

# Las escuelas graduadas del medio rural chileno: una aproximación histórico-curricular

## *Graduate Schools in Rural Chile: A Historical-Curricular Approach*

Luis Alan Jiménez-Cruces<sup>1</sup>

### RESUMEN

Este ensayo tiene por objeto presentar una aproximación histórica y curricular respecto a las escuelas graduadas del medio rural chileno, entendiéndolas como centros rurales de enseñanza básica muy similares a los urbanos, aunque también, muy peculiares. Se hace necesario mirar el contexto político y sociogeográfico en el que surgen y se forjan las escuelas graduadas rurales, para conocer las necesidades que han tenido que sortear a través del tiempo y para analizar y comprender las peculiaridades territoriales y de implementación curricular que las caracterizan. Asimismo, para permitir algunas reflexiones que motiven el estudio de estos centros educativos, especialmente, en el último aspecto indicado. El acercamiento considera algunos hitos trascendentales en materia de educación urbana y rural, esto es, hechos nacionales suscitados en diferentes momentos del siglo XIX, XX y XXI. Mediante la revisión documental científica y normativa, se ponen en perspectiva el surgimiento, las cualidades y algunos desafíos curriculares propios de este tipo de escuelas; retos que, por cierto, aún se encuentran vigentes.

**Palabras claves:** escuela urbana; escuela rural; escuela graduada rural; escuela multigrado; currículum nacional; instrucción escolar.

### ABSTRACT

*The purpose of this essay is to present a historical and curricular approach to graduate schools in rural Chile, understanding them as rural primary education centers very similar to urban ones, although also very peculiar. It is necessary to look at the political and socio-geographical context in which rural graduate schools are forged, to be able to know the needs they have had to overcome over time and to analyse and understand the territorial and curricular implementation peculiarities that characterize them. Likewise, to allow some reflections that motivate the study of these educational centres, especially in the last stated aspect. The approach considers some transcendental milestones in matters of urban and rural education, that is, national events that*

---

<sup>1</sup> Estudiante de Magíster en Educación, mención Políticas y Gestión Educativa, Universidad Austral, Valdivia, Chile; Profesor de Educación General Básica, Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile; [ljprofesor@yahoo.es](mailto:ljprofesor@yahoo.es); <https://orcid.org/0000-0002-6908-2564>.

*occurred in different moments of the XIX, XX and XXI centuries. Through the review of scientific and normative documents, the emergence, the qualities, and some curricular challenges of this type of school are put into perspective; challenges that, by the way, are still in force.*

**Keywords:** *Urban school; rural school; rural graduate school; multigrade school; national curriculum; school instruction.*

Este artículo se inicia con una contextualización histórica del sistema educativo chileno, abarcando temas como la expansión de la escuela, la dicotomía urbano-rural, tipos de escuelas, graduación escolar, subclasificación de escuelas rurales, entre otros. Estos temas se exponen tal cual se presentan en algunas leyes educativas y en postulados de diversos autores.

A continuación, se listan algunos rasgos de las escuelas urbanas, las escuelas rurales multigrado y las escuelas rurales graduadas, subrayando sus semejanzas y algunas peculiaridades de las últimas en relación al territorio, el hibridismo organizacional y la implementación pedagógica que hacen del currículum escolar nacional. Del mismo modo, se recalcan algunos desafíos educativos-curriculares asumidos por las escuelas rurales a lo largo de la historia y se exponen las formas en que estas han sobrellevado dichos retos. Conjuntamente, se relevan problemas que requieren ser resueltos.

Por último, se indican lineamientos investigativos para el abordaje de las escuelas graduadas rurales en el medio chileno, con la pretensión de poder recopilar información curricular valiosa que contribuya al fortalecimiento de las actuales políticas públicas y/o institucionales en materia de educación rural.

## **Las escuelas graduadas del medio rural chileno**

Durante el siglo XIX, el Estado chileno asumía el acceso a la escuela como un factor de integración social, donde la instrucción popular era el mecanismo para sentar las bases del nuevo sistema político del país: “Educar era un deber del Estado y la equidad significaba ‘universalizar la escuela’, es decir, llevarla a todos los rincones del territorio, asegurando que todos los individuos pudiesen

llegar a ella” (Ponce de León, 2010, p.450). Así lo dejan entrever la Constitución de 1833, en su artículo 153 (Constitución Política de Chile, 1833), y la Ley de Instrucción Primaria de 1860, en sus diferentes apartados (Ley S/N, 1860).

Entre las décadas del 40 y el 80 se inició la expansión y aseguramiento de la escuela primaria en Chile. En primer lugar, se levantaron centros educativos para la instrucción escolar de hombres y luego para mujeres. Niños y niñas en edad escolar llegaron a las escuelas de las urbes y también a las que se ubicaban en campos, caseríos y pueblos (aunque en menor cantidad), para ser instruidos/as en materias elementales como lectura, escritura y aritmética. La expansión se acrecentó el año 1881, cuando las escuelas mixtas se extendieron a todos los lugares del territorio que tuvieran una población estimada de entre 300 y 600 habitantes (Ponce de León, 2010). Otro hecho importante en esta dirección fue “la creación de la Escuela Normal de Chillán, en 1889, la cual formaba maestros para la ruralidad” (Reyes, 2002, p.40). Esta escuela surgió como extensión de aquellas fundadas durante la década del 40.

Aunque durante el siglo XIX la red de escuelas primarias construidas por el Estado se expandió considerablemente, el avance del proceso de escolarización fue “heterogéneo y socialmente segmentado” (Serrano *et al.*, 2013, p.86). El acceso a la instrucción académica era desigual, pues quienes vivían en los grandes centros poblados tenían más oportunidades de escolarizarse que quienes habitaban el campo. En muchos casos la llegada de y a la escuela fue tardía, y siempre en menor escala para este último grupo.

Pese a lo anterior, la expansión de la escuela y los criterios demográficos de aquel tiempo dieron paso a un sistema educativo con foco en lo urbano y lo rural, donde “lo urbano era la población aglomerada en los centros poblados y lo rural, la población de campo” (Ponce de León, 2010, p.464). Desde ese entonces, la escuela básica chilena se caracterizó por presentar una dualidad educativo-territorial, sintetizada en la calificación de “urbana” o “rural”, adquirida por el hecho de ser pensada, diseñada e implementada en y para gran parte del territorio nacional.

A inicios del siglo XX, con la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, el 26 de agosto de 1920 (Ley 3654 de 1920), la expansión y los calificativos de la escuela se hicieron aún más patentes. El Estado mandataba a las madres, padres o guardadores/as a brindar al menos cuatro años de escolaridad a sus hijos/as o pupilos/as. Se crearon “escuelas temporales” en campos

u otros lugares donde no existían entidades para la instrucción escolar, pues debían hallarse centros de enseñanza que propiciaran el cumplimiento de lo señalado por la normativa educacional del periodo (Pérez, 2018).

Durante el año 1927, surgieron algunos cuestionamientos respecto a si la escuela rural era realmente rural, dado que lo único que tributaba a su nombre era lo concerniente a su emplazamiento geográfico. Las líneas curriculares que se trataban de materializar eran las mismas que para las escuelas urbanas. No había una escuela rural contextualizada en beneficio del territorio. Así lo demuestran dichos de parlamentarios de ese año:

(...) en Chile, desgraciadamente, la escuela rural propiamente dicha, casi no existe. La escuela campesina es la repetición de la escuela urbana. Se inculca al niño del campo lo que se enseña al de la ciudad, incurriendo en un gravísimo error educacional. (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, como se cita en Pérez, 2018, p.7)

Al finalizar la década de los 20, el Estado chileno logró establecer algunas disposiciones legales que fortalecieron y posibilitaron la escolarización rural. Surgió el Reglamento General de Escuelas Primarias (Ley 3060 de 1929), como complemento de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, y el Decreto 3147 del 7 de junio de 1930. El primero estaba orientado a ampliar la cobertura de la educación rural y el segundo, a tipificar las escuelas considerando el espacio de sus emplazamientos (Pérez, 2018). Por otro lado, bajo el alero de la Ley de Enseñanza Normal, en 1929, también se produjo la creación de las escuelas normales rurales, iniciativa que pretendió “modificar el sistema de formación de maestros, a fin de entregarles herramientas específicas para su desempeño en el medio campesino” (Museo de la Educación Gabriela Mistral [MEGM], s.f). Esta vez, aparte de crear escuelas rurales, se buscaba “desarrollar una escuela verdaderamente rural, cuyos programas y métodos fueran pertinentes a los contextos socioculturales” (MEGM, s.f). Bajo esta nueva mirada, el profesorado se posicionaba como una pieza clave para la enseñanza y el aprendizaje en contextos rurales.

Para este tiempo, la conformación de diferentes arquetipos de escuelas ya era una realidad. Por una parte, se habían levantado las escuelas urbanas y por otra, las rurales. Aludiendo a criterios territoriales y educativos de la época, las escuelas urbanas podían entenderse como aquellas escuelas primarias (hoy básicas) localizadas en centros urbanos o distritos suburbanos de algunas

grandes ciudades. Eran centros de enseñanza con alta demanda escolar y con grados o cursos según edades y niveles escolares. Las escuelas rurales, por su parte, eran concebidas como entidades primarias (hoy básicas) localizadas en poblados rurales que desarrollaban actividades productivas en torno a la tierra, plantas, animales, madera, entre otras. Presentaban baja demanda escolar y contaban con todos o algunos de los grados-cursos consignados en la normativa.

Con el paso de los años y el desarrollo de algunas investigaciones en el ámbito de lo educativo-rural, afloraron varios criterios para clasificar las escuelas del medio rural chileno. Gajardo y De Andraca (1987) proponen clasificaciones ligadas a los grados-cursos (completos e incompletos), a la dotación docente (uni, bi, tridocente, polidocente), a la cantidad de estudiantes matriculados/as (escuelas pequeñas, medianas, grandes), entre otras variables. Todos estos criterios estaban, de alguna u otra manera, vinculados y afectados entre sí. Por ejemplo: escuelas completas = polidocentes, grandes, etc.; escuelas incompletas = bidocentes, pequeñas. Peirano *et al.* (2015) proponen la siguiente clasificación: (i) según la cantidad de docentes que posea la institución: escuelas uni, bi, tridocentes y polidocentes; (ii) según la cantidad de cursos atendidos en una misma sala: regulares o multigrado; y (iii) según la cobertura en cursos: completas o incompletas.

Actualmente, se suele pensar que las escuelas ubicadas en el medio rural chileno son solo centros educativos con enseñanza multigrado, es decir, escuelas pequeñas con maestros o maestras que enseñan, en una misma sala de clases, a dos o más cursos de manera simultánea. Sin embargo, la historia y la evidencia científica muestran que en el medio rural desde hace bastante tiempo también existen escuelas parecidas a las urbanas. En palabras de Navarro (2018) las “escuelas graduadas rurales” y en palabras de Gajardo y De Andraca (1987) las “escuelas rurales completas”.

Para favorecer la comprensión de lo expresado, a continuación se hace una diferenciación de las escuelas presentes en el medio rural chileno. Esta distinción engloba algunos de los criterios clasificatorios mencionados más arriba:

- a) *Escuelas rurales multigrado*: centros educativos pequeños e incompletos, ya que tienen pocos/as estudiantes y al menos un aula combinada, es decir, un aula integrada por estudiantes de diferentes grados o cursos (ejemplo: 1° y 2°, 1° y 3°, etc.). Se localizan en sectores rurales.

b) *Escuelas rurales parecidas a las urbanas o escuelas graduadas rurales (completas)*: escuelas básicas completas, con grados o cursos de 1° a 6° u 8° básico, con pocos/as estudiantes y ubicadas en poblados que tienen la categoría de rural. Este tipo de escuela es muy semejante a la urbana (y quizás por eso pasa un poco desapercibida), no obstante, es muy particular en su condición (como se verá más adelante).

La subclasificación recién planteada (multigrado o graduada) adquiere sentido al relevar el concepto de “graduación escolar”, puesto que dicha terminología apunta a la cantidad de grados o cursos presentes en una escuela, además de las modalidades en que estos trabajan a razón de la enseñanza y el aprendizaje (organización de los grados, disposición espacial, etc.). La expresión tiene directa relación con el número de estudiantes matriculados/as en las comunidades educativas.

A continuación, se exhiben algunos extractos de leyes educativas chilenas que refieren a la graduación escolar:

- “La enseñanza primaria constará de tres grados de educación general, compuestos de dos años escolares cada uno y de un cuarto grado de educación vocacional” (Ley 3654 de 1920, artículo 28).
- “El nivel de enseñanza básica regular tendrá una duración de ocho años” (Ley 18962 de 1990, artículo 14), los cuales fueron graduados en ciclos y cursos: primer ciclo (cursos 1°, 2°, 3° y 4° básico), segundo ciclo (cursos 5°, 6°, 7° y 8° básico).
- “Las escuelas multigrado (con cursos combinados de 1° a 6° año básico) adscritas al programa MECE/BÁSICA/RURAL, aplicarán un currículum educacional de, a lo menos, 30 horas de clases semanales” (Decreto Exento 477 de 1995, artículo 1).
- “El nivel de educación básica regular tendrá una duración de seis años” (Ley 20370 de 2009, artículo 25), los cuales fueron graduados en ciclos y cursos: primer ciclo (cursos 1°, 2°, 3° y 4° básico), segundo ciclo (cursos 5° y 6° básico).
- “Multigrado: establecimientos educacionales rurales en los cuales se combinan todos o algunos de los cursos de 1° a 6° año. Establecimientos educacionales rurales en los que se combinen cursos de 7° y 8° año básico, cuando cumplan alguno de los siguientes requisitos de aislamiento geográfico: inexistencia de otras alternativas accesibles para la continuación

de estudios o vulnerabilidad socioeconómica de la población” (Decreto Exento 1107 de 2021, artículo 1).

Las normativas citadas sustentan y complementan lo que se venía diciendo respecto a la “graduación escolar”, expresión que también desarrolla Navarro (2018) al referirse a la escuela graduada como aquella que, independientemente del contexto (rural o urbano), “estructura su enseñanza en distintos grados, estableciendo grupos homogéneos” (p.214), según edades y/o niveles de enseñanza.

Ahora bien, a pesar de que la expansión educativa consideró un agrupamiento de las escuelas básicas en urbanas y rurales, y dentro de este último tipo las multigrado y rurales graduadas, todas ellas siempre compartieron lineamientos estructurales en cuanto a lo educativo: escolarizar y educar a la población. Este propósito estatal se consagró en diferentes cuerpos legales y se resguardó por medio de múltiples propuestas curriculares para la enseñanza. En este sentido, el currículum escolar, entendido como “el conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos (asignaturas, sectores o áreas)” (Cox, 2011, p.2), fue uno de los mayores puntos de convergencia entre estas. Se contaba con bases curriculares, planes y programas de estudio “estandarizados” para diseñar e implementar la enseñanza en todos los grados y espacios del territorio. Los lineamientos de base (lo que hay que enseñar y desarrollar en los/as estudiantes) fueron comunes para todas las escuelas, independientemente de su ubicación, la cantidad de estudiantes y profesores/as.

A continuación, se detallan algunas semejanzas que han presentado y presentan las escuelas urbanas y rurales graduadas (completas), y se indican peculiaridades del último tipo. Respecto a las semejanzas educativas, cabe destacar:

- Ambas gradúan sus procesos de enseñanza-aprendizaje considerando cursos que van desde 1° hasta 6° u 8° básico (aproximadamente), contando con profesores/as generalistas y/o especialistas que se encargan de un curso determinado, una asignatura o, bien, de ambos.
- Las dos comparten las mismas bases curriculares y programas de estudio nacionales (currículum común, prescrito).

En cuanto a lo particular de la escuela graduada en el medio rural, se releva:

- El espacio geográfico en donde estas se ubican (de norte a sur, de este a oeste, en zonas con y sin aislamiento territorial, con baja población, etc.).
- El carácter rural de las mismas, por encontrarse en poblados que poseen ese calificativo.
- El hibridismo organizacional que las permea.

Cuando se habla de hibridismo organizacional se apunta a “la práctica escolar que han adoptado estas escuelas, basándose en un modelo escolar urbano, pero materializándolo en contextos educativos rurales” (Navarro, 2018, p.166). Esta situación, desde el inicio de la escuela rural en Chile, ha generado tensiones teóricas, administrativas y pragmáticas, tanto para el sistema educativo en general como para sus actores directos. En este punto, uno de los grandes desafíos de la escuela rural (multigrado y graduada) siempre ha sido acercar el currículum escolar nacional (pensado en sus inicios para la población urbana) a la realidad de vida que tienen los niños y las niñas en sus territorios para, de esta manera, favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de experiencias cercanas, familiares y contextualizadas.

En Chile, entre los años 1920 y 1970 (desde la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria hasta la reforma educativa del gobierno de Eduardo Frei Montalva), “la escuela primaria rural transitó por políticas que reconocieron y fomentaron la especificidad sociocultural de las escuelas ubicadas en los campos” (Pérez, 2018, p.3). Durante este lapso, se comenzó a abordar el desafío curricular-pedagógico que tenían las escuelas rurales, cimentándose la idea de un currículum escolar nacional más cercano al entorno de los y las estudiantes, un instrumento que considerara su cultura de vida: sus casas, patios, naturaleza, actividades productivas, familias, etc. (Freire, 2010). Ejemplo de aquello fue la edición, impresión y distribución (por parte del Ministerio de Educación de la época) del silabario *Mi Tierra* en 1942, como recurso pedagógico para las escuelas rurales. También hubo medidas legislativas como el Reglamento General de Escuelas Normales (Decreto Supremo 987 de 1945, que buscaba actualizar la formación profesional de maestros/as para desempeñarse en contextos de ruralidad), el Plan San Carlos (plan de experimentación educativa rural, implementado entre 1945 y 1948), la Reforma Educativa de 1965 (Pérez, 2018), entre otras.

Pese al camino recorrido, el año 1987 investigadores señalaban que la escuela rural siempre había sido vista

como la expresión física, organizativa y administrativa de un circuito educacional que se orienta a la atención de una población predominantemente urbana y que, como tal, no atiende ni a la realidad de las zonas rurales, ni a las características y necesidades de los destinatarios de su acción. (Prada, 1980, como se citó en Gajardo y De Andraca, 1987, p.9)

Lo anterior se afirmaba no con el afán de menoscabar a la escuela rural, sino que para poner en evidencia algunas de las necesidades que esta poseía. Se demandaban orientaciones curriculares y procesos pedagógicos pertinentes a la realidad territorial, puesto que lo urbano se estaba superponiendo a lo rural, afectándolo negativamente. Obsérvense las siguientes ideas:

En lo que a la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje se refiere, se constata la implantación en el medio de un currículum de vigencia nacional que expresa valores marcadamente urbanos y acaba por transformar la educación impartida en estas zonas en una versión disminuida y deformada del tipo de educación que se imparte en la ciudad. (Gajardo y De Andraca, 1987, p.9)

En el año 1990, con la entrada en vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se pusieron en marcha diferentes iniciativas que abarcaron la educación en su espectro rural y trataron de rescatar aquellas singularidades de la escuela en virtud del medio. Algunas de estas iniciativas fueron el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación para Educación Básica Rural (MECE/Básica/Rural) del año 1992 y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de 1996 (Galaz *et al.*, 2017). El MECE/Básica/Rural se focalizó en formular propuestas pedagógicas especiales para el territorio (por el espacio, la cantidad de estudiantes y el acceso) y en la creación de microcentros para la coordinación de la enseñanza y el desarrollo profesional docente (Contreras, s.f.). En tanto, el PEIB trató de incorporar saberes y conocimientos indígenas en la población escolar de las zonas rurales (Ministerio de Educación [Mineduc], 2017). Por otro lado, en 1995 el Ministerio de Educación editó

el “Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrados” en el que se proponen: (i) los principios y modos de proceder en una planificación escolar descentralizada; (ii) el

diseño de un currículo para escuelas con estas características; y (iii) ejemplos de desarrollo del currículo para esta realidad rural. (Peirano *et al.*, 2015, p.55)

El año 2001 se habilitó el Programa de Escuelas de Sectores Pobres P-900, propuesta que, si bien no era propiamente para la población estudiantil rural, afectaba a las escuelas multigrado y graduadas bajo el objeto de “contribuir con los aprendizajes cognitivos y socioafectivos de aquellos estudiantes que presentaban bajo rendimiento escolar” (Ministerio de Hacienda, 2001, p.3).

En 2009, la promulgación de la Ley General de Enseñanza (LGE) trajo nuevas oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la escuela rural en Chile, tanto en lo administrativo como en lo económico, material y pedagógico. Se destaca la creación, en el año 2010, de una sección en el Ministerio de Educación

encargada específicamente de atender la educación para la población rural que, en sus inicios, tuvo a su cargo las tareas de evaluar los alcances del programa MECE/Básica/Rural y proponer, a partir de esta revisión, acciones pertinentes a desarrollar atendiendo a los contextos educativos de este sector. (Peirano *et al.*, 2015, p.55)

Con el pasar de los años, implementar el currículum escolar nacional en contextos rurales dejó de ser un desafío para una parte de las escuelas del medio (las multigrado), dado que el Ministerio de Educación (2021) elaboró orientaciones pedagógicas y disciplinares para enseñar y aprender en el aula rural multigrado. Obsérvense los siguientes materiales:

- Manual estratégico sobre módulos didácticos para la enseñanza multigrado (2014).
- Orientaciones generales sobre módulos didácticos para la enseñanza multigrado (2016).
- Módulos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales multigrado (para cursos entre 1° y 6° básico, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) (2017).
- Orientaciones pedagógicas para el aula multigrado en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2017).

Estos recursos permitieron contextualizar los elementos curriculares (objetivos de aprendizajes, contenidos, actividades y otros) a la realidad territorial de este tipo de escuelas, lo que dio mayor pertinencia a la enseñanza que se estaba impartiendo en estos centros, además de facilitar la labor pedagógica de directivos/as y docentes a favor de las comunidades, las aulas y el aprendizaje de los/as estudiantes.

Hoy en día, pese a que las escuelas graduadas son una realidad (Álvarez y Ugarte, 2019), se sabe muy poco sobre cómo estas enfrentan el desafío de implementar un currículum escolar urbano en un contexto rural. Es posible que aún no hayan sido abordadas desde este enfoque, debido a que se han mimetizado con las escuelas urbanas, a raíz de la igualdad curricular y la graduación escolar, y con las rurales multigrado, por el carácter rural que comparten. Por lo mismo, orientaciones pedagógicas como las que se mencionaban en párrafos anteriores (destinadas a escuelas rurales multigrado), aún no han llegado a este tipo de escuelas.

Finalmente, a raíz del desafío pendiente y bajo la premisa de que “la escuela no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de sus alumnos y de sus familias” (Freire, 2010, p.133), sería oportuno y atingente estudiar las escuelas graduadas rurales, específicamente en lo que respecta a la implementación pedagógica del currículum escolar nacional en los contextos sociogeográficos donde están insertas. De esta forma, sería posible evidenciar las ventajas y desventajas pedagógicas que se suscitan a la hora de materializar en contextos rurales un currículum escolar fundado en lo urbano. Asimismo, se contribuiría con información curricular valiosa que permitiría fortalecer, mejorar y/o modificar las actuales políticas públicas en materia de educación rural, principalmente aquellas referidas al tratamiento del currículum escolar en escuelas graduadas del medio rural chileno.

## **Síntesis y conclusiones**

Desde el siglo XIX el sistema educacional chileno decidió caminar hacia la universalización de la escuela primaria. Bajo la premisa de instrucción, equidad y cobertura, logró expandirse a muchos lugares del territorio, favoreciendo la escolarización de niños y niñas. Sin embargo, existe cierta incógnita respecto a si la expansión respondió a un fin político-educativo y social o bien, solo al primero de ellos. Pues, aunque se mandataba la construcción de escuelas, el acceso, la calidad y la

instrucción propiamente tal no estaban garantizados, existiendo desigualdades para y entre la población estudiantil de finales de siglo. En muchos casos la llegada de la escuela y a la escuela fue tardía (Ponce de León, 2010). Pese a esto, la intención de expandirla trajo nuevos aires educativos para el país y, desde luego, la clasificación de esta en urbana y rural.

Ya en la segunda década del siglo XX la escuela primaria se volvió elemental. Se fijó la obligatoriedad de al menos 4 años de instrucción escolar para que personas-estudiantes adquirieran algunos conocimientos fundamentales como lectura, escritura y aritmética. Al mismo tiempo que se volvía obligatoria y se posicionaba sobre la geografía, asumía el desafío de educar a una diversidad de personas según sus edades, ubicación, accesibilidad, etc. La escuela se alzó primero en las urbes y después en los campos, por lo que, siguiendo esta secuencia, mucho de lo administrativo y pedagógico que ya existía para la escuela urbana se replicó en la rural. Esta situación provocó controversia en aquel tiempo, en torno a por qué a los niños y niñas del campo se les enseñaba lo mismo que a los/as de la ciudad (Pérez, 2018), y se interpeló a la clase política de la época en búsqueda de mayor reconocimiento y pertinencia para la educación que hasta ese entonces figuraba como rural.

La diversidad educativo-pedagógica presente en la escuela rural ha llevado a que esta sea caracterizada desde diversos aspectos (cantidad de docentes, estudiantes, modalidades de trabajo, grados, cursos, entre otros) (Gajardo y De Andraca, 1987; Peirano *et al.*, 2015), destacándose mayormente las escuelas multigrado y las graduadas o completas. Hoy la evidencia histórica y científica da pie para señalar que en el medio rural chileno existe una cantidad importante de escuelas que son muy parecidas a las urbanas y, en palabras de Navarro (2018), estas son las “escuelas graduadas rurales”.

Si bien cada escuela que se desplegó por el territorio nacional tuvo y tiene significativas peculiaridades, siempre, todas ellas, compartieron semejanzas educativas estructurales. El currículum escolar chileno fue y es el punto de convergencia entre todas (lo que había que enseñar para lograr el macro propósito: escolarizar y educar a la población). La implementación pedagógica del currículum escolar urbano en el contexto educativo rural, también entendida como hibridismo organizacional, fue un desafío constante para todas las escuelas rurales, dado que debían acercar los elementos técnicos propuestos en él (objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades, etc.) a

la realidad de vida de los y las estudiantes, buscando contextualizar los procesos de enseñanza que se diseñaran a favor del aprendizaje.

Paulatinamente se fue revisando y trabajando la implementación del currículum escolar en contextos educativos rurales, generándose a través del tiempo (a finales del siglo XX y a inicios del XXI) algunas orientaciones pedagógicas y disciplinares que permitieron materializar en estas realidades el currículum común-prescrito. Fue entonces que la implementación curricular dejó de ser un desafío para una parte de las escuelas rurales, las multigrado, quedando solo pendiente este reto para las escuelas graduadas del medio rural chileno.

Las escuelas graduadas rurales son parte de la realidad educativa de Chile, pero, pese a eso, han sido muy poco investigadas en lo concerniente a la implementación pedagógica que hacen del currículum escolar nacional vigente. Es probable que exista una leve noción de cómo sucede esto en la generalidad, gracias a lo que existe sobre currículum para escuelas urbanas y rurales multigrado, pero, hasta ahora, no hay precisión al respecto. Estas escuelas pasan un tanto desapercibidas para la política educativa nacional, puesto que están algo mimetizadas con las escuelas urbanas y/o las multigrado. Son afectadas de manera indirecta por las normativas que surgen a nivel país, pero no ha existido una focalización estatal respecto a ellas.

Dado que hoy en día se carece de información que señale cómo los actores educativos de las escuelas graduadas rurales desarrollan y aprecian la implementación del currículum escolar nacional en el contexto educativo donde trabajan, resulta atingente explorar las formas y sentidos que tiene para dichos actores (por ejemplo, equipos directivos y docentes) la situación destacada. De tal manera, se podrían evidenciar las ventajas y desventajas pedagógicas que se suscitan a la hora de materializar un currículum escolar fundado en lo urbano dentro de contextos educativos rurales. Por otra parte, se contribuiría con las escuelas investigadas, los departamentos de educación, las secretarías provinciales, el Ministerio de Educación y sus departamentos de currículum, entre otros, proporcionando información curricular valiosa para fortalecer, mejorar y/o modificar las actuales políticas institucionales y/o públicas en materia de educación rural; especialmente aquellas referidas al tratamiento pedagógico del currículum escolar nacional vigente en escuelas graduadas del medio rural chileno.

## Referencias

- Álvarez, C. y Ugarte, A. (2019). La escuela graduada en el medio rural. Un estudio de caso. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (26), 163-181. <http://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.154> ISSN 0214-0489
- Constitución Política de Chile [Const.]. Art. 153. 15 de mayo de 1833 (Chile). [https://www.bcn.cl/Books/Constitucion\\_Politica\\_1833/index.html#p=1](https://www.bcn.cl/Books/Constitucion_Politica_1833/index.html#p=1)
- Contreras, E. (s.f.). *Reforma educacional chilena*. Educación General Básica. <https://elizabeth-contreras.webnode.cl/reforma-educacional-chilena/>
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, (56), 1-9. <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>
- Decreto Exento 477 de 1995 [con fuerza de ley]. Fija normas técnico-pedagógicas para las escuelas multigrado (con cursos combinados) adscritas al Programa MECE Básica Rural. 10 de agosto de 1995. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=192049&f=1995-09-02>
- Decreto Exento 1107 de 2021 [con fuerza de ley]. Autoriza reuniones en microcentro para profesores de escuelas rurales en la forma que indica y deroga Decretos Eeexentos n° 477, de 1995, y n° 968, de 2012, ambos del Ministerio de Educación. 08 de septiembre de 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165329>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno.
- Gajardo, M. y De Andraca, A. (1987). *Estructura y funcionamiento de la escuela en las zonas rurales* (Documento de trabajo n° 337). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1987/000288.pdf>
- Galaz, A., Contreras, C. y Acosta, P. (2017). Comunidades profesionales de aprendizaje: oportunidades de desarrollo profesional en la exclusión y diversidad rural. *Educação (UFES)*, 42 (3), 505-520. <https://doi.org/10.5902/1984644426513>

- Ley S/N de 1860. Instrucción primaria-Lei jeneral del ramo. 24 de noviembre de 1860.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022941>
- Ley 3654 de 1920. [Sin título]. 26 de agosto de 1920.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=24146>
- Ley 18962 de 1990. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. 07 de marzo de 1990.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Ley 20370 de 1990. Establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. (2017). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016.  
<https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Educación Rural. Apoyo Aula Multigrado*.  
<https://rural.mineduc.cl/apoyo-aula-multigrado/>
- Ministerio de Hacienda. (2001). Programa de Escuelas de Sectores Pobres P-900 (P-900).  
[https://www.dipres.gob.cl/597/articles-140979\\_informe\\_final.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-140979_informe_final.pdf)
- Museo de la Educación Gabriela Mistral. (s.f.). *La educación primaria rural en Chile (1920-1970)*.  
<https://www.museodelaeducacion.gob.cl/colecciones/la-educacion-primaria-rural-en-chile-1920-1970>
- Navarro, O. (2018). La escuela graduada en España. Similitudes con el actual modelo educativo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20 (31), 211-228.  
<https://doi.org/10.19053/01227238.7394>
- Peirano, C., Estévez S. y Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6 (1), 53-70.  
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93042015000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042015000100004&lng=es&tlng=es)

- Pérez, C. (2018). “La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado”. *Historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)*.  
[https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/imagenes/articles-87328\\_archivo\\_PDF.pdf](https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/imagenes/articles-87328_archivo_PDF.pdf)
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia*, 2 (43), 449-486.  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/historia/v43n2/art04.pdf>
- Reyes, M. (2002). El desarrollo de la escuela rural chilena. *Horizontes Educativos*, (7), 39-43.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885005>
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2013). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. (Tomo II). Taurus.