



¿Qué debería hacer el Estado de Chile respecto del cierre de establecimientos educativos rurales con baja matrícula? Recomendaciones de política pública

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Alumno: Gonzalo Felipe Plaza Rojas
Profesor Guía: Juan Pablo Valenzuela**

Santiago, Diciembre de 2022

Abstract

El presente informe entrega una propuesta de política de cierre para establecimientos educativos rurales con baja matrícula en Chile. Para el abordaje de esta problemática, se realiza una caracterización de la educación rural, presentando las condiciones a las que se enfrenta este sector actualmente, así como estadísticas relacionadas a la cantidad de establecimientos y matrículas a las que afecta este tópico. Adicionalmente, se realiza un análisis de la forma en que ha operado el cierre de establecimientos educativos rurales hasta el momento en el territorio nacional, para después mediar una discusión bibliográfica acerca de los *trade-off* que emergen en esta temática. Se analizan las posturas a favor y en contra de este fenómeno. Luego, teniendo en consideración los argumentos que se levantan en torno a ello, se describen algunas prácticas internacionales relevantes de considerar para su aplicación en nuestro país. A modo de cierre, el documento propone aquellas condiciones que debería presentar una política pública de cierre de escuelas para el desarrollo de un proceso orgánico para las comunidades afectadas.

Palabras clave:

Educación rural - Escuela rural - Política de cierre - Fusión de escuelas

Índice

1	INTRODUCCIÓN	4
2	LAS ESCUELAS RURALES EN CHILE, MATRÍCULA ESCOLAR Y POLÍTICA DE CIERRE DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS	5
2.1	CONTEXTO ESCUELAS RURALES.....	5
2.2	EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN ESCUELAS RURALES	6
2.3	LA POLÍTICA DE CIERRE DE ESCUELAS EN CHILE	9
3	LA DISYUNTIVA DEL CIERRE DE ESCUELAS RURALES CON BAJA MATRÍCULA	11
4	MEJORES PRÁCTICAS INTERNACIONALES	13
5	CONCLUSIONES.....	16
6	BIBLIOGRAFÍA.....	18

1 Introducción

Actualmente en Chile, según datos oficiales de Mineduc 2021, existen 3.299 escuelas rurales, lo que representa el 29% del total nacional de establecimientos educativos, constituyendo el 8% de la matrícula nacional. De estos establecimientos, el 54% son escuelas multigrado, es decir, aquellas que ofrecen la trayectoria educativa hasta 6° básico y se caracterizan por tener cursos combinados (tienen estudiantes de distintos cursos en la misma aula). Por otro lado, las escuelas completas tienen 7° y 8° básico en algunos casos y su característica fundamental es que no tienen cursos combinados. Ambas pueden tener el nivel de Educación Parvularia. Un 47% de las escuelas rurales tienen menos de 20 estudiantes, por tanto, el problema de política pública que se genera es el dilema de la eficiencia respecto de mantener abiertas escuelas para un número reducido de estudiantes o bien tener otro tipo de solución para dichos niños, niñas y jóvenes.

Según datos Mineduc 2021, en los últimos años, el cierre de escuelas rurales ha sido una constante en nuestro país, disminuyendo en un 27.7% los establecimientos de estas características entre 2005 y 2021. El problema del cierre de escuelas rurales tensiona a los tomadores de decisiones por varios motivos. Por ejemplo, los argumentos a favor de no cerrar las escuelas rurales de baja matrícula incluyen la cercanía geográfica que proveen a sus estudiantes. También, las escuelas rurales constituyen un activo cultural y patrimonial clave para la vida diaria de las comunidades donde se emplazan. Gran parte de las actividades comunitarias en localidades rurales ocurren en la escuela, los vecinos, los gobiernos locales, la comunidad educativa se congrega en torno a la escuela transformándose en un eje articulador del desarrollo local (Vera-Bachmann y Salvo, 2016). Por otro lado, hay argumentos en favor de cerrar establecimientos educativos o bien fusionar establecimientos que apuntan a razones de eficiencia económica y de socialización por parte de los y las estudiantes. (Núñez et al., 2020). Este problema de política pública no ha sido resuelto hasta la fecha y es por eso que este *Policy Brief* plantea la pregunta **¿Qué debería hacer el Estado de Chile respecto del cierre de establecimientos educativos rurales con baja matrícula?**, planteando consideraciones para contribuir a una toma de decisiones informada por parte del Estado de Chile.

Para este *Policy Brief* se utilizará una metodología de análisis de evidencia nacional y comparada de otros países en donde se haya aplicado una política de cierre de establecimientos educativos rurales. Los datos utilizados son de artículos en revistas especializadas y datos administrativos.

Este documento está estructurado por un primer capítulo, que presenta una caracterización de la escuela rural en Chile y de las políticas de cierre de establecimientos educativos rurales que han operado hasta el momento; seguido de un segundo capítulo que plantea los *trade offs* que emergen del cierre de escuelas. En tercer lugar, un capítulo que analiza las mejores prácticas internacionales en torno al tema y desglosa aquello que podemos sacar como ejemplo para ser aplicado en nuestro país. Finalmente, están las conclusiones y recomendaciones de política pública para el caso chileno.

2 Las escuelas rurales en Chile, matrícula escolar y política de cierre de establecimientos educativos

2.1 Contexto escuelas rurales

Al momento de hablar de escuelas rurales, se hace referencia a aquellos establecimientos que se encuentran a una distancia de más de 5 kilómetros del límite urbano más cercano o bien, que presenten características geográficas que obliguen al rodeo de una distancia superior a esta¹. Es decir, la condición de ruralidad en un establecimiento educacional está determinada por la distancia y la accesibilidad. Según datos del 2021, el territorio nacional posee 3.299 escuelas rurales, de las cuales el 77,6% son públicas (Municipales o dependientes de un Servicio Local de Educación Pública), 22,2% pertenecen a sostenedores particular subvencionado y 0,2% son de dependencia particular pagada (ver tabla 1), por tanto, podemos decir que la educación rural en Chile es mayoritariamente educación pública. Según datos del directorio Mineduc 2021, la educación rural se concentra principalmente en las regiones de La Araucanía (619), Los Lagos (527) y Maule (376). Y, precisamente en las regiones ubicadas al sur de la región Metropolitana, las escuelas rurales tienen una proporción mayor en relación a las urbanas, es decir, que representan un porcentaje significativo en el universo de establecimientos que posee cada región (llegando a un 59% en la región de Los Ríos).

Del total de establecimientos rurales, es posible apreciar que la mayoría de estos cubren exclusivamente la etapa de la Enseñanza Básica (93%) y solo 130 establecimientos, equivalentes a un 4%, imparte adicionalmente Enseñanza Media, ya sea Científico-Humanista o bien Técnico Profesional. Si consideramos solo la oferta de educación pública, tanto municipal como dependientes de los Servicios Locales de Educación, tenemos que la proporción de establecimientos rurales es de 51% y 49% urbanos. De los establecimientos rurales públicos, el 67% tiene al menos un curso multigrado, es decir, estudiantes de distintos cursos en la misma aula. Un gran porcentaje de las escuelas rurales tienen baja matrícula, en particular según datos Mineduc 2021 del total de escuelas rurales, un 17% tiene hasta 5 estudiantes, un 34% tiene hasta 10 estudiantes y un 47% tiene como máximo 20 alumnos y alumnas.

Tabla 1. Establecimientos educativos rurales según dependencia administrativa

Cantidad de establecimientos educativos rurales por dependencia	Total	%
Público	2.559	77,6
Particular subvencionado	734	22,2
Particular pagado	6	0,2
Total	3.299	100

Fuente: Elaboración propia con datos directorio oficial Mineduc 2021

¹ Artículo 11, segundo párrafo, DFL N°2 de 1993.

Adicionalmente y, según un estudio elaborado por Fundación 99 el año 2021, es posible señalar que los estudiantes en contextos rurales tienen un perfil que difiere, en algunas aristas, con los estudiantes en espacios urbanos. En términos familiares y de ingreso existen brechas entre el contexto rural y el urbano. Las familias de zonas rurales presentan menores niveles de escolaridad que las familias urbanas, en promedio 3 años (Agencia de la Calidad de la Educación [ACE], 2019). Respecto de la variable ingreso, se tiene que “los padres de establecimientos rurales perciben un ingreso promedio mensual dos veces más bajo que el ingreso promedio mensual de los padres de los estudiantes que asisten a establecimientos urbanos” (ACE, 2019).

De igual manera, un estudio realizado por Gallego (2007), da cuenta de que los resultados de la prueba SIMCE demuestran que, en un 85% de los casos, las diferencias de rendimiento entre estudiantes de escuelas rurales y escuelas urbanas guardan relación con las condiciones socioeconómicas más desfavorecidas que presentan. Es decir, que sólo un 15% de los resultados sugieren que la diferencia entre contextos rurales y urbanos responde a una falta de competencia y el tamaño de las escuelas rurales (p. 70).

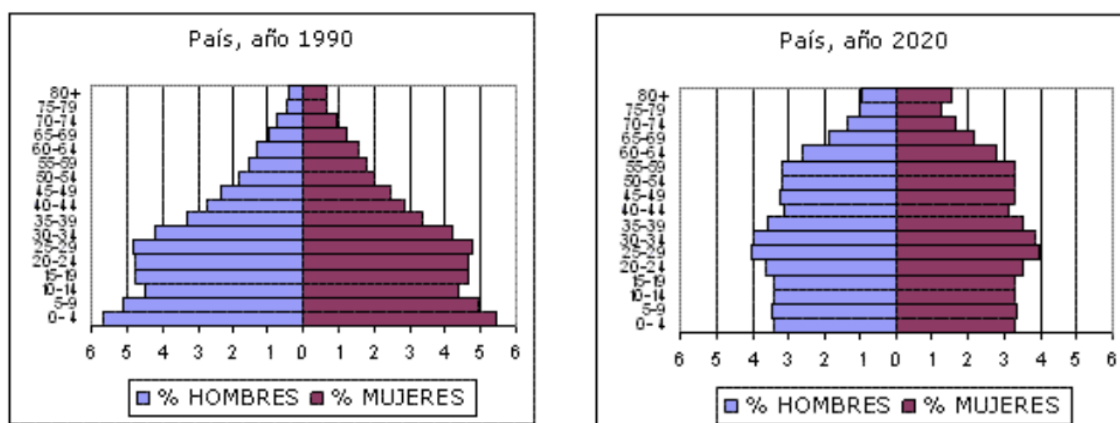
Según McCracken (1991), hay un vínculo estrecho entre las proyecciones educacionales y la ubicación geográfica de los estudiantes, lo que explicaría las diferencias entre las aspiraciones vocacionales de estos dos grupos. Asimismo, y para finalizar, estos mismos autores señalan que la decisión de ingresar a un establecimiento de estudios superiores tiene directa relación con las expectativas de los padres. De igual manera, las familias rurales se ven enfrentadas a mayores problemas de conectividad digital que las urbanas, situación que ha significado un desafío inmenso para la educación rural al momento de situarnos en la pandemia de COVID-19 y que, por ende, significó (sobre todo al principio de ésta) una profundización de las brechas entre estudiantes rurales y urbanos.

De igual manera, hay estudios que señalan que el perfil de egreso de los estudiantes de escuelas rurales se caracteriza por una falta de competitividad por parte de estos jóvenes al momento de insertarse en establecimientos urbanos, debido a que, en las escuelas pequeñas, no se han cultivado este tipo de relaciones entre pares, sino que primaría un sentido de colaboración (ACE, 2019). Además de ello, los estudiantes rurales estarían en una situación de desventaja en cuanto a las oportunidades educativas, debido a la falta de oferta que tienen las escuelas rurales de instancias extracurriculares (Bouck, 2018).

2.2 Evolución de la matrícula en escuelas rurales

Al analizar la transición demográfica que ha experimentado el país en este último tiempo, se puede observar que, debido a la clara mejora en las condiciones de vida que se vivió durante la segunda mitad del siglo XX y, por ende, a la extensión de la esperanza de vida, durante los últimos 30 años la pirámide poblacional ha crecido en las capas superiores, es decir la población chilena ha envejecido tomando un mayor peso relativo en la composición etárea los grupos de mayor edad en desmedro de los niños, niñas y jóvenes (ver diagrama 1).

Diagrama 1. Pirámide poblacional chilena 1990-2020



Fuente: Sistema Integrado de Información Territorial, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas, mientras que en 1992 el índice de envejecimiento era de un 21%, es decir, en Chile había 21 personas mayores de 65 por cada 100 personas menores de 15; en 2022, éste sería de un 68,5%.

Respecto del ámbito rural, la transformación que ha vivido este sector desde la inserción de Chile en un sistema económico globalizado, ha producido cambios demográficos en su población. A pesar de que desde mediados del siglo XX en Chile se ha vivido una migración campo-ciudad significativa, ésta estaba enfocada principalmente en la llegada a grandes metrópolis (Santiago, Valparaíso, Concepción). Desde la década de 1970, el panorama fue cambiando paulatinamente y ahora los centros receptores serían los centros urbanos medianos, los cuales comenzarían a articularse económicamente en pos de la agroexportación (Canales y Canales, 2013). La reorientación de los flujos migratorios, de igual manera, representan el éxodo del medio rural.

Debido al envejecimiento de la población y a la migración rural hacia centros urbanos, la matrícula en las escuelas rurales ha descendido progresivamente (ver tabla 2). En relación a las dimensiones de este fenómeno, vemos que, en la actualidad, el número de estudiantes matriculados en educación rural alcanzan la cifra de 262.858, es decir, aproximadamente un 8% del total de estudiantes a nivel nacional. Siendo el 77% estudiantes de enseñanza básica, 12% de educación parvularia y el 11% estudiantes de enseñanza media.

Tabla 2. Evolución de la matrícula de educación básica rural

Año	Matrícula en Escuelas Rurales (Enseñanza Básica Regular)
2001	331.539
2010	237.459
2018	201.597

Fuente: Elaboración propia con datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

La baja en la matrícula de estudiantes que cursan el último ciclo de enseñanza básica se debe, en primer lugar a la alta tasa de exclusión escolar, que, si bien ocurre tanto en estudiantes de contextos rurales y urbanos, la probabilidad de abandonar los estudios al terminar la educación primaria es 2,15 veces mayor en el sector rural (Santos, 2009); situación que está estrechamente vinculada a la condición socioeconómica de los jóvenes (a mayor vulnerabilidad, mayor exclusión). En segundo lugar, la disminución de matrícula en Enseñanza Media se debe a la alta tasa de migración hacia centros educacionales urbanos, debido a la escasez de oferta educativa y al mismo tiempo a la preferencia que las familias y los jóvenes tienen de continuar con los estudios en estos sectores, principalmente por una percepción de mayor calidad en la educación urbana.

La migración hacia centros educacionales urbanos y por tanto la disminución de la matrícula, puede explicarse mediante el análisis de tres fenómenos. El primero de ellos es la brecha existente entre educación urbana y rural; esta última, al observarse desde parámetros de calidad homogéneos, es comprendida como una formación con menor capacidad para entregar una educación de calidad. Las potencialidades propias de los contextos rurales no son reconocidas debido a que la evaluación de la calidad presenta un ideal urbano (Fundación 99, 2020). Es por ello que, en un informe realizado en 2019 por la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE), se estima que, para avanzar en equidad, habría que generar una definición de calidad en educación que tenga en cuenta las particularidades de los establecimientos pequeños en Chile (ACE, 2019).

En segundo lugar, otro aspecto vinculado al descenso de la matrícula en las escuelas rurales es el cambio que el espacio rural ha experimentado en los últimos años. Al momento de introducirse los efectos de la globalización en el contexto rural se ha generado una transformación en este espacio atravesado por muchas aristas, lo que habría desencadenado una “Nueva Ruralidad”². A grandes rasgos, a pesar de que la globalización ha significado un acercamiento entre lo rural y lo urbano, dando más participación y, por ende, una ciudadanía más significativa a los habitantes del campo, esto también ha significado una desarticulación de las relaciones sociales en las comunidades, además de la tecnificación de la producción (la que ahora responde a las demandas de empresarios agrícolas). Lo que ha desencadenado que,

² Concepto utilizado para describir genéricamente las transformaciones, tanto organizacionales como funcionales de los espacios no urbanos, producto de la globalización.

paulatinamente, las líneas entre lo rural y lo urbano se tornen más difusas. Situación que se traduce en el constante movimiento de población a los entornos urbanos.

Finalmente, en tercer lugar, según Grau, Hojman, Mizala, 2018, el cierre de establecimientos educativos rurales también es un factor que incide en la baja de la matrícula y exclusión escolar, situación que se expone en el capítulo 3.

2.3 La política de cierre de escuelas en Chile

El cierre de escuelas rurales es un fenómeno que se ha desarrollado durante las últimas décadas en todo el territorio chileno. Como se puede observar en la tabla 3, entre 2004 y 2021 se han cerrado 1.296 escuelas, es decir, que la cantidad de establecimientos en los sectores rurales han disminuido en un 28%. La decisión acerca del cierre de estas escuelas pasaba por los gobiernos locales, en particular las municipalidades que eran las únicas sostenedoras de la educación pública. A contar de la reforma de la Nueva Educación Pública del año 2017, ahora los establecimientos educativos públicos están en un proceso gradual de transición respecto de quién los administra, pasando desde los municipios a los nuevos Servicios Locales de Educación Pública.

Tabla 3. Cantidad de establecimientos educativos rurales desde 2004 a 2021

Variable	2004	2007	2010	2013	2016	2018	2021
Establecimientos educativos en zona rural	4.595	4.426	4.254	3.872	3.580	3.454	3.299

Fuente: Elaboración propia con datos directorio oficial Mineduc 2021

Sin embargo, al observar el carácter sistemático de este fenómeno de cierre de escuelas, es posible indagar al respecto de una política a nivel nacional asociada a ello y no a decisiones aisladas. A pesar de que el cierre de escuelas rurales es de carácter masivo, son pocas las investigaciones que han ahondado en su fundamentación, las formas de ejecución y sus implicancias en las comunidades (Núñez et al., 2014).

Dentro de los argumentos que se entregan al respecto del cierre de escuelas, se esboza, en primer lugar, la baja de matrícula, asociado a la migración a centros urbanos y a la disminución de la tasa de natalidad, lo que generaría una insuficiencia en los recursos de la subvención por estudiantes entregada por el Estado, es decir, que el mantenimiento de escuelas pequeñas sería un gasto extra para el sostenedor. En segundo lugar, el otro argumento que se entrega para el cierre tiene que ver con el bajo rendimiento de estos establecimientos, utilizando los puntajes SIMCE³ obtenidos como referente para calificar la calidad de enseñanza (Núñez et al., 2015). Sumado a estos dos

³ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

argumentos, el déficit económico y la baja calidad, se encuentran algunos fundamentos pedagógicos: “según los cuales las escuelas pluridocentes son necesariamente mejores que las unidocentes, que las aulas muy pequeñas impiden el aprendizaje social de los estudiantes en relación a las aulas más grandes, y que las escuelas que se cierran son de “peor calidad”” (Núñez, 2013, p. 2). Sin embargo, el SIMCE no entrega resultados válidos en escuelas con menos de 30 “estudiantes SIMCE”⁴, lo que deja sin una medida de calidad de aprendizaje a aproximadamente un 30% de las escuelas en Chile (ACE, 2019).

Adicionalmente, según De la Vega (2020), las escuelas multigrado presentan distintas dificultades para entregar una formación de calidad que las escuelas monogrado, pero que, esto no conlleva que tengan una peor calidad. En una investigación realizada por Aberg-Bengtsson (2009) sobre las escuelas pequeñas en Suecia, se evidencia, en primer lugar, que la gran mayoría de los estudios que se realizan al respecto de estos establecimientos se realizan desde “afuera y arriba”, es decir, desde una mirada asociada a la obtención de resultados estandarizados. En segundo lugar, puede dar cuenta de que las escuelas pequeñas cumplen con sus metas tanto como las otras escuelas, pero que estos objetivos distan de ser homogéneos debido al contexto en que se enmarcan. Dentro de esta misma línea, se señala que los docentes que trabajan en estos contextos tienen la percepción de que las escuelas multigrado permitirían una mayor personalización de los contenidos y el trabajo de habilidades (De la Vega, 2020).

Asimismo, hay autores que señalan que las escuelas pequeñas presentan oportunidades únicas, asociadas a la creación de un vínculo más estrecho entre estudiantes y profesores (y entre estudiantes también), lo que produce un mayor sentido de pertenencia con la comunidad escolar y, por ende, permite la generación de aprendizajes más significativos (ACE, 2019).

Uno de los hitos que marcan la evolución de la política de cierres de escuelas en Chile es el terremoto y posterior maremoto que azotaron gran parte del territorio nacional el 27 de febrero de 2010. Este desastre natural, que significó el daño de un total de 6.168 establecimientos educacionales en toda la zona afectada (desde la Región Metropolitana a la Región de la Araucanía)⁵, fue vista por el gobierno como una coyuntura apropiada para el mejoramiento del sistema educativo (Núñez, 2013). Es así, como el Ministerio de Educación, llamó a los alcaldes de estas zonas a realizar la fusión de escuelas (ibidem).

Ahora bien, a pesar de que no se ha presentado una política sobre el cierre de escuelas como tal, sí es posible mencionar dos leyes que han permitido tener ciertos criterios en torno a cuándo debe efectuarse el cierre. Para mejorar el desempeño en las escuelas en general, hay muchos ejemplos internacionales de la aplicación de un sistema de rendición de cuentas, que se sustenta en la fijación de metas mínimas en las mejoras del sistema de aprendizaje en las escuelas y establece un sistema de medición del nivel de cumplimientos de éstas. En el caso de Chile, este sistema ha comenzado a operar con la Ley de Subvención Escolar (2008), la cual introduce la evaluación del desempeño mediante la obtención de mejoras de aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos establecidos.

⁴ . Los “estudiantes Simce” refieren al 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 (ACE, 2019)

⁵ Cifras entregadas por: Gobierno de Chile (2010). Plan De Reconstrucción Terremoto Y Maremoto Del 27 de febrero de 2010.

Es así como se determina que “Si las metas establecidas no son alcanzadas, la ley contempla una serie de medidas que, eventualmente, pueden derivar en la revocación del reconocimiento oficial de los establecimientos, es decir su cierre.”⁶ (Vera et. al, 2013). Cabe tener en cuenta que esta ley es de carácter voluntario, es decir, cada establecimiento tiene que postular, mediante la presentación de un Plan de Mejoramiento, al subsidio extra entregado para los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Sin embargo, para aquellas escuelas que ya están inscritas en dicho programa, deben atenerse a las disposiciones del Mineduc (Elacqua et al., 2011).

La otra ley que ha establecido criterios para el cierre de escuelas es la ley 20.529, la cual crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Dentro de las disposiciones de esta ley, se encuentra el cambio en la institucionalidad, específicamente, la creación de la Agencia de la Calidad de la Educación, así como la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Pero, para efectos de este informe, son las funciones de la ACE las que podrían ser interesantes de analizar. En este sentido, y de forma parecida en que ocurre con la ley presentada anteriormente, la ACE efectúa una clasificación de los establecimientos en base a sus rendimientos y, aquellos que son catalogados como insuficientes, reciben una visita cada dos años para evaluar las oportunidades de mejora que presenta el establecimiento.

Si al cabo de tres años, las escuelas que no muestren una mejora significativa, la ACE procederá a informar a los apoderados y “por otro lado, los establecimientos que permanezcan en la categoría insuficiente, luego de 4 años desde la primera ordenación y previa certificación de la Agencia, se les revocará el reconocimiento oficial debiendo obligatoriamente cerrar.” (Berg, 2019, p. 2). Sin embargo, y mediante un informe realizado por la misma institución, se ha podido dar cuenta de la necesidad de generar nuevos criterios de evaluación de la calidad en el caso de escuelas pequeñas, es decir, la mayoría de los establecimientos educacionales rurales.

3 La disyuntiva del cierre de escuelas rurales con baja matrícula

Habiendo ya caracterizado las escuelas rurales en Chile y descrito las políticas de cierre que han operado, es necesario señalar que, frente al argumento de una deficiente calidad de los establecimientos educativos, son diversos los caminos a seguir desde la política pública. Por un lado, el Estado puede aceptar esta realidad como una falla del sistema educativo, esperando que el mismo se encargue de que estos establecimientos mejoren su calidad (mediante la presión de apoderados) o que simplemente pierdan matrícula por la preferencia de padres y madres de elegir una mejor oferta y, como consecuencia, cierren. Por otro lado, el Estado puede enfrentar la presencia de escuelas con condiciones deficientes mediante un sistema de intervención y monitoreo, con el objetivo de mejorarlas (Elacqua et al., 2011). El cierre de escuelas rurales se ha vuelto un foco de discusiones encontradas entre los expertos, debido a la consideración de los costos relacionados con el cambio de ambiente y las mejoras académicas.

Uno de los argumentos más emblemáticos a favor del cierre de escuelas rurales es que, al poseer baja matrícula y significar un gasto significativo en términos relativos para los sostenedores, una mejor forma de usar aquellos recursos sería la fusión de escuelas para aprovechar economías de escala. Mediante la concentración de escuelas rurales, se aseguraría, en primer lugar, la

⁶ La pérdida de reconocimiento oficial no conlleva estrictamente el cierre de la escuela, pero en efectos prácticos sí, debido a que las escuelas perderían el financiamiento por parte del Estado.

cobertura, es decir, que, al momento del traslado, los estudiantes tengan asegurado un cupo dentro de estas escuelas fusionadas. Y, en segundo lugar, podría efectuarse un gasto fiscal más eficiente, que permitiría una mayor inversión en el mejoramiento de la calidad educativa.

Mediante la oferta de traslado, las comunidades no tendrían que verse enfrentadas a la necesidad de enviar a sus hijos a internados y, de esta forma, no se produciría una desarticulación de la comunidad. Esta es una de las bases en que se sostiene la idea de la fusión de escuelas, pero ¿Cómo financiar esto en todos los contextos rurales?, ¿Es posible aplicarlo en escuelas rurales que se encuentran en condiciones de aislamiento extremo?

En línea con el cierre de escuelas pequeñas y la fusión de estudiantes en centros educacionales con mayor capacidad, existe la idea de que esto ofrecería una mejora en la calidad de la enseñanza y que, en consecuencia, esto tendría un impacto positivo en la autopercepción de los estudiantes, generando efectos socioemocionales en ellos, que les darían la seguridad de tener una posibilidad tangible de continuar los estudios en educación media y superior (Martínez, 2016). En este sentido, el cierre de escuelas “deficientes” vendría a ser una cuestión de equidad y provisión de oportunidades (Elacqua et al., 2011).

Frente a la inserción de estudiantes en escuelas de mayor calidad, la evidencia muestra que, a pesar de que los primeros años, el cierre de escuelas tendría un efecto negativo en el rendimiento de los alumnos, al momento de adaptarse a esos nuevos contextos, estos costos pueden ser compensados con la mejora de los resultados académicos (Berg, 2019). Sin embargo, el resultado en el aprendizaje de los estudiantes desplazados dependería de las características que tienen las escuelas receptoras, es decir, que los rendimientos de estas escuelas sean mayores (Grau, Hojman, Mizala, 2018). Asimismo, y según señalan Grau, Hojman y Mizala, el hecho de que el resultado académico dependa de las características de la escuela receptora, se daría siempre y cuando los cierres de establecimientos fueran planeados, lo que sostienen, no sería el caso de Chile.

Ahora bien, dentro de los argumentos que se opondrían al cierre de escuelas, se encuentran aquellos que están relacionados principalmente al impacto que ello genera en las comunidades. En primer lugar, el hecho que los estudiantes tengan que asistir a escuelas alejadas de sus comunidades, por ende, descontextualizadas, significa que la escuela pase a ser un “no lugar”, es decir “se vuelve un espacio ajeno, desterritorializado, en torno al cual se construyen significados mucho más cercanos a lo individual que a lo colectivo.” (Cubillos, Núñez y Solorza, 2015). De esta forma, y según lo planteado por Williamson (2019), la fusión de escuelas tendería a la invisibilización de las diferencias culturales: “Concentrar es negar la diversidad, disolver la diferencia y fusionar las unidades independientes articuladas en la definición, la gestión, la territorialidad” (p.35).

Dentro de la misma línea, se sostiene que, en los espacios rurales más aislados, la escuela vendría a ser un nodo básico de las redes institucionales y, por ende, un espacio de interacción entre la comunidad que dista de ser exclusivo para los niños y jóvenes que estudian en ellas. Es por ello, que el desmantelamiento de las escuelas rurales en estos contextos significa una desarticulación del entramado social y, su impacto ya no tendría una relación exclusiva con los niños y sus familias, sino que involucraría a toda la comunidad en que estas escuelas se insertan (Salvo y Vera-Bachmann, 2016). Debido a ello, el cierre de escuelas sería visto en la comunidad como

una “condena a muerte”, en el sentido de que limitaría el futuro de la colectividad, debido a que mermaría la llegada de nuevas personas a estos espacios (Núñez et al., 2013).

Para las comunidades, la escuela rural dista de ser una institución puramente educativa y, en este sentido, un papel fundamental que jugaría en la sociedad sería la de recibir las emociones e identidades de los estudiantes. Es así como este espacio vendría a proyectar las prácticas familiares y comunitarias, integrando todos los sentimientos que genera habitar ese espacio geográfico en específico (Boix, 2014). El cierre de éstas significaría un desarraigo identitario para los estudiantes.

Según Grau, Hojman, Mizala, 2018, analizando datos para Chile entre 2002 y 2011 y considerando que existió un cierre no planificado de escuelas, la evidencia muestra, por un lado, un aumento del abandono escolar por parte de los estudiantes secundarios de entre un 49% y un 68%; y, por otro lado, hay un aumento de entre un 3,9 y 4,4 puntos porcentuales de que los estudiantes de quinto grado repitan el año académico. Entonces, hay evidencia causal de que el cierre de escuelas no planificado puede aumentar la exclusión escolar, y no al contrario. Sin embargo, es importante destacar que el foco de estudio de Grau, Hojman & Mizala (2018) son tanto colegios rurales como urbanos. Por ende su evidencia no es necesariamente válida para efectos de nuestra discusión, centrada en colegios rurales de baja matrícula.

Asimismo, hay autores que han investigado acerca de la fusión de escuelas, quienes señalan que, el traslado de estudiantes a centros educacionales “concentrados” no significa necesariamente una mejora en la oferta educativa. Es decir, que los establecimientos educacionales receptores de estos estudiantes, no tendrían un rendimiento significativamente mejor que aquellas escuelas pequeñas que se dejan atrás (Elacqua et al., 2011).

Por ejemplo, en el caso de Chile hay investigaciones que destacan que, dentro de las escuelas que deberían cerrar (de acuerdo a los desempeños establecidos por la Ley SEP, es decir, aquellas que sostenidamente tienen un rendimiento insatisfactorio), habría un 12% que no tendría alternativas cercanas y que, en un 30% de los casos, las escuelas de la zona no significarán una mejor oferta educativa, por lo que el cierre de escuelas y el traslado de los y las estudiantes no estaría justificado (Elacqua et al., 2011).

Habiendo expuesto los principales argumentos a favor y en contra del cierre de escuelas, se puede observar que este fenómeno no es inocuo, tanto para las comunidades afectadas como para las comunidades educativas receptoras de estudiantes. Es por esto que la siguiente sección pretende analizar algunas prácticas internacionales que sería bueno tener en consideración para la aplicación de una política de cierre de escuelas en Chile.

4 Mejores prácticas internacionales

Al analizar las políticas de cierre que se han llevado a nivel internacional, es posible apreciar que la mayoría de los países acompaña el cierre de escuelas rurales con la fusión de éstas en centros educacionales concentrados. Es por ello que, mediante el análisis de casos (Estados Unidos, España, Colombia y Puerto Rico), se pretende considerar las prácticas de cierre de escuelas (y fusión) que podrían replicarse en nuestro país, así como aquellas que, debido a nuestro contexto

y/o los efectos que han generado en sus propios espacios de acción, no sería pertinente aplicar en Chile.

Dentro de las políticas de cierre de escuelas rurales analizadas en este documento, tenemos el caso de Estados Unidos, el cual, mediante el “Programa de Consolidación de Escuelas” ha efectuado el cierre de establecimientos pequeños para la concentración, de estudiantes y gasto fiscal, en centros educativos de mayor envergadura. Todo ello con el argumento de conseguir mayor eficiencia en el gasto público dirigido a la educación y al mejoramiento de la calidad. Entre 1930 y 1970 habrían cerrado aproximadamente unas 120.000 escuelas en EEUU (Berry y West, 2008). Sin embargo, otros autores han podido señalar que la concentración de estudiantes en escuelas más grandes no representa un mayor ahorro fiscal, debido a que, de igual manera el Estado tiene que invertir en el traslado de los estudiantes a estos centros y deben proporcionarle alimento (Arteaga y Juárez, 2019).

Dentro de la historia estadounidense, la fusión de escuelas ha sido un tema de discusión desde, aproximadamente, el año 1800. Los principales argumentos a favor de estas políticas han estado relacionados a la eficiencia fiscal y a presentar una mejor calidad educativa (Howley et al., 2011). Dentro de los criterios para el cierre de escuelas, vemos que estos están asociados a su tamaño, sustentado en el argumento de que, para poder ofrecer un plan de estudios completos, se necesitan de centros educacionales de al menos 400 estudiantes. Muchos estados han abogado por esta política en los últimos años, ofreciendo incentivos económicos directos a los centros de consolidación y, en algunos casos, como sería el Estado de Arkansas, fue promulgada una ley que simplemente eliminó a todos los establecimientos educacionales con menos de 350 estudiantes (íbidem).

A pesar de que se han presentado estudios que rebaten el argumento acerca de la mala calidad de las escuelas pequeñas (Cotton, 1999; Howley, 1997), la concentración de establecimientos sigue siendo fomentada por los legisladores y, las escuelas pequeñas y rurales se encuentran en serios problemas, debido a la constante baja de matrículas y a las restricciones presupuestarias que las mismas autoridades estatales les ponen. Es así como, pese a que se han llevado a cabo estrategias que permiten la elección local en torno a estos temas, muchas veces las comunidades son forzadas por los gobiernos locales a efectuar las concentraciones de escuelas (Bard et al., 2005).

Otro país que ha funcionado bajo las mismas lógicas de fusión de escuelas es España. Sin embargo, en este caso se puede tener en consideración dos etapas en la política pública asociada al tema. En la década de 1970, en España se propone la creación de Colegios Nacionales, los que pretendían que los establecimientos debían contar con, al menos, 30 estudiantes de la misma edad (o mismo grado, en su defecto), es decir, que todas las escuelas que tuvieran una matrícula inferior a 240 alumnos, debían ir cerrando progresivamente (Santamaría, 2010.). Las intenciones de esta política tenían que ver con que las escuelas debían tener una calidad homogénea dentro del territorio nacional y, según las autoridades, los factores para que ello se diera guardaban relación con un mínimo de matrícula y con la posibilidad de ofertar plantillas más completas (docentes especialistas).

Este proceso concentrador de escuelas rurales trajo consigo el aumento del gasto fiscal y, por el contrario, no significó un aumento de la calidad (ni de vida, ni educativa) de los contextos rurales (ídem, 2010). Es por ello, que una segunda etapa de las políticas españolas asociadas a la

educación rural es aquella que, específicamente, mediante el Real Decreto 2731/1986, estableció la posibilidad de construir Colegios Rurales Agrupados (CRA). Los CRA se caracterizan por ser organizaciones basadas en la agrupación de varias unidades escolares de distintas localidades, las cuales se configuran en torno a una sede denominada “cabecera”. Esta cabecera representa la sede administrativa. En este sentido vemos que, para efectos burocráticos, los Colegios Rurales Agrupados representan una sola escuela, pero en la práctica, está formado por varias escuelas coordinadas, compartiendo recursos y profesores (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, s.f). Este modelo surge, principalmente, como un modelo alternativo al traslado de estudiantes a espacios urbanos.

A grandes rasgos, la creación de un CRA conlleva que “Las unidades objeto de la agrupación se considerarán extinguidas como tales a partir del momento en que se constituya el Colegio Rural Agrupado.” (Herrera, 2014, p. 14). En este sentido, hay autores que sostienen que, a pesar de que esta política de concentración permitiría la supervivencia de los establecimientos rurales más pequeños, el modelo CRA ha servido para ocultar cierre de escuelas rurales en localidades aisladas, ya que al cerrar una escuela dentro del CRA no se visualiza en las estadísticas, ya que éste sigue funcionando, pero con una escuela menos en su interior, a pesar que los estudiantes deban trasladarse a otra localidad (Santamaría, 2019)

En el contexto latinoamericano, Colombia también ha desarrollado una política de fusión de escuelas. Bajo la reglamentación de los núcleos educativos (agrupaciones regionales de establecimientos educativos), la Ley 715 de 2001 estipula que las instituciones educativas deben ofrecer los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media en su conjunto y, “las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes.” (Artículo 9). En este sentido, esta ley ordena que los núcleos educativos sean organizados como Instituciones Educativas, bajo la supervisión de un solo rector. Es decir, uno de los criterios para esta implementación guarda relación con la intención de asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, al hacerlos pasar de un ciclo a otro en una misma institución.

Otro de los argumentos existentes para la fusión de escuelas en Colombia, al igual que en los dos casos anteriores, es la racionalización del gasto fiscal en educación. Mediante el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, se financió el programa “Nuevo Sistema Escolar: transformación de la Gestión y Participación Educativa”, el cual fue un proyecto de pilotaje que presentó características similares al proceso que se está llevando a cabo hoy en día en Colombia. A grandes rasgos, “Este programa compromete a los municipios y departamentos, en convenio con el Ministerio de Educación, a racionalizar la planta docente” (Garzón, 2016, p. 22). Esto se debe a que, bajo la noción del Banco Interamericano de Desarrollo, la proporción de estudiantes por cada docente sería uno de los elementos más importantes que afectan el costo unitario.

De esta manera, y según Piñeiros (2010) en su estudio “Una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002- 2009”, el proceso de integración de escuelas produjo la reducción del número de establecimientos en más de 26.000 para las zonas rurales y en más de 3.000 para las zonas urbanas entre 2002 y 2008. Es decir, que “En la zona rural existían 35.803 instituciones educativas en el 2002 y 8795 en la zona urbana, mientras en el 2008 las instituciones rurales se redujeron a 9.375 y en la zona urbana a 5.559” (ibidem, p. 25). Según un balance entregado por este mismo estudio, es posible apreciar que, bajo las perspectivas de algunos administrativos y directores, la fusión ha tenido efectos positivos en cuanto a procurar la permanencia de los

estudiantes en el sistema educativo. Sin embargo, hay estudios que mencionan el cambio drástico que esto ha generado en las comunidades educativas, y que, “En este contexto surgen formas de resistencia y estrategias de oposición que caracterizan el actuar de los profesores frente a una reforma educativa que los obligó a afrontar cambios no negociados que afectaron sus intereses y conducían a establecer nuevas relaciones de poder.” (González, 2012, p.128).

Para finalizar, está el caso de Puerto Rico, el cual mediante la suposición de que se conseguiría un ahorro millonario para el gobierno, realizó un cierre masivo de escuelas: “Desde el 2011, en Puerto Rico se han cerrado 639 escuelas, y 438 de ellas fueron cerradas entre el 2017 y el 2018, producto de una política pública específica de cierre” (De Jesús, 2021). Entre 2007 y 2018, en Puerto Rico cerraron un 44% de las escuelas públicas (Rubiano et al., 2020). Sin embargo, según los datos entregados por el Plan Fiscal del 2021, estos cierres de escuelas no han logrado el ahorro esperado.

Por el contrario, hay estudios que mencionan el impacto negativo que esto ha tenido en las comunidades afectadas, denunciando el abandono de las instalaciones y la sospecha por parte de las familias de que el dinero ahorrado se está orientando a las escuelas privadas: “La desconfianza de las familias y del liderato comunitario responde al hecho de que, en la práctica, nunca se han divulgado los criterios utilizados para decidir qué escuelas cerrar ni se han llevado a cabo procesos transparentes para planificar y ejecutar sus cierres” (Rubiano et al., 2020, p.26).

En relación a lo anteriormente señalado, las políticas de concentración escolar han sido aplicadas en muchos países, tanto de Europa como América Latina, pero, a pesar de presentarse como una posibilidad de mejorar la escolaridad de la población atomizada, “La concentración no es siempre la mejor alternativa y no es factible en todas las zonas rurales.” (Santamaria, 2019, p 87).

5 Conclusiones

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, es necesario reafirmar que cuando hablamos del cierre de escuelas y las políticas que lo acompañan, nos encontramos frente a un escenario con diversos factores (económicos, sociales y culturales) y, por ende, cargado de complejidades. Como ha sido graficado en las páginas anteriores, la educación rural posee sus propias características y, de igual manera, sus propios desafíos. La escuela rural, en muchas ocasiones, debe verse enfrentada a condiciones de escasez de recursos, dificultad de acceso, exclusión escolar y constante rotación de docentes. Sin embargo, son estos espacios los que, en muchos casos, representan un lugar de encuentro e interacción para toda la comunidad en que está inserta y, es por eso, que el cierre de estos establecimientos no puede ser tomado como una decisión puramente administrativa y económica, sin tener en cuenta cómo esto podrá afectar a su entorno.

Si bien es importante tener en consideración lo significativo que son estos espacios para las comunidades, también es necesario relevar la posibilidad de que, teniendo en cuenta el mundo globalizado en que habitamos, muchos de estos jóvenes tomen la decisión de incorporarse al mundo urbano, ya sea para continuar con estudios superiores o bien, trabajar en alguna área de interés que sólo está disponible en ese entorno. De acuerdo a esa consideración, es deber para las escuelas rurales desarrollar en los estudiantes las condiciones y habilidades necesarias para tomar una decisión informada acerca de sus trayectorias de vida y no encontrarse con limitaciones de ingreso. Es así como, teniendo presente todas las potencialidades y fortalezas que presenta la educación en espacios rurales, como la posibilidad de tener una formación

contextualizada, cercana y, por ende, significativa para los niños, niñas y jóvenes que la habitan, tampoco hay que pretender que estos estudiantes se vean forzados a mantenerse en estos espacios por la falta de desarrollo de competencias y destrezas necesarias. Es importante resaltar que actualmente en Chile, la tasa de exclusión escolar rural es el doble de la que ocurre en las zonas urbanas.

Tomando como referencia las prácticas internacionales en torno al tema, proponemos que la política de cierre que debería llevarse a cabo en Chile, sería la de fusión de escuelas. Para la realización de ello, las escuelas receptoras deberían ofrecer (con el apoyo y financiamiento del Estado) planes de integración para los estudiantes que se incorporan y, en caso de ser necesario, reforzamiento en los contenidos y habilidades acordes a los grados que estos jóvenes cursan. Es por esto que, como parte de la política, las “escuelas concentradas” deben poseer un Programa de Fusión Escolar y contratar a los profesionales que puedan ejecutarlo, como educadores diferenciales, psicopedagogos y psicólogos. La fusión de escuelas debe ir acompañada de un aseguramiento de que, efectivamente, serán establecimientos capaces de ofrecer una mayor calidad que aquellos que son desintegrados, es decir, ofrecer cursos extraprogramáticos y mejor infraestructura (gimnasios, canchas, salas de computación, de música, etc.). Asimismo, el enfoque que debe aplicarse es el de una educación multicultural, con el objetivo de generar pertenencia para todos los y las estudiantes que se integren.

Sin embargo, como se ha podido apreciar, la fusión de escuelas no puede ser una política que se lleve a cabo de manera apresurada y en primer lugar, debe ir acompañada de un estudio caso a caso de las posibilidades de acceso a una escuela de mejor calidad a una distancia razonable, como para que los estudiantes puedan trasladarse durante la jornada y puedan llegar a sus casas al término de esta. En segundo lugar, la fusión de escuelas debe tener incorporado el aseguramiento del transporte gratuito para los estudiantes. En tercer lugar, el cierre de escuelas debe ser un proceso participativo, es decir, donde las familias y actores de la comunidad lo deciden con anticipación analizando pros y contras y, por, sobre todo, ofreciendo un acompañamiento, mediado por profesionales, a quienes se ven afectados por este acontecimiento, tanto para tener un análisis de impacto de lo que conlleva el cierre, así como para ofrecer contención. En esta misma línea, el cierre de cada escuela debería incluir una propuesta de una reutilización de la infraestructura con fines comunitarios que quedó disponible.

Otra propuesta, que podría ser paralela a la mencionada anteriormente (debido a que hay escuelas rurales que ofrecen clases a estudiantes en situaciones de aislamiento), es la aplicación de un modelo como los CRA de España. Que se cree una nueva unidad para representar a todas las pequeñas escuelas cercanas que la integran, la que además permita la colaboración y el intercambio de recursos, así como la formulación de un proyecto educativo e indicadores comunes. Para poder ofrecer docentes especializados en las distintas áreas, el intercambio podría darse mediante programas acotados, que permitiera estandarizar los contenidos correspondientes a cada grado. Asimismo, estos Colegios Rurales Agrupados, necesitarían realizar jornadas de trabajo colaborativo (ya sea entre docentes y/o estudiantes) que permitan el traspaso de prácticas exitosas, así como el intercambio de instancias de vinculación en torno a lo deportivo, artístico, cultural, entre otros. Todo ello, en pos de facilitar la identificación con un

proyecto compartido. En el caso chileno, los Microcentros⁷ podrían cumplir este rol, sin embargo, para lograrlo se requiere dotarlos de una institucionalidad y recursos que hoy no tienen.

6 Bibliografía

-Åberg-Bengtsson, L. (2009). *The smaller the better? a review of research on small rural schools in Sweden*. International Journal of Educational Research 48, 100-108.

-Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Estudio: Calidad de las Escuelas pequeñas*. Santiago, Chile.

-Arteaga, P. y Juárez, D. (2019) Los programas de cierre de escuelas rurales, ¿Alternativas de equidad y mejora educativa?. En *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica Debates y experiencias* (13-33). Ciudad de México.

-Ascorra, P., Grech, S., González, B., Nuñez, C., (2020). *Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y su implicancia para las comunidades*. Educ. Soc., Campinas, v. 41.

-Bard, J., Gardener, C., Wieland, R. (2005). *Rural School Consolidation Report: History, Research Summary, Conclusions and Recommendations*. South Carolina, USA.

-Berg, A. (2019). *Cierre de Escuelas*. Apuntes de Política Pública N° 2, Santiago, Chile.

-Berry, C. y West, M. (2008). *Growing Pains: The School Consolidation Movement and Student Outcomes*. Oxford, Reino Unido.

-Boix, R. (2014). *La escuela rural en la dimensión territorial*. Universidad de Barcelona, España.

-Bouck, E. C. (2018). *How Size and Setting Impact Education in Rural Schools*. The Rural Educator, 25(3).

-Bustos, M. (25 de diciembre de 2015). *El renacer del colegio que obtuvo el peor puntaje del SIMCE*. La Tercera. <https://www.latercera.com/escuela-renacer-del-colegio-que-obtuvo-el-peor-puntaje-del-simce/>

-Canales, A. y Canales, M. (2013) *De la metropolización a la agrópolis. El nuevo poblamiento urbano en el Chile actual*. POLIS, Revista Latinoamericana, 34.

-Cotton, K. (1999). *School size, school climate, and student performance*. School Improvement Research Series. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland.

- Cubillos, F., Núñez, C., Solorza, H. (2015). *El cierre de escuelas rurales en Chile: la escuela desplazada al no lugar*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

⁷ El Microcentro es la instancia pedagógica, donde las escuelas rurales próximas se reúnen, una vez al mes, con el propósito de resguardar un espacio de reflexión pedagógica entre los y las docentes. Su funcionamiento está normado en el Decreto 968/2012.

- De Jesús, A. (29 de abril de 2021). Cierre de escuelas: proyecciones sin cumplir y abandono de planteles clausurados. NotiCel. <https://www.noticel.cl/noticia/educacion/cierre-de-escuelas-proyecciones-sin-cumplir-y-abandono-de-planteles-clausurados>
- De la Vega, L. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. Rev. latinoamericana. educ. inclusiva vol.14 no.2 Santiago, Chile.
- DFL 2: *Sobre subvenciones del Estado a los establecimientos educacionales* (1993). Ministerio de Educación Pública.
- Elacqua, G., Santos, H., Ubrina, D., Martínez, M. (2011). *¿Estamos preparados para cerrar las malas escuelas en Chile? Impacto sobre la equidad en el acceso a la educación de calidad*. FONIDE. Santiago, Chile.
- Fundación 99 (2020). *Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*. Santiago, Chile.
- Gallego, F., Rodríguez, C., Sauma, E. (2007) *Provisión de educación en zonas rurales de Chile: Incentivos, costos y calidad*. Santiago, Chile
- Garzón, Z. (2016). *La política de Integración de Instituciones Educativas vista desde las escuelas. Estudio en el caso del municipio de Sitabe*. Bogotá, Colombia.
- Gobierno de Chile (2010). *Plan De Reconstrucción Terremoto Y Maremoto Del 27 de febrero de 2010*. Santiago, Chile.
- González, L. (2012). *La fusión escolar: Entre la prescripción y la construcción cotidiana. Contribución al estudio de una reforma administrativa de la educación y sus implicancias*. Santiago de Cali, Colombia.
- Grau, N., Hojman, D., Mizala, A (2018). *School closure and educational attainment: Evidence from a market-based system*. Economics of Education Reviews 65. pp. 1-17.
- Herrera, M. (2014) *“El modelo del Colegio Rural Agrupado (CRA) en España”: Aproximación a la realidad aragonesa*. Universidad de Zaragoza, España.
- Howley, C., Johnson, J., Petrie, J. (2011). *Consolidation of Schools and Districts: What the research says and what it means*. Boulder, CO: National Education Policy Center
- Howley, C., & Eckman, J. (Eds.) (1997). *Sustainable small schools: A handbook for rural communities*. Charleston, West Virginia
- Ley 715 (21 de diciembre de 2001). Ministerio de Educación. Gobierno de Colombia. http://www.leyes.gov.co/leyes/ley_715.html
- Martínez, MJ. (20 de julio de 2016). La historia de la “peor escuela de Chile” y su sorprendente transformación. El Definido. <https://www.eldefinido.com/la-historia-de-la-peor-escuela-de-chile/>

- McCracken, J., Barcinas, J. (1991). *Differences Between Rural and Urban Schools, Student Characteristics, and Student Aspirations in Ohio*. Journal of Research in Rural Education, Winter, 1991, Vol. 7, No.2, pp. 29-40
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2002). *Estadísticas de la Educación año 2001*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2010). *Estadísticas de la Educación 2010*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019). *Estadísticas de la Educación 2018, Publicación diciembre 2019*. Santiago, Chile
- Nuñez, C. (2013). *El Cierre de Escuelas Rurales en Chile: ¿Una política de Estado?*. Pontificia Universidad Católica, Chile.
- Núñez, C., Solís, C., Soto, R. (2014). *¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra una escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Piñeros, L.J. (2010) *Una Mirada a Las Cifras de la Educación en Colombia 2002- 2009*. Educación Compromiso de Todos: Bogotá, Colombia.
- Puga, R. (2019). *Rural, poor and Mapuche: A window into the Power of Caring Education*. Encounters 20, pp. 45-68.
- Rubiano, D., Moore, E., Toppin, E.J., Ake, W., Gallardo, L., Moscoso, M. y Fontánez, G. (2020). *Cierre de escuelas públicas en Puerto Rico: Impactos comunitarios y recomendaciones*. San Juan, Puerto Rico.
- Santamaria, R. (2019). Concentraciones escolares y desruralización. Estudio de casos. En *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica Debates y experiencias* (87-154). Ciudad de México.
- Santamaria, R. (2010). *Un poco de historia de la escuela rural en España*. escuela rural.net, España.
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la Deserción escolar en Chile*. Departamento de Estudios División Social MIDEPLAN, Chile.
- Vera, D., Salvo, S., Zunino, H. (2013). En torno al cierre de escuelas rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una política de Estado. Revista Investigaciones en Educación, Vol. XIII, N° 1: 123-143.
- Vera-Bachman, D., & Salvo, S. (2016). *Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas*. Universitas Psychologica, 15(2), 25-38.