



# De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica

## From rural microcenters to learning communities: an opportunity for dialogical transformation

**Viviana Alejandra Zapata**

Universidad Católica de Temuco, Chile.  
viviana.alejandra.zapata@gmail.com

DOI: <http://doi.org/10.45359/prne.17-33.1>

Recibido: 18/01/2019 ● Aceptado: 25/04/2019 ● Publicado: 30/06/2019

### Resumen

Este ensayo presenta una revisión del estado del arte de la educación rural, específicamente los microcentros desde la perspectiva de comunidades de aprendizaje. Se establecerá una relación de ambas organizaciones, desde una visión práctica de la enseñanza y su contextualización. Aquí se develarán disonancias. La metodología consistió en una revisión de la literatura normativa y científica en el nivel nacional e internacional, para lograr una comprensión y explicación del problema que comprende el siglo XX y XXI. El enfoque es la teoría crítica en educación. Se concluye que los microcentros rurales tienen el potencial para transformarse en una comunidad de aprendizaje práctico, que contribuya a la mejora de resultados cualitativos y cuantitativos de aprendizaje de los estudiantes y principalmente, en el cambio epistemológico de la conceptualización de la nueva ruralidad.

**Palabras clave:** educación rural, microcentro rural, comunidad de aprendizaje, nueva ruralidad, aprendizaje dialógico.

### Abstract

This paper presents a review of the state of the art of rural education, specifically microcenters from a learning communities' perspective. The relationship and dissonances between both concepts will be established from a practical teaching point of view and its contextualization. The methodology included a review of the normative and scientific literature at the national and international level in order to understand and explain the problem in the Twentieth and Twenty-First Centuries. The approach used is the critical theory in education. It is concluded that rural microcenters have the potential to transform into a practical learning community, contributing to the improvement of qualitative and quantitative learning outcomes of students and mainly,

in the epistemological change of the conceptualization of the new rurality.

**Keywords:** rural education, rural microcenter, learning community, new rurality, dialogic learning.

## Introducción

La educación rural, tanto en el contexto nacional como internacional, se ha caracterizado por una propuesta educativa empobrecida y descontextualizada (Civera, 2011). En este sentido, la Educación Básica en contexto rural se ha definido por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y sus especificidades pedagógicas (Williamson, 2004). En consecuencia, esto no se ha visto reflejado en la práctica, sino que ha sido el agente reproductor de ideologías y axiologías dominantes, en el que observan intentos de innovaciones pedagógicas, pero que carecen de contextualización social y cultural (Civera, 2018). Además de la negación de los saberes sociales y culturales propios de los indígenas (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Esto se ve reflejado en la perpetuación de los resultados de evaluaciones, tanto en el nivel nacional como internacional, en el que se evidencia un hallazgo predictor de aprendizajes asociados al nivel socioeconómico de las familias (Bellei, 2013; Agencia de la calidad, 2018).

La última disposición normativa, que reestructuró la educación rural en Chile, se inició en el año 1980 a partir del Programa de Educación Rural, bajo la Ley 18 956 y 19 702, la que en el año 2002, se organiza como un área del Ministerio de Educación, bajo la dependencia de Educación Básica. Esta organización tiene sus limitantes, respecto a la cobertura, por lo que, en el año 2012, se crean los Microcentros Rurales (MINEDUC, 2012). Este nuevo diseño tiene un alto componente de organización y cobertura. Sin embargo, la educación sigue siendo descontextualizada, sin considerar los saberes sociales y culturales de los sujetos, lo que genera una nula participación en la formulación de la nueva propuesta de organización de la educación rural (López, 2012).

Según la literatura científica y normativa, los microcentros rurales en Chile, son definidos como comunidades de aprendizaje profesional (MINEDUC, 2015). Estos están conformados por los profesores de las escuelas multigrado rurales. El objetivo de estos espacios educativos es potenciar el desarrollo profesional a partir del diseño de prácticas pedagógicas orientadas a la mejora

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



de los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior, se lleva a cabo en jornadas mensuales de ocho horas, que buscan ser el homólogo de los consejos de profesores que se realizan en las comunidades escolares chilenas, de forma semanal, con una configuración distinta a los microcentros (Ávalos, 1999). El agente dinamizador del microcentro rural, según la normativa es el aprendizaje situado y contextualizado, al que debe ceñir toda práctica pedagógica (Leve y Wenger, 1991). Además, se debe potenciar una reflexión crítica de la práctica pedagógica, para posteriormente, establecer acciones de mejora, que tributen a mejorar los aprendizajes en los estudiantes (Elliot, 1993; Freire 2002 y 1997; Perrenoud, 2010). Sin embargo, esto no ha permeado el contexto práctico, o al menos de la forma en que se declara, pues los resultados de aprendizaje se encuentran sin variación en las últimas décadas (Agencia de la Calidad, 2018).

En ese contexto, la comunidad de aprendizaje, tiene diversas definiciones dependiendo de los actores y los propósitos que se pretendan llevar a cabo. Todas ellas comparten principios comunes, tales como: 1) Participación de los actores sociales, considerando el contexto en que están inmersos (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Flecha, 2015); 2) Compartir experiencias pedagógicas, que permitan mejorar las prácticas de los profesores y los aprendizajes de los estudiantes (Lieberman y Miller, 2008); 3) Potenciar la práctica pedagógica de los profesores a partir de la colaboración, cultura pedagógica compartida y desarrollo de investigación desde y para las prácticas pedagógicas (Escudero, 2009); y 4). Es una comunidad viva, con una cultura de altas expectativas (Hargreaves y Shirley, 2009). En este sentido, las comunidades de aprendizajes buscan evidenciar el éxito por los logros en el nivel cualitativo y cuantitativo, evidenciando las transformaciones de la cultura escolar, mejorando los resultados de aprendizaje y retención escolar (Flecha, 2015).

En el sentido más cualitativo, si las prácticas que se llevan a cabo en la sala de clases, se establecen desde un punto vista dialógico, donde el diálogo es horizontal entre los actores, sin separación de rol o cargo, se evidenciarán transformaciones en las comunidades educativas (Flecha, 2015; Vargas y Flecha, 2000; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Sin embargo, existen tensiones y problemáticas que los profesores tienen para enfrentar la contextualización de la educación escolar rural. En este sentido Williamson (2004), plantea que, “en general la formación inicial docente no considera conceptual ni metodológicamente la situación pedagógica de ruralidad, que

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



los docentes deben enfrentar desde la práctica, desde su formación empírica, combinada con participación en eventos de perfeccionamiento [...]” (p. 96). Lo anterior, implica que los profesores no cuentan con todas las competencias para interpretar las dimensiones rurales de la educación. Por ejemplo, prácticas pedagógicas contextuales, vinculación con los actores sociales, con los estudiantes y sus familias (Villarroel, 2003).

De acuerdo con lo anterior, la escuela rural y sus participantes no son una unidad aislada, sino más bien una configuración que comprende el territorio, la comunidad educativa y la sala de clases (Williamson, 2011). Por consiguiente, tiene desafíos en esta nueva comprensión de ruralidad, donde conviven distintos actores sociales (Williamson, 2004; Ramírez-Miranda, 2014). “La ruralidad hoy, objetiva y subjetivamente, es un proceso, una dinámica, un movimiento, más que una estructura. Esto desafía profundamente las perspectivas y los conceptos que usamos habitualmente para definir y comprender lo rural” (Canales, 2005, p. 33). A su vez, los encuentros en los microcentros rurales conllevan un sin número de prácticas y competencias individuales y colectivas, que no siempre están instaladas en los profesores que participan de ella (Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París, Cela, 2011). En este escenario, se explicita una disonancia entre lo que señala la normativa y la teoría respecto a los microcentros rurales en la perspectiva de comunidad de aprendizaje, desde las significaciones pedagógicas contextuales y dialógica que los profesores implementan en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Así, muchas veces no son considerados los saberes sociales y culturales, presentado prácticas monoculturales debido al enfoque eurocéntrico occidental que perdura en la cultura escolar (Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019).

Para develar dicha disonancia, se lleva a cabo una metodología de mapeo sistemático de artículos científicos en el contexto internacional, nacional y local que dan cuenta de resultados de investigación y experiencias educativas, respecto de la educación rural. Específicamente, se estudian los microcentros rurales en perspectiva de comunidades de aprendizaje, desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los profesores, de cómo estas incorporan los saberes sociales y culturales. El procedimiento de análisis de la información empleado es el análisis de contenido, revelando los significados implícitos y explícitos que subyacen en el texto (Sayago, 2014). Posteriormente, el corpus del artículo científico se categorizó en tres dimensiones: 1) Perspectiva de ruralidad y resultados de aprendizaje; 2) Implicancia práctica de los profesores

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica

*Viviana Alejandra Zapata*



en el contexto de la educación rural; 3) Comunidad de aprendizaje como oportunidad dialógica; y 4) Discusión, conclusiones y recomendaciones.

## Hacia la configuración de la escuela rural chilena

En el contexto latinoamericano, durante la segunda mitad del siglo XX, las experiencias educativas rurales se focalizaron desde una perspectiva ruralista, es decir, visualizando las necesidades de desarrollo de los sectores rurales (Civera y Costa, 2018). En este sentido, la educación rural ha tenido distintos propósitos, dependiendo del contexto en que esté inserta. Por ejemplo, en Brasil y Bolivia, fue un intento de bloqueo a la emigración a las ciudades. En tanto, en Argentina ha tenido como eje central el desarrollo de la agricultura de exportación y en México buscaba impulsar la reforma agraria y el poder del Estado por sobre el de la Iglesia (Civera, Alfonseca y Escalante, 2011).

En Chile, el proceso de escolarización rural no es nuevo, sino que se viene discutiendo desde el s. XIX, cuyo principal propósito era la cobertura, entendida como una oportunidad para brindar escolarización a los ciudadanos de esas regiones (Pérez, 2018). Sin embargo, la cobertura no permite otorgar una educación contextualizada, ni pertinente, producto de prácticas homogeneizantes y de segmentación social (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013), con negación de los saberes sociales y culturales de los indígenas, lo que se traduce en racismo y discriminación (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). En consecuencia, se va a evidenciar una escuela primaria urbana en proceso de desarrollo congruente con el desarrollo social de la época, versus un contexto rural estancado, con una escuela inexistente y con falta de congruencia contextual (Ramírez-Miranda, 2013; Pérez, 2018).

La educación rural se hace obligatoria a inicios del siglo XX, donde se determina que todos los dueños de terrenos con determinadas características y habitantes, deben tener una escuela y de no cumplir con la normativa deben asumir multas económicas que deben pagar al fisco (Pérez, 2018). Sin embargo, este fue un proceso complejo de implementar. Al respecto, el diputado Cárdenas señala: “hasta hoy día, la enseñanza rural ha sido, para estos hijos del país, absolutamente nula. Salvo excepciones, los inquilinos de las grandes haciendas nacen y mueren ignorantes eternamente condenados a ser máquinas humanas” (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, p. 2167). Este hecho demandó la necesidad de que los profesores fueran formados con un enfoque rural (Pérez, 2018). Al respecto, Luis Valencia Courbis, diputado,

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



declaraba en 1927, ante el congreso: “mientras no se haya establecido una Escuela Normal Rural no se habrá resuelto el problema de nuestros campos” (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, p. 2. 168).

Uno de los mayores intentos históricos por contextualizar la educación rural estuvo en los gobiernos radicales (Pérez, 2018), los cuales se fueron disipando con el paso de los años, a partir de la década del 20 en los siglos posteriores. Al respecto, Núñez (2011), señala: “la distinción entre escuela normal rural y urbana fue tardía, ya que cuando algunas de éstas se hicieron cargo de la ruralidad, la sociedad chilena ya comenzaba a urbanizarse (p. 144).

Con la llegada del Frente popular (1936–1941), se planifica la iniciativa que pretende potenciar cambios en la sociedad chilena, desde una perspectiva democrática para el desarrollo económico (Rubio, Osandón y Quinteros, 2019). Por tanto, la Escuela Normal Rural se organizó para formar profesores con competencias para la ruralidad, que serán capaces de planificar una serie de actividades pertinentes y contextualizadas a la realidad campesina (Rubio, Osandón y Quinteros, 2019). A esta iniciativa, se suma la Escuela Anexa Normal, Escuela ambulante y Escuela de salud. Todas ellas con el objetivo de robustecer la educación rural y transformarla en una institución congruente con los requerimientos al contexto en el que están insertas (Rubio, Osandón y Quinteros, 2017). Este proceso fue denominado como experimental, donde se destaca la implementación de la zona San Carlos, cuyo propósito es la articulación entre territorio, contexto escolar y comunidad social. Además de la preparación de profesores de distintos lugares del país, desde la orientación pedagógica de la Escuela Nueva de Colombia. Esta tuvo un mayor avance en la cobertura que en procesos de transformación significativa, lo que es explicado principalmente, por la influencia política y económica del momento (Ponce de León, 2010).

En la actualidad, de acuerdo con el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), la población urbana se grafica en el aumento progresivo en desmedro de la población rural (INE, 2018). Dicho fenómeno es distinto en la región de La Araucanía, la cual cuenta con un 29,1 % de personas que viven en el sector rural. Además, en la región un 34,3 % de las personas encuestadas se declara perteneciente al pueblo Mapuche, siendo la segunda región en el nivel nacional que supera la media (INE, 2018).

Respecto a la educación rural en Chile, esta se configura por 3524

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica

*Viviana Alejandra Zapata*



Revista Perspectivas Rurales by Universidad Nacional is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.

Creado a partir de la obra en <http://revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales>.

establecimientos, correspondiendo al 30 % de cantidad total de establecimientos en el nivel nacional, siendo el 51,8 % escuelas multigrado y alrededor de 271 779 estudiantes. (Agencia de la calidad, 2017). Respecto a la región de La Araucanía son 659 establecimientos educacionales rurales, de las cuales 310 son municipales y 341 particular subvencionadas. En relación a la matrícula de la región de La Araucanía 202.647 estudiantes, de los 169.739 pertenecen a establecimientos educacionales urbanos y 32.908 pertenecen a escuelas rurales (MINEDUC, 2018). Respecto a los profesores que son parte de la educación rural a nivel nacional, estos corresponden a 31.300, de los cuales 4.060 son profesores de la región de La Araucanía (MINEDUC, 2018).

La región de La Araucanía se configura por 45 microcentros rurales, los que se distribuyen por provincia y tipo de administración (municipal y particular subvencionada). Respecto a la provincia de Cautín Norte, son 18 microcentros que reúnen a 130 escuelas (seis municipales y 12 particular subvencionados). En relación a Cautín Sur, son 14 microcentros (dos reúnen escuelas municipales y particulares subvencionadas, dos corresponden al Magisterio de la Araucanía y 10 son municipales), que reúnen a 112 escuelas. La provincia de Malleco, cuenta con 13 microcentros (11 municipales y dos a particular subvencionado, conformado), que reúnen a 89 escuelas.

Respecto a los resultados de aprendizajes de las escuelas rurales están en declive, siendo influenciadas por tres factores clave: 1) vulnerabilidad; 2) recursos económicos de la familia y; 3) baja escolaridad de los padres y madres (J. Bravo, 2011; M. Bravo, 2015; M. Bravo, Salvo, y Muñoz, 2015; UNICEF, 2004; Vera-Bachmann, 2013; Vera-Bachmann y Salvo, 2016). Además, se pueden agregar otros elementos, como es el tamaño de las escuelas y la cantidad de estudiantes (Quílez y Vázquez, 2012). En este contexto, las evaluaciones nacionales e internacionales, evidencian las brechas de resultados entre el sector rural y el urbano, cuya diferencia es de 50 puntos (Agencia de la Calidad, 2018). Esto puede explicarse partir del nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes (Donoso-Díaz, Arias-Rojas, Gajardo y Frites, 2013), además de factores que están dentro y fuera de la escuela (Bellei, 2013).

Ahora bien, es importante señalar que los bajos resultados de aprendizaje son una realidad imperante en el nivel nacional, no discriminando si la institución educativa es rural o urbana. La evidencia normativa devela un estancamiento, tanto en las evaluaciones nacionales como internacionales (Agencia de la calidad, 2018). Esto significa que la desigualdad se perpetúa

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



en relación con la brecha entre los niveles socioeconómicos alto y bajo, estableciéndose una diferencia de 53 puntos en el SIMCE, lo que se replica en las evaluaciones internacionales. Por ejemplo, en el estudio de Progreso en Comprensión Lectora (PCL), realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (AIELE), los resultados son seis puntos por debajo de la media de la escala, donde persiste la brecha entre los niveles socioeconómicos. Dicha diferencia es de 97 puntos, estando 37 puntos por debajo la media internacional, lo que está directamente relacionado la evaluación internacional PISA, donde las diferencias de ambos niveles socioeconómicos se mantienen estables en el tiempo, no se observan variaciones significativas (Agencia de la Calidad, 2018).

Lo anterior, no solo permite evidenciar en términos de aprendizaje la fuerte influencia del nivel socioeconómico, sino que también, refleja la segregación del sistema educativo escolar chileno. Este es un fenómeno complejo, multifactorial, tanto interno como externo al contexto educativo que puede ser agrupado en tres dimensiones, tales como; contextuales, institucionales y socioculturales (Bellei, 2013). En este sentido, el sistema educativo escolar en general, está orientado a la reproducción de desigualdades, las que se configuran por distintos elementos entre los que destacan: el logro escolar, el capital escolar y el aprendizaje (Perrenoud, 2010). La enseñanza implementada en el contexto rural está descontextualizada con un enfoque urbanocéntrico y no incorpora los elementos de pertenencia cultural y territorial (Ramírez-Miranda, 2013). Esto se explicita en que las instituciones gubernamentales son altamente centralizadas, carentes de mecanismos que impulsen el diálogo con organizaciones territoriales y productos que son parte del contexto local y geográfico (Wallet y Torre, 2011).

Esto se evidencia en la dinamización curricular asociada a objetivos de aprendizaje, contenidos, habilidades y actitudes, para el que no existe un currículum propio de la educación rural, sino una orientación didáctica de implementación a través de módulos con ejes temáticos, siendo los docentes los que apliquen el criterio contextual (MINEDUC, 2017), es decir, queda supeditado a la voluntariedad de los profesores. A su vez, es la que tiene más alto acceso, pero es la que presenta una de las mayores tasas de deserción escolar en Latinoamérica (López, Pereyra y Sourrouille, 2012).

En consecuencia, la meritocracia es un patrón que subyace a las prácticas de la escuela, separándose de un ideal igualitario, cuyo propósito es reducir las

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*





desigualdades sociales. Por lo tanto, la escuela no es neutra e imparcial, sino validadora del mérito de la clase dominante, ejerciendo violencia simbólica sobre los estudiantes de los sectores sociales más vulnerables (Bourdieu y Passeron, 2001). Por lo tanto, surgen cuestionamientos en relación con el rol y con los objetivos que la escuela se ha propuesto, “asegurando la integración de la sociedad y la promoción del individuo” (Dubet-Martuccelli, 1998, p. 73). Finalmente, en las acciones prácticas no es evidente, sino más bien se terminan legitimando las desigualdades que se sustentan en el mérito individual y el contexto social, aun cuando este es un factor que es externo a la escuela (Bourdieu y Saint Martin, 1998).

De acuerdo con esto, se interpela el rol de los microcentros, que tienen como imperativo normativo, establecer una acción dirigida para mejorar la práctica reflexiva de los profesores en su implementación en las escuelas, a través del perfeccionamiento (Lave y Wenger, 1991). Por consiguiente, de acuerdo al Decreto Exento N.º 968, Artículo 2.º, explicita que dicha reunión tendrá como objetivos: 1) Evaluar resultados de aprendizaje; 2) Analizar el trabajo pedagógico de los profesores para establecer acciones de mejora; 3) Intercambiar experiencia de aprendizaje pedagógicas; 4) Planificar estrategias de enseñanza congruentes con el currículum escolar vigente; 5) Formular planificación estratégicas que considere las necesidades de los estudiantes; y 6) Recibir orientación técnica y pedagógica de las entidades públicas y privadas (MINEDUC, 2012). El dinamizador de tales acciones, es la mejora de los aprendizajes de estudiantes (Lave y Wenger, 1991).

## **Implicancia práctica de los profesores en el contexto de la educación rural**

La calidad de los profesores y su nivel de empoderamiento, son clave para potenciar cambios en las comunidades educativas, las que se encuentran configuradas por aspectos sociales, culturales, simbólicos y otros (OCDE, 2010). Por lo tanto, estos cumplen acciones de observadores y partícipes de un patrón muy peculiar, dado que a lo largo del último siglo o más, se ha estudiado mucho sobre cómo aprenden mejor los seres humanos. Esto, independiente del rango etario, por lo que la práctica pedagógica es muy significativa para lograr mejores resultados en los estudiantes (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Es así, que se torna necesario ser capaces de potenciar una transformación paradigmática y de creencias en la escolarización, visualizándola como una oportunidad de apropiación y participación de las

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



iniciativas de cambio educativo (Rincón, 2011).

Develar las prácticas pedagógicas de los profesores que son parte de un microcentro rural, es relevante, debido a que esto hoy es un tanto invisible a la política educativa (Leyton, 2013) y cómo estas son implementadas, situándolo como un proceso dinámico. Es aquí donde los distintos actores sociales establecen interacciones democráticas, cuyo eje central es el diálogo y la valoración de las experiencias inter- e intra- escuela. Además, establecer la relación práctica entre ambas organizaciones, es una oportunidad para innovar con propuestas pertinentes (Cabrol y Székely, 2012), que pueden aportar a la transformación social y los aprendizajes, desde un enfoque contextual (Flecha, 2015).

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los profesores deben orientarse al reconocimiento de la individualidad de los estudiantes, desde diversas perspectivas (Perrenoud, 2010), abandonando las acciones directivas que limitan la construcción del conocimiento (Chávez y García, 2013). Además de las prácticas monoculturales con influencia eurocéntrica y colonizadoras (Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo), las que carecen de relación educativa entre los saberes indígenas y los occidentales. Puesto que, en el aula multigrada la simultaneidad y la complementariedad son acciones cotidianas, por lo que las metodologías deben repensarse. Al respecto, Williamson señala que “adecuando programas a sus realidades e historias socio-culturales y lingüísticas; deben reconocer, valorar y aprovechar pedagógicamente sus conocimientos disponibles, generados en sus procesos de socialización inicial comunitaria” (Williamson, 2004, p. 105).

Todo proceso de enseñanza y aprendizaje para que sea efectivo, conlleva una transposición didáctica, que se configura como un acto reflexivo del profesor, donde trasforma de acuerdo al contexto y a los sujetos, un saber o un contenido en una estrategia para dinamizar aprendizaje (Chevallard 1991; Beltrán et al, 2019). En este contexto, es menester tener un manejo amplio de cómo, cuándo y con qué recursos (sociales, culturales e instrumentales) llevará a cabo (Beltrán et al, 2019). Es por ello que, debe estar situada en un diálogo de saberes, que se configura a partir dos acciones claves. Por un lado, el rol mediador, es decir que sea capaz de dinamizar la interculturalidad para los estudiantes mapuches y no mapuches, reconociendo la diferencia de racionalidades que subyacen a cada cultura, pero que sin embargo a partir de estas pueden establecer relaciones significativas. Por otro lado, el

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



rol didáctico, en la contextualización del aprendizaje de los estudiantes, que promueva habilidades de orden superior del pensamiento (Quintriqueo y McGinity, 2009).

Cuando las prácticas pedagógicas adquieren un sentido dialógico, cada actor se siente impulsado a ser más activo dentro del proceso y el rol docente los hace estar más confiados (Rincón 2011). Por lo tanto, la escuela se transforma en una institución inteligente, en la que el aprendizaje reflexivo, no sólo se potencia en los estudiantes, sino también en los profesores. Esto permite, a los distintos actores fortalecer las habilidades y las competencias para responder a los diferentes contextos, a través de la personalización, la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la creación de contenidos (McLoughlin y Lee, 2008; Redecker y Punie, 2013). Estas se clasifican en tres categorías: 1) personales, son aquellas que cada individuo construye a partir de sus vivencias y luego contextualizarla con la iniciativa, la resiliencia, la responsabilidad, la asunción de riesgos y la creatividad; 2) sociales, son aquellas que se desarrollan en la interacción con otro individuos y se grafican en el trabajo en equipo, el trabajo en red, la empatía y la compasión); y 3) aprendizaje, son aquellas que promueven la autorreflexión , como por ejemplo: la metacognición (Learnovation, 2009).

Las limitantes que subyacen a la implementación de microcentros rurales, desde la perspectiva de comunidades de aprendizaje son evidentes desde el punto de vista práctico. Esto, respecto a los resultados de aprendizaje e implementación dialógica, debido a que el sistema educativo escolar chileno es altamente segregador con un modelo basado en la reproducción (Bellei, 2013). Este es verticalista que no considera la mirada de todos los actores, tanto los sociales como productores locales. Por lo tanto, se transita desde la heterogeneidad de los sujetos hasta homogeneidad, siendo la sala de clases el espacio validado para el encuentro y la interacción de las mismas clases sociales (Casassus, 2003).

Los profesores son parte del sistema educativo escolar, donde sus creencias respecto a los estudiantes, puede funcionar como una profecía auto cumplida (Turner y Christensen, 2009; Weinstein, Gregory, y Strambler, 2004). Esto, muchas veces conlleva percepciones estereotipadas, como ejemplo: considerar que las personas de los sectores más vulnerables tendrán más dificultad de aprendizaje (Turner, Chistensen y Meyer, 2009). En tal sentido, sus prácticas de enseñanza, presentarán más y mejores oportunidades a los que atribuyeron

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



mayores expectativas (Cournu, 1999). Por lo tanto, como señala Bourdieu, el sistema de creencia y las expectativas que generen en su accionar pedagógico está directamente relacionado con el resultado (Bourdieu y Passeron, 2001). Por consiguiente, las prácticas de enseñanza y aprendizaje están permeadas por estos elementos explicitados, obstaculizando la generación de auténticos espacios de participación comunitarios (Villarroel, 2003; Thomas, 2005).

Los distintos actores pueden generar cambios sociales, culturales, políticos e institucionales, siempre cuando ocurran procesos de reflexión (Grossman, 2010). Las acciones motivaciones pueden ser diversas, pero de acuerdo con investigaciones se pueden agrupar en tres categorías; motivaciones, estructuras de movilización y oportunidades políticas (McAdam, McCarthey y Zald, 1996). Por lo tanto, la reflexión de los profesores de sus prácticas y su influencia en la transformación de realidades es un factor relevante a la hora de la consolidación del trabajo de comunidades de aprendizaje, indistintamente de la nomenclatura asignada, teniendo en cuenta que existe un espacio organizado, con normativa vigente para dicho proceso.

Las comunidades de aprendizaje son un espacio que permite no solo aprendizaje, sino que también la interacción social, incluso de aquellas personas que puedan estar en exclusión (Flecha, 2015). Lo antes expuesto, es fundamentado por distintas investigaciones internacionales, las cuales señalan que a través de la democratización de las organizaciones se logra impactar los territorios a partir de los distintos actores (Apple, 2013).

## **Comunidad de aprendizaje dialógica, una oportunidad para los microcentros rurales**

Las comunidades de aprendizaje son definidas como proyectos educativos, que tienen como propósito la transformación social, cultural y contextual de las distintas instituciones, siendo los actores sociales y su contexto lo más relevante (Elboj, 2002). Dicho proceso, se puede alcanzar mediante el diálogo en espacios de comunicación democrática, donde los distintitos actores sociales logren establecer interrelaciones (Rubio et al, 2019). Este proyecto, se enfoca, en la superación de desigualdades sociales y que todos accedan en las mismas condiciones, siendo las acciones dialógicas y la participación comunitaria las que potencien transformaciones en la sala de clases (Valls et al, 2008).

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



Revista Perspectivas Rurales by Universidad Nacional is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.  
Creado a partir de la obra en <http://revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales>.

Toda comunidad de aprendizaje conlleva transformación e innovación, lo que da a conocer distintas experiencias con enfoques diversos, como el caso donde se han incorporado perspectivas interculturales, tal como señala Márquez y García-Cano (2019), estas deben ser modelo que responda a particularidades sociales y culturales propias, las que además deben ser flexibles y altamente participativas. Lo que implica que un grupo de personas aprende de sí mismo, de los otros y de su entorno. En este sentido, las organizaciones buscan explicitar enfoques teóricos, desde las prácticas educativas inclusivas, la sociología, la educación y la psicología, es decir, desde todas las disciplinas que potencien y a partir del estudio entreguen información de cómo se genera la mejora en el aprendizaje y la convivencia escolar (Flecha, 2015).

Una comunidad educativa en perspectiva intercultural es aquella que establece una relación cultural y social, la que modifica la estructura convencional de las instituciones escolares, estableciendo como prioridad del reconociendo de saberes, tal como lo señala. Por consiguiente, una educación desde este enfoque debe contar con un proyecto integral de actuación que contemple todos los ámbitos educativos, éticos, socioculturales (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Con el objetivo de alcanzar un correcto desarrollo de la educación intercultural, resulta indispensable que el profesorado adquiera competencias interculturales, es decir, las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para manejarse eficazmente en un medio culturalmente diverso (Prada, 2014; Aravena, 2017). Esto conlleva, una reflexión acción, tal como señala Schön (1998), desde la perspectiva de la formación de profesores, es decir, pasar del conocimiento teórico al ejercicio práctico desde un enfoque crítico, para ser un agente de cambio y de transformación. Esto potencia acciones reflexivas, capaz de analizar críticamente lo que subyace a su práctica pedagógica y a su vez develar la influencia de las relaciones de poder dentro y fuera del sistema educativo (Elliot, 1993), es decir:

Debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente en el centro educativo para que éste se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes. (Casanova, 2005, p. 99).

Es así, como los microcentros rurales en contexto de comunidad de aprendizaje, deben relevar las particularidades del contexto, donde se

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



genere un espacio que facilite el intercambio de experiencias, sobre todo considerando la existencia de escuelas unidocentes y bidocentes. Es aquí, que menester que los intercambios de experiencia de profesores sean planificados, monitoreados y retroalimentados para su posterior implementación en aula, considerando los requerimientos contextuales propios de los estudiantes y sus saberes (Vera y Salvo, 2016).

Desde el punto de vista pedagógico las comunidades de aprendizaje tienen una base teórica dialógica (Flecha, 2015), donde el punto de partida es el diálogo y las interacciones, las cuales generan acuerdos intersubjetivos entre los actores del medio educativo y social. Desde esta perspectiva, se basa en siete principios: 1) la dimensión instrumental del conocimiento requerido para el diálogo entre los actores del medio educativo y social; 2) la inteligencia cultural refiere a que en el diálogo se reconoce al otro como uno legítimo; 3) creación de sentido, refiere a la posibilidad de un aprendizaje a partir de la interacción y requerimiento de cada persona; 4) solidaridad, refiere al apoyo sistemático para la superación de desigualdades, como el fracaso escolar y la exclusión social; 5) diálogo igualitario, refiere a la necesidad de construir los argumentos para la transformación y no en la distribución del poder; 6) igualdad de diferencias, refiere a la necesidad de valorar las divergencias de las personas a partir de la equivalencia; y 7) transformación, refiere a que los cambios son generados por las personas, en función de su realidad contextual (Aubert, 2009; Flecha, 2015). Dichos principios, se articulan para orientar la actuación práctica, relacionados directamente con la condición humana planteada por Bakhtin, Mead, Vigotsky y Habermas, (Vals, Soler y Flecha, 2008). Por lo tanto, una educación de calidad será visualizada desde la participación de los actores del medio educativo (directivos, profesores, estudiantes) y social (padres, sabios, dirigentes sociales, miembros de la comunidad), en donde el diálogo y la valoración de la diversidad serán una práctica relevante (García, Lastikka y Pretaña, 2013).

En el contexto de la nueva ruralidad y los procesos de homogeneización es relevante asegurar la implementación de un modelo educativo innovador de prácticas pedagógicas, contextualizado al marco social y cultural de los estudiantes, donde las teorías sociales y educativas son cada vez más dialógicas (Aubert, 2009). Por lo tanto, la comunicación e interacción de distintos actores sociales, deben ser un eje articulador, debido a que el aprendizaje es dinámico e integral, que se configura de las experiencias inter- e intraescuela (Castells et al, 1994). Lo anterior, permite entender que la escuela no puede actuar sola y

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica

*Viviana Alejandra Zapata*



que requiere de la participación de otros sujetos que actúan dentro y fuera de las comunidades educativas (Cadena-Chala, 2013; Orcasitas-García, 2005). En tal sentido, se hace indispensable que existan actividades planificadas de acompañamiento de transferencia tecnológica, con un alto componente de participación y así mejorar el potencial productivo en la nueva ruralidad desde un marco dialógico (Leeuwis, 2013)

En resumen, el microcentro rural hoy es una organización normativa, que nace bajo un contexto situacional de cobertura educativa, más que para responder al contexto territorial y que es congruente a un determinado momento histórico. Por lo tanto, no logra reconocer al enfoque de nueva ruralidad, donde todos los actores sociales son clave en proceso de transformación, a partir de una práctica dialógica. Por consiguiente, las acciones de enseñanza y aprendizaje de los profesores deben reorientarse, abandonando las actividades directivas, sino estimulando a la construcción de participación colectiva (Chávez y García, 2013). Puesto que, en las aulas multigradas la simultaneidad y la complementariedad son acciones cotidianas, por lo que la metodología debe repensarse.

El microcentro rural tiene posibilidades de transformarse en una comunidad de aprendizaje, que tenga una base dialógica, que no niegue la igualdad en las interacciones a partir de prácticas homogeneizadoras, descontextualizadas y con predominio de los grupos dominantes (Olivé, 2009). Por lo tanto, es relevante que los elementos de esta acción estén presentes en prácticas que se accionan, desde la planificación hasta la implementación de la enseñanza y aprendizaje (Stoll, 2005), para incorporar los elementos contextuales como es el conocimiento indígena (Olivé, 2009). Puesto que, la configuración que logran desde las relaciones sociales y con el entorno permiten construir una relación objetiva y subjetiva con los sujetos y el territorio (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Por consiguiente, los microcentros como comunidad de aprendizaje tienen un potencial de aporte a esta nueva ruralidad, generando cambios institucionales, a partir de las políticas públicas y cognitivos, las que permitirán aportes a cambios de cuidado del medio ambiente, innovación tecnológica, desarrollo agrario y principalmente la participación social (Fernández, 2014; Barbosa-Arias, 2018).

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



## Conclusiones

Desde la literatura científica y normativa sobre los microcentros rurales emergen disonancias respecto de su concepción teórica y pragmática que configuran las comunidades de aprendizajes. Por ejemplo, “uno de sus propósitos centrales en el cambio pedagógico y el eficiente desempeño docente, al romper el aislamiento profesional, generar espacios de aprendizaje colaborativo y oportunidades para el desarrollo de iniciativas de colaboración” (Williamson, 2004: 153). Sin embargo, no puede remitirse solo al cumplimiento de objetivos funcionales, sino que debe fortalecer los vínculos territoriales, con sello identitario contextual. Por lo tanto, no puede pretender tener la configuración de escuela urbana, cuando está situada en el campo.

En ese contexto, la transformación de los microcentros rurales a comunidades de aprendizaje en el sentido práctico debe evidenciar: 1) cultura de alta expectativa; 2) transformación de la comunidad educativa; 3) sistema de evaluación interna y externa; 4) reconocimientos de los aportes culturales y contextuales; y 5) mejora de los resultados de aprendizajes y en la deserción escolar (Flecha, 2015). Por lo tanto, cuando esto no es visible, es porque carece de un enfoque dialógico que lo considera, como dinamizador de las prácticas educativas.

En consecuencia, el debate no es solo pedagógico, organizacional y/o de desarrollo económico, sino más bien es epistemológico, respecto de cómo los microcentros rurales responden a los desafíos de la educación intercultural (Civera y Costa, 2018). Esto implica cuestionarse sobre la forma en que se implementan las prácticas pedagógicas dentro del aula (Hopkins y Reynolds, 2001). Cómo las acciones que emergen de los microcentros rurales potencian el diálogo de saberes en las acciones prácticas (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Lo anterior, debido a que, cuando los cambios ocurren en el núcleo pedagógico, consecuentemente, debería incidir en los procesos de mejora de las prácticas educativas interculturales (Elmore, 2010). En este sentido, las interacciones pedagógicas deben estar orientadas por una práctica dialógica (Sherin, Gamoran, Russ y Colestock, 2009).

Se recomienda, repensar la educación rural y específicamente, los microcentros rurales desde distintas perspectivas. Desde la política pública emerge el reto de ir más allá de la normativa vigente, pues en los resultados no se evidencian

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*





diferencias cualitativas y cuantitativas en los aprendizajes. Por lo tanto, se debe incorporar disposiciones legales que respondan al contexto, desde la nueva ruralidad y los actores sociales que conviven allí. Además de un sistema de acompañamiento que posibilite la oportunidad de participación de los agentes sociales que son parte de las comunidades educativas incorporar elementos de funcionamiento y conocimiento de desarrollo local. En la mirada del sistema educacional, la disposición curricular en contexto, plantea el desafío de implicar a los representantes del medio educativo y social en su gestión, para la implementación de la educación escolar, que considere a la innovación en las prácticas de desarrollo productivo.

En el plano de la formación inicial docente, existe la urgencia de generar innovaciones pedagógicas, con una base dialógica, que permita adaptar sus prácticas a los contextos sociales, culturales y particulares. Por último, generar espacios de participación social, que explicita las problemáticas geográficas, sociales, culturales de cada localidad con comunicación democrática entre los distintos actores (Barbosa-Arias, 2018). Esto permitiría revertir progresivamente, el enfoque urbanocéntrica y descontextualizado de las políticas económicas, s educativas.

En suma, la transformación de los microcentros rurales a comunidades de aprendizaje implica: 1) generar espacios de reflexión prácticos , más allá de las horas asignadas con un enfoque dialógico; 2) reorientar las prácticas docentes de enseñanza y aprendizaje con los elementos dialógico y contextualizados; 3) promover espacios de participación de los actores sociales del contexto rural para incorporar saberes propios, dentro y fuera de la sala de clases; 4) reorientar el enfoque metodológico contextualizado de acuerdo a la realidad social y cultural particular; 5) orientar una ruta de implementación práctica que sea congruente con las necesidades del territorio.

Los microcentros en el contexto de la nueva ruralidad deben considerar los elementos contextuales y de desarrollo propio de los actores sociales, para que logren influir no solo en las políticas educativas, sino también en las macroeconómicas en Latinoamérica (Fernández, 2014; Barbosa-Arias, 2018). Esto implica el potencial que subyace a la educación para la transformación de los sistemas productivos.

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
*Viviana Alejandra Zapata*



## Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). *Evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizaje. Período 2004-2018*. Santiago. Recuperado en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama\\_Final.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Final.pdf).
- Apple, M. W (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). *Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 45.
- Aubert, A. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ávalos, B. (1999). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Recuperado de <https://publications.iadb.org>.
- Barbosa-Arias, L. (2018). Capacidades humanas y desarrollo local. El caso de la producción de melón en Costa Rica. *Revista Perspectivas Nueva Ruralidad*, 16 (32), Julio-Diciembre 2018 ISSN: 1409-3251 EISSN: 2215-5325 DOI:<http://doi.org/10.15359/prne.16-32.4>. Costa Rica.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 325-345.
- Beltrán-Véliz, J. C.; Masilla-Sepúlveda, J. G.; Del Valle-Rojas, C. B. del y Navarro-Aburto, B. A. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 5-22. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.pepc
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontoroma. Barcelona, España.
- Bourdieu, P., y de Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19, 4-18.

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
Viviana Alejandra Zapata



Revista Perspectivas Rurales by Universidad Nacional is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.  
Creado a partir de la obra en <http://revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales>.

- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and schooling*. Washington, DC: Commission on Behavioral and Social Sciences, National Research Council. National Academy Press.
- Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios Públicos*, 123, 189–212.
- Bravo, M. (2015). *Avanzando en la identificación de factores que explican un mejor desempeño escolar en estudiantes chilenos: propuesta para el diseño de políticas públicas*. Universidad de La Frontera.
- Bravo, M., Salvo, S., & Muñoz, C. (2015). Profiles of Chilean students according to academic performance in mathematics: An exploratory study using classification trees and random forests. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 50–59. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.002>
- Cabrol, M. y Székely, M. (Eds.) (2012). *Educación para la transformación*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2013/11771.pdf>
- Cadena, M. C. (2013). *Comunidades de aprendizaje en el País Vasco. Procesos formativos en Centros Educativos de Colombia para el cambio*. [Tesis doctoral] DOE-FICE/UPV-EHU.
- Canales, M. (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. En PNUD (Ed.) Seminario abierto *Chile rural: un desafío para el desarrollo humano* (pp. 33-39). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cámara de Diputados (1970). *Actas de la Cámara de Diputados, 1907 - 1970*.
- Casanova, M. A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano (ed.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 19-42). Madrid: La Muralla.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. LOM Santiago, Chile.
- Chávez, L., García J. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37(1), 1-27.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
Viviana Alejandra Zapata



- Civera, A. y Costa, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo. *Historia y Memoria de la Educación* 7, 9-45.
- Civera, A.; Giner, J. y Escalante, C. (2011). Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX, México, El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa, p. 536.
- Coburn, C. (2004). Beyond decoupling rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, pp. 7-31.
- Fernández, L. F. (2014). Entre el territorio y la desterritorización: la gestión del desarrollo regional/rural. *Revista Perspectivas Nueva Ruralidad*, 23, 33-62. Costa Rica: UNA/MDR.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusión and Social Cohesión in Europe*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Cano, M.; Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 19(2), 251-271, doi: 10.5944/educXXI.16466.
- García, C., Lastikka, A. L. y Petrenas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427).

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
Viviana Alejandra Zapata



- Grossman, F. (2010). Dissent from within: How educational insiders use protest to create policy change. *Educational Policy*, 24(4), 655–686.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). Compendio estadístico 2018. *Publicación anual INE*. Santiago.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Leeuwis, C. (2013). *Communication for rural innovation: rethinking agricultural extension*. Oxford, UK: Blackwell Science Ltd.
- Leyton, T. (2013). Las políticas de educación rural en Chile: cambio y continuidad. Comunicación presentada en el *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013*, Santiago de Chile.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2008). Teachers in Professional Communities. *Improving Teaching and Learning*. Teachers College, Columbia University. New York and London.
- López, N., Pereyra, A., Sourrouille, F. (2012). *Disparidades urbanas y rurales en América Latina. Algunas de sus implicancias en el acceso a la educación*. Buenos Aires: IIEP Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155540s.pdf>.
- McAdam, D., McCarthey, J. D., & Zald, M. N. (Eds.). (1996). *Comparative perspectives on social movements: Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLoughlin, C. y Lee, M. (2008). The three p's of pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20, (1), pp. 10 - 27. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895221.pdf>.
- Decreto N° 968. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile 13 de abril de 2012.

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
Viviana Alejandra Zapata



Revista Perspectivas Rurales by Universidad Nacional is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.  
Creado a partir de la obra en <http://revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales>.

- Ministerio de Educación (2013). Medición de la deserción escolar en Chile. *Serie de Evidencias Centro de Estudios Mineduc*, 2 (15). Recuperado de: [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2\\_Desercion.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2_Desercion.pdf)
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación (2017). *Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*. Disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/07/Resumen-ejecutivoredesmejoramiento2017.pdf>.
- Ministerio de Educación (2018). *Estadísticas de la educación 2017*. Centro de Estudios MINEDUC. Disponible en [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC\\_VERSION-BAJA.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf)
- Núñez, I. (2011). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 133-150.
- Olivé, L. (2009). *Pluralismo epistemológico*. La Paz: Muela del Diablo, 2009. p. 19-30.
- Orcasitas, J. (2005). Educación para la ciudadanía y compromiso social. *Organización y Gestión Educativa*, 60 (5), 22-25.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris. Recuperado de: <https://www.oecd.org/sti/45302715.pdf>
- Pérez, C. (2018). *La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado: historia de la educación primaria rural en Chile (1920- 1970)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile. *Historia*, (43), 449-486.

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
Viviana Alejandra Zapata



- Prada, R. (2014). *Epistemología, pluralismo y descolonización*. Recuperado de: <http://www.rebelion.org/docs/167277.pdf>.
- Quintriqueo, S. y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo monocultural curricular en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35 (2), 173-188. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137010>.
- Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa, aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco. 171pp.
- Quílez, M., y Vázquez, R. (2012). Aulas multigradas o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4051787>
- Ramírez-Miranda, C. (2014). Critical reflections on the new rurality and the rural territorial development approaches in Latin America. *Agronomía Colombiana*, 31(1), pp. 1-10.
- Redecker, C. y Punie, Y. (2013). The future of learning 2025: developing a vision for change. *Future Learning*, 1, pp. 3-17. [www.academia.edu/6470910/The\\_Future\\_of\\_Learning\\_2025\\_Developing\\_a\\_vision\\_for\\_change](http://www.academia.edu/6470910/The_Future_of_Learning_2025_Developing_a_vision_for_change).
- Rincón, S. (2011). Transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas. *Dudac*, 59, pp. 30-36.
- Rubio, G., Osandón, L. y Quinteros, F. (2019). La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo. Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944-1947). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 27(102), pp. 88-107, jan./mar.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio, Santiago de Chile*, (49), pp. 1-10.

- Serrano, S., Ponce de León, M. Y Rengifo, F. (2014). Historia de la Educación en Chile (1810-2010). *Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. *Universum (Talca)*, 29(1), pp. 233-237. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762014000100014>
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stoll, L. (2005). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Recuperado de: <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2005/stoll.pdf>.
- Thomas, C. (2005). *El rol del profesor en la educación rural chilena*. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/thyhe.htm>.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G., Cella, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, XV (3), 329-344. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL8.pdf>.
- Turner, J., y Christensen, A. (2007). *Collaborating with teachers to foster student motivation: Implementing motivational strategies in mathematics instruction*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago.
- Valls, R., Soler, M., Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que se mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46) (2008), pp. 71-87.
- Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos educativos*, (3), pp. 81-88.
- Vera-Bachmann, D., y Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas. Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.pere>
- Vera-Bachmann, D. (2013). *Escuelas rurales en Chile: ¿Vale la pena mantenerlas abiertas?* Universidad de La Frontera.

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
Viviana Alejandra Zapata



Revista Perspectivas Rurales by Universidad Nacional is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.  
Creado a partir de la obra en <http://revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales>.



- Villarroel, G. (2003). El profesor rural de Chiloé. *Revista Digital Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en <http://educacion.upa.cl/revistaerural/GLADYSVIa.htm>.
- Wallet, F. & Torre, A. (2011). The intriguing question of regional and territorial development in rural areas: analytical variations and Public Policy. *Journées de recherches en sciences sociales*, 8 et 9 décembre 2011.
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En FAO/Unesco/CIDE/REDUC/Cooperazione Italiana (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 97-170). Proyecto FAO-Unesco-DGCS/Italia-CIDE-REDUC. Roma-Santiago.
- Williamson, G. (2011). Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 163-181.

De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: una oportunidad de transformación dialógica  
Viviana Alejandra Zapata



Revista Perspectivas Rurales by Universidad Nacional is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.  
Creado a partir de la obra en <http://revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales>.