



EXPANDIR LA MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL EN CHILE: UNA PROPUESTA PARA LA CLASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN RURAL MULTIDIMENSIONAL Y CONTEXTUALIZADA

Cristóbal Villalobos, Facultad de Educación UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Karla Castillo, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Josefina Manns, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Sebastián Pereira, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Sebastián Buzeta, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

Entre marzo de 2025 y enero de 2026, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC) desarrolló el “*Estudio de apoyo para la elaboración y validación de una tipología de establecimientos educativos rurales*”¹. El estudio tuvo por objetivo general caracterizar y analizar la diversidad de la educación rural en Chile desde un enfoque territorial aplicado, con el fin de construir una tipología robusta y operacionalizable que pudiese reconocer las distintas realidades de la educación rural, mediante el uso de bases administrativas, la generación de análisis estadísticos y el mapeo territorial de las escuelas rurales del país.

Este Policy Brief recoge parte de la discusión conceptual y técnica que sustenta la construcción de la propuesta de tipología, poniendo énfasis en la necesidad de transitar desde la actual mirada dicotómica rural/urbana hacia un enfoque multidimensional y contextualizado del territorio, que permita comprender con mayor precisión las diversas realidades educativas presentes en los territorios rurales de Chile. Este análisis sustenta una propuesta conceptual que reconoce la heterogeneidad territorial, social y educativa del mundo rural, buscando fortalecer la pertinencia y relación de la investigación con las políticas públicas, mediante una clasificación de la ruralidad más fina, contextualizada y coherente con las transformaciones que han experimentado estos territorios en las últimas décadas.

METODOLOGÍA

- Se realizó una revisión sistemática de literatura nacional e internacional, orientada a levantar las brechas de información, principales hallazgos y desafíos respecto de la medición de la ruralidad en el mundo educativo. Esta revisión se realizó en bases de datos indexadas (SCOPUS y WOS) y focalizada en la última década.
- Asimismo, se analizaron documentos institucionales de diversos organismos internacionales (CEPAL, FAO, OCDE, ONU y Banco Mundial) para entender cómo se definía la ruralidad y sus consecuencias. Además, se seleccionaron cinco países (Perú, México, Colombia, Estados Unidos y Australia) para analizar en detalle los criterios para distinguir ruralidad. La selección de casos se guió por tres criterios: (i) disponibilidad de evidencia reciente y marcos normativos vigentes; (ii) diversidad en la forma de definir la ruralidad; y (iii) potencial de los casos para aportar aprendizajes aplicables al contexto chileno.
- Posteriormente, se definieron, a través de un análisis inductivo, dimensiones y variables clave para caracterizar la educación rural en Chile a partir de una revisión normativa guiada por los resultados de la revisión internacional y el estudio de los casos. Sobre esta base se construyó la clasificación de tipologías y se estimaron modelos analíticos (Análisis de Clases Latentes y Análisis Factorial) para construir tipologías de establecimientos rurales.
- Adicionalmente, se trabajó con la base de georreferenciación consolidada por el Ministerio de Educación, que cubre cerca de 11 mil establecimientos del sistema escolar. La incorporación de este componente espacial es relevante dado que el mapeo escolar constituye una herramienta clave para la planificación educativa y suele presentar mayores limitaciones en países en desarrollo (Brock, 2016).

¹ El estudio fue impulsado y licitado por la Subsecretaría de Educación (Licitación ID 592-36-LE24), a través de la unidad de Fortalecimiento de la Educación Rural de la División de Educación General del Ministerio de Educación. Agradecemos a todas y todos los actores de la Subsecretaría, así como a los y las profesionales del Centro de Estudios del MINEDUC, por los comentarios y discusión brindados en el marco del estudio.

Para citar: Villalobos, C., Castillo, K., Manns, J., Pereira, S., y Buzeta, S. (2026). *Expandir la mirada sobre la educación rural en Chile: Una propuesta para la clasificación de la educación rural multidimensional y contextualizada*. (CEPPE Policy Briefs, N° 41). Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Disponible en <https://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n41.pdf>

PRINCIPALES RESULTADOS

- Algunas de las transformaciones más recientes -como la reconfiguración de los sistemas productivos, la crisis climática y los procesos de migración campo-ciudad- han complejizado los límites entre lo rural y lo urbano, tensionando las definiciones tradicionales y evidenciando la necesidad de marcos analíticos más flexibles y contextuales.
- A nivel internacional, la educación rural presenta rasgos estructurales comunes: alta provisión pública, mayor aislamiento territorial, modalidades educativas específicas como multigrado y unidocencia y mayores restricciones a nivel de recursos, infraestructura y acceso a servicios. Sin embargo, estas características se expresan de manera diferenciada según los territorios, dando cuenta de una alta heterogeneidad en las condiciones de funcionamiento de los establecimientos.
- Los países utilizan distintos enfoques para clasificar la ruralidad, combinando criterios como tamaño poblacional, distancia a centros urbanos y acceso a servicios. Mientras Perú y México priorizan el tamaño y la cercanía, Colombia incorpora integración territorial, y en Estados Unidos y Australia coexisten múltiples clasificaciones según su uso.
- En Chile, la educación rural no puede ser comprendida adecuadamente mediante una clasificación dicotómica. Por ello, se propone una tipología basada en cuatro dimensiones -territorial y demográfica, infraestructura y servicios, socioeconómica y productiva y educacional- que permite representar de manera más precisa la diversidad de los establecimientos y fortalecer el diseño de políticas públicas más pertinentes y contextualizadas.

RECOMENDACIONES

- Desarrollar una discusión pública y académica amplia respecto de las dimensiones que deberían configurar las variables críticas para la educación rural en Chile, considerando como base las cuatro dimensiones propuestas: i) territorial y demográfica; ii) infraestructura y servicios; iii) socioeconómica y productiva; y iv) educacional.
- Avanzar en la discusión normativa sobre apoyos diferenciados que debiesen tener las escuelas rurales de acuerdo a las tipologías, construyendo apoyos diferenciados y explicitando sus implicancias financieras de esta discusión, aspecto especialmente sensible en el contexto demográfico nacional.
- Estimar y validar modelos estadísticos que clasifiquen a establecimientos rurales tanto en una lógica gradualista como tipológica, desarrollando un proceso de socialización con actores claves, permitiendo así consolidar las formas y características diversas de la educación rural en Chile.

1. INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE REPENSAR CÓMO SE DEFINE LA RURALIDAD EN EDUCACIÓN?

Durante las últimas décadas, diversas investigaciones y organismos internacionales han cuestionado las formas tradicionales de definir la ruralidad, especialmente en el ámbito educativo (CEPAL, 2017). Los procesos de transformación demográfica, territorial y socioeconómica -asociados, entre otros factores, a la industrialización, los cambios en los sistemas productivos y alimentarios, y la crisis climática- han complejizado los límites clásicos entre lo rural y lo urbano, haciendo necesario revisar la mirada dicotómica que ha predominado en las políticas públicas (UNESCO, 2012). Si bien las dimensiones y variables utilizadas para delimitar la ruralidad varían según el organismo o el país que se considere, existe un punto de convergencia en la literatura: entender lo rural como la simple contraposición de lo urbano resulta hoy insuficiente para representar la diversidad de territorios y establecimientos que operan fuera de los centros urbanos.

En Chile, la clasificación de ruralidad en el sistema educativo opera sobre la base de criterios establecidos en el DFL N° 2 (1998) del Ministerio de Educación². Según esta normativa, se considera rural a un establecimiento si es que está ubicado a más de 5 km del límite urbano más cercano (salvo casos justificados por accidentes topográficos o condiciones geográficas especiales acreditadas por la SEREMI de Educación), y/o aquellos que están situados en comunas con menos de 5.000 habitantes y con una densidad poblacional igual o inferior a 2 habitantes por km².

Si bien estos criterios cumplen una función administrativa, también cristalizan una idea de lo que se entiende por “lo rural” en el sistema educativo. No se trata, de esta forma, de una mera clasificación formal, sino de una forma de diferenciar financiera, simbólica y administrativamente a los establecimientos.

Como se observa, la clasificación dicotómica actual es de carácter predominantemente demográfico y territorial, sin considerar otros aspectos culturales, inmateriales, socioproductivos o educativos. Además de su restricción conceptual, la clasificación dicotómica genera problemas de identificación tanto para los establecimientos que quedan dentro como fuera de ella. Por un lado, numerosas escuelas que presentan condiciones propias de ruralidad quedan excluidas de la clasificación oficial, lo que reduce su visibilidad institucional y limita su acceso a apoyos pertinentes. Por otro lado, existen establecimientos que, aun siendo clasificados como rurales, han experimentado cambios en sus condiciones territoriales o institucionales a lo largo del tiempo, acercándose a características propias de contextos urbanos.

En este marco, la literatura nacional e internacional coincide en que la educación rural no puede entenderse únicamente como “educación en territorios no urbanos”, sino como una realidad educativa situada, atravesada por condiciones territoriales, sociales y culturales específicas (UNESCO, 2004). Los estudios identifican en los

establecimientos rurales un conjunto de características estructurales recurrentes (como menor matrícula, mayor aislamiento relativo y vínculos más estrechos con la comunidad local, por nombrar algunos ejemplos), pero advierten al mismo tiempo, diferencias sustantivas en sus condiciones de funcionamiento, que no pueden ser capturadas por una clasificación binaria (UNESCO, 2012; Welsh, 2024).

En términos pedagógicos y organizacionales, la investigación tiende a destacar la prevalencia de modalidades específicas como el multigrado y la unidocencia, que demandan del profesorado competencias y roles cualitativamente distintos a los de escuelas con configuraciones más complejas (Figueroa et al., 2021; Monsalve, 2021; Salinas-Silva et al., 2016; Aliaga-Rojas y Del Pino, 2024). A ello se suman condiciones variables de infraestructura y acceso a servicios básicos, como agua, conectividad de luz e internet y calidad de los espacios físicos (Fundación 99, 2020). Asimismo, estudios recientes muestran que las escuelas rurales concentran una cierta subjetividad, que tiende a estar tensionada con el currículo nacional, con un énfasis en el rol comunitario y las redes de apoyo (Bagley et al., 2024; Oyarzún, 2020b; Canaza-Choque, 2022; Walker & Clark, 2010; Cedering & Wihlborg, 2020; Oncescu & Giles, 2012).

En síntesis, la escuela rural concentra características propias, ya sean pedagógicas, comunitarias, identitarias e infraestructurales, que hacen insuficiente mantener una clasificación dicotómica para orientar las decisiones de política educativa. Así, es claro que no existe una definición única ni universal de ruralidad ya que los criterios utilizados varían según el organismo, el país y los propósitos de la clasificación.

2. ¿CÓMO SE DEFINE LA RURALIDAD?: DEFINICIONES DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y DE LA EXPERIENCIA COMPARADA

A continuación, se presentan distintas definiciones de ruralidad elaboradas por organismos internacionales, con el fin de identificar los principales criterios utilizados para su delimitación. Estas definiciones fueron revisadas a partir de una estrategia sistemática de revisión, que incluyó documentos técnicos y normativos de organismos como CEPAL, FAO, OCDE, ONU y Banco Mundial, así como estudios académicos recientes.

2.1. LA RURALIDAD EDUCATIVA DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Históricamente, las definiciones de ruralidad se han construido como categorías residuales basadas en criterios censales, con especial énfasis en América Latina (Oyarzún, 2020a; Arteaga et al., 2020; Juárez et al., 2020; CEPAL, 2011; FAO, 2019). Esto ha contribuido a sobredimensionar el grado de urbanización y a dificultar el diseño de políticas pertinentes para los espacios rurales (CEPAL, 2017, 2020).

A partir de la revisión internacional de organismos como CEPAL, FAO, OCDE, ONU y el Banco Mundial, se observa que existe con-

2. Según datos del Ministerio de Educación, el sistema escolar contaba con 10.945 establecimientos con matrícula y en funcionamiento para el año 2025. De este grupo, 3.089 son considerados rurales según los criterios del DFL N°2 (1998), lo que representa aproximadamente el 28% del total de establecimientos del país, y a los que asisten 273.871 estudiantes (que representan el 8% del total de la matrícula total del sistema). La oferta rural se concentra principalmente en regiones del sur, destacando La Araucanía (567), Los Lagos (476) y Maule (360). Cabe destacar, además, que 2.401 de estos establecimientos son públicos (administrados por municipios y/o servicios locales), mientras que el resto corresponde mayoritariamente a establecimientos particulares subvencionados (solo 9 establecimientos particulares pagados son rurales según la clasificación vigente para 2025).

vergencia en algunos criterios básicos para definir la ruralidad, tales como la densidad poblacional, la distancia a centros urbanos, la dispersión geográfica, la actividad económica y el acceso a servicios (CEPAL, 2017, 2020; FAO, 2019; OECD, 2006). Asimismo, muchos de estos organismos han discutido la dicotomización entre lo rural y lo urbano. Por ejemplo, la ONU ha promovido el “grado de urbanización”, distinguiendo ciudades, áreas de densidad intermedia y zonas rurales, aunque esta última categoría continúa siendo objeto de debate (ONU, 2018, 2021). El Banco Mundial, por su parte, ha definido lo rural como la población no urbana según las oficinas estadísticas nacionales y complementa esta visión con el Índice de Acceso Rural (RAI), centrado en la conectividad vial y en el acceso a caminos transitables durante todo el año (Banco Mundial, 2006, s. f.).

De forma complementaria, otros organismos han avanzado hacia enfoques más multidimensionales. En esta lógica, destaca la OCDE,

que plantea un “nuevo paradigma rural” que reconoce la diversificación económica y clasifica los territorios según densidad, proporción de población rural y presencia de centros urbanos, distinguiendo regiones predominantemente rurales, intermedias y urbanas, así como ruralidad remota o cercana a ciudades (OECD, 2006, 2016). Por su parte, la CEPAL y la FAO proponen incorporar, además de la densidad, elementos como dispersión de asentamientos, uso del suelo, actividad económica, conectividad y acceso efectivo a servicios, así como dimensiones institucionales como la gobernanza y la planificación territorial (CEPAL, 2020; FAO, 2019; Romero, 2012).

La Tabla 1 sintetiza las definiciones revisadas, explicitando las dimensiones consideradas por cada organismo internacional para delimitar la ruralidad y las tipologías o clasificaciones que se derivan de dichas aproximaciones.

Tabla 1. Síntesis criterios y clasificaciones de ruralidad según organismos internacionales

ORGANISMO	DENSIDAD POBLACIONAL	DISTANCIA A CENTROS URBANOS	DISPERSIÓN GEOGRÁFICA	USO DE SUELO	ACTIVIDAD ECONÓMICA	ACCESO A SERVICIOS	DIVISIÓN ADMINISTRATIVA / TAMAÑO DE LOCALIDAD	TIPOLOGÍA PROPUESTA
CEPAL (2011, 2020)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No propone una tipología explícita. Aporta un enfoque multidimensional centrado en dispersión, uso de suelo, conectividad, servicios y gobernanza territorial
FAO (2019)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No tiene una tipología explícita. Definición doble: censal + enfoque multidimensional
OCDE (2006, 2016)	Sí	Sí (funcional)	No	No	Sí	Sí	No	6 categorías en dos clasificaciones. OCDE 2006: i) predominantemente rural; ii) intermedia; iii) predominantemente urbana. OCDE 2016: i) rural en áreas urbanas funcionales; ii) rural cercano a ciudades; iii) rural remoto
ONU (2018, 2021)	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	3 categorías: i) ciudades; ii) localidades intermedias; iii) zonas rurales
Banco Mundial (2006, s.f.)	Sí	Sí (RAI)	No	No	Sí	Sí (RAI)	Sí	No propone una tipología explícita. Define lo rural como la diferencia entre la población total y la urbana (según definición nacional) y complementa con el Índice de Acceso Rural (RAI).

Fuente: Elaboración propia

Así, se evidencia que, aun cuando no existe una definición única de ruralidad, es posible identificar un conjunto de criterios recurrentes -demográficos, territoriales, económicos y de acceso a servicios- que estructuran las distintas aproximaciones conceptuales.

No obstante, los énfasis y combinaciones de estas dimensiones varían según el organismo, dando lugar a tipologías diferenciadas y a distintos alcances analíticos y operativos.

2.2. LA RURALIDAD DESDE LA EXPERIENCIA COMPARADA

Complementariamente, se examinaron cinco países (Perú, México, Colombia, Estados Unidos y Australia) para identificar los criterios con que definen la ruralidad educativa y analizar sus implicancias en la organización del sistema y en el diseño de políticas diferenciadas. Como sintetiza la Tabla 2, los cinco combinan criterios demográficos, territoriales y funcionales con distintos énfasis.

En México y, en parte, en Perú, predominan los umbrales poblacionales como criterio central, complementados por variables como función administrativa o distancia a centros urbanos (CEPAL, 2020; INEI, 2017, 2022). Perú, particularmente, distingue tres grados de ruralidad a partir del tamaño del centro poblado y su tiempo de acceso a una capital de provincia. Colombia, en cambio, adopta un enfoque funcional que considera la integración urbano-rural y la provisión de servicios, y distingue cuatro categorías: ciudades y aglomeraciones, municipios intermedios, municipios rurales y rural disperso (DNP, 2023). En Estados Unidos coexisten definiciones residuales —lo no urbano según la U.S. Census Bureau— con

clasificaciones graduales basadas en proximidad y conmutación laboral, como los RUCC y RUCA del USDA³ (USDA ERS, 2023). Australia, finalmente, adopta un enfoque centrado en la accesibilidad geográfica y la distancia efectiva a servicios mediante el índice ARIA+⁴ (ABS, 2021), que diferencia con mayor precisión los grados de aislamiento territorial.

Estas definiciones no son neutras, por el contrario, tienen implicancias en las políticas de cada país. Por ejemplo, en Colombia la clasificación territorial orienta la implementación de la Política Integral de Educación Rural (PIER) y programas como Escuela Nueva (MEN, 2022), permitiendo la habilitación para programas particulares focalizados en “lo rural”. En Perú, por su parte, la categorización de centros poblados rurales se articula con estrategias como la PAEPAR⁵ y programas de permanencia escolar (MINEDU, 2018), permitiendo así asignar recursos pedagógicos para poblaciones específicas. En Estados Unidos y Australia, las definiciones de ruralidad determinan la asignación de financiamiento diferenciado y programas de apoyo a distritos rurales (U.S. Department of Education, 2023; Australian Government, 2020).

Tabla 2. Comparación de definiciones de ruralidad y su uso en políticas educativas en países seleccionados

PAÍS	CRITERIOS PRINCIPALES	CATEGORÍAS DE RURALIDAD	APLICACIÓN EN POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PLANIFICACIÓN
Colombia	Tamaño de cabecera municipal, Densidad poblacional, Nivel de integración funcional	1. Ciudades y aglomeraciones 2. Municipios intermedios 3. Municipios rurales 4. Rural disperso	PIER, Escuela Nueva, Plan de Educación Rural, tipología DNP guía distribución de recursos
Perú	Número de habitantes, Agrupamiento de viviendas, Función administrativa, Distancia a capitales provinciales	1. Rural 1 (≤ 500 hab. y > 2 hrs a capital de provincia) 2. Rural 2 (> 500 hab. y > 2 hrs a capital de provincia) 3. Rural 3 (> 500 hab. a < 2 hrs, o ≤ 500 hab. a < 30 min de capital de provincia)	PAEPAR, Qali Warma, acciones según contexto rural
México	Tamaño poblacional, Función administrativa, Acceso a servicios e infraestructura	1. Rural: < 2.500 hab. 2. Semiurbano: $2.500-14.999$ hab. 3. Urbano: ≥ 15.000 hab.	Educación comunitaria, telesecundaria, CONAFE en zonas rurales
Estados Unidos	Población (residual respecto a lo urbano), Proximidad a áreas urbanas, Conmutación laboral, Densidad y servicios	U.S. Census: no urbano USDA: Códigos RUCC y RUCA	Financiamiento y programas educativos varían según definiciones estatales y federales
Australia	Accesibilidad geográfica, Distancia a centros urbanos y servicios (índice ARIA+)	1. Major Cities 2. Inner Regional 3. Outer Regional 4. Remote 5. Very Remote	Asignación de recursos educativos según ARIA+; estrategias federales y estatales ej. NSW

Fuente: Elaboración propia

3. Los sistemas RUCC (Rural-Urban Continuum Codes) y RUCA (Rural-Urban Commuting Areas) son clasificaciones del Departamento de Agricultura de EE. UU. (USDA) para definir la ruralidad. El RUCC clasifica condados según el tamaño de su población y su cercanía a áreas metropolitanas, mientras que el RUCA ofrece mayor precisión al clasificar distritos censales basados en la densidad poblacional y los patrones de desplazamiento laboral (commuting) hacia centros urbanos.

4. El Accessibility/Remoteness Index of Australia (ARIA+) es el índice oficial utilizado en Australia para medir la accesibilidad geográfica de los lugares a los centros de servicios o su nivel de aislamiento (remoteness), basado en la distancia por carretera. Es fundamental para la planificación de servicios en áreas regionales y remotas.

5. La PAEPAR (Política de Atención Educativa para la Población de Áreas Rurales) es un marco estratégico orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad con pertinencia territorial. Su implementación busca reducir las brechas de acceso y aprendizaje en sectores rurales mediante modelos de servicio educativo adaptados a la dispersión geográfica y a las particularidades socioculturales de los centros poblados.

En suma, el análisis comparado muestra que las clasificaciones de ruralidad no son neutras: operan a la vez como categoría estadística, como criterio de asignación de recursos y como orientador de política pública. Cada una de estas funciones resulta relevante al momento de definir dimensiones aplicables al sistema educativo chileno.

3. HACIA UNA PROPUESTA MULTIDIMENSIONAL PARA ENTENDER LA DIVERSIDAD DE ESTABLECIMIENTOS RURALES

La revisión conceptual y el análisis comparado detallado en las secciones anteriores evidencian que la ruralidad no puede comprenderse únicamente a partir de criterios demográficos o administrativos. Aunque con diferencias, tanto la literatura especializada como las definiciones elaboradas por organismos internacionales y las experiencias de distintos países coinciden en señalar que los territorios rurales se configuran a partir de múltiples factores que incluyen características territoriales, condiciones de acceso a servicios, dinámicas socioeconómicas y particularidades del funcionamiento educativo.

En conjunto, estas aproximaciones muestran que la ruralidad constituye una realidad heterogénea y multidimensional, cuya comprensión requiere ir más allá de la tradicional distinción dicotómica entre lo rural y lo urbano. Considerando lo anterior, nuestra propuesta considera cuatro grandes dimensiones para entender la educación rural en el país: i) dimensión territorial y demográfica; ii) dimensión de infraestructura y servicios; iii) dimensión socioeconómica y productiva; y iv) dimensión educacional.

Aunque diferenciadas analíticamente, estas dimensiones se encuentran interrelacionadas, tal como se muestra en la Figura 1. De esta manera, lejos de constituir categorías aisladas, estos ejes se articulan entre sí y configuran distintas combinaciones territoriales y educativas que permiten comprender la diversidad de establecimientos rurales.

Figura 1. Marco multidimensional para comprender la ruralidad educativa



3.1. DIMENSIÓN TERRITORIAL Y DEMOGRÁFICA

Una primera dimensión necesaria de considerar es la territorial y demográfica. En general, esta dimensión aborda las características físicas y poblacionales del territorio en el que se emplazan los establecimientos educacionales rurales, pudiendo considerar variables como la densidad poblacional, el tamaño de las localidades, y los niveles de aislamiento o accesibilidad respecto de centros urbanos.

Diversos estudios (Berdegué et al., 2010; Kay, 2006; Hart et al., 2005) junto con organismos internacionales (CEPAL, 2011; CEPAL, 2020; UNESCO, 2004) han señalado que estos factores constituyen uno de los principales criterios para delimitar la ruralidad, en la medida en que influyen en la forma en que se organizan los asentamientos humanos, la conectividad entre territorios y el acceso a servicios y oportunidades. En el ámbito educativo, se ha relevado que estas condiciones inciden directamente en la organización de la oferta escolar y en el funcionamiento de los establecimientos educativos, influyendo en aspectos como los tiempos de traslado de estudiantes y docentes, la sostenibilidad de escuelas de baja matrícula, la presencia de cursos multigrado y las posibilidades de articulación entre establecimientos (UNESCO, 2004; UNESCO, 2012; Schafft & Jackson, 2011; Monsalve, 2021). En este sentido, el territorio no opera únicamente como una localización geográfica, sino como una condición estructurante del funcionamiento del sistema educativo en contextos rurales, por lo que su incorporación como dimensión resulta central.

3.2. DIMENSIÓN DE INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS

En segundo lugar, parece necesario incorporar una dimensión centrada en elementos de infraestructura y servicios, considerando aspectos como el acceso a servicios esenciales como agua potable, electricidad o conectividad a una red de internet.

La relación entre infraestructura, acceso a servicios y condición de ruralidad ha sido documentada por la literatura. Por una parte, diversos organismos internacionales han destacado que el acceso a infraestructura y servicios constituye un componente central para comprender las desigualdades territoriales en contextos rurales (CEPAL, 2017; FAO, 2019). Por otra parte, el acceso a servicios y las condiciones de infraestructura impactan en el funcionamiento cotidiano de los establecimientos y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, pues las limitaciones en infraestructura, conectividad o acceso a servicios pueden dificultar la continuidad educativa, restringir el acceso a recursos pedagógicos y aumentar las brechas entre escuelas rurales y urbanas (UNESCO, 2004, 2012; Figueroa et al., 2021).

3.3. DIMENSIÓN SOCIOECONÓMICA Y PRODUCTIVA

En tercer lugar, es necesario incluir elementos relacionados con las características socioeconómicas y productivas del territorio, como la actividad económica predominante, el uso del suelo o el porcentaje de tierras no cultivables, por mencionar algunos ejemplos. La incorporación de esta dimensión busca relevar un aspecto central: que la escuela no se emplaza en la "nada", sino en un espacio productivo y social que es necesario reconocer.

La investigación ha mostrado que las condiciones productivas inciden en las trayectorias educativas de los estudiantes y en la relación entre las escuelas y sus comunidades (Kay, 2006; Berdegué et al., 2010; Muñoz et al., 2024). Así, por ejemplo, las dinámicas productivas del territorio pueden influir en la participación de los estudiantes en actividades familiares o laborales, en las expectativas educativas de las comunidades y en el vínculo entre los establecimientos educacionales, tanto en el currículo explícito como implícito (Oyarzún y Ramos Arellano, 2024; Canaza-Choque, 2022). De este modo, comprender el contexto socioeconómico y productivo permite situar el funcionamiento de las escuelas rurales dentro de las realidades sociales y económicas de los territorios en los que se insertan.

3.4. DIMENSIÓN EDUCACIONAL

Por último, la dimensión educacional aborda la organización y composición de los establecimientos rurales. Estas características no son solo un efecto de la ruralidad: también la constituyen, en tanto expresan históricamente cómo el sistema educativo ha construido lo rural (Schmelkes, 2010; Monsalve, 2021; Figueroa et al., 2021). Esta dimensión aborda las características propias del funcionamiento de los establecimientos educativos rurales y de la oferta educativa disponible en los territorios. Considera variables asociadas a la organización escolar, tales como el tamaño de la matrícula, la estructura de cursos -incluyendo la presencia de cursos combinados o multigrado- o la organización de las clases.

La literatura sobre educación rural ha destacado que las condiciones organizacionales de las escuelas constituyen un elemento clave para comprender las particularidades del sistema educativo en contextos rurales. Factores como la baja matrícula, la organización multigrado, la continuidad de trayectorias educativas y las condiciones laborales del profesorado son rasgos recurrentes en muchas escuelas rurales y reflejan la forma en que el sistema educativo se adapta a territorios con baja densidad poblacional y alta dispersión geográfica (UNESCO, 2004, 2012; Cano et al., 2023). En este contexto, la dimensión educacional permite analizar cómo estas características influyen en las condiciones de enseñanza y aprendizaje, así como en las oportunidades educativas disponibles para los estudiantes (Schafft & Jackson, 2011; Showalter et al., 2019).

4. CONCLUSIONES

La revisión nacional, internacional y de casos comparados evidencia que, pese a los avances para superar la dicotomía rural-urbano, aún no existe consenso sobre una definición única de ruralidad ni sobre un mecanismo único para caracterizar los espacios educativos. No obstante, se observa convergencia en torno a ciertos criterios comunes -como densidad poblacional, accesibilidad, conectividad, actividad económica y acceso a servicios- y una creciente adopción de enfoques multidimensionales. Asimismo, los casos analizados (Perú, México, Colombia, Estados Unidos y Australia) muestran que las definiciones de ruralidad no son neutras, sino que tienen implicancias directas en la arquitectura de las políticas educativas, particularmente en la asignación de recursos y la focalización de apoyos. De este modo, la definición de la ruralidad puede operar como un dispositivo central de las políticas educacionales de cada país.

En este marco, es importante reafirmar que uno de los principales hallazgos de la revisión es que no existe una única forma de establecimiento rural. Por el contrario, las escuelas rurales presentan configuraciones heterogéneas que combinan distintos niveles de aislamiento, disponibilidad de servicios, dinámicas socioeconómicas y características educativas. Esta diversidad refuerza la necesidad de avanzar desde definiciones generales hacia la identificación de grupos o tipologías que permitan captar de mejor manera estas diferencias y orientar decisiones de política más pertinentes, tanto en el corto como en el largo plazo.

Considerando lo anterior, se presenta una propuesta que organiza la multidimensionalidad de la ruralidad en cuatro dimensiones: territorial y demográfica; infraestructura y servicios; socioeconómica y productiva; y educacional. Esta dimensionalidad permite estructurar la heterogeneidad de manera sistemática y facilitar su operacionalización, medición y eventual actualización en el tiempo.

En un país caracterizado por una alta diversidad territorial, geográfica y sociocultural, las formas que adopta la ruralidad se expresan en realidades locales diferenciadas, con prácticas, trayectorias e identidades propias. En este contexto, avanzar hacia una tipología de establecimientos rurales constituye una herramienta concreta para reconocer esta diversidad y traducirla en criterios más ajustados de planificación y gestión del sistema educativo, contribuyendo a la discusión en un amplio sentido, tanto desde las definiciones normativas como al conjunto de las políticas educativas.

REFERENCIAS:

- » Aliaga-Rojas, J., & Del Pino, M. (2024). Education evaluation policy in Chile: experience at a multigrade rural school as a contribution to social justice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09446-5>
- » Arteaga, P., Popoca, C. y Juárez Bolaños, D. (Coords.) (2020). La educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de: https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=H1UIEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=educaci%C3%B3n+rural+mexicana&ots=WZi9dNtjqD&sig=GAx0D8UdwULm8fC7sTW-YAE9z5Qg&redir_esc=y#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20rural%20mexicana&f=false
- » Australian Bureau of Statistics (ABS). (2021). Australian Statistical Geography Standard (ASGS): Volume 5 – Remoteness Structure. Recuperado de <https://www.abs.gov.au>
- » Australian Government. (2020). National Regional, Rural and Remote Education Strategy – Final report. Recuperado de <https://www.education.gov.au/higher-education-reviews-and-consultations/national-regional-rural-and-remote-education-strategy>
- » Bagley, C., Beach, D., Fargas-Malet, M., & Vigo-Arazola, B. (2024). Troubling rurality and rural schooling: a qualitative meta-synthesis of research in rural schools in three European national school systems. *Ethnography and Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2433025>
- » Banco Mundial. (2006). Rural Access Index: a key development indicator. *Open Knowledge Repository*. <https://hdl.handle.net/10986/17414>
- » Banco Mundial. (s. f.). Rural population. DataBank. <https://databank.worldbank.org/metadataglossary/world-development-indicators/series/SP.RUR.TOTL>
- » Berdegué, J., Jara, E., Modrego, F., Sanclemente, X., & Schejtman, A. (2010). Comunas rurales de Chile (Documento de Trabajo N° 60). *Programa Dinámicas Territoriales Rurales, Rimisp*. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1366349561N602010BerdegueJaraModregoSanclementeSchejtmanComunasruralesChile.pdf
- » Brock, C. (2016) *Geography of Education. Scale, Space and Location in the Study of Education*. Bloomsbury Academic.
- » Canaza-Choque, F. A. (2022). Partir de ese dolor. Educación rural, precariedad y poder territorial. *AACADEMICA*. <https://www.aacademica.org/franklin.americo.canazachoque/36.pdf>
- » Cano, A., Espino, H. M., & Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 77–90. <https://doi.org/10.35362/rie9115566>
- » Cedering, M., & Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community - A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal Of Rural Studies*, 80, 606–617. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.007>
- » CEPAL. (2011). Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3858-nueva-definicion-rural-fines-estadisticos-america-latina>
- » CEPAL (2017). Planificación para el desarrollo territorial rural en América Latina y el Caribe: Enfoques, herramientas y experiencias. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- » CEPAL. (2020). Medición de lo rural para el diseño e implementación de políticas de desarrollo rural (No. 45317). Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- » DNP. (2023). Categorías de ruralidad. GOV.CO. <https://osc.dnp.gov.co/tematica?dashboard=ddrs&tematica=dri&modulo=cr>
- » FAO. (2019). Nueva definición de lo rural en América Latina y el Caribe en el marco de FAO para una reflexión colectiva para definir líneas de acción para llegar al 2030 con un ámbito rural distinto (2030 - Alimentación, agricultura y desarrollo rural en América Latina y el Caribe, No. 2). FAO. <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/c75ceafb-35ca-49a7-8da8-9dacd1c87367/content>
- » Figueroa, F., González, P., Monsalve, A., & Lagos, M. (2021). Educación rural en Chile: Propuestas para una política con pertinencia territorial. Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), Universidad de Chile. <https://opech.cl>
- » Fundación 99 (2020). Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19. <https://fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>
- » Hart, L. G., Larson, E. H., & Lishner, D. M. (2005). Rural definitions for health policy and research. *American Journal of Public Health*, 95(7), 1149–1155. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.042432>
- » INEI. (2017). Capítulo 1: Características de la población. Retrieved from https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/cap01.pdf
- » INEI. (2022). Estadísticas de la educación 2022. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1684/cap02.pdf
- » Juárez, D., Olmos, A., & Ríos, E. (2020). Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- » Kay, C. (2006). Rural poverty and development strategies in Latin America. *Journal of Agrarian Change*, 6(4), 455–508. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0366.2006.00132>
- » Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2018). Modelo de servicio educativo para el ámbito rural. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/>
- » Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022). Nota Técnica. Más y Mejor Educación Rural: Avances hacia una Política Pública para la Educación en las Ruralidades de Colombia. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mas_y_mejor_educacion_rural_avances_hacia_una_politica_publica_para_la_educacion_en_las_ruralidades_0.pdf
- » Monsalve, A. (2021). Educación rural en Chile: Más allá de la marginalidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 12(1), 45–64. <https://relec.org>
- » Muñoz, T. M., Saavedra, G., & Prada, N. J. (2024). Análisis comparativo de las habilidades sociales en un contexto rural y urbano de Colombia. *Pensamiento Americano*, 17(34). <https://doi.org/10.21803/penamer.17.34.730>

- » [OECD. \(2006\).](#) El nuevo paradigma rural políticas y gobernanza: políticas y gobernanza. OECD Publishing.
- » [OECD \(2016\).](#) *Adopting a Territorial Approach to Food Security and Nutrition Policy.* Paris: OECD Publishing.
- » [Oncescu, J., & Giles, A. R. \(2012\).](#) Changing relationships: the impacts of a school's closure on rural families. *Leisure/Loisir*, 36(2), 107-126. <https://doi.org/10.1080/14927713.2012.724961>
- » [ONU \(2018\).](#) Las diferentes definiciones de urbano en el mundo. <https://onu-habitat.org/index.php/las-diferentes-definiciones-de-urbano-en-el-mundo?highlight=WyJydXJhbCJd>
- » [ONU \(2021\).](#) ¿Cómo definir ciudades, pueblos y áreas rurales? <https://onu-habitat.org/index.php/como-definir-ciudades-pueblos-y-areas-rurales?highlight=WyJydXJhbCJd>
- » [Oyarzún, J. de D. \(2020a\).](#) Uncertain futures in forgotten places: a study on education policies and students' subjectivities in rural contexts in Chile. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(7), 1047-1063. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1758923>
- » [Oyarzún, J. de D. \(2020b\).](#) Tensions between education and development in rural territories in Chile: Neglected places, absent policies. *Handbook on Promoting Social Justice in Education*, 283-307. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_25
- » [Oyarzún, J., & Ramos Arellano, M. \(2024\).](#) Schools and industries producing educational-labor paths in secondary TVET in Chile: Who sets the skills agenda? *International Journal Of Educational Development*, 111, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103149>
- » [Romero, J. \(2012\).](#) Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 11(1).
- » [Salinas-Silva, V., Arenas-Martija, A., & Margalef-García, L. \(2016\).](#) Non-certified environment and geography subject expertise in Chilean rural educators. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(4), 295-309. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1149340>
- » [Schafft, K. A., & Jackson, A. Y. \(Eds.\). \(2011\).](#) Rural education for the twenty-first century: Identity, place, and community in a globalizing world. Penn State University Press.
- » [Schmelkes, S. \(2010\).](#) La educación básica en el medio rural en México: Condiciones, actores y propuestas. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- » [Showalter, D., Hartman, S. L., Johnson, J., & Klein, B. \(2019\).](#) Why Rural Matters 2018-2019: The Time Is Now. Rural School and Community Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED604580>
- » [U.S. Department of Education. \(2023\).](#) Rural Education Achievement Program (REAP). Retrieved from <https://www.ed.gov/grants-and-programs/formula-grants/rural-education-achievement-program>
- » [UNESCO. \(2004\).](#) Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132994_spa
- » [UNESCO. \(2012\).](#) Escuelas rurales en América Latina: Tensiones entre la calidad y la equidad educativa. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org>
- » [USDA ERS. \(2023\).](#) Rural Definitions. <https://www.ers.usda.gov/topics/rural-economy-population/rural-classifications/>
- » [Walker, M., & Clark, G. \(2010\).](#) Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal Of Rural Studies*, 26(3), 241-249. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2009.12.002>
- » [Welsh, R. O. \(2024\).](#) Does rural mean not urban? Reconsidering the conceptualization and operationalization of rural school districts. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859241227929>

ACERCA DE CEPPE-UC

CEPPE UC tiene como misión prioritaria realizar investigación sobre políticas y prácticas en educación, para contribuir al desarrollo del sistema educativo chileno. El Centro busca mejorar la base de evidencia con que la sociedad y las instituciones educativas cuentan para comprender y responder a las demandas educacionales del país.

En particular, CEPPE UC impulsa una amplia agenda de proyectos de investigación, tanto avanzada como aplicada, que abordan problemas estratégicos de la educación chilena desde una perspectiva multidisciplinaria.

ACERCA DE LA SERIE POLICY BRIEFS

Esta serie busca contribuir a la difusión del conocimiento y la promoción del debate educacional entre los actores relevantes. Sus números contienen los principales hallazgos de investigaciones avanzadas y aplicadas realizadas en el Centro desde el año 2010.

Para contribuir al debate educacional en marcha, la serie ofrece al público –tanto masivo como especializado– evidencia acotada y de fácil consulta, en un formato breve y accesible.

La producción académica del Centro es variada y se encuentra disponible en distintos formatos, que se pueden encontrar en el sitio web institucional www.ceppeuc.cl.

OTRAS PUBLICACIONES

Entre ellos destacan:

- Libros Ediciones UC. Colección en Educación CEPPE UC.

La Colección se ha propuesto como objetivo la comunicación de nuevas ideas, hallazgos y evidencias en un lenguaje accesible, para contribuir desde la academia a la discusión y propuestas de políticas públicas en educación.

- Artículos académicos.

CEPPE UC genera investigación educacional de excelencia, publicando en revistas académicas de alto impacto tanto nacionales como internacionales en una gama amplia de áreas y disciplinas de la investigación educacional.



Centro UC

Estudios de Políticas y Prácticas en Educación - CEPPE

Campus San Joaquín Universidad Católica 3ºPiso Edificio Decanato de Educación Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile Teléfono: (562) 235 413 30 www.ceppeuc.cl



ceppe@uc.cl



[/ceppeuc](https://www.facebook.com/ceppeuc)



[@ceppe_uc](https://twitter.com/ceppe_uc)