

INVESTIGACIONES

Colaboración inter-escuelas, redes de gestión y comunidades de aprendizajes en los proyectos educativos de escuelas rurales en la región de Magallanes

Inter-school collaboration, management networks, and learning communities in the educational projects of rural schools in the Magallanes region

Margarita Makuc-Sierralta^{a, 1}
Walter Manuel Molina-Chávez^{b, 2}

^aInvestigadora independiente, Chile.
margaritamakuc@yahoo.com

^bDepartamento de Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social,
Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile.
walter.molina@umag.cl

RESUMEN

En el presente artículo se analizan las concepciones sobre colaboración educativa, redes de gestión escolar y comunidades de aprendizaje y su explicitación en los proyectos educativos institucionales (PEI) en contextos de educación rural en la región de Magallanes. Para ello, se analizan los campos semánticos emergentes alrededor de éstas nociones en los precitados proyectos de doce (12) escuelas rurales que dependen del Servicio Local de Educación Pública (SLEP-Magallanes). Este análisis permitirá identificar algunos núcleos de significados presentes en estos instrumentos de planificación estratégicos, orientados a promover la mejora educativa como la pertinencia territorial de las escuelas rurales que hacen parte del sistema educativo público chileno. Por ello, es de interés aproximarse al estudio de estas nociones basales en el trabajo educativo contemporáneo y explorar su presencia o ausencia programática en contextos de educación rural en los territorios más alejados de los centros de toma de decisiones de la política pública como es el caso de la región de Magallanes y Antártica chilena.

Palabras claves: educación rural, redes, colaboración y mejora educativa.

ABSTRACT

This article examines conceptions of educational collaboration, school management networks, and learning communities, and their articulation within Institutional Educational Projects (PEI) in rural education contexts in the Magallanes region. To this end, the study analyzes the emerging semantic fields surrounding these notions in the aforementioned projects of twelve (12) rural schools administered by the Local Public Education Service (SLEP-Magallanes). This analysis allows for the identification of core meanings embedded in these strategic planning instruments, which are oriented toward promoting educational improvement and the territorial relevance of rural schools within the Chilean public education system. Therefore, it is of interest to examine these foundational notions in contemporary educational practice and to explore their programmatic presence or absence in rural education contexts located in territories geographically and institutionally distant from public policy decision-making centers, such as the Magallanes and Chilean Antarctic region.

Keywords: rural education, networks, collaboration, and educational improvement.

¹ Orcid: 0000-0002-8517-9593

² Orcid: 0000-0001-6497-0258

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de colaboración entre escuelas, la gestión escolar y aprendizajes en red se han posicionado fuertemente en los últimos años como una de las estrategias más eficaces para avanzar sostenidamente en el mejoramiento educativo tanto en escuelas primarias como secundarias, ya sea en contextos urbanos como en zonas o territorios rurales. Al respecto, algunos autores sostienen lo siguiente:

La evidencia que resumimos en este informe indica que, en las circunstancias adecuadas, la colaboración entre escuelas es un medio eficaz para fortalecer la capacidad de las escuelas para abordar circunstancias complejas y desafiantes (...) También existe una sólida evidencia de su impacto en el rendimiento, el desempeño y la participación del alumnado en algunos grupos de escuelas (Ainscow, Muijs y West, 2006, p. 10).

Como se puede observar los autores destacan, la importancia de la colaboración entre escuelas como una estrategia privilegiada para el logro de los objetivos inherentes a las instituciones educativas: los resultados de aprendizaje y responder al desafío del desarrollo integral de las personas que habitan en los entornos locales donde se emplazan las instituciones escolares.

Al profundizar en los significados del trabajo colaborativo y en particular al describir la configuración de redes de trabajo entre escuelas de un mismo territorio o entre entidades educativas que poseen un horizonte estratégico y ejes programáticos compartidos; dichos investigadores concluyen que la emergencia de estas redes es más predecible en ciertos contextos organizacionales favorables:

Es posible que la colaboración exitosa entre escuelas tiene más probabilidades de ser efectiva cuando existen culturas colaborativas en cada escuela de la Red. Es decir, cuando quienes integran una comunidad escolar han aprendido los beneficios del aprendizaje interdependiente, es probable que se sientan motivados a aprovechar las oportunidades para aprender de y con colegas de otras escuelas. Todo esto requiere escuelas donde las relaciones se caractericen por la confianza y la apertura (Muijs, West y Ainscow, 2010, p. 26).

A partir de las discusiones teóricas antes propuestas, es evidente la centralidad que han adquirido en el campo educativo las nociones de colaboración, redes, liderazgos escolares distribuidos, trabajo compartido y comunidades de aprendizajes como estrategias eficaces para el mejoramiento educativo en las escuelas. Complementariamente, y en el contexto de la investigación educacional chilena reciente, algunos autores (Bellei et al., 2015) han destacado que en el corazón de algunas de las transformaciones educativas actuales se observan algunas de estas variables claves: “Liderazgo escolar competente, cuerpo docente sólido y unas comunidades escolares colaborativas (...) el mejoramiento escolar requiere tiempo, porque se trata en último término de un proceso de aprendizaje institucional” (Bellei et al., 2015, pp. 17-18).

En este mismo sentido, es importante destacar que en el estudio de estas variables que predicen el logro de una educación de mayores niveles de calidad convergen dimensiones inherentes a los procesos de planificación escolar: una dimensión temporal y espacial

que interactúan en estas posibilidades de transformación educativa. Al respecto, es posible identificar tres escalas temporales implicadas en los procesos de planificación orientados al mejoramiento educativo: el corto plazo, que enfatiza la programación de actividades y soluciones a problemas cotidianos en aulas o escuelas concretas; el mediano plazo orientado a lograr cambios en un nivel intermedio, es decir, organizacional, el que puede incluir a una escuela completa o a un conjunto de escuelas que configuran un esquema de trabajo en red. Y finalmente, los cambios globales o integrales que operan en el largo plazo, y que reconfiguran el trabajo educativo de escuelas y el fortalecimiento de sus comunidades escolares en pos de un mejoramiento educativo sustentable en el tiempo.

A partir de estas dimensiones, en el contexto de este artículo, es de interés aproximarnos a las nociones de colaboración inter-escuelas, redes de gestión y de aprendizajes en el corto y mediano plazo, es decir, una temporalidad desde donde han sido formulados los PEI respectivos y en una ruralidad patagónica singular. Y para esto, nos hemos propuesto analizar un conjunto de doce escuelas rurales localizadas en la región de Magallanes y Antártica chilena. Por tratarse de un estudio exploratorio, nos focalizaremos en identificar como se insertan y explicitan las precitadas nociones en los respectivos Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Como sabemos, su elaboración y revisión sistemática está contemplada tanto en la Ley General de Educación (20.370) como en la configuración del Sistema de Aseguramiento Nacional de la Calidad de la Educación (Ley 20.529) en cuyo contexto se perfilan estos proyectos como una de las herramienta que operacionaliza la libertad de enseñanza en el sistema educativo y a la vez como un instrumento concreto de planificación escolar estratégica para orientar la gestión institucional y pedagógica de todos los establecimientos escolares que reciben financiamiento público-estatal.

La relevancia de analizar los PEI de las escuelas rurales en Chile queda de manifiesto en la reciente publicación de la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales, 2025-2030 (Ministerio de Educación, 2025), esta iniciativa, junto con constituir un importante hito en materia de diseño de políticas públicas educativas implica un esfuerzo relevante para revitalizar la educación en estos territorios, en tanto configura un marco orientador para todas las escuelas que atienden a niñas, niños, jóvenes y adultos que habitan cotidianamente los espacios y territorios rurales de nuestro país. En el marco de esta propuesta, estudiar los proyectos educativos a partir de las nociones de: colaboración, gestión escolar y aprendizajes en red permitirá identificar y caracterizar algunas particularidades de su entorno y los desafíos que esta modalidad educativa presenta, específicamente, en la región de Magallanes y Antártica Chilena. Al mismo tiempo, se observará cómo se insertan las concepciones de colaboración, redes y comunidades de aprendizaje en PEI elaborados por las escuelas rurales. Al respecto, cabe destacar que algunos de sus componentes principales han sido definidos por el Ministerio de Educación (2015) de esta forma: Misión, visión y sellos educativos de un determinado proyecto educativo. Complementariamente, se incluyen otros elementos como; principios, valores, enfoques educativos y definición de perfiles de competencias específicas a desarrollar en las y los alumnos de un determinado territorio.

2. EDUCACIÓN ESCOLAR Y RURALIDAD EN MAGALLANES Y ANTÁRTICA CHILENA: DIMENSIONES RELEVANTES DEL TERRITORIO

2.1. PATAGONIA OCCIDENTAL UN TERRITORIO SINGULAR

La región de Magallanes y Antártica Chilena está situado al extremo sur del continente americano, estando sus coordenadas geográficas entre los paralelos 48° 40' y 56° 30' de latitud sur y desde los meridianos 67° a los 76° 30' de longitud Oeste. Cabe destacar que este territorio limita al norte con la Región de Aysén, al este con la República Argentina, al oeste con el Océano Pacífico y por sur con el Cabo de Hornos y el Mar de Drake. Desde un punto de vista jurídico-político este territorio regional está subdividido en cuatro provincias: Provincia de Magallanes (Punta Arenas); Última Esperanza (Natales); Tierra del Fuego (Porvenir) y provincia Antártica Chilena, correspondiente a la comuna de Cabo de Hornos (ex Puerto Williams). Su población actual es de 166.537 habitantes, lo que representa un 0.9 de la población chilena (INE, 2024).

Las características diferenciadoras tanto de la fisonomía territorial como humana de la región le dan un perfil único a la macro región austral americana y al conjunto de sus estructuras demográficas, políticas, sociales, económico-productivas y culturales. La vastedad territorial y sus dimensiones continentales se pueden apreciar en la siguiente figura:



Figura 1. Macro región austral americana con referencias geográficas y políticas.

Fuente: Martinic, 2006, p. 18.

Respecto de la imagen cartográfica anterior, Bandieri (2000) afirma que cuanto a sus rasgos físicos, marcadas disparidades topográficas y climáticas han dado lugar a formas muy disímiles de ocupación social. En términos generales, dos importantes sectores se distinguen: “las llamadas Patagonia oriental y occidental, según se trate de las zonas ubicadas al oeste o al este de la cordillera de los Andes, respectivamente, lo cual le confiere a la región en su conjunto características fisiográficas distintas, tanto en Chile como en la Argentina” (Bandieri, 2000, p. 13).

Es importante destacar que las particularidades geográficas antes mencionadas han dado igualmente una singularidad a los procesos de poblamiento humano, tanto tempranos como históricos, y a sus dimensiones económicas, sociales, culturales y particularmente en relación a la configuración de sus sistemas educativos locales, los que en el territorio se han articulado de un modo singular, dándole tempranamente una fuerte impronta ciudadana y democrática a la educación pública en la región y a su vez, en la educación privada se ha destacado una fuerte orientación católica, misionera y salesiana. Esto, se ha hecho notar tanto en las altas tasas de escolarización de la población de Magallanes como en la diversidad de proyectos educativos y su clara diferenciación de sus componentes o ejes estratégicos. Es en el marco de estos condicionamientos sociohistóricos que la educación rural se ha desplegado en todo el territorio de la región de Magallanes y Antártica Chilena.

2.2. LA RURALIDAD EN CHILE Y LAS PARTICULARIDADES EN LA EDUCACIÓN RURAL EN LA REGIÓN DE MAGALLANES Y ANTÁRTICA CHILENA: INSULARIDAD, ESCASA POBLACIÓN ESCOLAR Y AISLAMIENTO

Durante la primera década del siglo XXI, y de modo prospectivo y visionario, el informe de desarrollo humano en Chile rural (PNUD, 2008) alertó tempranamente sobre un conjunto de transformaciones que se estaban configurando soterradamente en las bases demográficas, productivas, sociales y a nivel de las identidades locales en los territorios rurales del país que llevaron a sus autores sostener lo siguiente:

Ocurre que lo rural ha cambiado tanto que ya casi no lo reconocemos con ese nombre. Para verlo necesitamos un nuevo enfoque, un nuevo lenguaje, una nueva forma de medirlo. En este Informe se usa el concepto de ruralidad en un sentido amplio. Nuestro objeto de referencia son los territorios donde la actividad económica preponderante, sea en su inmediata condición de actividad en el espacio natural como en sus formas mediatas, pero igualmente vinculadas a eslabones de las nuevas cadenas productivas (PNUD, 2008, p. 10).

En términos educativos, en estos territorios, marcados por una emergente ruralidad, se han ido reconfigurando los mercados del trabajo y las necesidades formativas de sus comunidades. En términos generales, las mencionadas transformaciones han conformado en estos territorios otras formas de vivir lo rural y sus representaciones simbólicas e identidades locales asociadas. Desde esta perspectiva, la institucionalidad educacional en Chile y aquella que opera en el mundo rural, debe responder a estos nuevos entornos productivos y laborales rurales; donde se entrecruzan elementos tradicionales del mundo rural con otros más recientes o novedosos como lo es el uso y apropiación de nuevos sistemas productivos intensivos en tecnología (fruticultura salmonicultura). En este aspecto,

el MINEDUC (2025) en el contexto del diseño de la política nacional de educación en territorios rurales destaca la emergencia de esta nueva ruralidad en Chile y su impacto en el sistema educativo:

Los territorios rurales poseen una riqueza natural, productiva y cultural que ofrece oportunidades únicas para la educación. La diversidad biocultural, la vocación productiva de sus comunidades y sus tradiciones identitarias crean un entorno propicio para desarrollar procesos de aprendizaje innovadores, situados y en estrecha relación con la comunidad (...) la educación en contextos rurales tiene el potencial de aportar al sistema educativo en su conjunto, promoviendo modelos pedagógicos flexibles, colaborativos y con un profundo sentido comunitario (MINEDUC, 2025, p. 10).

Esta nueva política nacional de educación escolar en los territorios rurales viene a dinamizar los cambios en uno de los sectores más rezagados del sistema educacional chileno, pero que tiene un enorme potencial para contribuir a la revitalización de las políticas educativas en su conjunto; dando con esto un nuevo impulso a la instancia más global de dichas políticas y simultáneamente impactando fuertemente en la dimensión más local o fronteriza de las mismas.

Desde la esfera local, y reconociendo las particularidades territoriales antes descritas, es posible señalar que en Magallanes los territorios tradicionalmente rurales presentan una evidente tendencia al estancamiento productivo, causado por el decrecimiento de su población, lo cual se replica para el conjunto de la región de Magallanes y Antártica Chilena. Al respecto Martinic (2025) contrasta la evolución de los datos de población en el territorio argentino de la Patagonia y Tierra del Fuego, de acuerdo al historiador la provincia argentina duplica en su crecimiento poblacional a la población de toda la región de Magallanes y Antártica Chilena. Esta diferencia se ha profundizado en la actualidad, pues, según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC, 2022) la sección argentina de la isla de Tierra del Fuego, tiene una población cercana a las doscientas mil personas distribuidas en tres ciudades intermedias: Río Grande (98.000); Ushuaia (82.000) y Tolhuin (9.879). Y, como contrapartida en la sección chilena habitan solo 7625 personas, distribuidas en tres comunas de bajo tamaño poblacional: Porvenir (6.062), Primavera (1158) y Timaukel (405).

Tabla 1. Distribución actual población rural y urbana en las comunas de la Región de Magallanes

Comunas con población rural y urbana	Habitantes zona urbana de la Comuna	Habitantes zona rural de la Comuna	% Población rural en la Comuna
1. Punta Arenas	125.932	5.660	4.3%
2. Natales	19.180	2.297	10.7%
3. Porvenir (Isla Tierra del Fuego)	6.062	739	10.9%
4. Cabo de Hornos (Isla Navarino)	1.874	189	10.2 %
Comunas Rurales			
1. Primavera Comuna rural (Isla Tierra del Fuego)	0	1.158	100%
2. Timaukel Comuna rural (Isla Tierra del Fuego)	0	405	100%
3. San Gregorio Comuna rural	0	799	100%
4. Torres del Paine Comuna rural	0	1.209	100%
5. Laguna Blanca Comuna rural	0	274	100%
6. Rio Verde Comuna rural		617	100%
Total	153.048	13.347	

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Censo de Población y Vivienda 2024 (INE, 2025).

La densidad poblacional se refleja en el reducido tamaño del sistema escolar rural fueguino que en su conjunto alcanza una matrícula de 1,034 estudiantes de enseñanza general básica y enseñanza media: Porvenir (940), Timaukel (30) y Primavera (64). Una situación análoga ocurre para el caso de la isla Navarino donde la población escolar alcanza un total de 420 estudiantes. Mientras que en Cabo de Hornos (Puerto Williams) la población rural es tan solo de 189 personas, siendo la Escuela Básica de Puerto Toro la única escuela caracterizada como rural con una matrícula de dos estudiantes y un profesor encargado.

Es importante señalar que la Patagonia chilena occidental cuenta con un tercer territorio insular que posee similares características: la isla Wellington. En la costa oriental de esta isla se localiza Puerto Edén, que es un poblado extremadamente aislado y al que sólo es posible acceder por vía marítima en un viaje que se prolonga por veinte horas de navegación desde la comuna de Natales. Administrativamente, Puerto Edén pertenece a la comuna de Natales y cuenta con un establecimiento educativo (Escuela Miguel Montecinos) con 12 estudiantes. Esta escuela rural se encuentra en plena zona de los canales y fiordos de la provincia de última esperanza y su centro poblado (Villa Puerto Edén) tiene una población estimada de 150 habitantes, mayoritariamente pescadores artesanales y trabajadores en

faenas marítimas o mineras en islas de los alrededores (isla Guarello, extracción de caliza). Puerto Edén es mundialmente conocida por sus milenarios habitantes kawésqar, los que junto a sus respectivas familias han conformado la Comunidad Kawésqar. Esta es una de las razones por las cuales la escuela emplazada en la isla Wellington se destaca por promover en su proyecto educativo la interculturalidad y la valoración de los saberes y cultura del pueblo kawésqar, un pueblo de canoeros nómadas del mar localizados en el extremo norte de la región de Magallanes y Antártica Chilena.

2.3. EL SISTEMA ESCOLAR EN MAGALLANES Y ANTÁRTICA CHILENA: PARTICULARIDADES TERRITORIALES, DEMOGRÁFICAS, SOCIALES Y CULTURALES EN LA CONFIGURACIÓN DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN RURAL

Dadas las características específicas descritas en el apartado anterior, el sistema escolar en la Región de Magallanes y Antártica Chilena se desarrolla en un contexto desafiante desde el punto de vista de sus particularidades territoriales, demográficas, sociales y culturales, las que influyen fuertemente en la configuración del subsistema de educación escolar rural. Lo mismo puede decirse, en relación a sus potencialidades, fortalezas y posibilidades que este subsistema tiene para enfrentar los desafíos que implican implementar en la región de Magallanes las nuevas políticas diseñadas por el MINEDUC (2025). Un primer aspecto a destacar dice relación con que la población rural corresponde a 8, 23 % a nivel regional. Adicionalmente, la condición de ruralidad en Magallanes está marcada por la insularidad y condiciones de extremo aislamiento de la isla grande de Tierra del Fuego, isla Navarino e isla Wellington donde existen escuelas rurales, el reciente estudio sobre la matrícula escolar rural en Chile indica que en la región existen 479 vacantes totales para escuelas rurales: “En la Región de Magallanes, los establecimientos rurales reciben 1 postulación por cada 10 vacantes, mientras en la Región de Tarapacá, dicha cifra se eleva a más de 26 postulaciones por cada 10 vacantes (Villaseca, 2025, p. 7).

En la siguiente tabla se puede observar específicamente esta distribución según zonas rurales y urbanas.

Tabla 2. Matrícula de comunas urbanas y rurales en la región de Magallanes

Comuna s	Matrícula 2024	% del total
Punta Arenas	10.933	71.11 %
Natales	2.903	18.88 %
Porvenir	940	6.11 %
Cabo de Hornos	420	2.73 %
Comunas rurales		
Primavera (Isla Tierra del Fuego)	64	0.42 %
Timaukel (Isla Tierra del Fuego)	28	0.18 %
San Gregorio	26	0.17 %
Torres del Paine	25	0.16 %
Laguna Blanca	30	0.20 %
Rio Verde	6	0.04 %
TOTAL	15.375	100 %

Fuente: Elaboración propia basado en datos del Plan Estratégico Local 2024-2030.
Servicio Local de Educación Pública de Magallanes (2024).

En esta tabla, es posible observar que la matrícula de las escuelas rurales es notoriamente menor a la matrícula de las escuelas y liceos urbanos; por otra parte, la población escolar rural presenta un 1,16% de estudiantes en condiciones de aislamiento. Estas especificidades, de aislamiento y conectividad (terrestre, marítima, aérea y cibernética) adicionales a las anteriormente señaladas imponen a las escuelas rurales en la región de Magallanes y Antártica Chilena nuevas tareas para sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En este contexto las dimensiones de tiempo y espacio juegan un rol clave, pues implica incorporar las particularidades territoriales en la definición de sus sellos educativos, integrando la presencia en su territorio de pueblos originarios; lo que daría lugar a la necesidad de reconocer saberes, culturas y lenguas de los pueblos que habitaron esos territorios (continentales o insulares) de modo de lograr “gestión integral de los aprendizajes” (MINEDUC, 2025, p. 24) como señala la nueva política nacional de educación en los territorios rurales. Por otra parte, es necesario abordar su impacto en brechas o disparidades territoriales: aislamiento y falta de conectividad terrestre, marítima, aérea y en el ámbito de las telecomunicaciones, acceso a internet, a datos y a las “plataformas tecnológicas en educación” (Jacovkis y Parcerisa, 2025); acceso a servicios como agua potable, calefacción, electricidad y sustentabilidad energética de los establecimientos educacionales.

En síntesis, es posible señalar que las escuelas se desarrollan en un contexto de desigualdades territoriales que se configuran sistemáticamente en múltiples dimensiones del desarrollo humano poniendo en riesgo oportunidades de acceso a experiencias de aprendizaje significativo.

2.4. PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (PEI) DE LAS ESCUELAS RURALES: DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN EN LOS TERRITORIOS RURALES DE CHILE

Durante las primeras décadas del siglo XXI el sistema educativo chileno ha vuelto a estar tensionado por un conjunto de cambios sistémicos que lo han reconfigurado tanto del punto de vista legal como del trabajo técnico-pedagógico y de los resultados educativos del sistema: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación-SAC (Ley 20.529); Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845/2015); Ley que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903/2016) y la ley del Sistema de Educación Pública (Ley 21.040/2017) que crea progresivamente 70 Servicios Locales de Educación Pública en Chile.

En el marco del conjunto de los cambios legales e institucionales antes descritos surgen dos instrumentos o herramientas de planificación escolar para orientar, monitorear y evaluar los esfuerzos de las comunidades educativas en pos del mejoramiento educativo en sectores urbanos y rurales. Estas nuevas herramientas son los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Al respecto, en las orientaciones metodológicas para el trabajo de elaboración y actualización de estos instrumentos de planificación el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015) indica lo siguiente:

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene una relevancia central en el sistema escolar chileno, en la medida que en él se explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento y cuál es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad. Por lo mismo, no sólo es un instrumento de alto valor legal y educativo para los sostenedores y los colegios, sino también para las familias que los eligen y los territorios en los cuales se ubican (...) además, son el referente que permite proyectar y programar las acciones que aseguren una educación de calidad a través de otras herramientas como el Plan de Mejoramiento Educativo (MINEDUC, 2015, p. 4).

Como se observa, se trata de orientaciones concretas que permiten implementar de modo más sistemático las nuevas políticas educativas y agenciar con ello los cambios y la mejora educativa a nivel de las escuelas y comunidades educativas de todo el país. Por otra parte, y más allá de estas orientaciones generales de políticas educativas establecidas en estos instrumentos de carácter general para contextos urbanos y rurales; recientemente el MINEDUC (2025) ha diseñado una Política Nacional de Educación en Territorios Rurales, lo que viene a plantear nuevos desafíos al diseño de los PEI en contextos de educación rural y que ya en su objetivo general plantea lo siguiente:

Garantizar una educación de calidad en territorios rurales, pertinente con las características, necesidades e identidades locales situadas en un contexto interconectado y global, abordando sus desafíos históricos y potenciando sus oportunidades para el desarrollo formativo integral, la continuidad de las trayectorias educativas y la mejora de las condiciones de vida de sus comunidades (MINEDUC, 2025, p. 34).

Como se puede observar, en la política nacional de educación rural se explicita la necesidad de las escuelas rurales y de sus comunidades educativas de incorporar en sus respectivos

Proyectos Educativos Institucionales (PEI) las condiciones más relevantes que singularizan el lugar, el territorio o el entorno en las cuales están situadas y desde donde sus actores responden situadamente al desafío de brindar servicios educativos de alta calidad y orientados al desarrollo formativo integral de los estudiantes en sus respectivas comunidades.

2.5. COLABORACIÓN INTER-ESCUELAS, REDES DE GESTIÓN Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJES: REVISIÓN TEÓRICA SOBRE CONSTRUCTOS CLAVES EN LOS PROCESOS DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

En las últimas décadas, la cooperación inter-escuelas y su conformación de redes de trabajo relativamente estables ha estado en el centro de los debates educativos como una de las variables que predicen significativamente las capacidades de mejora de las escuelas en contextos en los cuales se requiere alcanzar altos resultados en términos de calidad de sus procesos de gestión, enseñanza y aprendizajes de sus estudiantes. Al respecto algunos autores (Oyarzun et al., 2020) sostienen que las principales líneas de investigación sobre redes y colaboración en el campo educativo se pueden agrupar del siguiente modo: i) Desarrollo profesional docente a partir de la colaboración entre pares y liderazgo educacional en comunidades de aprendizaje en redes en pos de la mejora educativa a nivel local (Earl y Katz, 2007) ii) Facilitación del cambio organizacional (Muijs et al., 2010). Estas últimas nociones han orientado la investigación educativa en torno a los factores que podrían fortalecer el sentido de comunidad, la cohesión social y organizacional en las escuelas y los territorios locales donde las instituciones educativas desarrollan su labor socioeducativa (Cívís y Longás, 2015). Asimismo, estos autores sostienen que en la actualidad se han expandido los proyectos educativos con base comunitaria que implican la colaboración entre instituciones, entidades gubernamentales, y profesionales de diversas áreas disciplinarias y buscan dar respuestas integrales a problemas crecientemente complejos.

La irrupción en la escuela y en las comunidades educativas de las nociones de redes de trabajo y de colaboración ha llevado a los investigadores a construir diferentes conceptualizaciones y modos de articular estos modelos de trabajo en el espacio escolar. Para Cívís y Longas (2015) una descripción posible del trabajo en red es la siguiente:

Se trata de iniciativas en las que participan de forma estable, aunque sea con desigual intensidad, los distintos agentes socioeducativos de un territorio (escuelas, técnicos municipales de educación, servicios sociales, promotores de empleo, entidades del tercer sector, etc.) para articular la colaboración mejorar los resultados educativos y la protección e inclusión social de niños y adolescentes. Estas nuevas formas de organización interinstitucional e interprofesional, muchas en plena fase de experimentación, frecuentemente se han autodefinido como redes (redes locales o territoriales), dando a entender que pretenden superar las clásicas comisiones de coordinación para abrirse a alianzas estables en pos de un proyecto compartido (Cívís y Longas, 2015, p. 218).

Como se puede observar, la red es un conjunto de relaciones que vinculan a personas entre sí y las movilizan hacia objetivos comunes como es la mejora educativa y una mejor vinculación de los procesos educativos con los entornos comunitarios. Al respecto, los mismos autores profundizan una definición de red socioeducativa:

Podemos definir las redes socioeducativas locales (RS) como un modelo de organización alternativo a los tradicionales organigramas jerárquicos, con capacidad para integrar instituciones y actores con responsabilidad educativa en un plano de corresponsabilidad, unidos por el interés común (...) promueven la conexión de los distintos agentes socioeducativos para favorecer el intercambio de información, la coordinación y la toma de decisiones entre sus miembros en relación a los objetivos comunes. En la medida que son explícitas y responden a ciertos grados de formalización, son formas consistentes de organizar la colaboración en la acción socioeducativa a partir de la interdisciplinariedad e inter-institucionalidad (Cívís y Longas, 2015, p. 219).

En la noción de redes se destaca la necesidad del enraizamiento de éstas en los territorios locales donde se insertan las instituciones educativas y junto a esto emerge el permanente desafío de lograr una comprensión compleja y compartida de las necesidades. Aquí radica la necesidad organizacional de establecer vínculos o relaciones entre agentes de los sistemas sociales y educativos en función de movilizar recursos, energía e información en función de incrementar los resultados educativos.

Por su parte, y complementaria a la noción de redes se propone la noción de comunidades de aprendizaje (Villanueva, Riveros y Camacho, 2025) como una valiosa herramienta que permite fomentar una educación inclusiva y equitativa. Del mismo modo, estas estrategias vinculadas al trabajo colaborativo emergen como propuestas que desde diversos ámbitos educativos pueden contribuir significativamente a alcanzar tanto los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como aquellas metas que se han planteado construir sistemas educativos más participativos y colaborativos. Como se puede observar, las comunidades de aprendizaje están descritas en la literatura como estrategias que viabilizan tanto el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como los resultados en términos de gestión y distribución del trabajo educativo entre los diversos actores del sistema educativo. Al respecto, los autores destacan una conceptualización que resalta en el marco de la revisión realizada:

Las comunidades de aprendizaje adquieren cada vez mayor relevancia en el ámbito educativo, ya que fomentan el aprendizaje colaborativo y la equidad, generando un impacto positivo tanto en su contexto como en los resultados académicos. A través de grupos interactivos, se promueve un aprendizaje dialógico e igualitario que impulsa una educación inclusiva y de alta calidad, integrando a estudiantes, familias y docentes en un proceso colectivo de aprendizaje (Soriano et al., 2022).

Como es posible observar, tanto la utilización la noción de comunidades de aprendizaje como el despliegue del conjunto de prácticas docentes y estrategias tendientes a fortalecer habilidades de aprendizaje de las y los estudiantes en el espacio escolar ha tenido un gran impacto en el trabajo educativo en la actualidad. Los beneficios de éstas se han podido visualizar en una diversidad de ámbitos de acción: promoción de la colaboración entre docentes, reconfiguración de las prácticas pedagógicas tradicionales y el asumir la corresponsabilidad en los procesos formativos en el aula escolar, entre otros aspectos de interés.

3. MÉTODO

Este estudio se sustenta en un diseño de tipo cualitativo utilizando algunas herramientas y procedimientos de análisis de datos que propone la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) los que genéricamente se conocen como el paradigma de la categorización de datos. En esta propuesta la prioridad está en el análisis y organización general de los datos recopilados (textos) en el contexto de una investigación y a partir de ellos proponen avanzar hacia procesos de categorización más complejos que permitan desarrollar algunos conceptos y teorías para explicar e interpretar algunos de los fenómenos de interés que están a la base de los procesos de la elaboración de los proyectos educativos en escuelas rurales de la región de Magallanes, Chile.

Como es sabido, para diversos autores (Strauss y Corbin, 2022; Andreu, García y Pérez, 2007) en el contexto de la evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo se han desarrollado diversos procedimientos de codificación de datos (abierta, axial y selectiva) con la finalidad de reducir un gran conjunto de información proveniente de distintos corpus de datos. En el caso del análisis exploratorio de datos propuesto en el presente ensayo los datos están referidos al análisis de doce (12) Proyectos Educativos Institucionales (PEI) correspondientes a escuelas rurales de la región de Magallanes y Antártica Chilena.

3.1. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (PEI)

A partir de lo anterior, esta investigación de carácter exploratorio utilizará un procedimiento analítico descrito por Strauss & Corbin (2002) y que se denomina codificación abierta. El uso de este procedimiento nos permitirá identificar algunas unidades mínimas de significados en los precitados PEI y de este modo focalizar el análisis en conjuntos de frases (párrafos) que expliciten un contenido semántico o unidad de sentido (significado) que sea de utilidad para la investigación. Específicamente en los textos se selecciona temáticamente el descriptor: “Ideario Educativo”, pues incluye las nociones de: misión, visión y sello. Nociones a partir de las cuales es posible inferir los constructos asociados a colaboración-redes de gestión y comunidades de aprendizaje.

4. RESULTADOS

En los resultados de este estudio preliminar se presenta el análisis de los textos escritos de doce proyectos educativos institucionales (PEI) correspondientes a doce escuelas rurales distribuidas desde el extremo norte de la región de Magallanes en la isla Wellington (Escuela rural de Puerto Edén) hasta el extremo sur en la isla Navarino (Escuela “Puerto Toro”). Estos documentos escritos tienen una estructura flexible, en tanto género discursivo escrito, pero en términos generales poseen de modo estándar alguno de los siguientes elementos: i) introducción o contextualización (ii) ideario educativo (Misión, visión y sellos educativos) iii) Indicadores de gestión y evaluación escolar. Por ello, y considerando el foco del presente estudio, el análisis se concentra en analizar descriptivamente el “Ideario Educativo” de estos proyectos educativos, es decir, cómo explicitan las respectivas escuelas y sus equipos directivos la misión, visión y sellos educativos; lo cual realizan en

diálogo con sus comunidades de aprendizaje y con el territorio en las cuales estas escuelas están localizadas.

En este contexto analítico y como una primera aproximación a los PEI que se analizan, se presenta a continuación una tabla con los datos de localización, matrícula y una formulación o construcción textual denominada: “Lema Educativo” y que sintetiza preliminarmente algunos de los énfasis educativos de cada una de las escuelas rurales estudiadas.

Tabla 3. Proyectos educativos institucionales de las escuelas y su lema educativo

ESCUELA	PROVINCIA/ COMUNA	MATRICULA	LEMA EDUCATIVO
1. Puerto Toro (G-44)	Cabo de Hornos (Cabo de Hornos)	2	“El relicto del aprendizaje en el fin del mundo”
2. Pampa Guanaco	Tierra del fuego (Timaukel)	3	No explicitado
3. Ignacio Carrera Pinto	Tierra del Fuego (Timaukel/Villa Cameron)	21	No explicitado
4. Escuela “Cerro Sombrero”	Tierra del Fuego (Primavera)	69	“Sembrando futuro”
5. Escuela “Punta Delgada”	Magallanes (San Gregorio)	28	“Escuela para sentir y aprender”
6. “Bernardo de Bruyne” (G-33)	Magallanes (Rio Verde)		“Sueño de niños, Tierra de esperanzas”
7. Diego Portales	Magallanes (Laguna Blanca/Villa Tehuelche)		No explicita
8. Escuela Fronteriza Dorotea	Última Esperanza (Natales/Villa Dorotea)		No explicita
9. Escuela “Seno Obstrucción”	Última Esperanza (Natales/Natales)	7	No explicita
10. “Ramón Serrano Montaner”	Última Esperanza (Torres del Paine/Villa Cerro Castillo)	17	“Enseñar siempre...”
11. Escuela “Cerro Guido”	Última Esperanza (Torres del Paine/ Cerro Guido)	8	“Desde el presente construyendo el futuro”
12. “Profesor Miguel Montecinos”	Última Esperanza (Natales/Villa Puerto Edén)	18	No explicita

Como se puede observar en la tabla anterior, y en una primera aproximación destaca la notoria dispersión territorial de las escuelas rurales en Magallanes, que supera en cientos de kilómetros la norma de cercanía/lejanía para definir su condición de ruralidad. Luego destaca la alta heterogeneidad y varianza en la matrícula de cada una de las escuelas. Y por otra, los lemas o consigna educacionales expresan en diferentes términos los desafíos propios de cada unidad educativa en el contexto del territorio en la cual están situadas.

En una segunda aproximación general a los datos, se presenta una tabla que permite visualizar el conjunto de elementos contenidos en los documentos redactados por los equipos directivos de las escuelas. Esto permite observar la diversidad de elementos contenidos en los textos analizados. Y que cada escuela redacta a partir de sus propios criterios de análisis, planificación y disponibilidad de datos y/o según sean los diferentes niveles de participación en el proceso de elaboración por parte de los distintos actores de las respectivas comunidades educativas.

Tabla 4. Estructura textual y componentes de los PEI en las escuelas rurales de Magallanes

Portada	Introducción	Caracterización comunidad escolar	Equipos de trabajo: funciones	Objetivos	Antecedentes	Perfiles	Antecedentes pedagógicos
Logos SLEP-Escuela	Visión	Equipo directivo	Equipos de gestión	General	Reseña histórica	Del docente	Resultados SIMCE
Título	Misión	Plantel docente	Consejo escolar	Objetivos Estratégicos	Demografía	Del estudiante	Metas o Pilares
Nombre escuela	Sellos Educativos	Plantel paradocente	Jefe UTP	Otros Técnicos	Geografía	Padres y apoderados	Líneas de acción programas y proyectos
Año	Procesos participación en el PEI	Jornada Escolar y de trabajo	Orientador	Objetivos Específicos	Clima vegetación	Evolución matrícula	Marco legal y docs. de apoyo PEI
Comuna	Descripción Localidad	GSE	Profesor jefe	Otras Metas	Transporte	Conexión a internet	Bibliografía
Lema	Datos del entorno Local	Espacios e infraestructura disponible	Personal docente completo	Personal de Apoyo	Reseñas Históricas de la Escuela	Proyectos de Mejora educativa	biografías de los Artífices y Fundadores

Como se señaló anteriormente, para abordar el objetivo focal de este estudio se ha seleccionado el “Ideario Educativo” de los doce proyectos educativos, por constituir el núcleo de este proceso de planificación y específicamente se revisó la misión, visión y sellos educativos, pues son los tres componentes que los doce proyectos comparten y frente a los cuales existe una relativa estandarización en su formulación. Complementariamente, es en estos elementos analizados donde se explicitan los conceptos asociados a la colaboración inter-escuelas, las redes de gestión y significaciones en torno a las comunidades de aprendizaje.

4.1. “MISIÓN EDUCATIVA” DE LAS ESCUELAS RURALES EN MAGALLANES

Los resultados de la revisión, sistematización y comparación de la “misión” de las distintas escuelas se observa en la siguiente tabla de datos.

Tabla 5. Definiciones de la “Misión Educativa” en escuelas rurales de Magallanes

ESCUELA RURAL	DEFINICIÓN DE SU “MISIÓN EDUCATIVA”
1. “Puerto Toro”	Formar ciudadanos capaces de relacionarse a distinto nivel etario, cultural y de género con sus distintas capacidades para aportar a la formación de una sociedad justa, crítica, desde un enfoque medioambiental y holístico, considerando los múltiples factores que conlleva una vida en sociedad y armonía.
2. “Pampa Guanaco”	Consolidarse como una escuela formadora de personas consientes y sensibles a su entorno y a la realidad extrema de la zona en donde se ubica, además de críticas y constructivas, que, con las herramientas tecnológicas acordes al momento, los espacios recreativos, los proyectos medioambientales y las redes de apoyo de Instituciones para satisfacer las demandas y desarrollar en mejor forma la labor educacional, puedan ser agentes de cambio en la sociedad.
3. “Ignacio Carrera Pinto”	Nuestra misión es entregar una educación de calidad que forme personas integrales, a partir del desarrollo de habilidades del siglo XXI tales como la colaboración la comunicación y la innovación, donde los estudiantes sean constructores activos de su aprendizaje y su persona. Además, puedan desarrollar habilidades y fortalezas a partir de la individualidad, y de valores como el respeto, la responsabilidad, empatía, esfuerzo y perseverancia.
4. “Cerro Sombrero”	La Escuela Cerro Sombrero ofrece a sus estudiantes una educación de calidad, basada en valores, trabajo en equipo, inclusiva y con prácticas pedagógicas actualizadas y tecnológicas, que permitan el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, afectivas, deportivas, artísticas y culturales; garantizando la incorporación de la familia al proceso educativo de sus hijos.
5. “Punta Delgada”	Constituirse en una escuela reconocida en la formación de ciudadanos integrales, cimentando su trabajo en la calidad, autonomía y creatividad comprometiéndose para ello con la disciplina, perseverancia y respeto, que permitirá a los educandos enfrentar con éxito la enseñanza media.
6. “Bernardo de Bruyne” (G-33)	Educar integralmente a nuestros estudiantes mediante una atención personalizada, involucrando a toda la comunidad educativa en el quehacer pedagógico e identificándose con el patrimonio cultural de su comuna y el respeto al medio ambiente.
7. “Diego Portales”	Formar ciudadanos comprometidos y empoderados, capaces de contribuir positivamente a sus comunidades, promoviendo el respeto , la justicia y la preservación del medio ambiente, a través de una educación inclusiva y de sana convivencia.

8. “Escuela Fronteriza Dorotea”	Formar integralmente a niños y niñas autónomos, capaces de valorar su entorno natural y cultural a través de una educación pertinente, dinámica, solidaria y responsable que le permita mejorar sus condiciones de vida futura y su inserción en la sociedad .
9. “Seno Obstrucción”	Gestionar e implementar propuestas educativas de excelencia que permitan a nuestros estudiantes potenciar sus habilidades y desarrollar sus capacidades individuales para que se trasformen en garantes del cuidado del medio ambiente y además puedan interactuar de manera activa y ser un aporte para el bienestar de la comunidad de Seno Obstrucción.
10. “Ramón Serrano Montaner”	Brindar educación integral fomentando las habilidades de los y las estudiantes, abriendo espacios de participación efectiva a la comunidad.
11. “Cerro Guido”	Buscamos promover el conocimiento y respeto su entorno cultural en la cual viven nuestros estudiantes, explorando el medio natural en el cual estos están insertos, como son los hitos de descubrimientos paleontológicos y a la vez aprovechar la riqueza de pertenecer a una zona de gran potencial turístico por estar emplazada dentro del Parque Nacional Torres del Paine.
12. “Profesor Miguel Montecinos”	Entregar a los estudiantes una educación de calidad proporcionando los medios para el máximo desarrollo de sus potencialidades académicas, emocionales y artísticas, con una visión clara de sus derechos y deberes como estudiantes y ciudadanos, dentro de un marco que privilegie el rigor académico y disciplinario que promuevan el respeto individual, entre pares y el medio que los rodea.

En los enunciados que describen la misión de la Escuela, es posible identificar los siguientes ámbitos formativos en los cuales los equipos directivos han concentrado su atención:

1. Formación Integral del Estudiante

- Educación de calidad
- Educación integral
- Promoción de la autonomía, creatividad, disciplina y perseverancia
- Desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas
- Desarrollar potencialidades académicas, emocionales, artísticas

2. Ciudadanía y Compromiso Social

- Formación ciudadana
- Ciudadanos comprometidos que valoran su entorno natural y cultural
- Agentes de cambio mediante redes institucionales
- Habilidades para la participación efectiva en la comunidad
- Visión de deberes y derechos

3. Medio Ambiente y Sostenibilidad

- Enfoque medio ambiental
- Preservación del medio ambiente
- Gestores de proyectos medioambientales
- Estudiantes garantes del cuidado del medio ambiente

- Conocimiento y respeto del entorno natural y cultural
- Identificarse con el patrimonio y medio ambiente

4. Valores y Convivencia

- Valores: respeto, empatía, trabajo en equipo
- Colaboración, innovación y comunicación
- Educación inclusiva

5. Comunidad y Entorno

- Satisfacer demandas del entorno
- Aportar al bienestar de la comunidad
- Involucrar a la comunidad educativa
- Aprovechar el potencial turístico
- Educación pertinente para mejorar las condiciones de vida

Como podemos observar en la perspectiva de gestión de la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes en el constructo *Misión* no se plantea explícitamente la cooperación inter-escuelas o la noción de redes locales o territoriales. Tampoco los objetivos de “Mejora educativa” se inscriben en una necesaria vinculación de los procesos educativos con los entornos locales o comunitarios. Es así como la noción de comunidad se enmarca en los límites físicos, simbólicos o jurisdiccionales de la escuela (comunidad escolar) y en el compromiso de los estudiantes con su comunidad. Igualmente, en los proyectos educativos (PEI) no es posible identificar una base comunitaria de colaboración entre instituciones, entidades gubernamentales, y profesionales de diversas áreas disciplinarias que buscan dar respuestas integrales a problemas educativos. Sin embargo, en el ámbito que hemos definido como Medio Ambiente y Sostenibilidad, en una de las escuelas se plantea formar a los estudiantes como gestores de proyectos medioambientales, como agentes de cambio mediante redes institucionales. Por otra parte, en este mismo ámbito se observa en los proyectos educativos nociones claves para el desarrollo de una red: colaboración, comunicación trabajo en equipo, aporte al bienestar de la comunidad.

En términos estrictos no es posible afirmar que existen iniciativas en las que participan los distintos agentes socioeducativos de un territorio (escuelas, técnicos municipales de educación, servicios sociales, promotores de empleo, entidades del tercer sector, etc.) para articular la colaboración entre ellos y, de este modo, mejorar los resultados educativos y la protección e inclusión social de niños y adolescentes. Sin embargo, consideramos importante reconocer que en todos los proyectos educativos se aborda en mayor o menor grado cuatro de los cinco ámbitos temáticos en que hemos agrupado la descripción de la Misión de los PEI, esto es: formación en ciudadanía y compromiso social, medio ambiente y sostenibilidad, valores y convivencia y comunidad y entorno.

4.2. “VISIÓN EDUCACIONAL” DE LAS ESCUELAS RURALES EN MAGALLANES

Como se puede observar en la tabla siguiente, la visión educacional ha sido planteada de diversos modos por los equipos directivos de cada escuela rural. Sin embargo, estas definiciones en general conservan algunos elementos comunes en el conjunto de escuelas

analizadas. De hecho, en la totalidad de los enunciados que describen la visión educacional es posible identificar los siguientes ámbitos formativos comunes en los cuales los equipos directivos han concentrado su atención: enfoque educativo, valores, objetivos, rol de la comunidad escolar y caracterización del estudiante. En la descripción de los ámbitos propuestos podemos encontrar los aspectos centrales que se despliegan en cada uno de ellos y que sintetizarían posteriormente los sellos educativos de los PEI de las escuelas rurales.

Tabla 6. Definición de la “Visión Educacional” de las escuelas rurales

ESCUELA RURAL	“VISIÓN EDUCACIONAL” EN LAS ESCUELAS RURALES
1. “Puerto Toro”	Nuestra Unidad Educativa será el punto donde confluya el aprendizaje formal con una visión para enfrentar el proceso de inserción a la globalidad urbana, con valores universales inalienables, sin perder su identidad condicionada por su experiencia de vida personal y familiar en aislamiento extremo, considerando un enfoque medioambiental y con actitud cívica al frente.
2. “Pampa Guanaco”	Entregar una educación integral, inclusiva y de calidad, en donde se fomenta el desarrollo de actividades medioambientales que favorezcan su interacción con el entorno con el cual se cohabita, desarrollando conciencia por el cuidado del medio ambiente y la sociedad en su conjunto, haciendo participe de este proyecto a la toda comunidad educativa de nuestro establecimiento.
3. “Ignacio Carrera Pinto”	Se espera que nuestros estudiantes sean capaces de desarrollar un espíritu reflexivo y crítico para desenvolverse en una sociedad en continuo cambio, profundamente conectados con su patrimonio cultural y natural para alcanzar sus metas.
4. “Cerro Sombrero”	Queremos una escuela abierta, democrática, participativa, inclusiva, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender potenciando sus fortalezas, superando sus debilidades, desarrollando actitudes de solidaridad, de respeto hacia sí mismos y hacia los demás, siendo transmisores orgullosos de sus raíces culturales, que les permita incorporarse con éxito en la enseñanza media y en la sociedad.
5. “Punta Delgada”	Promover una educación de calidad, autónoma y creativa, mediante un trabajo innovador, responsable y eficaz asegurando el liderazgo de nuestra institución en las competencias del siglo XXI.
6. “Bernardo de Bruyne” (G-33)	Educar a nuestros estudiantes con apoyo de la familia, potenciando líderes con un alto nivel de desarrollo en sus habilidades personales, emocionales e intelectuales que les permitan valorar el medio ambiente y su sentido de pertenencia con la comuna.
7. “Diego Portales”	Ser un espacio inclusivo donde cada estudiante sea valorado y pueda alcanzar su máximo potencial vinculando nuestra enseñanza con la realidad social y ambiental del entorno, fomentando la diversidad y la equidad.

8. “Escuela Fronteriza Dorotea”	Avanzar en la obtención de logros académicos que nos permitan acercarnos a una “vanguardia pedagógica” en la comuna de Natales, especialmente, en nuestra “Villa Dorotea”. De esta manera, nuestros estudiantes lograrán desenvolverse en los diferentes ámbitos y circunstancias de la vida, perpetuando así, su identidad cultural. Creemos firmemente en una educación que sirva a los demás y promueva una comunidad justa y democrática.
9. Escuela de “Seno Obstrucción”	Ser una escuela con identidad propia, relevando su característica de ruralidad, a partir de la cual su gestión y funcionamiento faciliten el desarrollo individual e integral de cada estudiante y demuestren su compromiso con el medio ambiente, el bienestar propio y colectivo de su comunidad, permitiendo que nuestro establecimiento educacional se transforme desde la participación activa, democrática e inclusiva en el centro cultural, intelectual y comunitario de la localidad de Seno Obstrucción.
10. “Ramón Serrano Montaner”	Ser una escuela que potencia las habilidades sociales para formar buenos ciudadanos y ciudadanas respetuosos de su entorno.
11. Escuela “Cerro Guido”	La Escuela Cerro Guido desarrollará sus habilidades, conocimientos, valores; impartiendo una educación integral e inclusiva, con el fin que los estudiantes se desenvuelvan con éxito entre sus pares y en la comunidad a la cual pertenecen valorando la riqueza en cuanto a flora y fauna, potenciando el cuidado por el medio ambiente que los rodea.
12. “Profesor Miguel Montecinos”	Pretende contribuir al desarrollo de los niños y niñas de manera integral, es decir, una escuela generadora de espacios y ambientes que potencien sus capacidades y habilidades cognitivas, emocionales, afectivas, físicas, sociales y artísticas, rescatando los saberes propios de su cultura patrimonial lo que permite un sello intercultural que reconoce la valoración de la diversidad privilegiando valores como la responsabilidad, autenticidad, solidaridad y pensamiento crítico, siendo así una escuela transformadora que promueve y fortalece conceptos de sus pueblos originarios presentes en nuestra localidad.

En los datos antes presentados, se observa en términos globales que *la visión educacional* plantea o tematiza de diversos modos cinco ámbitos de planificación y sus respectivos descriptores operativos los que permiten sintetizar los aspectos centrales y comunes en el análisis de los diversos Proyectos Educativos. Estos demonios emergentes son los siguientes:

Ámbito 1. Enfoque educativo

- Desarrollo integral
- Identidad y cultura
- Medio ambiente
- Inclusión y equidad
- Innovación y calidad

Ámbito 2. Valores

- Respeto
- Solidaridad
- Responsabilidad

Ámbito 3. Objetivos

- Formar estudiantes integrales
- Fomentar la conciencia ambiental
- Preservar la identidad cultural
- Desarrollar habilidades para la vida
- Fomentar la participación comunitaria

Ámbito 4. Rol de la comunidad

- Apoyo a la educación
- Vinculación con la realidad
- Participación en la toma de decisiones
- Promoción del bienestar

Ámbito 5. Caracterización del estudiante.

- Reflexivos y críticos
- Conectados con su entorno
- Respetuosos y solidarios
- Innovadores y creativos
- Comprometidos con su comunidad
- Orgullosos de su identidad

La revisión analítica de la visión y sus respectivos descriptores nos permite identificar nociones, ideas, supuestos y principios que están en la base de la configuración de las comunidades de aprendizaje, esto es: inclusión y equidad, participación en la toma de decisiones, fomento de la participación comunitaria, responsabilidad, estudiantes comprometidos con su comunidad. Sin embargo, la construcción de sistemas educativos participativos y colaborativos no constituye un objetivo explicitado en los constructos correspondientes a la “*Visión Educacional*” de las escuelas rurales. En otras palabras, se plantea en el marco del enfoque, de los objetivos y principios globales que sustentan la propuesta. De hecho, la propia noción de *comunidad de aprendizaje* no se observa y la noción de *comunidad* sólo se refiere *la comunidad escolar y específicamente* en términos de su rol: vinculación con la realidad, apoyo a la educación, fomento de la identidad y promoción del bienestar de las o los alumnas u otros actores educativos.

4.3. SELLOS EDUCATIVOS EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE LAS ESCUELAS RURALES

En esta sección se presentan descriptivamente los textos que cada escuela ha elaborado, en procesos más o menos participativos, con sus respectivas comunidades educativas. Como se puede observar en la tabla siguiente; las definiciones de *Sello Educativo* por los equipos directivos de cada escuela rural vienen precedidos por un conjunto de orientaciones técnicas desde la institucionalidad educativa y los equipos de supervisión o acompañamiento que implica guiar el proceso de construcción de estas herramientas de planeación a partir de ciertas directrices estándar.

Tabla 7. Definición de los “Sellos Educativos” de las escuelas rurales

ESCUELA RURAL	“SELLOS EDUCATIVOS/INSTITUCIONALES” DE LAS ESCUELAS RURALES
1. “Puerto Toro”	La multiculturalidad de los alumnos y alumnas, involucrados con su entorno natural, la ecología y cuidado del medio ambiente que los rodea.
2. “Pampa Guanaco”	Queremos ser reconocidos como una Institución Educacional con compromiso ambiental cuyo énfasis se encuentra en los siguientes sellos: i) Conciencia ecológica ii) Sustentabilidad y medio ambiente iii) Compromiso ambiental.
3. “Ignacio Carrera Pinto”	Conexión con el patrimonio cultural y natural: Importa desarrollar una conciencia de que somos seres humanos eco dependientes con una profunda vinculación con su entorno, que valora el patrimonio cultural y natural como fuente de aprendizaje. Ambiente familiar y protegido: Generamos un ambiente cuidado y protegido donde se crean lazos que perduran a través del tiempo, promoviendo el trato personalizado a los estudiantes, el intercambio de recursos, la relación cercana entre profesores y estudiantes, la sana convivencia y el compromiso de los padres con la escuela. Formación integral: Formar y desarrollar integralmente a los alumnos, promoviendo y otorgando un ambiente de aprendizaje significativo. Importa desarrollar la dimensión deportiva, ecológica y artística con una profunda vinculación con su entorno.
4. “Cerro Sombrero”	El respeto la responsabilidad y participación de la comunidad educativa ii) Promover el desarrollo de habilidades artísticas, deportivas y tecnológicas, medio ambientales iii) Compromiso con el cuidado del medio ambiente.
5. “Punta Delgada”	Promover el uso del idioma inglés como segunda lengua ii) Impulsar la formación artística y deportiva iii) Promover el uso de la Ciencia como herramienta de aprendizaje.
6. “Bernardo de Bruyne” (G-33)	Ambientalista: Queremos que nuestros estudiantes, sean agentes de cambio, aprendan desde pequeños el cuidado del entorno que los rodea, del medio natural y social, por lo que queremos impulsar de forma transversal en todas las asignaturas la cultura de la sustentabilidad Cultural y Patrimonial: Queremos que nuestros educandos, sean capaces de relacionarse con el entorno rural que se encuentra el establecimiento. Potenciando cada recurso natural y cultural, a través de talleres, relacionándolas con cada asignatura e incluyendo a toda la comunidad educativa.
7. Escuela “Diego Portales”	Educación Inclusiva: Se promueve un ambiente de respeto y aceptación mutua entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Vinculación con el entorno natural y social: Se fomenta la participación activa de la comunidad educativa y sus redes de apoyo, promoviendo una actitud participativa y de cuidado del entorno.
8. “Escuela Fronteriza Dorotea”	Escuela abierta y flexible entregando oportunidades a toda la comunidad para que se integre participando activamente en cada una de las actividades impulsadas dentro y fuera de ella.

9. “Seno Obstrucción”	i) Establecimiento garante del cuidado del medio ambiente ii) Ser un centro comunitario para la comunidad de Seno Obstrucción iii) Convertirse en el centro cultural e intelectual por excelencia de la localidad.
10. “Ramón Serrano Montaner”	i) La promoción de estilos de vida saludable en la comunidad educativa se lleva a cabo mediante el desarrollo de distintas actividades que tiendan a promover dichos estilos a través de planificaciones curriculares y también en articulación con los planes de salud de la comuna ii) Esta unidad educativa se ha comprometido fuertemente con el cuidado del medio ambiente a través del conocimiento de nuestro entorno natural cercano
11. “Cerro Guido”	Al ser una escuela rural inserta en una comunidad caracterizada por ser turística, el establecimiento brindara las oportunidades y generara instancias para que los educandos hagan uso del idioma (inglés) de manera original, natural y funcional.
12. “Profesor Miguel Montecinos”	Sello intercultural: Fortalecer progresivamente la educación intercultural, desde la gestión de estamentos directivos, docentes, asistentes de la educación y comunidad local. Realizando un rescate del capital cultural local, desde las diferentes etnias que habitan en nuestra localidad Kawésqar y Huilliche y presentes en nuestro territorio nacional. Rescatando idiomas, costumbres, gastronomía, tradiciones de nuestros ancestros, transformándose así en una escuela intercultural. Sello Educación de Calidad: Asegurar a nuestros estudiantes una sólida formación académica, orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, afectivas, culturales, artísticas, deportivas e idiomas las cuales respondan a los estándares de calidad, determinados por el Ministerio de Educación y dando respuestas a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) Sello Cultural, Artístico y Deportivo: Promover en nuestros estudiantes el desarrollo de la integralidad de sus talentos, en áreas tan relevantes para la formación personal, como es la práctica permanente de actividades deportivas, artísticas y culturales, rescatando sus tradiciones, el medio y entorno, (excursionismo, regatas tradicionales, juegos, gastronomía y danzas típicos con la cultura local). Sello Medioambiental: Promover en nuestra comunidad educativa conciencia de la valoración y cuidado del medio ambiente.

Como se puede observar en el conjunto de los datos presentados, los sellos educativos han sido definidos de diversos modos por los equipos directivos de cada escuela rural. Sin embargo, estas definiciones en su parte estructural conservan algunos elementos de continuidad en el conjunto de escuelas analizadas. De hecho, en el conjunto de enunciados que describen el *Sello Educativo* es posible identificar los siguientes ámbitos formativos comunes en los cuales los equipos directivos han concentrado su atención: medio ambiente, cultura y patrimonio, formación integral, inclusión y participación y desarrollo de habilidades. Asimismo, existen elementos específicos de cada proyecto educativo, entre ellos podemos señalar: uso del idioma inglés, la ciencia como herramienta de aprendizaje, estilos de vida saludable, centro comunitario y cultural e interculturalidad. En la descripción

de los ámbitos propuestos podemos encontrar los aspectos centrales que se despliegan en cada uno de ellos y que sintetizarían los sellos educativos de los PEI. A partir de lo anterior, podemos señalar que al definir los sellos educativos del PEI, sus formuladores plantean primariamente un conjunto de ejes u orientaciones hacia donde focalizar el trabajo educativo de cada escuela.

En síntesis, podemos sostener que a partir del análisis expuesto del descriptor: “Ideario Educacional” y que incluye los textos relativos a la *misión*, *visión* y *sello* del PEI; en estos no se explicitan constructos asociados a las nociones de colaboración -redes de gestión y comunidades de aprendizaje. En otras palabras, dichas nociones no forman parte de las estrategias orientadas a la mejora educativa desde la perspectiva de sus formuladores. Sin embargo, de acuerdo con la sistematización de los contenidos semánticos de los documentos podemos señalar que implícitamente se alude a conceptos que están en la base de dichas estrategias y que se encuentran en una fase inicial en la modalidad de enfoques, objetivos, valores. De este modo, se puede afirmar que, aun cuando las nociones de colaboración inter-escuelas, redes de gestión y comunidades de aprendizajes no están explicitados en los respectivos proyectos educativos de escuelas rurales en la región de Magallanes; es posible implementar, actualizar o incorporar los principios, valores y desafíos que los mismos equipos directivos visualizan en los precitados documentos, de una forma más homogénea o estándar esos elementos ausentes o no explicitados en los Proyectos educativos Institucionales de las escuelas rurales y de Magallanes en el corto y mediano plazo, para de este modo relevar la centralidad de esos conceptos y enfoques educativos en las futuras estrategias de mejora escolar en contextos educativos rurales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del objetivo del estudio, podemos señalar que el “Ideario Educacional” que incluye la *misión*, *visión* y *sello* del PEI, aun cuando no explicita constructos asociados a las nociones de colaboración -redes de gestión y comunidades de aprendizaje en términos de estrategias orientadas a la mejora educativa, sí alude a conceptos que están en la base de dichas estrategias. De este modo, aun cuando estas nociones no forman parte explícita de los proyectos analizados; es posible destacar que dichas nociones y estrategias educativas construccionistas se encuentran distribuidas en acciones pedagógicas diversas, pues los principios que las sustentan presentan una valoración explícita respecto de la relevancia de dichos conceptos para la mejora escolar en los Proyectos Educativos Institucionales en Magallanes.

Asimismo, a partir de los datos o textos de los PEI anteriormente presentados de modo descriptivo y complementado por algunos análisis de carácter preliminar, es importante destacar la relevancia que han adquirido estas herramientas de planificación o programación escolar. En este sentido desde la política educativa actual se le ha otorgado a la elaboración de los proyectos educativos de cada escuela, un rango normativo crucial, pues su elaboración y/o actualización cada cuatro años es considerado un prerrequisito legal administrativo para la asignación de determinados recursos con los cuales cuentan las escuelas para su normal funcionamiento (Ley 20.248/SEP/2008), ya sea se trate de escuelas rurales o urbanas. No obstante, ello, diversos autores (Villalobos y Salazar, 2014) han relativizado tanto su eficacia normativa como su capacidad articular participativamente

los esfuerzos que los distintos actores educativos realizan (alumnas, alumnos, familias, profesores y equipos directivos) en pos de la mejora educativa. Al respecto, se sostiene lo siguiente:

A pesar de su importancia discursiva para la construcción del sistema educativo nacional, los proyectos educativos han sido escasamente estudiados (...) en general, no existe una diversificación alta de estos proyectos, lo que se contrapone con la noción de que este sistema promueve la libertad de enseñanza y la multiplicidad de proyectos educacionales. Así, la evidencia sugiere que la libertad de enseñanza no se materializa en una diversidad de proyectos educativos. Adicionalmente, no hay evidencia que muestre fehacientemente una mayor diversificación de proyectos educativos en la educación privada ni tampoco que estos se asocien a mayores niveles de elección de escuelas o diferencias importantes en los niveles de calidad educativa (Villalobos y Salazar, 2014, p. 7).

Sin embargo, en el marco de nuestro análisis de los contenidos semánticos de los proyectos educativos, podemos señalar que aun cuando la diversidad se presenta de manera parcial, pues predominan enfoques y objetivos globales, es posible reconocer especificidades que dan cuenta de la valoración del entorno y del reconocimiento de los aspectos culturales, geográficos, históricos, arqueológicos y de poblamiento. Como se destaca en los proyectos educativos analizados y sus respectivos “sellos educativos”. En algunos casos, estos ejes del trabajo educativos de centran en el reconocimiento y estudio de los entornos ecológicos y culturales donde las mismas escuelas están localizadas, en otros es la interculturalidad y en otros el aprendizaje del idioma extranjero como es el inglés, por tratarse de un territorio como la Comuna de Torres del Paine que tiene uno de sus ejes de desarrollo el turismo.

Por otra parte, y en términos de política educativa, es importante destacar que las características singulares del sistema educativo de la región de Magallanes como es el reducido tamaño de la población escolar rural regional imponen uno de los desafíos más importantes a la hora de implementar políticas públicas para promover el desarrollo social, productivo y educativo en los territorios rurales de Magallanes. Específicamente, en el caso de políticas educativas, la condición insular de tres territorios emblemáticos de la región constituye una gran tarea al momento de implementar diversas modalidades de educación rural en la región de Magallanes y Antártica Chilena: isla de Tierra del Fuego (Cultura Selk`nam), Isla Navarino en el canal Beagle (Cultura Yagán) e isla Wellington (Cultura Kawésqar). Adicionalmente, considerando que son culturas y pueblos con un reducido número de población; la educación intercultural es uno de sus desafíos vigentes. Otros de los desafíos pendientes tanto en la implementación de la educación rural en la región de Magallanes como en el resto del país; es profundizar la “educación rural fronteriza” (Joiko et al., 2025) y que según estas autoras esta noción se relaciona con aquellas escuelas rurales que están situadas en contextos territoriales fronterizos y por lo cual es necesario hacer esfuerzos adicionales: “especialmente en lo relativo al acceso efectivo a otros derechos sociales para estudiantes y familias migrantes”. En esta línea, y según los datos que estas investigadoras han sistematizado un 14% de las escuelas rurales del país son escuelas fronterizas. Al respecto, y solo para ilustrar la importancia o magnitud del desafío antes señalado, es destacable que en el conjunto de las doce escuelas rurales y en las cuales

analizamos sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) se encuentran tres escuelas rurales que tienen esa denominación o una condición fronteriza por su cercanía con la República Argentina en el extenso territorio patagónico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Muijs, D. and West, M. (2006). Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances: Whats Makes the difference? National College for School Leadership. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1J77SZKK6-1VCLKV9-PFF/Ainsco%20%20clusters%202006.pdf>
- Andréu, J., García-Nieto, A. y Pérez, A. M. (2007). Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo. España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Bandieri, S. (2000). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2015). (Coords.). Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después.
- Civís Zaragoza, M. y Longás Mayayo, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12318
- Earl, L., and Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: defining the terrain. *School Leadership & Management*, 27(3), 239-258. <https://doi.org/10.1080/13632430701379503>
- INDEC (2022). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina.
- Jacovkis, J., & Parcerisa, L. (2025). Plataformas, datificación y nueva gobernanza de la educación: Un marco analítico sobre la soberanía digital. *Revista Española de Educación Comparada*, (49), 536–554. <https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.45462>
- Joiko, S., Roth, N., Vargas, C. y Vásquez, S. (2025). Política de Educación Rural: avances, silencios y desafíos para la educación fronteriza. *Le Monde Diplomatique*, 26 noviembre. <https://www.lemonediplomatique.cl/politica-de-educacion-rural-avances-silencios-y-desafios-para-la-educacion.html>
- Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación. 12 septiembre 2009.
- Ley 20.248 (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. 1 de febrero 2008.
- Ley 20.529 (2016). Crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización. 11 de Agosto 2011.
- Martinic, M. (2006). *Historia de la region magallánica. Tomo 1*. Punta Arenas: Universidad de Magallanes.
- _____. (2025). ¿Quo Vadis Magallanes? consideraciones sobre su situación demográfica. <https://laprensaaustral.cl/2025/05/11/quo-vadis-magallanes-consideraciones-sobre-su-situacion-demografica/>
- MINEDUC (2015). Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- _____. (2016). Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar. Santiago. División de Educación General: Ministerio de Educación de Chile.
- _____. (2025). Política Nacional de Educación en Territorios Rurales, 2025-2030. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking school. *Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Soriano, C., Tárraga, R., & Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social: una revisión sistemática. *Educación y Sociedad*, 43. <https://www.scielo.br/j/es/a/XFGZYppwRZjjVJDfPHtgmRp/?format=pdf&lang=es>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Villalobos, C. y Salazar, F. (2014). Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. Informes para la Política Educativa N°2. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales. [IPE2.pdf](#)
- Villanueva Chumpitaz, Antonia Amparo, Riveros Cones, Lizet Karina, & Camacho Porras, Candelaria Aida. (2026). Comunidades de aprendizaje en el contexto educativo: un artículo de revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2), e602006. Epub 08 de agosto de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15750887>
- Villaseca, M. (2025). *Panorama de la educación rural en Chile*. Santiago.

