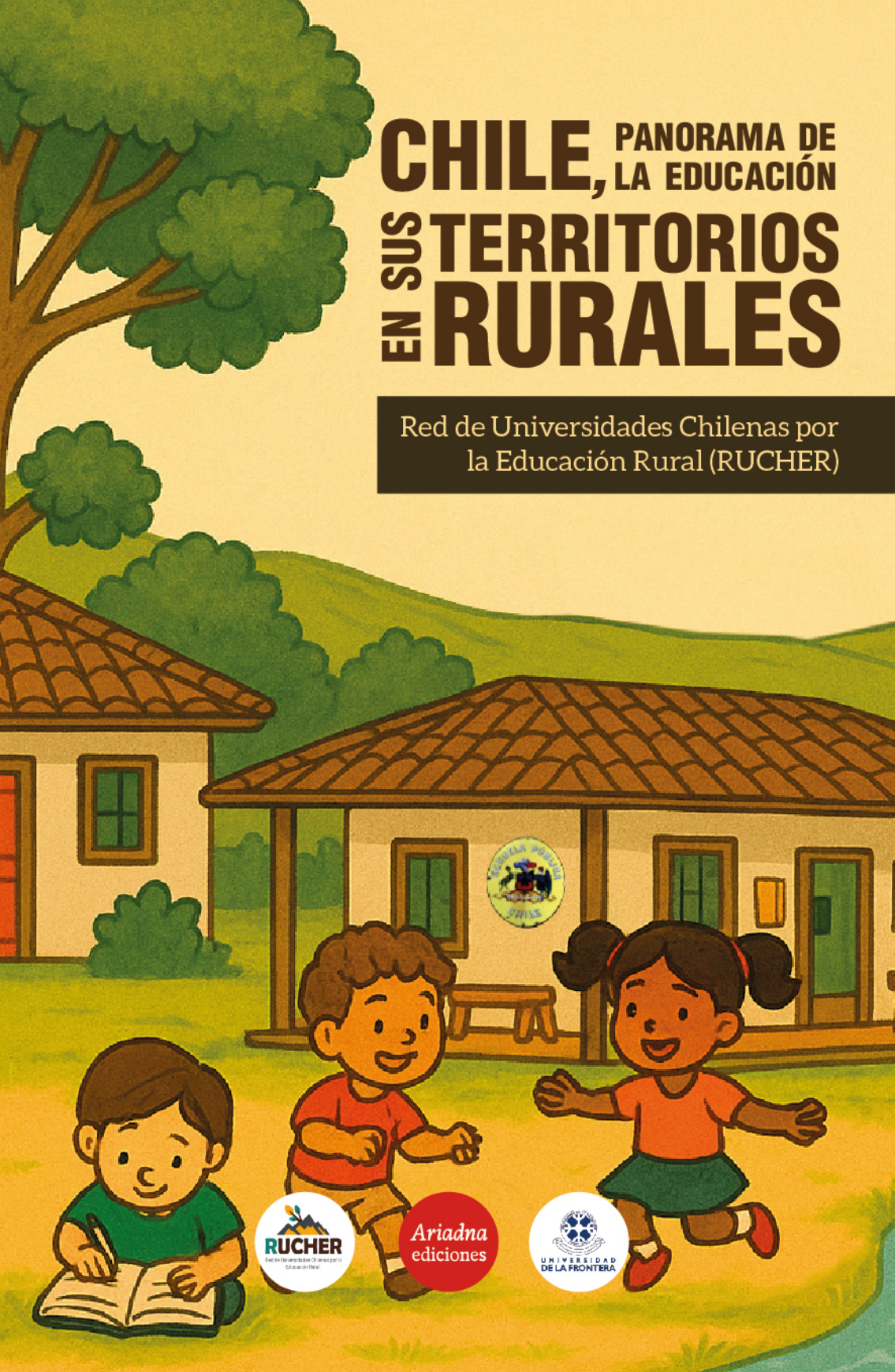


# CHILE, PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN SUS TERRITORIOS RURALES

Red de Universidades Chilenas por  
la Educación Rural (RUCHER)







# **CHILE: UN PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN SUS TERRITORIOS RURALES**

Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural  
RUCHER

## **Chile: un panorama de la educación en sus territorios rurales**

*Guillermo Williamson Castro, Silvia Retamal Cisterna, Carlos Moreno Herrera, Camila Pérez Navarro, Angelina Pastén Ibáñez (editores)*

### **Ediciones Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades**

Sometido a proceso de evaluación mediante referato externo

Av. Francisco Salazar 01145, Casilla 54-d, Temuco

Decano: Dr. Luis Nitrihual Valdebenito

Coordinadores Ediciones: Luis Abarzúa Guzmán, Cristian Alister Sanhueza

Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural-RUCHER

Universidad de La Frontera - Departamento de Educación

Línea de Educación Rural

Patrocinio: Red Temática de Investigación en Educación Rural-RIER

Agradecimientos: Educación en los Territorios Rurales de Chile:

Un panorama actual descriptivo-analítico. Universidad de La Frontera.

DIUFRO DI22-0031.

Santiago de Chile, diciembre 2024

Primera edición

ISBN: 978-956-6276-55-5

### **Ariadna Ediciones**

[ariadnaediciones.cl/](http://ariadnaediciones.cl/)

<https://doi.org/10.26448/ae9789566276555.135>

Portada, diseño y diagramación: Matías Villa Juica.

Obra bajo Licencia Creative Commons



Ariadna Ediciones postula y/o indexa su producción en Repositorio ANID (solo proyectos con folios FONDECYT u otras agencias de financiamiento chilenas), Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL Archives Ouvertes, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig).



# CHILE: UN PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN SUS TERRITORIOS RURALES

Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural  
RUCHER

## Editores:

Guillermo Williamson Castro,  
Silvia Retamal Cisterna,  
Carlos Moreno Herrera,  
Camila Pérez Navarro,  
Angelina Pastén Ibáñez

Temuco 2024





# Contenido

Presentación . . . . .	9
Modelos de desarrollo existentes en los territorios sobre desarrollo rural <i>Claudia Concha Saldías</i> . . . . .	13
Modelos de desarrollo existentes para territorios rurales en Chile y su aporte a los establecimientos educacionales y comunidades rurales <i>Angelina Pastén Ibáñez, Ramón Eliécer Garrido Vásquez y Boris Van Dorsee Reyes</i> . . . . .	21
Currículum y rol docente con una mirada territorial. La educación parvularia en la educación rural de Chile <i>María Isabel Cofré Molinet y Guillermo Williamson Castro</i> . . . . .	33
Aproximaciones a las oportunidades de desarrollo territorial desde la educación media técnico profesional en contexto rural <i>Gloria Carimán Huenafil</i> . . . . .	41
Cierre de escuelas rurales en Chile <i>Carmen Gloria Núñez Muñoz</i> . . . . .	55
Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en educación rural <i>Guillermo Williamson Castro</i> . . . . .	59
Estado del currículum, pertinencia y desarrollo indígena en territorios rurales <i>Carlos Miranda Carvajal y Natalia Urquieta Urquieta</i> . . . . .	69
Formación inicial y continua de profesores que se desempeñan en educación en los territorios rurales <i>Carlos Moreno Herrera</i> . . . . .	75

Gestión de Escuelas Rurales <i>Camila Pérez Navarro</i> .....	81
Didáctica y recursos de aprendizaje en escuelas rurales <i>Valentina Giaconi Smoje</i> .....	85
La Red Chilena de Universidades por la Educación Rural (RUCHER) <i>Carlos Moreno Herrera, Angelina Pastén Ibañez, Urbano Salazar Cancino y Guillermo Williamson Castro</i> .....	91
Reflexiones de la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER) sobre el estudio “Evidencias 61” <i>Silvia Retamal Cisterna</i> .....	97
 Autores/as .....	 103

# Presentación

Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural  
(RUCHER)

En conformidad a la definición de ruralidad establecida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el 25,5 % de la población chilena vive en estos territorios (OCDE, 2014). Por su parte, el 82% de la superficie de Chile es rural, lo que corresponde a 241 de las 346 comunas existentes en el país (Oficina de Estudios y Políticas Agrarias, 2018).

Ese espacio comprende “una amplia variedad de culturas, identidades, paisajes y climas” (Ministerio de Agricultura-Ministerio de Educación), que incluye desde la cordillera al mar, desde el altiplano al desierto, las zonas campesinas tradicionales, la agroindustria, las caletas pesqueras, la actividad pirquinera, la actividad forestal, nuestros territorios indígenas y los territorios insulares. En todos ellos se realiza una incesante, pero muchas veces invisible, acción educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo chileno. Esta actividad incluye la educación de párvulos, la educación básica, la educación media humanística científica como la técnico-profesional, la educación intercultural, la educación de jóvenes y adultos y la educación especial.

La Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER), que reúne a doce universidades<sup>1</sup>, ha trabajado activamente desde su creación en la visibilización y fortalecimiento de la educación rural en Chile. Sus contribuciones se han materializado en investigaciones, espacios de diálogo y construcción colectiva por el

---

1 Universidad de Los Lagos, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica del Maule, P. Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica de Chile, Universidad de O'Higgins, Universidad Alberto Hurtado, Universidad de Playa Ancha, Universidad Católica de Temuco, Universidad Austral de Chile, Universidad de Magallanes, Universidad de La Frontera.

desarrollo de la educación rural. En 2021, la Red publicó su primer libro *Repensando la Educación Rural*, consolidando así su compromiso con esta labor. Este Informe fue elaborado el año 2021, sistematizado, presentado y revisado el año 2022 y enviado a publicación el 2024. No considera las políticas públicas del actual gobierno de educación rural (2022-2026: Plan de Fortalecimiento de la Educación Rural Gabriela Mistral) debido al periodo de cierre de la información, cuando aún no se implementaba dicho Plan que, a la fecha de esta publicación, aún se encuentra en diseño final. Sin embargo, se incorporó un capítulo con una sistematización de la información actualizada por MINEDUC al 2024 (MINEDUC “Evidencias 61”, 2024).

Este Informe, desarrollado por los académicos de la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER), presenta un panorama de su funcionamiento y sus desafíos. Se incorpora en él el trabajo desarrollado por la Mesa Técnica de Educación Rural que presenta un conjunto de propuestas para el desarrollo de la educación rural chilena. Esperamos aportar al desafío de visibilidad y mejora de la educación en los territorios rurales que se espera alcanzar en este Congreso.

## Referencias

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). *OECD Rural Policy Reviews: Chile 2014*. OECD Rural Policy Reviews. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264222892-en>
- Ministerio de Agricultura de Chile (2018). *Desarrollo rural*. Oficina de Estudios y Políticas Agrarias.
- Ministerio de Educación (2020). *Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural*. Ministerio de Educación de Chile – ODEPA.

# EDUCACIÓN EN LOS TERRITORIOS RURALES

## INFORME CHILE

Informe presentado en el Congreso Internacional Educación en Territorios Rurales, llevado a cabo en Barcelona, España, en octubre de 2022, por los académicos Guillermo Williamson Castro y Carlos Moreno Herrera en representación de la RUCHER.<sup>1</sup>

**Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural  
(RUCHER)**

---

<sup>1</sup> Información semejante puede ser diferente en uno u otro capítulo considerando la fuente utilizada, año de referencia, presentación del dato y contexto en que se incluye la información.



# Modelos de desarrollo existentes en los territorios sobre desarrollo rural

Claudia Concha Saldías

## La ruralidad en Chile en la era neoliberal

En la década de los 80, Chile optó por un modelo de desarrollo basado en la exportación de materias primas. Entre las áreas estratégicas preponderantes, destaca la piscisilvoagropecuaria, la que tuvo un fuerte impulso modernizador a través de la implementación de una serie de acciones en los territorios rurales con mayor potencial productivo: i) apoyo a la creación e instalación del complejo piscisilvoagropecuario (empresas agroindustria, forestal y acuícola); ii) implementación de nuevas tecnologías; y iii) desarrollo de infraestructura y conectividad vial.

Más allá del éxito económico del modelo agroexportador, este tuvo un gran efecto en el proceso de transformación que experimentó la ruralidad en las últimas décadas, tanto en la esfera de la producción como de las relaciones sociales. Esto se expresa en el surgimiento de nuevos actores sociales tales como temporeros, empresarios agrícolas, recolectores, obreros forestales, feminización del trabajo, entre otros. Además, se ha producido la urbanización de los espacios rurales con el surgimiento de nuevos tipos de asentamientos residenciales, aldeas, villas de vivienda social rural, parcelaciones de agrado, se establecen vínculos funcionales con la ciudad, etc. (Kay, 2009).

Todo esto modifica la forma tradicional de comprender lo que entendemos como lo rural, así como la relación entre núcleos urbanos y los sectores de producción piscisilvoagropecuaria. Como resultado, se observan procesos migratorios que difieren de los tra-

dicionales campo-ciudad metropolitana: actualmente prevalecen las migraciones interzonales —del caserío al pueblo o del pueblo a la ciudad intermedia— (Canales et al., 2013). También la movilidad cotidiana entre los distintos asentamientos humanos en una misma área geográfica se intensifica, al ser hoy común que estudiantes o trabajadores se desplacen entre localidades próximas para realizar sus actividades diarias.

En la práctica, las dinámicas productivas asociadas a la globalización y a las nuevas tendencias de la economía y el mercado tienden a la generación de fuertes lazos funcionales entre lo rural y la ciudad (Berdegué et al., 2010). En este sentido, los territorios caracterizados por la producción piscisilvoagropecuaria requieren de los servicios de la ciudad, lo que genera directa o indirectamente empleos. Esta interdependencia no solo reduce el aislamiento, sino que, consecuentemente, permite la penetración en la ruralidad del modo de vida urbano y su cultura (y viceversa). Sin embargo, los ritmos son diferentes en cada región, ya que coexisten espacios tradicionales de ruralidad con otros híbridos. Esta situación en la actualidad es posible observarla, por ejemplo, en zonas rurales con gran actividad agroindustrial, las que se encuentran totalmente conectadas a las oportunidades de la ciudad. Sin embargo, existen zonas desconectadas de estas ventajas, puesto que sus recursos no resultan atractivos en términos de valor económico o sus actividades económicas corresponden a actividades de subsistencia, o bien, a explotación desterritorializada de recursos (como la industria forestal). A partir de esta realidad, en la actualidad es importante considerar que la ruralidad es un fenómeno de características heterogéneas, con gradientes que van desde un extremo urbano-metropolitano hasta uno rural-caseríos (Berdegué et al., 2010).

En este escenario, los marcos explicativos clásicos que abordan lo rural en oposición a lo urbano no permiten comprender estas nuevas dinámicas que han influido enormemente en los modos de vida y expectativas de los habitantes rurales (PNUD, 2008). Comúnmente, la definición de lo rural se restringe a las actividades económicas predominantes, la densidad poblacional o la distancia con centros urbanos. Si bien esto es útil para distinguir lo rural de lo urbano, no permiten entender al primero en sus propios términos. Para ello, se vuelve imprescindible un enfoque multidimensional que

integre aspectos demográficos, socioeconómicos, medioambientales y culturales para avanzar hacia una comprensión de los territorios rurales, si consideramos que el Chile rural es heterogéneo y en su interior coexisten diversos modos de producción y de relaciones sociales (ODEPA, 2019).

## La ruralidad en Chile

De acuerdo con el CENSO 2017 (INE, 2017), la población rural en Chile asciende a un 12,2% del total de habitantes. Esta cifra resulta de la aplicación de parámetros del Instituto Nacional de Estadísticas, que señala que una entidad rural es un asentamiento humano con población menor o igual a 1.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes donde más del 50% de la población declara haber trabajado o se dedica a actividades primarias. Sin embargo, esta medición tradicional, basada únicamente en el criterio de densidad demográfica, subestima su tamaño, minimizando con ello su magnitud (PNDR, 2020).

Para el Banco Mundial (2005), la población rural chilena es hasta tres veces más que la estimada si añadimos la dimensión tiempo de viaje a un centro urbano. En esta misma línea, el Programa de las Naciones Unidas (2008) define la ruralidad a partir de los territorios donde la actividad económica preponderante es piscisilvoagropecuaria, incorporando no sólo los pueblos, aldeas y caseríos, sino también las ciudades de los territorios rurales, que tejen entre sí y con sus pueblos y aldeas, redes de comunicación e intercambio cada vez más complejas y densas (PNUD, 2008, p.57). Esta conceptualización revela que poco más de un tercio de los chilenos habitarían territorios rurales. En tanto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014), comparando diversos contextos de ruralidad entre países, establece que el 25,5% de los chilenos vive en comunas rurales (263 de las 346 comunas), habitando el 83% del territorio del país.

Pese a la magnitud del fenómeno, se constata que los territorios rurales del país siguen manteniendo índices de desarrollo menos favorables que los territorios urbanos. Esto se evidencia en la encuesta de caracterización socioeconómica (Ministerio de Desarrollo

Social y Familia en base a datos Encuesta Casen 2020), que observa la evolución de la pobreza y evalúa el impacto de la pandemia en el empleo y los ingresos de los hogares. Al respecto muestra que, a nivel nacional, la pobreza aumentó más de dos puntos porcentuales desde 2017, pasando de 8,6% a 10,8% del total de habitantes. Sin embargo, los resultados son disímiles analizando los distintos tipos de territorios. Para el caso de la pobreza en zonas rurales, esta disminuyó de un 16,5 a un 13,8% respecto del último levantamiento, explicado en parte por las transferencias del Estado debido a la emergencia del COVID. No obstante, esta sigue siendo superior a los niveles de pobreza que se registraban en zonas urbanas hace 8 años. A pesar del aumento en los subsidios, la pobreza extrema crece más pronunciadamente en las zonas rurales que en las urbanas, alcanzando al 5,7% de la población rural, evidenciando problemas estructurales en la capacidad de un conjunto significativo de la población rural para satisfacer necesidades básicas. Se añade que, en la ruralidad, el promedio de años de estudio efectivamente cursados por la población de 15 años o más aumentó en los últimos 8 años, aunque sigue siendo 3,1 años menor que en las zonas urbanas. A este panorama se añade que un 36,2% de la población rural tiene acceso a servicios básicos deficitarios.

Como se observa, en la ruralidad existe una persistente brecha histórica de desigualdad territorial, la que desafía al Estado de Chile a desarrollar una Política Nacional de Desarrollo Rural, que permita impulsar nuevas condiciones y capacidades de integración social para los habitantes rurales, promoviendo soluciones sostenibles de largo plazo en torno al empleo, inversiones, participación, colaboración y diálogo, que transformen este escenario de desventajas en uno de mayores oportunidades (PNDR, 2020).

## **La Política Nacional de Desarrollo Rural**

Dicho lo anterior, resulta paradójal que, aunque gran parte de los habitantes de Chile habitan en la ruralidad, solo en la última década, a través de un Comité Técnico Interministerial 2012-2014, se elaboró un primer borrador de la Política Nacional de Desarrollo Rural. Este trabajo se complementa con el diagnóstico *OCDE*

*Rural Policy Reviews: Chile 2014*, que entrega resultados respecto a los desafíos que enfrenta Chile en materias como i) abrir el debate respecto a una definición de lo rural que dé cuenta de las diferentes cualidades que lo estructuran, ii) diseñar e implementar una Política Nacional de Desarrollo Rural con enfoque territorial integral para el desarrollo de las regiones rurales del país, y iii) generar una institucionalidad que revierta el excesivo centralismo del gobierno en el diseño e implementación de las políticas, caracterizado por modelos desde arriba hacia abajo, con escasa incidencia de las realidades territoriales.

En 2018, el Ministerio de Agricultura retomó el desafío de liderar el diseño de la Política Nacional de Desarrollo Rural, sometiendo a una actualización las propuestas anteriores y considerando una amplia participación de actores públicos, privados y de la sociedad civil que inciden en el desarrollo de las áreas rurales del país. El trabajo realizado permitió la elaboración de la Política, que definía una visión de largo plazo orientada a impulsar el desarrollo integral de la población que habita en territorios rurales del país, en línea con los compromisos de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (PNDR, 2020).

La Política Nacional de Desarrollo Rural, promulgada en el año 2020, entrega un marco de lineamientos que promueve la coordinación de actores y variables que inciden en el desarrollo de las áreas rurales, valorando el potencial que tienen para el desarrollo local, regional y nacional (PNDR, 2020). Esta tiene por objetivo mejorar la calidad de vida y las oportunidades de la población que habita estos territorios. Al asumir un cambio de paradigma —que va más allá de la clásica mirada de lo rural, visto como lo tradicional, atrasado, opuesto a lo moderno— “implica que, además de hacerse cargo de las brechas y riesgos de estos territorios, pone énfasis en las oportunidades actuales y futuras, considerando la acción pública con enfoque territorial integrado, que propicia sinergias entre iniciativas públicas, privadas y de la sociedad civil” (PNDR, 2020, p. 17).

La Política se articula en torno a cuatro ámbitos de trabajo. El primero de ello corresponde a Bienestar Social, que apunta a disminuir las brechas de acceso a bienes y servicios para asegurar el bienestar integral de la población rural, al considerar características como la baja densidad poblacional, dispersión de los asentamien-

tos humanos, deficiencias de conectividad, sumado a las diferencias geográficas, climáticas y de ecosistemas. Un segundo ámbito refiere a mejorar las Oportunidades Económicas de los habitantes, diversificando de manera sostenible la base económica de los territorios y fomentando el desarrollo del capital social. Un tercer tópico, Cultura e Identidad, hace presente la necesidad de revitalizar el patrimonio cultural y natural, fomentando la educación y responsabilidad de los ciudadanos en su resguardo en conjunto con su puesta en valor. Finalmente, la Sustentabilidad Medioambiental apunta a poner énfasis en la diversidad territorial, promoviendo un correcto uso de los recursos naturales y protegiendo los ecosistemas que se encuentran en estos (PNDR, 2020).

Respecto a su implementación existen varios responsables. A nivel nacional está la Comisión Interministerial de Ciudad, Vivienda y Territorio (COMICIVIT) y la Secretaría Ejecutiva de la PNDR, que se alberga en la Oficina de Estudios y Políticas Agrarias del Ministerio de Agricultura. Para dar continuidad y poner en marcha la política, se creó el Consejo Asesor Nacional de Desarrollo Rural (CANDR), compuesto por actores públicos, privados y de la sociedad civil. Este tiene la tarea de trabajar de manera sectorial, transversal y descentralizada, promoviendo vínculos bidireccionales entre los niveles nacional, regional y local.

Entre los desafíos que en la actualidad presenta la implementación de la Política, está su concreción a nivel regional y local. En primer lugar, el desafío está puesto en como los Gobiernos Regionales (GORE) integran la Política en la Estrategia Regional de Desarrollo, en los Planes Regionales de Ordenamiento Territorial y cualquier otro instrumento estratégico. Por otro lado, a nivel local los municipios deberán procurar incorporar en los Planes de Desarrollo Comunal, planificación y gestión.

En la actualidad, el Ministerio de Agricultura dispone de una serie de instrumentos que tienen como objetivo colaborar en la implementación de la política, tales como: i) el Atlas Rural de Chile (2022), que muestra la heterogeneidad de la ruralidad y, por tanto, la necesidad de considerar estos aspectos en el diseño de las políticas públicas; ii) el Sistema de Indicadores de Calidad de Vida Rural (SICVIR), que busca evaluar los avances y logros de la política a través de sus cuatro ámbitos de acción, bienestar social, oportunidades

económicas, cultura e identidad y sustentabilidad medioambiental; iii) las Guías prácticas para integrar la Política Nacional de Desarrollo Rural en la Estrategia Regional de Desarrollo y en los Planes de Desarrollo Comunal. Todos estos instrumentos permiten que los ámbitos estratégicos definidos en la Política Nacional de Desarrollo Rural se puedan continuar trabajando independientemente del ciclo político, al ser un compromiso de Estado más allá del gobierno de turno.

Sin duda esta política es un gran paso dirigido a visibilizar la diversidad de modos de vida de la ruralidad, así como las oportunidades y desafíos que nos pone adelante. Sin embargo, quedan tareas por asumir, como las estrategias de gobernanza que harán posible una efectiva participación de las comunidades en el proceso de implementación.

## Referencias

- Banco Mundial (2005). *Más allá de la ciudad: el aporte del campo al desarrollo*. Washington, D.C.
- Berdegú, J. Jara, E. Modrego, F. Sanclemente, X. y Schejtman, A. (2010). *Comunas Rurales de Chile. Documento de Trabajo N° 60*. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp.
- Canales, A., y Canales, M. (2013). De la Metropolitización a las Agrópolis. El nuevo poblamiento urbano en Chile Actual. *Revista Latinoamericana*, 34,1-3.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Censo de Población y Vivienda 2017*.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista mexicana de sociología*, 71(4), 607-645.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020). *Encuesta de Caracterización Socio Económica*.
- Ministerio de Agricultura (2020). *Política Nacional de Desarrollo Rural*. Chile. <https://www.masvidarural.gob.cl/wp-content/uploads/2021/10/Politica-Nacional-de-Desarrollo-Rural-PDF.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). *OECD Rural Policy Reviews: Chile 2014*. OECD

Rural Policy Reviews. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264222892-en>

Oficina de Planificación (2019). *Propuesta metodológica para la construcción de una tipología de territorios rurales en Chile*.

<https://www.masvidarural.gob.cl/2019/06/01/propuesta-metodologica-para-la-construccion-de-una-tipologia-de-territorios-rurales-en-chile/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural: seis millones por nuevos caminos 2008*.

[https://hdr.undp.org/sites/default/files/indh\\_chile\\_2008\\_rural.pdf](https://hdr.undp.org/sites/default/files/indh_chile_2008_rural.pdf)

# Modelos de desarrollo existentes para territorios rurales en Chile y su aporte a los establecimientos educacionales y comunidades rurales

Angelina Pastén Ibáñez  
Ramón Eliécer Garrido Vásquez  
Boris Van Dorsee Reyes

*“Chile o una loca Geografía”*  
Benjamín Subercaseux

De Chile se dice a veces que es el “pasillo” de Sudamérica por su forma alargada y estrecha. Es el país más largo del mundo. Su capital y sede de la administrativa política es Santiago. El perfil topográfico de Chile es único. La tierra desciende abruptamente desde las altas cimas andinas hasta los valles centrales longitudinales y, a continuación, se eleva un poco en las montañas de la costa antes de sumergirse en las profundidades del Océano Pacífico. Posee 15 unidades administrativas llamadas regiones, agrupadas por zonas geográficas:

- Norte Grande. El gran norte incluye las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta. Esta zona comprende el gran desierto de Atacama y las estepas altoandinas del altiplano.
- Norte Chico. El pequeño norte incluye las llanuras fértiles y semiáridas de Atacama y Coquimbo.

- Núcleo Central. El Chile central la incluye las regiones de Valparaíso, metropolitana de Santiago, O'Higgins y Maule. La mayor parte de la población vive en esta zona y gran parte de la actividad administrativa y agrícola tiene lugar aquí.
- Sur. La zona sur de Chile incluye las regiones de Ñuble, del Biobío, Araucanía, Los Ríos y Los Lagos. A la provincia de Cautín, en Araucanía, se la denomina a veces la Frontera por su función histórica. En esta zona hay muchos volcanes, lagos y bosques.
- Patagónico norte y sur. La zona norte y sur de la Patagonia, también conocida como Los Canales, comprende las regiones de Aisén, Magallanes y Antártida Chilena. La mayor parte de esta zona es fría y húmeda y tiene magníficos campos de hielo, fiordos y bosques. La zona del sudeste es semiárida y cubierta de llanuras herbáceas llamadas pampas.

Junto con lo anterior, Chile se caracteriza por su carácter continental e insular. Entre sus islas destacan: Pascua (Rapa Nui), Juan Fernández y Robinson Crusoe, entre muchas otras.

Si describimos las zonas antes mencionadas, cabe señalar que la zona Norte en general (Norte grande y Chico) presenta actividades económicas que la caracterizan, entre las que destacan la minería, la pesca, la ganadería ovina y camélida y cultivos anuales, frutales y viñas/ parronales. Al respecto, la Zona Central de Chile se caracteriza por mantener una economía minera, pesquera, de cultivos anuales y frutales, pero incorpora ganadería porcina y equina, junto al desarrollo de la industria y plantaciones forestales. La Zona Sur ofrece un desarrollo económico, siempre moviéndonos de norte a sur, en lo asociado a la industria, pesca, frutales, viñas/parronales, cultivos anuales, plantaciones forestales, ganadería (equina-porcina-ovina-bovina). Por último, en la zona Patagónica, el contexto de desarrollo económico destaca en el ámbito minero, pesquero, industrial cultivos y ganadería. Como se puede ver, las características particulares de la geografía de Chile han influido en los patrones de asentamiento de su población y en su actividad económica, lo que

genera una heterogeneidad de áreas rurales con características y retos variados (PNDR, 2020).

Dicho esto, no debemos dejar de considerar que el territorio nacional presenta en mayor o menor medida, ya sea en forma incipiente o consolidada, un interesante y variado desarrollo turístico.

En términos generales, el Censo 2017 entrega importante información sobre el crecimiento de la población en Chile. Desde 1952 a 2017, la población creció en 11.641.008 sujetos. Desde el último periodo censal de 2002 a 2017, de 15.116.425 a 17.574.003, lo que significa un incremento de 2.457.578 personas. Asimismo, en la evolución de los grupos etarios se observa un envejecimiento de la población chilena, debido a que el porcentaje de personas de 65 años o más pasó de 6,6 % en 1992 a 11,4 % en 2017.

El Instituto Nacional de Estadísticas, para el Censo 2017, señala que son rurales los lugares que no están en el cono urbano, tienen una población menor o igual a 1.000 habitantes o entre 1.001 y 2.000 y cuya población se dedica a actividades primarias. Desde esta concepción de lo rural, un 12,2 % de la población se ubica en zonas rurales y un 87,8 % en zonas urbanas. Además, se considera que hay una mayor concentración de población rural en las regiones de Ñuble (30,6%), La Araucanía (29,1%) y Los Ríos (28,3%) (INE, 2018).

En relación con la población perteneciente a pueblos indígenas u originarios, esta creció a 2.185.729, donde tienen un mayor porcentaje de personas los pueblos mapuche, aymara y diaguitas. En relación a la actividad económica, el Censo lo centró en el empleo, indicando que un total de 7.928.068 de 15 años o más declararon haber trabajado la semana anterior al censo, de los cuales 7.038.859 se encuentran en el área urbana, lo que corresponde al 88%, y 889.209 en el área rural, con un 11,2%. El incremento de viviendas particulares fue de un 48,3% respecto del censo 2002, pasando de 4.380.822 a 6.486.533. Al comparar las zonas urbanas con las rurales, su crecimiento fue similar, ya que en las áreas urbanas fue de 48,5% y en las zonas rurales de un 46,8%. En cuanto al origen del agua para las viviendas particulares, un 98,8% de las viviendas urbanas declara la red pública como acceso al agua potable y en las zonas rurales solo alcanza un 52,8%; agregando otras fuentes de acceso al agua como pozo o noria, un 27,7%; río, vertiente, estero, canal, lago, entre otros,

con un 12,2% y camión aljibe con un 7,2% (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017).

En este contexto se despliegan los territorios en cuyas comunidades se desarrolla la educación rural en sus diferentes manifestaciones: parvularia, básica y media, en sus modalidades técnico profesional y científico humanista, sin dejar de considerar la educación de adultos. La educación rural en Chile es de carácter formal y contempla todos los niveles y modalidades relacionada con educación parvularia, básica, media humanista, científica y técnico profesional, educación de jóvenes y adultos y educación intercultural. De estos niveles educacionales, el 75% de los estudiantes lo hace en educación básica y solo el 12% accede a educación media por razones de deserción escolar y traslado a zonas urbanas para continuar estudios (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). De lo señalado se puede inferir la necesidad realizar mayores esfuerzos para mejorar y motivar a los alumnos a continuar estudios en educación media. No es posible que en el 2022 aún tengamos tan bajo porcentaje de estudiantes rurales que continúan estudios en enseñanza media. Una de las posibles hipótesis puede ser que las propuestas de los liceos científicos humanistas y los liceos técnicos profesionales no entregan especialidades del interés de los estudiantes rurales y no apuntan a las necesidades e intereses del desarrollo local. Una segunda hipótesis señala que los estudiantes no quieren dejar sus hogares para vivir en un internado, que de alguna manera los aleja de su vínculo familiar y comunitario, lo que los lleva a la pérdida de las tradiciones, costumbres y arraigo local. También, puede ocurrir que los estudiantes se queden en sus hogares colaborando con el trabajo familiar.

Además, como información relevante es necesario indicar que Chile tiene 3.401 escuelas rurales, lo que corresponde al 30% del total nacional, con una matrícula de 279.764 estudiantes. Del total de estos establecimientos, 1.852 son escuelas rurales multigrado, es decir, con entre uno y diez alumnos en el que se atiende a más de un nivel en la misma sala, con una matrícula de 27.629 estudiantes (MINEDUC, 2020). Esta se distribuye de la siguiente manera en sus distintos niveles: 36.192 alumnos(as) en educación parvularia, 205.118 alumnos(as) en educación básica, 29.145 estudiantes en educación media y 3.844 estudiantes en modalidad de Educación Especial, cu-

Los niveles son atendidos por más de 26.000 profesores (Ministerio de Educación, ODEPA, Más Vida Rural, 2020).

Según estudio realizado por Pulso S.A (2017), los establecimientos de educación media rural son 213, los cuales 166 impartían educación a jóvenes, 127 enseñaban educación básica (al menos 7° y 8°) y educación media y 39 establecimientos solo entregaban educación media. De estos establecimientos, el 54% son municipalizados y el 46%, particulares subvencionados. Por su parte, es importante señalar que este nivel educativo atiende a 33.000 estudiantes, lo que representa un 3,2% de la matrícula nacional. Asimismo, da cuenta de la disminución de establecimientos en los últimos 10 años, porque dejan de funcionar o cambian su condición a establecimientos urbanos.

El Estudio de la Política Rural de la OCDE (2016) señala que la definición actual de ruralidad no refleja las realidades económicas del país: “En la economía rural moderna cobran importancia consideraciones como el reconocimiento del peso de las interacciones entre lo urbano y lo rural, la necesidad de diferenciar los distintos tipos de áreas rurales, así como, su corolario reconocimiento y definición de los múltiples tipos de áreas rurales” (p. 9). Tampoco hay una política rural explícita y formal, ya que no existe un enfoque territorial integral para el desarrollo de las regiones rurales del país. Además, por tener un gobierno altamente centralizado, el diseño e implementación de las políticas de desarrollo rural emanan desde el gobierno central, por lo que a veces no se consideran las particularidades, las prioridades ni las realidades de este territorio.

Por los aspectos señalados precedentemente, la OCDE recomienda a Chile que debe revisar la definición actual de lo rural, para que diseñe e implemente políticas que fortalezca las áreas rurales, y diferencie los distintos tipos de áreas rurales, reconociendo las áreas mixtas donde se producen grandes interacciones entre lo urbano y lo rural evitando la definición dicotómica de lo urbano y lo rural. Esta organización propone la siguiente definición para hacer los países integrantes comparables, señalando que es “aquel territorio que se genera producto de la interrelación dinámica entre las personas, las actividades económicas y los recursos naturales, caracterizado principalmente por un poblamiento cuya densidad poblacional es inferior a 150 habitantes por km<sup>2</sup>, con una población máxima de

50.000 habitantes y cuya unidad básica de organización es la comuna”. Según esta definición, se reconocen tres tipos de comunas en Chile: predominantemente rurales, mixtas y predominantemente urbanas. En Chile, el 25% de la población vive en territorios con un alto grado de ruralidad (comunas predominantemente rurales y mixtas), las que en su conjunto corresponde al 82% del territorio nacional, es decir 263 de las 346 comunas (Subsecretaría de Desarrollo Regional, 2016).

Por el contexto general de la ruralidad chilena descrita, se puede observar que existen debilidades en el ámbito educativo como en otras áreas de gestión de los territorios rurales que permitan un adecuado desarrollo. Esto se refleja en el estudio realizado por la Subsecretaría de Desarrollo Regional (SUBDERE), órgano encargado de coordinar, impulsar y evaluar el desarrollo regional y comunal, al considerar que tanto la equidad y la eficiencia del sector educación a nivel comunal se ve afectado por un conjunto de factores territoriales, estructurales o exógenos a la gestión municipal directa, como son los niveles de pobreza y ruralidad, la accesibilidad a los establecimientos educacionales, la existencia de marcos normativos adecuados y eficaces, o la participación ciudadana proactiva. Otros factores dependen en mayor medida de las decisiones y de gestión social y política tomadas a nivel local, como el liderazgo político de los municipios y actores locales, el grado de articulación entre políticas locales, regionales y centrales. Finalmente, existiría un grupo de factores que está más asociado a las “capacidades instaladas” en cada territorio, tales como las características de la infraestructura de los establecimientos educacionales, del personal docente y administrativo, de la capacidad de gestión técnica y organizativa tanto a nivel del municipio como de los establecimientos o del grado de competencia entre operadores municipales y privados (SUBDERE, 2002).

En el mismo sentido, en el artículo Desigualdad Territorial en el Sistema Escolar (Muñoz y Muñoz, 2013) se indica que las primeras movilizaciones estudiantiles en el año 2006, y que en estos últimos años continuaron con mayor fuerza, han puesto al tema educacional en el centro del debate político, académico y social, lo que evidencia las múltiples deficiencias e injusticias del sistema educativo chileno en los distintos niveles. Según estos autores, se han mejorado las oportunidades educacionales aumentando las coberturas, también

se han mejorado las condiciones en la que se desarrolla el proceso escolar, pero faltan políticas educativas que permitan trabajar las necesidades y problemáticas de los establecimientos rurales al igual como los urbanos.

Además, la Mesa Técnica de Educación Rural (2020) nos dice que las políticas sectoriales han sido, en su mayoría, generadas y administradas desde el nivel central. Así también, los instrumentos que surgen de ellas tienen una mirada genérica para todo el país, lo que no da cuenta, en numerosas ocasiones, de la realidad regional ni comunal. La mirada sectorial ha redundado en fallas de cobertura, duplicidades y pérdidas de eficiencia y eficacia por falta de coordinación. El diagnóstico realizado por esta mesa nos muestra que, en la actualidad, los territorios rurales enfrentan retos comunes, como la deficiente conectividad (vial, telecomunicaciones, energética, entre otros), el menor suministro de otros bienes y servicios respecto de los centros de mayor densidad, la lejanía de los grandes mercados, la migración de la población hacia áreas urbanas, la falta de masa crítica para beneficiarse de economías de escala, los nuevos patrones de producción y comercialización para las materias primas, la baja diversificación económica y la necesidad de una mayor valoración de su patrimonio cultural y natural.

Antes de la promulgación de la PNDR, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida y aumentar las oportunidades de la población que habita en territorios rurales generando las condiciones adecuadas para su desarrollo integral, cada región con su equipo de expertos diseñaba la Estrategia Regional de Desarrollo (ERD), considerando las características propias del tipo de ruralidad, población y territorio rurales. La EDR es un instrumento de Planificación Regional que orientaba la acción hacia el futuro y tenía como objetivo final contar con una visión actualizada del desarrollo regional y sus objetivos estratégicos, como asimismo precisar los ejes orientadores que resulten determinantes para su progreso.

Para elaborar la ERD las regiones realizan diagnósticos y propuestas, abarcando territorialmente toda la región y contando con la participación de todos los sectores del quehacer regional. Esto, con el aporte de expertos y expertas sobre las distintas temáticas que se abordaron durante la ejecución del proyecto. El elemento participativo es esencial a la hora de definir los Objetivos Estratégicos y es

este un sello particular de la actualización de la estrategia. Una vez promulgada la ley, la cual, entrega un marco de lineamientos comunes que facilita la coordinación de actores y variables que inciden en el desarrollo de las áreas rurales, les ha permitido a las regiones, instituciones gubernamentales como ODEPA, INDAP, SUBDERE y agrupaciones a alinearse con los ámbitos, ejes y sus respectivos lineamientos que la PNDR propone, lo que permitirá tener una base común para proponer iniciativas de desarrollo rural.

Al realizar una síntesis de las propuestas 2020-2026 de las EDR, respecto a educación en el eje dimensión social, podemos decir que en Chile:

En la Educación Formal Preescolar y Científico Humanista se pretende impulsar un Plan de Gestión y Desarrollo Educativo Regionales, que incluya la Educación Técnico Profesional, articulado territorialmente respecto de los sistemas de educación básica y media entre pequeñas y grandes comunas. Esto se realizará a través de una coordinación de inversiones efectiva, dotación de profesores y conectividad con el sector rural, que sea sustentado en una estructura participativa, involucrando a los principales actores del proceso (estudiantes y sus familias, agentes educacionales, directivos y directivas, equipos técnicos, empresarios y empresarias, sostenedoras y sostenedores, investigadores e investigadoras; y gestores y gestoras), que establezca las orientaciones centrales del sector, identificando metas y determinando los procesos de trabajo. Además, busca generar un plan de desarrollo de la infraestructura educativa regional, sustentada en la evolución de los requerimientos de una educación de calidad y en las proyecciones de la demanda territorial, conforme con la estructura de soporte de las comunas según las redes de desarrollo definidas.

Respecto a la Educación Técnico Profesional (ETP), se quiere generar un sistema de identificación del funcionamiento del mercado laboral regional que dé orientaciones al sistema de formación en materia de nuevas demandas y así evaluar la calidad de la formación de las carreras profesionales en términos de su proyección en el mercado laboral (empleo y formación). Además, potenciar e implementar Centros de Formación Técnico Profesional y Técnico Nivel Medio, dotándolos de infraestructura y equipamiento adecuado para un aprendizaje equitativo entre la educación público-privada.

También, implementar un plan de gestión y de inversiones en establecimientos ETP que coordine y asegure el aprendizaje equitativo en entidades públicas y privadas, destinado a reorientar la formación profesional impartida hacia las demandas y necesidades de las comunidades locales y la demanda empresarial.

En Educación Superior, se proyecta fortalecer la inversión en capital humano avanzado con las condiciones para su desarrollo y sustentabilidad, que esté articulado con las prioridades de desarrollo regionales. Además, se busca fortalecer la educación superior estimulando iniciativas de colaboración entre las instituciones, que se orienten a generar respuestas adecuadas al contexto productivo y laboral de la regiones. También, generar programas de apoyo financiero a los estudiantes de educación superior de las regiones para que puedan cursar estudios superiores, mediante diversos sistemas de apoyo (becas, créditos, etc.) en áreas claves para el desarrollo social, económico y cultural de las mismas. Por último, fortalecer el desarrollo de redes de formación superior entre las instituciones y las disciplinas, mejorando su rol de transmisión de experiencia laboral, generando mayores oportunidades de formación y abordando áreas prioritarias regionales (Gobierno Regional del Maule y Universidad de Talca, 2020).

Para fortalecer aún más la educación en territorios rurales, el año 2019 se conformó una Mesa Técnica de Educación Rural para lograr un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes de este contexto. Lo anterior, con la finalidad de levantar propuestas de mejora para la educación en estos territorios. En concordancia con los objetivos de la Política Nacional de Desarrollo Rural, ese mismo año los ministerios de Educación y Agricultura convocaron a más de 50 representantes del mundo público, privado y de la sociedad civil, cuya acción institucional impacta en la educación rural en Chile, con el objetivo de identificar las principales brechas, oportunidades y desafíos en este ámbito y desarrollar propuestas para abordarlos. La propuesta de esta mesa se dividió en ámbitos, cada uno con sus respectivos ejes y estos con los lineamientos acorde con sus objetivos. En este punto nos interesa estudiar el ámbito bienestar social, que en su eje de educación tiene como directriz procurar el acceso a una educación de calidad que fomente la continuidad de estudios y contemple características

territoriales que hagan pertinente la enseñanza. (Mesa Técnica de Educación Rural, 2020).

Se suman a este trabajo de mejora para los territorios rurales los aportes de la Asociación de Municipios Rurales (AMUR), con la colaboración de la Oficina de Estudios y Políticas Agrarias (ODEPA) del Ministerio de Agricultura, el apoyo de Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario INDAP, la subsecretaria de Desarrollo Regional y administrativo (SUBDERE) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, y el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, y el laboratorio de Innovación Pública de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Mancomunadamente, han realizado en los años 2019 y 2020 dos encuentros nacionales de alcaldes de municipios rurales de Chile, cuyo objetivo en el año 2019 fue visibilizar los desafíos y oportunidades en términos culturales, sociales, económicos, ambientales y de gobernanza que enfrentan las localidades rurales para potenciar el desarrollo integral de sus habitantes. En el año 2020, el propósito fue aumentar la incidencia de los municipios rurales en las políticas públicas que impacten en el desarrollo rural y fortalecer las capacidades de los equipos municipales de estas comunas y visibilizar los principales desafíos y oportunidades de la ruralidad frente a la crisis sociosanitaria del covid-19. En ambos encuentros los objetivos específicos propuestos fueron:

1. Visibilizar los principales desafíos, brechas y oportunidades de las áreas rurales del país con un enfoque actualizado.
2. Generar redes de trabajo colaborativo entre municipios de una misma región y entre regiones.
3. Generar redes de trabajo colaborativo con instituciones públicas y privadas que apoyen la gestión Municipal (Romero et. al, 2020).

Sin duda, en Chile se han realizado grandes esfuerzos públicos y privados para el desarrollo de los territorios rurales a nivel nacional, con la finalidad de lograr una articulación institucional del Estado que permita alcanzar las metas propuestas por los Municipios Rurales (AMUR), Plan Nacional de Desarrollo Regional (PNDR),

Estrategias de Desarrollo Regional (EDR) y Mesa Técnica de Educación Rural 2020-2030, Subsecretaría de Desarrollo Regional (SUBDERE), Oficina de Estudios y Políticas Agrarias (ODEPA), entre otras organizaciones.

## Referencias

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (2020). *Estrategia Regional de Innovación de la Región del Maule 2020-2026*. Gobierno Regional del Maule.
- Centro de Estudio Mineduc, División de Planificación y Presupuestos, Subsecretaría de Educación (2019). *Estadísticas de la Educación, 2018*. Ministerio de Educación.
- Comisión Interministerial de Ciudad, Vivienda y Territorio (2020). *Política Nacional de Desarrollo Rural*.
- Gobierno de Chile (2020). Política Nacional de Desarrollo Rural. *Diario Oficial de la República de Chile*. Ministerio del Interior y Seguridad Pública.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, ODEPA, DEG. (2020). *Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural*.
- Gobierno Regional de la Región de Ñuble (2020). *Estrategia Nacional de Desarrollo Ñuble 2020-2028*. Departamento de Planificación Estrategia y Ordenamiento Territorial.
- Gobierno Regional de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins (2019). *Estrategia Regional de Innovación 2019-2027 Región del Libertador Bernardo O'Higgins*. División de Planificación y Ordenamiento Territorial.
- Gobierno Regional del Maule y Universidad de Talca (2020). *Actualización de Estrategia Regional de Desarrollo Maule*. Página web [www.gobiernoregionaldelmaule.cl](http://www.gobiernoregionaldelmaule.cl)
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Síntesis resultados Censo 2017*.
- Mineduc, ODEPA, Más Vida Rural (2020). *Propuesta mesa Técnica de Educación Rural*.
- Ministerio de Educación (2019). *Atlas Geográfico para la Educación. Instituto Geográfico Militar*. (Octava edición). Quilicura impresores.
- Muñoz, C., y Muñoz, G. (2013). *Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile. Chile: Documento de trabajo N°8 Rimispi*. Centro Latinoamericano

para el Desarrollo Rural.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *OECD Rural Policy Reviews: Chile 2014*. OECD Publishing

PULSO S.A. (2017). *Estudio de Establecimientos de Educación Media en Territorios Rurales: Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile.

Romero, J., González, C., Brahm, M. (2020). *La voz del Chile rural. Resultados de los Encuentros Nacionales de Municipios Rurales (ENAMUR) 2019-2020*. Chile.

Subsecretaría de Desarrollo Regional (2016). *Estudios de Política Rural de la OCDE – Chile*.

# **Currículum y rol docente con una mirada territorial. La educación parvularia en la educación rural de Chile<sup>1</sup>**

María Isabel Cofré Molinet  
Guillermo Williamson Castro

Este informe corresponde al estado de situación y proyecciones de la Educación Parvularia en Chile, a la fecha, en las zonas rurales del país.

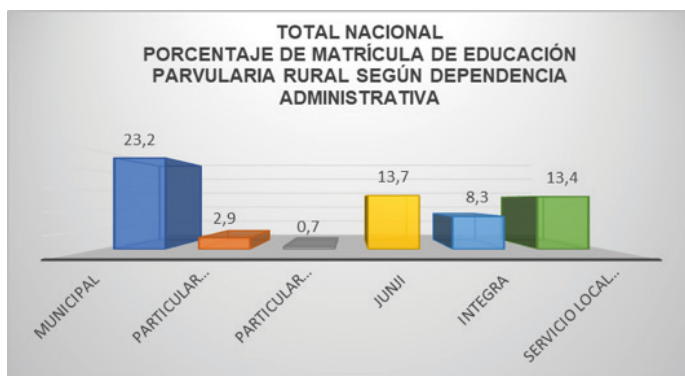
## **Estado de Situación**

La Mesa Técnica Educación Rural 2020 señala que en Chile hay 3.401 escuelas rurales, que corresponden al 30% del total nacional (1.852 de ellas son escuelas rurales multigrado con 27.629 alumnos). La matrícula total en educación rural es de 279.764 estudiantes y se distribuye de la siguiente forma: educación parvularia, 36.192 personas, lo que representa el 12,9%; educación básica, 205.118; educación media, 29.145, y modalidad de Educación Especial, 3.844 estudiantes (Mesa Técnica de Educación Rural, 2020, p. 11).

---

1 Informe parte del Proyecto de Investigación Educación en los Territorios Rurales de Chile: Un panorama actual descriptivo-analítico. (2022-2023) DIUFRO DI22-0031. Universidad de La Frontera.

**Figura 1:** *Total nacional de porcentaje de matrícula de educación parvularia según dependencia administrativa*

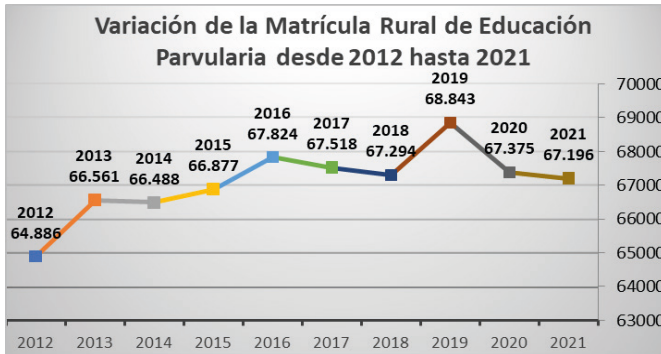


Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación (2021).

El dato anterior sobre Educación Parvularia Rural hace referencia a los niños y niñas de entre 4 a 6 años que asisten a niveles de Transición (PreKinder y Kinder) en las escuelas municipales y particulares subvencionadas, a lo que se debe agregar la matrícula de otros programas educativos implementados para el área rural tanto por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) como por la Fundación Integra. Esto indica que, para el año 2021, la matrícula llega a 67.196 párvulos, lo que representa un 9% con respecto a la matrícula total de 745.860 niños y niñas en Educación Parvularia para el mismo año.

La dependencia muestra que la responsabilidad principal de la educación parvularia en las zonas rurales corresponde al estado. La presencia privada es sólo de un 3,6%. En consecuencia, es gratuita y financiada por el Estado.

**Figura 2:** *Variación de la matrícula rural de educación parvularia desde 2012 hasta 2021*



Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación (2021).

En este sentido, se puede señalar que la Educación Parvularia Rural ha tenido un comportamiento estable en su matrícula en los últimos diez años. Sin embargo, se observa una declinación en los años 2020 y 2021, lo que podría deberse a la situación de crisis sanitaria, lo cual también se observa en los datos para el área urbana.

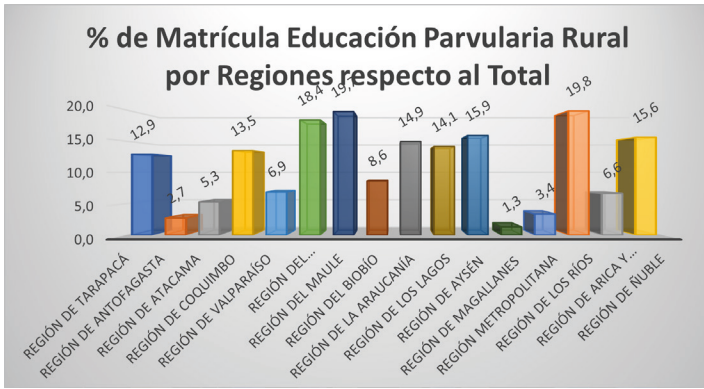
Hay que considerar también, en términos generales, la sistemática disminución de nacimientos año a año. Los nacimientos en 2019 llegaron a 210.188 registros observados, lo que evidencia una variación de -5,21% respecto a 2018, cuando se contabilizaron 221.731 nacidos vivos. En relación con la Tasa Global de Fecundidad (TGF), que se interpreta como el número de hijos promedio que tendría una mujer durante su vida fértil (15-49 años), en 2019 fue de 1,44 hijos, lo que se encuentra bajo el nivel de reemplazo generacional estimado de 2,1 hijos promedio por mujer (Instituto Nacional de Estadísticas-INE, 2019).

La baja tasa de nacimientos y de reemplazo generacional, no compensada en las zonas rurales por los nacimientos de madres migrantes extranjeras, coloca un desafío del servicio educativo frente a los efectos de las migraciones internas rurales-urbanas. Esto es producto de las consecuencias de las transformaciones productivas generadas por el cambio climático y el modelo capitalista neoliberal extractivista, de monocultivo o agroexportador, la modernización

cultural de la sociedad rural, las más bajas y difíciles condiciones de vida y trabajo para la juventud y sus familias.

Las regiones con mayor matrícula rural de educación parvularia, después de la Región Metropolitana (19,8%), son: Región del Maule (19,7 %), Región de O'Higgins (18,4%), Región de Aysén (15,9%), Región de Ñuble (15,6%), Región de La Araucanía (14,9%), Región de Coquimbo (13,5%) y Región de Tarapacá (12,9%). Este aspecto se relaciona con las características generales de dichas regiones, con poblaciones rurales significativas (dependiendo de los criterios, entre 15 y 30%). A la vez, son estas regiones con promedio de años de escolaridad más baja y presentan mayores índices de pobreza. Estos factores afectan directamente al desarrollo y crecimiento de los niños y niñas, los cuales se expresan tempranamente en aspectos relacionados con la psicomotricidad y el lenguaje: “Si bien entre 1992 y 2017 el promedio de años de escolaridad de la población rural ha aumentado en 2,7 años, al 2017 aún se mantiene una diferencia de 2,6 años al comparar con la población urbana, con un promedio de 8,9 y 11,5 años respectivamente. Las regiones que presentan la escolaridad más baja en zonas rurales son las de la zona centro sur del país, específicamente Maule, Ñuble, Biobío, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos” (MINEDUC, 2020, p. 3). Por ello, el esfuerzo de generar tiempos y espacios formativos para niños y niñas en educación parvularia cobra especial relevancia actual y proyectiva en los indicadores de justicia educacional del país.

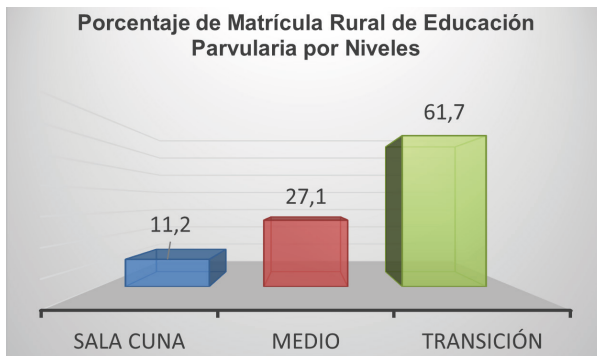
**Figura 3:** *Porcentaje de matrícula de educación parvularia rural por regiones respecto al total*



Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación (2021).

En cuanto a la distribución por edades, se observa que del 100% de la matrícula de Educación Parvularia Rural, los niños y niñas entre 4 a 6 años son los que preferentemente asisten a una instancia de educación parvularia. Esto puede explicarse por la preferencia de las familias con respecto a la crianza en el hogar, además de la escasa presencia de alternativas de atención no convencional de Junji e Integra o de salas cunas que pudieran preocuparse de los menores a esas edades.

**Figura 4:** *Porcentaje de matrícula rural de educación parvularia por niveles*



Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación (2021).

En este contexto, la Educación Parvularia Rural debiera tomar en cuenta el conjunto de orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación el año 2005 y algunas posteriores, realizando adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, como, por ejemplo:

- Considerar, en el proceso de enseñanza, las culturas a las cuales pertenecen los niños, con el objeto de favorecer los aprendizajes significativos y hacer pertinente el currículo.
- Desde el punto de vista didáctico, implementar estrategias de enseñanza en la sala de clases que sean compatibles con las estrategias que utilizan las familias y los agentes educativos en el proceso de socialización cotidiano. Se parte del supuesto de que todo grupo étnico posee estrategias particulares de socialización a través de las cuales se pretende desarrollar diferentes tipos de competencias y capacidades según sexo, edad, etc.
- Considerar las racionalidades que poseen las culturas en los procesos de construcción de conocimientos y estructuración de sus cosmovisiones, contrastándolas con las de la cultura occidental y considerándolas como modos diferentes de ver el mundo no necesariamente contrapuestas, sino como complementarias.
- Considerar los sistemas de saberes, tradiciones, costumbres y valores vigentes en la familia y en la comunidad, con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza. A este respecto se recomienda conocer y valorar la cultura de los alumnos, su lengua materna y sus experiencias dentro y fuera de la escuela.
- Incluir los contenidos dentro de situaciones auténticas, que impliquen el enfrentamiento del niño y la niña a tareas que se asemejen a las situaciones de la vida real.

A ellas deberían agregarse otras políticas, programa y acciones, tales como el impulso decidido a modalidades alternativas o no convencionales de educación parvularia. Estas deben involucrar activamente a las comunidades y personas, mayores y jóvenes para que puedan asumir tareas formativas, apoyar experiencias de formación de técnicas o educadoras comunitarias interculturales (como los/as Educadores y Educadoras de la Lengua y Cultura Indígena-ELCIs) que promueve la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)<sup>2</sup>, formar en educación parvularia intercultural a educadoras y asistentes de educación parvularia que se desempeñan en jardines o experiencias educativas rurales (como el Programa Yamuwün-Universidad de La Frontera, de la Fundación Integra)<sup>3</sup> y asegurar adecuadas condiciones laborales a los equipos de educadoras y asistentes de párvulos, educadoras tradicionales o comunitarias en modalidades convencionales, alternativas o no convencionales y a los equipos administrativos que trabajan en terreno y muchas veces deben apoyar a los equipos especializados. Se hace necesario también asegurar el derecho de los niños y niñas a la educación desde sus primeras experiencias de vida, a través de diversas modalidades diseñadas con enorme flexibilidad y participación, pero que permitan que las familias y comunidades puedan determinar con libertad y decisión el modo de integración —o no— de los párvulos. La articulación entre la educación parvularia y la educación básica debe ser considerada, sin embargo, no como una dependencia de la inicial a la básica, sino como parte integrante, dinámica, evolutiva y no excluyente, en el proceso de formación integral de los niños y niñas como sujetos de derechos, entre los cuales, al aprendizaje de su lengua materna, de las creencias y costumbres de sus familias y comunidades, de estar cuidados y seguros, de ser felices plenamente.

---

2 La Universidad de Los Lagos ha desarrollado cursos de formación de las ELCIs y desarrollado Programas de Formación (Conadi-ULagos), como la carrera de Educación Parvularia Intercultural.

3 Curso de formación intercultural para educadoras y asistentes de la educación de La Araucanía, en el marco del Programa Yamuwün de la Fundación Integra y llevado a cabo por la Línea de Educación Intercultural del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera (2017, 2018, 2019).

## Referencias

- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2019). *Síntesis de resultados estadísticas vitales*. Subdepartamento de Demografía Departamento de Estadísticas Demográficas y Sociales. [https://www.ine.cl/docs/default-source/nacimientos-matrimonios-y-defunciones/publicaciones-y-anuarios/s%C3%Adntesis-anuarios-de-estad%C3%Adsticas-vitales/anuario-de-estad%C3%Adsticas-vitales-2019-s%C3%Adntesis.pdf?sfvrsn=e5739195\\_4](https://www.ine.cl/docs/default-source/nacimientos-matrimonios-y-defunciones/publicaciones-y-anuarios/s%C3%Adntesis-anuarios-de-estad%C3%Adsticas-vitales/anuario-de-estad%C3%Adsticas-vitales-2019-s%C3%Adntesis.pdf?sfvrsn=e5739195_4)
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/432>
- Ministerio de Educación (2020). Propuesta Mesa Técnica Educación Rural. División Educación General. *Evidencias* Vol. 2. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Ministerio de Educación (2021). *Datos Abiertos. Matrícula Educación Parvularia*. <https://datosabiertos.mineduc.cl/matricula-educacion-parvularia/>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). *Evidencias N° 3: Brechas entre disponibilidad y demanda de educadoras (2019-2024)*. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/evidencias-n-3-brechas-entre-disponibilidad-y-demanda-de-educadoras-2019-2024/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014). *Módulos de apoyo a la docencia: infancia, derechos e interculturalidad*. Convenio de Colaboración UCT – Unicef.
- Williamson C. G. (2017). *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Ediciones Universidad de la Frontera.

# **Aproximaciones a las oportunidades de desarrollo territorial desde la educación media técnico profesional en contexto rural**

Gloria Carimán Huenufil

## **Juventudes y Formación Técnico Profesional**

En Chile, existen 950 establecimientos con modalidad de formación técnico profesional, en los cuales estudian más de 285.000 estudiantes, de los cuales un 52% son hombres y un 48%, mujeres, representando un 37% del total de estudiantes que cursan 3° y 4° medio, es decir, 4 de cada 10 estudiantes que egresan de la enseñanza media lo hacen de una de las 35 especialidades y 17 menciones que configuran esta modalidad de enseñanza (MINEDUC, 2022), en los ámbitos de salud, educación y alrededor de 15 sectores económicos entre los cuales se encuentra el rubro agropecuario, de construcción, maderero, marítimo, de hotelería y turismo, administración, entre otros.

En términos de realidad socioeconómica, hay que considerar que un 83% de los estudiantes de mayor vulnerabilidad estudia en la EMTP y, en términos de trayectoria de estudios, un 40% continúa estudios en un CFT (Centro de Formación Técnica) o IES (Institución de Educación Superior) al primer año de egreso de la EMTP, más allá del cambio de rumbo que ha mostrado en los últimos años esta modalidad de formación en términos de dejar de ser entendida como una fase terminal y más bien avanza a ser considerada como una etapa de transición que inicia en la elección de una especialidad técnica en 2° medio, un hito importante en términos vocacionales, pero que abre las puertas a una diversidad de alternativas de desa-

rrollo y trayectoria una vez finalizado el 4° medio, ruta que tampoco se puede mirar únicamente en términos lineales, más bien es un camino que se abre en distintos sentidos.

La tendencia en Chile muestra un creciente interés de las y los jóvenes de esta modalidad de enseñanza por continuar estudios de nivel superior, en un contexto de mayor acceso a información, orientación vocacional y posibilidades de gratuidad, optando por una mayor profundización de herramientas, conocimientos y habilidades, compatibilizando estudios y trabajo como un mecanismo de financiamiento y búsqueda de mayores oportunidades de empleabilidad y mejor escala de ingresos, siendo estas últimas las principales motivaciones en términos de aspiraciones de los estudiantes para mejorar sus condiciones de vida, tener un buen pasar, un trabajo digno y salir de la precarización que en general reconocen en sus propias familias y entornos, tal como se plantea en el estudio “Por una Buena Vida: Aspiraciones de Estudiantes de Educación Técnico Profesional en Chile” (MINEDUC, 2024).

## **Trayectorias formativas en contexto de ruralidad**

El abordaje de brechas de acceso a información, financiamiento y permanencia de estudiantes de la EMTP en rutas formativas valoradas para favorecer el desarrollo de proyectos de vida acorde a sus anhelos e intereses, es un desafío en el país y en la región, y estas brechas se agudizan al considerar el factor de ruralidad. De un total de 166 establecimientos de educación media rural en Chile, 80 de ellos entregan formación técnico profesional (PULSO S.A., 2017) en tanto que, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) en los establecimientos de Enseñanza Media de Chile es 86%, mientras que el promedio IVE en los establecimientos EMTP es de 92% (CILED, 2021).

En términos de calidad de vida y acceso a condiciones de base para desarrollarse, el indicador de pobreza multidimensional es de un 15,54% en las zonas urbanas y de un 27,96% en zonas rurales (CASEN, 2022), criterio que se aborda en la Política Nacional de Desarrollo Rural (PNDR, 2020), la cual da cuenta de que un 25,5%

de los chilenos vive en comunas rurales, abarcando un 83% del territorio del país, correspondiente a 263 comunas de un total de 346, siendo las principales brechas aquellas relacionadas con conectividad, distancia de los principales mercados, falta de masa crítica para participar en economías de escala y comercialización de productos, menor suministro de bienes y servicios, además de una baja diversificación económica y productiva.

De esta manera, la PNDR define cuatro indicadores de calidad de vida rural, entre los cuales se encuentran las oportunidades económicas, cultura e identidad, sustentabilidad medioambiental y bienestar social, considerando entre sus preguntas de análisis, por ejemplo, el tiempo de viaje a un centro urbano, para estudiar, trabajar o realizar algún tipo de actividad de economía familiar, así como también se pregunta respecto a las fuentes principales de acceso al agua (potable, pozo, noria, río, vertiente u otro), indicador que refleja las dificultades presentes hoy en día en las zonas rurales para contar con sistemas de regadío, crianza de animales e incluso acceso al agua para consumo familiar, dependiendo en muchos casos de la entrega de agua de camiones aljibe que distribuyen semanalmente en las comunidades, lo cual obliga a racionar y resguardar su uso para consumo, más no para producción o alimentación de sistemas agrícolas de menor escala.

Educación, junto con salud, trabajo y seguridad social, vivienda y entorno, redes y cohesión social, conforman las 5 dimensiones evaluadas por la PNDR para analizar la pobreza en términos multidimensionales, definiendo pobreza como la carencia en al menos un 22,5% de las variables medidas.

En el caso de la región de La Araucanía, por situar un caso concreto en una de las regiones con mayor ruralidad en el país, las comunas con un porcentaje más elevado en términos de ruralidad y pobreza multidimensional son: Chol Chol, Galvarino, Curarrehue, Lonquimay, Ercilla, Carahue y Saavedra, en las cuales los liceos técnicos representan una oportunidad concreta de acceso a la educación media, otorgando además un título de nivel técnico, lo cual representa una oportunidad para las y los jóvenes más desfavorecidos de la región, quienes optan por esta alternativa considerando factores tales como; las expectativas familiares, posibilidades de desarrollar un oficio y acceder a la continuidad de estudios o de un

trabajo para aportar a la familia, así como también la cercanía que ofrecen respecto del hogar, puesto que otro antecedente importante en contexto de ruralidad es la transición de nivel de enseñanza y como consecuencia, la migración del hogar familiar a temprana edad para poder estudiar cuando crecen las distancias y disminuye la conectividad, y es aquí donde la opción más viable es pernoctar durante la semana en un internado o residencia estudiantil.

## **Participación y protagonismo de juventudes de la EMTP en el desarrollo rural**

La evidencia refleja que las y los jóvenes están dejando el campo, junto con el aumento del envejecimiento de la población y disminución de la tasa de natalidad, generando un fenómeno social que precariza aún más la vida en las zonas rurales en términos de desarrollo humano y de cohesión social, generando un importante desarraigo, debilitamiento identitario y baja en el sentido de pertenencia en las juventudes: así lo manifiestan jóvenes agrupados y organizados en las Mesas de Juventudes Rurales en regiones como Los Ríos y La Araucanía, donde la falta de oportunidades formativas y laborales valoradas, junto con las barreras de acceso a tierra y agua para producción agrícola, como actividad económica de base, obligan a abandonar a sus comunidades buscando un proyecto de vida en grandes centros urbanos como única opción para la generación de ingresos, sin embargo, la capacidad de organizarse, e incidir en la toma de decisiones de la política pública articulando espacios comunitarios con las instituciones y el trabajo intersectorial, son una señal de que es posible involucrar a las juventudes, particularmente de la FTP en las estrategias de desarrollo local, desde una perspectiva participativa y de distribución de liderazgos en los territorios.

La participación y protagonismo de las y los estudiantes, no sólo es urgente, sino también necesaria, otorgando un sentido transformador al espacio escolar y extraescolar, tomando como antecedentes de base que, el contexto educativo a nivel global enfrenta hoy en día variados desafíos de carácter multidimensional, en un escenario en permanente cambio y con alta demanda en términos de flexibilidad, innovación y transformación (Reimers, 2020).

La realidad ha puesto en jaque al sistema escolar, enfrentándonos a escenarios de incertidumbre y a la necesidad de impulsar estrategias innovadoras para enfrentar esta crisis, asociada a crecientes flujos migratorios, avances tecnológicos acelerados, incorporación de la automatización e inteligencia artificial, tanto en procesos productivos, sistemas de economía, servicios, como también en la vida cotidiana, lo cual trae consigo modificaciones en las interacciones humanas y en las posibilidades de convivencia saludable principalmente para la niñez y juventud, quienes han debido adaptarse a un escenario de múltiples complejidades con un mundo adulto y “adultocentrista” que no estaba preparado: así lo demuestran los elevados índices de atención en salud mental, agrupando casos de sintomatología ansiosa, depresiva e ideación suicida en la población más joven y la percepción de soledad en personas mayores, lo cual acarrea grandes desafíos para la salud pública y ámbitos vinculantes.

Es justamente en relación con este último punto que aparece como una constante en el último tiempo el resaltar las oportunidades que surgen desde la Formación Técnica de nivel medio en contexto de ruralidad, en cuanto a posibilidades de participar activamente en la transformación de la vida cotidiana y el abordaje de la incertidumbre desde la innovación a pequeña escala, espacio en que estudiantes de diversas especialidades de cuidado, atención de personas y producción o generación de economías locales, pueden ser agentes de cambio asumiendo liderazgos dentro de sus propias comunidades, involucrándose con procesos de investigación-acción, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje de servicio, entre otras metodologías que pueden favorecer el aprendizaje práctico, el desarrollo de habilidades socioemocionales y las experiencias vitales requeridas para desenvolverse en un mundo cambiante que requiere de soluciones desde las mismas personas de los territorios.

Son diversas las experiencias exitosas y modelos de organización efectivas en el contexto rural, como las cooperativas, agrupaciones deportivas y culturales, ecosistemas de emprendimiento, entre otros. Así lo plantea el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2008) en tanto que su caracterización da cuenta de que seis millones de habitantes en Chile son rurales y habitan territorios que se encuentran ante importantes transformaciones económicas, sociales y culturales, haciendo una distinción entre “lo

nuevo rural y lo rural desde siempre” como una forma de construir territorio en un entorno natural para trabajar y vivir en él, lo cual denomina como “territorios rurales”, donde ocurren actividades económicas reconocidas como propias de lo rural, tales como agricultura, pesca y actividad forestal.

## **Rol de la EMTP en el fortalecimiento territorial y desarrollo rural**

Se plantea a continuación, una aproximación respecto de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) en Chile que, cabe mencionar, se inserta en el ciclo de educación obligatoria establecido por el marco regulatorio vigente. Dicha aproximación presenta las posibles oportunidades de crecimiento y fortalecimiento territorial que surgen específicamente en contexto de la EMTP-Rural como eje de transformación, articulación y desarrollo local, ante un escenario donde se requieren nuevas competencias para nuevos desafíos, muchos de los cuales son aún impensados y tanto las metodologías de enseñanza, como también la generación de redes y articulación de actores, públicos, privados, formativos, productivos, gobiernos regionales, academia y actores de la sociedad civil pueden anticiparse y planificar de manera coordinada las estrategias de desarrollo principalmente para las zonas rurales, con mayor rezago y demanda de soluciones reales para el entorno, comunidad y vida diaria.

Lo anterior es clave, situando a los estudiantes en el centro de los encadenamientos productivos, como lo es el caso de las acciones que se promueven a través de las Redes Territoriales de Futuro Técnico, desde la creación de la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico Profesional (2007), así como también en línea con la Política Nacional de Formación Técnico Profesional (2016), cuyos énfasis están en orientar las políticas públicas de EMTP hacia una formación con pertinencia territorial, desde la actualización curricular hasta el acompañamiento docente, liderazgo directivo y vinculación con el medio a través de los Consejos Asesores, donde participan en una misma mesa actores con mirada diversas no sólo de educación, sino también de economía, producción y desarrollo comunitario.

De acuerdo con lo anterior, son diversas las experiencias de intervención y transformación que buscan instalar al liceo como eje de desarrollo territorial, fortaleciendo las capacidades directivas y docentes dentro de las comunidades educativas. Así mismo, articulando a actores claves del territorio, del ámbito público, privado, formativo y productivo, todo esto con el objetivo de mejorar las trayectorias formativas y laborales de las y los estudiantes de la EMTP en relación a sus proyectos de vida. Para esto, se considera clave un paradigma participativo y basado en la colaboración como eje de una formación técnico profesional actualizada y acorde a los tiempos (S XXI), donde no sólo se requiere de aportes para renovación o mejoramiento de infraestructura de aulas o talleres, sino también de involucramiento para motivar a los jóvenes y mostrar un compromiso real con el desarrollo a largo plazo de los territorios, lo cual presenta múltiples oportunidades si se aborda desde las interacciones propias del contexto rural. A modo de ejemplo, cabe mencionar la experiencia de articulación educación-producción-trabajo liderada por ONG Canales y Fundación Olivo en la Macrozona Sur Austral, específicamente en comunidades rurales de la región de Los Ríos, donde el acompañamiento docente, la formación de comunidades de aprendizaje y el protagonismo de las y los estudiantes en proyectos de desarrollo local, constituyen hoy una forma de innovar y de relacionarse desde la EMTP, desde una lógica de la colaboración, el cooperativismo y el encadenamiento productivo, junto a las familias y desde una perspectiva sistémica que permite a jóvenes desarrollar proyectos gastronómicos con identidad cultural, utilizando insumos de producción local que otorgan valor a sus entornos, potencian el turismo rural, la agroecología y sistemas de producción sustentables y sostenibles.

Las particularidades que surgen del ámbito rural dialogan con las características, desafíos, necesidades y oportunidades de la EMTP, en la medida que dichas consideraciones estén en la línea de una educación secundaria conectada con demandas de la educación en términos globales, es decir, sin acotar esta modalidad de formación al ámbito técnico, laboral y desafíos de empleabilidad, sino también apuntando al logro de atributos genéricos y transversales al desarrollo de las y los estudiantes en términos humanos, como agentes de cambio en sus propias vidas, entornos, localidades y territorios.

No obstante, para plantear dicho análisis es necesario considerar, además, el fortalecimiento de competencias y habilidades personales transversales, así como también los factores propios del entorno, asociados a la capacidad efectiva de lograr llevar a cabo proyectos de vida individuales, los cuales no dependerán sólo de sus propias capacidades sino también de condiciones asociadas a los arreglos sociales, oportunidades materiales y otros factores de acceso, también denominados libertades y funcionalidades (Sen, 1993, p. 33).

Al abordar los elementos mencionados anteriormente, se hace referencia a la idea del ser y el hacer en la lógica del pensamiento sistémico y complejo, en constante interacción con el mundo real, de manera que “un organismo no existe fuera del nicho ecológico que lo hace posible, ya que el organismo y su nicho se constituyen recíprocamente de manera inseparable” (Maturana y Dávila, 2015, p. 159). Entonces, cabe considerar el espacio relacional que contiene y hace posible el operar de un ser vivo como organismo en la realización particular de su vivir, de la cual dependerán no sólo sus observaciones y decisiones, sino también sus explicaciones e interacciones para transformar-mejorar la realidad inmediata. En la idea de aprender a “moverse” (Varela, 1984), situada en el territorio rural como entorno de procedencia, crecimiento y desarrollo, en términos del autor, se rechaza la idea de un mundo pre-dado, sino más bien el mundo emerge al moverse.

Entonces, son las características propias del entorno rural y formativo de la EMTP, las cuales pueden servir de referencia a diversos modos de moverse, de aprender y de interpretar la realidad para intervenir en ella desde la co-creación: actualmente, la población rural representa el 70% de la población mundial, y las desigualdades entre el campo y la ciudad constituyen un obstáculo importante para el desarrollo sostenible, por lo que la educación rural tradicionalmente es abordada con políticas subsidiarias que se orientan a disminuir brechas de pobreza. Sin embargo, las escuelas rurales multigrado, por ejemplo, presentan un espacio único para desarrollar una pedagogía inclusiva, que reconozca la individualidad y los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y que convoque a los docentes a organizarse en comunidades de aprendizaje utilizando la tecnología actualmente disponible (Peirano, Estévez & Astorga, 2015).

Una referencia del aprendizaje cooperativo, con sentido participativo y conectado con problemáticas y necesidades reales del entorno, son los entornos STEAM. En ellos, se privilegia el aprender haciendo y la integración disciplinar, con enfoque en soluciones reales a problemas reales, los cuales conllevan al desarrollo de habilidades del Siglo XXI, tales como el pensamiento creativo, cooperativo, analógico y reflexivo (Pellegrino, 2012). Es así como los esfuerzos desde el ámbito de la política pública, organizaciones e iniciativas vinculadas a la Enseñanza Media Técnico Profesional apuntan cada vez más a conocer e impulsar modelos con pertinencia territorial y, al mismo tiempo, favorecer experiencias de articulación entre el sector formativo y el sector productivo, fomentando la actualización curricular, el liderazgo directivo y el desarrollo profesional docente, principalmente en docentes de especialidad que no cuentan con formación pedagógica y didáctica más especializada para abordar el aprendizaje práctico de los estudiantes, es decir, conocen su ámbito profesional y técnico, más no necesariamente cómo enseñarlo o anclarlo a los aprendizajes de las y los jóvenes, lo cual representa un desafío para las universidades y escuelas de formación en educación a lo largo del país.

Destaca entre las iniciativas de este ámbito “Modelo Pionero”, programa implementado en las regiones Metropolitana y de Valparaíso, cuya apuesta es transformar la escuela para que niños, niñas y jóvenes transformen el mundo, es decir, que los estudiantes participen de manera activa en el entorno, lo cual implica abordar situaciones reales del territorio, conectándose con las problemáticas, oportunidades y desafíos que les permitan involucrarse de manera activa y con un sentido real en la construcción de ciudadanías con mejor calidad de vida. Para esto, es fundamental trabajar habilidades de pensamiento crítico, investigación, resolución de problemas, trabajo en equipo, reflexión y, en definitiva, ser agentes de cambio por medio del diseño participativo de proyectos, que, además, tengan implicancia en sus proyectos de vida, alineados con proyectos de desarrollo local y territorial.

Es fundamental entonces, abordar la necesidad de articulación de la EMTP con el sector productivo, con instituciones de educación superior y proyectos de desarrollo territorial, con enfoque en las capacidades y habilidades requeridas en el siglo XXI. No sólo

se debe fortalecer el vínculo con el sector económico, sino también mejorar las trayectorias de formación de los estudiantes de la EMTP, articulando con instituciones que permitan la continuidad de estudios en áreas técnicas que sean efectivamente atractivas para los tiempos actuales.

## **Liceos Técnicos como modelos de innovación social y productiva**

El impacto de la tecnología en diversos rubros es inminente. Desde ahí también es necesario triangular la formación académica con el sector productivo y las demandas de desarrollos pertinentes a cada territorio. El desafío es que los liceos TP rurales sean modelos de innovación, reconocidos como escenarios posibles de transformación y desarrollo local, regional y territorial, desde un sentido cooperativo-participativo, potenciando el vínculo social en las comunidades rurales, la autonomía y liderazgo de las y los estudiantes, con impacto en la calidad de vida de los habitantes del territorio, especialmente en aquellas carreras técnicas tales como Agropecuaria, Construcción, Mecánica Automotriz, entre otras, las cuales son un núcleo y también un soporte a diversas actividades económicas locales.

Este último es uno de los objetivos principales de “Puentes Educativos TP”, proyecto implementado por Fundación 99. Su énfasis a partir del año 2022 ha estado en fortalecer la EMTP-Rural como eje de transformación educativa y social, promoviendo la igualdad de oportunidades, el aprendizaje profundo y el desarrollo local. De esa manera, cumplirá con su propósito transversal de reducir la desigualdad, fortalecer la cohesión social y asumir la responsabilidad colaborativa, instalando el contexto rural como un escenario clave para la articulación entre actores desde el liceo, para favorecer la calidad de vida de las personas y sus actuaciones en el entorno. Dicho programa acompaña a liceos TP rurales de la Región de La Araucanía y Los Ríos, proyectando una escalabilidad del 80% de la EMTP Rural del país.

Al respecto, Arellano y Donoso (2020) impulsan la necesidad de construir una sociedad más equitativa, con mayor participación democrática, mejor calidad de la formación integral y mejores com-

petencias para el desempeño laboral. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, el costo en las últimas décadas para acceder a la participación del entorno laboral y mejores oportunidades, ha sido abandonar el territorio de origen, con altos índices de migración campo-ciudad, lo cual significa la inminente desarticulación de comunidades y, con esto, el desgaste de elementos socioculturales propios de un desarrollo en equilibrio con el entorno y autosustentable. Tanto es así que el PNUD ha denominado a este proceso como “la nueva ruralidad” (PNUD, 2008).

Es imperativo promover un modelo formativo que permita resignificar la educación rural de nivel secundario, redefiniendo y articulando metodologías de aprendizaje activo, con la finalidad de fortalecer esta área de formación y sus valiosos aportes en términos de desarrollo territorial y cohesión social, donde no sólo es posible abordar brechas de inequidad, sino también explorar sistemas de vida que apunten a un desarrollo sustentable y sostenible, escalable a otros escenarios, con amplias posibilidades de planificar, anticipar e innovar hacia el futuro como un sentido y visión compartida de la educación.

## **Consideraciones finales**

La EMTP promueve trayectorias de vida interdependientes y basadas en la propia historia y cultura de los estudiantes, en sus motivaciones, habilidades y proyectos de vida. Ofrece de manera temprana experiencias de vinculación con el entorno (foco en lo productivo) que pueden facilitar el ejercicio de expandir dicho involucramiento en áreas de desarrollo humano y fortalecimiento de capacidades en todo ámbito. Ofrece, tanto en la formación diferenciada como en el plan común, oportunidades para plantearse nuevas estructuras de funcionamiento en el territorio, con implicancia en rubros, oficios y empleos conectados con las particularidades locales desde una visión compartida con otros.

El territorio rural es un contexto caracterizado por ser diverso, plural, multi e intercultural. Con alta demanda en cuanto a necesidades de participación, cohesión social, involucramiento e interacciones entre los actores de la comunidad, en base al sentido de reciprocidad y la colaboración. Predomina, además, en las familias

de los establecimientos rurales la vulnerabilidad socioeconómica y afectiva, lo que influye en los procesos educativos y decisiones de proyectos formativos futuros, lo cual se manifiesta principalmente en las aspiraciones, anhelos y expectativas de las y los estudiantes desde temprana edad.

En la EMTP Rural, es clave la importancia del rol activo de los estudiantes como actores claves del territorio y sus necesidades de transformación, dadas las experiencias vitales de aprendizaje colaborativo preexistentes en las dinámicas e interacciones sociales y familiares (estudiantes y familias con amplio conocimiento del entorno, comprometidos con el cuidado del medioambiente y prácticas sustentables de economía familiar, donde niños, niñas y jóvenes se involucran a temprana edad en tareas cotidianas como una práctica cultural y familiar de transmisión de saberes).

En la formación diferenciada, transversal a las especialidades TP, propicia el desarrollo del individuo para su participación en la sociedad, resaltando en los niveles de 3° y 4° medio la capacidad de observar, cuestionar, transformar y mejorar el entorno inmediato. Se requiere, por tanto, en liceos TP rurales resignificar el paradigma de ruralidad, como una oportunidad de participación social y cohesión entre actores, sin necesidad de abandonar el territorio de origen, para acceder a mejores oportunidades (retención de talento local).

Profesores de formación diferenciada no necesariamente con formación pedagógica para acompañar y mediar los procesos de aprendizaje, especialmente en 3° y 4° medio. Oportunidad de fortalecer el liderazgo pedagógico y el Desarrollo Profesional Docente, como guía en una nueva relación entre estudiantes y docentes, donde investigan, evalúan y aprenden en conjunto, para participar de manera más efectiva tanto dentro como fuera de la escuela.

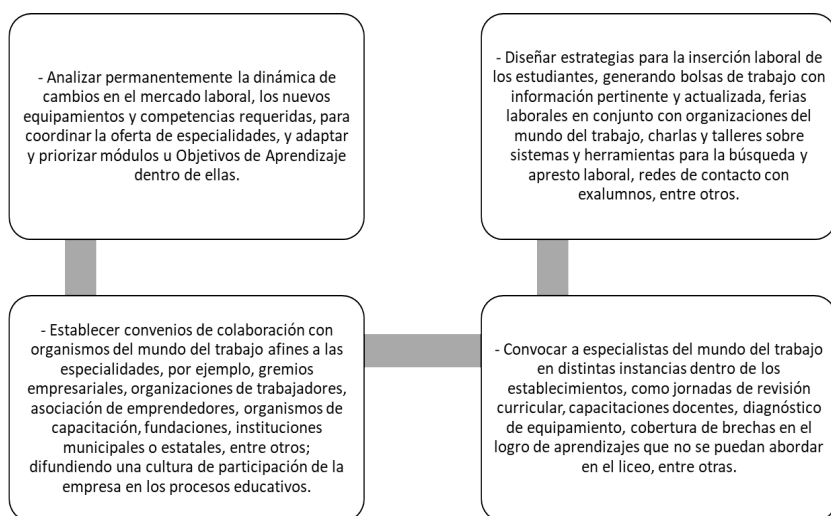
En general, Profesores y Directivos en la EMTP no cuentan necesariamente con formación inicial docente acorde a las necesidades de esta modalidad de enseñanza, tampoco en lo referido a formación técnica en contexto rural, en torno a gestión pedagógica y liderazgo directivo en base a sus particularidades y desafíos, entre los cuales se encuentra un necesario cambio de paradigma relacionado a reconocer los conocimientos y saberes de los estudiantes y familias como fuente principal para liderar la gestión escolar y los aprendizajes dentro y fuera del aula, poniendo en valor dicha experiencia

vital para el diseño curricular. Considerando que, la mirada sistémica del aprendizaje y el desarrollo de capacidades en entornos reales, favorece la actualización de planes formativos coherentes con las demandas y oportunidades de desarrollo en los diversos territorios.

El contexto rural y sus particularidades, propicia que los estudiantes alcancen aprendizajes profundos a través de la observación, exploración y conexión con experiencias del mundo real, con lo que se expande el nicho de los ejes curriculares hacia las actuaciones que demanda el siglo XXI.

Contexto Post Pandemia: oportunidades de reflexión, transformación y nuevas estructuras educativas de colaboración, coherentes con las demandas y transformaciones sociales, nuevos rubros y surgimiento de actividades económicas de menor escala (emprendimientos locales), reactivación de oficios y nuevas oportunidades de desarrollo territorial, articulando, promoviendo y fortaleciendo interacciones propias de la EMTP-Rural, que requieren ser reconocidas, valoradas y mejoradas para consolidar nuevas formas de relacionamiento con “otros”, con el entorno y el medioambiente.

### Gráfica 1: Consideraciones finales para un liderazgo directivo en la EMTP:



Fuente: Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (2021).

## Referencias

- Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (2021). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional. Chile. <https://ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2022/08/MarcoBuenaDirecciónLiderazgoEscolarEM-TP.pdf>
- Corvera, M., T.; Muñoz, G. (Ed.) (2020). Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile.
- Fundación99 (2020). Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19. Santiago, Chile.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2015). El árbol del vivir. MVP Editores. Santiago, Chile.
- Ministerio de Agricultura (2020). Política Nacional de Desarrollo Rural. Chile. <https://www.masvidarural.gob.cl/wp-content/uploads/2021/10/Política-Nacional-de-Desarrollo-Rural-PDF.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2022). Encuesta CASEN 2022: Pobreza multidimensional. [https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Resultados\\_Pobreza\\_Multidimensional\\_Casen\\_2022\\_v20oct23.pdf](https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Resultados_Pobreza_Multidimensional_Casen_2022_v20oct23.pdf)
- Ministerio de Educación (2024). Por una Buena Vida. Aspiraciones de Estudiantes de Educación Técnico Profesional en Chile.
- Nussbaum, M. (2011). Creating capabilities: the human development approach. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Peirano, C.; Estévez, S. & Astorga, M. I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. Cuadernos De Investigación Educativa, 6 (1).
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.) (2012). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. The National Academies Press. Washington D.C.
- PNUD (2008). Desarrollo Humano en Chile Rural. [https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2020/04/undp\\_cl\\_idh\\_informe\\_rural\\_es.pdf](https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2020/04/undp_cl_idh_informe_rural_es.pdf)
- PULSO S.A. (2017). Estudio de establecimientos de educación media en territorios rurales Informe final. Encargado por MINE-DUC y PNUD, Chile.
- Sen, A. & Nussbaum, M. (1993). The Quality of Life. Oxford University Press.
- Videla, R. (2021). Formación de competencias STEAM: Taller 1. Fundamentos y principios de diseño.

# Cierre de escuelas rurales en Chile

Carmen Gloria Núñez Muñoz

## 1. Antecedentes

En la actualidad, 3.401 escuelas rurales funcionan en Chile, las que representan aproximadamente el 30% del total de establecimientos educativos que entregan educación escolar a lo largo del territorio nacional. Las escuelas rurales atienden cerca del 8% del total de la matrícula escolar. El 12% del total de profesoras y profesores del país se desempeñan en escuelas rurales, siendo la mayoría escuelas multigrado.

Actualmente no existe una política oficial de educación rural en Chile (OCDE, 2014), lo que se ha evidenciado en cierres de escuelas y fusiones, cerrándose 1.129 escuelas básicas rurales entre el año 2000-2021 (González, 2021). A su vez, el sistema de financiamiento de subvención a la demanda, o voucher, implementado durante las reformas neoliberales en la Dictadura militar, establece que los recursos se asignan a los sostenedores de las escuelas según cada estudiante matriculado y por día de asistencia. Esto afecta directamente a este tipo de escuelas, donde predominan matrículas reducidas, por lo que el cierre es una amenaza constante (Núñez, González, Ascora y Grech, 2020).

En el caso de las escuelas rurales, existen ciertas especificidades con respecto a los argumentos para los cierre. Muchas escuelas rurales son uní o bidocentes y con aula multigrado, es decir, varios cursos que funcionan en la misma sala con un mismo profesor. Se ha instalado fuertemente el argumento que dichas escuelas son necesariamente de menor calidad que aquellas con cursos diferenciados y varios profesores; sin existir estudios contundentes al respecto.

Junto a ello, se ha instalado también que los ambientes con muchos niños son mejores para efectos de socialización que aquellos con pocos niños. Por lo tanto, las escuelas más grandes son necesariamente mejores que las escuelas pequeñas, puesto que ofrecerían mejores “oportunidades” de desarrollo. Esto también sin estudios que lo respalden, o que por lo menos sean citados por las autoridades.

Bajo este argumento de la mejora de la calidad de la educación, el cierre de escuelas viene a ser dentro del discurso, una solución a un problema educativo y ya no un problema financiero. Es por el bien de los niños, quienes son puestos al centro como únicos destinatarios de un servicio educativo. El componente comunitario de la escuela como institución social, queda fuera de estas argumentaciones.

La escuela rural representa un motor de desarrollo comunitario, siendo un gran eje articulador de cohesión social en los territorios. Las escuelas rurales públicas están fuertemente orientadas al territorio y a las necesidades locales, lo cual se evidencia durante situaciones de emergencia, por ejemplo: frente a un desastre natural, la escuela es el centro neurálgico de la acción comunitaria. Su cierre constituye una amenaza que anticipa el despoblamiento y el grave debilitamiento social de la comunidad.

## 2. Diagnóstico actual

1. **Ausencia de políticas educativas específicas para la educación rural**, que se evidencia en la inexistencia de un departamento ministerial para este sector. Esto afecta directamente la generación de coordinación y apoyos de carácter técnico a las escuelas rurales del país, las cuales hoy en día son acompañadas por un sistema difuso y carente de especialización técnica respecto al desarrollo de la educación rural. Hoy en día, las escuelas rurales -más que coexistir en un plan de desarrollo y mejora continua- sobreviven y se adaptan a una política educativa estandarizada y débil en apoyos focalizados. Junto con la aplicación de los mecanismos de rendición de cuentas, esto genera un proceso de profundización del fenómeno de homogeneización curricular y pedagógica en escuelas rurales altamente diversas

que impide una adaptación adecuada de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes a su realidad rural local, en articulación con el desarrollo de los territorios.

2. **Lógica de mercado del actual modelo de financiamiento y administración del sistema educativo ha debilitado progresivamente a las escuelas rurales en las últimas décadas**, debido a la baja matrícula que poseen. Lo anterior da cuenta de una política de Estado implícita orientada al cierre de las escuelas rurales y al fortalecimiento de sus alternativas de carácter urbano, cuyas consecuencias son la vulneración del derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes, el aumento del abandono escolar, el impacto negativo en las trayectorias de estudiantes, de sus procesos de socialización dentro de sus comunidades, y la generación de brechas educativas entre los niveles de educación básica, media y superior. Estas brechas se profundizan por la distancia geográfica y pedagógica de los modelos de enseñanza de la escuela rural, y la provisión de educación secundaria, tanto científico-humanista como técnico-profesional, principalmente situada en zonas urbanas aledañas a las zonas rurales.
3. **Falta de reconocimiento del estatuto especial para la educación rural** en el sistema de educación pública.
4. No obstante, el debilitamiento de la educación rural, algunas **escuelas rurales reciben actualmente estudiantes de escuelas urbanas producto de las dinámicas de exclusión** que se producen en estas últimas, a pesar de la aplicación de la Ley de Inclusión. Las escuelas rurales están siendo una alternativa que permite dar continuidad a las trayectorias escolares de estos estudiantes, en especial en zonas periurbanas.

### 3. Propuestas

Se sugiere el diseño e implementación de una **Política Nacional de Educación Rural** que contemple las siguientes propuestas:

- 1) Implementar un **modelo de financiamiento basal** que priorice y asegure la permanencia de las escuelas rurales en los territorios, a través de:

- Implementación de un estudio de impacto social y de consulta ciudadana en las comunidades frente a cualquier iniciativa de cierre o fusión de escuelas rurales.
- Reconocimiento del criterio geográfico y territorial por el cual se organizan las escuelas rurales, garantizando que cada localidad rural tenga acceso a una escuela rural.

2) **Fortalecer aquellas escuelas rurales que absorben parte de la matrícula** de estudiantes que son excluidos o marginados de las escuelas urbanas mediante:

- Apoyo a las condiciones especiales de las escuelas rurales localizadas en el peri-urbano de las ciudades, particularmente en la ejecución de programas de inclusión y su protección en los planes de desarrollo comunal respecto a la expansión urbana de ciudades.
- Generación de un sistema de transporte escolar rural que permita que estudiantes de sectores urbanos puedan acceder a la educación rural, previa evaluación realizada en cada territorio con las comunidades educativas de los establecimientos rurales.

## Referencias

- González, B. (2021). Cálculo cierre de escuelas rurales años 2000-2022. Valparaíso: Elaboración propia
- 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. *Educação & Sociedade* [online]. 2020, v. 41 [Accedido 20 Mayo 2022], e215922. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/ES.215922>>. Epub 27 Abr 2020. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.215922>.
- OCDE (2014). *OECD Rural Policy Reviews Chile*. Santiago: OECD Publishing.

# Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en educación rural<sup>1</sup>

Guillermo Williamson Castro

Este capítulo trata de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en los territorios rurales de Chile. La información disponible es mínima ya que la expresión y extensión de esta modalidad también lo es, sin embargo, se presenta una breve sistematización que permite conformarse una idea de ella.

## Propósitos de la EPJA

- a. Asegurar el Derecho a la Educación a todos/as quienes tienen trayectorias educativas interrumpidas por razones de exclusión, expulsión, abandono o inaccesibilidad al sistema educacional escolar.
- b. Desarrollar propuestas curriculares y pedagógicas innovadoras, intergeneracionales, integradoras de todas las diversidades, inclusiva por excelencia, que reconoce los saberes de las comunidades y colectivos sociales, así como las experiencias y conocimientos disponibles en los/as estudiantes.
- c. Contribuir al desarrollo local de las comunidades y territorios mejorando en forma permanente el nivel de educación de sus habitantes, potenciando sus competencias, saberes, conocimientos y acción ciudadana.

---

1 Informe parte del Proyecto de Investigación Educación en los Territorios Rurales de Chile: Un panorama actual descriptivo-analítico. (2022-2023) DIUFRO DI22-0031. Universidad de La Frontera.

- d. Aportar al desarrollo cultural e intercultural de los territorios, a la difusión del conocimiento oficial del sistema educacional y de los saberes propios de las comunidades de los territorios.

## **Antecedentes históricos**

La EPJA tiene su origen formal a fines del Siglo XIX y se extiende hasta hoy a través de múltiples formas: escuelas nocturnas obreras, escuelas vespertinas, liceos de adultos, educación popular, trabajos voluntarios, campañas de alfabetización, actividades voluntarias de educación y otras.

Se articula históricamente a los procesos de desarrollo nacionales y territoriales, orientándose a la formación de las personas necesarias a las exigencias de cada época. Las organizaciones populares y de trabajadores, desde las primeras manifestaciones obreras del siglo XX, levantaron escuelas populares y exigieron al estado educación formal y de oficios para sus miembros. Los gobiernos del Frente Popular (1938-1941), de la Democracia Cristiana (1964-1970) y de la Unidad Popular (1970-1973) impulsaron desde perspectivas estructurales o programáticas escuelas nocturnas para trabajadores, campañas de alfabetización, procesos de formación de trabajadores, aunque principalmente centradas en los principales centros urbanos del país. Durante la Dictadura cívico-militar la EPJA redujo su desarrollo —salvo algunos esfuerzos localizados impulsados por organismos internacionales— y se vio afectada por los cambios educacionales desde una educación pública, democratizadora, de derecho, a una privatizada y municipalizada, subsidiaria y de mercado, además de los impactos en las violaciones a los derechos humanos en el sector. La sociedad civil asumió tareas de educación rural, especialmente desde la alfabetización y la educación popular, así como desde la educomunicación por las radios de la Iglesia católica y de tecnologías desde las organizaciones sociales.

Desde el retorno a la democracia (1990) los gobiernos de la Concertación por la Democracia retomaron acciones referidas a EPJA que han continuado, con mayor o menor priorización, desarrollo o impacto, en las políticas educacionales. Sin embargo, en

todo este tiempo y periodos la EPJA no se ha extendido, sino precariamente, a las zonas rurales, respondiendo así a los modelos de desarrollo industriales, tecnologizados, asociados a demandas obreras y de trabajadores formales, de mercado capitalista con regulación estatal o neoliberal, concentrados en las ciudades principales y en procesos productivos agrarios, pesqueros, agroindustriales, forestales o mineros de alta concentración de capitales, tecnologías, innovaciones e inserción a los mercados globales.

En las últimas décadas se ha dado cierto impulso a la EPJA a través de programas como Chilecalifica (que integraba a los Ministerios de Educación, de Economía y del Trabajo). Este se orienta a asociar la educación formal al mejoramiento de la productividad laboral, apoyar a programas de perfeccionamiento docente en el marco de su desarrollo profesional, crear sistemas de alerta temprana ante el complejo proceso de deserción o expulsión escolar en EPJA y apoyar a redes pedagógicas y la formación de directivos.

Institucionalmente la EPJA ha estado más centrada en los sectores urbanos con una oferta de procesos formativos de educación básica y media regular. Por el contrario, las zonas y comunas rurales han estado históricamente desatendidas de programas regulares de educación de jóvenes y adultas, siendo consideradas durante muchos años a través de los programas de alfabetización realizados por el estado o la sociedad civil. Por lo tanto, la EPJA tiene escasa presencia en las zonas rurales.

## **Situación actual**

Es una de las dos modalidades especiales que reconoce la Ley General de Educación (Artículo 22; Ley N° 20.903, 2009). Por tanto, es parte del sistema de educación oficial del país. Es obligación del estado entregar condiciones para su desarrollo, crecimiento, calidad y pertinencia a los territorios y estudiantes.

Actualmente se organiza en: Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs) (jornada completa, todo el día, en tres jornadas), Terceras Jornadas (Jornada Vespertina en establecimientos escolares), escuelas en recintos penitenciarios, flexible (sistema focalizado en los/as trabajadores/as que combina orientación con aprendizaje

autónomo). A ellas se suman otros programas como la Campaña de Alfabetización, Validación de Estudios.

Abarca todas las regiones del país, pero no todas las comunas o territorios. Especialmente, las comunas de alta población rural —en general, con menores índices de alfabetización y años de estudio— no cuentan con una oferta pública que pueda atender a la diversidad de intereses educativos de su población, en especial, para las zonas rurales del país.

## Información cuantitativa

Según el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2019), la situación general de la EPJA en Chile es la siguiente:

Estudiantes: 140.200 (Educación Básica: 19.034, Educación Media Humanista Científica: 111.702, Educación Media Técnico Profesional: 9.464)

Profesores/as: 4.076

Establecimientos: 1. 230 (Educación Básica: 407, Educación Media Humanista Científica: 737, Educación Media Técnico Profesional: 86)

Cinco millones de personas mayores de 18 años no han completado su enseñanza media (indicador de acceso al derecho constitucional de la educación).

La EPJA es una modalidad masiva, nacional, con presencia regional, aunque no en todas las comunas. Es inclusiva, integradora, con identidad desde su diversidad y acoge, protegiendo, cuidando y enseñando a estudiantes jóvenes y adultos que han interrumpido su trayectoria educativa. Es una tendencia que viene en América Latina y Chile desde hace décadas, producto de una crisis social y de la escuela como institución pública para la formación de las nuevas y antiguas generaciones. No puede olvidarse la EPJA y su compromiso con la educación intercultural en zonas rurales y en contextos interculturales.

La EPJA en la actualidad atiende una gran cantidad de jóvenes: 51.000 de sus estudiantes tienen entre 15 y 18 años (36 % de la matrícula total de EPJA) y de 19 a 22 años hay 35.194 (25,20%). 61.8% de la matrícula total de EPJA está entre los 15 y 22 años (Centro de Estudios MINEDUC, 2018). Ello demuestra que es el sistema inclusivo y diverso por excelencia, que acoge a todos aquellos jóvenes con trayectorias interrumpidas, que abandonan, son expulsados o no acceden al sistema educacional.

## **La “ruralidad” como contexto de la EPJA**

La definición de lo “Rural” no es unívoca, hay diversos enfoques que otorgan diversos contextos a la EPJA, según se asuman en los estudios o diseños de políticas o programas.

El Instituto Nacional de Estadísticas (INE), responsable de los Censos de Población, en términos generales definió lo rural como sectores “no urbanos”, con menos de 2.000 habitantes, dispersos en el territorio y sin accesos a servicios básicos del estado.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su Informe del año 2008 sobre el Desarrollo Humano Rural, define esto como “aquellos asentamientos humanos que, siendo estadísticamente urbanos o no rurales en el sentido que le han atribuido las definiciones demográficas oficiales, siguen siendo –y cada vez más, puede decirse–, tributarios y orgánicos, o funcionales, a las actividades económicas que son típicamente –y ahora incluso renovadamente– rurales: la agricultura, la pesca, la actividad forestal o pecuaria” (PNUD, 2008, pp. 23-24).

Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Europeo, el año 2016, plantea otra visión. Señala que existen tres tipos de regiones rurales en Chile, cada una con diferentes características, desafíos y necesidades políticas y económicas, donde el territorio rural cumple un rol complementario al de las actividades urbanas. La diferencia clave entre ellas está en su principal fuente de dinamismo económico.

De acuerdo con proyecciones, el porcentaje de población urbana del país aumentaría su proporción, pasando de 86,3% en el 2002 a 89,1% en el año 2035. Tanto el crecimiento urbano nacional como

el de las regiones disminuirían su velocidad, siguiendo el patrón de comportamiento observado en los últimos censos de población y vivienda. Todas las regiones mantendrían una mayor proporción de población urbana. Ñuble, La Araucanía y Los Ríos, son las regiones que tendrían cerca del 30% de su población en áreas rurales (Instituto Nacional de Estadísticas, 2019).

## **EPJA en la educación rural**

En relación con la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), es importante considerar que 170.810 personas (Censo 2017) en los territorios definidos como rurales no han terminado su escolarización, en consecuencia, no han logrado su derecho constitucional a la educación. En la Educación Rural, la tasa de deserción es de casi 15,7% (Centro de Estudios MINEDUC, 2019). Algunos de estos estudiantes abandonan el sistema educacional y se reintegran posteriormente a través de la EPJA en las ciudades. Las demandas del trabajo moderno, de la producción rural en transformación, el cumplimiento de acuerdos internacionales y las demandas sociales emergentes de los territorios exigen cada vez mayores competencias escolares y educacionales formales institucionalizadas.

Actualmente, existe un sistema educacional que constituye una modalidad especial que es la EPJA, que puede asumir el reto de cambiar sustancialmente los resultados de la educación en las zonas rurales, tanto de un modo formal como sistemático no escolarizado. Con ello, puede superar condicionantes locales que reproducen desigualdades, pobreza, exclusión o invisibilidades. Esta debe pensarse como una experiencia integrada o articulada de modalidades formales de educación, principalmente Centros Educativos Integrados de Adultos (CEIAs), como no escolarizadas, estatales y civiles, (SENCE, PRODER, CONADI, PRODESAL, MINAGRI, MINSAL, Universidades, Organizaciones No Gubernamentales, Organizaciones Sociales).

Por ende, para lograr la formación a lo largo de la vida y dar continuidad al proceso educativo, se requiere impulsar una articulación y redes entre actores involucrados en el desarrollo transversal de las zonas rurales, estableciendo espacios para el trabajo colaborativo

entre diferentes organizaciones relacionadas con el desarrollo del territorio rural. Esta articulación debe contemplar aspectos específicos que fomenten la participación de la comunidad, para compartir buenas prácticas, vinculaciones con diferentes sectores productivos y de educación superior, equipamiento, entre otras acciones.

## **Demandas sociales referidas a la EPJA rural**

Algunas exigencias de la comunidad EPJA fueron planteadas por la Mesa Técnica de Educación Rural (2020) —de la cual participamos académicos de la RUCHER—, otras, generadas por RUEPJA, RUCHER, Redes de Docentes EPJA y Rurales. Algunas medidas necesarias para la EPJA en zonas rurales, que hemos actualizado y complementado, son las siguientes:

- Programas de Alfabetización pertinentes para la población adulta que aún no tiene un manejo adecuado de las competencias básicas formales y oficiales de lectura, escritura y cálculo.
- Promover el acceso de jóvenes y adultos a la educación media en las zonas rurales. Establecer como objetivo que la población rural cuente con educación media al fin de la próxima década.
- Flexibilizar el currículum y la metodología de la EPJA. Regular una flexibilidad curricular y metodológica de la EPJA, con el fin de que los Centros Educativos Integrados de Adultos (CEIAs) puedan definir diversas estrategias formativas, con objetivos específicos, contenidos, metodologías, didácticas, tiempos y espacios acordes a las diversas poblaciones rurales de jóvenes y adultos, en los distintos territorios y de sus lenguas y culturas. La formación en EPJA rural debe considerar tanto la continuidad de trayectorias formativas como la formación técnico-profesional y de oficios orientadas al desarrollo de los territorios rurales y proyectos de desarrollo regionales.
- Terminar con el Sistema de Subvención de la EPJA. Reemplazarlo por otro basal y flexible definido con la comunidad de EPJA, que asuma la realidad de sus estudiantes: trabajadores, madres, migrantes, jóvenes expulsados del sistema, personas de

la tercera edad y otros que trabajan, migran, se enferman, deben asumir roles domésticos o de cuidadores, maternidad juvenil y otras razones que obligan a movilizarse con flexibilidad en sus procesos y espacios de estudio.

- Ampliación de la Red de Centros Educativos Integrados de Adultos públicos. Con el fin de fortalecer la educación de jóvenes y adultos en las zonas rurales, debe ampliarse la EPJA a todas las comunas del país a través de Centros Educativos Integrados de Adultos (CEIAs) públicos, tanto en los municipios, como en los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Todas las comunas deben ofrecer una opción para que los jóvenes y adultos puedan alcanzar su derecho a la educación, atendiendo a que, en general, las comunas rurales no cuentan con esta oferta educativa, lo que afecta sustancialmente al desarrollo local de los territorios y al derecho a la educación de sus habitantes. Junto con lo anterior, debiese establecerse un programa de formación de profesores que se desempeñen en los CEIAs públicos emplazados en los territorios rurales.
- Fortalecer Redes Pedagógicas provinciales y regionales. Se deben fortalecer las Redes Pedagógicas EPJA, provinciales y regionales, con recursos especiales para que puedan impulsar la expansión de la EPJA a las zonas rurales, así como el proceso de formación continua de los profesores que se desempeñen en CEIAs y otras modalidades educativas EPJA en las zonas rurales en acciones formativas específicas que considere el CPEIP y que se integren al proceso de la Ley de Desempeño Profesional Docente.
- Impulsar la Educación Intercultural Bilingüe, en modalidades propias, de programas curriculares y modalidades de gestión y propiedad por parte de las comunidades indígenas, fortaleciendo la formación formal, cultural y lingüística, inicial y continua, de los educadores tradicionales y profesores del sistema educacional sin distinción de su modalidad pública, particular o privada, humanista-científica o técnico-profesional.
- Apoyar la educación propia en comunidades indígenas cuando esta sea exigida por las comunidades de los diversos pueblos indígenas del país. Generar procedimientos de reconocimiento oficial de los estudios, formación de educadores/as tradi-

cionales de lengua y cultura indígena para EPJA en espacios educativos rurales, apoyar técnicamente a las comunidades para sus diseños curriculares y pedagógicos, establecer sistemas de financiamiento y control transparente de recursos pertinentes culturalmente.

- Revisar y mejorar los Centros de Educación y Trabajo del Sistema Penitenciario Nacional. Debe revisarse y mejorar la situación de los Centros de Educación y Trabajo del Sistema Penitenciario del país, varios de los cuales están en zonas rurales, que puedan servir para la reinserción productiva de sus estudiantes y de experimentación de metodologías pedagógicas para las escuelas en recintos cerrados y sus sistemas de reinserción.
- Organización sistémica de la Modalidad EPJA. Hay que debatir otra manera de concebir y desarrollar la EPJA —CEIAS, terceras Jornadas, contextos de encierro (Recintos penitenciarios y escuelas en recintos del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia), establecimientos de educación comunitaria (tipo Community School europeo o canadiense)—, en conjunto con actividades de educación formal con diversidad de estrategias innovadoras, de educación de la comunidad, de articulación de la educación formal con el territorio local, de asociación de la educación al desarrollo productivo y cultural local.

## Referencias

- Centro de Estudios MINEDUC (2019). *Estadísticas de la Educación 2018*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2019). Estimaciones y proyecciones de la población de Chile 2002-2035. Totales regionales, población urbana y rural. Síntesis de resultados Instituto Nacional de Estadísticas Junio 2019. [https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/proyecciones-de-poblacion/publicaciones-y-anuarios/base-2017/ine\\_estimaciones-y-proyecciones-2002-2035\\_base-2017\\_reg\\_%C3%A1rea\\_s%C3%ADntesis.pdf?sfvrsn=aueb88e7\\_5](https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/proyecciones-de-poblacion/publicaciones-y-anuarios/base-2017/ine_estimaciones-y-proyecciones-2002-2035_base-2017_reg_%C3%A1rea_s%C3%ADntesis.pdf?sfvrsn=aueb88e7_5)
- Mesa Técnica de Educación Rural (2020). <https://rural.mineduc.cl/>

wp-content/uploads/sites/22/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL.pdf

Ministerio de Educación. (2019). Educación Rural. Power Point entregado en reunión de la Mesa Nacional de Educación Rural.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). Desarrollo Humano en Chile Rural. Seis millones por nuevos caminos (2ª Ed.). PNUD.

# Estado del currículum, pertinencia y desarrollo indígena en territorios rurales

Carlos Miranda Carvajal  
Natalia Urquieta Urquieta

Para establecer alguna caracterización del actual estado del modelo de educación desarrollado en territorios rurales y el desarrollo del mundo indígena, considerando este concepto como impuesto al igual que variadas concepciones sociales y educativas que revisaremos, tenemos que considerar datos de carácter históricos, políticos y sociales.

El término Escuela Rural fue acuñado en 1870 y se definió como una institución que no estaba situada en los núcleos urbanos, que podía posicionarse como institución en edificios de regular estado y donde se podía desarrollar un currículum más corto a favor de la producción agrícola (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012). Esta logró su expansión entre los años 1880 y 1930.

Actualmente, en Chile existen 3.317 Establecimientos Educativos en territorios rurales, de los cuales 53,8% de ellos están situados en zonas consideradas aisladas (MINEDUC, 2021). Esta cifra es menor a las existentes en décadas anteriores, debido al cierre de 819 escuelas rurales entre los años 2000 y 2012 (Núñez, Solís y Soto; 2014) y de 466 escuelas rurales en el periodo de tiempo comprendido entre 2010 y 2016 (Núñez, González, Ascorra y Grech; 2020). Esta información detallada desde el MINEDUC toma sentido y refleja de buena manera lo propuesto por Williamson (2021) sobre la baja concentración de habitantes en edad escolar en territorios rurales. Dadas las características territoriales y culturales de estas escuelas, es muy difícil acceder a datos concretos sobre el desa-

rollo del programa de inclusión indígena que emerge del convenio MINEDUC-CONADI.

Un punto para tener en cuenta es la forma en que se impusieron los modelos de aprendizaje, como el uso de la lengua castellana, en los procesos de asimilación indígena, principalmente durante la “asimilación forzada”, tercer periodo de asimilación que fue antecedido por la “consolidación de la república”. Durante este periodo el mundo indígena se reconoce como un problema para los objetivos de la expansión europea y el orden colonial, razón por la cual se instala una política de exterminio y desaparición de las culturas no europeas (Comisión de verdad histórica y nuevo trato, 2003).

Bajo esta misma lógica de asimilación tomó forma la propuesta de gobierno de integración indígena en las escuelas. Esta se centró en la enseñanza de la lengua como eje del desarrollo de las cultural (Gissi 2004; Lagos, 2012), propuesta que centra sus esfuerzos en tres ejes: contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de las lenguas indígenas (MINEDUC, 2017). A partir de lo anterior, se pueden determinar algunas observaciones que son propias del quehacer educativo y de la institucionalización de un sistema escolar en cuanto a la cobertura de estos tres ejes. Se observa que, a nivel escolar, el mundo indígena se encuentra en una posición de subordinación frente a los grandes referentes de contenidos y conocimientos, por lo que la propuesta de atender a las comunidades educativas de forma inclusiva por medio de procesos de desarrollo social no se cumple a cabalidad, ya que esta misma consideración del “taller de educación intercultural” deja al saber indígena relegado a segundas y hasta terceras posiciones a nivel curricular. Esto perpetua una inclinación al desarrollo de propuestas eurocéntricas desde las ciencias y culturas externas a los territorios físicos, mejor mencionados como soportes geográficos de la cultura y a los procesos multidimensionales de desarrollo político y social (Muñoz, 2021).

De esta manera, la revisión de la literatura y producción científica en relación al desarrollo de un currículum indígena, desde la propuesta política del PEIB, mantiene vigente la propuesta de Lagos (2015). Esta define que, a nivel estructural, el desarrollo de mediana forma y subjetivado de un currículum intercultural depende de esfuerzos individuales o comunitarios externos al establecimiento

educativo, lo que incluso se ve reflejado en la falta de recursos para la implementación del programa. A esto se suman las controversias existentes entre un currículum nacional y un currículum local indígena por la consideración de segunda lengua de las lenguas nativas, las que a nivel de sociedad indígena son consideradas como el eje del desarrollo social y cultural.

En una dimensión cultural, la propuesta del programa emerge desde los modelos de cobertura de una realidad indígena rural. Desde la propuesta, perfectamente, es muy pertinente, pero en su desarrollo pierde importancia por las exigencias nacionales de cumplimiento con estándares relacionados con los resultados educativos (Lagos, 2015).

Dichos procesos, desde su propia naturaleza, se encuentran más allá de los campos de importancia indígena, los que se centran en los componentes sociales de su desarrollo, donde el principal es el Buen Vivir. Como indígenas, independiente del pueblo al que se pertenece, se posee en común este principio, el que rige la forma de vida desde las formas de interacción humana y divina, donde la relación espiritual con la madre tierra, la consideración de esta como un ser y no un recurso, la lengua como eje del desarrollo de la cultura y la territorialidad. Esta última hoy responde a un modelo multicultural, pero que en su génesis responde a territorios situados como los pueblos andinos en el norte de Chile, los pueblos mapuches en la zona centro sur, los pueblos marinos en las costas y los pueblos australes al sur del país.

Para el desarrollo de un real del mundo indígena en la escuela rural, la propuesta de Muñoz (2021) de la relación entre territorio, frontera cultural y epistémica toma mucha fuerza, aun considerando la identidad como mediador e intérprete de saberes desde una posición político-educativa. Desde aquí, el currículum tiene que surgir como una propuesta multidimensional que incluya a cada uno de quienes habitan los territorios como sujetos reales e importante, poseedores de conocimientos, espiritualidad y de un lenguaje específico que da forma y orden a la multiplicidad de culturas. Esto, que en algunos casos llamamos un “plano axiológico”, es el que define a favor de quién y el para qué se está desarrollando el proceso educativo, más aún tomando en cuenta que este “para quién” se soporta en un nuevo “plano epistemológico”, el que creo es de manera cíclica, de-

terminado por el Buen Vivir y la interacción entre los componentes descritos como espiritualidad indígena. Esto apunta a las divinidades terrenales y no terrenales, el territorio como soporte geográfico a nivel ancestral, geográficamente situado y multicultural en otros soportes geográficos, además de la mantención del lenguaje, la historia y la tradición oral, como lo propone el Taller de Historia Oral Andina (1989).

Revisados estos argumentos es que se puede llevar el currículum a niveles donde su flexibilidad, al considerar la relación directa que tiene con la inclusión del contexto, sea como herramienta educativa (Miranda, 2017) o de cambio social desde una pedagogía crítica (Sánchez, Sandoval, Goyeneche, Gallego y Aristizábal, 2017). Su fin principal es el desarrollo endógeno y la mejora en las condiciones de vida y mantención cultural indígena, independiente del pueblo al que se pertenezca. Esta propuesta también apunta a dar respuestas a las demandas de subsanar los modelos que dejan de lado temas culturales que se desarrollan en un contexto determinado a nivel de espacio y tiempo (Oliveira, Rodríguez, De Oliveira, Lemos y De Oliveira, 2019), lo que directamente posiciona al sujeto, sus saberes, formas de vida y las propuestas desde la interpretación de los hallazgos encontrados desde una cultura superior. En este caso, la cultura de los resultados educativos, capaces de colonizar todos los aspectos del sujeto subjetivado (Montesinos, 1993; Larraín, 2014; Jiménez et Al., 2018).

## Referencias

- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. (2003). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/268E/>
- Gissi, N. (2004). Segregación Espacial Mapuche en la Ciudad: ¿Negación o revitalización identitaria? *Revista de Urbanismo*, (9), Pág. 141-153.
- Jiménez, V., Hidalgo, R., Campesino, A., y Alvarado, V. (2018). Normalización del modelo neoliberal de expansión residencial más allá del límite urbano en Chile y España. *EURE*, 44(132), 27-46.

- Lagos, C. (2012). Mapudungun en Santiago de Chile: representaciones sociales en los mapuches urbanos. *RLA*, 50, (1), 161-190.
- Lagos, C. (2015). El programa de educación intercultural bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento educativo. Revista de investigación en educación Latinoamericana*, 51 (1), 84-94.
- Larraín, J. (2014). *Identidad chilena*. LOM ediciones.
- Ministerio de Educación (2017). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016. Ministerio de Educación, Chile.
- Ministerio de Educación (7 de abril de 2021). MINEDUC reafirma compromiso con la educación rural entregando internet de alta velocidad a más de 2000 estudiantes este año. *Noticias MINE-DUC*.
- Miranda, C. (2017). El patrimonio local como herramienta educativa. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*. Vol. 1 (13). Pág. 25-34.
- Montesinos, S. (1993). *Madres y huachos, alegorías del mestizaje chileno*. Ed. Sudamericana.
- Muñoz, V. (2021). Escolarización Indígena e interculturalidad: Territorio como fenómeno epistémico y currículum como fenómeno multidimensional. En Achata, C., Micalay, T., Muñoz, D. y Ramírez, J. (2021). *La educación en tiempos de incertidumbre: reflexiones desde el currículo y la gestión educativa*. REDAPEL.
- Núñez, C., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra una escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 615-625.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Grech, Sh. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41.
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D. y Aristizábal, L. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios, Educación*. Vol. 39 (10), 41-48.
- Taller de Historia Oral Andina. (1994). *Encuentro Andino-Amazónico de narradores orales. Cuentos de la tradición oral Aymara*. La Paz.
- Oliveira, A, Rodrigues, A, De Oliveira, A, Lemos, O, Oliveira, J. (2019). *Brasil y los pueblos indígenas; los pueblos indígenas y Brasil. En Pueblos originarios y tribales de América del Sur y Oceanía, reconocimiento y políticas públicas comparadas*. Centro de estudios interculturales e indígenas. Ed. Pehuén.

Williamson, G. (2021). ¿Concentración o descentralización cooperativa de escuelas rurales? En Juárez, D. (2021). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. Editora Nómada.

# Formación inicial y continua de profesores que se desempeñan en educación en los territorios rurales

Carlos Moreno Herrera

La formación inicial y continua de profesores preparados para desempeñarse en un aula de clases en los territorios rurales es, a partir de 1990, un proceso incipiente que ha contado el esfuerzo de algunas universidades, pero sigue siendo una situación insuficiente para atender la especificidad de la educación rural del país. Se observa una baja participación del estado al propiciar iniciativas de esta índole como también las dificultades que enfrenta las instituciones de educación superior para participar en acciones de esta clase, principalmente por razones de financiamiento de estas acciones, además de la priorización que le dan a otras actividades curriculares que se presentan para ellas como fundamentales para subsistir en el modelo actual de autofinanciamiento que rige el desempeño de las universidades en el país. Debe agregarse a lo anterior la falta de una masa crítica académica preparada en el campo de la educación rural, situación que comienza a cambiar en los últimos años por la incorporación de académicos jóvenes a la temática, lo que está realizando un importante aporte investigativo y que se espera sea el germen para comenzar a revertir esta situación.

A pesar que en 2016 se ha promulgado una ley de desarrollo profesional docente, cuyo principal propósito es fomentar la profesionalización de los profesores del país estableciendo una carrera docente con estímulos económicos que premian su perfeccionamiento y que implica la posibilidad de acceder a programas de formación continua que incluso pueden conducir a una especialización, no se observa una oferta de cursos o programas dirigidos a atender las necesidades de los docentes que se desempeñan en la educación

rural en todos sus niveles y modalidades. Debe señalarse que, para estos efectos de la formación continua, la ley aludida establece que los servicios serán prestados por universidades que formen profesores y que tengan acreditada su calidad.

Finalmente, hay que señalar que hoy el desafío chileno en educación rural no lo constituye solamente la problemática de los profesores de la escuela rural. También implica lo que sucede con los profesionales que se desempeñan en educación parvularia (0 a 5 años), en la educación intercultural, los docentes de los doscientos doce liceos rurales (14 a 18 años), la educación de adultos y la educación especial que se vive en los territorios rurales, que alcanzan a una matrícula de aproximadamente 350.0000 estudiantes y cerca de 30.000 profesores.

En el cuadro que se presenta a continuación se puede observar las acciones que están realizando algunas universidades, miembros de la Red chilena de universidades por la educación rural (RUCHER), en el ámbito de la educación inicial como continua.

**Tabla 1:** acciones realizadas por las universidades en la formación inicial y continua de docentes

UNIVERSIDAD	FORMACIÓN INICIAL	FORMACIÓN CONTINUA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO	CURSO: Educación Rural, carrera Pedagogía en Historia, Geografía y Cs. Sociales	Curso de Educación Rural y Territorialidad en Magister en Didáctica de las Ciencias
	CURSO: Geografía Rural, Instituto de Geografía	
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE	Taller Pedagógico V: Contextos periurbanos y rurales	Organización y desarrollo de seminarios nacionales e internacionales en el área rural. Se realiza anualmente, orientado a profesores rurales del sistema, futuros profesores y actores del sistema escolar vinculados a la educación en territorio rural.
	Taller Pedagógico VI: Contexto rural multigrado.	
	Práctica III, correspondiente al V semestre de formación.	
	Práctica IV, correspondiente al VI semestre de formación.	
	Práctica Profesional, realizada durante el X semestre de formación. Instancia de práctica a elección del estudiante.	
	Realización de tesis en el área rural para optar al grado académico de Licenciado en Educación.	
	Actividades de Titulación para optar al título de Profesor de Educación General Básica con Mención.	
	Invitación a académicos expertos en el área rural (RUCHER) y profesores rurales del sistema para la realización de clases seminarios a los futuros profesores.	

UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS, RANCAGUA	Curso electivo “Desafíos y Oportunidades del contexto Educativo Rural” (décimo semestre, Pedagogía en Educación Básica)	
	Curso “Diversidad e Inclusión” (quinto semestre de todas las pedagogías que se imparten en la Escuela de Educación): se trabaja una unidad en la que se aborda la ruralidad como contexto educativo.	
	Curso “Introducción a la Profesión Docente” (primer semestre de todas las pedagogías que se imparten en la Escuela de Educación): se aborda la identidad del docente rural.	
	Curso “Probabilidades y Estadística” (quinto semestre Pedagogía en matemáticas): Se trabaja con datos estadísticos de ruralidad.	
	Curso “Historia y Fundamentos de la Educación en Chile” (primer semestre de todas las pedagogías que se imparten en la Escuela de Educación): se trabajan temáticas relativas a la historia de la educación rural en Chile.	
	Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica realizan prácticas tempranas en Escuelas Rurales, apoyados por docente experto en Educación Rural	
	Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica realizan prácticas profesionales en Escuelas Rurales, apoyados por docente experto en Educación Rural	

UNIVERSIDAD ARTURO PRAT, IQUIQUE	CARRERA DE EDUCACION PARVULARIA INTERCULTURAL	
	CARRERA DE PEDAGOGIA EN EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) vigente desde el 2000 hasta el 2018.	
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, VALPARAÍSO	CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN RURAL Y DESARROLLO LOCAL, 1997 -2020	MAGISTER EN EDUCACIÓN RURAL Y DESARROLLO LOCAL
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	Estudiantes de Pregrado. Curso Electivo de Formación General: Educación para la Transformación de los Territorios Rurales	



# Gestión de Escuelas Rurales

Camila Pérez Navarro

A la fecha, más de 3.400 establecimientos educativos rurales funcionan en Chile, los que atienden cerca del 8% del total de la matrícula escolar (aproximadamente uno 35.000 estudiantes) (MINEDUC, 2020). Un gran número de escuelas entregan educación primaria, y un número menor provee educación secundaria e inicial (MINEDUC, 2019). Por su parte, un 12% del total de docentes del país se desempeña en este tipo de establecimientos (Williamson, 2020). Para el año 2018, de total de establecimientos educativos que entregaban educación escolar regular a niñas, niños y jóvenes en sectores rurales, 2.570 eran de dependencia municipal, mientras que 778 eran jardines, escuelas o liceos particulares subvencionados. Solo tres establecimientos eran particulares pagados y 103 unidades dependían de los recién conformados Servicios Locales de Educación (MINEDUC, 2019). La mayoría de las escuelas rurales poseen aulas multigrado y un número importante de escuelas son unidocentes o bidocentes.

## Breve diagnóstico

Al ser casi la totalidad de las escuelas rurales de dependencia administrativa de tipo municipal o particular subvencionado, el sistema de financiamiento por *voucher* las afecta directamente, al obligarlas a competir por la matrícula de estudiantes. En este contexto, la baja matrícula que poseen estas escuelas las lleva a estar bajo una amenaza constante de cierre (Núñez, González, Ascorra y Grech, 2020).

En términos de gestión educativa, las escuelas rurales deben seguir los lineamientos establecidos por distintos mecanismos mi-

nisteriales. La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) introdujo en el año 2008 distintos elementos de evaluación de desempeño sobre las escuelas. La SEP se planteó como una oportunidad de mejoramiento de la calidad educativa gracias a la entrega de recursos económicos adicionales, mayor autonomía y énfasis en el liderazgo pedagógico (Ahumada, 2010). Cada escuela rural debe diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), considerando las diversas áreas de gestión de los establecimientos educativos: curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos. Sin embargo, si la escuela no cumplía con las metas comprometidas, las sanciones podrían derivar, incluso, “en la revocación del reconocimiento oficial de los establecimientos, es decir, su cierre” (Vera, Salvo y Zunino, 2013: 125). Existe evidencia de que los municipios rurales se enfrentan con dificultades para administrar adecuadamente los recursos, ya que no existiría personal idóneo para implementar planes de mejoramiento ni para asumir tareas de liderazgo (Ahumada, 2010; Tapia, 2020).

Diversos reportes e investigaciones dan cuenta de problemas relacionados con la gestión de las escuelas rurales. Los equipos directivos se ven constantemente presionados a gestionar los recursos necesarios para financiar el funcionamiento de las escuelas y conseguir recursos materiales y pedagógicos. La mayoría de estos apoyos los encuentran en empresas, fundaciones u otras instituciones (ACE, 2019). Como evidenció García (2011), la entrega de recursos por parte de empresas o fundaciones sería un factor que explica la diferencia entre escuelas de bajo y alto rendimiento.

Con frecuencia, las y los directores de escuelas rurales —sobre todo multigrado— dan cuenta de problemas en la gestión de recursos (ACE, 2016). Como se señala en el informe *Estudio Calidad en escuelas pequeñas*, elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación en 2019, los equipos directivos plantean que los apoyos entregados por los sostenedores “son escasos y conllevan una burocracia excesiva para gestionarlos y conseguirlos” (ACE, 2019: 30). En la misma línea, los equipos directivos y docentes de escuelas rurales manifiestan constantes retrasos en la asignación y uso de recursos debido a la deficiente gestión de los sostenedores municipales (ACE, 2019). De lo anterior también se derivan los problemas de gestión de los establecimientos producto de las es-

casas informaciones que llegan desde el nivel central o municipal (ACE, 2019).

Otro problema relacionado con la gestión de las escuelas rurales se relaciona con la contratación de docentes, sobre todo en establecimientos de difícil acceso (ACE, 2019). Esto tiene como resultado la ausencia de docentes especialistas en asignaturas como inglés, artes, música, educación física, así como también educadores diferenciales. Finalmente, diversas investigaciones y reportes dan cuenta de diversos problemas en términos de gestión pedagógica. Dada la poca flexibilidad del currículum nacional, los equipos docentes demandan más libertad para llevar a cabo procesos de adaptación curricular y pedagógica.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4562/liderazgodirectivoescuelasruralesefectivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Calidad en Escuelas Pequeñas*. Agencia de Calidad de la Educación. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC\\_ESCUELAS\\_PEQUENAS\\_FINALWEB.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_ESCUELAS_PEQUENAS_FINALWEB.pdf)
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo Distribuido y Aprendizaje Organizacional: tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(1), 111-123. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue1-fulltext-99>
- García, F. (2011). Liderazgo directivo en escuelas rurales vulnerables de la zona central. [Tesis de pregrado, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile]. [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/104162/cfgarcia\\_fa.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/104162/cfgarcia_fa.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Ministerio de Educación (2019). *Estadísticas de la educación 2018*. Santiago: Centro de Estudios. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>

- Ministerio de Educación (2020). *Educación Rural. Presentación*. <https://rural.mineduc.cl/presentacion/>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P., Grech, S. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales em Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação e sociedade*, 41, pp. 1-19. <https://www.scielo.br/j/es/a/rRF3ycWbdJtHyqDL-7b8kfNG/?lang=es>
- Tapia, L. (2020). *¿Invisibilización o inadaptación de la escuela rural chilena?* <https://unidaddocente.cl/invisibilizacion-o-inadaptacion-de-la-escuela-rural-chilena/>
- Vera, D., Salvo, S. y Zunino, H. (2013). En torno al cierre de escuelas rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una política de Estado. *Revista Investigaciones en Educación*, XIII (1), 123-143.
- Williamson, G. (2010). Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: reflexiones desde algunas experiencias. *Revista digital y rural*, 1–16.

# Didáctica y recursos de aprendizaje en escuelas rurales

Valentina Giaconi Smoje

## Recursos de aprendizaje desarrollados por el Ministerio de Educación

En Chile, una fuente central de recursos específicos para la escuela rural es el portal del Ministerio de Educación <https://rural.mineduc.cl/>. En esta página web se puede encontrar:

- Apoyo para el Aula multigrado
- Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado: Documentos con orientaciones específicas para el trabajo en aula multigrado en cuatro asignaturas (Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Estas orientaciones se estructuran a partir de matrices progresiva de habilidades de 1° a 6° básico y su relación con objetivos de aprendizaje. Estas matrices permiten visualizar el nivel de progreso esperado para cada estudiante. Además, se propone organizar la enseñanza en torno a temáticas comunes que permitan desarrollar habilidades en distintos niveles.
- Módulos didácticos para el aula multigrado de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: Contienen actividades y guías didácticas diseñadas especialmente para el contexto de educación rural y alineadas con las bases curriculares.

Todo el material citado aquí está diseñado para escuelas rurales multigrado entre niveles de 1° a 6° básico. Como análisis preliminar, se observa que el material es limitado en asignaturas y niveles (ya que existen escuelas rurales que atienden a niveles mayores a 8° básico). También existen críticas al abordaje del currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en temas centrales, que examinan la idea de una “no existencia” de pueblos originarios, ignoran el contexto de las escuelas rurales, perpetúan ideas arbitrarias sobre la familia y otros temas, y omiten temas claves como patrimonio, arte y cultura (Retamal, Hain, En prensa).

Por otro lado, en relación con la presencia de TICs e internet, el Ministerio de Educación se constituye también como el principal proveedor. Jara e Hinostroza (2014) indican que en la mayoría de las escuelas chilenas existen laboratorios de computación y que hay proyectos de conectividad e infraestructura digital para escuelas rurales. Sin embargo, no hay una presencia masiva de proyectores, laptops o tablets, ni está asegurada la conexión a internet en las salas de clases. Este problema es aún más patente en las escuelas rurales y se suma a una mayor falta de acceso a internet en los hogares de los estudiantes rurales (Jara e Hinostroza, 2014). Por otra parte, además del acceso a las TIC es necesario considerar el rol del docente, que es esencial para su adecuado uso y aprovechamiento (Loor-Intriago, & García-Vera, 2020; Salinas, y Sánchez, 2009). De hecho, Loor-Intriago, y García-Vera (2020) concluyen que “es necesario, garantizar una formación continua a los docentes de las zonas rurales y capacitarlos en el diseño de estrategias de enseñanza basadas en TIC como mecanismo de perfeccionamiento continuo y contextualizado, y además de dotarlos equipos tecnológicos”.

En relación con recursos tecnológicos específicos para diversas asignaturas, en la página web <https://rural.mineduc.cl/> se destacan los siguientes recursos asociados a tecnología educativa:

1. Recursos Digitales disponibles en “Kit de almacenamiento en red o NAS” proyecto Integrando la Ruralidad
2. Textos Escolares Digitales de Tecnología, 1° a 6° Básico

3. Aplicaciones Matemática para Educación Inicial
4. Atlas Interactivo de Chile
5. Diccionarios Escolares Visuales
6. Recursos *It's My Turn*
7. Videos Curriculares con Lengua de Señas Chilena

Como conclusión, se puede observar que existe material específico para la enseñanza multigrado y que hay iniciativas y proyectos para dotar de acceso a TICs a las escuelas rurales. Sin embargo, se observan diversas limitaciones, entre ellas: (1) los niveles y asignaturas abordados, (2) un enfoque descontextualizado de la realidad rural, (3) problemas de conectividad, (4) problemas de acceso a recursos digitales, y (5) desafíos en formación docente para uso de TICs.

## **Recursos de aprendizaje desarrollados por universidades y centros de investigación y desarrollo**

En esta sección se mencionan iniciativas desarrolladas por universidades y centros de investigación y desarrollo para apoyar la didáctica y proveer recursos de aprendizaje.

Entre los trabajos asociados a recursos de aprendizaje, destacan las iniciativas que contemplan la implementación de aprendizaje basado en proyectos como un medio para atender a los distintos niveles en el aula multigrado, con proyectos realmente vinculados al contexto local de cada escuela y su comunidad. Por ejemplo, el trabajo de Peirano y colegas (2015) reporta una experiencia de acompañamiento pedagógico en seis escuelas rurales de Chile donde se implementó la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) para asegurar aprendizajes de calidad por medio de proyectos vinculados a la identidad local. Los autores reportaron que los docentes valoraron la intervención. Alarcón (2021) reporta el uso de la metodología Compass en aulas multigrado chilenas. Esta permite trabajar de manera fusionada en varias asignaturas y promueve el trabajo colaborativo basado en proyectos y también trabaja en cone-

xión con el contexto y la comunidad. Esta experiencia también fue positivamente evaluada por la comunidad.

Por otro lado, Palma y Navarrete (2021) validan la estrategia de Aprendizaje Basado en el Diseño (ABED) en el contexto de la educación rural por medio de un estudio cualitativo, que les permitió concluir que los distintos actores valoran esta metodología por la promoción de la creatividad, la motivación, la contextualización de aprendizajes y el desarrollo de habilidades para una sociedad globalizada. Finalmente, es importante reportar el trabajo de Muñoz (2021), quien desarrolla una propuesta pedagógica innovadora al aire libre que comparte características de las propuestas anteriores, ya que atiende al contexto e identidad local de la escuela rural y permite desarrollar un proyecto colaborativo promoviendo el aprendizaje de las ciencias y el cuidado del medio ambiente.

A modo de cierre, es importante considerar los desafíos que reportan los docentes de escuelas rurales y ver su relación con el acceso a distintos recursos educativos. Freire-Contreras y colegas (2021) reportan que un desafío mayor que enfrentan los docentes multigrado es atender a la diversidad social, cultural, lingüística y etaria sin tener formación específica para esto. Además, tienen que implementar un currículo monocultural, que no está pensado para el contexto de las escuelas ni de los niños que las atienden. En esta línea, los trabajos reportados aquí asociados al trabajo en proyectos podrían ser una vía de desarrollo relevante para enfrentar estos desafíos.

## Referencias

- Alarcón, J. (2021). Metodología Compass en aulas multigrado de escuelas rurales en Chile: capturando la percepción de docentes y estudiantes. Base · Diseño Y Desafíos Globales · Investigación.
- Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., Riquelme-Hueichaleo, L. A., & Arias-Ortega, K. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51.
- Muñoz, E. A. J. (2021). Propuestas pedagógicas al aire libre en es-

- cuelas rurales multigrado en la Región de Coquimbo, Chile. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (49).
- Jara, I., Hinostroza, J.E., (2014). *Análisis de política TIC para el Sistema Escolar en Chile: Situación actual y perspectivas*. Universidad de la Frontera. Instituto de Informática Educativa
- Salinas, A., & Sánchez, J. (2009). Digital inclusion in Chile: Internet in rural schools. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 573-582.
- Loor-Intriago, M. A., & García-Vera, C. E. (2020). Uso de las TIC como estrategia de enseñanza para docentes de Educación General Básica en la zona rural. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 747-763.
- Peirano, C., Estévez, S. P., & Astorga, M. I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de investigación educativa*, 6(1).
- Palma, M. R., & Navarrete, E. L. (2021). Validación de la estrategia Aprendizaje Basado en el Diseño (ABED) en el contexto de la Educación Rural en Chile. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 81-106.
- Retamal S., Hain S., (2021) Cómo me enseña la escuela a no existir: negaciones, omisiones y arbitrariedades en la implementación del currículum rural multigrado en territorio chileno. En Silvia Retamal (comp.). (2021) *Repensando la educación rural*. Osorno: Editorial Universidad de los Lagos.



# La Red Chilena de Universidades por la Educación Rural (RUCHER)

Carlos Moreno Herrera

Angelina Pastén Ibañez

Urbano Salazar Cancino

Guillermo Williamson Castro

En 2009, el Ministerio de Educación, continuando una política establecida de solicitar la realización de estudios a universidades y ONG para diagnosticar y proponer mejoras a componentes del sistema educativo, convocó a cuatro universidades de la zona centro sur del país para diseñar una propuesta de asistencia técnica a las escuelas rurales de esos territorios. Las instituciones convocadas fueron la Universidad de Playa Ancha, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la Universidad Católica del Maule y la Universidad de Concepción. Producto de la interacción producida entre los respectivos equipos académicos, la Universidad de Playa Ancha propuso la creación de una red de universidades que reúna a académicos que realizan investigación, formación inicial y continua de docentes de establecimientos educacionales en los territorios rurales, prácticas iniciales como profesionales de estudiantes de pedagogía en escuelas rurales y vinculación con el medio en estos territorios.

La iniciativa contó con el apoyo de autoridades del MINEDUC y su constitución se realizó como culminación de un Seminario Internacional que se realizó en Santiago en octubre de 2009 con presencia de autoridades ministeriales, universitarias, académicos extranjeros y nacionales, profesores rurales y estudiantes de pedagogía.

En la ceremonia de constitución de la red, se presentaron los objetivos de la Red, a saber:

1. Fomentar la investigación y la docencia en el ámbito de la educación en contexto rural, que permita contribuir al mejoramiento permanente de su calidad.
2. Impulsar la colaboración académica entre universidades integrantes de la Red a través de la conformación de equipos de investigación, publicaciones, movilidad académica de estudiantes y colaboración en la docencia de formación inicial, postgrado y perfeccionamiento.
3. Establecer redes de colaboración con los profesores rurales tanto a través de su organización como en los respectivos territorios.
4. Contribuir al mejoramiento permanente de las prácticas pedagógicas en las escuelas en territorios rurales.
5. Colaborar en la difusión de las buenas prácticas pedagógicas de las escuelas en territorio rural.
6. Sensibilizar a la comunidad universitaria acerca de la importancia de una educación de calidad en los contextos rurales, en función de la equidad social y la identidad cultural.

## Diagnóstico

La Red está constituida en 2022 por académicos de nueve universidades que están distribuidas desde la región de Iquique hasta la de Los Lagos. En estos catorce años de existencia se han realizado un conjunto significativo de acciones de acuerdo con los objetivos establecidos en su fundación. Entre ellas, se debe destacar las acciones académicas de investigación, formación inicial y continua de profesores y las actividades de vinculación con el medio a través del trabajo que se realiza con las comunidades de las escuelas rurales.

La vinculación con los gobiernos se ha mantenido a través de la participación en mesas técnicas de trabajo, tanto a nivel central como en las regiones en donde se encuentran las universidades. Debe agregarse la estrecha relación establecida con la Agrupación Nacional de Profesores Rurales que ha significado la participación

de académicos de la red en los Encuentros nacionales de profesores rurales presentando resultados de estudios realizados como ponencias para mejorar la gestión en las escuelas rurales.

En los últimos tres años, la incorporación a la red de una nueva generación de académicos ha permitido avanzar sustantivamente en la producción de conocimientos en una variada índole de aspectos, tales como lo referido a la problemática del cierre de escuelas rurales, el desarrollo de acciones para mejorar los aprendizajes a través de estrategias para trabajar en el aula multigrado, el desarrollo de prácticas tempranas y profesionales en establecimientos rurales, la generación de estrategias para la gestión de los microcentros y la incorporación de las TIC en el aula rural. En este aspecto, este año se publica un primer libro con aporte de académicos de las universidades de la Red, titulado “Repensando la Educación Rural. Reflexiones y Aportes en el Territorio Chileno”.

No obstante, el camino a recorrer es desafiante y extenso. Una nueva realidad de la Educación Rural es un primer reto. Hoy en nuestro país no es solo la educación básica, sino que también la Educación Parvularia, la Educación Media, la Educación de Jóvenes y Adultos, la Educación Intercultural y la Educación Especial que se vive con los párvulos, niños, jóvenes y adultos de los territorios rurales necesitan ser incorporadas como objeto de estudio y propuestas por la red.

## Propuestas

1. Fomentar la incorporación de académicos de otras universidades a la RUCHER.
2. Estudiar la forma legal de organización de la Red que le permita tener, por una parte, personería jurídica para participar en proyectos nacionales e internacionales sin perder su vinculación con las universidades.
3. Participar en todas las instancias nacionales, regionales y comunales de discusión y propuestas sobre educación rural, fomentando la constitución de Mesas Técnicas de Educación Rural en esos niveles de gestión.

4. Fomentar la constitución de consorcios de universidades que permitan desarrollar proyectos en macrozonas rurales. Ejemplo Norte, Úes Arturo Prat y Católica del Norte; Centro Sur Úes. Pontificia Universidad católica de Valparaíso, U de Playa Ancha, U de O´Higgins, U Católica del Maule, etc.
5. Diagnosticar en cada región la situación de la Educación Rural en todos los niveles y modalidades que se viven en los territorios.

## **Anexos**

### **1. Universidades participantes al 2022**

- Arturo Prat de Iquique.
- Católica del Norte, Antofagasta
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Playa Ancha
- De O´Higgins
- Católica del Maule.
- Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Villarrica.
- La Frontera
- Los Lagos

### **2. Principales acciones realizadas**

- Seminario 2009 y Constitución de la Red.
- Participación de académicos de seis universidades en Encuentro Rural Internacional en Paraguay, organizado por la OEI.
- Participación con ponencias en Encuentros organizados por la Agrupación de Profesores Rurales desde 2010.
- Participación con presentación de ponencias en Seminarios Internacionales sobre Educación Rural en

Uruguay, 2010, 2011, 2012 y 2017.

- Organización y participación en Seminarios de Educación Rural en la Universidad de Playa Ancha y la Universidad de La Frontera.
- Participación en Seminarios Nacional e Internacional sobre educación rural organizado en la Universidad Católica del Maule.
- Participación en Primer Seminario sobre Educación Rural organizado por la Universidad Austral en Valdivia, 2012.
- Organización y Celebración del día de la Ed. Rural en eventos organizados por Universidades con la Agrupación Nacional de Profesores Rurales, Ministerio de Educación y Municipalidades respectivas.
- Participación en Reunión con Consejo de Decanos de Facultades de Educación informando de la creación de la Red y solicitando su patrocinio.
- Publicación de Carta en defensa de las escuelas en territorio rural explicando las implicancias de su cierre.
- Seminario “Propuestas para la escuela rural chilena en el marco de la Reforma Educativa”, Cuncumén, noviembre de 2014.
- Participación en el diseño e implementación de Curso de Perfeccionamiento para Profesores Rurales de Aula Multigrado.
- Participación hasta 2016 en Mesa Técnica Rural en conjunto con la Agrupación Nacional de Profesores Rurales de Chile y el Programa de Educación Rural del Ministerio de Educación.
- Participación entre 2019 y 2020 en la Mesa Técnica de Educación Rural, organizada por ODEPA del Ministerio de Agricultura y la colaboración del Ministerio de Educación. En diciembre de 2020 se publica la Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural: “Por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales”.

- Colaboración con la Agencia de Calidad en lo referido a la instalación de sus procedimientos en escuelas rurales.

# Reflexiones de la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER) sobre el estudio “Evidencias 61”

Silvia Retamal Cisterna

Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural  
(RUCHER)

Este texto tiene como objetivo reflexionar como Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER) sobre las políticas educativas rurales, a partir del estudio publicado en febrero de 2024 por el Centro de Estudios MINEDUC, titulado *Evidencias 61*. Este informe nos entrega una perspectiva actualizada de las variaciones que ha experimentado la educación rural durante los últimos 10 años. Al respecto, es relevante para el ámbito educacional que se recojan datos precisos y detallados sobre los cambios más significativos de la educación rural, lo que implica un compromiso con la comprensión y mejora de la educación en los territorios rurales.

El estudio examina la evolución de la educación rural en Chile durante la última década, centrándose en cambios importantes como la matrícula, la oferta educativa y la distribución geográfica. También analiza el impacto de la pandemia en la asistencia y la desvinculación, considerando las características específicas de las escuelas. Estos aspectos resultan clave dentro del Plan de Reactivación Educativa implementado por el Ministerio de Educación.

El documento reconoce la amplia diversidad presente en las zonas rurales, la cual se refleja en la variedad de establecimientos educativos que atienden a los estudiantes de estas áreas. Según datos del MINEDUC (2024)<sup>1</sup>, existen un total de 3.247 establecimientos

---

1 MINEDUC (2024). Evidencias 61. Análisis de la Educación Rural en Chile.

rurales en Chile, distribuidos en todo el territorio. Estas instituciones atienden a un total de 281.537 estudiantes, y ofrecen una gama completa de niveles educativos, desde educación parvularia hasta educación media, incluyendo modalidades humanistas científica y técnico profesional. Además, algunas de estas instituciones también brindan educación para jóvenes y adultos, lo que refleja la diversidad de necesidades educativas en las comunidades rurales del país.

Un hallazgo significativo es que casi el 70% de los establecimientos que proporcionan educación rural están administrados por el sistema municipal. Esta estadística es relevante ya que resalta el papel crucial de la educación pública en las zonas rurales de Chile. Las escuelas públicas desempeñan un papel fundamental al garantizar un acceso equitativo a la educación, satisfacer las necesidades específicas de las comunidades rurales y contribuir al desarrollo local. Por este motivo, resulta preocupante la disminución del 7,8% en la cantidad de establecimientos educativos en la última década. Esta caída es más significativa en los establecimientos rurales (-18,5%) que en los urbanos (2,6%).

En cuanto al nivel de enseñanza, casi tres cuartos del total de estudiantes de educación rural se encuentran en el nivel de enseñanza básica. De los 2.957 establecimientos rurales, el 68% cuenta con al menos un aula multigrado, modalidad que agrupa dos o más cursos en una misma sala. Por otro lado, el 10,9% de los estudiantes cursa educación media, distribuyéndose equitativamente entre la educación humanista-científica y técnico-profesional. Este fenómeno contrasta con la situación de la educación urbana, donde la cantidad de estudiantes en educación humanista-científica es considerablemente mayor que en educación técnico-profesional.

Creemos que la importancia de la educación técnica en los entornos rurales radica en su enfoque formativo alineado con el territorio. Hoy en día, su relevancia no se limita a preparar a los estudiantes para el mercado laboral solo como técnicos, sino que también abre otras opciones de continuidad de estudios superiores (Bellei et al., 2020, p. 115)<sup>2</sup>.

---

Santiago: Centro de Estudios Mineduc. CEM

2 Bellei, C., Contreras, M., Valen, J.P. y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM Editores.

La mayoría de los establecimientos rurales se encuentran concentrados en las regiones de Los Lagos, La Araucanía, El Maule y Ñuble. La distribución geográfica de estos establecimientos muestra que la región de La Araucanía lidera con 607 escuelas, seguida por Los Lagos y El Maule. Por su parte, Los Ríos se destaca por tener el 58,64% de sus establecimientos ubicados en áreas rurales. En términos de matrícula, las regiones de El Maule, La Araucanía, Metropolitana y Los Lagos cuentan con el mayor número de estudiantes. Sin embargo, Los Ríos presenta la mayor proporción de estudiantes rurales en relación con el total de su población estudiantil, representando un 21,51% del total.

El informe “Evidencias 61” proporciona un seguimiento detallado de los indicadores educativos entre 2012 y 2022, resaltando una disminución constante en la matrícula de la educación rural a lo largo de la década. No obstante, esta tendencia negativa se invierte entre 2016 y 2020, con un crecimiento sostenido de aproximadamente un 1% anual en la matrícula de los establecimientos rurales, alcanzando su cifra más alta de inscritos en 2020. Este dato es corroborado por el informe “Tendencias longitudinales de la matrícula escolar 2018-2022”<sup>3</sup>, que indica que, durante el periodo 2019-2020, la matrícula en los establecimientos urbanos disminuyó en 19.838 estudiantes, un 0,6% menos, mientras que en los establecimientos rurales se registró un aumento de 4.113 estudiantes, equivalente a un 1,5%.

Por otro lado, se observa un incremento en la cantidad de estudiantes prioritarios. Esto sugiere posibles cambios en la composición de las comunidades rurales que afectan la participación en la educación y evidencia que los establecimientos rurales enfrentan un mayor nivel de vulnerabilidad en comparación con los establecimientos urbanos, lo que demanda apoyo específico para los grupos que enfrentan desafíos particulares dentro del sistema educativo.

Los datos sugieren que los establecimientos educativos en áreas rurales enfrentan un mayor nivel de vulnerabilidad en comparación con sus contrapartes urbanas. Esto puede estar relacionado con una serie de factores, como acceso limitado a recursos, infraestructura

---

3 MINEDUC (2024). Tendencias longitudinales de la matrícula escolar 2018-2022. Centro de Estudios Mineduc. CEM

menos desarrollada o menor diversidad de programas educativos. Estas desigualdades afectan especialmente a estudiantes en situación de pobreza, con necesidades especiales, o grupos que históricamente han sido postergados. En cuanto a la asistencia y desvinculación como otro factor de vulnerabilidad presente en las escuelas rurales queda abierta la posibilidad de investigar sobre los contextos institucionales, culturales y territoriales que contribuyen a la desvinculación, con el fin de encontrar alternativas que potencien efectivamente las trayectorias educativas.

Estos desafíos subrayan la importancia de adoptar un enfoque integral que no solo se centre en mejorar los indicadores cuantitativos, sino también en abordar las barreras estructurales y sociales que obstaculizan el acceso y garantía a una educación más justa en áreas rurales.

En resumen, el texto ofrece una valiosa contribución al campo de la educación rural al proporcionar una evaluación rigurosa y basada en datos sobre la situación actual y los avances realizados para la elaboración de políticas efectivas que puedan abordar las necesidades específicas de las comunidades rurales. Además, demuestran un reconocimiento de la importancia de la educación rural dentro del panorama educativo más amplio y un compromiso con la mejora continua en este ámbito.

En este sentido, las universidades -a través de la investigación, la recopilación de datos y el análisis- pueden proporcionar información valiosa que respalde la toma de decisiones informadas en temas relacionados con las escuelas rurales, la formación de docentes y la incorporación del debate sobre lo territorial, lo intercultural y los derechos humanos al proceso educativo.

En particular, el rol de las universidades en la formación de profesores es esencial para garantizar que los educadores estén debidamente preparados para abordar los desafíos específicos que enfrentan las escuelas rurales. Esto incluye no solo la capacitación en métodos pedagógicos efectivos, sino también la comprensión de las necesidades particulares de las comunidades rurales y la promoción de enfoques educativos pertinentes que se adecúen a cada contexto.

Como miembros de la Red RUCHER, valoramos positivamente la publicación del informe *Evidencias 61* del MINEDUC como

un importante y actualizado insumo para el análisis y comprensión general de la educación rural en el territorio chileno. Por tanto, nos comprometemos a darle una adecuada difusión.



## **Autores/as**

### **Claudia Concha Saldías**

Socióloga. Doctora en Procesos Políticos y Sociales en América Latina. Académica de la Escuela de Sociología de Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Católica del Maule, miembro del Centro Estudios Urbano territoriales, directora del Centro de Integral de Innovación Social de la misma casa de estudio. Ha desarrollado diversas investigaciones que abordan temáticas sobre desigualdades territoriales en sus expresiones educativas, económicas, identitarias, rurales entre otras. Cuenta con extensa experiencia en docencia, en la formación de profesores y profesionales de las Ciencias Sociales a nivel de pre y postgrado. Ha sido miembro del Consejo Asesor Nacional de Desarrollo Rural. claudiaconcha1990@hotmail.com

### **Angelina Pastén Ibáñez**

Profesora de Estado en Educación General Básica de la Universidad de Chile, Licenciada en Educación con Mención en Administración Educacional, Magíster en Educación de la Universidad Católica del Maule (UCM) y candidata a Doctora en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académica en la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica con mención en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCM, donde coordina el Equipo Rural del Departamento de Formación Inicial. Profesora de Talleres Pedagógicos para educación en contextos periurbanos y rurales de escuelas completas y multigrado. Ex Presidenta de la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER). apasten@ucm.cl

**Ramón Eliécer Garrido Vásquez**

Profesor de Estado y Licenciado en Matemática y Magister en Educación de las Ciencias Mención Matemática de la Universidad de Talca. Diplomado en Didáctica para Primer Ciclo Universidad Finis Terrae. Académico de la Universidad de Talca y Universidad Santo Tomás y desde el año 2008 en la Universidad Católica del Maule. Autor de cuatro textos de apoyo a la docencia en Matemática para estudiantes de 1° a 4° medio. Coordinador de tres proyectos para educación rural en convenio con el Ministerio de Educación. Integrante del Equipo Rural del Departamento de Formación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule. rgarrido@ucm.cl

**Boris Van Dorsee Reyes**

Profesor de Estado en Castellano, Universidad de Chile. Licenciado en Educación, Universidad de Talca. Magister en Política y Gestión Educacional, Universidad de Talca. Máster en Educación, mención Didáctica del Lenguaje, Universidad Autónoma de Barcelona. Integrante del Equipo Rural del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (UCM). Profesor del Taller Pedagógico de Educación Rural de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica con Mención de la UCM. Coordinador del Internado Pedagógico Rural de la Escuela de Pedagogía en Educación General Básica con Mención, Sede Talca de la UCM. bvandorsee@ucm.cl

**Carmen Gloria Núñez Muñoz**

Psicóloga por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Université Victor Segalen Bordeaux 2, Francia. Profesora titular de la PUCV, actualmente directora de la Escuela de Psicología y parte del Claustro del Programa de Doctorado en Psicología. Su línea de estudio se centra en educación rural, realizando investigación sobre la relación entre escuela y territorio, así como los procesos de inclusión escolar que llevan a cabo las escuelas rurales. En este ámbito ha liderado numerosas

investigaciones cuyos resultados se encuentran publicados en revistas científicas. <https://orcid.org/0000-0001-7252-5031> carmen.nunez@pucv.cl

### **María Isabel Cofré Molinet**

Educadora de Párvulos, Universidad de Chile. Magister en Administración Educacional mención Gestión de Sistemas Educativos. Fue directora regional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles-JUNJI de la Región de la Araucanía. Docente de postgrados en Educación en la Universidad Mayor Sede Temuco. [mariaisabelcofre@gmail.com](mailto:mariaisabelcofre@gmail.com)

### **Guillermo Williamson Castro**

Magister en Educación por la P. Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Profesor Asociado y Director del Departamento de Educación de la Facultad de Educación Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera (UFRO), donde dirige las Líneas de educación intercultural, educación rural, educación de personas jóvenes y adultas y de formación ciudadana. En el Ministerio de Educación fue parte de la coordinación nacional del Programa MECE/RURAL, Secretario Regional Ministerial de Educación de La Araucanía, Coordinador Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Especialista en educación cooperativa campesina en Chile y en IICA y PNUD en Brasil. Ha dirigido múltiples investigaciones y realizado publicaciones en educación rural. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5313-342X> [guillermo.williamson@ufrontera.cl](mailto:guillermo.williamson@ufrontera.cl)

### **Gloria Carimán Huenufil**

Profesora de Estado en Castellano y Comunicación, Licenciada en Educación, Magister en Gerencia Social en la Universidad de La Frontera (UFRO). Profesional de la Educación y de las Ciencias Sociales con capacidad de gestión y liderazgo para el desarrollo de programas, proyectos e iniciativas de educación, con incidencia en Políticas Públicas. Experiencia en procesos de formación inicial docente y coordinación de redes. Dominio de herramientas y modelos

para el desarrollo de ciclos de mejora orientados a la calidad de procesos estratégicos organizacionales, con enfoque territorial. Ampla trayectoria de intervención en el área de formación Técnico Profesional y Educación en contexto rural e intercultural. gcariman@injuv.gob.cl

### **Carlos Miranda Carvajal**

Candidato a Doctor en Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Profesor de Ed. General Básica con mención en Ed. Rural y Desarrollo Universidad de Playa Ancha (UPLA). Escuela de Psicología PUCV, Observatorio de Educación Rural PUCV, Tesista FONDECYT Regular N°1211163. ORCID ID: 0000-0003-0570-3496

### **Natalia Urquieta Urquieta**

Magíster en Políticas Públicas con mención en Gestión y Políticas Educativas Universidad del Desarrollo (UDD); Profesora de Historia, Geografía y Cs. Sociales Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV),. Orientadora PACE, Universidad de Valparaíso, Chile. ORCID ID: 0000-0002-5869-0636 natiurquieta@gmail.com

### **Carlos Moreno Herrera**

Profesor de Biología, Magíster en Pedagogía Universitaria, Especialista en Currículum y Evaluación y en Formulación de Proyectos Sociales. Fue académico, profesor asociado, jornada completa desde 1986 a 2020, de la Universidad de Playa Ancha. En investigación en educación su línea de trabajo ha estado en el ámbito del currículum, especialmente en lo relacionado con educación rural. Fundador de la carrera Pedagogía en Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo Local (1997 - 2020). crmorenoh@yahoo.es

### **Camila Pérez Navarro**

Licenciada en Historia, Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología, Magíster en Ciencias de la Educación y Doctora en Ciencias de la Educación. Académica del Departamento de Políti-

ca Educativa y Desarrollo Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Fue investigadora responsable del proyecto FONDECYT de iniciación en investigación n.º 11200406 “Discursos, prácticas y transferencias educacionales en la configuración y ocaso de la pedagogía ruralista chilena (1928-1986)”. Editora en jefe de la revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación. [camilaperez@gmail.com](mailto:camilaperez@gmail.com)

### **Valentina Giaconi Smoje**

Estudió Ingeniería Matemática en la Universidad de Chile (UCh), donde se vinculó en diversos proyectos de educación matemática relacionados principalmente con formación de profesores de matemáticas. Realizó un Doctorado en cotutela entre el Programa de Modelación Matemática de la UCh y el programa de Ciencias de la Educación de la Universidad Grenoble Alpes, en Francia. Académica de la Universidad de O’ Higgins (UOH). Fue investigadora responsable del proyecto Fondecyt de iniciación “Brechas de ruralidad en el acceso a la educación superior” (2018-2022). [valentina.giaconi@uoh.cl](mailto:valentina.giaconi@uoh.cl)

### **Urbano Salazar Cancino**

Ex académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica. Tiene formación que lo han especializado en gestión pedagógica en contextos de educación rural, planificación educacional, y en didáctica y gestión organizacional. Profesor de Educación Básica (U. de Concepción), Profesor Especialista en Educación Rural (UC de Chile), Licenciado en Educación (UC de Chile), Magíster en Planificación y Gestión Escolar (U Diego Portales) y Diploma en Estudios Avanzados (Universidad de Deusto. Bilbao-País Vasco-España). E-mail: [usalazarc@gmail.com](mailto:usalazarc@gmail.com)

### **Silvia Retamal Cisterna**

Profesora de Enseñanza Básica, Magíster en Educación por la Universidad de Concepción, Máster en Investigación en Educación y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos. Fue investigadora responsable del proyecto FON-

DECYT Postdoctoral N° 3140111, titulado “Propuesta curricular intercultural autónoma: medioambiente y desarrollo local, una revalorización cultural de los contenidos de aprendizaje en las escuelas de la comuna de San Juan de la Costa, Osorno” (2014-2017). Actualmente es integrante y presidenta de la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER). [silvia.retamal@ulagos.cl](mailto:silvia.retamal@ulagos.cl)









# CHILE, PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN SUS TERRITORIOS RURALES

La Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER), que reúne a doce universidades, ha trabajado activamente desde su creación, hace más de una década, en la visibilización y fortalecimiento de la educación rural en Chile. Sus contribuciones se han materializado en investigaciones, espacios de diálogo y construcción colectiva por el desarrollo de la educación rural. Este libro es una contribución más al conocimiento y debate de este sector de la educación pública chilena: incluye la educación de párvulos, la educación básica, la educación media humana, la educación científica como la técnico-profesional, la educación intercultural, la educación de jóvenes y adultos y la educación especial. Este Libro, desarrollado por los académicos de la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural, presenta un panorama de su funcionamiento y sus desafíos. Esperamos aportar al desafío de visibilidad y mejora de la educación en los territorios rurales.



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN,  
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

[www.ariadnaediciones.cl](http://www.ariadnaediciones.cl)

