
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA CONTINUIDAD DE LA EDUCACIÓN RURAL CHILENA EN CRISIS SANITARIA GLOBAL

Norman Garrido Cabezas, Pamela Zapata Sepúlveda, Constanza López López y Pablo Espinoza Concha

RESUMEN

En Chile, como en el mundo, la pandemia provocada por el Covid-19 generó importantes desafíos para la continuidad de la educación en contextos inciertos. De acuerdo con estudios previos, la educación rural chilena presentaba indicadores que reflejaban un importante déficit de institucionalidad dedicada al mejoramiento y al desarrollo integral de la educación impartida en ese tipo de escuelas en todo el país. Esta investigación analiza la documentación publicada en los sitios web de los Ministerios de Educación (MINEDUC) y de Agricultura (MINAGRI) de Chile, la cual constituye el corpus textual de la política pública, con el fin de identificar las propuestas y las medidas impulsadas por la autoridad gubernamental durante la crisis sanitaria dirigidas hacia la educación rural. Los re-

sultados permiten identificar las medidas, la caracterización, las dificultades de implementación y los actores involucrados en el mejoramiento y el desarrollo de los espacios educativos formales en la ruralidad del país. Se puede constatar que, a pesar de las lecciones que impartió el contexto de crisis para la continuidad de los procesos educativos, con especial énfasis en los sectores rurales, persiste un tratamiento inadecuado, contrario a las necesidades socioterritoriales y estructurales de las escuelas rurales, que las marginaliza en el escenario estatal sobre educación. La constatación de este déficit de política pública pertinente a este sector educativo motiva una crítica fundamentada que exige un mayor involucramiento del Estado de Chile con estas escuelas.

Introducción

La educación en contexto rural supone un proceso complejo que se caracteriza, si se compara con la educación en espacios urbanos, por mayores problemas, como lo son: elevados indicadores de vulnerabilidad de los estudiantes, bajo nivel socioeconómico de la población en general y la consideración de ser un territorio “residual aun no urbano” (Baigorri, 1995). La educación rural chilena cuenta con 270.000 estudiantes, repartidos

en 3.524 establecimientos escolares a lo largo del país, el 51,8% asisten a procesos de enseñanza en la modalidad multigrado (Agencia de Calidad de la Educación, 2018), se encuentran alumnos de diferentes edades en espacios únicos de enseñanza, es decir, en una misma sala de clases convergen estudiantes de distintos cursos y donde tiende a existir solo un profesor que dicta los contenidos para todos ellos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Canales, 2005; Vega, 2020).

Esta modalidad afecta no solo a los estudiantes, las investigaciones indican que los profesores no reciben una preparación especial en su formación docente, que contemple la enseñanza multigrado, más aún, sus estudios profesionales no abarcan en forma específica la educación rural y sus características (Freire *et al.*, 2021). De esta forma, el multigrado permanece como estrategia estatal basada en criterios puramente económicos, estandarizados, donde el subsidio a la matrícula deja a las zonas rurales, con menos

densidad poblacional, sin recursos suficientes para contratar docentes e invertir en una infraestructura adecuada (Miranda, 2020).

En este punto, la baja matrícula provoca muchas deficiencias para estas escuelas. De acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación (2019), la gran mayoría de los establecimientos de educación rural tienen problemas de infraestructura, entre ellas, filtraciones de aguas lluvia, falta de iluminación adecuada, mala ventilación y calefacción,

PALABRAS CLAVE / Comunidad Rural / Educación en Situación de Emergencia / Escuela Rural / Política Educacional / Zona Rural /

Recibido: 29/02/2014. Modificado: 06/12/2024. Aceptado: 13/12/2024.

Norman Garrido Cabezas. Doctor en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo, Universidad Complutense de Madrid, España. Académico, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá, Chile. e-mail: ngarrido@academicos.uta.cl.

Pamela Zapata Sepúlveda (Autora de correspondencia). Doctora en Psicología Clínica y de la Salud, Universidad de Salamanca, España. Académica, Escuela de Psicología y Filosofía de la Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección: Avenida 18 de Septiembre N.º 2222, Escuela de Psicología y

Filosofía, oficina 11, Campus Saucache, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. e-mail: pzapatas@academicos.uta.cl.

Constanza López López. Licenciada en Psicología, Universidad de Tarapacá, Chile. Tesista Proyecto Fondecyt Regular N.º 1221330. e-mail: psiconstanza.lopezlopez@gmail.com.

Pablo Espinoza Concha. Doctor en Comunicación Social, Universidad del País Vasco, España. Académico del Departamento de Español, Universidad de Tarapacá, Chile. e-mail: vespinozac@academicos.uta.cl.

PUBLIC POLICIES FOR THE CONTINUITY OF CHILEAN RURAL EDUCATION IN A GLOBAL HEALTH CRISIS

Norman Garrido Cabezas, Pamela Zapata Sepúlveda, Constanza López López and Pablo Espinoza Concha

SUMMARY

In Chile, as in the rest of the world, the pandemic caused by Covid-19 generated significant challenges for the continuity of education in uncertain contexts. According to previous studies, rural education in Chile had pre-pandemic indicators that reflected a significant deficit in institutional support for the improvement and comprehensive development of education in rural schools across the country. This research analyzes the documentation published on the websites of the Ministry of Education (MINEDUC) and the Ministry of Agriculture (MINAGRI) of Chile, which constitutes the textual corpus of public policy, aimed at identifying the proposals and measures promoted by the government during the health crisis targeted at rural education.

The results allow for the identification of the measures, their characterization, implementation difficulties, and the involved actors in the improvement and development of formal educational spaces in rural areas of the country. It can be observed that, despite the lessons learned from the crisis context regarding the continuity of educational processes, with a special focus on rural sectors, there persists an inadequate treatment, contrary to the socioterritorial and structural needs of rural schools, which marginalizes them within the state's education agenda. The identification of this deficit in public policy relevant to this educational sector drives a well-founded critique that demands greater involvement from the Chilean State with these schools.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CONTINUIDADE DA EDUCAÇÃO RURAL CHILENA NUMA CRISE SANITÁRIA MUNDIAL

Norman Garrido Cabezas, Pamela Zapata Sepúlveda, Constanza López López e Pablo Espinoza Concha

RESUMO

No Chile, assim como no resto do mundo, a pandemia causada pela Covid-19 gerou desafios significativos para a continuidade da educação em contextos incertos. De acordo com estudos anteriores, a educação rural no Chile apresentava indicadores pré-pandemia que refletiam um déficit significativo de institucionalidade voltada para a melhoria e o desenvolvimento integral da educação nas escolas rurais em todo o país. Esta pesquisa analisa a documentação publicada nos sites dos Ministérios da Educação (MINEDUC) e da Agricultura (MINAGRI) do Chile, a qual constitui o corpus textual da política pública, com o objetivo de identificar as propostas e as medidas impulsionadas pelo governo durante a crise sanitária direcionadas à

educação rural. Os resultados permitem identificar as medidas, a caracterização, as dificuldades de implementação e os atores envolvidos no aprimoramento e desenvolvimento dos espaços educativos formais nas áreas rurais do país. Pode-se observar que, apesar das lições aprendidas com o contexto de crise para a continuidade dos processos educativos, com ênfase especial nos setores rurais, persiste um tratamento inadequado, contrário às necessidades socioterritoriais e estruturais das escolas rurais, que as marginaliza dentro da agenda educacional do Estado. A constatação desse déficit de política pública pertinente a este setor educacional gera uma crítica fundamentada que exige maior envolvimento do Estado chileno com essas escolas.

dificultad de acceso al agua potable como también la disposición de los servicios sanitarios que, en muchos casos, se encuentran alejados de las salas de clases. Entre estas falencias preocupa, en forma especial, los informes que dan cuenta de la presencia de contaminantes como el asbesto, utilizado en las antiguas construcciones, y que continúan siendo parte de las techumbres de las escuelas rurales (Ministerio de Educación, 2020a).

En la revisión del estado del arte en políticas públicas para la educación, desde la década de 1990, se comprometen con

los establecimientos educacionales de zonas rurales señalándolos como prioridad para fomentar la igualdad de oportunidades para niños y niñas de estos sectores (Riquelme y Sandoval, 2021). A su vez, el Estado de Chile fue adquiriendo mayor protagonismo en el desarrollo de iniciativas que pretendieron tener un alto impacto en el ámbito educativo rural, con énfasis en el otorgamiento de mayor flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto rural. Fue así que se presentaron leyes especiales, como la Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Muñoz y

Vásquez, 2021), y los proyectos de integración escolar que, aunque su implementación no distinguió entre establecimientos educacionales urbanos y rurales, se propusieron el éxito escolar integral e inclusivo.

Lo anterior, entendido como el dominio de conocimientos y saberes certificados por la educación escolar (Freire *et al.*, 2021; Rodríguez *et al.*, 2019), con especial alusión al desarrollo de la educación rural, en las que se definió como prioridad la enseñanza de acuerdo con las características territoriales, con pertinencia cultural (Muñoz y Vásquez, 2021).

En este contexto administrativo y funcional ocurrió la crisis sanitaria global provocada por el Covid-19, que afectó todos los ámbitos de las personas, incluyendo a la educación, interrumpiendo la presencialidad por motivos de prevención de contagios.

Con estos antecedentes se analizó la pertinencia de las políticas públicas creadas en la pandemia por COVID-19 para las escuelas rurales del país. Se consideró la información disponible en los sitios webs de los Ministerios de Educación (MINEDUC) y de Agricultura (MINAGRI) de Chile y la bibliografía académica referente

a la temática. Esta investigación supone que la pasada crisis sanitaria hizo retroceder la incipiente política nacional para el desarrollo de la educación rural en el país, y profundizó los problemas para su desarrollo. Se admite, también, la necesidad de aportar al conocimiento de estos contextos educacionales mediante la identificación y el análisis de la oportunidad y la pertinencia de estas políticas públicas, dirigidas a continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la ruralidad en medio de la crisis.

Por lo tanto, reconocer, describir y criticar las medidas tomadas por las autoridades se constituyó en un anhelo de difusión en este trabajo, que se desarrolló mediante la búsqueda y el procesamiento de la totalidad de la documentación digital oficial dispuesta por el MINEDUC y, para el caso de los establecimientos rurales, la participación de las políticas complementarias emanadas desde el MINAGRI.

Método

Esta observación científica se inscribe en los estudios interpretativos, que atienden de mejor forma los objetivos críticos definidos. Este trabajo se construyó mediante un corpus textual que incluyó la totalidad de los antecedentes bibliográficos y digitales dispuestos en los sitios web del MINEDUC y del MINAGRI, documentación oficial para orientar la política pública en materia de educación formal durante la pandemia provocada por el COVID-19.

El corte longitudinal para recuperar la documentación se extendió desde marzo de 2020 hasta diciembre de 2021; la intención fue cubrir todo el espacio temporal transcurrido en la pandemia. Esto es, desde las restricciones más intensas adoptadas por la autoridad sanitaria para evitar contagios, que llevaron al cierre de escuelas, y la adopción de otras medidas para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, la educación a

distancia, la flexibilización de las medidas restrictivas de la movilidad de la población y, por último, el retorno gradual a las clases presenciales en los establecimientos educacionales de todo el país.

Una vez conformado el corpus textual, se realizó el análisis de contenido temático propuesto por Bardin (1986), profundizado por Mayring (2000) y sistematizado por Cáceres (2003), con el fin de obtener contenidos y temas presentes en los textos alusivos a: características de las medidas implementadas, agentes o actores involucrados, y dificultades observadas en la implementación de las medidas propuestas para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos educacionales rurales de todo el país (Tabla I).

Por último, para ordenar el abundante material para su posterior procesamiento, se utilizó el software de análisis cualitativo Nvivo 12, que sistematizó las referencias en categorías y subcategorías, permitiendo realizar inferencias, varias de las cuales están dispuestas como ejemplos en el trabajo.

Resultados

Caracterización de las escuelas rurales por las políticas públicas de educación

La documentación analizada describió la situación general que afectó a la mayor parte de

los establecimientos educacionales y coincidió, en gran medida, con las descripciones introductorias de este trabajo. Se indicó que, al inicio de la pandemia, la mayor parte de los establecimientos de educación ubicados en zonas rurales del país se encontraban bajo dependencia municipal, debido a la ausencia de interés por parte del sector privado para invertir en el sector. La cantidad de estudiantes por escuela en un sistema de financiamiento que subvenciona la matrícula no permite que las empresas privadas obtengan ganancias por trabajar con escuelas rurales. Además, la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028, dada a conocer a inicios de la crisis sanitaria global, sostiene que cualquier procedencia de inversión debía considerar las particularidades y necesidades del contexto rural que "(...) una de las mayores falencias que afecta a las escuelas públicas se relaciona con su infraestructura y equipamiento, con un alto grado de deterioro y grave déficit que persisten en el área rural (...)" (Doc. 1:82).

Adicionalmente, se agregan 21 referencias alusivas a la distancia geográfica de los centros urbanos como factor reductor de oportunidades de mejora de la educación en los establecimientos rurales debido, entre otros aspectos, a las dificultades para compartir experiencias con otros establecimientos educativos, diferencias en las actividades extra-

curriculares, recursos y conocimiento (Doc. 15:49). Asimismo, el subtema "cifras" mencionó el ausentismo y la deserción escolar como grandes problemas persistentes en la educación rural, cuestión ya difundida por el Centro de Estudios del MINEDUC (2020), que indicó que la deserción de estudiantes rurales aumentaba en forma especial en edades que van desde los 14 hasta los 17 años, atribuyéndolo al nivel escolar que les corresponde a los jóvenes comprendidos en ese segmento.

Salvo excepciones, en Chile, la educación rural está disponible para alumnos de formación básica o primaria. Se descuida o no se atiende al segmento correspondiente a jóvenes que deberían estudiar en establecimientos de educación media o secundaria en las zonas donde habitan con sus familias. Por esta razón, la migración rural-urbana se presenta como la única alternativa para continuar su formación educacional. Sin embargo, en todas las edades, el ausentismo escolar en zonas rurales supera el 20%, lo que es considerado altamente preocupante (Doc. 10:15).

Otro aspecto que guarda relación con el ausentismo escolar en zonas rurales es la subrepresentación de la temática "escolaridad de los padres y apoderados de estudiantes de zonas rurales". De acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación (2016), los padres y apoderados de establecimientos

TABLA I
TEMAS PRESENTES EN LOS TEXTOS

Temas	Subtemas
Características de las escuelas	Escuelas rurales y políticas públicas Distancias de los centros urbanos Ausentismo y deserción escolar
Medidas especiales	Medidas intermedias Acciones ejecutivas
Actores o agentes destinados	Externos De terreno
Dificultades	Tecnológicas Efectividad

Fuente: elaboración propia.

rurales tienden a tener, en promedio, 9 años de escolaridad. En comparación, los de zonas urbanas poseen 12. Esto último puede impactar en dos aspectos fundamentales: a) a menor nivel de estudio, estas personas perciben menos ingresos pecuniarios, lo que repercute en un salario dos veces más bajo que sus pares del mundo urbano; b) la percepción sobre la educación que tienen los padres y apoderados del sector rural puede ser de menor valoración en comparación con la actividad laboral. Por esta razón, los niños y niñas tienen mayor riesgo de ausentarse de la escuela debido a la necesidad de mano de obra en la microganadería y en la agricultura de subsistencia, situación que se intensifica en épocas de siembra y cosecha.

Entre las acciones que se establecieron para reducir lo descrito, se elaboró un programa denominado “Escuelas Arriba” (MINEDUC, 2020b) que, entre sus medidas más relevantes, destacan las siguientes: para prevenir la deserción, se proponen distintas acciones y herramientas que permitan alertar tempranamente a los establecimientos sobre posibles casos de ausentismo crónico y, con ello, de deserción escolar. Se incluye la creación de un Comité de Deserción Escolar, la Plataforma Sistema de Alerta Temprana (SAT) y la implementación de una página web con material e información para el combate a la deserción escolar.

Asimismo, otro recurso de apoyo para prevenir la deserción es la “Campaña de envío de SMS/WhatsApp”, que busca contactar, mediante mensajes al celular, a aquellos padres, madres o apoderados cuyos hijos o pupilos no se encuentren matriculados en establecimientos educacionales. Esta iniciativa permite realizar un seguimiento y apoyo para facilitar que los niños y jóvenes en etapa escolar que se encuentran fuera del sistema educativo puedan acceder a él (Doc. 11:27,31). Esta campaña destacó la importancia del estudio y de su

continuidad como eje central, y se llevó a cabo entre marzo y abril de 2021.

Lo anterior concuerda con las observaciones realizadas por Blanco y Carruyo (2022), quienes identificaron la relación entre trabajo agrícola y ausentismo escolar; señalaron que hay familias en la ruralidad que perciben que el tiempo se invierte mejor en el trabajo que en la escuela. Esto se debe a la mayor necesidad de producción y, por ende, de ingresos, sumado a las grandes distancias que deben recorrer los niños y las niñas para asistir a sus escuelas. Por ejemplo, niños y niñas de 8 años debían caminar más de 5 kilómetros para ir a clases en la zona rural de Lloicura, sur de Chile. Estos menores recibieron aportes de privados en forma de bicicletas, lo que mejoró significativamente el tiempo que tardaban en llegar a clases y, por consiguiente, su calidad de vida escolar (Herrera, 2018).

Por otro lado, Alonqueo *et al.* (2020) describieron el esfuerzo realizado diariamente por niños y niñas de entre 6 y 13 años, habitantes de la Región de la Araucanía, sur de Chile, quienes deben desplazarse por más de 3 kilómetros para llegar a sus escuelas, sin disponer de transporte público. Estos son solo algunos ejemplos de los muchos estudiantes y sus problemas de traslado a establecimientos educacionales en contextos rurales que se distribuyen por la geografía del país.

Es importante destacar como característica de las familias y, por consiguiente, de la población escolar nacional, el proceso de cambio importante en su constitución, del cual no dan cuenta las políticas públicas de educación en general ni las referidas a las áreas rurales en particular. Se trata del fenómeno migratorio, que comprende un importante flujo de población extranjera e indígena en Chile. En el primer caso, se registraron 6.767.004 personas solo en 2019 (Servicio Jesuita Migrante, 2020).

Al respecto, las escuelas rurales se caracterizan por tener

una alta concentración de estudiantes que son hijos e hijas de migrantes y que, además, pertenecen a algún pueblo originario, ya sea nacional o extranjero. Esto resulta especialmente destacable en los establecimientos escolares rurales del norte grande del país (Alvarado y Zapata, 2020; Mondaca *et al.*, 2018; Zapata *et al.*, 2018). Asimismo, las categorías y subcategorías presentes en las políticas públicas de educación hacia la ruralidad en tiempos de pandemia no permiten dar cuenta del cruce de rasgos y de características de la población escolar rural. De hecho, deja este contexto diverso y único sin atención en los procesos de aprendizaje, lo que pone en riesgo el bagaje cultural e identitario de los estudiantes (Williamson, 2003).

Por último, la caracterización de los resultados refleja falta de contenidos en los programas de estudio y los contenidos que se presentan son poco pertinentes. Además, se imponen elementos culturales, como bailes y símbolos propios de otras zonas geográficas, principalmente del centro y sur del país, al resto de la población escolar distribuida en el territorio (Caviedes, 2006; González, 2004; Zapata *et al.*, 2022).

Medidas especiales para enfrentar la crisis sanitaria en escuelas rurales

Esta temática se construyó con el conjunto de medidas implementadas para dar continuidad al proceso educativo formal en establecimientos educacionales ubicados en zonas rurales, desde abril de 2020 hasta diciembre de 2021, es decir, en tiempo de prohibiciones y de restricciones para concentrar estudiantes de forma presencial en los establecimientos educacionales. Dentro de este tema, se identificó una diversidad de planes, medidas y propuestas que fueron categorizadas de acuerdo con sus detalles.

De esta forma, se establecieron subcategorías identificadas como “medidas intermedias” y “acciones ejecutivas”. En las

primeras, se codificaron aquellas acciones con un carácter orientativo, incluyendo instancias de diálogo entre el MINEDUC y sus reparticiones desconcentradas, como las Secretarías Regionales Ministeriales (SEREMI), las Direcciones de Educación Provinciales, las Escuelas y los Liceos. Por su parte, en las acciones ejecutivas, se agruparon todas aquellas acciones directas, informativas o materiales que se elaboraron o fueron entregadas como insumo para la entrega de contenido educativo a los profesores y estudiantes.

Entre las primeras acciones, sobresale la creación de la “Mesa de Educación Rural”, como respuesta inmediata a la Política Nacional de Desarrollo Rural (PNDR), convocada por los Ministerios de Educación y de Agricultura. En esta instancia, se reunieron más de 50 representantes relevantes de los ámbitos público, privado y de la sociedad civil, cuya comunicación tuvo por objetivo discutir y establecer los principales desafíos para la continuidad de la educación rural en el contexto de crisis sanitaria. Además, esta mesa comprometió acciones futuras para fortalecer la educación en contextos rurales.

Entre las medidas intermedias, destacó una emitida desde la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, que se publicó el 15 de mayo de 2020. Dicha medida instruyó una propuesta de “Priorización Curricular” (MINEDUC, 2020c), correspondiente a un instructivo que estableció los contenidos, las habilidades y las actitudes presentes en el currículum nacional que debían ser trabajadas especialmente en un contexto de enseñanza o de educación a distancia (Doc. 20:14).

En la subcategoría ejecutiva, es posible identificar la elaboración de recursos en línea especialmente pensados para el contexto sociosanitario y educativo. De esta forma, se dispusieron más de 70.000 recursos educativos de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes, así

como material de apoyo para docentes y apoderados. Estos recursos incluían textos y videos con instrucción y didácticas para la consulta y la entrega de contenido curricular (disponibles en el portal aprendoenlinea.mineduc.cl). Además de esto, se sumó la entrega de textos impresos a los directivos de los establecimientos rurales para que estos materiales llegaran a los hogares de los estudiantes (Doc. 5:29).

Resulta interesante también la preparación de contenido educativo y su posterior emisión a través de canales de televisión abierta, como TV Educa. Este medio permitió un acceso masivo y una cobertura nacional, facilitando la entrega de materiales gratuitos para diversos niveles de enseñanza. Las alianzas establecidas por el MINEDUC con otras entidades nacionales responsables de los medios de comunicación hicieron posible transmitir, desde el comienzo de la pandemia en abril de 2020, programación dirigida a niños y niñas desde primero hasta cuarto año de enseñanza básica. En Chile, el año escolar comienza en marzo.

Esta estrategia de utilizar los medios masivos de comunicación, como la televisión de señal abierta, benefició notablemente al estudiantado de escuelas rurales, cuyo acceso televisivo es considerablemente mayor que la conectividad a Internet. Las cifras entregadas a finales de 2020 posicionaron a TV Educa como el cuarto canal televisivo más sintonizado entre abril y mayo del mismo año, motivo por el cual se extendió su transmisión especial de contenido hasta finales del año 2020 (Avellaneda y Elizondo, 2021).

Actores y agentes para las escuelas rurales

Esta categoría agrupó las referencias sobre quienes participaron o debían hacerlo para la implementación de las medidas propuestas por el Estado de Chile para dar continuidad a las labores escolares en el contexto rural durante el

escenario pandémico. A su vez, se desagregó en “actores externos” y “actores de terreno”. La primera subcategoría hizo mención a los agentes vinculados con las medidas intermedias y las acciones ejecutivas, cuyo lugar de trabajo estaba ubicado fuera de la zona rural, es decir, en territorio urbano central. Desde este ámbito, se facilitó el uso de variados medios de comunicación para informar a los actores de terreno sobre los cursos de acción, y viceversa, respecto a las problemáticas que surgían.

Entre los ejemplos representativos de estas subcategorías, se pueden citar las siguientes referencias:

(...) se inició la implementación de la Estrategia Ministerial de Apoyo Técnico (...), con encuentros de asesoría tanto en modalidad directa como en red (...). La asesoría remota es una actividad de apoyo y acompañamiento técnico, cuyo objetivo es conducir la ruta de mejora de los equipos de gestión de los establecimientos educacionales y representantes de redes educativas. Esta actividad se realiza mediante la comunicación a través de medios tecnológicos no presenciales, tanto sincrónicos como asincrónicos. Esta modalidad de apoyo es complementaria a la Asesoría Directa y la Asesoría en Red, pero no la sustituye, sino que se aplica cuando las necesidades del establecimiento, la realidad local o nacional, o los objetivos planteados impiden el contacto presencial (Doc. 2:17).

En la segunda agrupación, se concentran las referencias a los actores de terreno, cuyo lugar de residencia o trabajo se encuentra en las zonas rurales, próximos a los establecimientos escolares. Esta subcategoría abarca las alusiones a la “comunidad escolar”, considerada un eslabón comunicacional entre el Estado de Chile y la población rural en general (Núñez *et al.*, 2013). En este sentido, las comunidades escolares durante la pandemia no solo se incluyeron en las políticas públicas de educación, sino que también fueron señaladas

como instancias de cohesión social para las escuelas rurales afectadas por la contingencia sanitaria. La solidaridad, la cultura local, las tradiciones y la pertenencia que surgen de una comunidad escolar cohesionada (Cepal, 2018) se reconocen en los textos analizados como elementos que favorecieron la comunicación armónica con los agentes de terreno.

Se destaca especialmente la labor de los y las docentes rurales debido a sus estrechos vínculos con la población rural donde desarrollan su labor. Se valoró al profesorado rural como un agente involucrado en las dinámicas sociales y comprometido con el bienestar de los habitantes, cuyo papel durante la crisis sanitaria contribuyó de manera significativa al mantenimiento de esta cohesión (Sandoval *et al.*, 2022). Entre las referencias destacadas para esta subcategoría, alusivas a los criterios de proximidad geográfica del profesorado, se menciona:

Los profesores de cada escuela adscrita al programa se organizarán de acuerdo con criterios de vecindad al interior de su comuna, en Microcentros (...), en los cuales los docentes se reunirán periódicamente para reflexionar sobre su quehacer profesional, compartir experiencias y construir, de forma colectiva y cooperativa, nuevos modos de enseñar (Doc. 8:9).

A diferencia de los atributos destacados para los actores de terreno, los resultados indicaron una mayor referencia a los agentes externos que intervinieron a través de indicaciones a distancia, forzados por la medida restrictiva de movilidad impuesta por las autoridades sanitarias. En contraste, los agentes de terreno fueron ampliamente citados y es posible observar alusiones a su papel fundamental para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en la ruralidad. Se hace especial mención a aquellos ubicados en las zonas rurales más apartadas de los centros urbanos y con mayores dificultades de acceso durante la etapa crítica de la pandemia.

Se destacan las referencias que realizó el documento N.º 9, “Orientaciones Generales para la Enseñanza en Escuelas Rurales Multigrado”, en las alusiones de su página N.º 15 se señaló:

La escuela rural multigrado es, en muchos casos, la única conexión que tienen los estudiantes y sus familias con el mundo que les rodea; es la que permite que los estudiantes conozcan el mundo. Así los más de 26 mil profesores que trabajan en este sector educacional, se transforman en personas trascendentales en la vida de los niños, jóvenes y adultos. Según datos del MINEDUC, el 51,8% de estas escuelas ubicadas en zonas aisladas y, con pocos habitantes, son establecimientos multigrados; es decir, con una matrícula que fluctúa entre uno y diez estudiantes, con varios cursos en una misma sala.

De este modo, los profesores de establecimientos distantes se reunían, según las posibilidades tecnológicas disponibles (telemática o de forma presencial), en los denominados “Microcentros”. Estos espacios de colaboración docente permitieron que el profesorado de establecimientos rurales se congregara. La idea fue compartir estrategias para asegurar la continuidad de su labor educativa en este contexto territorial y sociosanitario adverso, ya sea mediante material físico para la enseñanza o, en los territorios donde fue posible la cobertura de internet, a través de comunicaciones en línea con el estudiantado.

Cabe mencionar que, dentro de las referencias a los agentes de terreno, la realización de dos encuentros macrozonales del territorio sur del país fue un hito relevante para el mundo de la educación rural. Esto se debió a que reunieron a docentes y sostenedores de escuelas rurales con el propósito de recoger ideas y aportes desde la experiencia, para mejorar la enseñanza rural en el contexto apremiante que se vivió.

Resulta interesante, además, destacar dentro de las acciones ejecutivas de agentes externos

a la educación, los aportes de diversas instituciones públicas y privadas. Por ejemplo, la Fuerza Aérea de Chile (FACH), institución de carácter castrense e integrante de la defensa nacional, realizó operativos especiales para distribuir materiales impresos en establecimientos ubicados en zonas de difícil acceso geográfico. También se destaca la disposición de equipos tecnológicos, como tabletas y computadoras con conexión a internet, por parte de reconocidas empresas privadas dedicadas al rubro de las telecomunicaciones.

Dificultades para la implementación de las medidas

Esta temática surgió como resultado de la codificación y de la oportunidad de establecer dos subtemas en esta línea. El primero guarda relación con los “problemas tecnológicos en la ruralidad” y, el segundo, con la “efectividad de las medidas” planteadas a través de las políticas nacionales de educación para dar continuidad a la enseñanza de estudiantes pertenecientes a establecimientos rurales de todo Chile. Aquí, el diagnóstico de conectividad rural es claro y determinante para los resultados obtenidos. Los documentos dan cuenta de que, al inicio de la pandemia, la cobertura de Internet en las zonas urbanas del territorio era de un 81%, mientras que solo el 57,9% del mundo rural tenía acceso a la red (León y Meza, 2020).

Esta situación fue acompañada de otros factores que hicieron aún más compleja la labor de utilizar las TIC para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en estos contextos. Se constató, asimismo, la escasa disponibilidad de equipamiento en las familias del estudiantado y los limitados recursos económicos con los que contaban para adquirir dispositivos electrónicos capaces de conectarse a Internet.

Si bien los textos oficiales pusieron énfasis en que “(...) las escuelas son espacios de

protección y seguridad para los estudiantes que les permiten el desarrollo social e intelectual” (Doc. 5:7), continuaban reconociendo que la educación rural a distancia era dispar. Esto por la desigual situación socioeconómica familiar que dejó a los y las estudiantes rurales con menos herramientas para continuar con su proceso de enseñanza, como lo reconocen las siguientes referencias que aluden a un contexto complejo para la continuidad educativa en la crisis:

El ministerio entiende que existen comunidades escolares que necesitan más apoyo, que están muy alejadas o tienen acceso limitado a internet (Doc. 3:13). (...) Escuelas rurales, establecimientos con categoría de desempeño Insuficiente, establecimientos en zonas con poco acceso a internet... (Doc. 4:26). Chile es más rural de lo que se piensa; lo rural no está desapareciendo, lo que ha sucedido es que ha sido tradicionalmente invisibilizado tanto en su dimensión como en su potencial de desarrollo (Doc. 15:1).

En este mismo subtema, las referencias señalaron que la mitad del profesorado que trabajó en las escuelas rurales durante la crisis sanitaria no utilizó la plataforma principal para enfrentar esta pandemia en educación rural: “Aprendo en línea”. Además, indicaron que esta plataforma no era pertinente para su contexto de trabajo. La deficiente o inexistente cobertura de la red, sumada a la falta de dispositivos, provocó que el 91% de los educadores manifestara que “(...) su prioridad en este período de tiempo haya sido el aseguramiento del bienestar de sus estudiantes ante la emergencia sanitaria” (Doc. 20:21). Esta situación se comprende desde las evidencias señaladas por los reportes sanitarios, que dieron cuenta de un creciente deterioro socioeconómico de las familias que habitan los sectores rurales, sumado al impacto del Covid-19 que enfermó a una de cada tres personas en las comunidades

rurales (Ministerio de Agricultura, 2021).

El teletrabajo para los profesores de la educación rural chilena se topó con la brecha digital, que se hizo más evidente en estas zonas y dificultó significativamente la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos establecimientos.

En cuanto a la efectividad de las medidas declaradas en los textos, los resultados muestran que la educación a distancia en el contexto rural no fue realmente efectiva. Esta modalidad no logró ofrecer aprendizajes sólidos: “La educación a distancia no permitió mitigar el efecto de cierre de la escuela y sus impactos negativos sobre el aprendizaje presente y repercutió negativamente en las proyecciones a corto y mediano plazo” (Doc. 17:7).

A pesar de algunos avances en educación a distancia, una estimación realizada por el MINEDUC con base en herramientas de simulación y asesoría del Banco Mundial reveló que, con diez meses de educación remota, los estudiantes chilenos podrían perder, en promedio, un 88% de aprendizaje por año. Al desagregar por nivel socioeconómico, los estudiantes de menores recursos podrían perder un 95% de sus aprendizajes, mientras que los de mayores recursos perderían un 65% (Doc. 4:18).

Las evidencias dan cuenta del grave impacto que provocó el cierre de las escuelas rurales en el aprendizaje de los estudiantes. Pero no solo afectó a los estudiantes: la interrupción de la enseñanza presencial generó una sobrecarga en la labor docente y preocupación en los padres y apoderados por no contar con acceso tecnológico para que los niños y niñas pudieran continuar con su proceso escolar mediante el uso de TIC (Villalobos, 2021).

Los resultados descritos para difundir las problemáticas clave que afectaron a la educación rural durante la implementación de las medidas propuestas por las políticas públicas para la continuidad de la educación

en pandemia, permiten reflexionar sobre el rol que el Estado de Chile otorga a las escuelas como agentes de cambio para el mejoramiento del nivel y la calidad de vida de las personas (Gutiérrez *et al.*, 2021). Las falencias en el acceso tecnológico de las comunidades ubicadas en zonas rurales no permitieron enfrentar esta crisis. Por el contrario, esto evidenció un Estado desactualizado para el mundo rural. Los escasos logros durante este período están vinculados con casos específicos, dispersos a lo largo de la geografía del país, y tienen en común el esfuerzo y el compromiso de los actores de terreno, con especial énfasis en el profesorado de escuelas rurales (Castillo *et al.*, 2022; Gutiérrez *et al.*, 2021).

Discusión y Conclusiones

La situación actual de las escuelas rurales de todo Chile es más precaria, como consecuencia o producto de la pandemia producida por el Covid-19. Es posible afirmar que los variados problemas, entre los que destaca la infraestructura escolar, no fueron tratados en ese período; de hecho, el paso del tiempo agravó las dificultades informadas hasta 2020 (Avellaneda y Elizondo, 2021). Se constata que durante esta crisis sanitaria aumentó la adquisición de infraestructura improvisada, para dar soluciones precarias a las labores cotidianas de docencia. Se destaca la utilización de “mediaguas”, tales viviendas de emergencia con características provisionales, entregadas o adquiridas por los establecimientos destinadas al uso como salas de clases. Obviamente, sin contar con las condiciones mínimas para tal destino. Se puede observar, además, la presencia de contenedores adaptados como salones para impartir docencia en escuelas rurales; estos fueron diseñados y se utilizan para el transporte de carga marítima, y tampoco poseen los requerimientos para servir de sala de clase. A pesar

de ello, son utilizados con frecuencia con tales fines (Llantén *et al.*, 2020).

Asimismo, se reconocen los esfuerzos del MINEDUC por crear instancias de encuentro entre las autoridades educativas y los representantes de la empresa privada y de la sociedad civil; la finalidad fue clara: dar continuidad a la labor del profesorado en el contexto rural de crisis sanitaria. A pesar de los esfuerzos, la evidencia es tajante: Las problemáticas de las escuelas rurales chilenas durante la pandemia se agravaron. No obstante, las asesorías y el acompañamiento nominal del MINEDUC a directores, directoras, profesores y profesoras de escuelas rurales de todo el país. Las medidas anunciadas no permitieron ser contrastadas con ejecuciones y, salvo muy pocas, se tradujeron en ayudas concretas. Es más, la evidencia otorgó protagonismo a labores de carácter personal y voluntario, más allá de sus obligaciones contractuales, por parte del profesorado de los establecimientos rurales, quienes visitaron, regularmente, a sus estudiantes en sus hogares para apoyarlos. Se reconoce en los docentes que entregaron o distribuyeron, por sí mismos, suministros e insumos básicos para la subsistencia cotidiana de sus educandos.

También, la falta de institucionalidad estatal con dedicación al fortalecimiento de la educación rural durante la crisis sanitaria fue otra variante de la problemática que afectó y afecta al sector. La ausencia de una división o de subdivisiones desconcentradas del Ministerio de Educación afectó y afecta la pertinencia de las medidas alusivas a la ruralidad. Esto queda demostrado al categorizar como problemática similar las dificultades que afectaron a los establecimientos rurales con la realidad educacional de los internos (reos o reclusos) de las cárceles o de los y las estudiantes ingresados a los hospitales chilenos. Obviamente, son otros contextos, diferentes en forma y

fondo, pero tratados como parte del mismo problema por la institucionalidad educacional del país. A todas luces, las medidas implementadas fueron insuficientes, de carácter reactivo, con un fuerte componente centralizador, y desprovisto de la información contextualizada para hacer más efectivas las medidas consideradas.

Es de honestidad intelectual y, a su vez, necesario reconocer que hubo esfuerzos –de distinta naturaleza– por acercar textos impresos a los establecimientos de educación rural, especialmente, los ubicados en zonas de muy difícil acceso, por cualquier medio. Espacios geográficos extremos, hasta en altitud, sin posibilidad alguna de recibir educación a distancia mediante la utilización de internet. Sin embargo, esta precariedad de funcionamiento y de desconexión de la red persiste como debilidad hasta el presente, cuestión que ya no se justifica por los avances satelitales de conectividad (Olivera *et al.*, 2022). Lo anterior da cuenta de que los esfuerzos por acercar la educación formal a estos contextos son una tarea pendiente del Chile actual que, hasta ahora, se traduce en intentos aislados que van significando una precarización identitaria forzada de las comunidades rurales y la sobreexigencia laboral para el profesorado de establecimientos educativos rurales.

A modo de conclusiones, se reafirma la necesidad de visibilizar a las escuelas rurales como espacios desatendidos por el Estado de Chile. Esto, si se comparan con los establecimientos educacionales ubicados en zonas urbanas. Es más, la emergencia sanitaria no hizo más que agudizar la problemática observada y descrita por diversos autores en textos oficiales: Las medidas estatales implementadas no alcanzaron a cubrir la necesidad de funcionamiento de estos establecimientos que realizan su tarea abnegada en condiciones, muchas veces, precarias. No obstante, sustentada en el compromiso y la responsabilidad del

profesorado que decide desarrollar su carrera laboral en estos establecimientos, lo que, sin duda, es un aporte a la educación en el país.

Será labor de otras investigaciones valorar el impacto que esto tiene y tendrá en el progreso medio y superior del estudiantado afectado, por casi dos años, por no acceder a la educación formal presencial en sus establecimientos educacionales en las zonas rurales donde habitan. Asimismo, las políticas públicas dirigidas a dar continuidad a la educación rural en tiempo de pandemia mundial, producida por Covid-19, se mostraron como improvisadas, descontextualizadas y desconectadas de la realidad de las escuelas rurales. Esto es, en todas las dimensiones del desarrollo humano, en donde la educación, en general, resultó perjudicada, y la educación rural, en particular, mucho más.

AGRADECIMIENTOS

Este manuscrito forma parte del proyecto de investigación Fondecyt Regular 1221330: “Educación a distancia, currículum intercultural y Tics en tiempos de Covid-19 en escuelas y liceos rurales del extremo norte de Chile”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, y se desarrolló parcialmente en la tesis de grado “Políticas públicas para la educación rural en Chile en el contexto de la pandemia por Covid-19”.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2016) Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4562>
- Agencia de Calidad de la Educación (2019) Calidad en escuelas pequeñas 2019. http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_ESCUELAS_PEQUENAS_FINALWEB.pdf
- Alvarado A, Zapata-Sepúlveda P (2020) Niñez Aymara a Ojos de Quienes Les Educan: Percepciones Sobre Multicul-

turalidad En Escuelas de Arica, Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 25: 159-176. <https://www.redalyc.org/journal/279/27965287012/27965287012.pdf>.

- Alonqueo P, Alarcón AM, Hidalgo C (2020) Motivación y colaboración como maneras culturales de aprender entre niños y niñas mapuche rurales de La Araucanía. *Psicoperspectivas* 19: 171-181. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-1862>.
- Avellaneda DL, Elizondo E (2021) Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en empresas, actividades económicas, gobierno y grupos vulnerables. En: Neri JC, Medina R, Medina M, González PI (Eds). *Implementación de políticas educativas en contexto de la pandemia de Covid-19 en Chile y Colombia*. Colección Investigación Regional para la Atención de Necesidades Locales Número 7. Editorial Plaza y Valdés, México. pp. 319-339.
- Baigorri A (1995) De lo rural a lo urbano [Presentación]. *V Congreso Español de Sociología, Granada*. <https://www.eweb.unex.es/eweb/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf>
- Bardin L (1986) *El análisis de contenido*. Ediciones Akal. Madrid, España. 192 pp.
- Blanco Y, Carruyo N (2022) La Deserción Escolar en Educación Rural. *Revista Conocimiento, Investigación y Educación, CIE* 2: 14-27. <https://doi.org/10.24054/cie.v2i15.1502>.
- Cáceres P(2003) Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas* 2: 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>.
- Canales M (2005) La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. *Revista Latinoamericana del Desarrollo Humano* 12: 1-8.
- Castillo P, Arias I, Gutiérrez V (2022) El proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia del COVID-19 en una escuela rural chilena. Un estudio de casos. *Polyphónías Topológicas* 7: 66-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8824656>.
- Cavieres E (2006) *Chile-Perú, la historia y la escuela: conflictos nacionales, percepciones*

- sociales. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Chile. 140 pp.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 *Efectos económicos y sociales*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45337-america-latina-caribe-la-pandemia-covid-19-efectos-economicos-sociales>
- De La Vega LF (2021) Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 20: 307-325. <https://uchile.cl/publicaciones/184691/investigacion-sobre-ensenanza-y-desarrollo-profesional-docente>.
- Freire-Contreras PA, Llanquín-Yaupi GN, Neira-Toledo VE, Queupumil-Huaiquinao EN, Riquelme-Hueichaleo LA, Arias-Ortega K (2021) Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cuadernos de Pesquisa* 51. <https://doi.org/10.1590/198053147046>.
- González S (2004) *El Dios cautivo: las Ligas Patrióticas en la chilénización compulsiva de Tarapacá (1910-1922)*. LOM Ediciones. Santiago, Chile. 194 pp.
- Gutiérrez M, Sobarzo R, Inostroza M (2021) Un acercamiento a las dificultades de la educación a distancia en los contextos educativos rurales en el período de pandemia Covid-19 en Chile. *Revista Ecúmene De Ciencias Sociales* 2: 118-125. <https://revistas.uaq.mx/index.php/ecumene/article/view/482>.
- Herrera C (2018) Regalan bicicleta a niño tomecino que debe caminar 5 kilómetros para llegar a su escuela". *Diario Concepción*.
- León R, Meza S (2020) *Brecha en el uso de Internet, desigualdad digital en el 2020*. Diario Sustentable. <https://paisdigital.org/brecha-en-el-uso-de-internet-2020/>
- Llantén N, Carrasco P, Manghi D, Díaz F (2020) Una mirada a los espacios educativos más allá del aula en dos escuelas públicas chilenas desde la perspectiva de la justicia espacial. *Perspectiva Educacional* 59: 70-91. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1122>.
- Mayring P (2000) Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research* 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Ministerio de Educación (2020a) *Estrategia nacional de educación pública*. Chile. 145 pp. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14973>
- Ministerio de Educación (2020b) *Escuelas Arriba, que todos los niños aprendan*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16808/EA-documento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación (2020c) *Fundamentación Priorización Curricular Covid-19*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14470>.
- Ministerio de Agricultura (2021) *Ministra llama a habitantes del mundo rural a vacunarse contra la COVID-19*. Conaf. <https://paginav.cl/2021/02/05/ministra-de-agricultura-llama-a-habitantes-del-mundo-rural-a-vacunarse-contra-la-covid-19/Miranda-Molina>
- Molina L (2020) *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Grade. Perú. 76 pp. <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/La-educaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>
- Mondaca-Rojas C, Wilson M, Gajardo Y, Gairín J (2018) Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños* (57): 181-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>.
- Muñoz NC, Vásquez B (2020) Actividades motrices en contacto con la naturaleza: una oportunidad en la educación rural para re-conectarnos con nuestro entorno. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* 7: 53-67. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1742>.
- Núñez C, Solís C, Soto R (2014) ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica* 13: 615-625. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-2.qscc>
- Olivera M, Castillo A, Brossi L (2022) Experiencias y desafíos de la educación obligatoria en línea. Pandemia y enseñanza media en Chile y Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, 35: 81-105. <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.4>.
- Riquelme H, Sandoval E (2021) Prácticas de movilidad y desempeño laboral del profesorado rural en la Región de La Araucanía, Chile. *Revista Transporte y Territorio* 24. <https://doi.org/10.34096/rtt.i24.10226>
- Rodríguez M, Rosas R, Pizarro M (2019) *Rendimiento en escala WISC-V en población urbana y rural de Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión. 24 pp. <http://descargas.cedeti.cl/2019/05/N%C2%B011-WISC-URBANO-RURAL.pdf>
- Sandoval-Obando E, Muñoz C (2022) Generatividad y propensión a enseñar en educadores rurales chilenos: saberes educativos desde la perspectiva narrativa generativa. *Innovaciones Educativas* 24: 7-23. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.3820>
- Servicio Jesuita a Migrantes (2020) *Migración en Chile Anuario 2019, un análisis multisectorial*. <https://www.migracionenchile.cl/anuario-migracion-2019/>
- Villalobos K (2021) ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional* 60: 107-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>
- Williamson G (2003) *Estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8868/9385.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Zapata-Sepúlveda, P, Mora ML, Choque-Caseres D, Mondaca C, Quispe D, Cañipa E (2022) *Recomendaciones para una política pública educativa pública con pertinencia cultural para las/los estudiantes de la región fronteriza de Arica y Parinacota*. Ediciones Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. 34 pp.
- Zapata-Sepúlveda P, Tijoux M, Matías J (2018) Reflexiones sociológicas para el estudio de las interacciones sociales de hijos (as) de inmigrantes en escuelas y colegios del extremo norte de Chile. *Acta Sociológica* (77): 125-154. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpsys.2484938e.2018.77.68430>.