

DIAGNÓSTICO AMPLIADO **BASES PARA LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES**

DIAGNÓSTICO AMPLIADO: BASES PARA LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Gobierno de Chile

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL (DEG)

Jefe División de Educación General

Jorge Figueroa Figueroa

ÁREA ESTRATÉGICA APRENDIZAJE PARA EL SIGLO XXI

María Angélica Mena Silva

UNIDAD DESARROLLO PEDAGÓGICO

David González González

COORDINACIÓN GENERAL

FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN RURAL

Alicia Foxley Valdivieso

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Resultados Proceso participativo “Diálogos para la educación rural”

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS, UNIVERSIDAD DE CHILE

Paulina Chávez Ibarra - Coordinadora general

Claudio Fuentes Bravo - Coordinador académico

Pía Amigo Fuentes - Cientista de datos

Gustavo Warner Lillo- Analista de datos

Pablo Ferrer Cárdenas- Análisis cualitativo

ESTUDIANTES EN PRÁCTICA PROFESIONAL

Andrés Elizalde Cifuentes

Gerard Aliaga Cuevas

Resultados instancias de devolución de resultados y oportunidades locales

Karina Tapia Vergara

Los contenidos del presente documento pueden ser usados parcial o totalmente, citando la fuente.

Disponible en: <https://rural.mineduc.cl>

© Ministerio de Educación, 2026.

Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente correspondiente.

Tabla de contenido

Tabla de contenido	3
1. Presentación	5
Antecedentes generales de la educación en territorios rurales (2024)	7
Establecimientos de educación parvularia sin reconocimiento oficial	9
Matrícula	10
Docentes	12
Resultados educativos	12
Diagnóstico por dimensión	14
1.1. Dimensión Territorial	16
1.1.1. Definición de establecimiento rural	16
1.1.2. Relaciones escuela - territorio.....	18
1.2. Dimensión Gestión institucional	19
1.2.1. Microcentros	19
1.2.2. Redes territoriales	21
1.2.3. Liderazgo.....	22
1.2.4. Trayectorias educativas	24
1.3. Dimensión Gestión pedagógica	26
1.3.1. Calidad educativa.....	26
1.3.2. Gestión didáctica y curricular.....	27
1.3.3. Formación.....	30
1.3.4. Convivencia.....	31
1.4. Dimensión Condiciones estructurales	33
1.4.1. Arquitectura institucional.....	33
1.4.2. Financiamiento.....	34
1.4.3. Gestión de la información	35
1.4.4. Condiciones laborales	36
1.4.5. Disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos	37
1.4.6. Conectividad e infraestructura digital	37
1.4.7. Transporte escolar y conectividad vial	37
1.4.8. Infraestructura.....	38
1.4.9. Servicios de alimentación escolar	39
1.4.10. Internados, hogares y residencias estudiantiles	39

1.4.11.	Disponibilidad de agua potable	40
1.4.12.	Disponibilidad de electricidad	41
	Referencias bibliográficas	42
	Anexos.....	45
	Anexo 1. Experiencia de otros países en políticas de educación rural	45
	Anexo 2. Especificidades normativas y documentos internacionales	49
	Anexo 3. Recomendaciones de organismos internacionales sobre políticas de educación rural.	50
	Anexo 4. Especificidades de la normativa nacional	52
	Anexo 5. Sobre la definición de establecimiento rural o aislado	55
	Anexo 6. Tablas y gráficos situación de la educación en territorios rurales (2024)	58

1. Presentación

La **Política Nacional de Educación en Territorios Rurales (2025-2031)** se construyó a partir de los resultados de un proceso participativo amplio denominado “Diálogos para la educación rural”, efectuado durante el segundo semestre de 2023, que permitió a comunidades educativas y habitantes de áreas rurales, representantes de espacios académicos, entidades sostenedoras, organizaciones de la sociedad civil y servicios públicos reflexionar y dialogar en torno a los principales desafíos y oportunidades de la educación rural, para la construcción de un país más justo y equitativo.

El diseño metodológico de dicho proceso se construyó en base a la revisión y aprendizajes derivados de la implementación del programa MECE Rural a partir de 1992, y de la “[Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural: Por un Desarrollo Integral y más Oportunidades para los Habitantes Rurales](#)”, convocada por los Ministerios de Agricultura y Educación en 2020.

Los resultados derivados del proceso participativo —disponibles en Mineduc (2024a) y en <https://resultadosdialogosrurales.mineduc.cl>—, se complementaron con la revisión bibliográfica de investigaciones especializadas en educación rural, tanto nacionales como internacionales, y con datos cuantitativos que permitieron contextualizar y profundizar en la interpretación de los hallazgos. De esta forma, se construyó el diagnóstico basal de la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales (PNETR), cuyas principales conclusiones fueron incluidas en su cuarto capítulo, titulado “[Diagnóstico de la situación actual de la educación en territorios rurales](#)”, y que en el presente documento se presentan de forma ampliada.

La comisión elaboradora de la PNETR estuvo conformada por Paulina Sepúlveda Cáceres, de la Subsecretaría de Educación; Karen Alarcón Abarca, Elisa Ibieta García y Loreto Navarro Martínez, de la Subsecretaría de Educación Parvularia; María Paz Andrade Ríos, de la Agencia de Calidad de la Educación; Rosa Lozano Riquelme, de la Superintendencia de Educación; Bárbara Cáceres Vilches, de la División de Planificación y Presupuesto; Camila Núñez Palomino, de la Dirección de Educación Pública (DEP); Paola Núñez Romo, de la Secretaría Ejecutiva de Educación Media Técnico-Profesional (EMTP); Rodrigo Velásquez Burgo, de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE); Jenifer Sánchez Padilla, Valeria Capetillo Arellano, y Francisca Guarda Barros, del Centro de Innovación (CIM), y Luz Patricia Flores Ortiz, Robinson Lira Castro, y María Andrea Segovia Moreno, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

En tanto, la División de Educación General (DEG), encargada de impulsar la PNETR en virtud de su mandato legal de focalizar especialmente su labor en sectores geográficos en donde exista menor disponibilidad de apoyos técnico-pedagógicos (Ley 18.956, art. 7), estuvo representada en esta instancia por Nicolás Vicente Ugarte; por el encargado de su Unidad de Desarrollo Pedagógico, David González González, y por la coordinadora nacional de Fortalecimiento de la Educación Rural, Alicia Foxley Valdivieso. Junto con ellos, integraron la comisión los siguientes profesionales de equipos técnicos de la DEG: Zoila Díaz Berton y Magdalena Casanova Vidal, de Fortalecimiento de la Educación Rural; Rodrigo Torres Cañete, de Liderazgo y Apoyo a la Mejora Educativa; Aida Guzmán Cifuentes, de Atención a la Diversidad (Educación Especial), y Ericka Castro Quesada, de Educación Intercultural Bilingüe.

Durante el proceso de elaboración de la Política se abrieron nuevos espacios de participación¹ que permitieron a distintos actores clave y comunidades educativas evaluar y retroalimentar el proceso en curso, aportar ideas concretas e informar oportunidades locales a partir del análisis de los resultados de la etapa de diálogo, todo lo cual sirvió de insumo para elaborar la versión final de la Política.

En suma, el presente documento pone a disposición de las comunidades y público en general, un diagnóstico ampliado que ofrece, en primer lugar, la caracterización general de la educación en territorios rurales de 2024 que estuvo a la base de la elaboración de la Política, y que complementa, a su vez, el “[Análisis de la educación rural en Chile](#)” que el Centro de Estudios Mineduc ofreció en el N° 61 de su serie “Evidencias”. Al final del documento, esta caracterización es reforzada en el [Anexo 6](#) con tablas y gráficos sobre la situación actual de la educación en territorios rurales.

Posteriormente, el diagnóstico se despliega en las cuatro dimensiones en que se estructuró el proceso participativo, organizando los principales temas, desafíos, oportunidades y nudos críticos de la educación en contextos rurales. Citando a la PNETR (p.24):

“En la **dimensión Territorial**, se abordó la definición de establecimiento rural presente en el sistema y las características de las relaciones que los centros educativos establecen con sus territorios; en la **dimensión de Gestión institucional**, se trabajó en torno al análisis del quehacer de los microcentros, el rol de las redes territoriales, y los desafíos en términos de liderazgo y trayectorias educativas; en la **dimensión de Gestión pedagógica**, se consideraron temas de gestión integral de aprendizajes, recursos educativos, docencia, formación y convivencia; y en la **dimensión de Condiciones estructurales**, aspectos vinculados a la arquitectura institucional que implementa las políticas educativas en ruralidad y la disposición y acceso a bienes y servicios en estos contextos”.

Finalmente, se incorporan anexos con experiencias y evidencia comparada en definiciones, políticas y normativa en educación rural, incluyendo documentación y recomendaciones de organismos internacionales, con el propósito de ofrecer un panorama actualizado que facilite la comprensión y reflexión sobre los principales desafíos y oportunidades que tienen los sistemas educacionales en estos contextos.

¹ Entre estos se cuentan los talleres de “Apropiación de resultados y oportunidades locales para el diseño de la Política Nacional de Educación Rural” y los instrumentos de “Evaluación devolución de resultados Política educación rural”. La sistematización y análisis de resultados de estas instancias se encuentran disponibles en “Informe de resultados: Evaluación devolución de resultados Política de Educación Rural” (Mineduc, 2025).

Antecedentes generales de la educación en territorios rurales (2024)

En 2024 había un total de 3.130 establecimientos educacionales rurales, correspondientes al 28,4% del total de establecimientos, el 7,7% de las y los estudiantes y el 11,8% de las y los docentes a nivel nacional. De estos establecimientos, un 70,2%, se hallaban bajo dependencia municipal, mientras que el 22,1% y el 7,4%, eran administrados por entidades particulares subvencionadas y Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), respectivamente.

Si bien la mayoría de los establecimientos rurales son públicos (77,6%) e imparten educación básica (96,5%), existen comunidades educativas rurales para todas las modalidades y niveles educativos del sistema: educación de adultos, educación especial, educación parvularia y educación media, tal como presenta el Cuadro 1.

Cuadro 1: Establecimientos educativos rurales por nivel o modalidad de enseñanza

Nivel de educación	N° establecimientos rurales que imparten nivel o modalidad de educación	Porcentaje del total establecimientos rurales
Educación Parvularia	1.331	42,52%
Educación Básica niñas, niños y jóvenes	3.021	96,52%
Educación Básica adultos	26	0,83%
Educación Especial	78	2,49%
Educación Media HC jóvenes	128	4,09%
Educación Media HC adultos	48	1,53%
Educación Media TP (Comercial, Industrial, Técnica y Agrícola) niñas, niños y jóvenes	92	2,94%
Educación Media TP (Comercial, Industrial, Técnica y Agrícola) adultos	2	0,06%

*Existen establecimientos rurales que imparten más de un nivel educativo, razón por la cual los porcentajes no suman 100%.

Fuente: Elaboración propia.

Entre los establecimientos rurales de educación media, el 41,8% imparte educación media técnico profesional, siendo estos fundamentalmente de especialidad agropecuaria, con 2.158 estudiantes. Además, se constata que un total de 34 establecimientos rurales cuentan con el sello “Liceo Bicentenario”, siendo la región del Maule la que tiene la mayor concentración con 6 establecimientos.

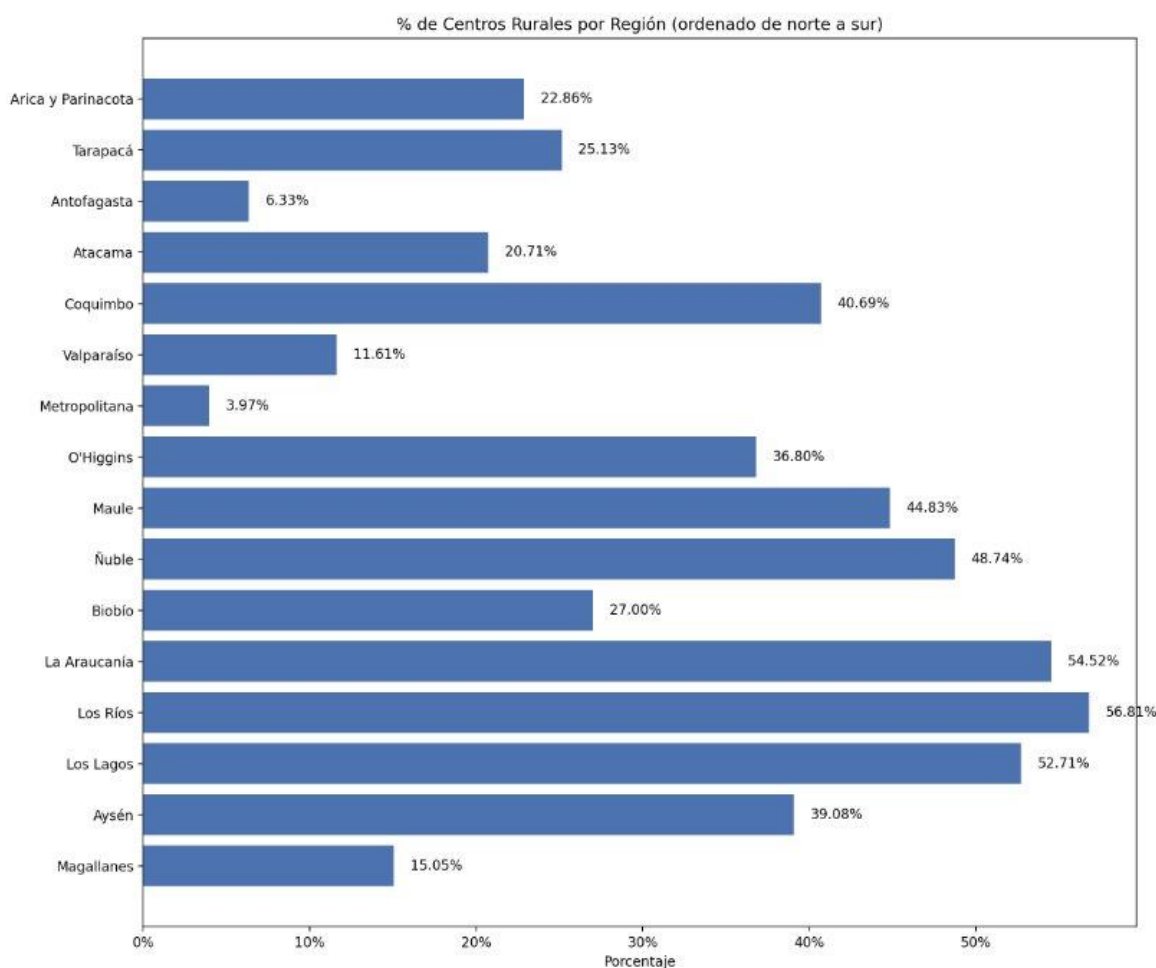
Por su parte, el 47,3% de los establecimientos que imparten educación básica son uni, bi o tri docentes² y, por tanto, cuentan con aulas multigrado o cursos combinados. En general, las

² En este diagnóstico se entenderá como uni, bi o tri docentes a los establecimientos que cuentan con uno, dos o tres docentes respectivamente contratados por 38 horas o más en un mismo centro educativo. Con ello se reconoce la creciente presencia de docentes itinerantes en los contextos rurales,

regiones que presentan la mayor concentración de estos establecimientos educativos son La Araucanía (18,55%), Maule (11,7%) y Biobío (8,9%).

En cuanto a la proporción de establecimientos rurales a nivel regional (Gráfico 1), se constata que la mitad de las regiones supera el promedio nacional (28,4%). De esta forma, en la región de O'Higgins el 36,80% de los establecimientos educativos son rurales; seguida por la región de Aysén, con el 39,08%; Coquimbo, con el 40,69%; Maule, con el 44,83%; Ñuble, con el 48,74%; Los Lagos con el 52,71%; La Araucanía, con el 54,52%, y finalmente Los Ríos, con un 56,81% de establecimientos rurales.

Gráfico 1: Porcentaje de establecimientos educativos rurales respecto del total regional

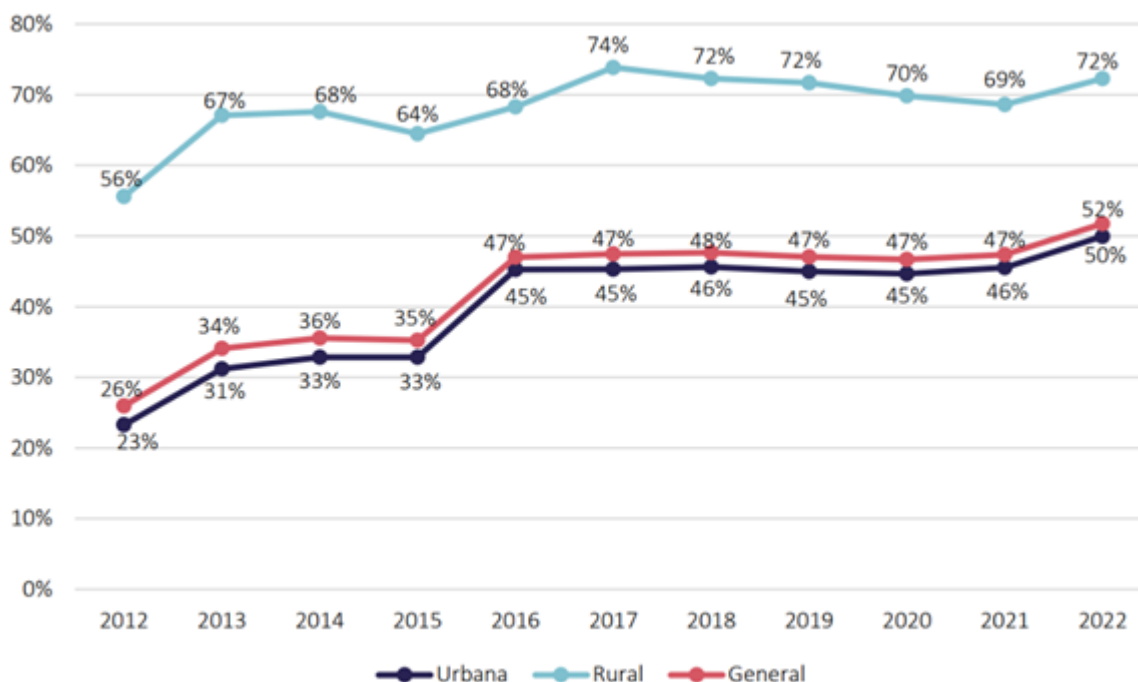


Fuente: Elaboración propia.

lo que muchas veces genera distorsiones en la lectura literal de los datos del SIGE respecto de la cantidad de docentes por establecimientos. Dicho de otro modo, un establecimiento que en SIGE aparece con 5 docentes, podría ser considerado polidocente; sin embargo, si de los cinco docentes, 2 están contratados en jornada completa, es altamente probable que el establecimiento cuente con dos cursos combinados y que los restantes tres docentes sean itinerantes, impartiendo, por algunas horas a la semana, asignaturas como Música, Artes Visuales, Lengua y Cultura Indígena o Educación Física.

En promedio, los establecimientos educacionales rurales presentan un Índice de Vulnerabilidad Estudiantil (IVE) en enseñanza básica de 0,93, lo que indica un alto nivel de vulnerabilidad. En esta línea, de acuerdo con los datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2023), el 72,5% de establecimientos educacionales rurales se encuentran en los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo. Así también, el porcentaje de estudiantes prioritarios SEP respecto del total de la matrícula es mucho mayor en establecimientos rurales, en comparación con los urbanos (Gráfico 2).

Gráfico 2: Estudiantes prioritarios/as SEP respecto del total de matrícula por zona geográfica, 2012-2022



Fuente: Mineduc (2024c).

En relación con la ubicación geográfica de los establecimientos rurales, un 27,5% del total se encuentran aislados, ya sea porque están ubicados en localidades aisladas de acuerdo con el criterio definido por la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE, 2019), porque están a más de 5 kilómetros del establecimiento más cercano, o bien, porque cumplen ambos criterios ([Anexo 6](#), Tabla 1).

A su vez, de acuerdo con la categorización de comunas que realiza la Oficina de Estudios y Políticas Agrarias (ODEPA) a la luz de la Política Nacional de Desarrollo Rural y en la cual se clasifica las comunas en predominantemente rurales, mixtas o predominantemente urbanas, de la totalidad de establecimientos rurales, el 60,4% se ubica en comunas rurales, mientras que el 25,3% se ubica en comunas mixtas y el 14,3% en comunas urbanas ([Anexo 6](#), Tabla 2).

Establecimientos de educación parvularia sin reconocimiento oficial

Sumado a lo anterior, existe un total de 947 centros educativos que imparten educación parvularia, atendiendo a niños y niñas de zonas rurales a través de modalidades no convencionales, programas alternativos y no formales, lo que en algunos casos implica

trabajar en centros comunitarios o salas itinerantes, a fin de resguardar el derecho a la educación en zonas sin oferta educativa suficiente. En 2024, estas unidades educativas que, debido a sus características y particularidades, no cuentan con reconocimiento oficial, se concentran en las regiones de La Araucanía (118), Coquimbo (117), Biobío (112), O'Higgins (103) y Los Lagos (102) ([Anexo 6](#), Tabla 3).

La situación de estos establecimientos se inicia como materia de análisis con la promulgación de la Ley N°20.832 de 2015, que crea la autorización de funcionamiento o reconocimiento oficial para establecimientos que imparten Educación Parvularia; el Dictamen N°51 de 2019 de la Superintendencia de Educación, que determina los criterios para definir un establecimiento educativo; y el Informe sobre Programas alternativos y modalidades no convencionales elaborado por la Superintendencia de Educación (2022). Este último señala que entre los establecimientos sin reconocimiento oficial que se consideran como establecimientos educativos, se encuentran la modalidad CECI (Centros Educativos Culturales de Infancia), jardín familiar, jardín laboral, jardín en comunidades indígenas, PMI (Programa de Mejoramiento a la Infancia), y sala cuna en recinto penitenciario, entre otros.

Cabe señalar que los datos que se presentan a continuación consideran al conjunto de establecimientos educativos rurales que sí cuentan con reconocimiento oficial, salvo que se explicita lo contrario.

Matrícula

A los establecimientos formalmente definidos como rurales asiste un total de 281.233 estudiantes, donde el 73,6% se concentra en el nivel de enseñanza básica (niñas, niños y jóvenes), seguido por la educación parvularia (12,2%) y la educación media (11,2%), en sus formaciones diferenciadas Humanista Científico (HC) y Técnico Profesional (TP). Los porcentajes de matrícula más bajos se encuentran en el nivel de educación media TP de adultos (0,2%) y básica adultos (0,5%) (Cuadro 2).

Cuadro 2: Matrícula rural por nivel o modalidad de enseñanza

Nivel o modalidad de enseñanza	Total matrícula rural	Porcentaje del total de la matrícula rural
Educación Parvularia	34.233	12,2%
Educación Básica	206.947	73,6%
Educación Básica común adultos	1.356	0,5%
Educación Especial	3.757	1,3%
Educación Media HC	16.867	6,0%
Educación Media HC adultos	2.779	1,0%
Educación Media TP (Comercial, Industrial, Técnica y Agrícola)	14.739	5,2%
Educación Media TP (Comercial, Industrial, Técnica y Agrícola) adultos	555	0,2%
Total:	281.233	100,0%

Fuente: Elaboración propia

La diversidad de establecimientos educativos rurales está dada, entre otros elementos, por su matrícula (cantidad de estudiantes), por lo que resulta interesante identificar la distribución de establecimientos por rangos en este aspecto. En este sentido, se observa que el 26% de los establecimientos rurales cuenta con una matrícula de entre 1 a 9 estudiantes, seguido por un 23,4% cuya matrícula fluctúa entre 31 y 100 estudiantes. En tanto, el 21,2% tiene un tamaño que va de 10 a 30 estudiantes, el 16% cuenta con matrícula entre 101 y 193, mientras que el 13,4% tiene más de 193 estudiantes ([Anexo 6](#), Gráfico 2).

Por su parte, las regiones que concentran una mayor cantidad de estudiantes matriculados en establecimientos educacionales rurales son Maule (14,5%), Metropolitana (12,2%), La Araucanía (12%), O'Higgins (11,7%), Los Lagos (10,7%) y Biobío (9,1%) ([Anexo 6](#), Tabla 4).

En términos de su composición, se observa que el 74,5% cuenta por lo menos con un o una estudiante indígena matriculada, mientras que aquellos establecimientos que registran un 20% o más de matrícula indígena representan el 39,2%. Cuando vemos esta información en función de los territorios en que se emplazan estos establecimientos, es en las regiones de La Araucanía y Los Lagos donde se concentran los mayores porcentajes de matrícula indígena rural, representando un 38,1% y 18,2% respectivamente del total nacional.

A nivel nacional, el 17,1% de la matrícula rural es indígena. La Araucanía, nuevamente, sobresale con el 54,4% de su matrícula regional identificada como indígena, seguida por Antofagasta con 49,7% y Arica y Parinacota con 42%. En las regiones de Los Ríos y Tarapacá, la matrícula indígena representa casi un tercio del total de matrícula regional, alcanzando el 32,9% y 30,2% respectivamente.

Por otra parte, del total de establecimientos educativos rurales, el 36,4% tiene al menos un o una estudiante extranjera. No obstante, de la matrícula total en establecimientos rurales, un 3,8% corresponde a estudiantes de origen extranjero. Las regiones con mayor concentración de estudiantado extranjero en la educación rural son Tarapacá (19,3%), Metropolitana (17,2%), O'Higgins (15,7%) y Arica y Parinacota (14,4%). En contraposición, las regiones de Los Ríos y La Araucanía registran solamente el 0,6% y 0,7% de su matrícula como extranjera.

Con relación a la matrícula nacional de estudiantes rurales que presentan necesidades educativas especiales (NEE), en las regiones de Maule, La Araucanía y O'Higgins se observa la mayor cantidad de estudiantes, tanto con NEEP (Necesidades Educativas Especiales de carácter Permanente) como con NEET (Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorias).

No obstante, si observamos las proporciones de estas y estos estudiantes respecto de la matrícula total regional, se constata que el estudiantado rural con NEEP es proporcionalmente mayor en las regiones de Biobío, Ñuble y Valparaíso, representando al 11,2%, 10,9% y 10,4% de las y los estudiantes de la región, respectivamente. Las y los estudiantes rurales que presentan NEET se concentran en una mayor proporción en las regiones de Valparaíso (22,3%), La Araucanía (22,0%), Ñuble (21,9%) y Aysén (21,5%).

Particularmente, se observa que del total nacional de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista la mayor proporción en establecimientos rurales se encuentra en las regiones de O'Higgins (14,8%), Metropolitana (13,0%) y Maule (12,5%).

Docentes

La realidad docente en las comunidades educativas rurales está marcada por particularidades que contrastan su labor con la de quienes se desempeñan en contextos urbanos. La dispersión geográfica, la alta vulnerabilidad de las y los estudiantes y las condiciones de aislamiento, son algunos de los desafíos que enfrentan en su quehacer cotidiano.

En proporciones similares a los establecimientos urbanos, la educación en ruralidades cuenta con un 74,8% de docentes mujeres y un 25,1% de hombres. Del total de docentes que trabajan en estos contextos, el 35,8% tienen entre 11 y 20 años de experiencia, seguidos de un 32,4% con 3 a 10 años. El 8,4% de docentes rurales tienen entre 1 a 2 años de experiencia, mientras que el 3,7% cuenta con más de 40 años de servicio ([Anexo 6](#), Tabla 5).

Un elemento clave que caracteriza la realidad de más de la mitad de los establecimientos rurales, es que no cuentan con director o directora sino con una o un docente encargado (58,2%), cuyo rol es polifuncional dado que realiza tanto horas pedagógicas dentro del aula, como funciones directivas. La situación más crítica en este sentido se encuentra en el 31,4% de establecimientos rurales unidocentes, es decir, que cuentan con un solo profesor o profesora que realiza todas o la mayoría de las asignaturas, a diferentes niveles educativos entre 1° y 6° básico, dentro de la misma sala y al mismo tiempo, además de desempeñar todas las labores administrativas, de gestión directiva y de recursos, convivencia educativa y relaciones con la comunidad que el establecimiento requiere.

En una situación similar se encuentran las escuelas bidocentes y tri docentes que representan el 9,4% y 5,8% del total de establecimientos rurales a nivel nacional, respectivamente. Si bien las escuelas polidocentes representan más de la mitad de los establecimientos rurales (52,6%), sus características son muy diversas, manteniendo plantas docentes que alcanzan hasta 101 profesores y profesoras ([Anexo 6](#), Gráfico 3).

Pese a los desafíos y necesidades de apoyo, en general las y los docentes rurales se sienten cómodos y orgullosos del rol que cumplen como referentes al interior de sus comunidades, siendo de todos modos relevante que el sistema educativo los reconozca y confirme en su labor.

Resultados educativos

En relación con los resultados de las pruebas Simce de matemática y lenguaje de 4° básico realizadas entre 2018 y 2023, los establecimientos rurales presentaron promedios más bajos que los establecimientos urbanos. Esta disparidad es particularmente notable en matemáticas donde se registran más de 10 puntos de diferencia en todos los años ([Anexo 6](#), Gráfico 4).

Las brechas referidas en ambas pruebas se intensifican en 2° medio, donde los resultados del mismo periodo registran una mayor diferencia entre establecimientos rurales y urbanos, favoreciendo nuevamente a estos últimos. En particular, en el caso de matemáticas, la diferencia entre ambos tipos de establecimientos es mayor a 15 puntos en todos los años consignados ([Anexo 6](#), Gráfico 5).

De acuerdo con la clasificación en Categorías de Desempeño realizada por la Agencia de Calidad de la Educación ³, en el año 2020 los establecimientos educativos rurales se concentraron en las categorías Medio y Medio Bajo, tanto en enseñanza básica (171 y 110 establecimientos respectivamente) como en enseñanza media (58 y 8 establecimientos respectivamente) ([Anexo 6](#), Tablas 6 y 7).

No obstante, alrededor de un 30% de las instituciones educativas del país no pueden ser clasificadas bajo este sistema debido a su reducido número de estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2019), situación que afecta a aquellas escuelas –en su mayoría rurales- que no alcanzan el mínimo exigido de treinta “estudiantes Simce⁴”, requerido para obtener resultados válidos y/o confiables desde el punto de vista operativo y estadístico. En efecto, 2.656 establecimientos rurales no cuentan con categoría de desempeño en educación básica, o bien, carecen de información al respecto, lo que representa el 87,5% del total. Por su parte, 148 establecimientos rurales están en la misma situación respecto de la categoría de desempeño para educación media ([Anexo 6](#), Tabla 8).

³ Para evaluar tanto el aprendizaje de las y los estudiantes como el logro de los Otros Indicadores de Calidad (OIC), informar a la comunidad escolar sobre la evaluación de los establecimientos e identificar necesidades de apoyo, la Agencia de Calidad de la Educación ordena los establecimientos en Categorías de Desempeño Alto, Medio, Medio Bajo e Insuficiente, a partir de una evaluación integral.

⁴ Los “estudiantes Simce” se definen como “el total de estudiantes de un determinado grado o curso que rinden las últimas tres mediciones de las pruebas anuales de Matemática y Lectura, y las últimas dos mediciones para las pruebas que se realizan cada dos años o más” (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Diagnóstico por dimensión

El proceso participativo “Diálogos para la educación rural” de 2023, se estructuró en dimensiones y ámbitos que organizan los principales temas, desafíos, oportunidades y nudos críticos de la educación en contextos rurales (Cuadro 3). De esta forma, más de 12 mil personas a lo largo y ancho de todo el país pudieron reflexionar y proponer ideas en torno a una o más de estas dimensiones y ámbitos, según su rol, experiencia e intereses.

Cuadro 3: Tópicos consultados

Dimensiones	Ámbitos
Enfoque Territorial	Definición de establecimiento rural
	Relaciones escuela – territorio
Gestión Institucional	Redes y microcentros
	Liderazgo
	Trayectorias educativas
Gestión Pedagógica	Trayectorias formativas
	Gestión curricular
	Contextualización curricular
	Docencia
	Convivencia
	Recursos pedagógicos
Condiciones Estructurales	Disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos
	Aspectos institucionales (financiamiento, condiciones laborales y arquitectura institucional)

Fuente: <https://resultadosdialogosrurales.mineduc.cl/>

En la dimensión Territorial, se abordó críticamente la definición de establecimiento rural vigente en el sistema — aquellos que se encuentran “a más de 5 kilómetros del límite urbano más cercano, salvo que existan accidentes topográficos importantes u otras circunstancias permanentes derivadas del ejercicio de derechos de terceros que impidan el paso y obliguen a un rodeo superior a esta distancia o que esté ubicado en zonas de características geográficas especiales” (Art. 12 , DFL N°2/1998)— y las características de las relaciones que los centros educativos establecen con sus territorios. En la dimensión de Gestión institucional se trabajó en torno al análisis del quehacer de los microcentros, el rol de las redes territoriales, y los desafíos en términos de liderazgo y trayectorias educativas. En la dimensión de Gestión pedagógica se consideraron temas de gestión curricular, docencia, formación, convivencia y recursos educativos. Finalmente, en la dimensión de Condiciones estructurales se revisaron aspectos vinculados a la institucionalidad que implementa las políticas educativas en ruralidad, así como la disposición y acceso a bienes y servicios en estos contextos.

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos, junto con los datos disponibles respecto de la situación actual en cada dimensión y ámbito (Ilustración 1), respaldando así la definición de objetivos y líneas de trabajo que se trazaron para la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales y su correspondiente Plan de Implementación “Gabriela Mistral”.

Ilustración 1: Síntesis de los principales hallazgos por dimensión

Enfoque Territorial

Las definiciones institucionales en uso invisibilizan las particularidades y la diversidad de "ruralidades" que existen en el país. Para responder adecuadamente a las necesidades de las comunidades educativas e impulsar su desarrollo, se necesita una política de Estado que tenga un enfoque territorial y participativo.



Gestión Institucional

Los microcentros son espacios de diálogo y reflexión pedagógica centrales para la educación rural. Faltan recursos para apoyar su labor, ampliar las redes territoriales de la comunidad escolar y fortalecer los equipos de trabajo. Es importante mejorar las oportunidades educativas que ofrecen los territorios rurales para facilitar la continuidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Gestión Pedagógica

El docente rural tiene un perfil comunitario, caracterizado por el compromiso ético, afectivo y profesional con su labor y su territorio. La escuela se percibe como un espacio cercano y familiar, lo que contribuye a mantener una buena convivencia. En este contexto, el carácter "urbanocéntrico" del currículum no resulta pertinente para la educación rural multigrado. Se necesitan más recursos económicos y humanos para abordar los desafíos pedagógicos, sociales y educativos que enfrentan los establecimientos.



Condiciones Estructurales

La escuela rural está en una situación de desventaja y desigualdad en relación con las escuelas urbanas. La educación rural está subrepresentada en la organización del Ministerio de Educación, los recursos económicos e incentivos para las y los docentes resultan muy insuficientes y, además, existen falencias importantes de conectividad vial y digital, transporte escolar, infraestructura y acceso estable a los servicios básicos (agua, electricidad e internet).

Fuente: <https://resultadosdialogosrurales.mineduc.cl/>

1.1. Dimensión Territorial

En esta dimensión, distintos actores clave plantean la “falta de una política educativa estatal enfocada en la educación rural”, destacándose la importancia de que esta tenga un enfoque territorial y que favorezca el diálogo permanente entre el Ministerio de Educación y las comunidades locales.

Se requieren proyectos (...) específicos para la ruralidad, con acompañamiento a las personas para mejorar su empoderamiento. Al cerrar la Escuela [REDACTED] se terminaron varios servicios para la comunidad, por ejemplo, el bus para traslado de estudiantes y otras personas (también cerró el Policlínico). Actualmente, la movilización sólo llega a las calles iniciales del sector, con las dificultades asociadas a la nieve y escarcha del invierno y la falta de mantención de caminos internos (...) Se requiere un curriculum que “haga sentido” a aquello que los estudiantes conocen en su territorio (...) Las instituciones del Estado no visualizan la realidad local.

Mesa sociedad civil, Región de Magallanes.

Creo que tratar de comprender la necesidad y la realidad de la educación rural, preguntarle a la escuela cómo se construye y define es un paso necesario (...) el tema de la comunidad, trabajar más con ella desde el Estado como algo clave y estratégico

Mesa de Organizaciones Internacionales.

1.1.1. Definición de establecimiento rural

En el plano educativo, la definición actual de establecimiento rural construida a partir de elementos demográficos y por oposición a lo urbano, dificulta comprender la educación en ruralidades como un proceso dinámico y en constante construcción, omitiendo la complejidad de sus aspectos sociales, culturales y territoriales. En esta línea, el grupo de representantes de la **academia** que participaron de los “Diálogos para la educación rural”, plantea una tensión en el uso de términos como “escuelas pequeñas” o “escuelas lejanas”, pues reducirían su conceptualización a criterios vinculados con la densidad poblacional y la ausencia de lo urbano.

En este contexto, las distintas unidades, programas e iniciativas ministeriales han recurrido a diversas interpretaciones de la definición de establecimiento rural y/o aislado, complejizando la focalización de recursos e implementación de iniciativas ([Anexo 5](#)). Respecto de la definición actual considerada para asignar el incremento de la subvención por ruralidad⁵, esta presenta limitaciones técnicas y administrativas que dificultan identificar de manera precisa y adecuada la condición de ruralidad en ciertos establecimientos. Esta condición puede cambiar o mantenerse de maneras erróneas o no pertinentes, dependiendo de las decisiones u omisiones de las autoridades regionales, y de los antecedentes que estas tengan o no a la vista.

⁵ La definición del art. 12 del DFL N°2/1998 que determina este pago, según el mismo artículo, “se aplicará a todos los establecimientos educacionales que se encuentren ubicados en comunas cuya población total no exceda de 5.000 habitantes y su densidad poblacional sea igual o inferior a 2 habitantes por kilómetro cuadrado”, lo que se determinará de acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda, publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Ambas situaciones serán certificadas fundadamente por la Secretaría Regional Ministerial de Educación; no obstante, la o el Subsecretario de Educación, podrá objetar y corregir dichas determinaciones”

Las incertidumbres y la variabilidad que se asocian a la aplicación de la definición vigente (ver Cuadro 4) impactan en el incremento de la subvención por ruralidad recibida por los establecimientos, pudiendo desconocer su cultura organizacional, los sellos identitarios, las culturas familiares, las relaciones con el entorno natural y las vocaciones productivas que permean el quehacer educativo en estos contextos. Además, la antigüedad del DFL N°2/1998 ignora el constante crecimiento experimentado por las ciudades y las gradientes de ruralidad que se encuentran hoy a lo largo del país, las cuales, de considerarse en una redefinición de establecimientos rurales, podría contribuir a mejorar la pertinencia de los criterios establecidos para asignar las subvenciones, así como otros recursos e iniciativas, tanto en lo financiero como en lo técnico-pedagógico.

Cuadro 4: Cantidad de establecimientos educativos rurales municipales entre los años 2000 y 2016, considerando su variación a urbanos y estado de funcionamiento

Región	Cambia a Urbana	Cierra	Estado	
			En funcionamiento 2016	En receso 2016
Arica y Parinacota – Tarapacá	3	3	71	-
Antofagasta	1	2	16	1
Atacama	-	9	37	-
Coquimbo	23	47	272	5
Valparaíso	49	27	131	2
Metropolitana	-	12	111	-
O'Higgins	8	78	245	-
Maule	4	106	388	4
Biobío	3	217	506	1
La Araucanía	-	199	313	8
Los Ríos - Los Lagos	5	269	630	18
Aysén	1	5	29	-
Magallanes	1	3	16	-
Total:	98	977	2.765	39

Fuente: Núñez et al. (2020).

La definición del DFL N°2/1998 no considera modalidades alternativas o no convencionales de educación parvularia, a la vez que la asignación de recursos económicos que reciben estos establecimientos resulta insuficiente como consecuencia de su menor matrícula. Adicionalmente, tanto JUNJI como Integra orientan sus acciones respecto de la ruralidad sobre la base de definiciones normativas que difieren de las establecidas por el DFL N°2.

En este sentido, desde las **organizaciones internacionales, sociedad civil, mesas de Sostenedores, Academia y Agrupación Nacional de Profesores y Profesoras Rurales**, se plantea que la definición vigente se expresa de una manera general que mecaniza y homogeniza las posibilidades de articular factores territoriales, de desarrollo y educativos. Las organizaciones de la sociedad civil enfatizan en el hecho de que la actual definición de “establecimiento rural” omite elementos significativos para los procesos educativos e invisibiliza sus aportes para el desarrollo de las áreas rurales y el resguardo del derecho a la

educación con pertinencia territorial. En este sentido, hay consenso en la necesidad de ampliar los bordes de la definición institucional de establecimiento rural, visibilizando la riqueza de las formas de vida, costumbres, raíces culturales, conocimientos ecológicos y vocaciones productivas locales, cuyo valor social ofrece condiciones únicas para el desarrollo educativo y local. Desde esta perspectiva, el enfoque territorial en la política educativa debiese resguardar el diálogo permanente entre el nivel central, regional, local y las comunidades, de modo que los establecimientos rurales cuenten con criterios e indicadores de calidad propios, y se garantice la participación efectiva y vinculante de los territorios en la toma de decisiones.

Las definiciones están muy alojadas en los temas administrativos e invisibilizan la construcción del territorio compuesta de dinámicas sociales, disputas de poder (...). Es sumamente relevante avanzar en el territorio como una política de construcción social. Cuando una aplica el criterio de la ODEPA, la población rural en el país es del 28%. Tendería a defender un poco la definición desde la ODEPA, porque avanza en una línea desde el territorio.

Mesa Organizaciones internacionales.

1.1.2. Relaciones escuela - territorio

Desde las mesas técnicas formadas por **Sociedad civil, Academia, Organizaciones internacionales y Agrupación Nacional de Profesores y Profesoras Rurales**, así como en los diálogos desarrollados entre **estudiantes de educación media**, se señala que vivir en la ruralidad implica situaciones diversas e incluso contrapuestas, coexistiendo aspectos positivos, como la mejor calidad de vida, con aspectos negativos que generan importantes dificultades cotidianas para la diversidad de actores, tales como los problemas de transporte y conectividad a internet. Igualmente, las y los participantes se refieren a la relevancia estructural que cumplen en los procesos pedagógicos las relaciones entre los habitantes rurales, y entre ellos y el espacio habitado (natural, cultural, productivo). Las formas de vida comunitarias, el vínculo con los ecosistemas y las actividades productivas que se desarrollan en contextos rurales, configuran así límites territoriales que son construidos socialmente, y que no necesariamente coinciden con los límites administrativos.

En territorios rurales, los establecimientos educativos actúan como centros de desarrollo local, participando activamente en la vida comunitaria y en iniciativas que van más allá de los procesos formativos formales. En este sentido, el mejoramiento de su calidad educativa requiere de iniciativas y estrategias que se vinculen con el desarrollo y con las prácticas del nivel local. De lo contrario, si un establecimiento funciona desafectado de su contexto y es reconocido como rural únicamente por su emplazamiento, terminará reproduciendo y a menudo remedando procesos pedagógicos diseñados para contextos urbanos.

Además de brindar educación, hay consenso en las **mesas técnicas** en señalar que los establecimientos rurales son nodos de conexión entre el Estado y la comunidad, facilitando el acceso a servicios y promoviendo la cohesión social. A su vez, **educadores y educadoras tradicionales y de lengua y cultura indígena (ELCI)** señalan que las escuelas rurales deben ser capaces de integrar en su quehacer las características culturales locales, dado que es habitual que se constituyan como el centro de actividades de la comunidad y eje central de la misma, lo que exige una gran consideración hacia el territorio donde se ubican. Señalan la

relevancia de que la escuela, y el sistema educacional en su conjunto, comprenda las necesidades territoriales y las consecuencias del abandono o despoblamiento de los espacios rurales. Al respecto, cuando los establecimientos rurales cierran como consecuencia de su baja matrícula —situación en la que se encuentran en promedio 61 establecimientos al año (Núñez, et al 2020)—, desaparece también un elemento indispensable para el encuentro y la cohesión social, propiciando la fragmentación del tejido social, el debilitamiento de la vinculación institucional entre comunidades y Estado, y la profundización de la desconfianza en las autoridades (Núñez, C. y Solís, C., 2014).

En consecuencia, el mejoramiento educativo requiere planificación estratégica y adecuado financiamiento, acoplándose a las necesidades productivas y de innovación del territorio local, regional y nacional. Es importante que la oferta educativa existente responda a las particulares características, desafíos y necesidades productivas de los diversos contextos, fortaleciendo una oferta educativa local atractiva, que incentive a los jóvenes a no desligarse de sus territorios. Así, se plantea que los establecimientos rurales no sólo deben conectar al estudiantado con el mundo social en su sentido amplio, sino que también deben ser capaces de mostrarle a la sociedad la riqueza particular de la experiencia educativa en estos contextos, en tanto que abre caminos alternativos para concebir la educación, la escuela y las relaciones con la comunidad y la naturaleza circundante.

1.2. Dimensión Gestión institucional

Esta dimensión aborda los aspectos relativos al diseño, articulación, conducción, planificación institucional y gestión de recursos, cuyas responsabilidades recaen en equipos sostenedores, directivos, docentes o de educadores y educadoras encargadas de escuela. La dimensión comprende entre sus ámbitos los aspectos asociados a liderazgo educativo e instrumentos de gestión, así como redes territoriales y microcentros, cuyo rol en estos contextos es fundamental para enfrentar el aislamiento geográfico, institucional y profesional, así como para resguardar las trayectorias educativas.

1.2.1. Microcentros

De acuerdo con el Decreto Exento N°1107 (2021) los microcentros se definen como espacios de trabajo técnico-pedagógico que reúnen a docentes de escuelas rurales cercanas, permitiéndoles intercambiar experiencias, reflexionar sobre sus prácticas y mejorar sus habilidades docentes. En 2024⁶ funcionaban 276 microcentros a lo largo del país, agrupando un total de 1.594 establecimientos educativos rurales que representan al 50,9% del total de estos establecimientos (Cuadro 5). En promedio, estos microcentros se conformaron por 5,8 escuelas organizadas en cursos combinados o aulas multigrado⁷. De acuerdo con su distribución, las regiones de Los Lagos y La Araucanía concentran la mayor proporción de

⁶ Una actualización ampliada de esta información se encuentra disponible en el punto 1.3 del documento “[Microcentros rurales: Orientaciones 2026 para la formación local y la mejora educativa en red](#)”.

⁷ Los cursos combinados o aulas multigrado hacen referencia a la existencia de salas de clases donde conviven y aprenden de forma simultánea estudiantes de distintos niveles educativos y edades, bajo la tutela de un mismo docente. Habitualmente, se denomina “aula multigrado” a aquella donde el o la docente trabaja con un grupo de estudiantes que van desde 1° a 6° básico. En tanto, coloquialmente se usa la denominación “curso combinado” para referir a un grupo de estudiantes multinivel que agrupa una menor diversidad de edades y niveles educativos, en comparación con el aula multigrado, aunque también a cargo de un o una docente. Así, por ejemplo, una escuela tri docente puede tener tres cursos combinados: 1° y 2° básico, 3° y 4° básico, y 5° y 6° básico.

establecimientos agrupados en microcentro a nivel nacional. En cuanto a la proporción regional de establecimientos que pertenecen a microcentros, se destacan las regiones de Antofagasta, Magallanes, Arica y Parinacota, y Atacama, todas con más del 80% de sus establecimientos rurales agrupados en estas redes colaborativas.

Cuadro 5: Participación de los establecimientos educativos rurales 2024 en microcentros según región

Región	Nº establecimientos	% del total NACIONAL de establecimientos	% del total REGIONAL de establecimientos
Arica y Parinacota	26	1,6%	81,3%
Tarapacá	22	1,4%	44,9%
Antofagasta	13	0,8%	86,7%
Atacama	29	1,8%	80,6%
Coquimbo	212	13,3%	71,4%
Valparaíso	56	3,5%	40,9%
Metropolitana	7	0,4%	6,2%
O'Higgins	39	2,4%	15,6%
Maule	147	9,2%	40,2%
Ñuble	117	7,3%	59,1%
Biobío	154	9,7%	55,0%
La Araucanía	282	17,7%	48,7%
Los Ríos	172	10,8%	69,4%
Los Lagos	289	18,1%	59,8%
Aysén	18	1,1%	52,9%
Magallanes	11	0,7%	84,6%
Total :	1.594	100%	50,9%

Fuente: Elaboración propia

La creación de los microcentros al alero del programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural (MECE Rural) en la década de los noventa buscó generar un espacio de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente. No obstante, **docentes participantes de algunos microcentros** refieren que, en la práctica, el trabajo desarrollado en estas reuniones se focaliza en aspectos informativos y administrativos, contribuyendo más bien a la sobrecarga laboral, en desmedro de la reflexión técnica y pedagógica, empeorando la situación de polifuncionalidad en que se encuentran especialmente los y las docentes con rol de encargados de escuela.

El profesor rural es polifuncional pues debe realizar diversas funciones que lo desvían de su trabajo pedagógico. Además de ser un líder en su comunidad, debe analizar problemas, disponer de nuevas tecnologías, contactar redes de apoyo para obtener recursos en favor de la comunidad educativa, lo que se manifiesta en el doble rol de directivo y docente a la vez, lo que afecta negativamente al trabajo pedagógico propiamente tal al atender ambos cargos, el de directivo y docente.

Microcentro, San Pedro de Atacama, Región de Antofagasta.

En este ámbito, señalan los impactos negativos de los procesos de rendición de cuentas y estandarización en la educación, diseñados fundamentalmente para escuelas urbanas y

cuyos instrumentos de gestión y rendición deben replicarse sin ajustes ni adaptaciones en establecimientos rurales, lo que generaría una sobrecarga de responsabilidades, carente de sentido pedagógico.

Ha afectado a la educación rural que entra en la vorágine de estandarización de la escuela urbana, donde la escuela rural hace de todo y le exige al profesor que enseñe que haga clases a 6 cursos a la vez y que cumpla todas las exigencias administrativas y de roles. La carga laboral es tan grande y en los espacios del microcentro uno esperaría espacios de cuidado de salud mental, y no lo hay, porque hay más y más trabajo administrativo.

Mesa Agrupación Nacional de Profesores y Profesoras Rurales.

En la misma línea, se refieren a la falta de incentivos para participar en estas instancias junto con la pérdida de su sentido de comunidad de aprendizaje, lo que ha impactado negativamente en la motivación de las y los docentes, especialmente entre la población más joven.

A esto se suma el efecto de la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) que, de acuerdo con lo señalado, estaría reduciendo la autonomía de los microcentros. En este sentido, se reconoce que los procesos de implementación de los SLEP, así como el trabajo realizado desde los equipos de supervisión, aún tienen pendiente resguardar de mejor manera la autonomía en la toma de decisiones al interior de los microcentros, así como el rol de los y las docentes que son elegidos por sus pares para coordinar estas instancias y representar los intereses específicos de sus comunidades educativas. A pesar de estas dificultades, se reconoce el valor de los microcentros como espacios cruciales para la gestión técnico-pedagógica y curricular, así como para el desarrollo profesional docente y la coordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es importante contar con expertos o líderes que entreguen herramientas, avanzando así en la actual autoformación que tienen los profesores rurales. Por ello, el trabajo de especialistas en ruralidad en los microcentros es algo que se debe impulsar. Estos especialistas deben responder a las necesidades particulares de cada microcentro, conversando así con la planificación de cada microcentro, para cumplir las expectativas de los y las colegas.

Mesa Sostenedores municipales y particulares subvencionados

1.2.2. Redes territoriales

Desde las mesas locales —constituidas por **organizaciones de la sociedad civil y habitantes rurales**— se destaca la importancia del apoyo que las redes territoriales, formadas habitualmente por carabineros, juntas de vecinos, posta rural, entidades privadas, etc., brindan a los establecimientos educacionales para mejorar sus proyectos educativos. Estas redes permiten fortalecer la capacidad de agencia de los actores clave, aunque se desarrollan, a menudo, en condiciones de precariedad e inequidad. Al respecto, **apoderados y apoderadas** refieren la falta de apoyo de parte de actores públicos y privados en el fortalecimiento de estas redes territoriales, así como a los efectos que en ellas tiene el déficit en conectividad vial y digital de las comunidades rurales. Por otro lado, su debilitamiento progresivo ha conducido hacia una “urbanización” de la educación rural que, ante el escenario

de "nueva ruralidad", requiere fortalecerse para garantizar la sostenibilidad de los proyectos educativos rurales.

En este sentido, se reconoce la necesidad de consolidar estas redes a través de actividades comunitarias e iniciativas de convivencia educativa que refuercen la vinculación de las escuelas con las organizaciones locales. Asimismo, desde **organizaciones de la sociedad civil y apoderados** se plantea la importancia de establecer redes de colaboración entre territorios mediante vínculos intersectoriales (no sólo a través de Mineduc) y en alianza con los gobiernos regionales y el sector privado, a fin de movilizar recursos que permitan dar continuidad a largo plazo a iniciativas que mejoren la calidad de la educación rural.

Para ello se hace necesario catastrar de mejor manera las redes existentes para fortalecerlas y potenciar su trabajo, a través de su formalización, acompañamiento e incremento de apoyos estatales que favorezcan la comunicación y conexión. En tanto, **educadores y educadoras tradicionales y ELCI** proponen la construcción de redes para potenciar el trabajo intercultural a través del intercambio de juegos propios de la cultura, pasantías entre educadores, aprendizaje entre pares y trabajo colaborativo con autoridades ancestrales.

1.2.3. Liderazgo

Los equipos directivos y profesionales a cargo de establecimientos rurales tienen un rol fundamental en la gestión educativa, siendo sus capacidades y formación en temas de liderazgo claves para la toma de decisiones pedagógicas, administrativas y comunitarias. La gran cantidad de horas que pasan en aula, los vínculos que establecen con familias, estudiantes y comunidad local, y el rol que cumplen para el resguardo del patrimonio cultural y ecológico local, constituyen una oportunidad para el desarrollo y consolidación de liderazgos pedagógicos, territoriales y sistémicos que pueden expandirse a equipos directivos de otros establecimientos del país.

En cuanto al carácter territorial y sistémico del liderazgo en contextos rurales, **educadores y educadoras tradicionales y ELCI**, enfatizan la importancia de que el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y los sellos institucionales reconozcan más decididamente el rol de la interculturalidad y su incorporación en la gestión de los equipos directivos, puesto que, en general, no se sienten suficientemente respetados y validados en su labor al interior de las comunidades educativas.

En relación con el liderazgo pedagógico ejercido por docentes a cargo de escuelas con cursos combinados, la implementación de estrategias didácticas para el aula multigrado durante gran parte de la jornada escolar se suma al cumplimiento de las mismas funciones que desempeña cualquier persona que dirige una escuela urbana y de mayor tamaño. Si a ello se añade la participación de la escuela en un microcentro, el liderazgo requerido se vuelve polifuncional, implicando múltiples tareas que, en ocasiones, desvían a estos docentes del plano pedagógico (Mineduc, 2014; Maldonado et al, 2009).

Respecto de este problema, organizaciones de la **sociedad civil** y entidades **sostenedoras** enfatizan la importancia de considerar las particularidades de los establecimientos rurales al momento de crear perfiles de cargos directivos y de docentes encargados, además de generar políticas, programas y otras iniciativas que contribuyan a que, efectivamente, sea posible cumplir con las diversas tareas y responsabilidades propias del cargo, sin descuidar la gestión pedagógica. En esta línea, se advierte sobre los beneficios de reconocer la experiencia y

condiciones de las y los docentes encargados, por sobre los criterios empleados actualmente para la selección mediante el sistema de Alta Dirección Pública (ADP).

Asimismo, **docentes y directivos** rurales reunidos tanto en microcentros como en consejo de profesores, concuerdan en la importancia de definir el perfil de la o el docente rural, entre cuyas características más relevantes destacan el compromiso, la empatía, la cercanía, las altas expectativas, la flexibilidad, la proactividad y la innovación, además de las habilidades pedagógicas, especialmente para abordar los desafíos del aula multigrado. Junto con ello, reconocen la importancia de su rol social y comunitario como complemento de lo propiamente educativo, lo que requiere que el sistema reconozca y fortalezca los liderazgos rurales en todas sus dimensiones.

El docente debe ser integral, debe adecuarse a la realidad de cada escuela, debe estar preparado para la geografía del lugar, conocer las necesidades. Conocer el curriculum de forma completa, con el fin de contextualizar al lugar que se imparte clase. Ser innovador (...) Reforzar matrículas en las escuelas pequeñas, tener mayor preparación en los aprendizajes basales, utilizar ABP en las escuelas multigrado. Ser facilitador [y tener] empatía con los apoderados y estudiantes. Trabajar con la localidad, [tener] sentido social, [ser] comprometidos (...) Conectarse con redes de apoyo, [gestionar] redes públicas y privadas.

Microcentro, Santa María y San Esteban, Región de Valparaíso.

Desde las **mesas técnicas** advierten que parte importante de la identidad profesional de la docencia rural se asocia a representaciones vinculadas a un carácter heroico, de sacrificio y cuidado de otras personas, lo que en muchos casos puede ir en detrimento de su autocuidado. De todos modos, se destaca un perfil comunitario caracterizado por el compromiso ético, afectivo y profesional con las comunidades, distanciándose de lógicas predominantes que pondrían el foco en una gestión curricular y administrativa eficiente, pero también homogeneizadora.

Representantes de los **gremios**, en tanto, relevan cómo esta polifuncionalidad se enmarca en un contexto de condiciones laborales desfavorables en comparación con quienes tienen un cargo propiamente directivo, tanto por la falta de tiempo no lectivo como por la carencia de incentivos económicos y reconocimiento por parte del sistema. En la misma dirección, los **microcentros** enfatizan en la necesidad de contar con más recursos de apoyo administrativo y pedagógico, fortalecimiento de los equipos de trabajo y equipamiento. Esto les permitiría lograr una mejor distribución del tiempo entre sus tareas de preparación y docencia en aula, y administración de la gestión institucional. Así también refieren a la necesidad de contar con mayores oportunidades de desarrollo profesional, con énfasis en el desarrollo local y comunitario, considerando que los procesos de inducción, acompañamiento y formación en áreas de gestión y liderazgo no resultan pertinentes y oportunos para su profesionalización. De igual modo, instrumentos de gestión como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y referentes como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) (Mineduc, 2015a), si bien se consideran útiles, sobrecargan de trabajo a docentes a cargo de escuelas que carecen de equipos de apoyo.

En suma, resulta relevante visualizar estos desafíos en el marco del Sistema Nacional de Trayectorias Directivas proyectado en el Plan Nacional Docente (Mineduc, 2024b), siendo esta una oportunidad para reconocer a las y los encargados de escuela y directivos rurales como

líderes educativos en propiedad, poniendo en valor su trabajo dentro y fuera de aula, y abordando los aspectos más descendidos de su desempeño para, con ello, ampliar las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes rurales. No obstante, la consideración de docentes encargados de escuela en un sistema de trayectorias directivas requiere instrumentos de evaluación, promoción, formación y acompañamiento pertinentes para su contexto, guardando relación con la experiencia que se requiere para trabajar en ruralidades.

1.2.4. Trayectorias educativas

Las trayectorias educativas refieren a las diversas formas en que niños, niñas, jóvenes y personas adultas desarrollan su experiencia educativa, las que muchas veces no implican recorridos lineales por el sistema educativo (Diniece - UNICEF, 2004). En otras palabras, corresponde al itinerario que hace cada estudiante dentro del sistema, siendo una prioridad fortalecer el vínculo entre ellos y sus establecimientos, que muchas veces se ve afectado por experiencias personales o condiciones desfavorables.

En el caso de las familias que viven en territorios rurales, se han registrado cambios en el nivel cultural y la movilidad educacional y social de las últimas generaciones. La mayor tasa de consecución de término de la educación media y el mayor acceso a la educación terciaria por parte de las y los jóvenes marca una transición intergeneracional en las familias (PULSO, 2017). Sin embargo, de los cerca de 260 mil estudiantes que aprueban cuarto medio cada año, sólo el 3% proviene de la educación rural, lo que se explica por la limitada oferta educativa en estos contextos. En tanto, al comparar el número de estudiantes que aprueba 4° medio respecto del total de la matrícula de dicho grado, se observa que previo a la pandemia las tasas de graduación —salvo en el año 2014—, eran superiores en los establecimientos urbanos en torno a 2 puntos porcentuales en promedio. Sin embargo, en el año 2021 la tendencia se revierte con un 96% de estudiantes de educación rural que completa la educación media, para finalmente equipararse las tasas de graduación de establecimientos urbanos y rurales en el año 2022 (Mineduc, 2024c).

Las dificultades que enfrenta el estudiantado rural para dar continuidad a sus estudios refieren tanto a los problemas de migración forzada a los que se ven expuestos especialmente cuando pasan a primero medio, pero también a la falta de infraestructura, recursos de calidad y condiciones básicas para resguardar sus trayectorias, partiendo desde la primera infancia.

Cuando el estudiantado rural pasa a 1° medio, en general se enfrenta a tres alternativas: (1) migrar solo al centro urbano más cercano donde haya un liceo, lo que requiere habilidades de adaptación tanto académicas como interpersonales (Fundación 99, 2023), aumentando su vulnerabilidad; (2) migrar junto a su familia, generando desarraigo, despoblamiento rural y aumento de la vulnerabilidad familiar, o (3) desertar del sistema educativo (Leyton, 2013). Además, cuando estos procesos de migración rural – urbana son consecuencia del cierre de la escuela por su insostenibilidad financiera dada su baja matrícula, se constatan profundas implicancias socioculturales, perjudiciales para la cohesión e integración sociales, que se asocian en el estudiantado con sensaciones de amenaza, riesgo y discriminación en el nuevo contexto educativo (Núñez, C. y Solís, C. 2014; Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Respecto de ello, las comunidades educativas rurales destacan la importancia de fortalecer las trayectorias educativas, propiciando un mayor y mejor acceso a educación parvularia, media y superior.

Los **microcentros** sostienen que, en este contexto, el principal desafío es la implementación de la educación parvularia, a la vez que generar procesos de articulación entre los diferentes niveles e instituciones educativas del entorno próximo. En el caso de la educación parvularia, la oferta en ruralidad suele estar presente en formatos no convencionales o modalidades alternativas. Además, estas trayectorias se pueden ver afectadas por la movilidad de las familias rurales, lo que exige ajustes curriculares. En este contexto, la mesa de **gremios de la educación parvularia** plantea una serie de problemáticas de carácter material y estructural, señalando la necesidad de dar mayor importancia al sistema de primera infancia, haciendo visible la necesidad de ofrecer este servicio educativo en comunidades rurales.

Por su parte, las y los **apoderados** focalizan su preocupación en el fortalecimiento de la enseñanza media en los liceos, destacando la necesidad de contar con oportunidades para que las y los estudiantes accedan con mayor facilidad a la educación técnica o superior. Las dificultades que actualmente encuentran para trasladarse a otras ciudades constituyen un problema central para el logro de la continuidad de estudios. En el mismo sentido, **asistentes de la educación** expresan su preocupación por asegurar que el estudiantado rural pueda completar sus estudios y acceder a la educación superior o técnico-profesional, siendo la deserción escolar en establecimientos rurales y la interrupción de la educación media las problemáticas prioritarias a abordar por parte de las autoridades. Por su parte, **profesionales de la educación** refieren que los y las estudiantes y sus familias tienen altas expectativas respecto de acceder a la educación superior, lo que es visto con preocupación dada la magnitud del desafío que implica acompañar y apoyar con éxito estos procesos formativos. Justamente, dadas las altas expectativas que tienen las familias respecto al futuro profesional de sus hijos, **docentes y directivos** reunidos en consejos de profesores, reconocen la gran responsabilidad que tienen con sus estudiantes y su entorno familiar.

Al respecto, en los diálogos de **estudiantes de educación media** se constatan al menos dos posiciones. Por un lado, hay quienes se expresan con confianza y determinación respecto de continuar con su trayectoria educativa después de la enseñanza media, destacando una perspectiva optimista respecto de su futuro y las metas que consideran podrán alcanzar gracias al apoyo de sus familias. Refieren que, si bien las casas de estudio de educación superior son escasas o nulas a nivel local o regional, programas como el PACE y beneficios como la gratuidad, la Beca Presidente de la República, Beca Indígena o los apoyos de Junaeb, constituyen aportes relevantes y significativos para el logro de sus propósitos.

En cuanto a los y las jóvenes que señalan que no continuarán sus estudios una vez terminada la enseñanza media, se destacan los factores económicos y académicos como elementos claves en la decisión. El elevado costo que implica concretar estudios de nivel superior, así como las dificultades académicas que han enfrentado a lo largo de su trayectoria educativa, conduce a algunos estudiantes y sus familias a desechar esta opción y proyectarse más bien *“realizando labores en el campo como temporeros o sacar licencia de conducir y ser choferes”* (Estudiantes de educación media, Región de Ñuble). A su vez, existe la percepción de que la formación superior no tiene mayor importancia, siendo prioritario acceder a fuentes laborales.

Desde las **mesas locales** subrayan la importancia de que los estudiantes puedan acceder a la educación superior, para lo cual se espera que escuelas y liceos cuenten con herramientas pedagógicas y condiciones de infraestructura suficientes para facilitar este acceso. Por último, destacan la preocupación que expresan las familias por garantizar que sus hijos ingresen al mundo laboral con una mejor preparación académica. En este ámbito, **profesionales de la educación, docentes y directivos, asistentes de la educación y estudiantes de 1° a 8°**

básico, hacen referencia a la insuficiencia de recursos tecnológicos, de infraestructura, humanos y materiales, lo que afectaría directamente la calidad de la educación rural.

En el caso de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) que se imparte en territorios rurales, aun cuando la tasa de titulación es levemente mayor que en EMTP urbanos (94% versus 92%, respectivamente), existe una serie de dificultades que los liceos deben sortear para lograr este indicador. Actualmente se identifica un déficit de espacios de calidad en el mundo del trabajo que resulten pertinentes para el desarrollo de experiencias de alternancia y prácticas profesionales en liceos rurales técnico-profesionales, como también dificultad para acceder y renovar recursos pedagógicos y equipamiento especializado, dada la lejanía con los centros urbanos y el encarecimiento de los costos de transporte para su traslado. Además, en los EMTP rurales se requiere contextualizar de mejor manera la oferta educativa técnico profesional desde la perspectiva de la innovación y la diversificación de la matriz económica de las áreas rurales, considerando las oportunidades que ofrecen las energías renovables, la agricultura sostenible, el turismo rural y la artesanía, entre otros rubros. Para ello, una mejor articulación con instituciones locales y del sector productivo podría ampliar las oportunidades laborales, tecnológicas y de innovación educativa, generando incentivos para el arraigo de estudiantes rurales, o bien, para su retorno al territorio de origen una vez terminados sus estudios.

1.3. Dimensión Gestión pedagógica

La gestión pedagógica en ruralidad corresponde a las políticas, procedimientos y prácticas para favorecer que el proceso educativo —visible en la planificación, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje y el uso de recursos pedagógicos— sea sensible al contexto y las necesidades de la población rural, y que repercuta en logros que armonicen los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares, con las aspiraciones que las comunidades manifiestan en sus proyectos educativos y de mejoramiento. Conlleva también el desarrollo y aprendizaje profesional de la docencia de aula, que debe asegurar una implementación curricular pertinente con el contexto y características del estudiantado rural, y una mejora continua de los equipos profesionales, fundada en la colaboración entre pares y con la comunidad local para reforzar así los vínculos de pertenencia con el territorio.

1.3.1. Calidad educativa

En este contexto, los criterios e indicadores de calidad educativa estandarizados para las escuelas urbanas, de acuerdo con lo señalado por las y los participantes de los “Diálogos para la educación rural”, no resultan pertinentes a las particularidades educativas de las ruralidades. Tanto representantes del mundo **académico** como de organizaciones de la **sociedad civil** refieren que los instrumentos estandarizados de medición muestral (como el Simce), aplican criterios y preguntas estandarizadas que sintonizan con los contextos urbanos, pero desconocen las diversidades territoriales del país, perjudicando los resultados de estudiantes rurales.

En la misma línea, **profesionales de la educación** indican que las herramientas que el sistema educativo diseña e implementa para acompañar, fiscalizar y evaluar calidad, no consideran a todos los actores clave que componen la comunidad educativa rural, lo que se ve potenciado por la falta de recursos (administrativos, materiales, tecnológicos, formativos y de capacitación, servicios básicos, transporte, conectividad, entre otros). Estos elementos

afectan directamente la educación que reciben los y las estudiantes rurales, así como a sus docentes, pues en la búsqueda de mejores condiciones laborales, las y los profesionales también migran de estas localidades afectando la trayectoria y, por ende, la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en ruralidad.

Desde la perspectiva de los **microcentros** asegurar la calidad de los procesos pedagógicos implica, al menos, implementar currículos contextualizados, estrategias para el aula multigrado y metodologías que se adapten a las necesidades específicas de niños, niñas y estudiantes rurales, todo lo cual requiere a su vez desarrollar capacidades específicas en los equipos docentes.

Por su parte, las **familias** de estudiantes rurales mencionan que los aspectos referidos a infraestructura (construcciones antiguas, falta de mantención o reconstrucción, entre otros) de los establecimientos educativos rurales, así como la escasez o ausencia de recursos (cantidad, variedad, pertinencia y significado) y de personal, inciden negativamente en las percepciones sobre la calidad educativa de contextos rurales. En este sentido, el hecho de que la focalización de recursos financieros, humanos y materiales habitualmente se realice en consideración de la matrícula de los establecimientos, perjudica notablemente a este tipo de establecimientos, reproduciendo las brechas y la desigualdad.

Se debe asegurar una educación de calidad en conformidad a los estándares nacionales, para lo cual además se necesita contar con recursos suficientes para tener profesores capacitados, recursos educativos suficientes, adecuados y un currículo contextualizado a las necesidades de los estudiantes (...) donde cada uno de sus estudiantes y la comunidad educativa en general, se sientan acogidos y valorados.

Apoderados, Quemchi, Región de Los Lagos.

1.3.2. Gestión didáctica y curricular

Las y los **docentes** consideran que el curriculum es estandarizado y "urbanocéntrico", dada su falta de flexibilidad para atender las particularidades de las comunidades rurales, lo que afectaría negativamente las oportunidades de desarrollo de las y los estudiantes, especialmente en su transición a contextos urbanos. Al respecto, señalan la necesidad de reconocer, legitimar y valorar las particulares características, necesidades, prioridades y desafíos formativos de las comunidades educativas rurales, propiciando la contextualización de las herramientas curriculares. Se percibe como relevante que la experiencia de la educación rural sea resignificada y valorada desde sus particularidades, dejando de ser vista como perjudicial para la continuidad de las trayectorias educativas.

Por otra parte, la interculturalidad constituye un eje transversal crucial para la gestión curricular, reconociendo tanto la diversidad de pueblos originarios como la riqueza que aportan las y los estudiantes extranjeros, actores clave para el enriquecimiento de la diversidad cultural, la convivencia y los procesos formativos. Así, en zonas rurales es indispensable garantizar que las y los estudiantes indígenas puedan aprender su lengua y cultura, respetando con ello su identidad y derechos. Al respecto, **educadores, educadoras tradicionales y ELCI**, reconocen que la cultura y lengua originaria de los territorios ofrecen oportunidades para tomar decisiones curriculares que involucren la articulación interdisciplinar.

En el caso particular de las aulas multigrado, predominantes en establecimientos de educación básica rural, se reconoce su capacidad para ofrecer espacios únicos de aprendizaje que fomentan la inclusión, el diálogo entre saberes y el desarrollo de habilidades sociales. Esta forma de organizar los cursos destaca por su perspectiva comunitaria y colaborativa, donde familias y comunidades participan activamente. En efecto, existen investigaciones que plantean que la estrategia multigrado ha sido de forma creciente considerada como una alternativa vanguardista y deseada en países de mayores ingresos (Little, A., 2006). En este sentido, **directivos y docentes** consideran como principal oportunidad el hecho de que haya pocos estudiantes en las salas de clase, lo que permite una enseñanza más personalizada, a la vez que reconocen las oportunidades que ofrece para la flexibilidad curricular. Para sacar mayor provecho a este potencial, diversos estudios aplicados señalan que las estrategias pedagógicas deben considerar la graduación de objetivos, la diferenciación, el aprendizaje autónomo, la innovación, la enseñanza centrada en cada estudiante, la interacción entre grados y la constitución de agrupamientos flexibles entre estudiantes (Little, 2006; Boix, 2011; Santos, 2011; Villarreal, 2024).

No obstante, gestionar el currículum en cursos combinados implica desafíos particulares derivados del hecho de trabajar con estudiantes muy diversos en costumbres, necesidades, edades, habilidades y conocimientos. Entre ellos se encuentra la incorporación de los saberes de la comunidad local en la planificación de los aprendizajes y la contextualización del currículum, en tanto condiciones necesarias para lograr aprendizajes significativos que se entretengan con las preocupaciones, actividades y vivencias de las familias y comunidad (Mineduc, 2015b).

La esencia de nuestro enfoque radica en la adaptación de las actividades escolares a escenarios de aprendizaje auténticos que involucren activamente el entorno y los intereses de los niños y niñas.

Microcentro, Región del Maule.

Entre las prácticas señaladas por los **microcentros** para lograr este propósito se menciona el trabajo colaborativo, la necesidad de llegar a acuerdos entre los distintos actores de la escuela y la adaptación de las actividades escolares a escenarios de aprendizaje auténticos que involucren activamente el entorno y los intereses del estudiantado. Junto con ello, la planificación de los aprendizajes en el aula multigrado requiere una particular flexibilidad, así como estrategias de integración que pueden ser definidas por la propia comunidad educativa o el microcentro. Adicionalmente, la pertinencia de los sistemas de evaluación y calificación docente, con sus instrumentos y procesos evaluativos, para su adecuación a las complejidades de la enseñanza en aula multigrado, sigue siendo un desafío pendiente del sistema (Salazar 2015, en Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

La verdad es que más que oportunidades son desafíos, ya que la enseñanza de los estudiantes inicia en primer año básico. Todos los estudiantes llegan sin su enseñanza prebásica. Es una carrera contra el tiempo, porque al momento de ser evaluados con los instrumentos estandarizados a nivel nacional estamos en desventaja. Es ahí donde no se cumple la igualdad de condiciones.

Microcentro, Ovalle, Región de Coquimbo.

En cuanto a los recursos pedagógicos para la educación en contextos rurales, se resalta la necesidad de una gestión local que considere las especificidades lingüísticas, culturales y territoriales, a la vez que vincule al estudiantado rural con el mundo global a través de las tecnologías digitales.

Desde las **mesas locales** se destaca la necesidad de tener acceso a dispositivos tecnológicos (computadores, internet, tablets, dispositivos audiovisuales) y se enfatiza la importancia que tienen para el estudiantado las salidas pedagógicas. Esto se complementa con lo referido por **estudiantes desde 1° básico a 4° medio** quienes expresan que les gustaría disponer de mejor infraestructura en sus establecimientos (baños, comedores, salas, patios, laboratorios, canchas, espacios de juego); más y mejores herramientas, materiales y recursos digitales; conectividad digital, y mayor acceso a actividades de aprendizaje al aire libre y en espacios distintos a la escuela. A su vez, **docentes y directivos** refuerzan la necesidad de contar con mejores recursos, tanto tecnológicos como económicos para adquirir o producir materiales didácticos, recursos de apoyo, mejorar laboratorios e invernaderos, y realizar salidas pedagógicas. De igual modo, **educadores, educadoras tradicionales y ELCI** apuntan a mejorar la pertinencia cultural de la infraestructura de los establecimientos, a conectar al estudiantado con su entorno natural, y a la incorporación de materiales didácticos adaptados a la naturaleza y los oficios locales bajo estándares que consideren como identidad cultural no sólo la vestimenta tradicional, sino también determinados modos de pensar, actuar y vivir en un territorio. También, concuerdan en la importancia de que el estudiantado se adapte al contexto global con lo cual justifican la relevancia de disponer de recursos digitales que fomenten la dimensión espiritual y la defensa de los territorios.

Al respecto, durante la implementación del programa MECE Rural a inicios de los años noventa, se elaboraron y distribuyeron módulos didácticos multigrado que permitían que el estudiantado progresara de acuerdo con sus propios ritmos en función de las tareas cumplidas, y no necesariamente, por su adscripción a un curso determinado. Los textos ofrecían una serie de sugerencias e instrucciones que permitían a las y los estudiantes realizar actividades grupales con relativa autonomía (Mineduc, 1995).

Durante las últimas décadas, este tipo de recursos y sus orientaciones han sido actualizadas y distribuidas a establecimientos rurales pertenecientes a microcentros en los años 2003 (módulos multigrado), 2010 (Plan de Apoyo Compartido), 2014 (Módulos Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales), 2018 (Orientaciones pedagógicas para el aula multigrado), 2021 (Cuaderno Lenguaje y Comunicación), 2022 (Cuaderno Matemáticas) y 2023 (Actualización Cuaderno Matemática). No obstante, se han focalizado sólo en algunas asignaturas, recibiendo algunas críticas respecto a su pertinencia territorial dada la omisión de temas claves como patrimonio y cultura local (RUCHER, 2022). Por otro lado, no hay otros programas del Ministerio de Educación que dispongan de recursos específicos para el contexto rural, sumado a que gran parte de los materiales disponibles para el sistema en su conjunto son diseñados en formato digital, aumentando la brecha respecto de establecimientos con baja o nula conectividad (Mineduc, 2023).

Ante este escenario, a partir de 2024 el Ministerio de Educación ha comenzado a transitar desde los módulos multigrado por disciplina al desarrollo e implementación de recursos pedagógicos interdisciplinarios que, mediante metodologías de aprendizaje activo, buscan

apoyar la gestión curricular de forma contextualizada y potenciando el desarrollo de habilidades indispensables para el siglo XXI como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. Entre estos recursos se destacan [“Cartografías rurales”](#), [“Bitácora Matilde Pérez: Configuración”](#), [una colección de ocho paquetes de recursos para la educación rural](#); y las [Orientaciones para la Gestión Curricular en Contextos Rurales](#).

1.3.3. Formación

De acuerdo con un estudio de Fundación 99 (2020), la mayoría de las y los docentes encuestados señaló contar con el grado de docente general básico (58%), mientras el 27% declaró tener estudios relativos a educación rural (posgrados, diplomado o especialidades). A su vez, el 79% respondió no haber contado con capacitación específica para trabajar en educación multigrado durante su formación inicial. En efecto, en los “Diálogos para la educación rural”, **docentes y directivos** señalan que ni su formación inicial, como tampoco la oferta de formación continua, se han ajustado a sus necesidades de desempeño profesional.

En lo que respecta a las necesidades formativas, desde las **mesas técnicas** se menciona la importancia de adquirir conocimientos disciplinares actualizados, así como habilidades y herramientas para la adecuada contextualización curricular, la innovación didáctica y, en particular, para la evaluación de los aprendizajes en entornos multigrado, considerando la diversidad cultural y etaria de los estudiantes con los que interactúan en el aula y las particularidades de estas escuelas y territorios. En este ámbito, destacan las capacidades de adaptación y manejo de situaciones imprevistas, de toma de decisiones con autonomía, y de reflexión para insertarse e interpretar efectivamente el entorno.

En este contexto, refieren que la formación inicial docente debería incluir una línea específica en educación rural para todos los niveles educativos (desde la educación parvularia hasta educación media), con un carácter interdisciplinario y desarrollo de herramientas y habilidades para la gestión pedagógica en aulas multigrado, diversas e interculturales. Adicionalmente, consideran importante que la formación docente permita la revisión crítica de las representaciones estereotipadas —salvíficas, románticas o asistencialistas— de la educación en contextos rurales. En el caso de la formación continua, se considera fundamental ofrecer espacios formativos que se construyan colaborativamente con las comunidades educativas, poniendo en el centro de estos procesos las experiencias y necesidades específicas de los territorios. Al respecto, se destaca la figura del microcentro como un aliado fundamental.

En relación a los factores que obstaculizan o limitan la participación docente en actividades formativas o de capacitación, se destaca la cantidad limitada de cupos, la poca pertinencia y aplicabilidad para contextos multigrado de los contenidos y herramientas que se ofrecen, las dificultades para participar en modalidades online debido a problemas de conectividad digital, la escasa disponibilidad de tiempo por la mayor carga de horas lectivas, la falta de apoyos económicos y, en ocasiones, la falta de respaldo de las entidades sostenedoras.

Entre los ámbitos de interés para el desarrollo profesional, **docentes y directivos** han destacado estrategias concretas de enseñanza en aulas multigrado, planificación diversificada, uso de tecnologías, estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, o que requieren apoyos

especializados e indicaciones para utilizar los materiales que llegan a la escuela (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). En tanto, **educadores, educadoras tradicionales y ELCI**, refieren la necesidad de adquirir habilidades pedagógicas, además de talleres que integren la investigación-acción y habilidades para la contención de alumnos en situación de crisis.

En relación con el Sistema de Evaluación de la Docencia, en los manuales para elaborar los portafolios de Educación Básica generalista y de asignaturas, y de 7° a 4° medio, se incluyen orientaciones para docentes de curso multigrado o combinado, señalando cómo presentar la evidencia cuando se abordan los objetivos de aprendizaje en este tipo de aulas. De igual manera, en la sección “curso” se solicita a la o el docente indicar si este es multigrado con el fin de que, en la evaluación, se considere que hay distintos niveles dentro del aula, pudiendo haber un mismo objetivo para todos los grupos, o bien, objetivos distintos. Sin embargo, docentes participantes de **microcentros** consideran que, aun así, esta evaluación les resulta estandarizada y pensada para la realidad urbana y con cursos simples, no logrando reflejar ni responder adecuadamente a los desafíos de su gestión pedagógica.

1.3.4. Convivencia

En términos generales, existe una evaluación positiva de la convivencia en establecimientos rurales. La cercanía entre docentes y estudiantes, la percepción de la escuela como un espacio familiar, el sentido de comunidad y pertenencia territorial y cultural, y una conexión más armónica con la naturaleza fundamentan tal evaluación. Desde los **microcentros**, se enfatiza la idea de que en los establecimientos rurales se caracterizan por la buena convivencia, el buen trato y el respeto entre sus miembros. En tanto, **estudiantes de 1° a 8° básico** valoran positivamente las relaciones interpersonales tanto entre pares como con sus docentes, respecto de los cuales sienten cercanía.

Según un estudio de la Agencia de Calidad de la Educación (2019), **apoderados, apoderadas y estudiantes** rurales consideran que en sus establecimientos hay un ambiente seguro, de protección y tranquilidad, atmósfera que se plantea como un elemento diferenciador respecto de las escuelas grandes o urbanas. Igualmente, se valora la existencia de una dinámica de buen trato entre estudiantes, lo que se traduce en que casi no hay situaciones de violencia o *bullying*, y de ocurrir, estas se resuelven rápidamente. Este clima favorece el proceso de enseñanza ya que el estudiantado tiene una mejor disposición hacia el aprendizaje. A ello contribuye el “efecto par” según el cual la convivencia entre estudiantes mayores y menores dentro del aula propicia que los primeros apoyen el proceso de aprendizaje de los segundos, ayudando a su vez a la o el docente en el abordaje de los múltiples desafíos que debe atender en clases.

El efecto par es de gran ayuda porque los estudiantes de cursos mayores colaboran con el aprendizaje de los menores

Docentes y directivos reunidos en Consejo de profesores, Chillán Viejo, Región de Ñuble.

Estos elementos de buena convivencia y ambiente propicio para el aprendizaje se verían potenciados por las actitudes del estudiantado rural que, en general, es descrito como “tranquilo, sano, inocente, sin malos hábitos, cuidadoso con las instalaciones de la escuela, con motivación por aprender, responsables y esforzados/as”. Esto se expresaría, por ejemplo, en que, pese a las malas condiciones climáticas e impedimentos de locomoción, estudiantes rurales presentan mejor asistencia que estudiantes urbanos (Agencia de Calidad de la

Educación, 2019). Por su parte, en los establecimientos rurales resulta habitual que las y los apoderados se conozcan entre sí, ya sea porque fueron estudiantes de la misma escuela o porque viven cerca, lo que facilita la buena comunicación y el conocimiento respecto de las dinámicas del establecimiento.

Sin embargo, se reconocen algunos desafíos crecientes que han ido tensionando la convivencia durante los últimos años. En este sentido, se señalan fenómenos como el arribo creciente de drogas a las áreas rurales, los problemas de salud mental en la población docente y estudiantil, la falta de acciones formativas para el desarrollo socioemocional, la diversidad de identidades que conviven en el aula, y el acceso a tecnologías digitales.

En relación con este último punto, los **profesionales de la educación** refieren que el actual uso de redes sociales es la principal causa de conflicto entre estudiantes, asociándose en algunos casos con un incremento de la violencia y con la erosión de las identidades locales y tradiciones, lo que afectaría la cohesión social. Para su abordaje, refieren que es necesario trabajar colaborativamente con toda la comunidad educativa, aspecto que comparten con **docentes y directivos**, quienes además enfatizan la importancia de generar estrategias resolutorias y preventivas que consideren el contexto social, familiar y cultural.

Por otro lado, la mayor desigualdad y situaciones de violencia de género de las áreas rurales en contraste con las áreas urbanas repercute e impacta en los procesos formativos, contribuyendo a un desequilibrio en el desarrollo de comunidades rurales con un fuerte arraigo de estereotipos de género y roles claramente establecidos según el sexo y género, lo que se normaliza a lo largo de los años y hacia las generaciones posteriores (Fundación Amulen, 2022). En este ámbito, Guiskin, M. (2024) refiere que, en comunas con mayor predominancia rural, existe una mayor proporción de víctimas de abusos sexuales y violaciones que son menores de edad, en particular, niñas menores de 13 años. Estas comunas además presentan una mayor proporción de perpetradores de delitos sexuales en comparación con comunas urbanas, correspondientes a personas mayores de 50 años y adolescentes de entre 14 y 17 años.

Los resultados de las instancias participativas realizadas para la elaboración de la Política muestran que la mayoría de las y los **participantes** reconocen que en el mundo rural existe un marcado estereotipo de roles masculinos y femeninos. A su vez, se reconoce como principales víctimas de la violencia de género y acoso escolar a las niñas, por lo que se propone implementar protocolos claros de prevención y abordaje de estas situaciones, establecer campañas de sensibilización, abordar las situaciones de violencia de género en las escuelas, generar espacios de diálogo para que las niñas puedan expresar sus preocupaciones y experiencias, y facilitar el acceso a programas y actividades extracurriculares que fomenten su participación en áreas STEM. No obstante, también hay voces que niegan o relativizan la existencia de brechas de género en territorios educativos rurales, señalando que esta no es una problemática relevante.

Por otro lado, el aumento de estudiantes extranjeros y provenientes de zonas urbanas a los establecimientos rurales, demanda estrategias para integrar a las nuevas familias a comunidades fuertemente cohesionadas —a veces incluso descritas como “muy cerradas”, a la vez que requiere adaptarse a conductas y valores distintos que modificarían las prácticas rurales tradicionales. A esto se suma la diversidad de identidades y culturas de pueblos originarios que también conviven en el aula rural.

1.4. Dimensión Condiciones estructurales

La dimensión de Condiciones estructurales contempla elementos, procedimientos, normativas y recursos que son indispensables para la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, debiendo ser apropiados y suficientes para cada contexto, a la vez que requieren encontrarse en buenas condiciones. En gran medida, los aspectos aquí considerados requieren, para su disponibilidad, tanto de una definición colaborativa como de calidad y pertinencia en su articulación a nivel ministerial e intersectorial. Se incluyen aspectos y mecanismos normativos, legislativos, procedimentales, financieros y de la arquitectura institucional que el Estado pone a disposición para resguardar la provisión del servicio educativo en territorios rurales. A su vez, se considera el acceso a bienes y servicios básicos que determinan la calidad de vida de quienes habitan en estos contextos, así como la infraestructura, el equipamiento, el transporte y las alternativas de residencia disponibles para estudiantes que deben migrar para continuar sus estudios.

1.4.1. Arquitectura institucional

A partir de 1990, el Ministerio de Educación generó la primera política sistemática respecto de las escuelas rurales, implementando dos programas focalizados en el mejoramiento de la educación básica. Por un lado, el Programa de las 900 Escuelas (P-900), para destinar una mayor cantidad de recursos materiales, educativos y apoyo técnico especial a las escuelas gratuitas con más bajos resultados en el Simce, de manera de mejorar los aprendizajes cognitivos y socioafectivos, en el marco de los nuevos programas de estudio. Por otro lado, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (MECE Básica) significó un cambio de paradigma al dar flexibilidad curricular a las escuelas y permitir contextualizar los contenidos (Villarroel et al, 2003).

Hasta el año 2002, el programa estuvo a cargo del área de Educación Rural del Mineduc, la cual posteriormente fue absorbida por la División de Educación Básica, disminuyendo la atención directa a las escuelas rurales. Más tarde, en 2010, se creó una sección abocada a la educación de la población rural para evaluar los alcances del programa MECE/Básica/Rural y desarrollar acciones pertinentes (Peirano et al, 2015).

Actualmente, y de acuerdo con la Ley General de Educación, la educación rural no es una modalidad del sistema educativo sino una especificidad de la educación regular. No obstante, según el Decreto Exento N°1107 de 2021, sus particularidades la distinguen de otros tipos de educación regular y, por tanto, deben normarse en su diferencia. En este contexto, la División de Educación General (DEG) se propone mejorar la calidad de la educación que reciben niños, niñas y jóvenes que estudian en establecimientos educacionales rurales, cautelando el cumplimiento de las exigencias del curriculum nacional y promoviendo la constitución y funcionamiento de redes de colaboración y participación de las personas que pertenecen a sus comunidades educativas.

Para ello, se elaboran orientaciones, estrategias y herramientas para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, la superación del aislamiento de los establecimientos educacionales, y en particular de las escuelas rurales uni, bi y tri docentes, escuelas agrupadas en microcentros, cursos combinados y escuelas rurales completas. Asimismo, de acuerdo con el Decreto N°33 de 2011 de Mineduc, se debe procurar que la legislación

considere las peculiaridades de los diversos tipos de establecimientos educacionales ubicados en territorios rurales, independiente de sus modalidades y niveles educativos.

En este sentido, la definición de “establecimiento educacional rural” cobra relevancia, existiendo consenso entre los y las participantes de los “Diálogos para la educación rural” en señalar la relevancia de abrir esta discusión, a fin de alinearla con la Política de Desarrollo Rural y sintonizar, así, la política educativa con los criterios y perspectivas de la ruralidad y sus transformaciones de las últimas décadas.

1.4.2. Financiamiento

Muchas de las problemáticas y desafíos que enfrenta el fortalecimiento de la educación rural se deben a la falta de recursos económicos para atender las necesidades de los establecimientos, entre las que se encuentran ampliar la oferta educativa, acceder a recursos pedagógicos y tecnológicos, mejorar las condiciones laborales/salariales de docentes y asistentes, atender las necesidades de internados, hogares y residencias, y fortalecer el transporte escolar.

El sistema de financiamiento de la educación en Chile se estructura en torno a la subvención general, mecanismo basado en la asistencia media de estudiantes. Este sistema ha demostrado diferencias significativas en la distribución de recursos entre áreas urbanas y rurales. Por un lado, históricamente, los establecimientos educacionales urbanos han concentrado mayores recursos debido a su capacidad de captar subvenciones asociadas a un mayor número de estudiantes, mientras que aquellos ubicados en áreas rurales, al tener menor matrícula y mayor dispersión geográfica dependen de las subvenciones especiales para mantenerse operativos. Además, la subvención educacional regular no resulta sensible a la realidad de muchas zonas rurales en las que hay períodos de alta oscilación de la asistencia, como resultado de variables meteorológicas y otras asociadas a economías familiares o prácticas culturales, aislamiento geográfico y escasa conectividad vial, entre otras.

El tema de la subvención escolar: otro tema, que, si es por número de alumnos y más encima por asistencia, cuando llueve semanas enteras los niños no pueden bajar del cerro, por lo tanto, cero asistencia. Es otro tema que hay que arreglar. Las condiciones de vida de los territorios (geográficas, climatológicas, etc.) hacen que existan periodos en que los niños simplemente no puedan asistir a las escuelas, de modo que la subvención escolar debiese considerar estas particularidades.

Mesa Académicos.

Asimismo, los establecimientos educacionales urbanos con mayor matrícula obtienen, en comparación, más recursos a través de la subvención general, de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) o de iniciativas como el Programa de Integración Escolar (PIE), mientras que las instituciones rurales dependen de incrementos y fondos específicos para cubrir necesidades básicas como transporte, infraestructura y acceso a tecnologías.

En tercer lugar, a propósito de la distribución territorial de los recursos, regiones como La Araucanía, Los Lagos y Maule, donde hay más ruralidad, cuentan con una mayor proporción de recursos destinados a las subvenciones rurales en comparación con otras regiones, aunque en términos absolutos siguen siendo inferiores a las destinadas a establecimientos educacionales urbanos.

En cuarto lugar, las asignaciones de subvención por ruralidad, SEP y el incremento comúnmente denominado “piso rural” (DFL N°2, art. 12), se establecen de acuerdo con la definición de establecimientos rurales definida en la citada Ley de Subvenciones (DFL N°2/1998), lo que hace depender el acceso a ellas de las definiciones establecidas en los planes reguladores comunales, intercomunales o similares. En consecuencia, son finalmente estos instrumentos de planificación urbana los que determinan si un establecimiento educacional recibe o no tales asignaciones, con independencia de las características del establecimiento, de su comunidad educativa y del contexto geográfico-cultural en que se encuentra.

En particular, respecto del “piso rural”, la ley establece que los establecimientos educacionales rurales que, posterior al 30 de junio de 2004 están ubicados en zonas limítrofes o de aislamiento geográfico extremo y tengan una matrícula igual o menor a 17 estudiantes, no podrán acceder a este incremento. Esto ha significado la pérdida del beneficio para establecimientos educacionales que han aumentado su matrícula posterior a esa fecha, aun cuando ello se deba a sus buenos resultados o a los fenómenos migratorios que afectan principalmente a las zonas fronterizas del país. Igualmente, aquellos establecimientos que disminuyeron su matrícula en las últimas décadas no pueden optar al beneficio, como tampoco las escuelas nuevas con 17 o menos estudiantes ubicadas en zonas limítrofes.

En este contexto, los actuales mecanismos de financiamiento contribuyen a justificar económicamente y poner en riesgo de cierre a los establecimientos rurales, especialmente a aquellos que se encuentran ubicados en zonas de aislamiento geográfico extremo o que cuentan con menor matrícula, lo que ha demostrado tener una serie de implicancias negativas para la integración social de estas familias en contextos educativos urbanos, donde la cultura rural es invisibilizada y marginada (Núñez, C. y Solís, C. 2014).

En efecto, **niños y niñas de educación parvularia, estudiantes de enseñanza básica y media, docentes, directivos, asistentes, profesionales de la educación, gremios** y participantes de las **mesas locales**, hacen referencia a la necesidad de contar con más y mejores materiales educativos, salidas pedagógicas, infraestructura, servicios básicos (especialmente, transporte y conectividad digital) y recursos humanos de apoyo, todo lo cual requiere una estructura de financiamiento basal y permanente. De lo contrario, si no se dispone de un piso mínimo de recursos económicos para mejorar las condiciones de la educación rural, es difícil pensar en la viabilidad de políticas que permitan el desarrollo de modelos educativos situados que respondan efectivamente a las necesidades y demandas de las diversas ruralidades. Ello implica dar un enfoque específico de asignación de recursos a estos establecimientos, visualizando las características y particularidades de los territorios rurales.

1.4.3. Gestión de la información

Los datos y la información juegan un rol fundamental en la toma de decisiones y la implementación de políticas públicas. En la actualidad, los establecimientos educativos deben reportar datos a múltiples organismos y unidades del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), incluidos distintos programas del Ministerio de Educación, lo que provoca duplicación de trámites y una sobrecarga administrativa significativa. A pesar de su relevancia, la recopilación de datos sigue siendo un proceso manual en muchas instituciones, con falta de interoperabilidad entre sistemas y la existencia de formatos dispersos y poco eficientes. Esta situación no solo aumenta la carga de trabajo de los establecimientos, sino que también

impacta en la eficiencia del sistema educativo, al dificultar una integración efectiva entre los datos reportados a diferentes organismos.

La falta de integración de datos no solo obstaculiza la disponibilidad oportuna de información, sino que también limita el análisis de características particulares de los establecimientos, como aulas multigrado, cursos combinados y factores de ruralidad. La ausencia de un sistema centralizado obliga a los establecimientos a presentar documentos en formato físico, lo que incrementa los costos de tiempo, esfuerzo y dinero. Este problema se ve agudizado en las zonas rurales, donde la falta de datos precisos y accesibles entorpece la implementación de políticas educativas adaptadas a sus necesidades específicas. En consecuencia, la escasez de información oportuna y confiable para la toma de decisiones dificulta no solo la evaluación de las políticas públicas, sino también la planificación y ejecución de estrategias adecuadas.

1.4.4. Condiciones laborales

En relación con las condiciones laborales de quienes se desempeñan en contextos educativos rurales, los **gremios** señalan que deben abordar una gran cantidad de tareas y desafíos, con recursos económicos, apoyos e incentivos que resultan muy insuficientes. Las dificultades que mencionan en este punto son múltiples: sobrecarga laboral, problemas de transporte, mala conectividad a internet, infraestructura en mal estado, imposibilidad de contar con reemplazo de docentes, acceso limitado a materiales didácticos pertinentes, falta de especialistas para el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales, carencia de formación continua, entre otras, todo lo cual genera precariedad además de desincentivar el interés por trabajar en contextos rurales.

A su vez, refieren que existe una sobrecarga de responsabilidades y exigencias externas, impuestas por parte de organismos especializados en áreas distintas a educación como salud, medio ambiente, inclusión y seguridad, lo que implica gestionar múltiples programas y normativas, limitando el tiempo disponible para cumplir con las tareas pedagógicas esenciales, y desplazando a las y los docentes de su rol principal como educadoras y educadores, lo que en contextos rurales se ve agudizado por la falta de equipos de apoyo.

Las personas encargadas de los establecimientos rurales tienen múltiples desafíos diarios, lo que no les permite concretar la planificación del trabajo del año. ¿En qué momento esta persona se sienta a evaluar lo que hace, o planificar distintos cursos? Es un desafío enorme (...) Falta mejorar incentivos económicos por responsabilidad directiva, darle categorización a quien se desempeña en zonas rurales, eso va en la dirección correcta.

Mesa de Gremios de la educación.

Sumado a ello, resulta de particular preocupación la escasez de docentes especialistas, especialmente en escuelas rurales de menor tamaño, en particular respecto de las áreas de inglés, educación física, música, artes y con capacidades profesionales para atender a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Al respecto, un estudio de Elige Educar (2020) señala que, en 2019, hubo un 19% de horas de clases impartidas en el sistema escolar rural que no fueron realizadas por docentes idóneos. En educación media en tanto, la idoneidad es aún menor que en educación básica, siendo las asignaturas con idoneidad más baja Biología (50,1%), Química (48,4%), Física (24,6%), Religión (23,1%) y Educación Tecnológica (14,6%).

1.4.5. Disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos

La disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos en las comunidades rurales se refiere a la capacidad de las personas para acceder de manera estable y segura a recursos esenciales como agua potable, electricidad, conectividad a internet y vías de transporte adecuadas. Estos servicios son fundamentales para garantizar una calidad de vida digna y el correcto funcionamiento de instituciones educativas en áreas rurales. La falta de acceso a estos recursos genera disparidades significativas entre las zonas rurales y urbanas. De acuerdo con el diagnóstico de la Política Nacional de Juventudes Rurales (INDAP, 2025), esta brecha afectaría particularmente a las y los jóvenes que quieren permanecer y realizar sus proyectos de vida en sus territorios.

1.4.6. Conectividad e infraestructura digital

Si bien el 81% de los establecimientos rurales cuenta con tecnología básica en las aulas, como proyectores y telones, solo un 15,2% dispone de conexión a internet en sus laboratorios de computación, en contraste con el 54,2% de las instituciones que presentan una sala de computación, pero sin internet. Esto limita las posibilidades de formación docente a distancia y la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la conexión con el mundo global.

Dado lo anterior, en la actualidad el 83,8% de las comunidades educativas rurales son beneficiarias del programa Conectividad para la Educación 2030 (CpE2030), iniciativa que tiene como objetivo entregar acceso gratuito a internet, en tanto apoyo educativo y administrativo para los establecimientos educacionales. A su vez, un 0,8% de las instituciones educativas rurales participa del Plan Última Milla (PLUM), estrategia que explora soluciones tecnológicas innovadoras para avanzar en el acceso a internet a establecimientos rurales o de alta vulnerabilidad que cuentan con una matrícula menor a 6 estudiantes.

Al respecto, los resultados de los “Diálogos para la educación rural” destacan esta brecha digital como uno de los principales desafíos para garantizar una educación equitativa. Para las y los **estudiantes** la falta de acceso a internet y herramientas tecnológicas limita tanto el desarrollo de habilidades digitales como la continuidad en los procesos educativos. En el caso de **docentes y directivos**, esta carencia se traduce en mayores dificultades para integrar tecnologías en sus prácticas pedagógicas, condiciones laborales adversas y un acceso restringido a plataformas y recursos de formación profesional. Adicionalmente, los recursos asignados no siempre se adecúan a las necesidades específicas del contexto rural, evidenciando la falta de un diagnóstico integral que oriente la toma de decisiones.

Los computadores que tienen las escuelas ya no están a la altura de la conectividad.

Mesa de Sostenedores SLEP.

1.4.7. Transporte escolar y conectividad vial

Otro desafío que enfrentan los territorios rurales es la falta de transporte y la adecuada conectividad vial, situación descrita por **directivos, docentes, asistentes de la educación** y participantes de **mesas técnicas y locales**. Existen zonas rurales, especialmente las más aisladas, que no cuentan con servicio de transporte o cuya cobertura resulta limitada. Esta problemática se presenta por varios motivos: recursos insuficientes para cubrir todas las necesidades de transporte, complejidades geográficas o viales que dificultan el acceso a

zonas aisladas y dificultades que generan determinadas disposiciones legales y administrativas, entre otras.

El transporte: aquí no hay dónde comprar un pasaje o subirse a un bus. Hay una micro que sale lunes, miércoles y viernes a [REDACTED] (Región de Antofagasta), que es un pueblo un poco más grande... O moverse por sus propios medios, o tiene que ir en la madrugada a la Aduana que está como a 5 km y embarcarse para ver si el bus la puede llevar.

Mesa de Sostenedores de Educación Parvularia.

Respecto al financiamiento, los recursos provienen, en su mayoría, del concurso de Transporte Escolar Rural (TER) y la Subvención Escolar Preferencial (SEP), toda vez que no existe una subvención específica permanente para el servicio. No obstante, el acceso a transporte en zonas rurales resulta fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad que brinde igualdad de oportunidades para todos los y las estudiantes del país, más allá de su lugar de residencia.

La necesidad de transporte es imperiosa. La subvención sólo permite contratar furgones, que no sirven para los caminos de la zona, y ponen muchos problemas para rendir el arriendo de un vehículo 4x4.

Mesa de Sostenedores Municipales y Particulares Subvencionados.

Ante este escenario, en 2024 se llevó a cabo la Mesa de Trabajo sobre Transporte Escolar, constituida por el Mineduc, MTT, SUBDERE y Presidencia, con el propósito de abordar de manera conjunta las problemáticas relacionadas con el transporte escolar. A partir de ello, se desarrolló un informe de brechas de transporte escolar que fundamentó la implementación de un plan piloto para entregar el servicio de transporte escolar en algunas de las regiones determinadas como críticas. Adicionalmente, se trabajó en la realización de mesas regionales de transporte escolar, cuya finalidad es acompañar a los sostenedores en los procesos de adquisición del servicio, y determinar los criterios y la cantidad de estudiantes que lo requieren.

1.4.8. Infraestructura

La infraestructura escolar en zonas rurales incluye edificaciones, servicios básicos y equipamiento necesario para el funcionamiento adecuado de los establecimientos educativos. En el caso de los establecimientos educativos rurales, se destaca la existencia de Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) en un 81% de los casos, canchas para el desarrollo de actividades deportivas (74,6%) y salas de usos múltiples (62,4%).

Sin embargo, muchas escuelas rurales enfrentan precariedad en sus instalaciones debido a su ubicación geográfica aislada y a recursos limitados, lo que impacta tanto en el aprendizaje como en las actividades extracurriculares. Gran parte de los establecimientos rurales carecen de espacios adecuados para actividades deportivas y recreativas, particularmente importantes en condiciones climáticas adversas, lo que es señalado enfáticamente tanto por **estudiantes de educación básica y media**, como por **microcentros y mesas locales**. Al respecto, se evidencia que sólo el 19% del total de establecimientos rurales cuenta con laboratorio de ciencias y el 17,7% con gimnasio techado. En la misma línea, sólo el 35,2% se encuentra habilitado con rampas, baños y accesos adaptados para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Estas carencias se ven agravadas por la falta de

mantención que acelera el deterioro de las instalaciones, especialmente en zonas afectadas por sismos, robos o insuficiencia de recursos para su conservación.

Hay sectores rurales que están creciendo rápidamente y las escuelas están quedando pequeñas. En esos sectores se necesita más que mantención, se necesita un proyecto diferente.

Mesa de Sostenedores SLEP.

Ante este escenario, el “Programa de recuperación de la Infraestructura”, ha permitido el desarrollo de 233 proyectos rurales, diferenciándose según Convocatorias de Conservación 2023-2024, Proyectos de Emergencia y Proyectos de Servicios Locales de Educación Pública. En relación con las Convocatorias de Conservación 2023-2024 se financiaron 176 proyectos de establecimientos educativos rurales, correspondientes al 63,1% del total nacional de proyectos adjudicados. Fueron beneficiadas todas las regiones del país, destacándose una mayor inversión en las regiones de Maule, Los Lagos y Ñuble. Por su parte, en la línea de Proyectos de Emergencia, orientada a financiar iniciativas que ponen en riesgo la continuidad del servicio educativo, durante los años 2023 y 2024, se crearon y financiaron 39 proyectos para establecimientos rurales, concentrados en 8 regiones. Respecto de los Proyectos de Servicios Locales de Educación Pública, durante el período 2023-2024 se identifican 18 proyectos de escuelas rurales pertenecientes a los SLEP Huasco, Puerto Cordillera, Colchagua, Punilla Cordillera, Andalién Sur, Costa Araucanía, Llanquihue y Aysén.

1.4.9. Servicios de alimentación escolar

La alimentación en comunidades rurales se refiere tanto a la provisión de alimentos al estudiantado como a las iniciativas locales que pueden complementar dicha provisión. Generalmente, las escuelas rurales dependen del servicio de alimentación provisto por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb).

El servicio de alimentación en escuelas rurales enfrenta varios desafíos. A pesar de que Junaeb cubre en gran medida la alimentación de las y los estudiantes, algunos establecimientos expresan su interés por autogestionar parte de la producción de alimentos a través de huertos e invernaderos, a la vez que incorporar en el menú habitual alternativas de alimentación con platos locales, que fomenten la producción regional, la interculturalidad y la conciencia sobre la sostenibilidad.

Se deben contextualizar las minutas. Concuero en que se debe hacer un análisis de las minutas, debiera haber más alternativas. Un niño que camina kilómetros y con mucho frío, recibe una manzana y un yogur. Debiera ser menos estandarizado. A veces se debe salir de la minuta para responder a las necesidades de los niños.

Mesa de Sostenedores SLEP.

1.4.10. Internados, hogares y residencias estudiantiles

Los establecimientos educacionales con servicio de internado, el Programa de Hogares Estudiantiles y el Programa Residencia Familiar Estudiantil —estos últimos proporcionados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb)—, son fundamentales para dar continuidad a las trayectorias educativas de estudiantes de zonas rurales ante los desafíos de

movilidad y migración a centros poblados que enfrentan sus familias. Si bien, estas iniciativas no resuelven el problema estructural, son valoradas como un apoyo importante tanto para las y los estudiantes como para sus familias, pues facilitan los complejos procesos de transición educativa.

En el caso del sistema de internados, se constata en 2023 un total de 89 establecimientos educacionales rurales subvencionados por Mineduc a lo largo del país. Salvo la región de Valparaíso, todas las regiones cuentan con establecimientos de este tipo, siendo la región de La Araucanía, con 25 internados, la que cuenta con el mayor número ([Anexo 6](#), Tabla 10).

La principal crítica que surge desde las **mesas locales y técnicas** en relación con estos establecimientos dice relación con la falta de financiamiento para atender las necesidades de las y los estudiantes, tales como la disponibilidad de transporte, el servicio de alimentación, los deterioros en la infraestructura y los problemas con el acceso y uso de internet, entre otros. En efecto, en algunos casos, la escasez de recursos ha llevado al cierre de internados, respecto de lo cual las **entidades sostenedoras** señalan que la subvención recibida por este concepto les resulta insuficiente.

Para el caso de los programas Residencia Familiar Estudiantil (PRFE) y Hogares Junaeb (HJ), dependientes de la sección de Hogares y Residencias de Junaeb, el objetivo es que estudiantes de séptimo y octavo básico, educación media y educación superior que viven en comunas en condición de ruralidad, que en su lugar de origen ven limitada su trayectoria educativa, completen su ciclo educacional. El programa contempla dos componentes: por un lado, las residencias familiares, donde las y los estudiantes son ubicados en familias tutoras, seleccionadas y supervisadas por organismos responsables de la ejecución del programa (entidades ejecutoras) para que reciban alojamiento, alimentación, cuidado y afecto, hasta su egreso de enseñanza media y continuidad en educación superior. Por otro lado, están los hogares estudiantiles dispuestos para la continuidad en el sistema educacional escolar (Junaeb, 2023).

En este caso, la evaluación realizada por quienes participaron de los “Diálogos para la educación rural” es en general positiva respecto al servicio brindado, pese a las dificultades iniciales de adaptación de algunos estudiantes. En este sentido, tanto **estudiantes de enseñanza media y superior** como **familias de acogida y de origen**, sugieren potenciar la difusión y comunicación de los programas, promoviendo una mayor confianza por parte del estudiantado para postular dados los beneficios que reportan para su continuidad educativa.

1.4.11. Disponibilidad de agua potable

De acuerdo con lo señalado desde las **mesas técnicas y locales**, en muchas escuelas rurales el abastecimiento formal de agua es inexistente, lo que obliga a recurrir a alternativas como camiones aljibe, ríos, esteros o pozos. Estas fuentes de agua no siempre son confiables o seguras para su consumo, y su uso conlleva problemas adicionales relacionados con la calidad y continuidad del servicio. Además, factores como las condiciones climáticas extremas (congelación de cañerías en invierno) y el impacto de las actividades forestales en determinados territorios, complican aún más el acceso seguro y estable al agua en algunos establecimientos.

Se ve que en cuanto a infraestructura hay un déficit en los servicios básicos: el agua. Acá en el invierno se congelan las cañerías, porque hay -20°, -25°. No hay un plan B antes de

que ocurra. Me tocó vivir esa experiencia. Nos llevaban a un río a lavarnos las manos para iniciar el día. Tenemos que ponernos al día.

Mesa de Gremios de Asistentes de la educación.

En efecto, un estudio de Fundación Amulén (2022), estima que alrededor del 40,4% de las escuelas rurales no cuentan con un abastecimiento formal de agua potable. Esto representa más de 1.350 establecimientos que dependerían de fuentes no reguladas, lo que impacta negativamente en su desempeño educativo en comparación con aquellas que tienen acceso formal a agua potable, además de enfrentar las preocupaciones adicionales asociadas al incumplimiento de las normas sanitarias.

1.4.12. Disponibilidad de electricidad

El acceso a electricidad en las comunidades rurales es otro factor elemental para mejorar la calidad de vida y el desarrollo educativo, destacado por quienes participaron en las **mesas locales**. La disponibilidad de electricidad permite el uso de recursos educativos esenciales como la iluminación adecuada para la enseñanza y la carga de dispositivos electrónicos. Por el contrario, la inestabilidad del servicio, los cortes frecuentes y limitaciones en el uso de electricidad a lo largo del día, impactan negativamente en el desarrollo educativo, dificultando la refrigeración y el uso continuo de equipos electrónicos, internet y dispositivos digitales.

Según datos del Ministerio de Energía (2019), el 3,5% de la población rural no cuenta con acceso a energía eléctrica, concentrándose este déficit en las regiones de Los Lagos, La Araucanía, Biobío y Coquimbo. A su vez, algunas escuelas rurales que cuentan con acceso a electricidad dependen de proyectos de autogeneración, como paneles solares, que requieren mantenimiento constante para su funcionamiento óptimo.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Consideraciones para el desarrollo de visitas integrales a escuelas rurales multigrado. Documento técnico interno.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019) Estudio calidad en escuelas pequeñas https://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_ESCUELAS_PEQUENAS_FINALWEB.pdf
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 15 (2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>
- Decreto N°33 *Reglamenta asignación para programa de educación rural*, 11 de mayo 2011: Ministerio de Educación <https://bcn.cl/39dt7>
- Decreto N°1107 Exento. *Autoriza reuniones en microcentro para profesores de escuelas rurales en la forma que indica y deroga decretos exentos N° 477, de 1995, y N° 968, de 2012, ambos del Ministerio de Educación, 16 de septiembre de 2021: Ministerio de Educación.* <https://bcn.cl/2seu7>
- DFL N°2 *Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1996 sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales*, 28 de noviembre de 1998: Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2k2xd>
- DINIECE - UNICEF (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país.* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>
- Elige Educar, (2020). *Análisis y proyección de la dotación docente en contextos rurales.* <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/10/ppt-rural-sitioweb.pdf>
- Fundación 99 (2020). *Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19.* Enero 2021 <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>
- Fundación 99 (2023). *2º Versión de la Caracterización de la Educación Rural en Chile después de dos años de pandemia por COVID-19.* Febrero 2023 <https://fundacion99.org/descargas/encuesta2023.pdf>
- Fundación Amulen (2022). *Educación sin agua. Una realidad invisible.* https://www.fundacionamulen.cl/wp-content/uploads/2021/12/Educacion-Sin-Agua_compressed.pdf
- Guiskin, M. (2024) *Violencia contra las mujeres en contextos rurales en Chile: Una aproximación desde registros delictuales* ODEPA https://bibliotecadigital.odepa.gob.cl/bitstream/handle/20.500.12650/73534/Art_ViolenciaContraMujerRural.pdf
- INDAP [Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario] (2024) *Diagnóstico para la Política Nacional de Juventudes Rurales.* Documento técnico interno.
- Junaeb. Sección Hogares y residencias. *Programa de Residencia familiar estudiantil (PRFE) y Hogares Junaeb (HJ).* Documento técnico interno.
- Ley N°20.832. *Crea la autorización de funcionamiento o reconocimiento oficial para establecimientos que imparten educación parvularia*, 5 de mayo de 2015: Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/e1KvQu>
- Leyton, T. (2013) *Las políticas de educación rural en Chile: cambio y continuidad.* Comunicación presentada en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013, Santiago de Chile.

- Little, A. (2006). *Education for all and multigrade teaching: challenges and opportunities*. Editorial Springer.
- Maldonado, C., Escalona, E y Sepúlveda, K (2009) La asistencia técnica educativa a escuelas rurales. Factores a considerar para una nueva forma de implementación. *Revista digital erural, educación, cultura y desarrollo rural* 6 (11 y 12).
http://www.ub.edu/obipd/docs/la_asistencia_tecnica_educativa_a_escuelas_rurales_factores_a_considerar_para_una_nueva_forma_de_implementacion.pdf
- Mineduc - Ministerio de Agricultura (2020). *Propuesta mesa técnica de educación rural. Por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales*.
<https://www.odepa.gob.cl/publicaciones/estudios/documento-propuesta-mesa-tecnica-de-educacion-rural>.
- Mineduc (1995) *Manual de desarrollo curricular para escuelas multigrado*. Elaborado por Gastón Sepúlveda. Programa MECE, Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación.
- Mineduc (2014) *Programa de apoyo a la Educación Rural Multigrado*. https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2016/03/Manual_estrategico-Módulos-Multigrado.pdf
- Mineduc (2015a) *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2239/mono-593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mineduc (2015b) Orientaciones, Escuela Rural Multigrado, Institución Educativa para la Equidad Social. Equipo Educación Rural
- Mineduc (2023). *Elaboración propia en base a Datos Centro de Innovación [CIM]*. Documento técnico interno.
- Mineduc (2024a) *Informe de resultados proceso participativo Política de Educación Rural*.
<https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2024/09/Informe-resultados-completo.pdf>
- Mineduc (2024b) Plan Nacional Docente <https://plannacionaldocente.mineduc.cl/>
- Mineduc (2024c) Evidencias 61. Análisis de la educación rural en Chile. Centro de Estudios Mineduc.
- Mineduc (2025), Informe de resultados: Evaluación devolución de resultados Política de Educación rural. Elaborado por Karina Tapia.
- Ministerio de Energía (2019) *Mapa de vulnerabilidad energética. Síntesis metodológica y resultados*. División de Acceso y Desarrollo Social.
https://energia.gob.cl/sites/default/files/documento_de_metodologia_y_resultados_0.pdf
- Núñez, C. y Solís, C. (2014). El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en el contexto educativo urbano: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 57-69 <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3102/3301>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P., y Grech, S. (2020) Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educ. Soc., Campinas*, v. 41, e215922, 2020. <https://www.researchgate.net/publication/340993440>
- Peirano, C., Estévez, S.P. y Astorga, M.I. (2015) Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de investigación educativa*, 6(1). Universidad ORT, Montevideo, Uruguay.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1627.pdf
- PULSO S.A. (2017). *Estudio de establecimientos de educación media en territorios rurales Informe final*. Encargado por Mineduc y PNUD, Chile: Zamorano, H., Serrano, V. y Zamora, H.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18826/E17-0012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RUCHER [Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural] (2022). *Informe Chile. Educación en territorios rurales*.

Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91.

Superintendencia de Educación (2019). *Dictamen N°51 que determina los criterios para definir un establecimiento educativo* <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2019/12/Dictamen-N°-0051-09-12-2019.pdf>

Superintendencia de Educación (2022) *Informe programas alternativos y modalidades no convencionales*. Documento técnico interno

Villarreal Delgado, A. L., Noris Gamboa, S., Arévalo Robles, M. de J., Morales Castañeda, L., García Hernández, L., Luna Cortés, G., Galindo Flores, J., Juárez Bolaños, D., Reyes Ibarra, B. E., Hoyos Montoya, A., González Fraga, J. D. y Espinosa Gerónimo, L. (2024). Estrategia Nacional para la Educación Multigrado: Lineamientos y Orientaciones. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(3), 179–195. <https://riber.iberomx/index.php/riber/article/view/33>

Villarreal, G; Acuña, M; González, M; Machuca, C.; Leiva, P; Muñoz, L; Ovando, J; Paredes, C; Salgado, E; Smart, E; Vidal, L; Fuentes, F; Fuentes, A; Gómez, M y Gallardo, M. (2003) El profesor rural de Chiloé. *Revista digital erural, educación, cultura y desarrollo* 1 (1).

Anexos

Anexo 1. Experiencia de otros países en políticas de educación rural

Existen algunas experiencias internacionales que resultan inspiradoras para la toma de decisiones en materia de políticas educativas para las ruralidades. En Australia, por ejemplo, si bien la educación rural carece de políticas nacionales específicas, se compensan las necesidades de estos establecimientos con fondos federales como el programa Quality Schools⁸. En Nueva Zelanda, en tanto, las escuelas rurales cuentan con financiamiento diferenciado, planes de matrícula restringidos y un enfoque intercultural que integra la cosmovisión maorí.

En el caso de América Latina, se observa que en México se prioriza la inclusión y pertinencia para la construcción de comunidades de aprendizaje en contextos rurales, a través del modelo pedagógico de Educación Comunitaria para el Bienestar. Colombia en tanto, ha enfrentado los desafíos geográficos y sociales mediante programas como "Escuela Nueva"⁹ y el Plan Especial de Educación Rural (PEER), cuyos componentes de acción son la atención integral a la primera infancia; las estrategias educativas de calidad; acogida, bienestar y permanencia para educación en zonas rurales; y educación superior rural incluyente y de calidad; y fortalecimiento institucional, intersectorialidad y alianzas. Por su parte, Perú ha implementado una política educativa integral basada en el desarrollo humano y la equidad para contextos rurales, y en particular en 2024, ha incrementado el número de plazas docentes para mejorar los aprendizajes en escuelas que hasta entonces eran unidocentes. A su vez, en Argentina, la educación rural es una modalidad oficial, destacando la equidad y el vínculo cultural.

- **Australia**

En Australia no existe propiamente una política nacional de educación rural porque la gestión y gobernanza del sistema escolar tiene carácter federal. El marco normativo lo da una combinación de leyes nacionales promulgadas por el gobierno central y diversas leyes locales elaboradas por los gobiernos federales de los estados y territorios. Ahora bien, la gestión administrativa, pedagógica y financiera de los centros educativos es responsabilidad de los estados federales y territorios. En la Constitución del Commonwealth de Australia, se establecen las responsabilidades y los medios de información respectivas de los estados, los territorios y el gobierno federal en la gobernanza del sistema escolar.

Si bien, en el marco normativo nacional de Australia la educación rural no es considerada una modalidad específica o diferenciada, distintos gobiernos federales han impulsado normativas que establecen la clasificación de educación rural o remota. De esto se deriva, también, que no exista ningún servicio u organismo nacional especializado en escuelas rurales, no obstante, algunos estados locales sí han desarrollado instituciones especializadas, entre ellos, los estados de New South Wales, Western Australia y Queensland. Por lo mismo, la educación rural no tiene fondos específicos y constantes para financiar establecimientos en contextos

⁸ El programa Quality Schools financia escuelas australianas según necesidades específicas, considerando factores como ubicación remota y nivel socioeconómico (Australian Government, Department of Education, 2018).

⁹ El programa Escuela Nueva fomenta aprendizaje autónomo, colaborativo y adaptado al contexto rural, reduciendo brechas educativas en Colombia (Decreto 3011, Ministerio de Educación Nacional, 1997).

rurales. Sin embargo, el gobierno central compensa esta situación con los fondos destinados para su programa Quality Schools, que otorgan fondos por centros educativos y reconoce que una escuela ubicada en lugares rurales o remotos necesita más recursos para su funcionamiento. Estas medidas compensatorias, permiten que el 12% del financiamiento federal a la educación es otorgado a la educación rural y remota.

Finalmente, en Australia existen distintos niveles de articulación intersectorial (educación, salud, otros) para trabajar el desarrollo de zonas remotas. No obstante, este trabajo no descansa en cuerpos legales; más bien, responde a la articulación de programas, gobiernos locales, comunidades y empresas. En conclusión, la importancia de la educación rural está asociada a las singularidades de cada territorio y el país ha desarrollado políticas específicas interesante, aunque sin dejarlas ancladas en marcos normativos.

- **Nueva Zelanda**

El sistema escolar neozelandés se caracteriza por su descentralización, flexibilidad formativa y dinámicas interculturales. El financiamiento se focaliza en la demanda y las comunidades juegan un rol relevante en la gestión de los establecimientos educacionales y puede complementar el financiamiento público para el servicio educativo. Por otro lado, su amplia flexibilidad formativa, que incluye la existencia de distintas modalidades e incluso la posibilidad de formación en el hogar, convive con políticas de evaluación de los aprendizajes mediante estándares nacionales y distintas instancias de certificación para la función docente. De hecho, si una familia opta por la modalidad de educación en el hogar para la o el estudiante, el requisito para esto es que madres, padres o personas tutoras legales tengan una certificación que acredite capacidades para dirigir trayectorias formativas entregada por el ministerio de educación.

En el caso de las escuelas rurales reciben un financiamiento diferenciado, sin embargo, este tipo de establecimientos tienen “planes de matrícula”. Esto significa que solo niños o niñas que viven en la zona rural asociada a la escuela tienen derecho a inscribirse en ella. Las y los estudiantes que provengan de otras zonas verán su derecho de admisión condicionado a la existencia de cupos disponibles o a la decisión de la comunidad vinculada a la gestión de la escuela. Las escuelas rurales de Nueva Zelanda son un espacio de densas dinámicas interculturales, en particular, asociadas al reconocimiento de la cultura maorí. Asimismo, la relevancia de la cosmovisión maorí en los procesos educativos formales conlleva que muchos proyectos educativos promuevan prácticas pedagógicas al aire libre y en entornos naturales.

- **México**

La política de educación rural en México se orienta a garantizar el acceso equitativo a la educación de calidad en comunidades rurales y marginadas, con un enfoque de inclusión y pertinencia cultural (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021). El Artículo 3º de la Constitución establece el derecho a la educación para todos, incluyendo la obligatoriedad y gratuidad en los niveles básicos y medio superior, con especial atención a los grupos vulnerables (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021). La Ley General de Educación (2021) y la Ley de Coordinación Fiscal refuerzan estos lineamientos, asignando recursos para programas educativos rurales. Entre las estrategias clave están el

fortalecimiento de escuelas multigrado, la capacitación de docentes en contextos rurales, y la implementación de planes de estudio que integren contenidos culturales y lingüísticos locales (Ley General de Educación, 2021). La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023) también promueve la digitalización y el acceso a tecnologías de la información en zonas rurales, reduciendo así la brecha educativa. Estas políticas buscan transformar la educación rural para contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades y mejorar las condiciones de vida de sus habitantes.

Adicionalmente, a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), se ha establecido el modelo pedagógico de Educación Comunitaria para el Bienestar, cuyo objetivo es “brindar la posibilidad de que todo miembro de la comunidad, independientemente de su edad, pueda ejercer su derecho a aprender”. Este modelo se basa en la Relación Tutora, estrategia mediante la cual “se establece un trato personal, cara a cara, entre quien manifiesta interés de aprender y quien le comparte un conocimiento que domina. Es una relación de diálogo entre iguales, respetuosa, que privilegia el aprendizaje y sigue el ritmo de quien aprende hasta asegurar que adquirió el conocimiento de su interés inicial, reflexiona sobre el proceso de su aprendizaje y expone lo aprendido, lo demuestra, asegura el logro y lo comparte en comunidades (de aprendizaje) en las que todas y todos aprenden, enseñan y conviven” (Gobierno de México, 2024¹⁰). Esta metodología ha logrado expandirse masivamente en escuelas rurales de todo el país, con incrementos notables en sus resultados educativos¹¹.

- **Colombia**

En Colombia, la Ley General de Educación (Ley N°115 de 1994) si bien involucra a toda la educación del país, señala algunas disposiciones para la educación rural. El Decreto N°2500 de 2010 define los lineamientos de la educación rural en Colombia, enfocándose en mejorar el acceso y la calidad de la educación en las zonas rurales, donde históricamente han existido desafíos como la dispersión geográfica, la pobreza y el impacto del conflicto armado (Ley N°1448 de 2011, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras). Busca reducir la brecha entre la educación urbana y rural mediante la mejora de la infraestructura escolar, la formación especializada de docentes, y la adaptación de los currículos a las necesidades locales. El programa "Escuela Nueva" es un componente central de esta política, reconocido por su enfoque flexible que permite a las y los estudiantes rurales aprender a su propio ritmo, fomentar la autoevaluación y el trabajo colaborativo según indica el decreto N°311 de 1997. Además, la política subraya la importancia de la conectividad y el acceso a tecnologías de la información y comunicación (TIC) para superar las barreras geográficas. Se busca también fortalecer la educación para el desarrollo sostenible, dotando a estudiantes rurales de competencias no solo académicas, sino también para la vida y el trabajo en el campo, promoviendo su permanencia en sus comunidades. La atención a poblaciones vulnerables, como indígenas y afrodescendientes, es prioritaria, al igual que la implementación de un sistema de financiamiento más equitativo para las escuelas rurales (Ministerio Nacional de Colombia, 2010).

¹⁰ Disponible en <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-para-el-bienestar-en-el-2024?state=published>

¹¹ <https://redesdetutoria.com/about-us/>

- **Perú**

Perú cuenta con el Decreto Supremo N°013-2018 que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. Esta política es obligatoria para todas las instituciones del sector educativas y busca al año 2030, en términos generales, “asegurar las condiciones de calidad y oportunidades necesarias para el curso oportuno de las trayectorias educativas y el desarrollo de competencias de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que viven en los ámbitos rurales” (Decreto Supremo, 2018: 41). El Decreto N°013-2018 establece cuatro objetivos prioritarios, 21 lineamientos de acción con sus respectivos responsables y modos de evaluación, todo enmarcado por los enfoques de desarrollo humano, derecho, calidad con pertinencia cultural, equidad, género, intercultural, territorio, buen vivir, comunitario y ambiental.

- **Argentina**

En Argentina, la Ley de Educación Nacional (LEN) contiene un capítulo específico sobre educación rural. El artículo N°50 de la LEN (2006) señala los objetivos de la educación rural, dentro de los que se destacan ideas como la importante de los vínculos entre la escuela y las identidades culturales y entre estudiantes y sus familiar y medios locales; la promoción de la igualdad y la equidad de género; y el establecimiento de agrupamientos de instituciones. Más especificaciones para la materialización de la LEN aparecen en el documento “La educación rural en el sistema educativo nacional” resolución del Consejo Federal de Educación [CFE] N°128 de 2010. En este último documento, la educación rural es definida como una de las ocho modalidades del sistema educativo.

Anexo 2. Especificidades normativas y documentos internacionales

Entre los documentos normativos, convenciones, informes y declaraciones internacionales más relevantes en esta materia, se destacan:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948)
- Declaración de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1959)
- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960)
- Pacto Internacional sobre Derechos económicos, sociales y culturales (PIDESC), Organización de las Naciones Unidas, 1966)
- Pacto de San José de Costa Rica. (Convención Americana de Derechos Humanos, Sistema Interamericano de DD.HH., 1969)
- Informe Warnock (Comité de investigación sobre la educación de niños y jóvenes discapacitados, Reino Unido, 1978)
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Organización de las Naciones Unidas, 1979)
- Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (EPT) y Marco de Acción para satisfacer las necesidades Básicas de aprendizaje (Conferencia Mundial Educación para Todos Jomtiem, Tailandia, 1990)
- Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familias (Organización de las Naciones Unidas, 1990)
- Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y un Marco de acción (UNESCO, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994)
- Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (UNESCO, 2000)
- Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005)
- Derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo (Organización de las Naciones Unidas, 2006)
- Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 2007)
- Convenio N°169 sobre pueblos Indígenas y Tribales en países independientes (Organización Internacional del Trabajo, 2008)
- Declaración de Buenos Aires (Conferencia Suramericana sobre Migraciones, 2013)
- Declaración de Incheon (UNESCO, 2015)

Anexo 3. Recomendaciones de organismos internacionales sobre políticas de educación rural

- **Banco Mundial**

El Banco Mundial ha recomendado mejorar la educación en áreas rurales mediante la ampliación de la infraestructura escolar, el acceso igualitario para grupos vulnerables, y la implementación de tecnologías para la educación a distancia. Además, se destaca la importancia de capacitar a docentes en métodos adecuados y fomentar la participación comunitaria en la gestión escolar. Se sugiere también la descentralización de la gestión educativa y el financiamiento específico para estas zonas, con el fin de abordar las barreras que limitan el acceso a una educación de calidad en entornos rurales (Banco Mundial, 2023).

- **OCDE**

Este organismo internacional en los últimos años ha realizado dos estudios con recomendaciones relativas a educación y ruralidad. En Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación (2017), se plantean recomendaciones en torno a fortalecer la calidad y equidad educativa, el liderazgo escolar y la educación superior y técnico-profesional. Sin embargo, el estudio no considera planteamientos específicos sobre educación en contextos rurales.

Por su parte, en Estudios de Política Rural de la OCDE – Chile (2016), se señalan elementos como la necesidad de redefinir la actual definición de las áreas rurales en Chile, considerando el peso de las interacciones entre lo urbano y lo rural, los distintos tipos de áreas rurales y el reconocimiento normativo de los múltiples tipos de áreas rurales. A su vez, se convoca al país a mejorar la articulación intersectorial para enfrentar los desafíos vinculados a los territorios rurales y su desarrollo integral reconociendo que, si bien existen programas rurales, estos no se encuentran integrados. Entre otros elementos, la visibilización por parte de este estudio de la inexistencia de una política nacional explícita y formal para el desarrollo rural, dio lugar a la publicación de la Política Nacional de Desarrollo Rural en 2020. Finalmente, la OCDE señala que el desarrollo en zonas rurales requiere del acceso a servicios públicos de calidad, entre ellos, la educación secundaria y terciaria, además de recalcar la importancia de revisar los mecanismos de financiamiento del sistema educativo que garanticen el despliegue y sostenibilidad de estos servicios en territorios con menores densidades poblacionales.

- **UNICEF**

Para garantizar una educación de calidad en zonas rurales es fundamental asegurar el acceso equitativo a escuelas y materiales educativos, incluyendo transporte escolar. Asimismo, es crucial capacitar continuamente a docentes rurales para que puedan atender las diversas necesidades estudiantiles. Los currículos deben ser relevantes y adaptados a las realidades locales, promoviendo la conexión con la comunidad y habilidades para la vida. Además, es necesario invertir en infraestructura escolar adecuada, como edificios seguros, equipados y conectados, así como bibliotecas. Finalmente, la inclusión de todos los niños y niñas, sin importar su origen o condición, debe ser una prioridad para lograr una educación verdaderamente equitativa (UNICEF, 2024).

- **FAO**

En 2012 la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés) publicó el documento “Educación para la población rural. El papel de la educación, la formación y el desarrollo de capacidad para la reducción de la pobreza y la seguridad alimentaria” en el que se incorporan algunas sugerencias para el desarrollo de políticas públicas. Entre ellas se plantea establecer alianzas entre distintas organizaciones e instituciones (nacionales e internacionales, públicas y privadas, etc.), fortalecer la cooperación intersectorial entre los ministerios de agricultura y educación, desarrollar un enfoque basado en las necesidades para que las estrategias educativas sean pertinentes para las poblaciones rurales, y contemplar la variable de género en las discriminaciones de las que son víctimas las mujeres rurales.

Anexo 4. Especificidades de la normativa nacional

- **Ley N°21.430 sobre Garantías y Protección Integral de los derechos de la niñez y adolescencia. Ministerio de Desarrollo Social y Familia.** <https://bcn.cl/2yieq>

Tiene por finalidad establecer un estatuto de garantía y protección integral de derechos de la niñez y adolescencia, que haga posible su goce y ejercicio efectivo para niños, niñas y adolescentes, con énfasis en aquellos derechos humanos reconocidos en la Constitución Política, la Convención sobre Derechos del Niño, los demás tratados internacionales ratificados por Chile, y en las leyes.

- **Ley 20.370, Establece la Ley General de Educación, de 2009. Ministerio de Educación.** <https://bcn.cl/2f73j>

Representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile, estableciendo principios y obligaciones en lo referente a educación general básica y media; garantizando el acceso gratuito y financiamiento del primer y segundo nivel de transición de la educación parvularia; define que sostenedores de establecimientos educacionales no podrán ser personas naturales sino jurídicas de derecho público dedicadas exclusivamente a la educación; y crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación a fin de controlar la calidad de la educación a través de cuatro instituciones.

- **Ley 20.529, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización.** <https://bcn.cl/2f7bt>

Crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, un conjunto de organismos que velarán por que se cumplan estándares de calidad en la educación parvularia, básica y media, a través de estándares de aprendizaje del estudiantado y de desempeño de docentes, fiscalización y evaluaciones de programas educativos.

- **Ley 15.720. Crea una corporación autónoma con personalidad jurídica y derecho público y domicilio en Santiago, denominada Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Ministerio de Educación Pública.** <https://bcn.cl/2n21o>

Los organismos creados a partir de esta ley tendrán a su cargo la aplicación de medidas coordinadas de asistencia social y económica a las y los escolares, conducentes a hacer efectiva la igualdad de oportunidades ante la educación, tendiendo a favorecer a todos los escolares de hasta 15 años que las necesiten y a los de más de 15 años que, junto con necesitarlas, hayan revelado capacidad para continuar estudios.

- **Ley 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública.** <https://bcn.cl/2f72w>

Esta ley tiene por objeto crear el Sistema de Educación Pública, establecer las instituciones que lo componen y regular su funcionamiento, el que abarcará a jardines infantiles, escuelas y liceos públicos, los que formarán parte de una nueva institucionalidad, la que dejará progresivamente de ser administrada directamente por los municipios o a través de las Corporaciones Municipales, traspasando el servicio educacional a una nueva entidad estatal, incluyendo sus bienes muebles e inmuebles, recursos financieros y personas asociadas a la prestación del servicio. En su artículo 9, se describe la función directiva, considerando en esta a docentes que no ostenten el cargo de dirección de un establecimiento rural (por ejemplo, profesoras o profesores encargados), admitiendo con ello, la igualación para todo efecto de este rol con el de dirección propiamente tal.

- **Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación.** <https://bcn.cl/2f6q4>

Establece la subvención destinada a mejorar la calidad de la educación impartida a los niños y las niñas socioeconómicamente vulnerables o prioritarios que cursen primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia (NT1 y NT2) desde 1° hasta 8° año de educación general básica.

- **Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación.** <https://bcn.cl/2f72c>

Esta Ley contribuye al mejoramiento continuo del desempeño profesional del profesorado, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aplicación de técnicas colaborativas entre docentes y demás profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.

- **Ley 20.422 de 2010 y sus modificaciones. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Ministerio de Planificación.** [Ley Chile - Ley 20422 - Biblioteca del Congreso Nacional \(bcn.cl\)](http://www.bcn.cl/leychile/leychile.nsf/doc/Ley_20422_-_Biblioteca_del_Congreso_Nacional_(bcn.cl))

Su objetivo es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el propósito de obtener su plena inclusión social, garantizando el goce de sus derechos y eliminando toda forma de discriminación fundada en la discapacidad.

- **DFL N°1 Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. Ministerio de Educación.** <https://bcn.cl/2fjtu>

Este estatuto norma los requisitos, deberes, obligaciones y derechos de carácter profesional, comunes a todos los y las profesionales de la educación que prestan servicios en establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado, en los niveles de educación parvularia, básica y media, incluyendo aquellos que ocupan cargos directivos y técnicos-pedagógicos.

- **DFL 2 fija texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley n° 2, de 1996, sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales. Ministerio de Educación.** <https://bcn.cl/2k2xd>

En su artículo 12, refiere a la definición de establecimiento educacional rural, al valor de la subvención por estudiante y a la asignación mínima para establecimientos educacionales rurales al 30 de junio de 2004 (“piso rural”).

- **Decreto 117 reglamenta Artículo 13 de la Ley N° 19.715 sobre bonificación especial para profesores encargados de establecimientos educacionales rurales. Ministerio de Educación.** <https://bcn.cl/3meoi>

Este Artículo otorga una bonificación especial destinada para las y los profesores encargados de escuelas rurales subvencionadas que cumplen funciones de aula y de dirección. Se paga sólo a un o una docente del establecimiento.

- **Decreto 1107 Exento. Autoriza reuniones en microcentro para profesores de escuelas rurales en la forma que indica y deroga Decretos Exentos N° 477, de 1995, y N° 968, de 2012, ambos del Ministerio de Educación.**
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1165329&f=2222-02-02>

Autoriza las reuniones de microcentros para el profesorado de escuelas rurales. Los microcentros son definidos como espacios de trabajo técnico-pedagógico que reúnen a docentes de escuelas rurales cercanas, permitiéndoles intercambiar experiencias, reflexionar sobre sus prácticas, y mejorar sus habilidades docentes.

- **Decreto 118. Reglamenta Asignación Presupuestaria para Transporte Rural establecida en la Ley N° 20.481**

A través del "Programa de Transporte Rural" se financian proyectos concursables que faciliten el transporte de estudiantes en zonas rurales entre su hogar y su establecimiento educacional.

- **Decreto 19. Aprueba Política nacional de Desarrollo Rural. Ministerio del Interior y Seguridad Pública; Subsecretaría Del Interior.** <https://bcn.cl/2hs1o>

El objetivo de esta Política es mejorar la calidad de vida y aumentar las oportunidades de las personas que viven en el mundo rural y avanzar hacia un desarrollo territorial integrado del país que promueva el bienestar de todos sus habitantes, sin importar el lugar geográfico donde habitan.

- **Decreto N°608. Política Nacional de Desarrollo de Localidades Aisladas. Ministerio del Interior. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo.**

A partir de esta Política se entiende por territorio aislado aquel con bajo nivel de accesibilidad, escasa población y alta dispersión demográfica, con baja presencia y cobertura de servicios básicos y públicos, y que, a consecuencia de estos factores, se encuentra en una situación de desventaja y desigualdad social respecto del desarrollo del país.

- **Decreto 90. Aprueba el Nuevo Reglamento que fija la Política Nacional sobre zonas rezagadas en materia social y deja sin efecto El Decreto Supremo N° 975, del Año 2018, Del Ministerio Del Interior Y Seguridad Pública. Ministerio Del Interior Y Seguridad Pública. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo.**

Promueve el acceso a oportunidades entre las personas, independiente del lugar donde habiten y desde un enfoque de derechos igualitarios y equitativos, focalizando recursos y acciones en aquellos territorios que presentan brechas de mayor magnitud en su desarrollo y bienestar social.

Anexo 5. Sobre la definición de establecimiento rural o aislado

El pago de una subvención por alumno para las escuelas rurales, variable según la matrícula, se introdujo en Chile mediante la [Ley N° 18.681, de 1987](#). Se los entendió, desde entonces, como los establecimientos localizados “a más de cinco kilómetros del límite urbano más cercano”. Para impetrar este beneficio, los establecimientos educacionales (EE) debían ser uni o bidocentes, tener hasta 60 estudiantes y estar ubicados “a más de cinco kilómetros del establecimiento educacional más cercano, del mismo nivel y modalidad de enseñanza, salvo que existan accidentes topográficos importantes que impidan el paso y obliguen a un rodeo superior a esa distancia”. Ya fuera para ampliar la cobertura de este pago o por la dificultosa aplicación de esta métrica, el [DFL N° 5, de 1993](#), combinó las nociones citadas y reformuló al establecimiento rural como “aquel que se encuentre ubicado a más de 5 kilómetros del límite urbano más cercano, salvo que existan accidentes topográficos importantes u otras circunstancias permanentes derivadas del ejercicio de derechos de terceros que impidan el paso y obliguen a un rodeo superior a esta distancia o que esté ubicado en zonas de características geográficas especiales”. Hasta hoy, cada Secretaría Regional Ministerial de Educación (Seremi) debe definir cuáles son estas escuelas, pudiendo ser objetadas y corregidas por la Subsecretaría de Educación.

Sin perjuicio de lo anterior, el mismo [DFL N° 5](#) antepuso una condición de mayor preminencia para obtener esta subvención que la propia ruralidad de las escuelas: “se aplicará a todos los establecimientos educacionales que se encuentren ubicados en comunas cuya población total no exceda de 5.000 habitantes y su densidad poblacional sea igual o inferior a 2 habitantes por kilómetro cuadrado”. Dichas comunas deben determinarse según el Censo de Población y Vivienda más reciente, publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

Con la [Ley N° 20.247, de 2008](#), que estableció un aumento de las subvenciones a establecimientos educacionales, estas nociones sobre la escuela rural persistieron, y trasuntaron a otro tipo de normativas educacionales.

En 2011, la [Ley N° 20.529](#) creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la Educación Parvularia, Básica y Media. El aislamiento de los establecimientos educacionales es una variable que surge con esta normativa, incorporándola en el [artículo 11 de la Ley de Subvención Escolar Preferencial \(SEP\)](#), con el propósito de considerarla en el apoyo pedagógico a la elaboración e implementación de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME). En función de esta normativa, el [Decreto N° 17, de 2014](#), estableció una metodología de ordenación de los establecimientos según las categorías de desempeño Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente, que debe ser reportada anualmente por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE). Allí opera en complemento a la condición de ruralidad, y se refiere a aquellas escuelas situadas “a más de 5 kilómetros de distancia de las ciudades de referencia determinadas por las Seremías de Educación”. Luego, parafraseando la [Ley SEP](#), la condición de aislamiento fue recogida por la [Ley N° 20.903, de 2016](#), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). Dicha Ley introdujo un nuevo artículo 13 al Estatuto Docente, y dispone, en su numeral 1, que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), departamento de asesoría técnica del Ministerio de Educación que está a cargo de la implementación de dicho sistema, debe considerar el aislamiento de los establecimientos —junto con otros 5 criterios de prioridad— al seleccionar postulantes a los programas, cursos y actividades de formación para el desarrollo profesional que imparta, como también a quienes postulen a sus becas. Al momento de la publicación de

la Ley N° 20.903, sólo se contaba con la definición establecida por el Decreto N° 17 de 2014 para la situación de aislamiento.

La comprensión de la condición de aislamiento presente en dicha normativa es una forma heredada de la legislación sobre subvenciones que se ha reseñado. Su determinación debía hacerse a partir de información que debiera estar disponible para los establecimientos que postularon, en su momento, a la “Asignación por Desempeño en Condiciones Difíciles”. Esta información ya no está en el sistema, pues este beneficio se extinguió con la Ley N° 20.903. De acuerdo con el último inciso de su artículo séptimo transitorio, dicho pago es incompatible con la nueva “Asignación de Reconocimiento por Docencia en Establecimientos de Alta Concentración de Alumnos Prioritarios”.

La “Asignación por Desempeño en Condiciones Difíciles” fue sancionada por el “Estatuto Docente” en su texto original —Ley N° 19.070, de 1991—, con el propósito de favorecer a los docentes que trabajaran en establecimientos calificados de esta forma por “razones de ubicación geográfica, marginalidad, extrema pobreza u otras características análogas”. El artículo 45 de esta norma estableció que los siguientes criterios eran necesarios para impetrar este pago:

- a) Aislamiento geográfico: clima particularmente adverso, distancia, dificultades de movilización y comunicación respecto a centros urbanos de relevante importancia administrativa, económica y cultural;
- b) Ruralidad efectiva: aquellas que obligan al profesor a residir en un medio ambiente propiamente rural, y
- c) El especial menoscabo o particular condición del tipo de población atendida: alumnos y comunidades en situación de extrema pobreza, dificultades de acceso o inseguridad en el medio urbano, alumnos o comunidades bilingües o biculturales.

La postulación al beneficio se realizaba cada dos años en agosto, luego de que la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación (DIPLAP) notificara a cada Seremi del inicio del proceso en octubre del año anterior, instruyéndolas para establecer un encargado por cada nivel regional y provincial, y para actualizar un listado de “ciudades de referencia” por medio de una resolución fundada.

Las solicitudes para recibir la asignación eran completadas por la dirección de cada establecimiento educacional interesado para ser entregadas a sus respectivos sostenedores, quienes completaban una ficha y derivaban la documentación a los departamentos provinciales, junto con ciertos antecedentes mínimos de respaldo: cantidad de docentes, horas de contrato, y una lista priorizada de establecimientos postulantes. Complementariamente, podían entregarse documentos en los que se especificaba la distancia en kilómetros de la ciudad de referencia, el tipo y condiciones de las vías de acceso, y el tipo y frecuencia del transporte público entre el establecimiento y la ciudad de referencia.

Tal como la comprensión ministerial de la ruralidad, la forma de determinar la condición de aislamiento de los establecimientos educacionales del Decreto N° 17 de 2014 es técnica y administrativamente obsoleta, y está desalineada respecto de un eje relevante de la política pública creado hace más de una década: la [Política Nacional de Desarrollo de Localidades Aisladas](#). Esto, pese a que es un criterio indispensable en virtud de la heterogeneidad

geográfica del país, del apoyo prioritario que requieren estas escuelas, y de su vigencia en la normativa actual.

El artículo 10° del [Decreto N° 133, de 2006](#); el artículo 10° del [Decreto N° 324, de 2015](#), y el artículo 11° del [Decreto N° 376](#), de 2022, se hicieron cargo de esta necesidad en lo referido al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, sobre la base de un modelo que permite generar esta información a partir de datos geoespaciales tratados mediante el uso de Sistemas de Información Geográfica (SIG). Según estos reglamentos, se encontrarán en situación de aislamiento los establecimientos educacionales que “se encuentren ubicados en localidades aisladas determinadas según el índice que establece el [Decreto N° 975, de 2019](#), del Ministerio del Interior, que aprueba reglamento que fija la política nacional sobre zonas rezagadas en materia social o aquellos establecimientos educacionales que se encuentren ubicados a más de 5 kilómetros lineales del establecimiento educacional más cercano, conforme lo determine anualmente el Ministerio de Educación”. El Decreto N°975 fue derogado el 6 de septiembre de 2023, por el [Decreto N°90](#) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, que aprueba el nuevo reglamento que fija la Política Nacional sobre Zonas Rezagadas en Materia Social.

Anexo 6. Tablas y gráficos situación de la educación en territorios rurales (2024)

Tabla 1: Establecimientos educativos rurales según aislamiento

Condición de aislamiento	N° establecimientos rurales	Porcentaje del total establecimientos rurales
Sin información	5	0,20%
Sin Aislamiento	2.263	72,30%
Aislamiento según criterio SUBDERE (establecimiento se encuentra en localidad aislada, a más de 5 kms de centro urbano)	163	5,20%
Aislamiento respecto de otros establecimientos (establecimiento ubicado a más de 5 kms de otros establecimientos)	552	17,60%
Ambos criterios de aislamiento	147	4,70%
Total:	3.130	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Torres, R. y Lobos, D. (2022).

Tabla 2: Distribución de establecimientos educativos rurales por comunas según clasificación de ruralidad de la Política Nacional de Desarrollo Rural

Clasificación	N° establecimientos educativos rurales	Porcentaje del total establecimientos
Rural	1.891	60,40%
Mixta	791	25,30%
Urbana	448	14,30%
Total:	3.130	100,0%

Fuente: Elaboración propia

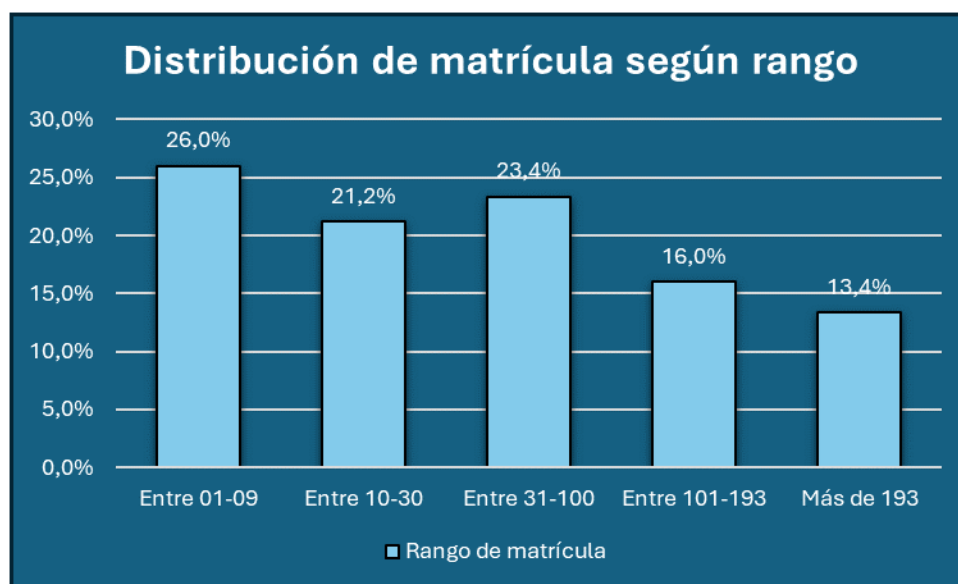
Tabla 3: Número de establecimientos educativos rurales que imparten educación parvularia sin reconocimiento oficial (RO).

Región	N° establecimientos educativos rurales sin RO
Arica y Parinacota	11
Tarapacá	21
Antofagasta	12
Atacama	17
Coquimbo	117
Valparaíso	72
Metropolitana	67
O'Higgins	103
Maule	99
Ñuble	38
Biobío	112
La Araucanía	118

Región	N° establecimientos educativos rurales sin RO
Los Ríos	41
Los Lagos	102
Aysén	13
Magallanes	4
Total:	947

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3: Porcentajes de establecimientos educativos rurales según rango de matrícula



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: Establecimientos educativos rurales y matrícula rural según región

Región	N° establecimientos educativos rurales	Porcentaje del total establecimientos educativos rurales	Matrícula rural	Porcentaje del total de la matrícula rural
Arica y Parinacota	32	1,00%	3.889	1,40%
Tarapacá	49	1,60%	13.424	4,80%
Antofagasta	15	0,50%	726	0,30%
Atacama	36	1,20%	1.873	0,70%
Coquimbo	297	9,50%	14.855	5,30%
Valparaíso	137	4,40%	13.699	4,90%
Metropolitana	113	3,60%	33.806	12,20%
O'Higgins	250	8,00%	32.540	11,70%
Maule	366	11,70%	40.424	14,50%
Ñuble	198	6,30%	14.792	5,30%

Región	N° establecimientos educativos rurales	Porcentaje del total establecimientos educativos rurales	Matrícula rural	Porcentaje del total de la matrícula rural
Biobío	280	8,90%	25.401	9,10%
La Araucanía	579	18,50%	33.326	12,00%
Los Ríos	248	7,90%	15.749	5,70%
Los Lagos	483	15,40%	29.799	10,70%
Aysén	34	1,10%	3.419	1,20%
Magallanes	13	0,40%	250	0,10%
Total:	3.130	100%	277.972	100%

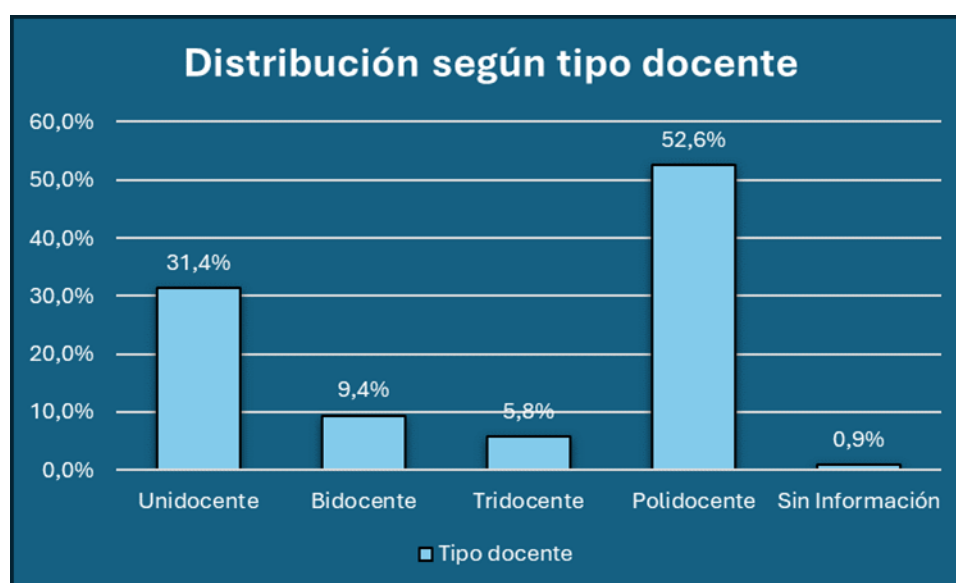
Fuente: Elaboración propia

Tabla 5: Docentes rurales según años de servicio

Años de experiencia	Número de docentes	Porcentaje de docentes
1 a 2	2.947	8,4%
3 a 10	11.367	32,5%
11 a 20	12.557	35,9%
21 a 30	4.468	12,8%
31 a 40	2.342	6,7%
Más de 40	1.320	3,8%
Total:	35.001	100,0%

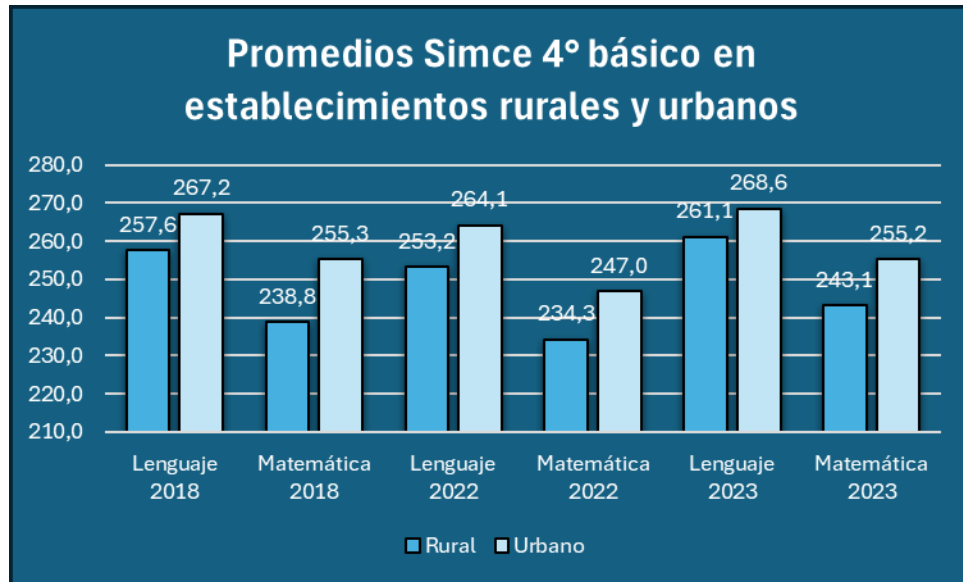
Fuente: Sistema Información General de Estudiantes (SIGE), octubre 2024.

Gráfico 4: Establecimientos educativos rurales según dotación docente



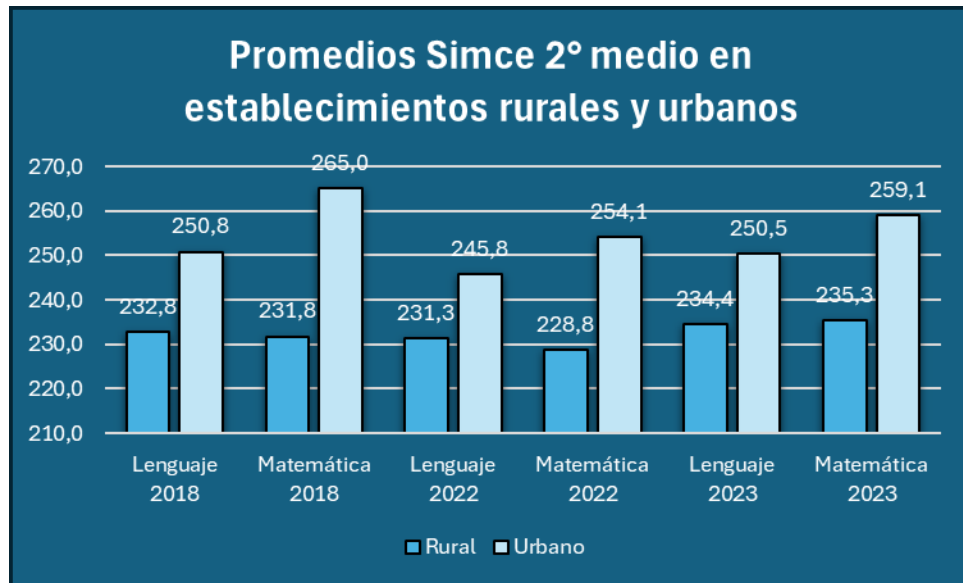
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5: Resultados Simce promedio de 4° básico en lenguaje y matemáticas para establecimientos rurales y urbanos



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6: Resultados Simce promedio de 2° medio en lenguaje y matemáticas para establecimientos rurales y urbanos



Fuente: Elaboración propia

Tabla 6: Cantidad de establecimientos educativos rurales según categoría de desempeño en educación básica 2016 - 2020

Categoría de desempeño	2016	2017	2018	2019	2020
Insuficiente	55	51	45	44	44
Medio-Bajo	131	138	103	110	110
Medio	128	129	171	171	171
Alto	54	58	55	53	53

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7: Cantidad de establecimientos educativos rurales según categoría de desempeño en educación media 2016 – 2020

Categoría de desempeño	2016	2017	2018	2019	2020
Insuficiente	7	10	5	4	4
Medio-Bajo	20	18	13	8	8
Medio	32	35	51	58	58
Alto	2	4	4	4	4

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8: Cantidad y porcentaje de establecimientos educativos rurales sin información y sin categoría de desempeño en educación básica y media en 2020*.

Nivel de educación que imparte	N° establecimientos rurales sin información sobre categoría de desempeño	Porcentaje de establecimientos sin información respecto del total que imparten su nivel	N° establecimientos rurales sin categoría de desempeño	Porcentaje de establecimientos sin categoría respecto del total que imparten su nivel
Educación básica	2.565	84,5%	91	3%
Educación media	117	56,8%	31	15%

*Se consideran establecimientos con matrícula 2023.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9: Cantidad de docentes rurales por tramo del Sistema de Evaluación Docente (2024)

Región	ACCESO	INICIAL	TEMPRANO	AVANZADO	EXPERTO I	EXPERTO II	SIN TRAMO*	SIN DATOS**	Total general
Arica y Parinacota	62	50	67	76	30	2	15	111	413
Tarapacá	195	131	129	151	40	6	9	333	994
Antofagasta	25	33	13	19	8	1	4	63	166
Atacama	34	40	39	50	12	1	4	70	250
Coquimbo	321	322	389	471	169	29	49	533	2.283
Valparaíso	223	299	384	522	186	33	39	553	2.239
Metropolitana	500	364	496	619	209	33	62	730	3.013
O'Higgins	319	555	727	1.040	351	47	84	938	4.061

Región	ACCESO	INICIAL	TEMPRANO	AVANZADO	EXPERTO I	EXPERTO II	SIN TRAMO*	SIN DATOS**	Total general
Maule	487	858	981	1.295	405	39	56	1.439	5.560
Ñuble	278	352	455	608	219	30	26	598	2.566
Biobío	487	509	629	751	241	28	51	928	3.624
La Araucanía	1.154	590	596	750	212	27	34	1.362	4.725
Los Ríos	410	321	281	335	107	17	16	727	2.214
Los Lagos	531	585	723	868	264	33	75	1.051	4.130
Aysén	47	76	114	110	42	3	12	136	540
Magallanes	9	10	13	14	7	1	1	30	85
Total general:	5.082	5.095	6.036	7.679	2.502	330	537	9.602	36.863

(*) Docentes sobre 50 años que no presentan información de tramo profesional, pues se han acogido a la opción de voluntariedad de ingreso a Carrera Docente (artículo quinto transitorio Ley 20.903).

(**) Esta nomenclatura corresponde al número de docentes de quienes no existen datos al realizar la consulta en el SIGE del mes de junio 2024.

Fuente: CPEIP

Tabla 10: Distribución regional de establecimientos rurales que cuentan con subvención de internado (2023)

Región	N de EE	% de EE
Arica y Parinacota	1	1,1%
Tarapacá	2	2,2%
Antofagasta	0	0%
Atacama	1	1,1%
Coquimbo	4	4,5%
Valparaíso	0	0%
Metropolitana	2	2,2%
O'Higgins	4	4,5%
Maule	5	5,6%
Ñuble	2	2,2%
Biobío	14	15,7%
Araucanía	25	28,1%
Los Ríos	14	15,7%
Los Lagos	11	12,4%
Aysén	3	3,4%
Magallanes	1	1,1%
Total:	89	100%

Fuente: Centro de estudios Mineduc, 2024.

