



Ministerio de Educación

# POLÍTICA NACIONAL **DE EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES**

2025-2031

Ministerio de Educación



CHILE AVANZA CONTIGO



GOBIERNO DE CHILE



# POLÍTICA NACIONAL **DE EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES**

2025-2031

Ministerio de Educación

## **Política Nacional de Educación en Territorios Rurales 2025-2031**

**División de Educación General (DEG)**

**Ministerio de Educación**

**Gobierno de Chile**

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

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

© Ministerio de Educación, 2025.

Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente correspondiente.

# Contenido

Presentación .....	7
1. Introducción.....	9
2. Marco general de la Política.....	13
2.1. Marco normativo.....	14
2.1.1. Normativa y recomendaciones internacionales.....	14
2.1.2. Normativa nacional .....	15
2.2. Principios y enfoques .....	17
2.2.1. Principios.....	18
2.2.2. Enfoques .....	19
3. Participación y construcción de la política .....	20
3.1. Metodología participativa empleada.....	21
4. Diagnóstico de la situación actual de la educación en territorios rurales .....	23
4.1. Dimensión Territorial.....	24
4.2. Dimensión Gestión institucional .....	25
4.3. Dimensión Gestión pedagógica.....	28
4.4. Dimensión Condiciones estructurales .....	30
5. Objetivos general y específicos.....	33
5.1. Objetivo general .....	34
5.2. Objetivos específicos dimensión Gestión institucional.....	34
5.3. Objetivos específicos dimensión Gestión pedagógica .....	35
5.4. Objetivos específicos dimensión Condiciones estructurales .....	36
6. Líneas de acción por dimensión 2025-2026.....	37
6.1. Dimensión Gestión institucional .....	38
6.2. Dimensión Gestión pedagógica.....	39
6.3. Dimensión Condiciones estructurales .....	40
7. Referencias bibliográficas.....	41
8. Anexo .....	46



## Presentación

La **Política Nacional de Educación en Territorios Rurales** es un marco orientador para establecimientos educacionales rurales en todos sus niveles y modalidades, diseñado para reconocer su diversidad y responder a los desafíos específicos que enfrentan. La dispersión geográfica, la infraestructura limitada y la menor disponibilidad de docentes especializados han afectado históricamente la educación en estos territorios. En este contexto, el Estado asume un rol clave para garantizar una educación equitativa y de calidad, promoviendo estrategias que fortalezcan los saberes locales, la identidad cultural y el sentido de comunidad, asegurando así oportunidades de aprendizaje en condiciones justas y pertinentes.

Esta es la primera política nacional enfocada específicamente en la educación rural y constituye un hito en el compromiso del Estado con estos territorios. La Política Nacional de Educación en Territorios Rurales (2025-2031) busca garantizar una educación de calidad, pertinente con las características, necesidades e identidades locales. Su propósito es abordar los desafíos históricos de la educación rural y, a la vez, potenciar sus oportunidades para el desarrollo formativo integral, la continuidad de las trayectorias educativas y la mejora de las condiciones de vida de sus comunidades.

Chile es un país con una ruralidad más significativa de lo que comúnmente se percibe: un 25% de la población vive en sectores rurales abarcando el 82% del territorio nacional (Política Nacional de Desarrollo Rural, Decreto N°19, 2020). En este contexto, la educación rural es diversa, con establecimientos que van desde escuelas unidocentes hasta comunidades educativas con cientos de estudiantes. No existe una única forma de ser rural, lo que demanda políticas y programas flexibles y sensibles a cada realidad. Esta diversidad exige políticas públicas que reconozcan y respondan a las particularidades territoriales, promoviendo una educación rural pertinente, equitativa y de calidad.

Los establecimientos rurales cumplen un rol educativo y, además, fortalecen el tejido social y el desarrollo local. Son espacios de aprendizaje que promueven la identidad territorial, el vínculo con la naturaleza y las tradiciones locales. Reconocer este valor es clave para transformar la educación rural en un referente de innovación y equidad.

Esta política representa el compromiso del Estado chileno con la educación en territorios rurales, respondiendo a los desafíos y oportunidades de sus establecimientos con una mirada de mediano y largo plazo. Su implementación busca fortalecer el derecho a una educación de calidad, mejorar las condiciones de vida de quienes habitan la ruralidad y contribuir al desarrollo sostenible de los territorios. En consecuencia, esta política se presenta como una respuesta del Estado, construida desde la mirada de diversas actorías involucradas, para avanzar en soluciones concretas que permitan consolidar un sistema educativo más equitativo, pertinente y capaz de potenciar el desarrollo local y territorial.

**Nicolás Eduardo Cataldo Astorga**

**Ministro de Educación**



# 1

## **Introducción**

# 1. Introducción

Los territorios rurales poseen una riqueza natural, productiva y cultural que ofrece oportunidades únicas para la educación. La diversidad biocultural, la vocación productiva de sus comunidades y sus tradiciones identitarias crean un entorno propicio para desarrollar procesos de aprendizaje innovadores, situados y en estrecha relación con la comunidad.

De acuerdo con la normativa vigente, los establecimientos educativos rurales son aquellos ubicados “a más de cinco kilómetros del límite urbano más cercano, salvo que existan accidentes topográficos importantes u otras circunstancias permanentes derivadas del ejercicio de derechos de terceros que impidan el paso y obliguen a un rodeo superior a esta distancia o que esté ubicado en zonas de características geográficas especiales”. Además, se señala que tal definición “se aplicará a todos los establecimientos educacionales que se encuentren ubicados en comunas cuya población total no exceda de 5.000 habitantes y su densidad poblacional sea igual o inferior a 2 habitantes por kilómetro cuadrado”, lo que se determinará de acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda, publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Esta definición determina el pago de la subvención de ruralidad (art.12, DFL 2, 1998). No obstante, más allá de esta definición en la que se reconocen limitaciones técnicas y administrativas al basarse únicamente en criterios demográficos y de distancia respecto al límite urbano, la educación en contextos rurales tiene el potencial de aportar al sistema educativo en su conjunto, promoviendo modelos pedagógicos flexibles, colaborativos y con un profundo sentido comunitario.

Un elemento central es reconocer que las particularidades de la **ruralidad** se expresan en un ethos local, propio y diferente de las y los habitantes de cada territorio, vinculado con modos de conocer, formas de expresión predominantemente orales por sobre lo escrito, normas de convivencia y organización social, procesos de socialización familiar y vecinal, y patrones de crianza que difieren de la racionalidad de las estructuras urbanas y que constituyen las disposiciones para el aprendizaje de los contenidos curriculares en los establecimientos educacionales (San Miguel, 2009; Corbetta, 2021). En este sentido, se convoca a formar parte de la implementación de esta Política a aquellas comunidades educativas cuyos estudiantes y familias reconocen identidades socioculturales o productivas propias de la ruralidad. Esto incluye establecimientos ubicados en entornos naturales, caseríos, aldeas o pequeños poblados, independientemente de si reciben o no la subvención por ruralidad. Visibilizar estos contextos permite enriquecer los procesos formativos y, con ello, contribuir a la transformación de los territorios. Desde esta perspectiva, la presente Política se alinea con las políticas nacionales de Desarrollo rural (Decreto N°19, 2020) y de Desarrollo de localidades aisladas (Decreto N°608, 2010).

Actualmente, la educación rural en Chile está compuesta por **3.130 establecimientos**, que representan el **28% del total de comunidades educativas** y atienden al **7% del estudiantado** (277.972 estudiantes). En términos de su distribución regional, las regiones que concentran la mayor cantidad de estudiantes matriculados en establecimientos rurales son Maule (14,5%), Metropolitana (12,2%), La Araucanía (12%), O’Higgins (11,7%), Los Lagos (10,7%) y Biobío (9,1%).

Si bien la mayoría de los establecimientos rurales son **públicos (77,6%)** e imparten **educación básica (96,5%)**, existen comunidades educativas rurales para todas las demás modalidades y niveles educativos del sistema: educación parvularia (12,2%), educación media (11,2%), educación especial (1,3%) y educación de adultos (0,7%). Esta diversidad demanda respuestas pedagógicas y de gestión diferenciadas, capaces de reconocer las formas en que los territorios construyen sus propias dinámicas educativas (UNESCO, 2021).

Uno de los aspectos más distintivos de la educación rural es su capacidad de trabajo en red. En Chile, el **50,9% de los establecimientos rurales** se articula en **microcentros**, espacios que permiten el intercambio de conocimientos entre docentes y equipos educativos, fortaleciendo redes de apoyo y aprendizaje colaborativo. Asimismo, los **“Diálogos para la Educación Rural”** —primera acción de levantamiento de información para la construcción de esta política—, reafirmaron el carácter comunitario de la educación rural, donde las familias y la comunidad juegan un rol clave en la gestión educativa y en su vínculo con el desarrollo local.

El liderazgo docente es otro pilar fundamental que distingue a los establecimientos rurales. La estrecha relación de las y los docentes con la comunidad, sumada a su capacidad para generar aprendizajes contextualizados, los posiciona como referentes de un liderazgo sistémico y territorial. Además, la **enseñanza en aulas multigrado**<sup>1</sup> —una característica frecuente en estos establecimientos— demanda el desarrollo de modelos educativos y prácticas pedagógicas innovadoras, adaptativas y personalizadas, que pueden servir de inspiración para otros contextos educativos.

No obstante, la educación en territorios rurales enfrenta desafíos significativos, tales como **la escasez de infraestructura escolar adecuada, la dificultad para acceder a servicios básicos (como conectividad, transporte y salud), la alta rotación docente y la limitada oferta educativa en niveles superiores**. Estas condiciones, sumadas a situaciones de pobreza multidimensional y dispersión geográfica, afectan directamente las oportunidades de aprendizaje y la equidad educativa. Este fenómeno, identificado en la literatura como el **“efecto territorio” en educación** (Champollion, 2011), señala cómo las condiciones geográficas y sociales influyen en el rendimiento académico, la permanencia en el sistema escolar y las trayectorias educativas, ampliando la desigualdad territorial.

Además, uno de los principales desafíos que enfrenta la educación rural es el **riesgo de cierre de escuelas rurales** (Núñez et al, 2020), derivado de un sistema de financiamiento basado en la matrícula y la asistencia promedio. Esto repercute en la brecha de aprendizajes entre estudiantes rurales y urbanos, reflejada en los resultados de evaluaciones como el **SIMCE** (2018 y 2023), donde en matemáticas, la diferencia en 2° medio alcanza los **15 puntos** en favor de los estudiantes urbanos. Sumado a lo anterior, el **87,5% de los establecimientos rurales no cuenta con categoría de desempeño designada** por la Agencia de Calidad de la Educación, debido a su reducido número de estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2019), situación que afecta a aquellas escuelas que no alcanzan el mínimo exigido de treinta “estudiantes Simce<sup>2</sup>” requerido para obtener resultados válidos y/o confiables desde el punto de vista operativo y estadístico. Esto implica usar otro tipo de instrumentos estandarizados, por ejemplo, el Diagnóstico Integral de Aprendizajes.

En términos de trayectorias educativas, la baja oferta de educación media en zonas rurales dificulta la continuidad de estudios. Como resultado, **solo el 3% de quienes egresan de 4° medio en Chile provienen de establecimientos rurales** (MINEDUC, 2024b), reflejando los desafíos de acceso y permanencia en el sistema educativo. Asimismo, las dificultades en infraestructura, transporte escolar y conectividad digital afectan las condiciones de aprendizaje y limitan las oportunidades formativas para niños, niñas y jóvenes de estos territorios.

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

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

Para responder a estas problemáticas, el **Plan de Fortalecimiento de la Educación Rural Gabriela Mistral** (MINEDUC, 2022) impulsó la creación de esta política, con el objetivo de consolidar un enfoque intersectorial que garantice las condiciones necesarias para fortalecer la educación rural como un modelo de innovación y equidad. Dado que la diversidad de estos establecimientos requiere una política flexible y adaptativa, este marco busca valorar la heterogeneidad territorial y asegurar el derecho a una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todo el estudiantado rural.

Su formulación implicó un proceso participativo amplio, denominado “**Diálogos para la Educación Rural**”, en el que participaron **más de 12.400 personas**, incluyendo comunidades educativas, entidades académicas, organizaciones sociales y representantes de gobiernos locales. Esta instancia permitió recoger la visión de diversos actores para construir un marco de acción legítimo y representativo.

Asimismo, durante la elaboración de la política propiamente tal, se desarrollaron **instancias participativas específicas para validar los resultados preliminares y recoger propuestas u oportunidades locales**, especialmente de docentes rurales, académicos y actores con experiencia en ruralidad. Este proceso permitió enriquecer el contenido de la política, asegurando que su diseño respondiera de manera situada a las particularidades y aspiraciones de las comunidades rurales. Así, se refuerza el carácter participativo de la política más allá de la fase diagnóstica, integrando activamente las voces territoriales también en su etapa de construcción y definición estratégica.

Los resultados de este proceso —disponibles en **MINEDUC (2024a)** y en [\*resultadosdialogosrurales.mineduc.cl\*](#)— fueron complementados con diagnósticos previos, incluyendo experiencias del **Programa MECE Rural** (Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural) (1992) y la **Mesa Técnica de Educación Rural (2020)**, permitiendo la elaboración de una política fundamentada en evidencia y participación social.

Uno de los principales aprendizajes de este proceso radica en reconocer que las políticas educativas requieren un enfoque territorial que supere la visión sectorial, promoviendo la descentralización y la articulación interinstitucional. En este contexto, la **Política Nacional de Educación en Territorios Rurales y su Plan de Implementación Gabriela Mistral** buscan establecer un marco de acción con una perspectiva de mediano y largo plazo, situando la educación rural en el centro de la agenda educativa.

En el corto plazo, esta política enfoca su implementación en una primera etapa de **estructuración, organización y articulación** de la educación en contextos rurales. Para ello, se ha priorizado:

- **Fortalecer el rol de las redes territoriales y microcentros**, promoviendo la colaboración entre establecimientos rurales para preservar su identidad y su vínculo con el desarrollo local para el mejoramiento de los aprendizajes y la gestión educativa con perspectiva territorial.
- **Facilitar la continuidad educativa** a través de alianzas estratégicas, convenios y redes de integración territorial, mejorando las transiciones entre niveles para resguardar la trayectoria educativa de niñas, niños y jóvenes.
- **Promover la innovación pedagógica** mediante la difusión y fortalecimiento de prácticas educativas contextualizadas e interdisciplinarias.
- **Fortalecer la institucionalidad educativa para territorios rurales**, avanzando en la actualización de la definición de establecimiento rural, la generación de propuestas para la adecuación de los mecanismos de financiamiento, el desarrollo de sistemas de información oportunos y la consolidación de redes de colaboración que permitan responder con pertinencia a las necesidades y oportunidades de estos contextos.

El presente documento expone la **Política Nacional de Educación en Territorios Rurales**, estableciendo su marco general, principios y objetivos estratégicos. Su implementación se detalla en el **Plan de Implementación Gabriela Mistral** y en las **Orientaciones para la Gestión Curricular en Contextos Rurales**, documentos complementarios que guiarán la puesta en marcha de esta política en los territorios rurales del país.

# 2

## **Marco general de la Política**

## 2. Marco general de la Política

La Política Nacional de Educación en Territorios Rurales se construye sobre un marco amplio de compromisos internacionales y nacionales que orientan la acción del Estado en materia de derechos humanos, equidad territorial y justicia educativa. Este marco reconoce que la educación rural debe ser garantizada como un derecho, con pertinencia cultural, territorial y de género, y con condiciones habilitantes que aseguren trayectorias educativas en contextos históricamente excluidos.

En coherencia con ello, esta política se sustenta en un conjunto de **principios y enfoques** que articulan su formulación e implementación. Los principios —como la justicia educativa, la diversidad, la participación, la autonomía, la sustentabilidad y la interculturalidad— establecen las bases éticas y normativas que guían la acción pública. Los enfoques —de derecho, territorial y de género— entregan herramientas conceptuales para interpretar la diversidad de los territorios rurales y diseñar respuestas educativas contextualizadas, pertinentes y transformadoras.

A continuación, se presentan los principales referentes normativos y conceptuales que fundamentan esta política, así como los principios y enfoques que orientan su diseño e implementación en los territorios rurales del país.

### 2.1 Marco normativo

#### 2.1.1. Normativa y recomendaciones internacionales

Desde la comunidad internacional, distintos organismos multilaterales han impulsado marcos normativos y recomendaciones que instan a los Estados a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin distinción de su lugar de residencia. En el caso de las zonas rurales, estas orientaciones han enfatizado la necesidad de diseñar políticas con enfoque territorial, promoviendo una educación que valore los saberes locales, responda a las condiciones del entorno y contribuya al desarrollo sostenible de las comunidades.

Ante este escenario, la política se fundamenta en los siguientes marcos normativos internacionales ratificados por el Estado de Chile:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).
- Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959).
- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960).
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (ONU, 1979).
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción de Jomtien (UNESCO, 1990).
- Convención sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias (ONU, 1990).
- Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos (UNESCO, 2000).
- Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005).

- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).
- Convenio N°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (OIT, 2008).

Estos instrumentos subrayan el deber de los Estados de garantizar el derecho a una educación equitativa y culturalmente pertinente, reconociendo la diversidad de contextos y territorios, y prestando especial atención a niñas, niños, adolescentes, mujeres, pueblos originarios, migrantes y comunidades rurales.

A su vez, entre las recomendaciones más relevantes realizadas por organismos internacionales en esta materia se encuentran las siguientes:

- **La inversión sostenida en infraestructura y conectividad**, para asegurar el acceso equitativo a oportunidades educativas (Oliveira et al., 2018; Banco Mundial, 2023; UNICEF, 2022).
- **La formación inicial y continua del profesorado con enfoque contextualizado**, considerando las especificidades de la ruralidad, como las aulas multigrado, el trabajo comunitario y la interculturalidad (Banco Mundial, 2023; UNICEF, 2017).
- **La descentralización y articulación intersectorial**, que permite a los gobiernos locales y comunidades participar activamente en la gestión educativa y el diseño curricular, promoviendo mayor pertinencia y sostenibilidad (UNESCO, 2004; FAO, 2012).
- **La adecuación curricular a la realidad territorial y cultural**, asegurando aprendizajes significativos y contextualizados, con énfasis en la identidad y en los proyectos de vida locales (UNESCO, 2004; Oliveira et al., 2018).

### 2.1.2. Normativa nacional

La normativa nacional constituye el marco jurídico-político que establece los estándares mínimos obligatorios que orientan la acción del Estado en materia educativa. Estos marcos legales formalizan principios y derechos fundamentales, y habilitan condiciones necesarias para la formulación de políticas públicas. En este contexto, la **Política Nacional de Educación en Territorios Rurales** se sustenta en este conjunto de normativas como base común de garantía estatal y, a partir de ellas, propone una batería de medidas que permiten articular de manera coherente y contextualizada la acción pública en los territorios rurales. De este modo, la política busca responder a las particularidades y desafíos históricos de estos contextos, fortaleciendo la equidad territorial y promoviendo una educación pertinente, inclusiva y con sentido de desarrollo local.

En primer lugar, la Ley N°21.430, sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, establece un marco general que reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, asegurando su desarrollo integral en condiciones de dignidad, equidad y libertad. Esta ley establece que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el acceso, permanencia y egreso oportuno del sistema educativo, sin discriminación por condiciones sociales, territoriales o culturales. En el contexto rural, esto implica el deber de diseñar políticas específicas que superen las barreras territoriales, como el aislamiento geográfico, la baja densidad poblacional o la escasa oferta de servicios públicos.

La Ley General de Educación (Ley N°20.370), por su parte, define los principios rectores del sistema educativo chileno, entre ellos, la equidad, la inclusión, la calidad y la participación. Esta ley consagra la educación como un derecho social y establece que debe desarrollarse con respeto a la diversidad cultural, social y territorial del

país. De este modo, otorga el fundamento normativo para que la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales avance en la implementación de una educación pertinente, que reconozca las identidades locales y que asegure trayectorias educativas continuas, desde la primera infancia hasta la educación media.

A su vez, el Decreto 31 (2011) del Ministerio de Educación, que reglamenta el Programa Transversalidad Educativa, busca garantizar la implementación integral del currículum en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media, y sus modalidades, y que ese proceso contribuya a la formación y desarrollo integral de los estudiantes, mediante la generación de estrategias, actividades y acciones necesarias para el cumplimiento de dicho fin.

Complementariamente, la Ley N°20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, establece mecanismos de evaluación, supervisión y mejoramiento continuo de los procesos educativos. Sin embargo, la aplicación homogénea de estos estándares ha generado tensiones con la realidad de los territorios rurales, en los que las condiciones estructurales y socioculturales requieren enfoques diferenciados. La Política de Educación en Territorios Rurales se propone, por tanto, dialogar con el sistema de aseguramiento desde una lógica de pertinencia, adaptando los criterios de evaluación y acompañamiento para que respondan a las condiciones reales de los establecimientos rurales.

En términos de equidad territorial, la Ley N°15.720, que regula el trabajo del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, y la Ley N°20.248 (Ley SEP), introducen mecanismos redistributivos que buscan compensar las desigualdades de origen. En particular, la Ley SEP entrega una subvención adicional por vulnerabilidad, lo que permite a los establecimientos contar con recursos específicos para mejorar sus condiciones pedagógicas y de apoyo al aprendizaje. En zonas rurales, donde la pobreza multidimensional es más extendida, estas subvenciones son esenciales para la implementación de estrategias diferenciadas, como el fortalecimiento del multigrado, la incorporación de recursos pedagógicos interculturales o el apoyo socioemocional.

Asimismo, la Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, constituye un pilar estratégico para esta política, ya que reconoce la importancia de la formación y acompañamiento continuo del profesorado. En el caso de la educación rural, la formación docente debe abordar competencias específicas para el trabajo en contextos diversos y aislados, incluyendo el liderazgo pedagógico, la enseñanza multigrado, el trabajo comunitario y la adaptación curricular.

Por otra parte, la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar, responde al principio establecido por la Ley General de Educación y establece los principios de no discriminación arbitraria, lo que se traduce en el resguardo de la inclusión e integración en los establecimientos educacionales. En este mismo sentido, la Ley N°20.422, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, reafirma la obligación del Estado de garantizar una educación inclusiva para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o lugar de residencia. En contextos rurales, esta ley cobra especial relevancia, dado que las condiciones de acceso, la infraestructura y los recursos humanos especializados suelen ser más limitados, lo que hace urgente una política que asegure la presencia de apoyos y adecuaciones necesarias.

Además, el enfoque basado en Derechos Humanos plantea que las políticas públicas deben contar con la participación de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, se elabora la Ley N°20.500 sobre asociaciones y participación ciudadana en la gestión pública, que en su artículo 32 establece cambios a la Ley de Bases de Administración del Estado. Entre otras cosas, este señala que se deben establecer las modalidades formales y específicas de participación que tendrán las personas y organizaciones; definir las materias de interés ciudadano en que se requiera conocer la opinión de las personas; y generar para ello consultas de manera informada, pluralista y representativa. Este marco normativo respalda la importancia de construir esta Política a partir de un proceso participativo amplio.

En este sentido también destaca la Ley N°20.911 que, al crear el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, busca propender a la formación de ciudadanos con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social.

En cuanto a la regulación específica para la educación rural, el Ministerio de Educación ha emitido distintos decretos que constituyen marcos operativos para su implementación:

- El Decreto N°33 (2011) reglamenta el Programa de Educación Rural y define criterios para la destinación de recursos, orientando acciones como el fortalecimiento de microcentros, la provisión de materiales pedagógicos y el acompañamiento técnico a establecimientos rurales.
- El Decreto N°117 (2001) establece una bonificación especial para docentes que cumplen funciones de dirección en escuelas rurales, reconociendo el carácter multifuncional y de alta complejidad que asumen en estos contextos.
- El Decreto N°118 (2011) permite el financiamiento de transporte escolar, condición esencial para asegurar la asistencia regular del estudiantado en zonas de alta dispersión geográfica.
- El Decreto N°1107 (2021) autoriza la realización de reuniones en microcentro, configurando un espacio formal de trabajo colaborativo entre docentes rurales, que permite compartir experiencias, generar innovación pedagógica y resolver problemáticas comunes.

Estas disposiciones responden a las características particulares del sistema educativo rural y son fundamentales para garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones, resguardando apoyos diferenciados y adecuados a las necesidades de cada territorio.

Por último, esta política se articula con orientaciones emanadas de otras políticas sectoriales, como:

- La Política Nacional de Desarrollo Rural (Decreto N°19, 2020, del Ministerio del Interior), que reconoce el rol de la educación como motor del desarrollo territorial integral.
- La Política Nacional de Desarrollo de Localidades Aisladas (Decreto N°608, 2010, del Ministerio del Interior), que promueve el acceso equitativo a servicios básicos en zonas de difícil conectividad.
- La Política Nacional de Zonas Rezagadas (Decreto N°90, 2023, del Ministerio del Interior), que busca superar las brechas estructurales en territorios con menor desarrollo relativo, incluyendo mejoras en infraestructura, conectividad y oferta educativa.

Estas políticas intersectoriales refuerzan la necesidad de una acción coordinada del Estado, donde la educación rural no se conciba de manera aislada, sino como parte de un proyecto de desarrollo territorial integral y sustentable, que promueve condiciones dignas de vida para toda la población, sin importar su ubicación geográfica.

## 2.2 Principios y enfoques

La Política Nacional de Educación en Territorios Rurales se sustenta en un conjunto de principios y enfoques que orientan su formulación e implementación. Estos principios establecen los marcos orientadores que guían la acción estatal en contextos rurales, mientras que los enfoques entregan herramientas conceptuales para interpretar la diversidad territorial y diseñar respuestas pertinentes a los desafíos educativos.

### 2.2.1 Principios

La Política Nacional de Educación en Territorios Rurales se sustenta en un conjunto de principios y enfoques que orientan su formulación e implementación. Estos principios establecen los marcos orientadores que guían la acción estatal en contextos rurales, mientras que los enfoques entregan herramientas conceptuales para interpretar la diversidad territorial y diseñar respuestas pertinentes a los desafíos educativos.

#### **Justicia educativa:**

Este principio establece la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a una educación de calidad en todos los territorios, asegurando condiciones de equidad, no discriminación y participación. En ruralidad, implica fortalecer el acceso, permanencia y logro educativo de niños, niñas y jóvenes, considerando sus particularidades territoriales, culturales y sociales.

#### **Diversidad:**

La diversidad es entendida como una riqueza inherente a los territorios rurales, reflejada en las múltiples expresiones culturales, lingüísticas, sociales, productivas y ecológicas que coexisten en estos espacios. Este principio implica reconocer y valorar dichas diversidades como componentes fundamentales en el diseño e implementación de propuestas pedagógicas, curriculares y organizacionales. Asimismo, promueve el desarrollo de trayectorias educativas que consideren las especificidades individuales y comunitarias de quienes integran las comunidades educativas rurales, contribuyendo así al fortalecimiento de las identidades locales.

#### **Participación:**

El principio de participación garantiza el involucramiento activo de las comunidades educativas rurales en los procesos de toma de decisiones, planificación y evaluación de sus proyectos educativos. Considerando el carácter comunitario y colaborativo de los establecimientos rurales, la participación fortalece su vínculo con las familias, organizaciones sociales y entorno, fomentando la corresponsabilidad en el proceso formativo y en el desarrollo territorial. Este principio reconoce a niñas, niños, jóvenes y personas adultas como sujetos de derecho con voz activa en la construcción de sus trayectorias educativas.

#### **Autonomía educativa:**

La autonomía educativa busca promover las capacidades de las comunidades rurales para definir, gestionar y evaluar sus proyectos educativos desde una perspectiva situada en coherencia con los marcos nacionales existentes (currículo, estándares, marcos de la buena enseñanza, dirección, entre otros). Este principio implica reconocer la capacidad de las comunidades educativas para contextualizar sus procesos pedagógicos, organizacionales y de liderazgo, en función de los intereses, saberes y realidades del territorio en el que se insertan. La autonomía educativa, entendida como una herramienta de empoderamiento local, es clave para resguardar la pertinencia y sostenibilidad de las acciones en el tiempo.

#### **Sustentabilidad:**

A la luz del Marco de Educación Integral para la Sustentabilidad y la Adaptación al cambio climático 2024-2027, este principio se sostiene en la idea de educar para cuidar, formando personas responsables y comprometidas con los procesos de transformación social para construir sociedades más justas, solidarias, inclusivas, sostenibles y pacíficas. Así, entendida desde una perspectiva integral y sistémica, orienta la educación rural hacia la protección de los ecosistemas, el fortalecimiento del tejido social, la resiliencia frente al cambio climático y la promoción de formas de vida armónicas con la naturaleza. En territorios que resguardan la biodiversidad, la cultura campesina, la producción agroecológica y los saberes tradicionales, este principio promueve un

enfoque pedagógico que fomente la conciencia ambiental, el sentido de pertenencia y la valoración del entorno local como fuente de aprendizaje, trascendiendo lo ecológico para posicionarse como un eje ético de justicia intergeneracional y transformación territorial.

#### **Interculturalidad:**

La interculturalidad es concebida como una condición necesaria para la construcción de una sociedad democrática, pluralista y justa. En contextos rurales donde confluyen diferentes culturas pertenecientes tanto a pueblos originarios como nacidos en áreas rurales, urbanas u otros países este principio promueve el diálogo de saberes y el reconocimiento de las múltiples formas de conocer, aprender y habitar el territorio. En el ámbito educativo, la interculturalidad orienta procesos pedagógicos que incorporan conocimientos, lenguas y cosmovisiones diversas, contribuyendo al fortalecimiento de las identidades locales, a la revitalización de las culturas originarias y al desarrollo de ciudadanías críticas.

### **2.2.2 Enfoques**

#### **Enfoque de derechos:**

Este enfoque reconoce que todas las personas, sin distinción de origen, género, condición social o territorial, son titulares de derechos que deben ser promovidos, respetados y garantizados por el Estado. En particular, releva la necesidad de generar condiciones específicas para el ejercicio pleno del derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes que habitan territorios rurales, históricamente excluidos de los beneficios del desarrollo. Este enfoque exige una acción afirmativa del Estado, que considere la situación de desventaja estructural de estas comunidades para avanzar hacia la equidad real, especialmente a través del reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos.

#### **Enfoque territorial:**

Este enfoque posiciona al territorio como categoría central en la formulación e implementación de políticas públicas. Reconoce que cada comunidad educativa está situada en un entorno físico, cultural y social específico, cuyas características inciden directamente en los procesos educativos. En este sentido, el enfoque territorial promueve el diseño de estrategias contextualizadas, basadas en el conocimiento del entorno, el fortalecimiento de redes locales, y la articulación entre diversas actorías del territorio. La educación rural, desde este enfoque, se concibe como motor de desarrollo local y como instancia de valorización del patrimonio natural, social y cultural.

#### **Enfoque de género:**

El enfoque de género reconoce que las experiencias y oportunidades de las personas pueden verse influenciadas por diferencias socioculturales asociadas al género, las cuales se manifiestan de manera particular en distintos contextos, incluidos los territorios rurales. Este enfoque promueve una mirada transversal y sostenida orientada a la construcción de comunidades educativas rurales que resguarden el respeto, la dignidad y el trato justo para todas las personas, fortaleciendo una cultura escolar basada en la equidad, la inclusión y la valoración de la diversidad. La consideración de este enfoque en la Política es un primer paso para fortalecer la perspectiva de género en el quehacer educativo de los establecimientos rurales.

# 3

## **Participación y construcción de la política**

### 3. Participación y construcción de la política

La Política Nacional de Educación en Territorios Rurales fue construida a través de un proceso participativo (2023-2024), descentralizado y multisectorial, orientado a relevar los saberes, experiencias y expectativas de las comunidades educativas rurales, así como de actores técnicos, institucionales y territoriales vinculados a este ámbito. La participación fue concebida no solo como un principio metodológico, sino como una condición sustantiva para garantizar la pertinencia, legitimidad y viabilidad de la política pública.

#### 3.1 Metodología participativa empleada

La metodología empleada combinó métodos mixtos (cualitativos y cuantitativos) de levantamiento territorial y espacios deliberativos con diversos actores, asegurando representatividad regional, enfoque intercultural, enfoque de derechos y diálogo de saberes. El proceso se estructuró en tres etapas complementarias: (i) diagnóstico participativo (2023), (ii) validación técnica y territorial (2024); y (iii) construcción de propuestas (2024).

Cada una de estas etapas consideró criterios de diversidad territorial, pertinencia sociocultural y representación multiescalar dentro del sistema educativo. Se incorporaron instancias presenciales y virtuales, con formatos diferenciados para atender las condiciones logísticas, culturales y geográficas de cada territorio y sus actorías.

Durante el proceso de diagnóstico participativo<sup>3</sup>, se realizaron **1.150 diálogos en comunidades educativas y microcentros, 168 mesas locales y 12 mesas técnicas**, en los cuales una amplia diversidad de actorías y representantes territoriales reflexionaron y debatieron a partir de preguntas organizadas en cuatro dimensiones: 1) enfoque territorial, 2) gestión institucional, 3) gestión pedagógica y 4) condiciones estructurales para la educación de calidad en contextos rurales.

En los diálogos realizados al interior de **comunidades educativas** participaron **11.094 personas**, representando a 298 establecimientos y a 96 microcentros de dependencia municipal, Servicios Locales de Educación y particular subvencionado, distribuidos en 113 comunas a lo largo del país. En estos diálogos se destacó la participación de estudiantes de educación básica, representando más de la mitad de las voces participantes (4.890 estudiantes desde 1° a 6° básico y 1.041 de 7° y 8° básico), seguida de equipos directivos y docentes reunidos en Microcentros o a cargo de escuelas uni, bi y tridocentes (1.323 personas), y apoderados, apoderadas y tutores o tutoras (1.257 personas).

Para resguardar la participación de diversas actorías y territorios locales se convocaron **mesas locales** en todas las regiones del país, las que reunieron a **1.208 personas** entre vecinas, vecinos, organizaciones comunitarias, educadoras y educadores tradicionales (incluidas educadoras de lengua y cultura indígena, ELCI), empresas y servicios públicos con interés por contribuir a la educación que quieren y necesitan las comunidades rurales. Estas mesas se desarrollaron en 149 comunas del país y en el 8,9% de los casos se focalizaron en educadoras y educadores tradicionales y de lengua y cultura indígena.

Adicionalmente, las **mesas técnicas** convocaron a grupos específicos vinculados a temáticas de educación y desarrollo rural, lo que permitió la participación de un total de 120 personas, incluyendo representantes de organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales; sostenedores; gremios y agrupaciones de

3 - Para mayor información sobre el diseño metodológico, ver informe completo del proceso participativo en <https://resultadosdialogosrurales.mineduc.cl/>

trabajadores/as de la educación rural; y academia<sup>4</sup>. Además, se realizaron mesas específicas para ahondar en los desafíos de los programas de residencias y hogares estudiantiles de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), con la participación de estudiantes beneficiarios de educación media y superior, y representantes de familias de acogida y origen.

La etapa de validación técnica y territorial (2024) contempló la realización de **24 instancias** desarrolladas a lo largo del país, en las que participaron fundamentalmente docentes, asistentes y directivos de comunidades educativas rurales, miembros de la academia y estudiantes de educación superior de carreras de pedagogía, sumando un total de **342 personas**. A través de formularios individuales y talleres grupales las y los participantes validaron y retroalimentaron los resultados del proceso de diagnóstico, además de identificar oportunidades locales y propuestas concretas para nutrir los fundamentos, objetivos y líneas de acción de esta política, asegurando que su contenido responda a las realidades y aspiraciones de los territorios rurales.

La etapa de construcción de propuestas (2024) estuvo a cargo de un **equipo técnico** formado por **26 profesionales** de diversas áreas y unidades del Sistema de Aseguramiento de la Calidad quienes organizaron los desafíos y oportunidades de la educación en territorios rurales, para elaborar los objetivos estratégicos y específicos de esta Política, así como las acciones del Plan de implementación Gabriela Mistral (2025-2031) cuya validación técnica e institucional se llevó a cabo desde equipos ministeriales y del intersector.

En conjunto, este proceso participativo permitió identificar brechas estructurales y desafíos persistentes, además de visibilizar experiencias significativas y conocimientos territoriales que hoy se integran como pilares orientadores de la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales.

4 - Ver en Anexo 1 el listado de las organizaciones e instituciones que participaron en las mesas técnicas.

# 4

## **Diagnóstico de la situación actual de la educación en territorios rurales**

## 4. Diagnóstico de la situación actual de la educación en territorios rurales

La educación en territorios rurales representa una parte fundamental del sistema educativo chileno. Es un ámbito que enfrenta desafíos históricos que requieren una mirada específica, contextualizada y sensible a su diversidad. Reconocer las particularidades de estos territorios es clave para avanzar en políticas que promuevan una educación de calidad, equitativa y con sentido de desarrollo local.

A partir de la revisión de documentos y diagnósticos previos, el proceso participativo se estructuró en torno a **dimensiones y ámbitos** que permitieron organizar los principales temas, desafíos, oportunidades y nudos críticos de la educación en contextos rurales. Esto permitió a los y las participantes reflexionar y proponer ideas en torno a una o más de estas dimensiones y ámbitos, según su rol, experiencia e interés.

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

A continuación, se exponen los principales resultados del proceso participativo junto con los datos disponibles y sistematizados para estos fines a partir de las bases del SIGE 2024 (Sistema de Información General de Estudiantes), en relación con cada dimensión y ámbito, respaldando así la definición de objetivos y líneas de trabajo que se presentan en la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales y su correspondiente Plan de Implementación Gabriela Mistral.

### 4.1 Dimensión Territorial

Los establecimientos rurales se desarrollan en contextos geográficos, culturales y sociales particulares, actuando en ellos como **centros de desarrollo local**, participando activamente en la vida comunitaria y en iniciativas que van más allá de los procesos formativos. Según lo señalado desde las mesas técnicas, los establecimientos rurales son nodos de conexión entre el Estado y la comunidad, facilitando el acceso a servicios y promoviendo la cohesión social. En particular, educadores y educadoras tradicionales y de lengua y cultura indígena (ELCI) señalan que las escuelas rurales deben ser capaces de integrar en su quehacer las características culturales locales, reconociendo las necesidades del territorio y las consecuencias del abandono o despoblamiento de los espacios rurales.

De acuerdo con la categorización de comunas que realiza la Oficina de Estudios y Políticas Agrarias (ODEPA) el 60,4% de los establecimientos educativos rurales se ubica en comunas rurales, mientras que el 25,3% se ubica en comunas mixtas y el 14,3% en comunas urbanas. Del total, un 27,5% se ubica en zonas aisladas (Torres y Lobos, 2022), con limitaciones de conectividad vial o digital, lo que implica desafíos específicos para garantizar condiciones habilitantes para el aprendizaje del estudiantado. En efecto, desde las mesas técnicas formadas por sociedad civil, academia, organizaciones internacionales y Agrupación Nacional de Profesores y Profesoras Rurales, así como en los diálogos desarrollados entre estudiantes de educación media, se señala

que **vivir en la ruralidad** implica situaciones diversas y a veces contrapuestas, coexistiendo aspectos positivos como la tranquilidad y mejor calidad de vida, con aspectos negativos como los problemas cotidianos de transporte y conectividad digital.

En términos sociales, los establecimientos rurales atienden a comunidades con altos niveles de **vulnerabilidad**: en enseñanza básica, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) promedio es de 93%, mientras que en enseñanza media es de 91%, sumado a que más del 70% de los establecimientos rurales se sitúan en grupos socioeconómicos bajo y medio bajo (MINEDUC, 2023). Sin embargo, esta cifra no debe entenderse únicamente desde la carencia, sino como una invitación a fortalecer el rol de la educación rural como espacio de equidad, inclusión y reconocimiento territorial.

La **diversidad sociocultural** es un elemento distintivo de los establecimientos educacionales rurales. El 74,5% de estos cuenta con al menos un estudiante de pueblos originarios, siendo la región de la Araucanía donde se concentra el mayor porcentaje de matrícula indígena rural con el 38,1% del país. Además, del total de establecimientos educativos rurales, el 36,4% tiene al menos un estudiante extranjero, concentrándose en las regiones de Tarapacá (19,3%), Metropolitana (17,2%), O'Higgins (15,7%) así como Arica y Parinacota (14,4%). Esta realidad refuerza la necesidad de avanzar hacia una educación con enfoque intercultural, que valore los saberes locales, las lenguas originarias y las cosmovisiones propias de cada territorio (FAO, 2012; Corbetta, 2021).

En relación con la **definición de establecimiento educativo rural**, organizaciones internacionales, sociedad civil, sostenedores, academia y gremios, plantean que sus limitaciones técnicas y administrativas vuelven muy vulnerable la condición de ruralidad de los establecimientos, haciéndola depender de los planes reguladores comunales o intercomunales que determinan cada año los límites de la zona urbana. Esto impacta directamente en la subvención por ruralidad recibida por los establecimientos, desconociendo su cultura organizacional, los sellos identitarios, las culturas familiares, las relaciones con el entorno natural y las vocaciones productivas que permean el quehacer educativo en estos contextos.

Se observa así un consenso en la necesidad de ampliar los bordes de la definición institucional de establecimiento rural, visibilizando la riqueza de las formas de vida, costumbres, raíces culturales, conocimientos ecológicos y vocaciones productivas locales, cuyo valor social ofrece condiciones únicas para el desarrollo educativo y local.

## 4.2 Dimensión Gestión institucional

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

Actualmente, en Chile hay 276 **microcentros** a lo largo del país, los que agrupan un total de 1.594 establecimientos rurales. En promedio, estos microcentros están formados por 5,8 escuelas que se organizan en cursos combinados o aulas multigrado.

Si bien estos espacios fueron concebidos para el trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente, de acuerdo con lo referido por docentes participantes en los diálogos, su funcionamiento actual se encuentra

tensionado por una creciente carga administrativa que estaría propiciando la pérdida del sentido pedagógico y disminuyendo su autonomía. Según señalan, los procesos de rendición de cuentas y estandarización en la educación, cuyos instrumentos de gestión y rendición deben replicar sin ajustes ni adaptaciones para establecimientos rurales, generan una sobrecarga de responsabilidades, además de una falta de incentivos para participar en estas instancias por parte de docentes jóvenes.

En tanto, las **redes territoriales** que vinculan a las escuelas rurales con actores locales —como juntas de vecinos, postas rurales, carabineros, organizaciones comunitarias y empresas— permiten enfrentar las condiciones de aislamiento y precariedad estructural que caracterizan a muchos de estos territorios. No obstante, su consolidación enfrenta dificultades vinculadas a la falta de apoyo sostenido por parte del Estado, así como a la escasa articulación intersectorial y a la limitada formalización de estas alianzas.

Desde las comunidades educativas se valora el potencial que tienen microcentros y redes para resguardar las trayectorias educativas, fortalecer los liderazgos locales, y preservar el carácter identitario y comunitario de la educación rural. En este marco, se hace necesario avanzar en su revitalización, dotándolos de mayor reconocimiento, acompañamiento técnico y recursos específicos que permitan proyectarlos como ejes estructurantes de una política educativa con enfoque territorial.

Por otra parte, el 58,2% de los establecimientos educativos rurales no cuenta con director/a, y son liderados por docentes encargados con múltiples funciones. Se trata de **liderazgos** educativos que se despliegan en condiciones de alta exigencia y polifuncionalidad, pues simultáneamente ejercen funciones administrativas, de representación, y docencia en aulas multigrado durante la mayor parte de la jornada escolar. Estas tareas, que en muchos casos se desarrollan sin equipos de apoyo, implican un compromiso pedagógico, institucional y territorial que trasciende el marco habitual de las funciones directivas en contextos urbanos.

A pesar de estas exigencias, las comunidades educativas valoran profundamente el papel que estos liderazgos desempeñan en el resguardo del patrimonio cultural y ecológico, el desarrollo local y la orientación de las comunidades frente a diversos asuntos sociales, civiles o legales. Desde esta perspectiva, los docentes encargados de escuela, así como los equipos directivos de establecimientos rurales, no solo lideran procesos pedagógicos, sino que también se constituyen como referentes comunitarios y territoriales, articulando vínculos entre el establecimiento y su entorno.

Los testimonios recogidos en el proceso participativo subrayan la necesidad de avanzar hacia un reconocimiento explícito de estos liderazgos, dotándolos de herramientas pertinentes para fortalecer su gestión sin desvincularlos del trabajo pedagógico, garantizando así la coherencia entre liderazgo institucional y cercanía con la comunidad educativa. Asimismo, se releva la importancia de incorporar una perspectiva intercultural en su formación y desempeño, especialmente en territorios con alta presencia de pueblos originarios, donde se requiere una comprensión profunda del contexto y una acción educativa que promueva el rescate y valorización de las tradiciones y saberes locales.

A su vez, organizaciones de la sociedad civil, entidades sostenedoras, docentes y directivos rurales, enfatizan la importancia de definir perfiles de cargos directivos y docentes, de acuerdo con lo que se requiere en contextos rurales. Entre las características más relevantes que mencionan estos actores, proponen que estos perfiles consideren el rol social y comunitario, el compromiso, la empatía, la cercanía, las altas expectativas, la flexibilidad, la proactividad y la innovación, además de las habilidades pedagógicas, especialmente para abordar los desafíos del aula multigrado.

En la misma dirección, se refieren a la necesidad de contar con más recursos de apoyo administrativo y pedagógico, fortalecimiento de los equipos de trabajo y equipamiento, a fin de lograr una mejor distribución

del tiempo entre sus tareas de preparación y docencia en aula, y la administración de la gestión institucional. Igualmente demandan contar con mayores oportunidades de desarrollo profesional, con énfasis en el desarrollo local y comunitario, considerando que los procesos de inducción, acompañamiento y formación en áreas de gestión y liderazgo actualmente no resultan pertinentes y oportunos para su profesionalización.

Otro de los desafíos más relevantes en esta dimensión se encuentra en el resguardo de las **trayectorias educativas**, particularmente al momento de la transición desde la enseñanza básica a la media. De los cerca de 260.000 estudiantes que aprueban cuarto medio cada año en Chile, 7.800 provienen de la educación rural, lo que se explica, en gran medida, por la limitada oferta educativa en estos contextos (MINEDUC, 2024b).

A la falta de oferta local, se suman las distancias que se deben recorrer en condiciones de conectividad vial y transporte público insuficientes, y las condiciones familiares y económicas que dificultan este tránsito, generando riesgos de deserción o migración forzada a centros urbanos. Además, cuando estos procesos de migración rural-urbana son consecuencia del cierre de la escuela por su insostenibilidad financiera dada la baja matrícula, se constatan profundas implicancias socioculturales, perjudiciales para la cohesión e integración social, que se asocian en el estudiantado con sensaciones de amenaza, riesgo y discriminación en el nuevo contexto educativo (Núñez et al., 2020; Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Del total de establecimientos rurales de educación media, el 41% imparte Educación Media Técnico Profesional (EMTP). En estos establecimientos, si bien la tasa de titulación es levemente mayor que en los EMTP urbanos -94% versus 92%-, respectivamente (MINEDUC, 2024d), existe una serie de dificultades que los liceos deben sortear. Actualmente se identifica un déficit de espacios de calidad en el mundo del trabajo que resulten pertinentes para el desarrollo de experiencias de alternancia y prácticas profesionales en liceos rurales técnico- profesionales, como también dificultad para acceder y renovar recursos pedagógicos y equipamiento especializado, dada la lejanía con los centros urbanos y el encarecimiento de los costos de transporte para su traslado. Además, en los EMTP rurales se requiere contextualizar de mejor manera la oferta educativa técnico profesional desde la perspectiva de la innovación y la diversificación de la matriz económica de las áreas rurales, considerando las oportunidades que ofrecen las energías renovables, la agricultura sostenible, el turismo rural y la artesanía, entre otros rubros. Para ello, una mejor articulación con instituciones locales y del sector productivo podría ampliar las oportunidades laborales, tecnológicas y de innovación educativa, generando incentivos para el arraigo de estudiantes rurales o bien, para su retorno al territorio de origen una vez terminados sus estudios.

Asimismo, se advirtió que, a pesar del interés creciente de las familias porque sus hijos accedan a la educación superior, las oportunidades para concretar este objetivo siguen siendo limitadas, tanto por la ubicación geográfica de las instituciones como por la falta de pertinencia de la oferta formativa en relación con las características de los territorios.

Desde la perspectiva de microcentros y gremios, también se constata un desafío respecto de la implementación de la educación parvularia en áreas rurales. El 42,6% de los establecimientos rurales imparte este nivel educativo, déficit que en muchos territorios es compensado con la oferta disponible de modalidades no convencionales, programas alternativos y no formales. A nivel nacional, un total de 947 centros educativos atienden a niños y niñas de zonas rurales bajo estas modalidades, lo que en algunos casos implica trabajar en centros comunitarios o salas itinerantes, con condiciones materiales y estructurales insuficientes. Además, la movilidad de las familias rurales y su desconocimiento respecto del impacto de los procesos formativos durante la primera infancia (Pineda, 2014) interrumpen las trayectorias educativas en estos niveles educativos.

En consecuencia, es fundamental promover estrategias que fortalezcan la continuidad de las trayectorias educativas en todos los niveles y modalidades, incluyendo la articulación con instituciones de educación superior y del sector productivo local. Esta articulación es clave no solo para ampliar las oportunidades de formación y empleabilidad de los y las estudiantes, sino también para generar condiciones que favorezcan el arraigo en el territorio y el retorno de quienes egresan, contribuyendo así al desarrollo local y la sostenibilidad de las comunidades rurales.

### 4.3 Dimensión Gestión pedagógica

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

El diagnóstico participativo evidencia que falta fortalecer la pertinencia del **Sistema de Aseguramiento de la Calidad** a los contextos rurales, advirtiendo que hay limitada participación de estos establecimientos en procesos de acompañamiento y fiscalización, sumado a que no está disponible la totalidad de la información de los resultados educativos para las escuelas de menor tamaño. El análisis coincide con los principales desafíos identificados por la Agencia de Calidad de la Educación (2019). De acuerdo con ello, para resguardar la calidad educativa en escuelas rurales pequeñas, el sistema educativo debe asegurar entre otros aspectos: el acompañamiento y apoyo a su gestión; dispositivos de evaluación específicos para estas escuelas que incluyan mecanismos de autoevaluación, de evaluación externa y de la pertinencia de la práctica docente; y procedimientos e instancias regulares de supervisión, entre otros.

A su vez, desde los distintos territorios, docentes y directivos coinciden en que el **currículum** nacional no se adecúa suficientemente a las realidades rurales, siendo percibido como rígido, urbano-céntrico y poco flexible. Esta situación se intensifica en contextos multigrado, donde la planificación debe considerar simultáneamente niveles, edades y necesidades muy diversas, con escaso apoyo especializado.

Cerca del 45% de los establecimientos rurales son uni, bi o tridocentes, y, por tanto, se organizan en cursos **multigrado**. Si bien se reconoce su capacidad para ofrecer espacios de aprendizaje que fomentan la inclusión y el desarrollo de habilidades sociales con una perspectiva comunitaria y colaborativa, la gestión del currículum reviste complejidades particulares.

Dada la diversidad de edades y acervos culturales que requieren la atención de un solo docente de forma simultánea, se vuelve muy relevante implementar estrategias pedagógicas e instrumentos de evaluación de aprendizajes que consideren la graduación de objetivos, la diferenciación, el aprendizaje autónomo, la innovación, la enseñanza centrada en cada estudiante, la interacción entre grados y la constitución de agrupamientos flexibles (Little, 2006; Boix, 2011; Villarreal, 2024). Junto con ello, es necesario incorporar los distintos saberes de la comunidad local en la planificación y evaluación de los aprendizajes, contextualizando el currículum a la luz de las preocupaciones, actividades y vivencias de las familias y comunidad.

Además, los contextos rurales ofrecen oportunidades para fortalecer procesos formativos basados en la naturaleza y el desarrollo de proyectos comunitarios, los cuales fomentan el aprendizaje experiencial y el sentido de pertenencia con el entorno, enriqueciendo la formación integral del estudiantado. En este sentido, cabe destacar la gran oportunidad que ofrece a los contextos rurales el despliegue del principio de Sustentabilidad planteado en la Ley General de Educación y orientado ministerialmente mediante el Marco de Educación Integral para la Sustentabilidad y la Adaptación al Cambio Climático (MEISCC). Por otro lado, las comunidades educativas destacan la necesidad de avanzar hacia una mayor contextualización curricular, con **materiales pedagógicos** pertinentes desde el punto de vista lingüístico, cultural y territorial. Asimismo, se subraya la importancia de utilizar los entornos naturales y sociales como espacios educativos, junto con asegurar conectividad y acceso a recursos digitales.

En cuanto a la **formación docente** —tanto inicial como continua—, el diagnóstico muestra que esta no responde adecuadamente a las exigencias de la práctica pedagógica en contextos rurales.

En la formación inicial, se observa una baja presencia de prácticas o contenidos vinculados a la ruralidad, lo que genera una preparación insuficiente para enfrentar los desafíos del aula multigrado y las características socioculturales del entorno. De acuerdo con un estudio de Fundación 99 (2020), la mayoría de las y los docentes encuestados señaló contar con el grado de docente general básico (58%), y solo el 27% declaró tener estudios relativos a educación rural (posgrados, diplomado o especialidades). A su vez, el 79% respondió no haber contado con capacitación específica para trabajar en educación multigrado durante su formación inicial.

En cuanto a la formación continua, las y los docentes señalan que esta suele estar descontextualizada, centralizada y sin acompañamiento sostenido. Las dificultades de acceso, la falta de pertinencia temática y las barreras logísticas —como los traslados o la falta de conectividad— impiden su participación efectiva, profundizando las brechas entre docentes rurales y urbanos.

Al respecto, se observa que en 2024 un total de 26.724 docentes rurales se sitúan en alguno de los tramos del Sistema Único de Evaluación Docente, concentrándose el 28,7% en el tramo avanzado, seguido de un 22,5% en el tramo temprano. Un 19% de docentes rurales evaluados se encuentran en el tramo de acceso, misma proporción que se ubica en el tramo inicial. En tanto, el 9,3% se ubica en el tramo Experto I y sólo el 1,2% en el tramo Experto II (CPEIP, 2024).

En este escenario, las comunidades educativas proponen avanzar hacia una formación situada, que articule saberes pedagógicos con conocimientos del territorio, y que fortalezca capacidades en innovación didáctica, uso de tecnologías, contextualización curricular y evaluación para el aprendizaje.

En el ámbito de **convivencia** educativa, las escuelas rurales son reconocidas como espacios comunitarios, donde las relaciones interpersonales se construyen sobre la base del conocimiento mutuo y la colaboración. Esta cercanía favorece climas positivos, especialmente en contextos de aulas multigrado, donde se generan dinámicas de apoyo entre estudiantes de diferentes edades.

No obstante, también se identifican tensiones emergentes: el ingreso de nuevas tecnologías sin acompañamiento, el impacto del fenómeno migratorio, la presencia de violencia de género y problemáticas de salud mental que afectan tanto a estudiantes como a equipos docentes. Estas situaciones exigen un abordaje más integral de la convivencia, incorporando dimensiones interculturales, socioemocionales y de cuidado, especialmente en territorios que históricamente han sido desatendidos por el Estado.

Las comunidades educativas subrayan la necesidad de contar con mayor dotación profesional, apoyo especializado y recursos destinados a fortalecer el rol de la escuela como espacio protector, inclusivo y promotor de vínculos comunitarios.

#### 4.4 Dimensión Condiciones estructurales

La dimensión de condiciones estructurales abarca los elementos normativos, institucionales, procedimentales y materiales que hacen posible la implementación de los procesos educativos en contextos rurales. Se refiere tanto a los recursos indispensables para el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje —como infraestructura, equipamiento, servicios básicos, transporte y conectividad—, como a los marcos normativos y de financiamiento que los habilitan o restringen. Estos aspectos requieren una articulación efectiva entre distintos niveles del Estado, con énfasis en el trabajo intersectorial, para resguardar el derecho a una educación de calidad en todo el territorio.

De acuerdo con la Ley General de Educación, la educación rural no es una modalidad del sistema educativo sino una especificidad de la educación regular. No obstante, según el Decreto N°1107 de 2021, sus particularidades la distinguen de otros tipos de educación regular y, por tanto, deben normarse en su diferencia.

El **modelo de financiamiento** basado en la asistencia promedio no considera las dificultades de acceso ni la dispersión territorial de la matrícula. Además, las asignaciones de subvención por ruralidad, SEP y el comúnmente denominado **“piso rural”** (DFL N°2 1998, art. 12) se ven afectadas, no sólo por las limitaciones técnicas y administrativas de la actual definición de establecimientos rurales, sino también por la desactualización normativa. Esto restringe la disponibilidad de recursos para infraestructura, equipos de apoyo, equipamiento, condiciones laborales y espacios formativos, dificultando el desarrollo de una oferta educativa sostenible y de calidad, y poniendo en riesgo de cierre a muchas escuelas rurales de alta vulnerabilidad social y económica. En determinados territorios rurales esto último conlleva implicancias profundas en términos del debilitamiento del tejido social y la pérdida de confianza hacia las instituciones (Núñez et al., 2020).

En particular, de acuerdo con lo que establece la ley sobre el “piso rural”, los establecimientos educacionales que han aumentado su matrícula sobre 17 estudiantes con posterioridad a junio de 2004 pierden el beneficio, aun cuando ello se deba a sus buenos resultados o a los fenómenos migratorios que afectan principalmente a las zonas fronterizas del país. Igualmente, aquellos establecimientos que disminuyeron su matrícula en las últimas décadas no pueden optar al beneficio, como tampoco las escuelas nuevas con 17 o menos estudiantes ubicadas en zonas limítrofes.

En efecto, niños y niñas de educación parvularia, estudiantes de enseñanza básica y media, docentes, directivos, asistentes, profesionales de la educación, gremios y participantes de las mesas locales, hacen referencia a la necesidad de contar con más y mejores materiales educativos, salidas pedagógicas, infraestructura, servicios básicos (especialmente, transporte y conectividad digital) y recursos humanos de apoyo, todo lo cual requiere una estructura de financiamiento basal y permanente.

En otro ámbito, el problema de la falta de **interoperabilidad** entre los sistemas de gestión de datos y la existencia de formatos dispersos y poco eficientes para el reporte de información, se ve agudizado en zonas rurales, donde la falta de datos precisos y accesibles entorpece la implementación de políticas educativas adaptadas a sus necesidades. En consecuencia, la escasez de información oportuna y confiable para la toma de decisiones dificulta no solo la evaluación de las políticas públicas, sino también la planificación y ejecución de estrategias adecuadas.

En relación con las **condiciones laborales** de quienes se desempeñan en contextos educativos rurales, los gremios enfatizan el hecho de que deben abordar una gran cantidad de tareas y desafíos, con recursos económicos, apoyos e incentivos que resultan insuficientes. Las dificultades que mencionan en este punto son múltiples: sobrecarga laboral, problemas de transporte, mala conectividad a internet, infraestructura en mal estado, imposibilidad de contar con reemplazo de docentes, acceso limitado a materiales didácticos

pertinentes, falta de especialistas para el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales, carencia de formación continua, entre otras, todo lo cual genera precariedad además de desincentivar el interés por trabajar en contextos rurales.

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

En consecuencia, se evidencia la necesidad de fortalecer la institucionalidad educativa con enfoque territorial, actualizando tanto los marcos normativos como financieros, optimizando la gestión de datos y consolidando redes de actores que contribuyan al resguardo del derecho a la educación en zonas rurales.

El acceso oportuno y adecuado a **bienes y servicios básicos** constituye también una condición esencial para el desarrollo de procesos educativos en zonas rurales. Entre los principales desafíos identificados se encuentran la conectividad digital y vial, el transporte escolar, el acceso estable a servicios como agua potable y electricidad, y la disponibilidad de infraestructura en condiciones adecuadas. De acuerdo con el diagnóstico de la Política Nacional de Juventudes Rurales (INDAP, 2025), esta brecha en acceso a bienes y servicios básicos afectaría particularmente a las y los jóvenes que quieren permanecer y realizar sus proyectos de vida en sus territorios.

En relación al acceso a agua potable, un estudio de Fundación Amulén (2022) señala que alrededor del 40,4% de las escuelas rurales no cuentan con un abastecimiento formal de agua potable, lo que representa más de 1.200 establecimientos que dependen de fuentes no reguladas, impactando negativamente en su desempeño educativo como consecuencia de la suspensión de clases o la falta de cumplimiento de las normas sanitarias.

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

Otro desafío que enfrentan los territorios rurales es la falta de transporte y la adecuada conectividad vial, situación descrita durante el proceso participativo. Existen zonas rurales aisladas que no cuentan con servicio de transporte o cuya cobertura resulta insuficiente, lo que puede deberse a recursos insuficientes, complejidades geográficas, y limitaciones legales o administrativas.

Los establecimientos rurales enfrentan algunas limitaciones en cuanto a equipamiento pedagógico, en particular espacios para el deporte y el desarrollo artístico, así como condiciones apropiadas para la atención de niñas y niños pequeños. Estas carencias afectan no solo los aprendizajes, sino también el bienestar y la permanencia de los estudiantes en el sistema.

El 83,8% de las comunidades educativas rurales son beneficiarias del programa Conectividad para la Educación 2030 (CpE2030), cuyo objetivo es entregar acceso gratuito a internet. No obstante, sólo el 0,8% de las instituciones educativas rurales participa del Plan Última Milla (PLUM), estrategia que explora soluciones tecnológicas innovadoras para avanzar en el acceso a internet a establecimientos rurales o de alta vulnerabilidad que cuentan con una matrícula menor a 6 estudiantes.

Al respecto, los resultados de los “Diálogos para la educación rural”, destacan esta brecha digital como uno de los principales desafíos para garantizar una educación equitativa. Para las y los estudiantes la falta de acceso a internet y herramientas tecnológicas limita tanto el desarrollo de habilidades digitales como la continuidad en los procesos educativos.

Asimismo, los participantes de los diálogos identifican brechas en la pertinencia territorial del servicio de alimentación escolar, así como en la cobertura de internados, hogares estudiantiles y residencias familiares, los cuales son fundamentales para garantizar la continuidad de estudios en territorios con alta dispersión poblacional o escasa oferta educativa en ciertos niveles. Si bien, estas iniciativas no resuelven el problema estructural, son valoradas como un apoyo importante tanto para las y los estudiantes como para sus familias, pues facilitan los complejos procesos de transición educativa.

En el caso del sistema de internados, se constata en 2023 un total de 89 establecimientos educacionales rurales subvencionados desde MINEDUC a lo largo del país. Salvo la Región de Valparaíso, todas las regiones cuentan con establecimientos de este tipo, siendo la Región de la Araucanía la que cuenta con el mayor número (25). La principal crítica que surge desde las mesas locales y técnicas en relación con estos establecimientos dice relación con la falta de financiamiento para atender las necesidades de las y los estudiantes, tales como la disponibilidad de transporte, el servicio de alimentación, los deterioros en la infraestructura y los problemas con el acceso y uso de internet, entre otros.

Para el caso de los programas de JUNAEB, “Residencia Familiar Estudiantil” (PRFE) y “Hogares JUNAEB” (HJ), la evaluación en general es positiva respecto al servicio brindado, pese a las dificultades iniciales de adaptación de algunos estudiantes. En este sentido, tanto estudiantes de enseñanza media y superior como familias de acogida y de origen, sugieren potenciar la difusión y comunicación de estos programas, promoviendo una mayor confianza por parte del estudiantado para postular dado los beneficios que reporta para su continuidad educativa.

En este contexto, se vuelve prioritario avanzar en soluciones que aseguren condiciones materiales adecuadas, culturalmente pertinentes y sostenibles para todas las comunidades educativas rurales.

# 5

## **Objetivos general y específicos**

## 5. Objetivos general y específicos

Sobre la base del diagnóstico elaborado para cada una de las dimensiones y ámbitos, en el apartado siguiente se presenta el objetivo general de la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales, junto con los objetivos estratégicos definidos para cada dimensión y los objetivos específicos por ámbito. Los elementos descritos en el diagnóstico relativos a la dimensión territorial dieron lugar a objetivos específicos que se han incorporado en las distintas dimensiones de la gestión educativa, fortaleciendo la transversalidad del enfoque territorial declarado en esta Política.

### 5.1. Objetivo general

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

### 5.2. Objetivos específicos dimensión Gestión institucional

El objetivo estratégico de la dimensión de Gestión institucional es **fortalecer los elementos centrales de la gestión en estos territorios —como los microcentros, las redes territoriales y el liderazgo educativo—, promoviendo articulaciones efectivas, trabajo colaborativo y pertinencia en los procesos, con el fin de garantizar trayectorias educativas continuas, integrales y contextualizadas.**

Figura N° 1. Objetivos específicos por ámbito de la dimensión Gestión institucional

Ámbito	Objetivos específicos
Microcentros y redes territoriales	Fortalecer el rol de las redes territoriales y los microcentros como pilares esenciales para preservar la identidad de la educación rural, promover el arraigo territorial y potenciar la mejora educativa en estos contextos.
Liderazgo	Reconocer y fortalecer el liderazgo de docentes a cargo de escuelas y equipos directivos de establecimientos rurales en tanto líderes pedagógicos, comunitarios y territoriales, resguardando la pertinencia contextual de sus labores y responsabilidades.
Trayectorias educativas	Cautelar transiciones educativas pertinentes y coherentes con el resguardo de la continuidad de estudios y el desarrollo de aprendizajes en todos los niveles y modalidades educativas que se desarrollan en contextos rurales.

### 5.3. Objetivos específicos dimensión Gestión pedagógica

El objetivo estratégico de esta dimensión es **potenciar una gestión pedagógica innovadora, situada y pertinente, capaz de abordar los desafíos que enfrentan las comunidades en el siglo XXI, visibilizando las oportunidades que ofrecen los contextos rurales.**

**Figura N° 2. Objetivos específicos por ámbito de la dimensión Gestión pedagógica**

Ámbito	Objetivos específicos
Sistema de Aseguramiento de la Calidad	Propiciar la contextualización del sistema de evaluación, orientación, acompañamiento y fiscalización a los establecimientos educativos rurales.
Gestión integral de aprendizajes	Fortalecer la gestión integral de aprendizajes desde una perspectiva contextualizada, inclusiva e intercultural, en todos los niveles educativos y respondiendo a las necesidades y desafíos de las comunidades rurales en el siglo XXI.
Formación	Promover la formación inicial de docentes, educadores y educadoras de párvulos y profesionales de la educación para incentivar y fortalecer su desempeño en contextos rurales, respondiendo a sus necesidades formativas de forma situada.
	Fortalecer el desarrollo profesional y la formación continua de trabajadores y trabajadoras de la educación en contextos rurales, asegurando su pertinencia.
Convivencia	Fortalecer los aprendizajes transversales y el carácter comunitario de los contextos rurales, promoviendo comunidades educativas inclusivas, democráticas y participativas donde se fomente la ciudadanía, el cuidado colectivo, el respeto a la diversidad, la equidad de género y el bienestar integral.

## 5.4. Objetivos específicos dimensión Condiciones estructurales

El objetivo estratégico de esta dimensión es **resguardar las condiciones habilitantes para desarrollar procesos educativos pertinentes y de calidad en territorios rurales, a través de articulaciones intra e intersectoriales para el fortalecimiento de la institucionalidad.**

**Figura N° 3. Objetivos específicos por ámbito de la dimensión Condiciones estructurales**

Ámbito	Objetivos específicos
Aspectos institucionales	Fortalecer la institucionalidad educativa para territorios rurales, mediante la actualización de la definición de establecimiento rural, generación de propuestas para la adecuación de los mecanismos de financiamiento, el desarrollo de sistemas de información oportunos y la consolidación de redes de colaboración que permitan responder con pertinencia a las necesidades y oportunidades de estos contextos.
Disponibilidad y acceso a bienes y servicios básicos	Promover el acceso equitativo y sostenible a los bienes y servicios esenciales para el funcionamiento de los establecimientos educativos rurales, incluyendo conectividad, transporte, infraestructura, alimentación pertinente y alternativas de residencia, como condiciones necesarias para asegurar trayectorias educativas continuas y de calidad.

# 6

## **Líneas de acción por dimensión 2025-2026**

## 6. Líneas de acción por dimensión 2025-2026

La implementación de la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales se estructura en torno a líneas de trabajo que orientan el desarrollo de acciones concretas para avanzar en los objetivos estratégicos definidos. Estas líneas de acción recogen los principales nudos críticos identificados en el diagnóstico, así como las propuestas construidas participativamente por comunidades educativas, equipos técnicos y actores territoriales. Su diseño busca articular niveles institucionales, promover la gradualidad en la implementación y asegurar pertinencia territorial.

Cada línea de trabajo se traduce en acciones específicas que combinan estrategias de corto, mediano y largo plazo, las cuales se desprenden de los objetivos estratégicos referidos en el apartado anterior. Esto incluye el desarrollo de estudios, el trabajo intersectorial, la conformación de mesas técnicas, el diseño de orientaciones, procesos de formación, creación de redes, generación de herramientas digitales, adecuaciones normativas y pilotos territoriales.

La definición detallada de estas acciones, junto con sus responsables institucionales, plazos e indicadores, se encuentran disponibles en el **Plan de Acción Gabriela Mistral 2025–2031**, que forma parte integral de esta política y que se ha organizado en tres etapas.

A continuación, para cada dimensión de la Política se presentan las líneas de trabajo y acciones correspondientes a la **primera etapa del plan de implementación 2025-2026**.

### 6.1. Dimensión Gestión institucional

#### Líneas de trabajo y acciones:

- **Fortalecimiento de microcentros y redes territoriales:**
  - » Realizar encuentros regionales y macrozonales presenciales para el fortalecimiento de capacidades en gestión pedagógica, redes de apoyo y liderazgo territorial.
  - » Diseñar y aplicar una herramienta diagnóstica sobre el funcionamiento actual de microcentros y redes, y utilizar sus resultados para mejorar su acompañamiento.
  - » Crear una red nacional de innovación rural, compuesta por establecimientos con prácticas destacadas, que operen como referentes para el resto del sistema.
- **Adecuación de instrumentos de gestión institucional:**
  - » Ajustar los instrumentos de gestión para establecimientos multigrado o de baja matrícula, reduciendo su carga administrativa e incorporando formatos más simples y pertinentes.
  - » Fortalecer la incorporación de la interculturalidad en los instrumentos de gestión y en propuestas formativas de los establecimientos rurales, así como la integración activa de educadores y educadoras tradicionales en la gestión educativa.

- **Fortalecimiento de las trayectorias educativas:**
  - » Fortalecer la integración territorial entre establecimientos educacionales EMTP rurales y actores público-privados del entorno local, con el propósito de desarrollar aprendizajes contextualizados en espacios formativos de alternancia y/o prácticas profesionales.
  - » Promover la participación de establecimientos educativos EMTP rurales en espacios de encuentro territorial que convoquen a actorías del mundo productivo, formativo y comunidad local.

## 6.2. Dimensión Gestión pedagógica

### Líneas de trabajo y acciones:

- **Contextualización curricular e innovación pedagógica:**
  - » Proponer orientaciones para una gestión curricular flexible y contextualizada en aulas rurales, promoviendo una pedagogía innovadora y situada.
  - » Diseñar y distribuir recursos pedagógicos para el aula multigrado adaptados por nivel y asignatura.
  - » Promover el desarrollo artístico y la integración educativa del patrimonio local, poniendo a disposición de los docentes recursos e iniciativas pertinentes.
- **Uso y acceso a recursos tecnológicos y pedagógicos:**
  - » Distribuir dispositivos precargados (pendrives o discos duros) con recursos educativos para zonas sin conectividad.
  - » Desarrollar una herramienta de apoyo para la planificación colaborativa en el aula multigrado, a través de soluciones tecnológicas adaptadas a las realidades rurales.
- **Formación continua situada:**
  - » Implementar acciones formativas sobre estrategias pedagógicas, gestión curricular de aprendizajes integrados y contextualización curricular para docentes rurales.

### 6.3. Dimensión Condiciones estructurales

#### **Líneas de trabajo y acciones:**

- **Fortalecer la institucionalidad educativa para territorios rurales:**
  - » Elaborar un estudio para proponer una tipología de establecimientos educativos rurales de carácter aplicado, a fin de mejorar la pertinencia de la gestión y focalización de recursos e iniciativas desde un enfoque territorial.
  - » Revisión de la normativa vigente cuya implementación incrementa las brechas de desigualdad entre establecimientos rurales y urbanos, generando recomendaciones.
  - » Constituir una Mesa Nacional Intersectorial para la Educación Rural que funcione como órgano articulador de la política pública.
  - » Constituir una Mesa técnica con representación intrasectorial, para hacer seguimiento a la Política de Educación en Territorios Rurales, en coordinación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).
  
- **Mejora del acceso a servicios básicos:**
  - » Establecer alianzas estratégicas con empresas del sector tecnológico y organizaciones sociales, fomentando la colaboración público-privada para ampliar la cobertura de servicios de conectividad y garantizar el acceso a soluciones innovadoras.
  - » Generar un mecanismo a través de la Ley del Fondo de Apoyo Regional (FAR) para que los Gobiernos Regionales dispongan de recursos para financiamiento de transporte, entre ellos, el transporte escolar rural.
  - » Generar mesas de trabajo intersectoriales y regionales para definir una metodología que permita levantar información energética de los establecimientos rurales.

# 7

## **Referencias bibliográficas**

## 7. Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación (2016). Consideraciones para el desarrollo de visitas integrales a escuelas rurales multigrado. Documento técnico interno.

Agencia de Calidad de la Educación (2019) Estudio calidad en escuelas pequeñas [https://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC\\_ESCUELAS\\_PEQUENAS\\_FINALWEB.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_ESCUELAS_PEQUENAS_FINALWEB.pdf)

Banco Mundial. (2023). Global Education Newsletter. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/0f2b545b21c2fcac33bef9446388f56a-0200022023/original/Global-Education-Newsletter-May-2023.pdf>

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado 15 (2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>

Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 15(2), 53-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129005>

Corbetta, S. (2021). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En: De relaciones, actores y territorios (pp.263-304), IIPE-UNESCO, Sede Regional, Buenos Aires.

CPEIP (2024). Información elaborada por la Unidad de Análisis y Monitoreo a partir de las bases de datos del Área de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente y SiGE julio 2024.

Decreto N°19 Que aprueba la Política Nacional de Desarrollo Rural, 5 de mayo de 2020: Comisión Interministerial de Ciudad, Vivienda y Territorio (Comicivyt) integrada por los Ministerios: de Vivienda y Urbanismo, del Interior y Seguridad Pública; Secretaría General de la Presidencia; de Economía, Fomento y Turismo; de Desarrollo Social y Familia; de Obras Públicas; de Agricultura; de Minería; de Transportes y Telecomunicaciones; de Bienes Nacionales; de Energía y del Medio Ambiente <https://bcn.cl/2hs1o>

Decreto N°31 Reglamenta Programa de transversalidad educativa, 20 de enero de 2011: Ministerio de Educación <https://bcn.cl/Jgy9Nx>

Decreto N°33 Reglamenta asignación para programa de educación rural, 11 de mayo 2011: Ministerio de Educación <https://bcn.cl/39dt7>

Decreto N°90 Aprueba el nuevo reglamento que fija la Política Nacional sobre Zonas Rezagadas en materia social y deja sin efecto el Decreto Supremo N° 975, del año 2018, del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 6 de septiembre de 2023: Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo <https://bcn.cl/3ghby>

Decreto N°117 Reglamenta artículo 13 de la Ley N° 19.715 sobre bonificación especial para profesores encargados de establecimientos educacionales rurales, 18 de junio 2001: Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2scti>

Decreto N°118 Reglamenta asignación presupuestaria para transporte rural establecida en la Ley N°20.481, 11 de mayo de 2011: Ministerio de Educación <https://bcn.cl/2nidf>

Decreto N°608. Establece Política Nacional de Desarrollo de las Localidades Aisladas, 27 de noviembre de 2010: Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. (<https://bcn.cl/310pt>)

Decreto N°1107 Exento. Autoriza reuniones en microcentro para profesores de escuelas rurales en la forma que indica y deroga decretos exentos N°477, de 1995, y N°968, de 2012, ambos del Ministerio de Educación, 16 de septiembre de 2021: Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2seu7>

DFL N°2 Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 1996 sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales, 28 de noviembre de 1998: Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2k2xd>

Elige Educar, (2020). Análisis y proyección de la dotación docente en contextos rurales. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/10/ppt-rural-sitioweb.pdf>

FAO [Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura] (2012). Educación para la población rural. El papel de la educación, la formación y el desarrollo de capacidad para la reducción de la pobreza y la seguridad alimentaria <https://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/docs2012/ERPBookSpanish2012.pdf>

Fundación 99 (2020). Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19. Enero 2021 <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>

Fundación Amulen (2022). Educar sin agua. Una realidad invisible. [https://www.fundacionamulen.cl/wp-content/uploads/2021/12/Educar-Sin-Agua\\_compressed.pdf](https://www.fundacionamulen.cl/wp-content/uploads/2021/12/Educar-Sin-Agua_compressed.pdf)

INDAP [Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario] (2025) Diagnóstico para la Política nacional de juventudes rurales. Documento técnico interno.

Ley N°15.720. Crea una corporación autónoma con personalidad jurídica y derecho público y domicilio en Santiago, denominada Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 30 de septiembre de 1964: Ministerio de Educación <https://bcn.cl/2n21o>

Ley N°20.370. Establece la Ley General de Educación, 17 de agosto de 2009: Ministerio de Educación. (Esta norma ha sido refundida por Decreto con Fuerza de Ley-2, 2 de julio 2010: <https://bcn.cl/2f6yy>)

Ley N°20.248. Establece ley de Subvención Escolar Preferencial, 25 de enero 2008: Ministerio de Educación <https://bcn.cl/2f6q4>

Ley N°20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, 10 de febrero 2010: Ministerio de Desarrollo Social y Familia <https://bcn.cl/2irkh>

Ley N°20.500. Sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública, 16 de febrero 2011: Ministerio Secretaría General de la Presidencia <https://bcn.cl/1x38d>

Ley N°20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización, 11 de agosto 2011: Ministerio de Educación <https://bcn.cl/2exqt>

Ley N°20.845. Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, 08 de junio 2015: Ministerio de Educación <https://bcn.cl/1r2xn>

Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas: Ministerio de Educación, 1 de abril de 2016: Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/27gm2>

Ley N° 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, 28 de abril 2016: Ministerio de Educación <https://bcn.cl/1y3n2>

Ley N°21.430. Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, 6 de marzo 2022: Ministerio de Desarrollo Social y Familia <https://bcn.cl/2yieq>

Little, A. (2006). Education for all and multigrade teaching: challenges and opportunities. Editorial Springer.

MINEDUC - Ministerio de Agricultura (2020). Propuesta mesa técnica de educación rural. Por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales. <https://www.odepa.gob.cl/publicaciones/estudios/documento-propuesta-mesa-tecnica-de-educacion-rural>.

MINEDUC (2022). Plan de fortalecimiento de la educación rural Gabriela Mistral <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/20191>

MINEDUC (2023). Ficha MDSF, División de Educación General (DEG). Programa de Educación Rural. Documento técnico interno.

MINEDUC (2024a). Informe de resultados proceso participativo Política de Educación Rural. <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2024/09/Informe-resultados-completo.pdf>

MINEDUC, Centro de Estudios (2024b). Análisis de la educación rural en Chile. Evidencias 61. Santiago, Chile.

MINEDUC (2024c) Marco de Educación Integral para la Sustentabilidad y la Adaptación al Cambio Climático 2024–2027. Santiago, Chile.

MINEDUC (2024d) Base de datos “Practicantes y titulados Técnico Profesional 2024” disponible en Datos abiertos Mineduc <https://datosabiertos.mineduc.cl/practicantes-y-titulados-tecnico-profesional/>

Ministerio de Energía (2019) Mapa de vulnerabilidad energética. Síntesis metodológica y resultados. División de Acceso y Desarrollo Social. [https://energia.gob.cl/sites/default/files/documento\\_de\\_metodologia\\_y\\_resultados\\_0.pdf](https://energia.gob.cl/sites/default/files/documento_de_metodologia_y_resultados_0.pdf)

Núñez, C., González, B., Ascorra, P., y Grech, S. (2020) Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e215922, 2020. <https://www.researchgate.net/publication/340993440>

OIT [Organización Internacional del Trabajo] (2008). Convenio N°169 sobre pueblos Indígenas y tribales en países independientes [https://www.conadi.gob.cl/storage/docs/Comunicaciones/Leyes/Convenio\\_169.pdf](https://www.conadi.gob.cl/storage/docs/Comunicaciones/Leyes/Convenio_169.pdf)

Oliveira M., Joaquim, Garcilazo, Enrique y Bryce, Betty-Ann (2018). Estudios de Política Rural de la OCDE - Chile. 2016 <https://www.odepa.gob.cl/wp-content/uploads/2018/10/Estudios-de-Politica-Rural-Chile-OCDE.pdf>

ONU [Organización de las Naciones Unidas] (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

ONU (1959). Declaración de los Derechos del Niño <https://documents.un.org/doc/resolution/gen/nr0/145/78/pdf/nr014578.pdf>

ONU (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf)

ONU (1990). Protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias [https://www.ohchr.org/sites/default/files/cmaw\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/cmaw_SP.pdf)

ONU (2007). Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/>

[documents/DRIPS\\_es.pdf](#)

Pineda, J. (2014). Barreras para la construcción de la educación inicial como un espacio educativo en comunas rurales. Polis, Revista Latinoamericana, 13(37), 145-165. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v13n37/art09.pdf>

San Miguel, Javier (2009). Propuesta de Política para la Educación en Territorios Rurales. Documento técnico interno, División de Educación General, Ministerio de Educación.

Torres, R. y Lobos, D. (2022). Modelo para determinar a las escuelas chilenas en condición de aislamiento [Documento técnico interno]. Ministerio de Educación.

UNESCO (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza <https://www.refworld.org/es/leg/tratint/unesco/1960/es/130442>

UNESCO (1990) Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (EPT) y Marco de Acción para satisfacer las necesidades Básicas de aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990) [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)

UNESCO (2004). Educación de la población rural: una baja prioridad. Boletín del Sector Educación de la UNESCO "Educación hoy". Abril-Junio 2004. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134440\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134440_spa)

UNESCO (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa)

UNESCO (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

UNICEF (2017). Aportes para la elaboración de un régimen académico para el ámbito rural bajo la modalidad mediada por TIC. Secundarias Rurales mediadas por TIC. <https://www.unicef.org/argentina/informes/secundarias-rurales-mediadas-por-tic>

UNICEF (2022). El enfoque basado en los derechos de la niñez. Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez (1) <https://www.unicef.org/chile/media/7021/file/mod%201%20enfocoque%20de%20derechos.pdf>.

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

8

**Anexo**

## 8. Anexo

### Organizaciones e instituciones participantes de las mesas técnicas

Tipo de organización	Nombre institución
<b>Internacional</b>	OIT
	CEPAL
	OEI
	FLACSO
	Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural
	Environmental Defense Fund
<b>Nacional</b>	Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE
	Fundación 99
	Educación 2020
	Fundación Arauco
	Red Apícola Chile
	Confederación Nacional de Asociaciones Gremiales y Organizaciones de Pequeños Productores Campesinos de Chile
	Corporación Alianza para la Innovación y Desarrollo Rural CALIDER

Tipo de organización	Nombre institución
<b>Gremios</b>	Agrupación nacional de profesores y profesoras rurales
	Asociación de funcionarios de asistentes de la educación municipal de Valdivia
	Asociación Gremial de los Asistentes de la Educación
	Asistentes de la educación de Monte Patria
	Asociación de funcionarios de educación municipal, auxiliares, paradocentes y bibliotecarios de Arauco
	Federación Sur
	Confederación Nacional Movimiento VTF
	Asociación de administrativos, auxiliares, técnicos y profesionales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, APROJUNJI
	Federación Nacional Fanor VTF
	Sindicato Demoacrático de Fundación Integra
	Federación O´Higgins VTF
<b>Universidades</b>	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
	Universidad Alberto Hurtado
	Universidad Católica del Norte
	Universidad Católica del Maule
	Universidad de Aysén
	Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt
	Red Universidad de Playa Ancha
	Universidad Autónoma
	Universidad de Tarapacá
	Universidad de Los Lagos
	Universidad de Talca

Tipo de organización	Nombre institución
<b>Sostenedores</b>	Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI
	Fundación Integra
	Corporación municipal de educación y salud Pirque
	DAEM La Unión
	Corporación Educacional Apache
	DAEM Alhué
	DAEM San Juan de la Costa
	Fundación Educa Araucanía
	Sociedad Educacional Chacon Acosta Ltda.
	DEM Coyhaique
	Corporación El Mirador
	Corporación Milla Ruca
	Servicio Local de Educación Pública Colchagua
	Servicio Local de Educación Pública Huasco
	Servicio Local de Educación Pública Puerto Cordillera
	Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur
	Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía
	Servicio Local de Educación Pública Chinchorro
Servicio Local de Educación Pública Llanquihue	





Ministerio de Educación

