

## De la escuela urbana a la rural: Un estudio de casos de escolares chilenos

### From urban to rural schools: A case study of Chilean students

**Carmen Gloria Núñez**  \*

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile ([carmen.nunez@pucv.cl](mailto:carmen.nunez@pucv.cl))

**Mónica Peña Ochoa** 

Universidad Diego Portales, Santiago, Chile ([monica.pena@udp.cl](mailto:monica.pena@udp.cl))

**Mauricio Díaz Araya** 

Universidad Católica del Norte ([mdiazg@ucn.cl](mailto:mdiazg@ucn.cl))

**Bryan González Niculcar** 

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile ([bryan.gonzalez@pucv.cl](mailto:bryan.gonzalez@pucv.cl))

\*Autora para correspondencia.

**Recibido:** 30-junio-2022

**Aceptado:** 31-octubre-2022

**Publicado:** 15-noviembre-2022

**Citación recomendada:** Núñez, C. G., Peña Ochoa, M., Díaz Araya, M., & González Niculcar, B. (2022). De la escuela urbana a la rural: Un estudio de casos de escolares chilenos. *Psicoperspectivas*, 21(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2733>

#### RESUMEN

Las escuelas rurales chilenas reciben actualmente estudiantes provenientes de escuelas urbanas, que han experimentado dinámicas y prácticas de exclusión. En este contexto se desarrolla una investigación cualitativa con estudio de caso, con estudiantes de enseñanza básica que se cambiaron de una escuela urbana a una rural. El objetivo fue comprender y analizar la experiencia subjetiva respecto de la propia trayectoria escolar, considerando el cambio de escuela. Se trabajó con entrevistas semiestructuradas, técnica del collage con imágenes proporcionadas por los investigadores y análisis de contenido. Los resultados muestran una experiencia escolar marcada por la ausencia de adultos y relaciones de violencia con pares en la escuela urbana, a diferencia de la experiencia escolar en la escuela rural con vínculos significativos y cercanos. Se concluye que el rol de las escuelas rurales en la continuidad de las trayectorias escolares se relaciona al desarrollo de culturas inclusivas altamente valoradas frente a las dinámicas excluyentes en las escuelas urbanas.

**Palabras clave:** escuela rural, estudio de caso, estudios sociales de la infancia, inclusión, trayectoria escolar

#### ABSTRACT

Chilean rural schools currently receive students from urban schools, where they have experienced dynamics and practices of exclusion. In this context, we developed a qualitative case study research with elementary school students who moved from an urban to a rural school. The objective was to understand and analyze the subjective experience regarding their own school trajectory, considering the change of school. We worked with semi-structured interviews, collage technique with images provided by the researchers and content analysis. The results show a school experience marked by the absence of adults and violent relationships with peers in the urban school, as opposed to the school experience in the rural school with significant and close ties. It is concluded that the role of rural schools in the continuity of school trajectories is related to the development of highly valued inclusive cultures as opposed to the exclusionary dynamics in urban schools.

**Keywords:** case study, inclusion, rural school, school paths, social studies of children

**Financiamiento:** ANID, Chile. Proyecto FONDECYT Regular No. 1211163.

**Conflictos de interés:** Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La composición de la matrícula de las escuelas rurales en Chile se ha modificado en los últimos años debido al ingreso de estudiantes con características diferentes a las históricamente usuales. La escuela rural ya no solo recibe a niñas y niños del territorio donde se encuentra, para quienes originalmente fue creada, sino que también recibe estudiantes provenientes de establecimientos urbanos (Núñez-Muñoz, González Niculcar et al., 2020; Núñez-Muñoz, Peña-Ochoa et al., 2020).

Los cambios en la matrícula obedecen principalmente a dos fenómenos sociales. El primero, de reciente data, tiene relación con las familias que han llegado a vivir al territorio o que provienen de sectores urbanos cercanos. Influyen en ello el crecimiento de las ciudades, que ha estrechado las distancias entre espacios urbanos y rurales (Trimano, 2019), las actuales dinámicas laborales de intercambio constante entre ambos territorios (Canales et al., 2018) y en los últimos años, la migración ciudad-campo durante la pandemia por COVID-19 (Green et al., 2020).

El segundo fenómeno tiene que ver con dinámicas escolares de exclusión que afectan a niñas, niños y jóvenes en Chile, a pesar de las normativas creadas en el último tiempo. En 2016 comenzó a operar en Chile la Ley de Inclusión Escolar, que promueve el principio de no discriminación arbitraria e inclusión en los establecimientos que reciben aportes permanentes del Estado, regulando los procesos de admisión (Ley No. 10.845, 2015). Esta ley se centra en el aseguramiento del acceso, regulando la discriminación arbitraria en el ingreso al sistema escolar. Si bien la expulsión de estudiantes se encuentra regulada por esta Ley, siendo solo aplicable en casos justificados, existen una serie de prácticas de exclusión en las escuelas urbanas, que han hecho que un número indeterminado de niños migren a escuelas rurales.

En 2015, año anterior a la puesta en marcha de la Ley de Inclusión, se expulsaba 1.3 estudiantes por día, según informa la Superintendencia de Educación (2020). En cuanto a prácticas de discriminación, la Superintendencia (2020) informa que entre 2016 y 2019 hubo 1,611 denuncias por discriminación en el nivel de Educación Básica, de las cuales un 52.2% fueron por déficit atencional, un 18.2% por discapacidad física o intelectual y un 15% por características físicas o apariencia personal. Además, se registraron 1,453 denuncias por no renovación o cancelación de matrícula, de las cuales el 61% fueron por disciplina escolar. Los datos muestran que los padres o tutores de los estudiantes de Educación Básica refieren la existencia de prácticas de discriminación. Asimismo, el estudio de la Agencia de Calidad sobre datos SIMCE 2017, da cuenta que los estudiantes de Educación Básica son los que más se han sentido discriminados por sus rasgos físicos o de personalidad, siendo el 42% de 4o. año básico.

Las escuelas rurales se han encontrado con el desafío de recibir estudiantes urbanos que han sido excluidos de los procesos de selección permitidos de manera previa a la ley, así como aquellos otros que, habiendo ingresado a un establecimiento, fueron sujetos de prácticas excluyentes como expulsiones veladas, en que se sugiere a los padres que cambien al estudiante de escuela, o bien, sufrieron *bullying* de parte de sus pares (Núñez-Muñoz, Peña-Ochoa et al., 2020).

En este contexto, se desarrolló una investigación sobre la trayectoria escolar de estudiantes que han estado matriculados en escuelas urbanas y que migraron hacia escuelas rurales, considerando las perspectivas de los niños. El objetivo fue comprender y analizar la experiencia subjetiva respecto de la propia trayectoria escolar, a través de dos casos de estudiantes de la macrozona norte, región de Coquimbo de Chile; una de las regiones en la cual se ha observado un aumento de la movilidad de estudiantes urbanos hacia escuelas rurales, según las bases de datos de matrícula anual publicadas por Mineduc (Centro de Estudios MINEDUC, 2022).

### **Inclusión educativa en Chile**

El acceso es solo el primer peldaño en el proceso de inclusión escolar, pues lo central es el fomento de la permanencia, aprendizaje y participación de las y los estudiantes en las escuelas (Ainscow & Miles, 2008; Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2015), y por ende, supone distintos desafíos de adaptación y desarrollo de prácticas y políticas dentro de las instituciones, que den origen a culturas escolares inclusivas (Azorín & Ainscow, 2018). En términos de inclusión educativa, Chile se encuentra en una primera etapa de lidiar con las tensiones que supone pasar de una política de integración, que restringía el acceso universal a la educación de estudiantes con discapacidad (Orjuela, 2015), a una política de

inclusión propiamente tal, que no solo ponga atención al estudiantado con necesidades educativas especiales, sino que avance a una real inclusión para todos los estudiantes (López et al., 2018). En este sentido, uno de los desafíos es erradicar la discriminación de cualquier tipo hacia los estudiantes, para lo cual se requiere que la escuela y el sistema educativo den paso a transformaciones de las condiciones de base que la producen (Ramírez, 2021).

Aún existe poca investigación sobre inclusión que tome las voces de los escolares, mayoritariamente el diseño de las políticas inclusivas ha sido desarrollado desde la mirada de los adultos, marginando la experiencia infantil como un referente significativo (Manghi et al., 2021). En Chile, Oñate y Alfaro (2021) realizaron un estudio con escolares de enseñanza media sobre sus percepciones respecto de prácticas de exclusión, concluyendo que estas se normalizan y justifican cuando no afectan al grupo dominante o cuando la inclusión puede perjudicar el rendimiento individual de los estudiantes con buen desempeño. La investigación de Manghi et al. (2021) considera estudiantes de enseñanza básica y media, dando cuenta que los estudiantes destacan la inclusión como un valor social y educativo, que desean una escuela abierta a la comunidad y un aula abierta a otras formas de aprender. Sin embargo, faltan estudios que den cuenta de las experiencias de estudiantes de escuelas rurales.

En el caso de la escuela rural, desde sus orígenes nunca ha limitado el acceso de estudiantes por razones de discriminación arbitraria, puesto que la práctica común es recibir a todos los niños del territorio (Núñez et al., 2017; Núñez-Muñoz et al., 2021). Quizá por ello, los antecedentes recabados indican que la escuela rural está siendo una alternativa para estudiantes que no han podido desarrollar una trayectoria escolar lineal (Núñez-Muñoz, Peña-Ochoa et al., 2020). Posiblemente, el tamaño más pequeño de las escuelas sea un factor importante, pues son las que han demostrado que permiten desarrollar relaciones interpersonales más cercanas y mayor apego escolar (Dussailant, 2017; Kotok et al., 2016).

### **Trayectorias escolares y movilidad escolar**

El análisis de trayectorias se centra en la descripción e interpretación de los fenómenos sociales a través del tiempo y suele asociarse al estudio de temáticas educativas (Briscoli, 2017). Desde la perspectiva de Briscoli (2017), el concepto de trayectorias permite el análisis de los procesos, sin dejar fuera el resto de las dimensiones de la vida del sujeto. Es más, considera que se debe dar cuenta de las distintas vinculaciones, caminos y ramificaciones que se relacionan con los aspectos estructurales, micro sociales y subjetividades que le dan sentido a la dinámica propia de la vida de los y las estudiantes.

A su vez, entendemos por trayectoria escolar “los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (Terigi en Marchesi et al., 2014, p.73.). Se pueden identificar dos tipos de trayectorias escolares, la primera obedece a la progresión lineal determinada por el sistema educativo que define el ingreso y la salida del estudiante, así como la edad óptima establecida para ello y la relación de ésta con un determinado currículum. Esto en Chile se traduce en doce años de escolaridad obligatoria, desde la Educación Básica hasta la Educación Media (Ley No. 19.876). El segundo tipo de trayectoria obedece a las trayectorias reales, que más allá de la delimitación del sistema devienen de manera heterogénea. Al respecto, Toscano et al. (2015) refieren que ambas trayectorias se ven determinadas por los establecimientos educativos de acuerdo a los modos de regulación, los vínculos pedagógicos y las oportunidades que crean para sus estudiantes. En este punto es posible señalar la relación que existe entre las políticas institucionales y prácticas inclusivas de las escuelas, con el devenir de las trayectorias escolares de los estudiantes.

El cambio de un establecimiento a otro constituye un hito relevante en la trayectoria escolar de un estudiante. En Chile, poco más del 10% de los estudiantes cumple con la trayectoria teórica ideal, llegando al final de la enseñanza obligatoria sin repetir un nivel y sin cambios de escuela; mientras que el 44. 5% egresa con cambio de establecimiento y un 21.6% se atrasa dos años y se cambia de escuela (Rodríguez, 2019).

Existen escasos estudios que dimensionen la movilidad escolar en Chile. El estudio de Zamora y Moforte (2013) refiere que la tasa de estudiantes que se traslada de una escuela a otra es del 11.5%, lo cual contrasta con la tasa de países desarrollados como Bélgica o Inglaterra, donde es de un 6%. En investigaciones desarrolladas por la Agencia de la Calidad de la Educación (2015) en 33 establecimientos de seis regiones del país, se destaca cualitativamente la alta rotación de estudiantes en las escuelas investigadas, pero no se indaga en las razones a la base.

### **Contexto chileno de modelo de libre elección**

En la década de los '80, durante la Dictadura Militar (1973-1990), se establece un sistema de financiamiento escolar que dependerá en adelante de la demanda de las familias, a través de la provisión de un *voucher* a las escuelas por estudiante matriculado y por día de asistencia, fórmula que correspondería a una versión local del *Choice System* que originalmente planteó Milton Friedman en Estados Unidos (Canals et al., 2019).

Junto a la subvención a la demanda, se crea un nuevo tipo de escuela que, perteneciendo a privados, reciben una subvención estatal; son las denominadas escuelas particulares- subvencionadas. Asimismo, las escuelas estatales pasan a depender de los municipios, por lo que pierden su carácter de públicas. Se genera entonces, una competencia por la matrícula entre establecimientos municipales y particulares-subvencionados, creándose un mercado escolar compuesto por ambos tipos de escuelas, en el que también participan las escuelas privadas.

La Ley General de Educación (2009) establece que “Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos” (Art. 8o.), derecho garantizado en la Constitución de la República (Capítulo III, Art.19, No. 11, 1980). Sin embargo, en la práctica, las escuelas seleccionaban a sus estudiantes, en especial las particulares subvencionadas y privadas, lo que se reguló con la Ley de Inclusión (2016) y el nuevo Sistema de Admisión Escolar. Este último prohíbe a los establecimientos seleccionar de manera arbitraria a los estudiantes y funciona de manera consistente con el derecho de los padres a elegir el establecimiento de sus hijos (Sillard et al., 2018).

Este contexto de políticas neoliberales, donde la elección de escuela es un pilar fundamental pues de ello depende el financiamiento de las escuelas, es quizás una clave significativa para explicar la alta movilidad de estudiantes en Chile. Este factor opera junto a las dinámicas de exclusión de la escuela urbana e impactan en las trayectorias escolares de los estudiantes.

### **Estudios sociales de la infancia y ruralidad en Chile**

Desde una perspectiva de los niños como sujetos de derecho, es importante considerar la mirada de los propios estudiantes respecto de su trayectoria escolar. Si bien no son quienes deciden por sí solos los cambios, son quienes los experimentan directamente. Así, resulta relevante conocer y comprender sus interpretaciones respecto de los cambios de escuela, cómo perciben a la escuela urbana de la cual salieron, los motivos que atribuyen a ello, y cuál es su experiencia en la escuela rural posterior. Para ello nos basamos en algunos de los principios de los estudios sociales de la infancia, los que se caracterizan por reconocer que los niños y niñas han sido tradicionalmente ignorados por la investigación social en tanto actores sociales (James & James, 2008). Esto implica que además de hacer investigación sobre infancia, es necesario hacer la investigación con la infancia, es decir, con los niños y niñas como participantes activos en la producción de conocimiento (Vergara et al., 2015).

Los estudios sociales de la infancia nacen en los años '90 en Europa, pero se han desarrollado con fuerza en Latinoamérica las últimas décadas, fundamentalmente como consecuencia de la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989 (Voltarelli & Nascimento, 2019). Para estas autoras, los estudios sociales de la infancia deben situarse en las singularidades locales e históricas latinoamericanas sobre la niñez. En el caso de la ruralidad estaríamos frente a una doble invisibilización de estos sujetos de estudio: por una parte, el hecho de ser niños y ser poco escuchados como actores sociales; y por otro lado, ser habitantes de territorios rurales, que en el caso chileno y específicamente en el ámbito educativo, suelen no ser tomados en cuenta para el desarrollo de las políticas públicas que les incumben (Núñez Muñoz, González Niculcar et al., 2020).

No obstante, este equipo de investigadores cuenta con dos acercamientos a infancias rurales desde esta perspectiva, donde ha primado el uso de entrevistas con material audiovisual y donde los niños se han podido explayar sobre su lugar social como niños y como habitantes de territorios rurales (Núñez et al., 2016; Peña & Bonhomme, 2018). Es de mucha relevancia que los niños muestren, en general, perspectivas que son a la vez frescas y originales en relación a su experiencia vital, pero también son posiciones fuertemente situadas en sus contextos y en las problemáticas que sus territorios presentan, como la contaminación ambiental, la migración campo-ciudad, y la migración urbana, entre otros temas críticos. Es necesario considerar que los niños son afectados de manera directa por los cambios de los contextos rurales, siendo protagonistas de estos, como es el caso de este estudio.

## Método

Con el objetivo de comprender y analizar la experiencia subjetiva respecto de la trayectoria escolar, se realizó un estudio cualitativo durante el año 2019 con estudiantes que tuvieron un cambio reciente de escuela urbana a una rural mientras cursaban sus estudios de enseñanza básica. Se trabajó con estudio de casos (Simons, 2011), para aproximarnos a la experiencia en torno a las trayectorias escolares en general y al cambio de un establecimiento educacional urbano a uno rural en particular, desde la perspectiva de los estudiantes.

### Participantes

Se trabajó con cuatro casos de estudio de enseñanza básica, dos de la zona centro y dos de la zona norte del país. Los resultados que se abordan corresponden a los casos de la zona norte (Región de Coquimbo), pues en los de la zona centro una estudiante se retiró del estudio y con la otra, no se consideró pertinente abordar las temáticas que involucra este estudio, puesto que la experiencia en la escuela urbana tuvo un carácter traumático según su madre. La elección de los participantes se realizó bajo el criterio de que existiera un cambio de un establecimiento urbano a uno rural en la trayectoria reciente. El acceso a los casos se hizo mediante redes establecidas en investigaciones anteriores con actores educativos de las zonas referidas.

### Producción de información

Se diseñó una estrategia metodológica que combinó el desarrollo de entrevistas semiestructuradas de manera conjunta con la realización de un *collage* con imágenes. Esta estrategia tuvo el propósito de facilitar la participación de los sujetos, de modo de recurrir a elementos simbólicos gráficos y no solo a la palabra. La herramienta del collage incluyó un conjunto de 50 imágenes, seleccionadas por el equipo de investigación, que representaban diversas escenas del ámbito escolar; tales como recreo, sala de clases, trabajos grupales. Asimismo, se incluyó imágenes de objetos tecnológicos como computadores, útiles escolares entre otros. La consigna de la actividad fue la siguiente:

A continuación, te entregaré un conjunto de imágenes, y tú debes elegir las que mejor representen tu experiencia en la escuela actual y en la escuela donde estuviste antes. La idea es que selecciones algunas y las pegues en estas cartulinas. Si quieres recortarlas o dibujar algo más, también puedes hacerlo. Puedes ocupar las imágenes que tú quieras, no es necesario que las ocupes todas. A medida que tú vayas construyendo este collage, yo te haré algunas preguntas para que tú me cuentes cómo lo vas armando. Al final de la actividad, yo le tomaré una fotografía para tener un registro, pero tú te podrás quedar con éste.

El proceso de elaboración del collage de la experiencia de los estudiantes y la conversación basada en la entrevista semiestructurada fueron grabados en audio y transcritos. En el caso del estudiante 1 (Francisco, nombre ficticio) se incluyeron tres collages correspondientes a los establecimientos 2, 3 y 4; y en el caso del estudiante 2 (Antonio, nombre ficticio), se analizaron dos collages correspondientes a los establecimientos 2 y 3 (Tabla 1).

**Tabla 1***Caracterización de los establecimientos educacionales presentes en las trayectorias*

| Establecimientos Educacionales |     |                                             |            |                                                    |
|--------------------------------|-----|---------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------|
|                                | No. | Dependencia                                 | Área       | Niveles cursados/ años                             |
| Francisco<br>13 años           | 1   | Particular Subvencionado con copago         | Urbana     | Preescolar a 1o. año Básica                        |
|                                | 2   | Particular - Proyecto educativo alternativo | Periurbana | 1 año y medio de permanencia                       |
|                                | 3   | Particular Subvencionado gratuito           | Rural      | 2o. - 5o. año Básico                               |
|                                | 4   | Particular - Proyecto educativo alternativo | Urbana     | 6o. básico - actualidad                            |
| Antonio<br>15 años             | 1   | Particular Subvencionado gratuito           | Rural      | Preescolar - 2o. año Básico y 4o. - 8o. año Básico |
|                                | 2   | Municipal                                   | Urbano     | 3o. año Básico                                     |
|                                | 3   | Municipal                                   | Urbano     | Actualidad                                         |

**Análisis de la información**

Las transcripciones de las entrevistas fueron leídas repetidas veces, junto a la revisión de los *collages*, y analizados con base en los principios y procedimientos del análisis cualitativo de datos (Gibbs, 2012). A partir de este proceso, se presentan como resultados categorías emergentes (Cáceres, 2008; Urbano, 2016) interpretativas de las trayectorias de los estudiantes participantes. El análisis se realizó en dos etapas, siendo la primera intracaso, con el fin de destacar la perspectiva de cada estudiante en torno a su trayectoria escolar y su experiencia respecto de los establecimientos educacionales de los que ha sido parte. La segunda etapa consistió en un análisis intercaso para establecer relaciones entre estos, considerando similitudes y diferencias.

**Consideraciones éticas**

Este estudio fue aprobado por el comité de bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La participación en el estudio fue voluntaria mediante asentimiento informado de las y los participantes y el consentimiento de sus madres. Con el fin de mantener la confidencialidad, en la presentación de los resultados se han reemplazado los nombres propios y de instituciones por nombres ficticios.

**Resultados****Reseña y caracterización general de los casos**

Francisco tiene 15 años y acaba de egresar de 8o. básico. Su familia está compuesta por la madre, el marido de la madre y dos hermanos menores. El grupo familiar vive en una zona rural. Durante su primera infancia, Francisco vivía con la madre y con la presencia de los abuelos maternos. A la edad de ocho años, se incorpora la pareja actual de la madre y nacen los hermanos menores. Se identifican tres etapas en su trayectoria educativa: el inicio de la trayectoria escolar a los tres años, en nivel preescolar hasta segundo básico, en la escuela rural Casa Verde. A los siete años, por motivos laborales de la madre, ambos se mudan a una zona urbana de la región, y tras el rechazo en su admisión al colegio privado de la ciudad, ingresa al Liceo Eduardo Frei Montalva. Posteriormente, la familia regresa a la zona rural de origen, a la escuela rural Casa Verde, de 4o. a 8o. año Básico.

Antonio es un niño de 13 años que cursa 7o. año Básico. Su familia se traslada a la región de Coquimbo con la expectativa de mejorar sus condiciones de vida. La familia está compuesta por la madre, el padre, un hermano y una hermana menores. La madre es abogada, cuenta además con una carrera técnica, y el padre es ingeniero. Antonio cursó su primera experiencia académica hasta los seis años en un colegio particular subvencionado urbano. Dicha experiencia es marcada por eventos que dan cuenta de dificultades de adaptación. La madre refiere la escasa preparación del colegio para integrar a su hijo, motivo por el cual prefiere recurrir a otro tipo de educación. Posteriormente, la familia decide migrar

hacia una zona rural cercana al sector urbano, donde matriculan a Antonio en una escuela particular “alternativa” (sin reconocimiento del Ministerio de Educación), donde permanece por casi dos años. Durante una tercera etapa educativa, la familia matricula a su hijo en un colegio rural particular subvencionado “Casa Verde”, donde el estudiante cursó 2o. a 4o. año Básico, repitió segundo año y formó parte del Proyecto de Integración Escolar. Posteriormente la familia decidió volver a la escuela “alternativa”, donde actualmente estudian todos los hermanos.

### **Buscando reconocimiento de los adultos en la escuela urbana y la rural**

Según Francisco, la experiencia en la escuela urbana fue traumática y violenta, tanto que es por esta razón que decidan volver a su entorno rural. Esto es narrado como una decisión que mejoró sus vidas, donde la escuela aparece no sólo como un mejor entorno en relación al urbano, sino que se restablecen confianzas perdidas en la experiencia urbana.

En el caso de Antonio, la experiencia es distinta. Su trayectoria escolar está marcada por la búsqueda del establecimiento que se acerque al estilo de vida que la familia ha construido, por lo tanto, es un relato más situado en las expectativas cumplidas y las que no.

Siendo ambos relatos distintos, la experiencia de los niños con el mundo adulto escolar se vuelve un elemento crítico para evaluar a las escuelas. El mundo escolar en sí es entendido como una experiencia de encuentro con el mundo adulto representado por profesores, directivos y otros padres o apoderados, que definen las reglas del juego para los niños. En ambos casos, es interesante poder apreciar lo que Mayall (2015) en estudios de infancia, refiere como un tema central y corriente en los relatos de los niños: la importancia crucial que tiene el respeto adulto por ellos como personas; porque ser respetado es un factor crítico que afecta la autoestima de los niños.

En el caso de Francisco, esto aparece fuertemente en su relato, el que se ve facilitado por el uso del collage (Figura 1), que sirve para reforzar algunos de los elementos de la entrevista. Francisco muestra una escuela donde él ocupa un lugar de víctima de maltrato (Figura 2), donde otros niños juegan el rol de maltratadores mientras que los adultos no aparecen en la escena descrita. El rol de los adultos se juega en su ausencia, donde el *laissez-faire* es la tónica.

Francisco cuenta que el principal causante del problema es él mismo, con su problema para socializar, lo que acarrea que esté solo, que sea tímido, y que otros niños abusen de él. En el collage de la escuela urbana esta experiencia está acompañada de las imágenes de adultos lejanos, que no se acercan a los niños, niños solitarios, un niño que duerme (Figura 1). Estas imágenes se contraponen fuertemente al collage de la escuela rural, donde las imágenes muestran interacciones más horizontales, donde está la mirada del adulto en los niños.

Entonces el relato de Francisco toma dos características, por un lado, un mundo donde los adultos (algunos profesores) no pueden actuar frente a los niños “flaites” que tendrían una especie de poder absoluto en el establecimiento, aprovechando la ausencia y/o debilidad del mundo adulto:

I: ¿Y esos niños, qué conductas tenían? Háblame un poquito de esas conductas...

F: No es como la conducta de los demás niños, son como distintos, más flaites como le dicen, con otra conducta más desagradable como le pueden decir algunas personas y eso.

I: ¿Y qué comportamientos tenían?

F: No le hacían caso a las profesoras, a varios niños igual le podrían haber pegado, eran abusivos realmente

I: Y a ti qué... ¿de qué forma influyó eso en ti?

F: Psicológicamente

I: Ya

F: Llegaba con moretones y con varios golpes en el cuerpo, no ve que en ese tiempo yo era chico y no sabía defenderme todavía.

**Figura 1**

*Collages elaborados por Francisco sobre la escuela urbana (izquierda) y la escuela rural (derecha)*



Conviene señalar que “flaite” es un adjetivo peyorativo que se usa en Chile para referirse a personas de bajo nivel socioeconómico, con conductas disruptivas y lenguaje soez. En este caso, Francisco los refiere como desafiantes frente a la autoridad de la profesora y abusivos físicamente con sus pares, connotando consecuencias psicológicas a estas conductas que aún recuerda. Así, el espacio de aula de los primeros años de escolaridad es significado como un espacio donde no solo se aprenden contenidos, sino formas de autoprotección. El adverbio “todavía” da cuenta de un aprendizaje que se desarrolla a lo largo del tiempo. Por otro lado, Francisco señala la escuela urbana como un mundo sin adultos:

I: ¿Y los otros apoderados? ¿Cómo eran?

F: No sé, es que nunca vi más apoderados, el poco tiempo que vi no se veían...

I: Cuéntame, ¿el profesor o tenías profesor o profesora jefe?

F: No, no me acuerdo mucho de eso, parece que no había...

Más adelante, cuando el entrevistador le pide que defina a la escuela con una palabra, duda y finalmente dice: “muy mal colegio sí, los profesores no estaban muy atentos con las personas, a la directora nunca la vi.”

**Figura 2**

*Estudiante solitario en recreo*



La vivencia de la violencia y la ausencia de relaciones significativas con los adultos, son elementos que configuran una experiencia escolar caracterizada por la falta de pertenencia hacia la escuela (Varela et al. 2021). Conviene señalar aquí el caso de la niña que no participó de la investigación por razones éticas, debido al estado de inestabilidad emocional en el que aún se encontraba luego de salir de la escuela urbana. Allí experimentó bullying sistemático por parte de sus compañeros, que la llevó a ausentarse de la escuela por un largo período y le generó un gran impacto psicológico, según refiere su madre en

entrevista. Su falta de participación nos parece que debe ser considerado también un resultado de la investigación, pues da cuenta de los efectos subjetivos que pueden llegar a tener las dinámicas de exclusión escolar.

Cuando se trata de la escuela rural, el relato oral y visual de Francisco y Antonio cambian. Francisco muestra un mundo adulto que se relaciona con los niños, aparece no sólo en relaciones verticales, sino que en relaciones cooperativas de aprendizaje y también de convivencia de la comunidad. Entre las imágenes llama la atención que escoge la imagen de una enfermera (Figura 3) curando a una niña para el collage de la escuela rural. Francisco relata:

En educación física y con los profesores igual jugábamos, nos hacían hacer esas actividades igual que aquí, ahí era donde siempre me caía y una profesora que se llama tía, no es profesora, es la secretaria que siempre iba para allá cuando me caía y me curaba las heridas.

**Figura 3**  
*Estudiante en sala de enfermería*



Este tipo de relación de cuidado, pone a lo adulto en un rol donde hay una lógica vertical pero no autoritaria, donde aparecen además profesores en actividades al aire libre, en la biblioteca, en “convivencias” o reuniones informales. Asimismo, otros actores como la secretaria, cobran relevancia dentro de la experiencia escolar. Luego, Francisco describe a la escuela rural como sigue: “me gusta ir, porque tenía a todos mis compañeros y los profesores ya los conocía y eran como tíos, todos le decíamos tíos, porque ellos eran como familia ahí, como familiares. Con todos los profesores era así.”

Tomando en cuenta que en este relato se contrapone con la mirada del adulto ausente, esta visión familiarista podría ser analizada desde la perspectiva que propone Mayall (2011 en Mayall & Alanen, 2015) cuando compara las relaciones de los niños con los adultos de la familia y con los adultos de la escuela. Esta comparación se refiere a cómo niños y adultos de manera individual se relacionan a través de su diferencia de edad y otras inequidades de poder, y en el caso de los hogares familiares, por sus normas y necesidades. En el caso de los hogares, las interacciones deben ser entendidas en un marco común, con el objetivo final del bienestar familiar. En cambio, en la escuela, las relaciones adulto-niño se interceptan con los propósitos formales y las costumbres informales de la institución. Para Berry Mayall es más posible que surjan posibles roces y conflictos entre las expectativas de los más jóvenes y la asignación de características que hacen los adultos sobre ellos. Bjerke (2011) considera que los niños en la escuela, a diferencia del hogar, ven a las relaciones con adultos como integradas en un conflicto permanente con los adultos, incluyendo profesores, dirección y staff administrativo.

Tanto para Mayall como para Bjerke, el punto central de la relación adulto-niño es la lucha que hacen los niños por ser reconocidos por el mundo adulto escolar, entendiendo por reconocimiento la posibilidad de ser respetados como personas (Honneth en Mayall, 2015) y ser tomados en serio como participantes de la comunidad (Bjerke, 2011).

En el caso de Antonio, su posición frente al mundo adulto toma un formato crítico de estos, pero una crítica alejada de la experiencia afectiva y centrada en el desempeño de los profesores.

Para Antonio, no hay diferencias entre el desempeño según la escuela, para él en general sus profesores no son buenos, son repetitivos, no obstante, hay un trato más cercano, más focalizado y a la vez más individual en la escuela rural.

A: Que en los otros colegios en el otro, en el de la ciudad no los escuchaban, solamente atendían sus necesidades básicas,

I: Y en esta escuela rural qué hacía

A: En esta escuela rural se concentraban en tus defectos y habilidades y en el caso de los defectos te ayudaban a su... a superarlos en el caso de las fortalezas te ayudaban a mejorarlas

I: Y tú relación ahí con él, podríamos decir, ¿la forma de enseñar cómo era? ¿te ajustaba esa forma de enseñanza?

A: No la verdad, porque nos repetían las cosas muchas veces, entiendo que hay gente que necesita que la repitan varias veces, pero yo encuentro que era demasiado...

En el caso de Antonio, es importante señalar que su familia posee un alto capital cultural, siendo ambos padres profesionales, quienes han decidido cambiarlo varias veces de escuela buscando una que se acomode mejor a sus expectativas. Quizás esto explica el por qué Antonio es también más crítico con sus profesores.

#### Figura 4

*Collages elaborados por Antonio sobre la escuela urbana(izquierda), la escuela de transición (derecha) y la escuela rural (centro abajo)*



### **El cambio de establecimiento como elección de escuela desde la perspectiva de los estudiantes**

En el modelo de educación de mercado, donde la elección de escuela es un pilar fundamental, la agencia de los niños aparece en este punto, ya que es posible apreciar en los casos analizados que ambos estudiantes dan cuenta de sus trayectorias como sujetos escolares que tienen algo que decir, y que sus opiniones sobre las experiencias vividas son parte de una reflexión familiar y se transforman en elementos relevantes para decidir el cambio de escuela.

Dentro de este proceso, Francisco y Antonio presentan posiciones que tuvieron consecuencias en la decisión familiar de cambiar de escuela. En el caso de Francisco, su mala experiencia en la escuela urbana desemboca en la necesidad de volver al espacio rural. En cambio, en el caso de Antonio, hay una posición más activa que se basa en las expectativas no explícitas de un tipo de escuela deseada, que implica una posición crítica que no es solamente en base a la experiencia sino a una posición particular respecto del mundo educacional. Como veremos, esto podría responder a ciertas características de la clase social de origen de ambos, y que se ven enriquecidas cuando Antonio lee sus dificultades dentro de la escuela, por ejemplo, a partir de cómo es la atención de sus necesidades especiales de aprendizaje. La escuela está definida en torno a la atención que da y que va consolidando una definición de lo que es una escuela deseable para él y su familia, que tomaría el valor de una *buena escuela*.

Es interesante ver que ambos estudiantes son observadores críticos de sus entornos, pero desde distintas posiciones. En el caso de Francisco, además de observar la desidia adulta, integra a su mirada crítica las características propias de los niños de la escuela urbana, en este caso, que son “flaites”. Canales et al. (2016, p. 95) comentan “Lo flaite es la potencia cultural del marginal: donde llega instala su ley, que por seducción o fuerza termina por imponerse. El *flaite* crea un régimen cuyos criterios se muestran acaso más sólidos que los de los integrados”. Estos autores demuestran que es común que en la elección de escuela exista una “sociofobia” hacia este grupo por parte de algunos padres de clase media baja que eligen escuelas particulares subvencionadas.

En este caso, es Francisco el que da cuenta de que *lo flaite* es una característica negativa del establecimiento de la cual él se distingue. La escuela particular subvencionada se ve como un lugar mejor y más ordenado y la escuela anterior en cambio se ve como fracasada ya que en vez de socializar y educar en la cultura legítima, los establecimientos quedarían dominados por la marca marginalizante de estos estudiantes (Canales et al, 2016). En el caso de Francisco, si la búsqueda de una escuela particular subvencionada no es posible por la situación económico-social de la familia, la escuela rural podría ser un espacio de inclusión, pero también de distinción. Esta hipótesis, como equipo de investigación la habíamos levantado a partir de niños con diagnósticos de necesidades educativas especiales, cuyas familias preferían la escuela rural a la escuela urbana porque la escuela rural podría reconocerse como inclusiva, abierta y personalizada (Núñez Muñoz, González Niculcar et al., 2020; Núñez-Muñoz et al., 2020; 2021).

En el caso de Antonio su posición crítica es distinta. Su relación con las escuelas es una relación más cercana a la del consumo. Su propia posición en la entrevista se presenta como más externa a los fenómenos, los describe como si él fuera un testigo más que un participante directo, con un discurso menos afectado. Sus críticas se podrían interpretar como las de un cliente frente a un servicio. Si consideramos que los niños son sujetos sociales en plena regla, es evidente que hay en ellos la posibilidad de tomar el rol de agentes de consumo (Cook, 2009).

El modelo chileno está pensado para que los padres elijan la mejor opción para sus hijos, por tanto, no sería extraño que los hijos/estudiantes pueden tener visiones de lo educativo fuertemente cruzadas por una perspectiva de consumo. En el caso de Antonio, él no analiza el problema de la violencia con el mismo nivel de afecto que lo hace Francisco. Sin embargo, Antonio se concentra en analizar de manera evaluativa el rol de los profesores en la entrega del servicio educativo. Él describe experiencia en la escuela rural como sigue:

En esa escuela era, era bastante interesante, aunque era bastante aburrida, porque... pero era interesante porque le ponía más atención a los estudiantes, digamos más atención que no le prestan en los de ciudad,

en los rurales, en rurales le prestan más atención a sus estudiantes, a sus necesidades y a sus aprendizajes.

Para describir su experiencia en la escuela urbana señala: “... en el de la ciudad no los escuchaban (a los estudiantes), solamente atendían sus necesidades básicas”. Luego, al referirse a otra escuela urbana, pero, en este caso, un proyecto alternativo particular subvencionado, Antonio dice: “La (nombre de la escuela), yo encuentro que era muy desordenada para ser escuela, eso sí, enseñaban bastante bien, pero era muy desordenada, no tenía mucha lógica y la comida era bastante mala.”

Antonio tiene una opinión sobre la escuela donde, desde la distancia del consumidor, evalúa a la escuela como brindadora de un servicio. Cuando agrega su comentario sobre la comida, más que una frase extemporánea, reafirma su lugar como consumidor. Aun así, Antonio tiene una mirada crítica que se extiende a las prácticas pedagógicas, tomando el papel de un observador activo y agudo sobre el rol y el desempeño docente.

A: Sí, pero, o sea sí, de todas formas, yo encuentro que era muy extenso, algunos compañeros no, pero yo encontraba que sí porque se repetía todo demasiado, entonces después la escuela, después de los años, o de un tiempo, se volvía aburrida y repetitiva.

E: La escuela rural aburrida y repetitiva.

A: O sea, repetitiva principalmente

E: Sí, y ¿Por qué la profesora repetía tanto las materias?, ¿qué piensas tú, que por qué pasaba eso?

A: Yo tengo dos opiniones sobre eso, una que podría ser que no creía que lo habíamos entendido del todo, creía que era demasiado complicado, y segunda que es por la que yo voy principalmente, creo que tampoco sabía mucho de la materia, por ejemplo, la profesora de Historia era, podía, hacer clases de Historia, pero no estaba, o sea estaba autorizada, pero no, no era profesora no tenía título, digamos.

En el caso de Antonio es posible encontrarse con un repertorio coherente con la clase social a la que pertenece, que tiene acceso al mercado educacional y no serían simples espectadores al borde de éste, como las familias de clases bajas (Bellei et al., 2016). En otras palabras, la crianza de los hijos, cruzada fuertemente por clase social, se compone por lo que Lareau (2011) definió como una variabilidad de los énfasis de las crianzas. Mientras en las clases medias altas y altas hay una concertación cultivada orientada a la educación universitaria profesionalizante, en las clases bajas aparece una posición donde los padres enfatizan toda forma de apoyar y acompañar el crecimiento “natural”.

## Discusión y conclusión

Este estudio se enmarca en una línea de investigación en torno a los procesos de inclusión en las escuelas rurales, centrándonos en esta ocasión en la perspectiva de las niñas y niños que se han movilizad desde una escuela urbana a una escuela rural, como un hito en sus trayectorias escolares (Briscioli, 2017). Un resultado significativo de la investigación, es que, existiendo diferencias importantes entre los casos analizados, estos coinciden en señalar contrastes significativos entre sus experiencias en la escuela urbana y luego en la rural.

La experiencia en la escuela urbana aparece marcada por la ausencia de adultos, quienes no median en los aprendizajes ni en las relaciones entre los pares. Las relaciones con los compañeros se experimentan como abusivas y cargadas de agresividad, frente a los cuales es necesario aprender a defenderse. Esta experiencia puede llegar a tener un fuerte impacto psicológico y emocional que afecta el bienestar subjetivo, incluso más allá de un año, que es lo estimado en otras investigaciones con adolescentes (Varela et al., 2021).

En contraste, ambos casos participantes de la investigación, refieren una experiencia vincular más significativa en la escuela rural. Influyen en ello el tamaño de la escuela rural y su cultura de relaciones más cercanas, referidas como “familiares”. El tamaño de la escuela y del curso posiblemente facilitan mayor atención por parte de la profesora a cada estudiante, este aspecto es aún más importante cuando los estudiantes presentan dificultades de aprendizaje y/o emocionales (García-Bacete et al., 2014).

Es relevante destacar el rol que están teniendo las escuelas rurales chilenas en la continuidad de las trayectorias escolares de muchas niñas y niños, en particular de aquellos que han vivido experiencias de exclusión en las escuelas urbanas. La Ley de Inclusión parece no ser suficiente para regular las dinámicas de exclusión de la escuela de ciudad, al centrarse casi exclusivamente en la prohibición de la selección en el ingreso de los estudiantes, sin avanzar mucho en su permanencia.

A partir de los resultados, es posible comprender que, desde la experiencia subjetiva de los estudiantes, los procesos de inclusión se entrelazan indivisiblemente con la convivencia escolar y con el rol de los adultos como mediadores en dichas dinámicas. Esto contrasta con el abordaje desde la política educativa en Chile, que establece estrategias distintas para ambos procesos, con equipos distintos de profesionales; por una parte, el equipo del Programa de Integración Escolar, y por otra, el equipo de Convivencia Escolar.

Esta investigación da cuenta de la centralidad de una coordinación estrecha entre ambos equipos junto a los profesores de aula, como un desafío para el funcionamiento de las escuelas, de modo de configurar un ambiente educativo inclusivo para niñas y niños. Los resultados confirman cómo las trayectorias escolares particulares de los estudiantes se ven determinadas por las regulaciones, los vínculos pedagógicos y las oportunidades de aprendizaje que crean las escuelas (Toscano et al., 2015), es decir, desde la perspectiva de la inclusión, por sus políticas institucionales, su cultura y prácticas inclusivas (Ainscow, 2015).

Un número ascendente de estudiantes salen de las escuelas urbanas para ingresar a las escuelas rurales, lo que nos habla de la alta valoración que está teniendo la cultura inclusiva de la escuela rural actualmente. Este fenómeno trae aparejados cambios importantes en la composición de su matrícula y transformaciones en el sentido de la escuela rural, como una educación dirigida al campesinado. Esto puede agudizar aún más la descontextualización que aqueja a la educación rural en Chile, la cual carece de un currículum propio (Marín et al., 2020).

El carácter urbanocéntrico de la política educativa constituye un nudo crítico a considerar, pues es posible que se exacerbe con la transformación de la matrícula escolar. De cierta manera las escuelas rurales se están transformando en el receptáculo de aquellos niños que la escuela urbana no logra incluir o que no le son funcionales para seguir compitiendo de manera exitosa.

Finalmente, cabe la pregunta ¿qué sucedería con estos niños que viven experiencias de exclusión en la escuela urbana, si la escuela rural no fuese una alternativa? Este puede ser un argumento a favor del modelo de elección de escuela chileno, pero que distrae del verdadero problema de fondo, que son las distintas formas de exclusión presentes en la escuela urbana. Si el modelo educativo chileno continúa el camino hacia una educación pública, este tema debe ser central en su estrategia.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Los indicadores de desarrollo personal en los establecimientos educacionales chilenos: Una primera mirada*.  
[https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4558/EstudioIndicadores\\_desarrollopersonalsocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4558/EstudioIndicadores_desarrollopersonalsocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1 -12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Azorín, C. & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>

- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., & Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31, 95-110. <https://www.redalyc.org/pdf/459/459555902006.pdf>
- Bjerke, H. (2011). 'It's the way they do it': Expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children & Society*, 25, 93-103. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>
- Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares". *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Canales, A., Canales, M., & Hernández, M. (2018). Trabajo y territorio en el nuevo agro chileno: Un trabajo de commuters en tres comarcas del Valle Central. *EURE*, 44(131), 5-27. <http://dx.doi.org/10.15446/dyna.v84n201.60466>
- Canals, C., Aguirre, C., Blanco, C., Fábrega, F., Mena, C. P., & Paulus, N. (2019). El "voucher" a la chilena: Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 137-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137>
- Caro, P., Saracostti, M., Kinkead, A., & Grau, M. O. (2017). Niñez y adultez: Diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 267-279. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1511629032016>
- Centro de Estudios MINEDUC (2002). *Datos abiertos*. <https://centroestudios.mineduc.cl/datos-abiertos/>
- Cook D. T. (2009). Children as consumers. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6\\_23](https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_23)
- Dussillant, F. (2017). Análisis No. 18, *Deserción escolar en Chile: Propuestas para la investigación y la política pública*. <https://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-Deserción.pdf>
- García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Schneider, B. H., & Blanchard, C. (2014). Effects of school on the well-being of children and adolescents. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin, J. (Eds), *Handbook of child well-being* (pp. 1251-1305). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8\\_149](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_149)
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Greene, R., Abrantes, L. D., & Trimano, L. (2020). Nos/otros: Fantasías geográficas, fricciones y desengaños. *ARQ (Santiago)*, 106, 92-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S071769962020000300092>
- James, A. & James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Sage.
- Kotok, S., Ikoma, S., & Bodovski, K. (2016). School climate and dropping out of school in the era of accountability. *American Journal of Education*, 122(4), 569-599. <https://doi.org/10.1086/687275>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press. <https://doi.org/10.4000/cdg.2421>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Manghi, D., Valdés, R., & Valdés, S. (2021). Explorando la otra escuela: Voces de niños, niñas y jóvenes escolarizados. *Praxis Educativa*, 25(1), 175-196. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250113>
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI. [\[PDF\] oei.int](https://www.oei.int)
- Marín, F., Pastén, A., Garrido, R., Van Dorsee, B., & Williamson, G. (2020). La educación rural en Chile: Algunos alcances, retos y propuestas. In D. Juárez, A. Olmos, & E. Ríos-Orsorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 127-155.
- Markström, A. (2013). Children's perspectives on the relations between home and school. *International Journal About Parents in Education*, 7(1), 43-56.
- Mayall, B. (2015). Understanding inter-generational relations: The case of health maintenance by children. *Sociology of Health & Illness*, 37(2), 312-324. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12227>

- Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: El cierre de la escuela rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42, 953-967. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152334>
- Núñez Muñoz, C., González Niculcar, B., Ascorra Costa, P., & Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 347-368. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., Ascorra-Costa, P., & Hain, A. (2021). Las escuelas rurales siempre han sido inclusivas: Los significados que construyen los docentes rurales sobre la inclusión en Chile. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968521>
- Oñate, S. & Alfaro, J. (2021). Percepciones del estudiantado, discriminación educacional por medio de la normalización de la exclusión. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46483>
- Orjuela, D. V. (2015). Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Peña Ochoa, M. & Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2). 139-150. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1170>
- Ramírez-Casas del Valle, L., López Leiva, V., & Baeza Duffy, P. (2021). Appraisals and de/legitimation of classroom well-being: A study based on Chilean students' voices. *Children & Society*, 35(2), 274-294. <https://doi.org/10.1111/chso.12435>
- Rodríguez, P. (2019). *Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión educacional*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. [http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00\\_1552671019.pdf](http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1552671019.pdf)
- Sillard, M., Garay, M., & Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: La región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en la Educación*, 49, 112-136. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.578>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Superintendencia de Educación (2020). *Compendio Estadístico Superintendencia de Educación: Años 2016, 2017, 2018 y 2019*. <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>
- Superintendencia de Educación (2015). *Informe Nacional sobre expulsión escolar*. SUPEREDUC.
- Trimano, L. (2019). ¿Qué es la neorruralidad? Reflexiones sobre la construcción de un objeto multidimensional. *Territorios*, 41, 119-142. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.6951>
- Toscano, A. G., Briscioli, B., & Morrone, A. (2015). *Trayectorias escolares: Estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. XI Jornadas de Sociología. <https://www.aacademica.org/000-061/782>
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1). <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1122>
- Varela, J. J., Sánchez, P. A., & González, C. (2021). Subjective well-being, bullying, and school climate among Chilean adolescents over time. *School Mental Health*, 13, 616-630. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09442-w>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015) Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*. 14(1), 55-65. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Voltarelli, M. & Nascimento, M. L. (2019). A infância na América Latina: Aportes do campo dos estudos da infância em Argentina, Brasil e Chile. *Sociedade e Infancias*, 3, 211-235. <https://doi.org/10.5209/soci.63789>
- Zamora Poblete, G. & Moforte Madsen, C. (2013). Why students change of school? An Analysis starting from the family decisions. *Perfiles Educativos*, 35(140), 48-62. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000200004&script=sci\\_abstract&lng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000200004&script=sci_abstract&lng=en)