

Impacto del COVID-19 en la gestión de escuelas rurales de Chile

magis



Impact of the COVID-19 Pandemic on the Management of Rural Schools in Chile

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 15 de enero de 2021

Fecha de aceptación: 04 de abril de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: agosto de 2023

doi: 10.11144/Javeriana.m16.icge

JORGE ALBERTO ALARCÓN-LEIVA
joalarcon@utalca.cl

UNIVERSIDAD DE TALCA, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>

CATALINA SOFÍA GOTELLI-ALVIAL
catagot@gmail.com

UNIVERSIDAD DE TALCA, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5994-5007>

GUILLERMO PATRICIO ORTIZ-MORÁN
ortizmoranguillermo@gmail.com

UNIVERSIDAD DE TALCA, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2512-9148>

Dossier: TIC en la educación en tiempos de pandemia: experiencias, análisis y estudios de casos
VOLUMEN 16 / AÑO 2023 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-22

Para citar este artículo | To cite this article

Alarcón-Leiva, J. A., Gotelli-Alvial, C. S. & Ortiz-Morán, G. P. (2023). Impacto del COVID-19 en la gestión de escuelas rurales de Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-22. doi: 10.11144/Javeriana.m16.icge



Resumen

El artículo de investigación examina escuelas de un municipio rural chileno, caracterizado por su baja tasa de escolaridad y empleo, y por su aislamiento físico. El objetivo es comprender el impacto del COVID-19 en la gestión directiva, pedagógica y de vinculación con el medio social. Se utiliza una técnica de encuesta. Se concluye que, junto con las esperables consecuencias en el ámbito del uso de tecnología, la gestión educativa pone en evidencia la falta de competencias y atribuciones territorialmente distribuidas para hacer efectivo el derecho a la educación de sus estudiantes.

Palabras clave

Pandemia; educación rural; educación a distancia; gestión educacional; medio social

Abstract

This article, based on research, examines schools in a rural municipality in Chile, characterized by its low rate of school enrollment and employment, as well as its physical isolation. Its aim is to understand the impact of COVID-19 on supervisory and pedagogical management and its link with the social environment. It uses the questionnaire as a technique. It concludes that, along with the expected consequences in the ambit of the use of technology, the educational management in question evidences the lack of the territorially distributed skills and attributions that would make their students' right to education effective.

Keywords

Pandemics; rural education; distance education; educational management; social environment

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto *Extranjeros, migrantes y pobres: ¿un fantasma recorre Chile?*

Referentes teóricos

La situación educativa anterior a la aparición del COVID-19 en el mundo estaba representada por una cierta dicotomía en la que, por un lado, se establecían aspiraciones para mejorar el acceso y la calidad de la educación en los sistemas educativos nacionales y, por otro, la incapacidad para acometer algunas deficiencias endémicas que no acababan de encontrar solución, tales como la universalización de la educación infantil, la escolarización plena en educación primaria, la elevación del grado de adquisición de competencias y la dotación de recursos para el acceso a una educación de calidad en los países económicamente más pobres (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990, 2000). A esas condiciones se viene a sumar la crisis sanitaria mundial, que ha obligado a paralizar y eventualmente a rediseñar las agendas educativas (Cáceres-Muñoz *et al.*, 2020; Torjesen, 2020).

La situación no ha sido distinta en Chile (Eyzaguirre *et al.*, 2020), donde, en efecto, también se ha requerido hacer actualizaciones y cambios a los objetivos propuestos, en el marco de reformas de todo orden llevadas a cabo tras el así llamado “retorno a la democracia” (Bellei, 2015).

En consecuencia, y entre las medidas más recientes, se han inyectado recursos al sistema educativo por medio de la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248); se modificó el marco normativo de la educación, mediante la sustitución de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ministerio de Educación, 1990) por la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2009); se creó la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación en 2011; se promulgó la Ley de Inclusión Escolar (Ministerio de Educación, 2015) y la Ley de Educación Superior (Ministerio de Educación, 2018).

En este contexto, se presentó en Chile la pandemia desde marzo de 2020 (Las miradas de los docentes, 2020). Como consecuencia, ello significó cerrar escuelas y liceos por prácticamente la totalidad del año escolar 2020 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Núñez *et al.*, 2020). Los esfuerzos de gestión política y educativa del Ministerio de Educación chileno se caracterizaron por una escasa eficacia práctica que, en el mejor de los casos, consiguió generar iniciativas para la puesta en práctica de un “plan de aprendizaje

remoto” (Ministerio de Educación, 2020a). La última de las medidas consistió en un estudio respecto del impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y en escolaridad (Ministerio de Educación, 2020c), punto sobre el que se concentró el debate durante 2021 (Eyzaguirre *et al.*, 2020).

Estas líneas de trabajo ponen en evidencia que los efectos del COVID-19 se dejarán sentir de diversas formas, pero lo que no es fácil predecir es por cuánto tiempo (Álvarez Mendiola, 2020; Unesco, 2020). Sin embargo, en la medida en que la pandemia ha impuesto ya la necesidad de modificar la gestión escolar, la práctica docente y la naturaleza de las experiencias de aprendizaje, esto debería advertirnos sobre las transformaciones que afectarán a los sistemas escolares (Cotino, 2020; OCDE, 2020b; The Economist, 2020).

En este estudio se busca comprender los efectos de la pandemia en la gestión educativa de escuelas rurales de una comuna chilena, intentando determinarlos en términos de su gestión directiva, pedagógica y de relación con la comunidad, en un contexto que presenta, entre otras limitaciones, ostensibles brechas de acceso a internet. En particular, se pretende abarcar estas dimensiones de gestión en cuanto son reportadas por directivos escolares de establecimientos rurales y siguen los indicadores y las dimensiones sugeridas por el Ministerio de Educación (2020a), en función de lo cual se estructura el instrumento de recolección de información.

Caracterización de la comuna de Yerbas Buenas

La región del Maule se encuentra ubicada en la zona centro sur de Chile. Se divide en cuatro provincias, a saber, Linares, Cauquenes, Talca y Curicó, a su vez subdivididas en treinta comunas. La población total de la región se distribuye geográficamente entre la depresión intermedia y numerosos poblados pequeños en las zonas rurales.

La población de la región del Maule alcanzó 1 044 950 habitantes en 2017, de los cuales 765 131 se caracterizaron como población urbana y 279 819 como rural, cifra que representa el 26,7 % de la población total regional (Censo, 2017; Fundación 99, 2020). Estos antecedentes sirven para establecer que la región ocupa el tercer lugar nacional en tasa de ruralidad, logrando duplicar el promedio nacional en el mismo indicador.

Una de las treinta comunas del Maule es Yerbas Buenas. Ubicada al centro de la región, limita con Linares, San Clemente, Villa Alegre, Maule, San Javier y Colbún.

La comuna de Yerbas Buenas tiene una población total de 18 081 habitantes, de las cuales el 35 %, es decir 6329 personas, corresponden a la zona urbana, mientras que el 65 % restante (11 752 personas) pertenecen a la zona rural. Como se observa en la tabla 1, esta última cantidad es considerablemente mayor al promedio regional y nacional (Censo, 2017).

Figura 1

Mapa político-administrativo de Yervas Buenas y comunas aledañas



Nota: Instituto Geográfico Militar (2020).

Con una superficie de 262 km², la comuna presenta una “debilidad” relacionada con el déficit de red vial que limita seriamente su desarrollo, por cuanto no dispone de caminos pavimentados (Ilustre Municipalidad de Yervas Buenas, 2018). En el Plano Regulador Comunal se deja en evidencia que este problema afecta directamente a la comunidad educativa.

La distancia entre los sectores de Yervas Buenas hace de la comuna un lugar complejo para el aprendizaje, puesto que cientos de estudiantes deben enfrentar el desafío de tener que levantarse hasta dos horas y treinta minutos antes de que comiencen las clases, esperar el bus del Departamento de Educación y viajar largos trayectos (Muñoz & Muñoz, 2013), una pauta característica de la realidad de la educación rural en Chile (Díaz, 2014).

Tabla 1

Población censada en área rural

País	12,2 %
Región	26,8 %
Comuna de Yervas Buenas	65 %

Nota: elaboración propia basada en resultados del censo de 2017.

Una categoría relevante para seleccionar la comuna de Yervas Buenas en la investigación tiene relación con la educación. Como se puede observar en la tabla 2, el promedio de años de escolaridad del jefe de hogar de la comuna es 3,3 años menor al promedio nacional y 1,9 años menor al

regional. Esta cantidad tiene relación con la notable disminución en el porcentaje de asistencia que existe entre la educación primaria y la secundaria, de un 94 % a un 72 % al iniciar los cursos de enseñanza secundaria, lo que implica una caída de 22 % (Fundación 99, 2020).

Una cifra llamativa es la de ingreso a la educación superior. A nivel nacional, el dato es de 31%, mientras que el regional asciende a 21%, quedando, en consecuencia, diez puntos por debajo. En la comuna, el porcentaje de estudiantes que ingresan a la educación superior es solo de un 9 %, es decir, 22 puntos porcentuales bajo la media nacional y 12 bajo la media regional.

Tabla 2

Comparación indicadores educacionales nacional, regional y comunal

Criterio	Nacional	Regional	Comunal
Escolaridad jefe de hogar	10,9 años	9,5 años	7,6 años
Asistencia educación escolar	95 %	95 %	94 %
Asistencia a preescolar	52 %	52 %	52 %
Asistencia a educación media	75 %	75 %	72 %
Ingreso a educación superior	31 %	21 %	9 %
Educación superior terminada	75 %	74 %	74 %

Nota: elaboración propia a partir de resultados del censo de 2017.

La comuna, entonces, no solo se encuentra por debajo del promedio nacional y regional en la categoría “Educación”, sino que también lo está en comparación con las comunas aledañas, que tienen cantidad similar de habitantes. Como se puede leer en la tabla 3, en el tema de la escolaridad del jefe del hogar, Villa Alegre y Colbún presentan un promedio de 0,7 y 0,6 más años que Yerbias Buenas.

Tabla 3

Comparación comunas aledañas con cantidad similar de habitantes

Criterio	Comuna de Yerbias Buenas	Comuna de Villa Alegre	Comuna de Colbún
Escolaridad jefe de hogar	7,6 años	8,3 años	8,2 años
Asistencia educación escolar	94 %	95 %	95 %
Asistencia a preescolar	52 %	54 %	53 %
Asistencia a educación media	72 %	74 %	74 %
Ingreso a educación superior	9 %	13 %	13 %
Educación superior terminada	74 %	72 %	75 %

Nota: elaborado a partir de los resultados del censo de 2017.

Resulta relevante referirse al empleo en la comuna, puesto que los indicadores comparados pueden contribuir a mostrar, cuando menos inferencialmente, la capacidad económica de los habitantes. Sobre esto cabe destacar que el 44 % de sus habitantes declara trabajar en el sector primario, mientras que el promedio nacional es de un 9 % y el regional de un 21 %. Este porcentaje se debe al alto índice de ruralidad y a los bajos niveles de educación del jefe de hogar, que no superan en promedio 8 años de enseñanza básica (Bonomelli *et al.*, 2020).

Tabla 4
Comparación empleo nacional, regional y comunal

Criterio	Nacional	Regional	Comunal
Declaran trabajar	58 %	54 %	50 %
Edad promedio	41,8 %	42,3 %	42,3 %
Mujeres	42 %	39 %	32 %
Trabajan y estudian	8 %	7 %	4 %
Escolaridad	12,1 años	10,9 años	9,4 años
Sector primario	9 %	21 %	44 %
Sector secundario	7 %	8 %	6 %
Sector terciario	84 %	71 %	50 %

Nota: elaborado a partir de los resultados del censo de 2017.

Un factor determinante a considerar, tanto en la comuna de Yerbas Buenas en particular como en la región del Maule en general, es su acceso a internet (Sánchez, 2010), algo que se ha hecho imprescindible para el desarrollo del trabajo a distancia o teletrabajo y, por consiguiente, para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (OCDE, 2020b). La región del Maule presenta una cobertura de internet de banda ancha fija para los hogares de 29 %, según estadísticas de la Subsecretaría de Telecomunicaciones (Subtel, 2020), mientras que, a nivel nacional, un 50 % de los hogares no tiene acceso a internet fijo.

En el Maule, las provincias de Talca y Linares son las que presentaron mayor necesidad de cobertura, lo que se vio reflejado en el informe de la Subtel, el cual reporta que las mencionadas provincias superan el promedio de nuevas contrataciones de servicios de internet fijo, incrementando más de diez mil clientes en tan solo cinco meses (Subtel, 2020; Fundación 99, 2020).

Por último, la conectividad en las zonas rurales siempre ha sido problemática, a diferencia de zonas comparativamente más urbanizadas (Williamson, 2004). El difícil acceso de las zonas rurales profundiza las brechas existentes en la educación, fomentando en mayor medida el desencanto de los

alumnos con el desarrollo de su quehacer educativo y las trabas que genera para los propios profesores no disponer de una conexión estable para el desempeño de su labor docente (Moral Pérez *et al.*, 2014; Valverde, 2020).

Por todo lo señalado, las escuelas de la comuna de Yerbas Buenas se consideran para el análisis de la gestión escolar, con el objetivo de comprender el impacto de la pandemia de COVID-19 en la gestión de escuelas rurales de la séptima región de Chile.

Metodología

Como puede inferirse, en parte por la distancia física objetiva y en parte por la situación general del aislamiento obligatorio, no fue posible acceder a las fuentes de información directa, sino a través de medios virtuales. En consecuencia, el estudio fue desarrollado mediante una encuesta virtual dispuesta para los participantes en línea. Dicha encuesta fue diseñada en función de categorías que derivan del objetivo del trabajo y del marco teórico, en relación con las áreas de gestión de las escuelas chilenas y la exigencia de uso de tecnología de información para llevar esto a cabo, conforme lo definieron los documentos ministeriales de orientación al comienzo de la pandemia, y en términos de los efectos de esta en las áreas de administración, procesos de enseñanza-aprendizaje y comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2020a). Ello fue posible, no obstante, tras haber asegurado por otros medios de comunicación que los directivos escolares estarían dispuestos a participar del estudio, y además, mediante consentimiento informado solicitado previamente al momento de responder a la encuesta.

La validación del instrumento se llevó a efecto mediante juicio de expertos, el cual consideró el parecer de directivos escolares rurales, académicos universitarios y docentes de aula, estos últimos también de escuelas rurales. A raíz de ello, la encuesta debió modificarse en algunos de sus indicadores, a causa de su redacción y de aspectos de vocabulario.

El objetivo del trabajo consistió en comprender el impacto del COVID-19 en escuelas rurales de Chile, por lo que los autores consideraron que el estudio de casos constituía una opción metodológica relevante y pertinente, en circunstancias en las que todos los actores escolares se han visto afectados por la situación de cierre de escuelas, y son los docentes directivos quienes disponen del mayor volumen de información para describir las prácticas y examinar sus efectos sobre la gestión escolar particular de cada escuela. La consideración del *impacto* del COVID-19 se integró en el instrumento de recolección de información que posibilitó el estudio, en la medida en que la situación de los establecimientos escolares se vio efectivamente afectada por el cierre de las instituciones y el requerimiento de establecer

procedimientos y metodologías de trabajo, tanto en la gestión como en la docencia, usando tecnologías de información.

La metodología adoptada fue cualitativa. Los establecimientos bajo análisis fueron siete, de un total de ocho (8) escuelas de nivel básico o primario de la comuna. Las escuelas consideradas se caracterizan por recibir financiamiento del Estado, atender estudiantes hasta octavo año de enseñanza básica, y pertenecer al sistema de educación municipal de la comuna, es decir, estar bajo la estructura del Departamento de Educación Municipal (DAEM).

La técnica utilizada para la recolección de datos fue una encuesta, a lo que se sumó la información disponible en documentos impresos y datos públicos sobre la comuna y sus escuelas. Dadas las circunstancias de confinamiento, la encuesta fue enviada a través de correo electrónico a los equipos directivos de los establecimientos seleccionados. Previo al envío de la misma se contactó telefónicamente, de forma directa o a través del DAEM, al menos a un docente directivo escolar, con la finalidad de comprometer la respuesta del equipo directivo.

Los equipos directivos de las escuelas en Chile obedecen a las características y variables dotaciones profesionales de cada establecimiento, y en este caso correspondieron, en el mínimo, al director/a, y, en el caso más numeroso, a director/a, jefe/a de unidad técnico pedagógica e inspector/a general. La encuesta contiene preguntas respecto de categorías indicadas previamente y en cada una de ellas se incluyen indicadores que permiten caracterizar la situación de cada escuela (Hernández Sampieri *et al.*, 2003).

El instrumento utilizado contiene cuatro categorías fundamentales, a saber: a) conocimientos, recursos y condiciones para uso de TIC; b) efectos sobre la gestión administrativa; c) efectos sobre la gestión de la enseñanza y del aprendizaje; d) efectos sobre la gestión de los requerimientos de la comunidad educativa. Además, se añade un apartado sobre caracterización de los equipos directivos. La encuesta fue aplicada en el primer semestre académico del año 2020, específicamente a partir de abril, tras haberse producido el cierre de escuelas decretado como consecuencia de la pandemia en la región del Maule y en Chile en general. Este contexto fue propicio para pesquisar a través de la encuesta el impacto producido por el COVID-19 en las dimensiones de gestión directiva y pedagógica de las escuelas, por tratarse de establecimientos escolares rurales, con poca matrícula de estudiantes, además de estar situados relativamente lejos de los centros urbanos más importantes.

El trabajo consideró cada uno de los casos sobre la base de la información referida a la comuna y las características de cada escuela, junto con la información provista por la aplicación de la encuesta a los equipos

directivos de cada establecimiento, e implicó un segundo momento de cruce de la información procedente de los casos, para conseguir una integración sistemática de la evidencia (Herriot & Firestone, 1983; Yin, 1994). El plan de análisis se realizó siguiendo las categorías que permitieron organizar las preguntas del instrumento a partir del documento *Orientaciones Mineduc Covid-19* (Ministerio de Educación, 2020a).

Análisis de resultados

El plan de análisis supuso el procesamiento de la información disponible sobre los efectos del COVID-19 en la gestión directiva de las escuelas de la comuna de Yerbás Buenas, recogida a través de una encuesta en línea que respondieron los equipos directivos de las propias escuelas. Es importante señalar que los antecedentes recabados debieran permitir dar cuenta de las características de la gestión de los establecimientos. Los resultados se presentarán a continuación, en consecuencia, como el resultado de un análisis de la información recolectada, organizada en las categorías señaladas previamente.

En relación con los participantes en el estudio, en el ámbito de caracterización de las personas participantes, cabe señalar que el 63 % oscila en un rango etario entre los 51 y 65 años. El 37 % restante corresponde a directivos que tienen menos de 35 años de edad. El 100 % de los encuestados se encuentra dentro de estos grupos, por lo que no se da el caso de que haya directivos entre 35 y 50 años, y tampoco hay quienes tengan más de 65 años de edad.

En cuanto a las funciones que desempeñan en el establecimiento, el 75 % de los encuestados son jefes de unidad técnico pedagógica y el 25 % corresponde a director/a de escuela. No contestaron inspectores u orientadores, por lo que no se dispone de información derivada de la apreciación de estos últimos actores. Por otra parte, 63 % de los encuestados ha trabajado entre 0 y 5 años en el cargo como directivo, 25 % ha permanecido entre 6 a 10 años, mientras que solo el 12 % cuenta con 21 o más años de experiencia en el cargo de jefe de unidad técnico pedagógica. Se trata pues de un grupo de directivos que mayoritariamente lleva poco tiempo cumpliendo funciones. Respecto de su formación profesional y/o académica, 25 % de los encuestados cuenta con estudios de posgrado, específicamente en nivel de magíster, mientras que el 75 % restante reporta no contar con estudios de especialidad.

Finalmente, 50 % de los encuestados tiene entre 21 y 35 personas a su cargo, mientras que el otro 50 % tiene entre 1 y 20 personas. No hay encuestados que tengan más de 36 personas a su cargo. Se trata, en consecuencia,

de unidades educativas relativamente pequeñas, lo que se condice con lo que sabemos respecto de la educación rural en Chile, en la cual a una matrícula crecientemente menor le corresponde un número menor también de profesionales docentes que atienden sus necesidades educativas.

Conocimientos, recursos y condiciones para uso de TIC

En relación con el manejo de herramientas computacionales como Word, Excel y Power Point, el 13 % de los participantes clasifica sus habilidades computacionales como “muy buena”, mientras que el 87 % restante las clasifica como “buena”.

Los canales de comunicación con los miembros de las comunidades educativas que reconocen los directivos encuestados corresponden al correo institucional o personal, llegando a un 63 % de participantes que informan utilizar este medio para mantener la comunicación necesaria para su gestión. El 37 % restante identifica plataformas de comunicación en línea como Zoom, Meet, Hangouts o Teams; sin embargo, no las utilizan como herramienta de trabajo a distancia.

Si se consideran las edades de los participantes, es llamativo que el último dato del 37 %, referido al uso de plataformas de comunicación multimedia, coincida con el rango etario menor detectado en la caracterización. Se infiere que los docentes directivos más jóvenes son quienes reconocen plataformas virtuales distintas al correo electrónico institucional o personal, utilizándolas como medio de comunicación con el cuerpo docente de su escuela.

Este antecedente no es sorprendente por sí mismo, pero induce a pensar que el manejo de plataformas permite una mayor complejidad de la información y, en consecuencia, hace posible disponer de un mayor flujo de esta entre quienes interactúan por su medio, lo que, a su vez, puede influir en la forma de desarrollar los aprendizajes de los/las estudiantes y, también, en la frecuencia del trabajo directo con ellos.

El 75 % de los directivos considera que el manejo que tiene sobre las plataformas de trabajo a distancia es “bueno”, mientras que 12,5 % cree que es “regular” y el 12,5 % restante lo considera “muy bueno”. Es de notar que, por contraste con el reporte del conocimiento de plataformas de trabajo en línea, la autopercepción de los participantes tiende a elevarse. Probablemente, ello se deba a la existencia de una mayor expectativa de dominio de las herramientas de teletrabajo para los directivos escolares, quienes se sienten por ello presionados a reportar un mejor dominio de las mismas.

Del total de encuestados, finalmente, el 50 % dice haberse “autocapacitado” en el uso y manejo de plataformas; el 37,5 % comenta que “no recibieron ningún tipo de capacitación”; mientras que 12,5 % afirma que “recibían capacitación en la medida que iban naciendo dudas”.

Dada la situación general de queja respecto de la gestión de los sostenedores de establecimientos escolares, esta última información acerca de la capacitación brindada para hacer frente a la situación de pandemia por parte de los directivos escolares es relevante. La información señala que alrededor del 75 % de los participantes en la encuesta indica no haber tenido el apoyo técnico necesario para enfrentar los desafíos planteados por el cierre de escuelas. Cabe preguntar, ¿de qué manera los sostenedores de estas escuelas se hacen cargo de cumplir con el derecho a la educación de los niños?, ¿cómo pueden los docentes enseñar a distancia si quienes lideran sus establecimientos reportan que sus dominios digitales son “regulares” o “buenos”?

Tras la reunión y análisis de la información a partir de las respuestas de los encuestados, cabría concluir que los directivos disponen de conocimientos adecuados a la tarea que les han permitido cumplir con su comunidad educativa; sin embargo, contra ello es pertinente mencionar que el nivel de cumplimiento, en cuanto a la frecuencia de las sesiones virtuales y el apoyo a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, parece poco significativo. Por otra parte, los propios docentes han debido utilizar recursos privados para afrontar el desafío de gestión de los establecimientos educativos, al mismo tiempo que las condiciones para el uso de TIC parecen haber causado respuestas espontáneas, antes que una gestión sistemática que hubiese permitido responder más plenamente a los nuevos desafíos planteados por la situación de pandemia.

Efectos sobre la gestión administrativa

El total de los directivos encuestados afirma supervisar que el trabajo administrativo realizado cumpla con los estándares de calidad establecidos, como lo harían si el trabajo se llevara a cabo de manera presencial, lo que posiblemente redunde en la percepción que tienen los apoderados, ya que, según los equipos directivos, los padres y apoderados tienen “muy buena” recepción del trabajo realizado.

En todo caso, el 50 % de los encuestados dice haber obtenido la información antes referida a través de conversaciones informales; el 12,5 % la obtuvo a través de una planilla en la cual los docentes deben subir el material que han enviado a sus estudiantes, su revisión y la posterior retroalimentación del trabajo; y el 37,5 % la obtuvo a través de la conversación con los docentes de los establecimientos. Con ello se muestra una percepción de que la administración escolar se ha estado llevando efectivamente a cabo y que existen instancias de conversación y retroalimentación con padres y apoderados, así como con docentes.

En este mismo sentido el 87,5 % de los encuestados considera que la metodología de trabajo adoptada por el establecimiento es “buena”, mientras que el 12,5 % la califica como “regular”. La inesperada honestidad de este reporte proviene al parecer del hecho de que esta percepción ha sido recogida formalmente en instancias colegiadas de trabajo administrativo. En efecto, los equipos directivos manifiestan que la información fue obtenida a través de la realización de consejos de profesores y reflexiones pedagógicas en línea.

Debe notarse que, mientras que la totalidad de los encuestados califica de manera relativamente positiva la metodología de trabajo adoptada por el establecimiento, el 87,5 % de los directivos considera que el aprendizaje de los estudiantes se verá mermado. A partir de ello, es posible inquirir sobre los criterios utilizados para juzgar que la metodología de trabajo adoptada es adecuada si, por contraste, se considera que, como consecuencia de esa misma decisión, los aprendizajes de los estudiantes se verán perjudicados. ¿Será que los encuestados creen que es la mejor decisión considerando las condiciones de la comuna?

En particular, respecto de la medida de suspensión de clases presenciales y el efecto que este hecho tuvo sobre los y las docentes, el 87,5 % de los directivos afirmó que aquellos trabajaban medio día y luego realizaban teletrabajo, mientras que el 12,5 % afirmó que sus docentes trabajaban medio día y luego tenían las tardes libres. No se reportan razones para la diferencia existente entre una y otra medida. Positivamente, la información recogida tuvo como consecuencia la disminución a la mitad del tiempo de trabajo presencial, combinado con teletrabajo y exención de responsabilidades por medio día. Esto corrobora las inferencias realizadas en el apartado anterior, referente a la ausencia de directrices formales por parte del sostenedor (administrador municipal) de las escuelas de la comuna.

En lo que concierne a la pregunta sobre cómo se han sentido dirigiendo un “establecimiento digital”, el 75 % de los encuestados asegura que se ha sentido “bien” con este nuevo formato, mientras que el 25 % restante manifiesta que se siente “regular”. Este reporte parece significativo, y pone en evidencia el escepticismo existente respecto de las condiciones de la administración escolar bajo la modalidad a distancia, puesto que ninguno de los directivos señaló sentirse o “cómodo” o “muy bien” con el formato adoptado por el trabajo escolar.

Efectos sobre la gestión de la enseñanza y del aprendizaje

Una mayoría de los equipos directivos, el 87,5 %, afirma creer que los resultados académicos de sus estudiantes se verán afectados por esta

nueva modalidad de trabajo, ya que a pesar de disminuir la frecuencia de tareas y aumentar el tiempo, los estudiantes no cuentan con las herramientas tecnológicas, el espacio físico y/o el adecuado apoyo de sus padres. El 12,5 % restante cree que el proceso no debería verse perjudicado, ya que las actividades de enseñanza-aprendizaje se están realizando.

Estas afirmaciones son coherentes con el trasfondo de descripción de las características socioeconómicas de la comuna, de la tasa de escolaridad de los padres y apoderados y, en fin, de los resultados consignados a través de los indicadores de continuidad de estudios y de empleo de los habitantes de la comuna; estos últimos señalan la misma orientación que la mayor parte de los equipos directivos.

El trabajo realizado por los docentes de los establecimientos seleccionados, según el 75 % de los directivos, se ha realizado de manera colaborativa con los equipos del Programa de Integración Escolar, abordando así las necesidades de los y las estudiantes. En cambio, el 25 % restante afirma que esto se ha realizado de manera parcial. Pese a su generalidad, este aspecto del reporte es significativo, en lo que se refiere a la relevancia que ha venido adquiriendo el apoyo de equipos psicopedagógicos en las escuelas chilenas.

De hecho, con relación a un aspecto especialmente sensible como lo es la comunicación de los estudiantes con sus docentes, el reporte de los directivos indica que en un 75 % de los casos, el contacto se ha realizado a través de mensajería instantánea como WhatsApp. El 25 % restante afirma que los docentes se comunican con los niños y niñas a través de plataformas como Zoom, Meet, Teams o Hangouts. La enorme diferencia en el uso de la primera aplicación digital respecto del uso de plataformas de comunicación en línea, con más y mejores herramientas propias para la gestión de actividades de enseñanza-aprendizaje por su propia naturaleza, es explicable por el hecho que WhatsApp es de acceso gratuito, lo que correlaciona bien con las características que describen la situación general de la comuna en cuanto a indicadores de pobreza.

Por otra parte, la percepción de los directivos sobre el manejo que tienen los docentes de plataformas de comunicación en línea es en un 75 % “buena”, mientras que un 12,5 % la considera “muy buena” y el resto la considera “regular”. A pesar de que el 50 % de los docentes no recibió ninguna capacitación en el uso y manejo de las plataformas virtuales, el 37,5 % sí la tuvo en la medida en que manifestaban necesitarlo y el 12,5 % se autocapacitó, según reportan los directivos. En consecuencia, seguramente debido a que su uso no representa costo por parte de los estudiantes, los y las docentes presentan cierto dominio de las mencionadas plataformas por propia iniciativa. No se especifica claramente, por ejemplo, si existió una estrategia directiva.

Las sesiones no presenciales se han efectuado en modalidad asincrónica, dado que en un 75 % se ha utilizado el diseño y distribución de materiales didácticos como guías, videos, presentaciones digitales, a través de correos electrónicos. Esto ha ocurrido toda vez que los directivos adoptaron un estilo de trabajo común para todos los docentes del establecimiento. El 25 % restante de los directivos, por el contrario, afirma que deja a criterio de los docentes la decisión relativa a cómo llevarán a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la comuna no se realizan clases sincrónicas.

Aunque es cierto que las mayores dificultades están relacionadas a la situación de niños, niñas y adolescentes, la conectividad del 75 % de los docentes presenta dificultades, información que va en directa relación con el informe de la Subtel, lo que constituye un porcentaje muy alto de limitaciones. Sin embargo, conforme lo señalan los directivos, en general pueden solucionarlo y cumplir así con el teletrabajo. El 25 % restante no presenta complicaciones de conexión. De manera que se trata de una comuna en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se limita a comunicación a través de WhatsApp y envío por correo electrónico de material didáctico, con cargo a las familias de su impresión y el apoyo necesario.

Efectos sobre la gestión de los requerimientos de la comunidad educativa

En esta categoría, la primera pregunta tiene relación con la percepción que tienen los padres y apoderados, tanto del trabajo realizado por el equipo directivo como por el cuerpo docente. El 75 % de los directivos afirma que los padres y apoderados lo califican como "bueno", mientras que el 25 % asegura que es "regular". Esta información fue obtenida de distintas maneras. El 12,5 % la obtuvo a través de dos encuestas realizadas a padres y apoderados. El 50 % obtuvo esta información directamente de padres y apoderados a través de conversaciones telefónicas, correo electrónico o mensajería instantánea. El 35,5 % restante percibió que el trabajo es considerado "bueno", lo que se infiere del interés que demuestran padres y apoderados por retirar el material didáctico preparado por los docentes.

La conectividad de los estudiantes presenta dificultades. El 50 % de niños y niñas tiene complicaciones en cuanto a la conexión a internet, lo que ha limitado la posibilidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático y con el debido apoyo pedagógico. El uso de tecnología para la enseñanza y el aprendizaje no puede juzgarse como tal, es decir, no se trata de que los docentes, los estudiantes y la comunidad en general hayan debido enfrentarse a una nueva situación pedagógica caracterizada por la mediación de tecnología; en un gran número de casos, el problema radicó en que no se pudo llevar a cabo proceso alguno.

Conclusiones

La “virtualización forzada” de la que ha sido objeto la experiencia educativa en las comunidades escolares constituye una particular circunstancia para examinar las capacidades de adaptación de los sistemas educativos y las formas en que específicamente han podido funcionar bajo la modalidad de la así llamada “educación a distancia”.

Un aspecto característico de los establecimientos estudiados de la comuna de Yerbas Buenas reside en que casi el 40 % de los equipos directivos corresponde a profesionales relativamente jóvenes, menores de 35 años. A raíz de esta condicionante, se podría pensar que sus conocimientos sobre el uso de tecnologías deberían ser más acabados, permitiéndoles proyectar un mayor uso de herramientas digitales para la gestión educativa de los establecimientos escolares. Sin embargo, dicha proyección no se puede confirmar, porque los conocimientos tecnológicos revelados por la información recogida son más básicos y se limitan en mayor medida al uso de correos electrónicos y herramientas de Microsoft (Excel, Power Point, Word). Se suman a estos conocimientos, de manera alternativa, la utilización de redes de mensajería como puente de comunicación con los estudiantes, con el objeto de remitir instrucciones para la realización de trabajo asincrónico y, en consecuencia, sin interacción pedagógica simultánea. Debe considerarse que ello no ocurre solo por la menor utilización de herramientas digitales, sino porque existe un nudo problemático base, relacionado con la falta de conexión a internet del alumnado.

El efecto de la ausencia de interacción pedagógica presencial no puede establecerse sino como una estimación, puesto que no es posible determinar el impacto en los resultados educativos. Esto representa una limitación de la presente investigación, en la medida en que no se dispone de evidencia empírica para verificar la verosimilitud de cualquier tipo de especulación alrededor del impacto de dicha ausencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, por razones relativas al momento en que se podrían efectuar evaluaciones que permitan tener a la vista los datos correspondientes.

A raíz de lo mencionado en relación con las características etarias de los cuerpos directivos, parece también necesario que el DAEM encauce lineamientos transversales de trabajo, comenzando con un diagnóstico general de los establecimientos, desarrollando capacitaciones para el cuerpo docente y directivo en relación al uso de herramientas digitales, para poner en marcha un proceso periódico de evaluación. Según el levantamiento de la información realizado, las medidas adoptadas tienen un carácter reactivo, al punto que en varios aspectos las respuestas escolares se deben más a iniciativas espontáneas que a la capacidad de gestión de la administración

municipal. Este señalamiento, no obstante, pudiera considerarse extensible a la situación de la educación pública en general: más allá de la pandemia, en Chile la planificación local es escasa y es más común que rijan una administración centralista, sin que esto implique decisiones que reconozcan y promuevan las capacidades locales para la toma de decisiones en relación con aspectos curriculares y de gestión pedagógica.

La información recogida, por otra parte, implicó tener presente el hecho de que se está en presencia de un *milieu* sociocultural característico, como lo es el medio rural. A este respecto apunta el análisis de la información, basado en la conjetura de que la situación rural padece en mayor medida las consecuencias de un sistema educativo centralista —pero descentralizado en la declaración— como el chileno. La descentralización es, en Chile, desconcentración administrativa. Pero lo sustancial del sistema educativo, que es la gestión local y pedagógica, no deriva en mayor autonomía, menos en un contexto rural, en el que los recursos, dependientes de la subvención por matrícula y asistencia trimestral promedio, son también comparativamente pocos en relación con las demandas.

En relación con los factores del entorno que condicionan la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la conclusión más palmaria del trabajo deriva de constatar que no se ha estado llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se ha tratado más bien de respuestas asistemáticas y dependientes de voluntades y recursos personales, que no alcanzan para atender los múltiples requerimientos de los establecimientos escolares. A despecho de que no se ha dispuesto acceso a los recursos elaborados por los docentes y juzgando desde una concepción tradicional de la enseñanza y aprendizaje, que supone interacción pedagógica directa, los reportes permiten inferir que los aprendizajes de los estudiantes se verán afectados a causa de las limitaciones en el manejo tecnológico. La pandemia ha sido, para precisarlo ahora con respecto a lo dicho al comienzo de este trabajo, causa indirecta de deficiencias que provocarán rezagos. Es necesario realizar en el futuro una investigación independiente en relación con la calidad de los recursos pedagógicos elaborados por los docentes.

La causa de esta situación no reside en el hecho de haber adoptado medidas insuficientes, sino que, simple y sencillamente, la evidencia muestra que no ha habido año escolar, con procesos de enseñanza-aprendizaje sistemáticos y con una adecuada supervisión. Pese a ello, se valora el trabajo de las escuelas, en la medida en que han llevado a cabo un enorme esfuerzo para atender los requerimientos que derivan de su cierre. En particular, existe amplia valoración social de los y las docentes, toda vez que han debido adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo escolar causadas

por la pandemia, con poco apoyo de las autoridades educativas. De hecho, puesto que recientemente existe en Chile una ley destinada a reconocer la carrera docente, habrá que ver el efecto de esta situación en la evaluación del trabajo de estos, sobre cuya base se estructura parte relevante del desarrollo profesional.

Finalmente, la situación escolar en la comuna de Yerbas Buenas muestra la importancia de las escuelas y del liceo, pese a los resultados. En efecto, el medio rural conserva todavía un espacio para el valor de la escuela, y en esta medida, hay esperanza de construir un mejor sistema educativo. Tal esperanza no debe adoptar la forma de un mero optimismo, sino que debe ser la consecuencia del trabajo mancomunado de las comunidades educativas y de las instituciones que constituyen su soporte. Adicionalmente, se debe contar también con la contribución de la investigación educativa. Las circunstancias por las que atraviesan las escuelas rurales constituyen oportunidades para indagar acerca de sus capacidades, ello en cuanto la educación rural no solo merece un lugar en el sistema educativo, sino que debe hacerse un esfuerzo singular para conservarla.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo de las escuelas participantes en el estudio, pertenecientes a la comuna de Yerbas Buenas, en la región del Maule, Chile.

Sobre los autores

Jorge Alberto Alarcón-Leiva es profesor y magíster en filosofía por la Universidad de Concepción y doctor en filosofía por la Universidad Católica, ambas en Chile. Se ha dedicado en los últimos años a la política y la gestión educativa. En este marco general, ha escrito artículos sobre privatización educativa, así como sobre migraciones.

Catalina Sofía Gotelli-Alvial es profesora y magíster en política y gestión educacional de la Universidad de Talca, Chile. Se ha dedicado a la política, la gestión educativa y migraciones.

Guillermo Patricio Ortiz-Morán es profesor y magíster en política y gestión educacional de la Universidad de Talca, Chile. Se ha dedicado a la política, la gestión educativa y migraciones.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas*. ACE (Chile).

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Estudio calidad en escuelas pequeñas 2019*. ACE (Chile).
- Álvarez Mendiola, G. (2020, abril 17). Covid-19: Cambiar de paradigma educativo [entrada web]. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/Covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Andriano, J. (2020, abril 12). La brecha digital en la educación ante el Covid-19 [entrada web]. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/la-brecha-digital-en-la-educacion-ante-el-Covid-19/>
- Beckman, P. J. & Gallo, J. (2015). Rural Education in a Global Context. *Global Education Review*, 2(4), 1-4. <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/238/151>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación Chile*. Lom Ediciones.
- Bonomelli, F., Castillo, A. & Croquevielle, J. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile* [Documento de trabajo 20]. Centro de Estudios Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18918>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, (21), 1-29.
- Díaz, R. (2014). Educación rural: un desafío para la formación docente y para el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños campesinos e indígenas en Chile. *Revista Investigaciones en Educación*, 16(2), 15-24.
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C. & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, 159, 111-180. <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>
- Fundación 99. (2020). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*. <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>
- Gobierno de Chile. (2017). Entrega final. Censo 2017. <http://www.censo2017.cl/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. del P. (2003). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Herriot, R. E. & Firestone, W. A. (1983). Multisite Qualitative Policy Research: Optimizing Description and Generalizability. *Educational Researcher*, 12(2), 14-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X012002014>
- Ilustre Municipalidad de Yervas Buenas. (2018). *Plan regulador de la comuna de Yervas Buenas*. <https://www.muniyervasbuenas.cl/web/con-fecha-12-de-diciembre-2018-fue-aprobado-plan-regulador-comunal-de-yervas-buenas/>
- Instituto Geográfico Militar. (2020). División político administrativa región del Maule. IGM
- La mirada de los docentes. (2020, julio 1). Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes [informe web]. <http://miradadocentes.cl>

- Mérida Martínez, Y. & Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, pobreza y educación en Chiapas: análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Ministerio de Educación. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, N° 28.972. <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>
- Ministerio de Educación. (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial, N° 20.248. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ministerio de Educación. (2009). Establece Ley General de Educación, N° 20.370/2009. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Ley N° 20.845. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación. (2018). Ley sobre Educación Superior, N° 21.091. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Ministerio de Educación. (2020a). Orientaciones Mineduc Covid-19. <https://www.mineduc.cl/orientaciones-mineduc-covid-19/>
- Ministerio de Educación. (2020b). Unidad de curriculum y evaluación. Priorización curricular Covid-19. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/179650:Fundamentacion-Priorizacion-Curricular>
- Ministerio de Educación. (2020c). Centro de Estudios. Impacto del Covid19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Ministerio de Educación. (2020d). Abrir las escuelas paso a paso. Orientaciones para establecimientos educacionales en paso 3 y 4. <https://sigamosaprendiendo.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/09/AbrirLasEscuelas-OrientacionesAnexos-09.09.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020e). Estudio Mineduc y Banco Mundial: Los estudiantes del país podrían perder hasta el 88% de los aprendizajes de un año. <https://www.mineduc.cl/impacto-del-covid-19-en-los-resultados-de-aprendizaje-en-chile/>
- Ministerio de Educación (2020d). Abrir las escuelas paso a paso. Orientaciones para establecimientos educacionales en paso 3 y 4. <https://sigamosaprendiendo.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/09/AbrirLasEscuelas-OrientacionesAnexos-09.09.pdf>
- Ministerio de Educación (2020c). Centro de Estudios. Impacto del Covid19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Ministerio de Educación (2020b). Unidad de curriculum y evaluación. Priorización curricular Covid-19. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/179650:Fundamentacion-Priorizacion-Curricular>

- Ministerio de Educación (2020a). Orientaciones Mineduc Covid-19. <https://www.mineduc.cl/orientaciones-mineduc-covid-19/>
- Ministerio de Educación (2018). Ley sobre Educación Superior, N° 21.091. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Ministerio de Educación (2015). Ley N° 20.845. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación (2009). Establece Ley General de Educación, N° 20.370/2009. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf
- Ministerio de Educación (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial, N° 20.248. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ministerio de Educación (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, N° 28.972. <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>
- Moral Pérez, M. E., Martínez, L. V. & Neira Piñeiro, M. D. R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42(1), 61-67. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70010-1)
- Muñoz, C. & Muñoz, G. (2013). Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile. *Serie Estudios Territoriales*, 1(8), 1-27.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. & Grech, S. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/es.215922>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Coronavirus Special Edition: Back to School*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020a). *Combating COVID-19's Effect on Children*. OCDE. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-onchildren-2e1f3b2f/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020b). *Education Responses to COVID-19: Embracing Digital Learning and Collaboration*. OCDE. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>
- Organización de Naciones Unidas. (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien; Tailandia, 5-9 de marzo de 1990). Unesco. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Marco de Acción de Dakar. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. Unesco. <https://www.redes-ongd.org/phocadownload/userupload/Publicaciones/OtrasInstituciones/121147s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Crisis y currículo durante el COVID-19: Mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto* (Nota temática 4.2). Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_spa
- Oxford Committee for Famine Relief. (2020, marzo 31). *El coronavirus no discrimina, las desigualdades sí*. OXFAM International. <https://oxfam.medium.com/el-coronavirus-no-discrimina-las-desigualdades-s%C3%AD-8e54241388e0>
- Ranscombe, P. (2020). Rural areas at risk during Covid-19 pandemic. *The Lancet Infectious Diseases*, 20(4). [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30301-7](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30301-7)
- Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought. How the COVID-19 Pandemic is Changing Education*. OCDE Publishing. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- Sánchez, J. (2010). *Digital inclusion in Chilean in rural schools* [Proceedings of IDC2010]. En The 9th International Conference on Interaction Design and Children (pp. 364-367). <https://doi.org/10.1145/1810543.1810615>
- Stake, R. E. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Subsecretaría de Telecomunicaciones Chile. (2020). Series conexiones internet fija. <https://www.subtel.gob.cl/estudios-y-estadisticas/internet/>
- The Economist. (2020, julio 27). The Pandemic is Widening Educational Inequality. *The Economist*. <https://www.economist.com/graphic-detail/2020/07/27/the-pandemic-is-widening-educational-inequality>
- Torjesen, I. (2020). COVID-19: Researchers Question Policy of Closing Schools after Finding under 20s Have Low Susceptibility to Virus. *BMJ*, 369:m2439. <https://doi.org/10.1136/bmj.m2439>
- Valverde, B. (2020, septiembre 14). La tecnología que facilita la conectividad en zonas rurales o remotas. <https://eldiariodemaule.cl/la-tecnologia-que-facilita-la-conectividad-en-zonas-rurales-o-remotas/>
- Vera, D., Salvo, S., & Zunino, H. (2013). En torno al cierre de las escuelas rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una política de Estado. *Investigaciones en Educación*, 7(1), 123-143. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1066>
- Williamson, G. (2004). Estudios sobre la educación para la población rural en Chile. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto FAO-Unesco-DGCS/Italia-CIDE-REDUC.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.