

Psicología Educacional en contextos rurales: ¿estamos preparados? Notas acerca del caso chileno.¹

Educational Psychology in rural contexts: are we ready? Notes on the Chilean case.

Daniela Vera-Bachmann², Ana Valenzuela Gamín³, Alejandro Álvarez-Espinoza⁴

Resumen: Actualmente en Chile, el desarrollo profesional de la psicología se ha diversificado, siendo el ingreso al sector rural, uno de los campos ocupacionales más recientes. Lamentablemente, las políticas de intervención aplicadas a sectores rurales y la formación de pregrado en psicología, siguen lineamientos diseñados para ser aplicados al contexto urbano. Esto, sumado a la escasez de estudios en educación rural, desafía al psicólogo educacional a adaptar su práctica profesional a un contexto diverso y para el cual no cuenta con formación específica. Surge entonces la necesidad de reflexionar sobre el ejercicio profesional de psicólogos educacionales en escuelas rurales, como una forma de repensar un rol que ofrezca respuesta a las demandas de este entorno.

Palabras clave: Psicología Educacional, Ruralidad, Educación Rural, Rol del Psicólogo Educacional, Práctica profesional

Abstract: Currently in Chile, the professional development of Psychology has experienced a great diversification. Nowadays, the working insertion into the rural schools has become a common practice. Unfortunately, both the intervention policies applied to rural areas and the formal undergraduate training in Psychology, frequently share guidelines designed and oriented to the urban environment. Moreover, just few studies on rural education, challenge the Educational Psychologist to adapt their practice to the context, knowing there is no specific training on the subject. Hence, there is a need to re-evaluate the practice of Educational Psychologists in rural schools; as a way of sketching a professional role that can properly respond to the demands of this peculiar working environment.

Key words: Educational Psychology, Rurality, Rural Education, Educational Psychologist's Role, Professional practice

¹Este artículo constituye una reflexión surgida desde el trabajo en terreno de la primera etapa de una investigación original que ha sido financiada por CONICYT, Chile. Proyecto FONDECYT N°11130302, 2013-2015: "Escuelas rurales académicamente exitosas: experiencias susceptibles de replicar para la mejora de la educación rural chilena".

²Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, Escuela de Psicología. Dirección Postal: Los Pinos s/n, Bañadero Pelluco, Puerto Montt - Chile.

E-mail: daniela.vera@uach.cl.

³Psicóloga. Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, Escuela de Psicología. E-mail: anyta_carolina@yahoo.es.

⁴Magister en Psicología Educacional. Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, Escuela de Psicología. E-mail: aalvarez@spm.uach.cl

Recibido: 2016/09/22 Aceptado: 2016/11/02

Doi: 10.18004/riics.2016.diciembre.283-302

INTRODUCCIÓN

Cómo mejorar la calidad de la educación, es una preocupación que ha cobrado especial importancia para gran parte de los países (Gershberg, González & Meade, 2012), sobre todo si se considera que la mayoría de las escuelas que muestran bajos resultados de aprendizajes, se caracterizan generalmente, por sus altos índices de vulnerabilidad y su ubicación en lugares de bajos recursos económicos (Gershberg, Meade & Andersson, 2009; Vera-Bachmann & Salvo, 2016).

La experiencia internacional ha demostrado que una de las formas de responder al problema de las escuelas de bajo rendimiento, es la introducción de incentivos a través de mecanismos de *accountability* a nivel escolar (Chiang, 2009; Figlio & Rouse, 2006; Gershberg et al., 2012; Hanushek & Raymond, 2005; Reback, 2008; West & Peterson, 2006). En el caso de Chile, la inserción de este tipo de mecanismos se ha materializado en la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ley N°20.248) (Ministerio de Educación de Chile, 2008). Esta ley introduce, elementos de evaluación de desempeño sobre las escuelas, según sus resultados de aprendizaje y el cumplimiento de compromisos tomados en base a una evaluación inicial de estos resultados (Contreras & Corbalán, 2010). Cada escuela debe diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), considerando acciones en las áreas de gestión curricular, liderazgo escolar, convivencia escolar y/o gestión de recursos, lo que permite la contratación de profesionales de apoyo para trabajar en los ámbitos mencionados (Perticara, Román & Selman, 2013; Raczynski, Weinstein & Pascual, 2013). En los últimos años, esta política ha permitido el ingreso masivo de profesionales psicólogos al escenario educativo, como respuesta a la necesidad de mejora de los resultados de aprendizaje, lo que se ha extendido a las escuelas rurales del país (Vera, Osses & Shiefelbein, 2012).

Actualmente, la mayoría de las escuelas chilenas ubicadas en sectores rurales cuenta con apoyo de un profesional psicólogo que trabaja un par de horas a la semana, interviniendo en distintas dimensiones de los procesos educativos y vinculándose con los distintos actores que son parte de éstas dinámicas (Baltar & Carrasco, 2013; Redondo, 2007). No obstante, esto se ha transformado en un desafío que requiere revisar el rol de la psicología educacional tradicional.

La formación de psicólogos educacionales, al igual de lo que ocurre a nivel internacional, se realiza desde enfoques urbano-céntricos (Baltar & Carrasco, 2013; Landini, Benítez & Murtagh, 2010), lo que impide que se ponga atención a las características propias de la población rural y dificulta, en la práctica profesional, situarse en la complejidad y pluralidad cultural que requieren estos contextos (Bradley, Werth & Hastings, 2012; Conomos, Griffin & Baunin, 2013), a lo que suma la escasa investigación y literatura sobre psicología y educación rural (Áberg-Brentsson, 2009; Hargreaves, 2009; Hargreaves, Kvalsund & Galton, 2009; Nuñez, Solís & Soto, 2014; Vera et al., 2012; Vera, Salvo & Zunino, 2013). Los psicólogos que trabajan en sectores rurales por tanto, deben reconocer las características únicas de la práctica en el contexto rural (Landini, 2012; Malone, 2011); sin embargo, para ello cuentan con escasa formación e información, a lo que se suma el ejercicio profesional en un contexto diverso y difícil de definir de forma única (Ascorra, 2012; Canales, 2005; San Miguel, 2005).

La entrada de la psicología educacional al mundo rural requiere revisar la práctica profesional en su total complejidad (Landini, 2012; Malone & Dyck, 2011), sobre todo considerando que la pregunta respecto de "¿qué es lo rural?" se ha convertido en un tema de profundo debate (Deaville et al., 2009). Repensar un rol de psicólogo educacional en el contexto rural pone de relieve la importancia de considerar la variabilidad en las culturas y las comunidades rurales, y de incorporar estos elementos en la formación profesional del psicólogo educacional (Osborn, 2012). A pesar de que se cuenta con escasa información, este trabajo representa un esfuerzo por visibilizar las necesidades, las consideraciones prácticas y sensibilidades específicas que requiere el trabajo en el contexto rural.

Esta revisión documental comienza destacando temas específicos sobre el contexto rural actual, se explora la educación rural y sus principales características; y se propone una revisión del rol de la psicología educacional en contextos rurales, atendiendo a las demandas propias de este entorno. Esto se hace sobre la base de temas en relación con la literatura existente, la experiencia incipiente de la práctica profesional del psicólogo educacional rural y en la investigación internacional sobre ética profesional en la práctica rural (Conomos et al., 2013) y nacional sobre educación rural (Nuñez et al., 2014; Vera-Bachmann & Salvo, 2016). La reflexión resultante explora el fenómeno de una manera que representa una de las muchas posibles perspectivas. La literatura ayuda a comenzar a enmarcar esta discusión que, en conjunto con

próximas investigaciones, pueden desarrollar una re-definición de la profesión que permita comprender mejor y fomentar la práctica profesional del psicólogo educacional en entornos rurales.

1. Ruralidad: un contexto desafiante

Las primeras concepciones respecto del mundo rural, impusieron por siglos la idea de un ambiente estable, con organizaciones sociales agrarias o regiones de hábitat disperso y con una función social determinada, que no debía cambiar (PNUD, 2008; Vera et al., 2012). Si bien esta visión del mundo rural, durante las últimas cinco décadas, ha experimentado una transformación radical y acelerada (Ascorra, 2012; Williamson, 2010).

Lo rural hoy, más que una estructura estable, constituye un proceso en constante dinamismo y movimiento, por lo que se hace imposible definir el espacio rural como una unidad (Abós, 2007; Villarroel, 2004). Por el contrario, la ruralidad de hoy y las grandes urbes constituyen dos líneas paralelas, en donde los avances en cuanto al acceso a la información y la comunicación han tornado difusos los límites entre un espacio y otro (Ascorra, 2012; Bustos, 2009; Garín, Albers & Ortega, 2011; Rodríguez & Saborío, 2007).

En este sentido, definir qué es la ruralidad hoy, implica abandonar definiciones que por décadas se asociaban mayoritariamente al agro, al campesinado y la pobreza (Osborn, 2012). Hoy, el progreso acelerado de las zonas rurales y la inserción de éstas en el comercio, es lo que ha dado paso a una “nueva ruralidad” (Grajales & Concheiro, 2009; Rodríguez & Saborío, 2007; Romero, 2012), caracterizada por la dinámica de transformación en que se encuentra y que afecta a todas las dimensiones del territorio, de la existencia, de la economía local, organización social y socialización, de las culturas y de las creencias. Lo que se observa actualmente es un adiversificación de la estructura productiva, una integración más funcional entre lo rural y lo urbano; y de manera creciente, un incremento en la demanda por las amenidades que ofrece el espacio rural, tanto para recreación como para residencia (Borsdorf & Hidalgo, 2009; Hargrove, 2007). Se evidencia, además, la transformación en los estilos de vida y valores tradicionalmente asociados con lo rural, principalmente por el desarrollo de las comunicaciones que acercan “lo moderno” al mundo rural (Echeverri & Ribero, 2002; Malone, 2011; Pérez, 2001).

En el caso de Chile, el país es más rural de lo que se piensa (Castro, 2012). Lo rural no está desapareciendo, ocurre que ha cambiado tanto que ya casi no se le reconoce con ese nombre. Para verlo es necesario un nuevo enfoque, un nuevo lenguaje, una nueva forma de medirlo (Güell, 2005; PNUD, 2008).

Distribuidos a lo largo de la ruralidad chilena, existen aproximadamente 270.000 familias que en su conjunto dan cuenta de 2.171.745 personas (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, 2012). Encuestas nacionales muestran que el 26.0% de los hogares rurales, pese al desarrollo económico que ha experimentado el país, aún se ubican bajo la línea de la pobreza y que el 30.6% de los habitantes del sector vive en esos márgenes. Estas carencias, al perjudicar especialmente las oportunidades de los niños y jóvenes de familias rurales de escasos recursos, llegan a convertirse en fuente de mayores desigualdades en el futuro próximo (Vera-Bachmann& Salvo, 2016).

Esta complejidad dada por el entrelazamiento de la pobreza y las oportunidades a las cuales pueden acceder los niños y niñas que viven en zonas rurales, plantea nuevos desafíos al mejoramiento de las condiciones y de la calidad de vida de los habitantes de dichos contextos (Vera et al., 2012). Esto se genera por medio de mejoras salariales reflejadas en aumentos productivos, a lo que sólo es posible acceder por medio de una educación de calidad (San Miguel, 2005; Thomas & Hernández, 2005), pues se ha demostrado que los agricultores con educación básica y media completa, tienen más probabilidades de adoptar nuevas tecnologías y ser más productivos; de este modo están mejor formados para tomar decisiones, mejor informados para sus vidas y sus comunidades, como asimismo, para ser participantes activos en la promoción de las dimensiones económica, social y cultural del desarrollo (Atchoarena&Gasperini, 2004; Villarroel, 2004).

De esta forma, la educación adquiere un rol fundamental en el desarrollo humano y la mejora en la calidad de vida de las personas que habitan en el medio rural, dos aspectos que van de la mano con el acceso a oportunidades de crecimiento y de conocimiento, elementos claves en la manera en que se forman y se educan las personas que viven en ruralidad y en la calidad en que dicha educación es puesta a disposición de la población campesina (Montero, 2001; Vera et al., 2012; Vera-Bachmann& Salvo, 2016; Vera et al., 2013).

2. Caracterizando la Educación Rural

Si bien la educación de las poblaciones rurales latinoamericanas en su conjunto, desde la época de los 90, ha experimentado un reconocido avance en términos de cobertura, mejoramiento de infraestructura, condiciones de desarrollo profesional y trabajo de los docentes, hasta hoy en día, continúa presentando menores índices de acceso al derecho a una educación de calidad, con pertinencia y participación (Vera-Bachmann& Salvo, 2016).

En el caso de Chile, actualmente la red escolar cuenta con aproximadamente 3,835 escuelas rurales distribuidas en todo el país (Araya et al., 2012; Ministerio de Educación de Chile, 2010a; Nuñez et al., 2014). Entre ellas funcionan escuelas uni y bidocentes, tridocentes y polidocentes de distinto tamaño; grandes, medianas y pequeñas. Las primeras se concentran en las zonas más pobres y con menos posibilidades de desarrollo, en tanto las últimas funcionan en zonas donde la modernización del agro presiona por mayores y mejores logros de la escolarización (Vera et al., 2012). Se trata de escuelas que, en su mayoría, han sido criticadas por sus resultados educativos constantemente bajo el promedio nacional medido por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE, 2011).

El panorama de la educación rural chilena continúa expresando una profunda desigualdad respecto del mundo urbano. La matrícula rural tiene tendencia al crecimiento hasta el 5° año básico, a partir del 6° grado comienza a decrecer (Ministerio de Educación de Chile, 2010b). Suponiendo una no interferencia de procesos migratorios familiares, este hecho puede deberse a varias razones: edad en que niños y niñas pueden trasladarse a ciudades a internados o casas de familiares; que empiezan a asistir a escuelas completas en ciudades o villorrios próximos; que algún niño alcanza la edad para viajar a los pueblos o ciudades próximas, entre otras. (Ministerio de Educación de Chile, 2010a).

En el caso de las cifras correspondientes a la cantidad de docentes en el país, los datos muestran que los profesores rurales representan un 12,34%, siendo los municipales el 74,9% del total de profesores rurales en todos los niveles del sistema (Ministerio de Educación de Chile, 2010a; 2010b). Se trata de maestros que, en su mayoría, han recibido formación académica focalizada prácticamente hacia lo urbano, olvidando aquellas instituciones que también existen en el mundo rural y para las cuales no se encuentran preparados

(Brumat, 2011).

En términos de indicadores de resultados, el Ministerio de Educación (2010a) ha señalado que los niños entre 6 y 18 años de zonas rurales presentan una mayor tasa de deserción, 21,7% versus 13,9% respecto de aquellos que viven en zonas urbanas. Esta situación se repite en el caso de las tasas de reprobación, en donde las zonas rurales presentan tasas comparativamente mayores, tanto para la Educación Básica como para la Educación Media.

Como es posible apreciar, en todos los casos, los índices son más precarios en el sector rural. Pese a los avances logrados en los últimos años, la educación rural continúa siendo la modalidad y sector educacional más desaventajado (San Miguel, 2005, Thomas y Hernández, 2005; Williamson, 2004). A esto se suma el cuestionamiento respecto de su escaso equipamiento (Atchoarena & Gasperini, 2004), su menor tamaño (Araya et al., 2012; Kearns, Lewis, McCreanor & Witten, 2009) y su reducido número de matrícula producto de la disminución de la población en zonas rurales, fenómeno que se repite en varios países del mundo (Donoso & Arias, 2012; Hargreaves, 2009; Kearns, et al., 2009; Nuñez, et al., 2014; Smit & Humpert, 2012).

Al igual que en iniciativas internacionales (Chiang, 2009; Gershberg et al., 2009; 2012), Chile ha implementado mecanismos de *accountability* a nivel escolar, como una forma de mejorar la calidad de la educación a la acceden niños y niñas de país, especialmente de aquellos que viven en sectores de mayor vulnerabilidad. La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ministerio de Educación de Chile, 2008), ha introducido elementos de evaluación de desempeño sobre las escuelas, según sus resultados de aprendizaje y el cumplimiento de compromisos tomados en base a una evaluación inicial de estos resultados (Contreras & Corbalán, 2010). Cada escuela debe diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que incluye la posibilidad de contratar profesionales de apoyo (Peticara et al., 2013; Raczynski et al., 2013). En los últimos años, esta política ha permitido el ingreso masivo de profesionales psicólogos al escenario escolar, como respuesta a la necesidad de mejora de los resultados de aprendizaje, hecho que se ha extendido a las escuelas rurales del país (Vera & Meneses, 2012), mucho antes de que nos preguntáramos si ¿estamos preparados?

Actualmente, existen escuelas ubicadas en sectores rurales que cuentan

con apoyo de un profesional psicólogo que trabaja no más de ocho horas a la semana, interviniendo en distintas dimensiones de los procesos educativos y vinculándose con los distintos actores que son parte de estas dinámicas (Baltar& Carrasco, 2013; Redondo, 2007). No obstante, esto se ha transformado en un desafío que requiere revisar el rol de la psicología educacional tradicional. La desigualdad de la educación rural respecto de sus resultados educativos, su geografía en ocasiones adversa y su contexto en dinamismo y cambio, hacen que el profesional psicólogo se vea enfrentado a la necesidad de adecuarse al medio educativo rural y a las particularidades que éste presenta, debiendo adaptar sus prácticas a las condiciones en que desarrolla su trabajo. Sin embargo, su formación basada en enfoques predominantemente urbanos (Landini et al., 2010), dificultan una práctica profesional pertinente al entorno, pues su falta de formación sumada a la escasa investigación y literatura sobre psicología y educación rural (Åberg-Brentsson, 2009; Hargreaves, 2009; Nuñez et al., 2014), le impide prestar total atención a las características propias de la población rural y, situarse en la complejidad y pluralidad cultural que requieren estos contextos (Bradley et al., 2012; Conomos et al., 2013; Osborn, 2012).

3. Psicología Educacional: definiciones tradicionales y necesidad de cambio

Desde los 90 se reconoce a la psicología educacional como una disciplina puente entre las ciencias de la educación y las ciencias psicológicas, cuyo objeto de estudio son “los procesos de cambio comportamental provocados e inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas” (Coll, 1990, p.27) o, de acuerdo a la reformulación de Redondo (2011), “los procesos de cambio que acontecen en la praxis⁵ de las personas (¿y de las organizaciones?) al participar en actividades educativas” (p.315).

A grandes rasgos, es posible identificar cuatro momentos que han caracterizado el desarrollo de la psicología educacional (Muñoz, García & Sánchez, 1997). Una primera época (1880-1920) centrada en torno a las diferencias individuales (psicometría, diagnóstico y tratamiento de “casos” de desadaptación), y que marca el origen de la psicología educacional en la

⁵ Entendemos que Redondo (2011) recrea la definición de Coll (1990), en la dirección de trascender la exclusiva alusión al sujeto individual y su dimensión comportamental, a través de incorporar la dimensión colectiva y la noción de praxis entendida al modo de “reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible” (Masi, 2008, p.78).

educación especial. Un segundo momento - hasta la primera mitad del siglo XX - influido por el movimiento de salud mental, y que favorece la emergencia de servicios psicológicos dentro y fuera de la escuela orientados al diagnóstico y tratamiento, incorporando los aspectos emocionales y sociales del estudiante. En una tercera fase (1950 - 1980, aproximadamente), se comienza a considerar el aporte de la psicología a la práctica escolar; siendo incluido el profesorado al ámbito de acción de la disciplina y concibiéndose al psicólogo/a como un profesional cuyo conocimiento teórico (v.gr., en teorías del aprendizaje) puede enriquecer la práctica educativa. A partir de la década del 80, la influencia de diversos enfoques -cognitivos, sistémicos, organizacionales, ecológicos, comunitarios y últimamente sociohistóricos de cuño vygotskiano- han venido propiciando orientaciones y desarrollos diversos al predominante (modelo clínico, de atención individual de “casos problemáticos”) que de forma progresiva ha instalado la necesidad ineludible de incorporar el/los contexto/s (instruccional de aula, organizacional, familiar, sociocomunitario) al análisis de la situación educativa (Compagnucci, Denegri&Fabbi, 2009). Este tránsito que, a juicio de algunos autores no constituye desarrollo, sino más bien una “acumulación” de funciones (Compagnucci et al., 2009) se expresa en un extenso y heterogéneo set de tareas en el plano de su actividad profesional, que la torna compleja y por lo tanto difícilmente visibilizada por otros actores del campo educativo (Btresh, Bur, Cameán, Erausquin& Greco, 2000). Pese a esta complejidad en el rol, o tal vez precisamente debido a ella, es que asistimos a una fractura entre los avances teóricos, la formación inicial y la actuación profesional, en que se sigue identificando al psicólogo/a educacional casi invariablemente como un clínico en la escuela (Ossa, 2006, 2011; Bahía, Checcia&Rebello, 2003; Selvini, 1986), entendiendo su rol como “solucionador de problemas” o como un “ajustador” de estudiantes disruptivos a las normas escolares. La escasa postura crítica –o bien el malestar no canalizado en prácticas profesionales alternativas- por parte de los mismos psicólogos/as frente a un rol como el mencionado, se ha traducido en una psicología educacional funcionalista (Rodríguez, 2009) reducida a la mera aplicación de principios psicológicos a la pedagogía, basada en intereses predominantemente técnicos (Carrasco, 2010; Habermas, 1990) orientados al orden, predicción, gestión y control del medio educativo (Giroux, 2003), que escamotea el examen de las condiciones en que se da la escolarización: las prácticas educativas, las formas de relación, comunicación y evaluación, el reconocimiento de la diversidad, las creencias acerca de la educación y el saber, entre muchos otros. De esta manera, al naturalizar y legitimar el espacio escolar, la disciplina rehúye plantear preguntas fundamentales acerca del significado de lo educativo

como actividad humana que crea identidades y subjetividades y, - particularmente- acerca del sentido que puede (o no) cobrar para la población menos favorecida, que también es la que más sufre lo que se ha dado en denominar “fracaso escolar” (Baquero, 2008; 2009). Un fracaso que en vez de asumirse automáticamente como propiedad de los sujetos, debiera levantar la pregunta ¿el fracaso de quién/es? ¿del estudiante? ¿de su familia? ¿de la escuela? ¿de la sociedad?) y orientarnos en la búsqueda y remoción de las barreras que se interponen entre los sujetos y su desarrollo. A ello se refiere Bahía (2003) con lo que señala como “complicidad ideológica” de la psicología educacional: el constante refuerzo de interpretaciones patologizantes que culpabilizan al estudiante o a su familia de su fracaso, obviando el hecho fundamental de que este fracaso se define y ocurre bajo ciertas condiciones de escolarización, -omisión sistemática y a estas alturas casi distintiva de la psicología educacional- fenómeno que también se ha señalado como “falacia de abstracción de la situación” (Terigi, 2009; Baquero, 2009).

Como ya se ha comentado, en Chile el masivo ingreso del psicólogo/a a ámbitos educativos promovido por la política pública (Ley SEP) corre paralelo a una falta creciente de capacidad de los profesionales para contraproponer estrategias de análisis y de acción que permitan efectivamente colocar a la escuela en el centro de la reflexión educativa (López, Ayala & Morales, 2010), falencia que comporta el serio riesgo de reforzar el círculo de la exclusión escolar. En este sentido -y considerando las dimensiones disciplinares propuestas por Coll (1990), urge avanzar tanto en el plano teórico conceptual (consolidando y enriqueciendo modelos que incorporan el contexto) como en el plano proyectivo (desarrollo de dispositivos), además de técnicas específicas que se encuadren y promuevan las intuiciones contenidas en tales marcos conceptuales. Ello implica integrar más decididamente investigación, formación inicial y acción profesional (Erausquin y Zabaleta, 2014), considerando desde luego que tal acción debe tomar en cuenta los aspectos culturales e idiosincráticos del espacio humano e institucional en que se implementa. Esto último parece revestir particular relevancia en el ámbito rural como campo de acción profesional.

4. Re-pensar el rol: Psicología educacional en contexto rural, desafíos que marcan la pauta

Una nueva psicología educacional debe considerar la complejidad de la educación en cada contexto en que se desarrolla. En el caso de la educación

rural, implica atender a la relación entre educación y ruralidad, que no es simple y ha ido variando según las modificaciones registradas en ambos componentes (Vera-Bachmann& Salvo, 2016). La experiencia acumulada en materia de educación rural y las transformaciones recientes del espacio rural, ponen en un nuevo contexto esa relación, a la vez que demandan un enfoque más amplio que ofrezca respuestas a diversas necesidades, tales como la falta de oportunidades de acceso, especialmente en zonas aisladas o con baja densidad poblacional; a la escasez de programas para la primera infancia; la falta de ingreso de niños y niñas a la escuela primaria o su deserción temprana; las escuelas incompletas que sólo ofrecen educación en algunos niveles de enseñanza; la existencia de “sesgo” urbano y de un currículum único, por ende poco articulado a las necesidades e intereses de la población rural; la infraestructura y el equipamiento deficientes, el bajo número de escuelas secundarias y una distribución geográfica poco adecuada (Acker&Gasparini, 2009). A la vez, la escuela rural se reconoce como promotora de desarrollo local que permitiría subsanar algunas de las problemáticas esbozadas.

En este sentido, la práctica de la psicología educacional en lo rural implica reconocer el rol fundamental de la escuela en estos espacios (Ávila, 2010; Vera, 2013; Vera et al., 2013), pues su acción alcanza a las zonas de menor grado de desarrollo, donde los procesos de despoblamiento hacen de las escuelas un nodo básico de sus débiles redes institucionales, permitiendo mantener al territorio articulado socialmente (Delich & Iaies, 2009; Nuñez et al., 2014). En los sectores rurales desfavorecidos, esta interacción de la escuela con la comunidad y otras organizaciones del medio, termina resultando un elemento fundamental en la construcción y generación de estas formas cooperativas y asociativas de capital social, que se transforman en recursos y beneficios para sus habitantes (Kearns et al., 2009; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Kovács, 2012).

Este espacio ofrece una oportunidad única para el ejercicio profesional del psicólogo, pues sus particularidades brindan una serie de oportunidades para la educación. La escuela rural, al ser una escuela pequeña, favorece la enseñanza individualizada y la experimentación educativa; facilita el desarrollo de una pedagogía activa, permite la formación de grupos de trabajo heterogéneos, diversos y plurales; al tiempo que permite la vinculación del alumnado con el medio, refuerza la cultura local y contribuye a crear vida en la comunidad (Boix, 2003; Feu, 2008).

En nuestro país, estos desafíos implican también someter a examen los procesos de formación profesional del psicólogo educacional, aún altamente inespecíficos y dependientes de modelos clínico-individuales (Cornejo, 2007) y tradicionalmente desarrollados desde lo urbano (Baltar& Carrasco, 2013; Jameson & Blank, 2007) Esta formación impide que se ponga genuina atención a las características de lo rural, lo que dificulta una práctica profesional situada en/desde la complejidad y pluralidad que requiere este contexto (Bradley et al., 2012; Conomos et al., 2013; Malone, 2012).

Si la presencia masiva de psicólogos en las escuelas obliga a revisar el significado de su labor en esos contextos diversos, el ingreso de la psicología educacional al mundo rural interpela a la disciplina: ¿estamos preparados? ¿qué se requiere para estarlo? En este sentido la formación inicial debe promover una conciencia crítica (Freire, 2005) que permita un trabajo efectivo y participativo en la escuela rural; que implique a su vez, una articulación entre los profesionales de la psicología y los profesionales de la educación (Baltar& Carrasco, 2013), lo cual hace necesario explicitar los supuestos teóricos, filosóficos y metodológicos que fundamentan su acción y reflexión en estos contextos. Se trata de abandonar una formación centrada en la aplicación del conocimiento psicológico a la educación para transitar hacia una formación crítica que facilite un proceso educativo en que, tanto el estudiante rural como la comunidad educativa, sean pensados como seres históricos y sociales, que actúan de manera dinámica sobre su entorno (Carrasco, 2010).

Contar con este tipo de formación inicial, permitiría hacer frente a las demandas de la educación rural actual, que requiere de un psicólogo educacional capaz de leer y responder a las necesidades locales de la comunidad, al mantenimiento de las tradiciones y/o al fortalecimiento de los conocimientos transmitidos generacionalmente (Riella & Vitelli, 2005), así como también reconocer los procesos de transformación de sujetos y comunidades producto de la penetración mediática y tecnológica.

Las demandas de la educación, las actuales políticas públicas educativas y la revisión de nuestros propios procesos de formación profesional - como consecuencia de lo anterior - revisten una oportunidad única para re-pensar el rol de la psicología educacional en escenarios diversos. En el caso de la educación rural, esta oportunidad precisa un rol más amplio, que se relacione con la gestión de procesos comunitarios y de espacios que busquen desarrollar formas horizontales y locales de colaboración, de divulgación de información,

de enlazar y articular la comunidad con recursos exteriores distantes, no tan sólo como instancias de desarrollo comunitario, sino además como espacios de construcción de capital social, tendiente al fortalecimiento de la educación y la participación en la construcción del territorio, lo que podría fortalecer procesos de avance real para el entorno rural.

5. Para definir nuevos puntos de partida

Nos encontramos frente a un momento que presenta importantes desafíos al ejercicio profesional y a la formación de pregrado. La particularidad de la educación rural invita no sólo a apoyar la labor del docente, sino también a ser articulador y facilitador de espacios entre todos quienes componen la comunidad, desde una visión crítica y propositiva de cambio (Vera-Bachmann& Salvo, 2016).

Si bien la discusión sobre la psicología educacional rural recién se inicia, creemos que nuestro ingreso a estos contextos ofrece una importante oportunidad para reflexionar sobre nuestras premisas epistemológicas, y los modelos teóricos y metodológicos que de ellas derivan. Lo que hace falta entonces, es abandonar la ingenuidad, para repensar nuestros propios procesos formadores y nuestra práctica profesional cotidiana. El desafío no es sólo preguntarnos si estamos o no preparados para ejercer en contextos educativos diversos, sino preguntarnos continuamente ¿qué necesitamos para estarlo? ¿qué hacemos para conseguirlo? y ¿cuándo comenzamos a trabajar por ello? Este es el verdadero desafío.

REFERENCIAS

- Åberg-Brentsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(29), 100-108.
- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿Tiene implicaciones en la formación del profesorado?. *Aula Abierta*, 35(1), 83-90.
- Acker, D. & Gasperini, L. (2009). *Education for rural people. The role of education training and capacity development in poverty reduction and food security*. Roma, Italia: FAO.
- Araya, F., Dell, R., Donoso, P., Marianov, V., Martínez, F. & Weintraub, A. (2012). Optimizing location and size of rural school in Chile. *International Transactions in Operational Research*, 19(5), 695-710.
- Ascorra, P. (2012). Ruralidad: Desafíos y proyecciones para los estudios

- sociales. *Psicoperspectivas, Individuo y sociedad*, 11(1), 1-7.
- Atchoarena, D. & Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Santiago de Chile: FAO-UNESCO.
- Ávila, M. (2010). *Estudio caracterización de las escuelas rurales multigrado de la región del Maule basado en el modelo de calidad de la gestión escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación (pp. 1-127).
- Bahía, A. (2003). Psicología de la educación: Complicidad Ideológica. En A. Bahía, A. Checcia & M. Rebello (eds.). *Psicología Escolar: Teorías críticas* (pp. 79-103). Sao Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bahía, A., Checcia, A. & Rebello, M. (2003). *Psicología Escolar: Teorías críticas*. Sao Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baltar, M. & Carrasco, C. (2013). Re- pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, (24), 173-190.
- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero, A. Pérez & A. Toscano (comps.) *Construyendo posibilidad. Aproximación y sentido de la experiencia escolar* (pp.15-32). Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280.
- Borsdorf, A. & Hidalgo, R. (2009). Searching for Fresh Air, Tranquillity and Rural Culture in the Mountains: A New Lifestyle for Chileans?. *Journal of the geographical society of Berlin*, 140(3), 275-292.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en <http://www.red-ler.org/escuela-rural-territorio.pdf>
- Bradley, J., Werth, J. & Hastings, S. (2012). Social Justice Advocacy in Rural Communities: Practical Issues and Implications. *The Counseling Psychologist*, 40(3), 363-384.
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10.
- Btsh, E., Bur, R., Cameán, S., Erasquin, C. & Greco, B. (2000). Psicólogos en instituciones educativas: representaciones del rol y modalidades de intervención. *VIII Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología*, Universidad de Buenos Aires, Argentina (pp. 384-399).

- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, (350), 449-461.
- Canales, M. (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. En PNUD-GABINETE, Gobierno de Chile. *Seminario Chile rural: Un Desafío para el Desarrollo Humano. Temas de Desarrollo Humano Sustentable*, (12), 33-39. Santiago de Chile: PNUD.
- Carrasco, C. (2010). La práctica de la investigación educativa desde la psicología: intereses implícitos y finalidad social. *Revista de Psicología*, 19(1), 154-178.
- Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas, Individuo y sociedad*, 11(1), 180-203.
- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93(9-10), 1045-1057.
- Compagnucci, E., Denegri, A. & Fabbi, M. (2009). *La inserción del psicólogo en el campo educativo: intervención y prácticas en contexto*. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Noviembre de 2009. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Coll, C. (1990). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación. En C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (comps.) *Desarrollo psicológico y Educación. Tomo II Psicología de la Educación* (pp.15-30). Madrid: Alianza.
- Conomos, A., Griffin, B. & Baunin, N. (2013). Attracting psychologists to practice in rural Australia: The role of work values and perceptions of the rural work environment. *Australian Journal of Rural Health*, (21), 105-111.
- Contreras, P. & Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial?. *Revista de Docencia*, 41, 5-16.
- Cornejo, R. (2007). Los psicólogos y el futuro de nuestra educación: Entrevista a Rodrigo Cornejo. *Diversidad Educativa*. Disponible en: http://www.diversidadeducativa.cl/LOS%20PSICOLOGOS%20Y%20EL%20FUTURO%20DE%20NUESTRA%20EDUCACION_%20ENTREVISTA%20A%20RODRIGO%20CORNEJO.pdf
- Deaville, J., Wynn-Jones, J., Hays, R., Coventry, P., McKinley, R. & Randall-Smith, J. (2009). Perceptions of UK medical students on rural clinical placements. *Rural and Remote Health*, 9(2), 1165.
- Delich, A. & Iaies, G. (2009). Los sistemas educativos y cohesión social: la reconstrucción de lo común en los estados nacionales del siglo XXI. En C. Cox & S. Schwartzman (eds.), *Políticas educativas y la cohesión social en América Latina* (pp.175-230). Santiago: Uqbar Editores.

- Donoso, S. & Arias, O. (2012). Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: el caso de la región de Los Lagos (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 35-54.
- Echeverri, R. & Rivero, M. (2002). *Nueva Ruralidad Visión del territorio en América Latina y el Caribe*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA. Disponible en: <http://repiica.iica.int/docs/B0536e/B0536e.pdf>
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2014). Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista de Extensión Universitaria Universidad Nacional de Córdoba*, (5), 12-35.
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En N. Llevot, & J. Garreta. *Escuela Rural y Sociedad* (pp. 81-86). España: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Figlio, D. & Rouse, C. (2006). Do accountability and voucher threats improve low-performing schools?. *Journal of Public Economics*, 90(1-2), 239-255.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Garin, A. Albers, C. & Ortega, E. (2011). Las expresiones de la ruralidad en la región de La Araucanía, Chile, 1997-2007. *Estudios Sociales*, 19(38), 67-89.
- Gershberg, A., González, P. & Meade, B. (2012). Understanding and Improving Accountability in Education: A Conceptual Framework and Guideposts from Three Decentralization Reform Experiences in Latin America. *World Development*, 40(5), 1024-1041.
- Gershberg, A., Meade, B. & Andersson, S. (2009). Providing better education services to the poor: Accountability and context in the cast of Guatemalan decentralization. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 187-200.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Grajales, S. & Concheiro, L. (2009). Nueva ruralidad y desarrollo territorial una perspectiva desde los sujetos sociales. *Revista del Pensamiento Sociológico*, (18), 145-167.
- Güell, P. (2005). *Desarrollo Humano: una perspectiva para mirar lo rural*. Seminario Chile rural: Un Desafío para el Desarrollo Humano. N°12. Temas de Desarrollo Humano Sustentable. Santiago de Chile: PNUD-GABINETE.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Hanushek, E. & Raymond, M. (2005). Does school accountability lead to improved student performance?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), 297-327.
- Hargreaves, L. (2009). *Respect and responsibility: Review of research on small rural*

- schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117-128.
- Hargreaves, L., Kvalsund, R. & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80-88.
- Hargrove, D. (2007). Keeping a rural psychology presence alive. *Clinical Psychology Science & Practice*, 14(3), 304-305.
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2012). *Resultados XVIII Censo de población 2012*. Santiago de Chile: Autor.
- Jameson, J. & Blank, M. (2007). Rural services: Defining problems and developing solutions. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 14(3), 283-298.
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116.
- Kearns, R., Lewis, N., McCreanor, T., & Witten, K. (2009). 'The status quo is not an option': community impacts of school closure in South Taranaki. *New Zealand Journal of Rural Studies*, 25(1), 131-140.
- Kovács, K. (2012). Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 28(1), 108-117.
- Landini, F., Benítez, M. & Murtagh, S. (2010). Revisión de los trabajos realizados por la psicología sobre pequeños productores agropecuarios. *Anuario de Investigaciones*, 17, 221-229.
- Landini, F. (2012). Peasant Identity: Contributions towards a rural psychology from an argentinean case study. *Journal of Community Psychology*, 40(5), 520-538.
- López, V., Ayala, A. & Morales, M. (2010). *El psicólogo atrapado: Análisis de las tensiones del psicólogo escolar ante las demandas de derivación de la escuela*. Ponencia presentada en las X Jornadas Internacionales de Psicología Educacional, La Serena, 28 a 30 de octubre.
- Malone, J. (2011). Professional Practice Out of the Urban Context: Defining Canadian Rural Psychology. *Canadian Psychology*, 52(4), 289-295.
- Malone, J. (2012). Professional Ethics in Context. Practising Rural Canadian Psychologists. *Bioethical Inquiry*, (9), 463-477.
- Malone, J. & Dyck, K. (2011). Professional Ethics in Rural and Northern Canadian Psychology. *Canadian Psychology*, 52(3), 206-214.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Godotti, M. Gómez, J. Mafra, A. de Alencar (comps.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp.75-82). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Disponible

en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>

- Ministerio de Educación de Chile (2008). *Ley N°20.248 de la Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010a). *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008*. Departamento de Estudios y Desarrollo. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010b). *Estadísticas de la Educación 2008*. Departamento de Estudios y Desarrollo. Santiago de Chile: Autor.
- Montero, C. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Muñoz, A., García, B. & Sánchez, A. (1997). La psicología en la escuela: aportaciones a la historia de la psicología escolar. *Revista de Psicología Educativa*, 3(1), 7-26.
- Nuñez, C., Solís, C. & Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625.
- Osborn, A. (2012). Juggling personal life and professionalism: Ethical implications for rural school psychologists. *Psychology in the Schools*, 49(9), 876-882.
- Ossa, C. (2006). Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de Psicología*, 15(2), 131-146.
- Ossa, C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Pequén*, 1(1), 72-82.
- Pérez, E. (2001). Hacia una Nueva Visión de lo Rural. En N. Giarracca. *¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?* (pp. 17-29). Buenos Aires: Colección Grupos de Trabajo de CLACSO.
- Perticara, M., Román, M. & Selman, J. (2013). *Rendimiento escolar y uso de los recursos de la ley SEP*. Documento de Investigación N°297. Facultad de Economía y Negocios. Universidad Alberto Hurtado.
- PNUD. (2008). *Informe sobre desarrollo humano en Chile rural: Seis millones por nuevos caminos*. Santiago de Chile: Autor.
- Raczynski, D, Weinstein, J. & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193.
- Reback, R. (2008). Teaching to the rating: school accountability and the distribution of student achievement. *Journal of Public Economics*, 92(5-6), 1394-1415.
- Redondo, J. (2007). Aportes del Psicólogo Educacional a los Establecimientos Educativos.

Disponible en:
http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educ_ativos.pdf

- Redondo, J. (2011). Una psicología educacional al servicio de la calidad y equidad de la educación chilena. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 305-322). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Riella, A. & Vitelli, R. (2005). Escuelas rurales y desarrollo territorial: una reflexión para el caso Uruguayo. *Revista Pampa*. (1), 1-20.
- Rodríguez, W. (2009). *Hacia una psicología social crítica de la educación en América Latina*. Ponencia presentada en las V Jornadas Costarricenses de Psicología Social, Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, A. & Saborio, M. (2007). *Algunas consideraciones sobre la definición y medición de lo rural*. Documento de trabajo N°1. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura Desarrollo Rural Sostenible.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas, Individuo y sociedad*, 11(1), 8-31.
- San Miguel, J. (2005). Nuevas demandas de la educación básica rural. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 3(5). Disponible en: <http://www.revistaerural.cl/jsm.htm>
- Selvini, M. (1986). *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós Educador.
- SIMCE. (2011). *Resultados Nacionales SIMCE 2010*. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <http://www.simce.cl/>
- Smit, R. & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.
- Thomas, C. & Hernández, R. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital e Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en: <http://www.revistaerural.cl/thyhe.htm>.
- Vera, D. & Meneses, P. (2012). Construcción de una Escala para medir Creencias acerca del proceso educativo en Profesores Rurales, CAPE-R. *Liberabit*. 18(2), 183-193.
- Vera, D., Osses, S. & Shiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 311-324.

- Vera, D., Salvo, S. & Zunino, H. (2013). En torno al cierre de Escuelas Rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una política de Estado. *Investigaciones en Educación*. 13(1), 123-143.
- Vera-Bachmann, D. & Salvo, S. (2016). Perfiles de Escuelas Rurales exitosas. Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*. 15(2), 15-28.
- Villarroel, J. (2004). *El Desarrollo Rural en el Chile de hoy, un desafío para la superación de la pobreza*. Santiago de Chile: Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza.
- West, M. & Peterson, P. (2006). The efficacy of choice threats within school accountability systems: results from legislatively induced experiments. *Economic Journal*, 116(510), 46-62.
- Williamson, G. (2004). Estudios sobre la educación para la población rural en Chile. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 93-163). Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Roma: FAO-UNESCO.
- Williamson, G. (2010). Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: Reflexiones desde algunas experiencias internacionales. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 7(13-14), 1-16.