denominarse más profunda, debido a que él ha trabajado en escuelas que están frente a alguna carretera que conecta como arteria con Los Ángeles, por ejemplo, por ende es parte de cierta proximidad con la urbanidad, haciéndola parte de su cotidianidad. Pero también está la ruralidad profunda que se sitúa en una circunstancia geográfica que la vuelve más inalcanzable, como lo alto de las cordilleras de los andes, en esa ruralidad, el profesor señalara que la vida es más dura y que hay una diferencia significativa.

La valoración que se puede hacer desde las escuelas para la ruralidad parte justamente con trabajar lo que la profesora Alconda denomina como autoestima.

Entonces en la escuela yo creo que es la lucha constante de... -yo no sé los docentes de hoy en día- pero como esa lucha de subir la autoestima, de quererse, de querer donde están. No significa que vayas a quedar ahí para siempre. Si no que es valorar lo que tienes, y si te vas, te vas, pero te vas sabiendo de dónde vienes... y que te dejó ese lugar. O sea, porque lo que eres es porque viviste ahí también. (Gonzalez, 2024, pág. 7)

Ella señalara que es el trabajo que se puede realizar desde la docencia en las aulas rurales o locales, esto para fortalecer esa valoración identitaria que señala el profesor Fernando, y trabajar desde la escuela la afirmación territorial. Ya que como comenta (Gonzalez, 2024) muchas veces el factor que invisibiliza la ruralidad pasa porque desde los mismos habitantes de las localidades hay un esfuerzo por construirse a imagen y semejanza del otro urbanizado. Del sujeto urbano, poseer cosas que se poseen en lo urbano, dejar atrás

cosas del campo y dejar entrar cosas de lo urbano, cosas, formas y valores de lo moderno, a saber, lo globalizado. Lo que deviene y visita fugazmente como elemento externo innovador y atractivo, alejado de lo cotidianamente experienciado o significado como rutinario y monótono.

Esta asimilación que se hace por parte de los habitantes de la ruralidad se sostiene también por una carga histórica, en la cual las sucesivas y constantes migraciones campo-ciudad ocurridas en los últimos dos siglos pasados volvían necesaria esa permeabilidad para quienes se instauraban en las capitales como recién llegados, producto de la propia discriminación, pero también producto de una producción sistemática del *otro* como menciona (González Stephan, 1994), por ejemplo a través de manuales de urbanidad para el disciplinamiento de esa *otra* forma de ser juzgado o percibido por los Centro como perfectible y diferencia a ser absorbida y asimilada por la cultura instaurada como hegemónica.

Por ultimo una vez superada esta relación jerarquizada homologas a las formas que tienen las educaciones bancarias, (Gonzalez) nos comenta que las aportaciones que podría hacer el campo a la ciudad son contribuciones que podrían mejorar nuestra salud mental, salud física, e incluso la salud ecológica. (2024) Puesto que estas formas preservan prácticas basadas en procesos más lentos, tiempos de escucha, regeneración y espera, todos elementos que se contraponen a los valores de inmediatez, de los cuales somos y hemos sido permeados todos.

Por esto se decide dejar la categoría de *tantas oportunidades como dificultades*, debido a que ambos profesores reconocen y no dudan en ningún momento sobre la ida de que las culturas locales, o las formas de ser en los territorios locales, rurales, tienen algo para aportar, y que por ende no solo han de ser territorios que deban escuchar y recibir otras formas de ser hegemónicas como un trasvasije de formas, culturas, o valores, etc., sino que deben ser escuchados estos territorios como elemento de identidad que le da profundidad y cuerpo al sujeto que se desarrolla en un tiempo veloz y efímero, pero también en un espacio que está siendo deslocalizado e insertado en el sistema globalizado con escasas aportaciones de su historia local.

## Conclusiones

Las conclusiones sobre este trabajo se dejan ver en el andar del análisis de los resultados en el apartado hallazgos, estos refieren a tres categorías principales, negación de la ruralidad; relación pasado y futuro; tantas oportunidades como dificultades. En este último apartado me relacionare de forma directa con estas categorías principales de las entrevistas y expondré algunas luces que emanan de esta investigación, la cual buscó poner en foco desde la escuela, la relación existente entre el mundo local o rural y el fenómeno de la globalización; así como algunas aportaciones que genera este estudio desde la perspectiva de los profesores y la docencia rural sobre el fenómeno estudiado.

La negación de la ruralidad estaría originada por una relación de poder desigual entre el Centro y la Periferia, esta relación establecería un trabajo de inscripción valórica y cultural generando una permeabilidad de la hegemonía por sobre las localidades, a saber, esta polaridad globalidad-localidad. La fuerza ejercida estaría sobre la base histórica de la relación de poder capitalista y división del trabajo estudiada por (Wallerstein), pero de igual manera se vuelve necesario sensibilizar el fuerte componente colonial que sostiene esta fuerza monocultural, a saber, el capitalismo en su carácter global. Las ruralidades fruto del trabajo de asimilación ejercido por instituciones y elementos disciplinarios a lo largo de los procesos de conquista, colonización, independencia, industrialización y modernidad, han moldeado las diversas formas de ser en el territorio. Y este moldeamiento o construcción del *otro* implicó reprimir violentamente lenguas, creencias, cosmovisión, imágenes, percepciones, etc. lo que implicó con el tiempo una asimilación de las otras formas de ser en el territorio, por parte de la cultura globalista. Esta circunstancia se ha constituido en un presente que parece estar despojado de su pasado, lo que vuelve la realidad como algo dado y no fruto de una construcción, tal circunstancia podría denominarse como un presente fetichizado, por estar desvinculado de su concatenación histórica. (Silva, 2000).

Ahora este proceso de invisibilización pese a que sigue dándose, no implica que la ruralidad desaparezca empíricamente. Pues esta está allí, más existente que nunca, con sus complicaciones y sus ventajas. Sin embargo la relación existente entre estas es en base a un diálogo roto, en la que la ruralidad escucha y obedece lo que la urbanidad o los sistemas urbanos de gran aglomeración demandan, a la manera en que la educación bancaria genera

un trasvase de conocimiento entre el profesor y el alumno. Si bien, estos sistemas sociales se requieren unos a otros, se relacionan en circunstancias verticales. Lo que le imprime a la ruralidad una categoría periférica en la cual se ve desposeída de sus recursos primarios, incluso hoy de sus recursos humanos.

Por esto, lo que constata este estudio, es que esta relación vertical es la que le imprime a la ruralidad una circunstancia de negación o invisibilización retórica, producto de una invalidación que surge a través de una violencia epistémica, la cual sostiene que existe una forma de desarrollo legitimado y lineal. Esto se expresa en la categoría que relaciona los sistemas sociales pasado y futuro, significando el futuro con los valores que ha impuesto la cultura dominante de consumo e inmediatez, propia de las imágenes de las grandes urbes o metrópolis; y significando el pasado justamente con lo contrario, lo que no es innovador, lo que tiene su tiempo y lugar, lo localizado.

Producto de esta misma situación las aportaciones que pueden hacer los sistemas locales no pueden ser escuchadas, esto supone una pérdida de información valiosa para las actuales formas hegemónicas, son varias las ruralidades en el mundo que están viendo como el capital humano migra hacia los centros que ofrecen mayores oportunidades laborales o estándares de vida en los lineamientos del progreso capitalista, pero de igual manera en los países de los centros globales algunas urbes han mostrado señales de tener que ruralizarse. Esto por motivos que tienen que ver con la salud ecológica que repercute más temprano que tarde en la salud mental y corporal humana, ya que la calidad de vida está fuertemente asociada al entorno.

Escuchar las antiguas formas y construir los caminos que permitan preservar la legitimidad de esos discursos, cosmovisiones, valoraciones, etc., supone hacer un trabajo de sustentabilidad cultural, por ser estas herramientas que contribuyen a la diversidad cultural. Esta diversidad cultural se presenta como un abanico de posibilidades para hacer frente a las problemáticas actuales, puesto que permiten una selección variada de las formas de llevar a cabo la vida con sus históricas problemáticas.

Por mucho que las problemáticas del presente parezcan ser muy distintas a las del pasado, estas en el trasfondo de alguna manera tienen que ver con las decisiones más

trascendentales a lo largo de todas las culturas y la humanidad, como lo es la destrucción humana y de recursos, los territorios, la vida y la muerte, el trabajo y el ocio, etc.

Por esto las aportaciones que puedan hacer los sistemas de vida locales y rurales son de suma importancia, pues, a parte de incorporarle al sujeto identidad y arraigo especial, en una época caracterizada por la masividad, lo fugaz y la fetichización de las cosas, los servicios e incluso el presente, permite ampliar el espectro de elementos y herramientas, prácticas y valóricas para enfrentar las problemáticas actuales, las cuales han cambiado, tal vez, en forma, pero no en fondo. Es decir, preserva las distintas formas de relacionarnos con los procesos y las cosas.

Desde las escuelas, las herramientas que aporta en la dirección que preserva la locación del sujeto, es la realidad de su propio entorno, la quietud de la cotidianidad, el paisaje detenido que recuerda insistentemente lo que son las cosas desde un comienzo, cargándolo de su historia es el propio entorno el mensaje más fuerte, tanto para la ciudad y su velocidad de cambio, como para la ruralidad y sus tardes largas. Ambos territorios, con sus paisajes y lugares sitúan al sujeto, recordándole el espacio. Facultad inherente que – podríamos decir- de cada territorio, sin embargo el componente de la espacialidad para las metrópolis se vuelve efímero, por ser este un espacio de constante transformación y resignificación. (Bauman, 2010). Suscitando este desarraigo entre el entorno y el sujeto. Sin embargo para que esta aportación sea real, desde las escuelas se debe reforzar la importancia de la ruralidad y su contribución en la sociedad, sensibilizar las circunstancias de violencia epistémica y ubicar un enfoque decolonialista, así como construir educación problematizadora en el sentido Freireano, posibilitando así las relaciones dialógicas y llevar esto hacia la tensión de las relaciones Centro-Periferia.

Finalmente cabe señalar que esta investigación abre bastantes interrogantes adicionales, la profundidad del fenómeno, a saber, las múltiples dimensiones que se fueron presentando sobre la ruralidad y la amplia historia latinoamericana con el mundo rural, desde la colonización, procesos independentistas, industrialización y modernidad, arrojan una amplia diferenciación del fenómeno con otros continentes, lo cual sugiere un estudio del fenómeno desde un enfoque latinoamericanista. Desde una escala micro la sociedad chilena

y las circunstancias rurales del norte y el sur animan a ampliar este estudio de experiencia en docencia rural y la afectación de la monoculturalidad global en las escuelas rurales del norte.

## Bibliografía

- Aguirre, C. r. (2005). Immanuel Wallerstein y la perspectiva crítica del sistema-mundo. *Revista Colombiana de Sociología* n°25, universidad nacional de colombia., pp. 227-263.
- Alveal, F. (06 de Octubre de 2024). entrevista sobre su experiencia en docencia rural, Fernando Alveal. (J. D. Moya, Entrevistador)
- Arias-Gaviria, J. (2021). El Campesinado En La Educación Rural: Un debate Emergente. *Pedagogía y saberes* N° 54 / <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>, 171-185.
- Bauman, Z. (2010). *La Globalización: Consecuencias humanas*. Mexico: Fondo de cultura economica .
- Brundtland, G. H. (1987). *Informe de la comisión mundial sobre el medio ambiente y el desarrollo, Nuestro futuro en común*. Oslo: Asamblea general de las naciones unidas.
- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En S. Castro-Gómez, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 88-98). Buenos Aires: CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas* (págs. 88-98). Buenos Aires : CLACSO.
- Díaz, Osses, S., & Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos*.
- Dussel, E. (1973). *América Latina. Dependencia y liberación*. México: CLACSO.
- Dussel, E. (2005). México: UAM-IZ.
- (s.f.). Entrevista sobre su experiencia en docencia rural, Fernando .
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* . D.F Mexico: Siglo XXI.
- González Stephan, B. (1994). Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano : del espacio público y privado. En B. González Stephan, J. Lasarte Valcárcel, & G. Montaldo, *Esplendores y miserias del siglo XIX : cultura y sociedad en América Latina*. (págs. 431-455). Caracas: Mone Avila Editores.
- Gonzalez, A. (10 de Octubre de 2024). Entrevista sobre su experiencia en docencia rural, Alconda Gonzalez. . (J. Donoso, Entrevistador)
- H.McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *investigacion cualitativa*. Madrid: PEARSON ADDISON WESLEY.
- Han, B.-C. (2020). *La desaparición de los rituales*. España: Herder.
- Jurgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Ciudad de Mexico: Paidós Educador.

- Mejía, M. (2011). *educacion en la globalizacion*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades Editorial.
- Mejía, M. (2011). *Educación en la globalización*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades Editorial.
- Mejía, M. (febrero de 2020). *Educacion escuela y pedagogia en la cuarta rev. industrial en nuestra america*. Bogota: desde abajo.
- Mejía, M. (febrero de 2020). *Educación escuela y pedagogía en la cuarta Rev. industrial en nuestra America Latina*. Bogotá: Desde abajo.
- MINEDUC. (lunes 01 de abril de 2024). *Ministerio de Educación, Educación Rural*. Obtenido de Plan de Fortalecimiento de la educación rural Gabriela Mistral:  
<https://rural.mineduc.cl/politica-nacional-de-educacion-rural/>
- Monteiro, R. C. (2015). Educación y Ruralidades Contemporáneas, aportaciones Psicológicas para el debate. En f. Landini, *Hacia una Psicología Rural Latinoamericana* (págs. 103-106). Buenos Aires: CLACSO.
- Núñez, C., Solís, C., & Soto, R. (2012). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierran las escuelas? Un análisis psicosocial de la política de cierre de escuelas rurales en Chile. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.qsc. *Universitas Psychologica*, 615-625.
- Reading, C., Khupe, C., Redford, M., Wallin, D., Versland, T., Taylor, N., & Hampton, P. (2019). Educar para la sostenibilidad en lugares remotos. *The Rural Educator* (40).
- Retamal, S., & Hain, A. (2021). Como me enseña la escuela a no existir: Negaciones, Omisiones y Arbitrariedades en la implementación del curriculum rural multigrado en Chile. En S. Retamal, *Repensando la Educación Rural, RUCHER* (págs. 137-160). Santiago: Editorial Universidad de Los Lagos.
- Rodríguez, L. F. (2020). investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *revista de estudios y experiencia en educación, U católica de concepción*.
- Roser-Boix, T. (2014). La Escuela Rural en la dimensión Territorial. *Innovación educativa n°24*, 89-94.
- Silva, T. T. (2000). DESCOLONIZAR EL CURRÍCULO: ESTRATEGIAS PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA. *Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*, 1-9.
- Soto, V. (2003). Paradigmas, Naturaleza y funciones de la disciplina del curriculum. *reflexiones pedagógicas n°20*, 30-46.
- Soto, V. (2003). Paradigmas, Naturaleza y funciones de la disciplina del curriculum. *reflexiones pedagógicas n°20*, 30-46.
- Torres, J. (2016). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Morata.
- U Católica Valparaíso, P. U. (2021). *Data Rural*. Obtenido de Observatorio de educación rural:  
<https://www.datarural.cl/datarural/>

- UNESCO. (1990). La pedagogía en zonas rurales, fomentar desde un principio el desarrollo rural. S.B. Ekanayake. *Revista de educación perspectivas*, UNESCO, 127-142.
- Vargaz, A. E. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales, La homogeneización imposible. *RLEE Nueva Época*, 185-208.
- Vergara, N. (2010). Saberes y entorno: notas para una epistemología del territorio. *SCIELO*, 163-174.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistema mundo, una introducción*. México: Siglo XXI.