



Los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales chilenas ante el desafío que ha significado la virtualidad

Autores y autora:

Manuel Enrique Cortés Cortés

Doctor en Ciencias de la Agricultura, Área Fisiología y Nutrición Animal.

Departamento de Ciencias Humanas, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile.

cortesmanuel@docente.ubo.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0845-7147>

María José Muñoz González

Magíster en Educación Superior. Candidata a Doctora en Educación, Programa

de Doctorado en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile.

mariamu@postgrado.ubo.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3495-7607>

Felipe Valenzuela Vidal

Magíster en Educación. Candidato a Doctor en Educación, Programa

de Doctorado en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile.

felipe.valenzuela@ubo.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8967-7741>

Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile.



The teaching-learning processes in Chilean rural schools: The challenge of virtuality

Authors:

Manuel Enrique Cortés Cortés

Doctor of Agricultural Sciences, Animal Physiology and Nutrition Area.

Department of Human Sciences and Doctoral Program in Education.

cortesmanuel@docente.ubo.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0845-7147>

María José Muñoz González

Master of Higher Education. Candidate for Doctor of Education.

Doctoral Program in Education.

mariamuj@postgrado.ubo.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3495-7607>

Felipe Valenzuela Vidal

Master of Education. Candidate for Doctor of Education.

Doctoral Program in Education.

felipe.valenzuela@ubo.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8967-7741>

Bernardo O'Higgins University, Santiago, Chile.

Resumen: La reciente pandemia por COVID-19 y los avances tecnológicos asociados a una educación en virtualidad desafiaron profundamente las realidades sanitarias y socioeducativas urbanas y rurales en todo el mundo. Los diferentes niveles educativos fueron profundamente trastocados debido al aislamiento y al confinamiento. En este sentido, ¿las escuelas rurales chilenas han contado con los recursos tecnológicos para entregar al estudiantado una adecuada educación en el contexto de virtualidad y enseñanza en línea? El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre lo que han significado los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales chilenas ante el desafío de la virtualidad, proponiendo algunas recomendaciones para el desarrollo futuro en el área. Se consideró como metodología la revisión narrativa, caracterizada por ser una forma más o menos exhaustiva de describir los elementos principales que constituyen la temática y sus potencialidades. Para buscar las fuentes referenciadas se utilizó el motor de búsqueda Google Scholar, la biblioteca electrónica SciELO y las bases de datos Scopus y Web of Science. Además, se consultaron fuentes del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y libros impresos. El análisis de esta información se efectuó entre marzo y abril de 2023. Se encontró que, si bien existió una adaptación a una enseñanza de tipo virtual acompañada de otros apoyos por parte del MINEDUC, lo cierto es que en el país se evidenció una gran brecha entre las zonas rurales y urbanas en lo que refiere a posibilidad de conectividad, debido a que el sistema educativo ha sido pensado de manera genérica y ha estado enfocado hacia lo urbano, en desmedro del contexto rural que ha terminado siendo invisibilizado. Lo anterior constituye información valiosa a partir de la cual se pueden plantear acciones de mejora desde la política pública educativa respecto a la educación rural, permitiendo estar preparados frente a emergencias globales futuras.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje, Escuelas rurales chilenas, Pandemia, Virtualidad.

Abstract: The recent coronavirus disease (COVID-19) pandemic and the technological advances implemented for virtual education profoundly challenged health and socio-educational realities in urban and rural communities in Chile and worldwide. The pandemic profoundly disrupted educational levels due to the isolation and confinement observed during this crisis. In this sense, have Chilean rural schools had the technological resources to deliver their students an adequate education in virtuality and online teaching? Thus, this chapter reflects on what the teaching-learning processes have meant in Chilean rural schools in the face of the challenge that virtuality has meant, proposing some recommendations for future development in the area. The methodology used for writing was a narrative review, *i.e.*, a roughly exhaustive way of describing the main elements that constitute the theme and its potentialities. The search for the sources referenced in this chapter included the Google Scholar search engine, the SciELO electronic library, and the Scopus and Web of Science (WoS) databases. In addition, sources from the Chilean Ministry of Education (MINE-DUC) and printed books were consulted. The analysis of this information was carried out between March and April 2023. It was found that, although in Chile there was an adaptation to virtual teaching accompanied by other supports from MINEDUC, the truth is that in Chile, there is a large gap between rural and urban areas in terms of the possibility of connectivity, because the educational system has been thought of generically and has been focused on the urban, to the detriment of the rural context that has ended up being made invisible. The above described is valuable information from which improvement actions can be proposed from the educational public policy regarding rural education, allowing it to be prepared for future global emergencies.

Keywords: Chilean rural schools, Pandemic, Teaching-learning, Virtuality.

INTRODUCCIÓN

La reciente pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) y los avances tecnológicos implementados para la educación virtual desafiaron profundamente las realidades sanitarias y socioeducativas de las comunidades urbanas (Cortés y Alfaro, 2020) y, también rurales, en Chile y el mundo. Los diferentes niveles educativos se vieron profundamente trastocados por la pandemia (Romero Jeldres y Tenorio Eitel, 2021; Muñoz González y Cortés, 2022). Si consideramos las restricciones de desplazamiento y de reunión propias de las cuarentenas y de los períodos de confinamiento impuestas como medidas para detener el avance de la pandemia, los establecimientos educacionales en todo el país tuvieron entonces que cesar el desarrollo de sus clases presenciales, con el consecuente efecto negativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niñas y niños, muchos de ellos en situación de vulnerabilidad social (MINEDUC, 2021a). En este contexto, las escuelas rurales de diversas localidades, por ejemplo, las comunidades agrícolas, tuvieron que adaptarse vertiginosamente a la virtualidad y a la educación *online*, a fin de continuar con sus procesos educativos. Para hacer frente a lo anterior, el Ministerio de Educación (MINEDUC) diseñó un portal para que los estudiantes continuasen con sus aprendizajes a través de la plataforma Aprendo en Línea, la cual permite aprender remotamente y complementar las clases presenciales con recursos alineados curricularmente. Sin embargo, es sabido que muchas de las escuelas rurales se encuentran en zonas que tienen baja o nula conectividad a internet (MINEDUC, 2020a). Respecto a esto último, si bien ha existido la intención de apoyar a las escuelas rurales a fin de que los docentes y el estudiantado no vean afectadas sus actividades formativas, desafortunadamente algunas de estas acciones se han sentado en el supuesto de que todas las escuelas rurales tienen una adecuada provisión de equipos informáticos, acceso a internet y permanente conectividad para efectuar las clases en sistema *online*, lo cual no representa necesariamente la realidad. Esta imposibilidad de acceder a los medios tecnológicos que facilitan el proceso educativo en línea o en ambientes virtuales se ve mucho más evidenciada al considerar que un gran número de las familias cuyos hijos asisten a las escuelas rurales, no poseerían en sus casas conexión a internet de forma adecuada y continua o los equipos computacionales necesarios para efectuar las clases de manera *online*.

A partir de lo anterior, es dable preguntarse si las escuelas rurales chilenas ¿cuentan con los recursos tecnológicos a fin de entregar una adecuada educación en el contexto de la virtualidad y de enseñanza en línea a sus estudiantes?, ¿se pueden caracterizar las necesidades que poseen en esta área las escuelas rurales?, ¿cómo podemos contribuir con las comunidades educativas de las escuelas rurales a acortar la brecha que han generado los requerimientos de la educación virtual o en línea?

En consideración a lo anterior, el objetivo de este capítulo es reflexionar sobre lo que han significado los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales chilenas ante el desafío que ha significado la virtualidad, proponiendo algunas recomendaciones para el desarrollo futuro en el área.

Antecedentes teóricos

A continuación se entregan los principales antecedentes teóricos que sustentan este capítulo.

Para adentrarse en el mundo de las escuelas rurales es imprescindible primero ahondar en dos conceptos relevantes: El Mundo Rural y la Ruralidad. El Mundo Rural corresponde a aquellas regiones o zonas con actividades diversas y, al interior de estas regiones, los espacios naturales y cultivados, pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, así como las zonas rurales «industrializadas» (García, 1991). Por su parte, el concepto de Ruralidad rebasaría claramente el marco de «lo agrario», pues la noción de espacio rural implica no solamente una simple delimitación geográfica, sino que es más complejo pues hace además referencia a todo un entramado económico, social y etnográfico que comprende un conjunto de actividades muy diversas, tales como la agricultura, la artesanía, la pequeña y mediana industria, el comercio y los servicios (García, 1991). De esta manera, las definiciones relacionadas con «lo rural» ya no pueden delimitarse utilizando los mismos descriptores del siglo pasado (cfr. Fernández y Saunders, 2018), pues, como lo menciona Núñez (2004), la crisis provocada por la modernización y la penetración de la globalización a finales del siglo XX trastocó profundamente las estructuras de la sociedad y los procesos educativos que en ella se desarrollan: «De productor de materias primas agrícolas y expulsor de mano de obra, lo rural actualmente es redefinido, reconceptualizado y reconstruido» (Núñez, 2004).

En Chile muchas de las comunidades rurales campesinas y las escuelas que en ellas se encuentran insertas están constantemente amenazadas por el aislamiento, la exclusión, la marginación y la pobreza (Cortés, 2016). Además, como advierte Eppley (2017), existe una historia de explotación en lugares rurales y, ante esto, la enseñanza, que busca paridad de participación a través de la concientización, ciertamente ha entrado en conflicto con poderosos discursos oficiales que trabajan activamente para acallar las alternativas a las normas hegemónicas (Eppley, 2017). Por otra parte, este mismo autor menciona que la educación es la mejor esperanza para dismantelar los obstáculos de la paridad de participación de los lugares rurales (Eppley, 2017). Para que dicha esperanza se concrete, es necesaria una adecuada conceptualización de la justicia social en la educación rural, lo cual requiere poner atención en una distribución justa de los recursos, el reconocimiento de las capacidades inherentes de la población rural y el derecho a la participación equitativa en procesos democráticos que conducen a oportunidades para tomar decisiones que afectan las decisiones locales, regionales y globales (Fraser, 2009). Concretamente, los sistemas educativos insertos en estas localidades deben ser atendidos equitativamente cuando se formulan las políticas públicas en educación, garantizándoles el acceso a recursos y brindándoles continuamente oportunidades de desarrollo profesional a quienes desempeñan la labor docente y a quienes los asisten.

Es ampliamente reconocido en el ámbito de las ciencias de la educación que en los poblados rurales el profesorado ha sido históricamente un actor social relevante, reconocido y respetado por sus comunidades (Osandón Villamil, 1997; Brumat y Baca, 2015). Tenemos aquí por ejemplo el reconocimiento que se le daba al profesor normalista rural o a las antiguas maestras preceptoras. No obstante, se ha argumentado que la educación rural jamás logró un estatus de privilegio dentro de la narrativa científica en América Latina. La educación rural siempre se pensó curricularmente por algunos Estados como un verdadero medio de control social, homogeneización, y compensación (Jorge y Sánchez, 2014). Más aún, aunque se desarrolle en contextos sociales donde la economía concentra grandes rasgos de desarrollo para un país, la evidente relegación de la educación rural hacia un segundo o tercer plano (*i.e.*, el abandono de la educación rural) ha impedido la construcción de un corpus que sea lo suficientemente sólido como para efectuar un análisis profundo de la red relacional compleja que implica la educación rural en todas sus formas (Cortés y Zurita, 2019).

Por otra parte, Ramírez y Gutiérrez (2018) exponen que la formación del profesorado rural en ejercicio se ha caracterizado por ser descontextualizada del medio en el cual se desarrolla (*e.g.*, alejada del entorno natural), con poca riqueza didáctico-metodológica y centrada mayoritariamente en un modelo claramente de transmisión. Por lo anterior, la escuela rural debe ser reconocida y protegida, reactivándose el interés en ella. Se propone la idea de «proteger» debido a que, en general, se observa un contexto de política educacional que invita a avanzar en procesos de homogeneización de las formas y contenidos que comprende la formación docente (Cortés y Zurita, 2019), sin tener en cuenta las particularidades de la educación rural. Según Brumat y Baca (2015), la ruralidad es una temática que puede y debe ser atendida en la formación inicial docente y debe desarrollarse mucho mayor interés de la política pública e investigación al respecto. Así, se debe entonces fortalecer la formación del profesorado de educación básica (profesorado primario) especialista en educación rural. Para esto, tal como lo mencionan Ramírez y Gutiérrez (2018) el profesorado rural debe ser adecuadamente preparado pues necesita adquirir las herramientas tanto epistemológicas como didáctico-metodológicas, así como los recursos para comprender la cultura rural, campesina y, además, poder intervenirla. Si se considera lo previamente expuesto ante los avances tecnológicos de la modernidad, cabe preguntarse si ¿los docentes de establecimientos rurales chilenos tienen acceso a las recientes tecnologías educativas y están capacitados adecuadamente acerca de su uso? Y si tienen acceso a ellas, ¿cómo las implementan en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

En Chile, según las cifras del Ministerio de Educación (MINEDUC), existían 3 654 escuelas rurales en el año 2019, lo cual constituye un 30 % de las que hay en todo el país (Fuentes, 2019). Tradicionalmente, muchas escuelas rurales se han organizado a través de las denominadas «aulas multigrado», en las cuales sus docentes trabajan en una misma sala de clases con estudiantes de distintos grados escolares o cursos, con la complejidad que ello implica ya sea esto dado por la edad diferente del estudiantado, las disposiciones al aprendizaje y los puntos de partida que presentan. En la organización de una escuela multigrado, al menos una de sus aulas se encuentra combinada; esto quiere decir que está compuesta por alumnos de diferentes cursos (MINEDUC, s.f.). Durante las últimas décadas, la cantidad de establecimientos educacionales de tipo rural en Chile ha ido desapareciendo de manera preocupante, no solo afectando a los estudiantes, sino que también a toda la co-

munidad donde se ubican (Fuentes, 2019). De esta forma, la escuela rural ha ido transitando de ser un actor social históricamente reconocido y relevante para las comunidades a un actor bastante olvidado en el sistema educativo chileno. Esto ha llevado a que se aprecien diferencias notorias entre las escuelas urbanas y las rurales, específicamente en lo que refiere a infraestructura, equipamiento y avances tecnológicos, situación que se ha evidenciado mucho más en los últimos años debido a la necesidad de impartir docencia *online* a causa de las restricciones impuestas por la pandemia, que impidieron la tradicional presencialidad.

En virtud de lo anterior, es necesario preguntarse: ¿Cómo han sido afectados los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales chilenas ante el desafío de la virtualidad?, ¿se verán afectadas las escuelas rurales nuevamente si enfrentamos otra emergencia planetaria global similar a como lo ha sido la pandemia por COVID-19? y ¿hemos sacado lecciones de todo esto a fin de aportar a la mejora en la calidad de los aprendizajes y otros indicadores de eficiencia interna de las escuelas rurales? Es indudable que el logro de una adecuada caracterización de los requerimientos de acceso a las tecnologías educativas en las escuelas rurales contribuirá a la discusión respecto de la calidad de la educación que se brinda en aquellos espacios educativos, ya que aporta elementos concretos para efectuar cualquier plan de mejora en la materia que coadyuve a mejorar los indicadores de calidad educativa. Desde un punto de vista investigativo, es importante conocer cómo estos establecimientos educacionales desarrollan sus procesos de enseñanza-aprendizaje ante los constantes y renovados desafíos que impone el uso de las tecnologías infocomunicacionales (TIC) y de un gran número de herramientas virtuales, las cuales se actualizan constantemente en un contexto dinámico a nivel global, en los inicios de la llamada «Quinta Revolución Industrial», donde el acceso a las tecnologías será clave en los diversos ámbitos del desarrollo humano (Cortés y Cortés, 2022).

Metodología

La metodología utilizada para la redacción de este capítulo fue de revisión narrativa, la cual se caracteriza por ser una forma más o menos exhaustiva de describir los elementos principales que constituyen la temática y sus potencialidades. Según Vestena y Díaz-Medina (2018) este tipo de revisiones tienen como propósito el explorar, describir y discutir un determinado tema, de forma amplia, considerando múltiples factores desde un punto de vista teórico y de contexto de la temática abordada. Para la búsqueda de las fuentes referenciadas en este capítulo se utilizó el motor de búsqueda Google Scholar, la biblioteca electrónica SciELO, así como las bases de datos Scopus y Web of Science (WoS). Además, se consultaron fuentes del MINEDUC y libros impresos. El análisis de esta información se efectuó entre marzo y abril de 2023.

Se optó por esta estrategia toda vez que facilita la comprensión de los desafíos que ha puesto de manifiesto la virtualidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje en las escuelas rurales, permitiendo describirlos de forma amplia, en este sentido, la revisión narrativa hace factible incorporación de una fundamentación teórica y/o de contexto, además de permitir la inclusión de diferentes tipos de información, considerando distintas fuentes (estudios relacionados con la temática, datos ministeriales, descripciones de políticas públicas educativas, entre otros), las cuales son analizadas crítica y reflexivamente, a fin de explicitar los principales elementos, mediante la definición y detalle de conceptos propios a la temática de este capítulo.

Principales Resultados

A continuación se presentan los principales hallazgos respecto a la temática investigada.

Adaptación a la pandemia

A nivel global, en los últimos años las escuelas han ido efectuando una progresiva transición hacia el aprendizaje en línea, cuyo auge como necesidad se vio acelerada por la demanda que propició la pandemia por COVID-19 y la imposibilidad de desarrollar procesos educativos en presencialidad (MINEDUC, 2021a). Ante esto, el estudiantado de escuelas públicas chilenas en las regiones rurales recibió, en mayor o menor medida, materiales impresos y la posibilidad de acceder a plataformas para la educación remota como el portal Aprendo en Línea. Respecto de los materiales impresos, esta estrategia consistió en la entrega de cuadernos de autoaprendizaje para las familias rurales para hacer frente al contexto de la no presencialidad y trabajar en casa, haciendo partícipe a las familias. Sin embargo, esta estrategia debió enfrentarse a dificultades, atendiendo a la idea de Miranda (2020), quien describió que existen tensiones significativas que median entre la escuela, la familia y sus docentes cuando el proceso educativo se desarrolla a distancia, es decir, los materiales impresos por sí solos no tendrían la significancia que persiguen si su abordaje pedagógico no incluye la guía del profesorado, requiriéndose la garantía de canales de comunicación que permitan el diálogo educativo entre ellos, el estudiantado y sus familias. Según Silva *et al.* (2020), sin un acceso adecuado a las plataformas en línea, ha sido imposible que los estudiantes se comuniquen adecuadamente con sus profesores para responder sus consultas y dudas, lo que puede resultar en efectos negativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque las actividades remotas en las áreas rurales pueden considerarse relevantes para mantener a los estudiantes activos, el profesorado debe estar alerta a las deficiencias en los aprendizajes adquiridos, producto de factores externos como el no contar con los recursos necesarios para el óptimo desarrollo de sus procesos formativos.

En relación a lo anterior, un estudio sobre conectividad y acceso a internet que involucró a trece países latinoamericanos planteó que la cuarentena por COVID-19 en los países de la región dejó de manifiesto las grandes desigualdades sociales para garantizar el derecho a la educación. Estos países, entre ellos Chile, han presentado diversas carencias para garantizar el acceso

y la calidad de la educación virtual entre los escolares (Sánchez Gómez *et al.*, 2020). Como una forma de aportar a la solución de estos problemas, el mismo estudio propone fortalecer estos sistemas educacionales por medio de políticas públicas que consideren una fuerte inversión en infraestructura, tecnología, recursos pedagógicos y en la formación del profesorado. Díaz (2020) por su parte recomienda, tomando en cuenta estudios efectuados en El Fuerte (Jujuy, Argentina), el deber de «democratizar el conocimiento en clave TIC y disminuir la brecha digital» en las escuelas rurales.

Si bien es cierto que los estudiantes en Chile se concentran mayoritariamente en la Región Metropolitana de Santiago, esto debido a las oportunidades de trabajo que brinda esta región para las familias, las cifras del MINEDUC señalan que la cantidad de escuelas rurales que existían en el año 2021 ascendía a 3 317 establecimientos (menos que las reportadas dos años antes, cfr. Fuentes, 2019), tanto de enseñanza básica como de enseñanza media, de los cuales el 53,8 % se concentran en las zonas más aisladas del país (MINEDUC, 2021b), antecedente que sustenta el hecho de que ese mismo año se creara el programa Conectividad para la Educación 2030, iniciativa que declaró que 2 087 establecimientos de zonas rurales serían beneficiados con acceso a internet de alta velocidad y de forma gratuita. A esto se suma que 398 escuelas con menos de cinco estudiantes recibieron un dispositivo que les permitiría acceder a contenidos educativos de alta calidad sin necesidad de una conexión. En el contexto de escuelas con muy baja matrícula, tal como lo menciona Arriagada Toledo (2020), serían las que albergan a los estudiantes de mayor vulnerabilidad, ya sea de sectores urbanos o rurales, las que correrían como establecimientos educacionales los mayores riesgos de que sean cerrados (Figura 1).



Figura 1: Escuela Básica Los Canelos, Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo, Chile.

Nota. Las escuelas de este tipo están insertas en comunidades agrícolas rurales de la Provincia del Limarí. Estas comunidades se caracterizan por gran vulnerabilidad social, estar cerca de la línea de la pobreza, una migración del estudiantado hacia los centros urbanos y los efectos que está produciendo el cambio climático en la producción agrícola y en disponibilidad de agua.

Fuente: Archivo propio.

En el caso de Chile, el MINEDUC adoptó distintas medidas para enfrentar los efectos de crisis sanitaria en la educación de niñas y niños de escuelas rurales, considerando, como se ha señalado, que muchos de estos establecimientos se encuentran aislados y tienen baja conectividad a internet (MINEDUC, 2020a) o no cuentan con mecanismos de apoyo para los estudiantes, tales como computadores y/o *tablets*. Como no todos los estudiantes podían continuar sus aprendizajes de forma remota a través de la plataforma Aprendo en Línea, es que se les entregó cuadernillos de trabajo impresos a los estudiantes que

pertenecen a estas escuelas rurales, clasificadas en la categoría de desempeño insuficiente o que se encuentran en zonas que tienen baja o nula conectividad a internet (MINEDUC, 2020a). Los recursos educativos de este plan llamado Aprendo en Casa tuvieron como fin potenciar el aprendizaje en el hogar en el marco de la suspensión de clases debido a la pandemia causada por el COVID-19 (MINEDUC, 2020b). Sin embargo, la simple entrega de material impreso como los cuadernillos no asegura que se logren los aprendizajes, menos aún sin la interacción con los docentes y el estudiantado, elementos de base del paradigma educativo en el cual está inserto el modelo curricular ministerial.

Lo previamente descrito evidencia una gran falencia del sistema educativo chileno, con mayor énfasis en las escuelas rurales como se ha venido exponiendo, ya que desde siempre han contado con una baja conectividad a internet, al igual que en los hogares de las niñas y niños que asisten a dichos establecimientos. Además, las escuelas rurales no poseen los recursos tecnológicos como *tablets* y computadores para apoyar a los estudiantes que no cuentan en sus hogares con estos dispositivos para llevar adelante un proceso educativo *online*. Sumado a lo anterior, los docentes de estas escuelas tampoco estarían adecuadamente capacitados a fin de preparar material (por ejemplo, cápsulas y microcápsulas grabadas) para ser distribuidos entre los estudiantes al punto que se habla de un analfabetismo digital, entendido como el nivel de desconocimiento de las nuevas tecnologías, lo cual dificulta que las personas puedan acceder a las posibilidades de interactuar con ellas; de ahí que cobra sentido la idea de fortalecer la formación docente tanto inicial como continua en estos ámbitos. De esta forma, como lo han planteado algunos autores, las niñas y niños en las zonas rurales se ven expuestos marcadamente a falta de oportunidades en educación pues «la condena de cuna en este país es muy fuerte y determinante» (Morales, 2020).

Un interesante trabajo de Castillo Armijo y colaboradores (2022) analizó el proceso educativo vivido en una escuela rural de la Región del Maule en Chile durante la pandemia, evidenciando como resultado que hubo un cambio efectivo en la modalidad metodológica de trabajo del profesorado, involucrando a los estudiantes y sus familias, además de otros profesionales de la educación. También evidenció las modificaciones organizativas en que tuvo que incurrir la escuela para cubrir la mayor cantidad de contenidos del currículum. Otro hallazgo fue la problemática que dice relación con falta de medios tecno-

lógicos y conectividad de internet en aquella escuela rural con alta vulnerabilidad social (Castillo Armijo *et al.*, 2022), es decir, este estudio de caso no hace sino más que corroborar lo hasta aquí explicitado en relación con las limitantes y desventajas de educación en contextos de ruralidad.

Si bien en la última década ha habido un gran proceso de «cambio y transformación» en la legislación de la política pública educativa, lo cual ha tensionado a las instituciones y a las comunidades educativas (Ruff, 2023), lo cierto es que en Chile existe una gran brecha educacional entre las zonas rurales y urbanas. Esto, debido a que el sistema educativo ha sido pensado de manera genérica y ha estado enfocado hacia lo urbano, en desmedro del contexto rural que ha terminado siendo invisibilizado, en la lógica que es más difícil la presencia del Estado, en cuyo seno al parecer se han formulado las políticas públicas educativas sobre la base de una centralización, dejando a un lado las condiciones del territorio, en cuanto a lo geográfico, económico, social y cultural. En este mismo sentido se pensó la educación en la pandemia, a partir de estas directrices homogéneas, por este motivo las brechas se siguieron ampliando, dado que, para el sector urbano, en cierta medida fue más fácil el uso y el acceso de las TIC como herramienta para el aprendizaje, mientras que en el sector rural fueron precarias las condiciones. De lo anterior resulta que docentes, familias y el estudiantado estuvieron en medio de una inequidad de derechos y condiciones que afectaron los procesos educativos y sociales de aquellas comunidades.

El visualizar una enseñanza de calidad, equitativa e inclusiva en las zonas rurales debe estar enfocado en lograr acortar las brechas que se generan a partir de la conectividad y la implementación tecnológica. La formación inicial docente, especialmente del futuro profesorado en educación general básica, debe considerar como un aspecto clave la adecuada formación en TIC dado que es el profesorado de este nivel el que se desempeñará principalmente en las escuelas rurales. Del Prete y Huerta (2015) estudiaron el profesorado en formación de educación general básica respecto a propuestas del currículum, encontrando que las orientaciones curriculares se focalizan en la incorporación de asignaturas específicas de TIC, las que buscan el desarrollo de habilidades computacionales básicas y herramientas didácticas, pero existe poca atención a las competencias relacionadas con el aprendizaje en sí. En este sentido, la

formación y capacitación docente debe ser constante e idónea, las metodologías de enseñanza deben ser pensadas a largo plazo como un modelo educativo efectivo cotidiano, tanto para la retroalimentación, como para el refuerzo de contenidos, pensado en estudiantes que tienen inasistencias o no participan de las clases por variadas circunstancias. Frente a esto, la educación virtual con el estudiantado de zonas rurales debe ser integradora, propiciando la interacción entre alumnos de una misma escuela, pero entre cursos o con estudiantes de establecimientos educacionales de otras regiones e, incluso, considerar que hoy son posible las pasantías virtuales con unidades educativas de otros países.

CONCLUSIONES

Llegados acá, es hacedero afirmar que nuevas circunstancias, emergencias globales o locales o la propia dinámica de los adelantos tecnológicos y la conectividad, demandarían una transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que muchas instituciones educativas no estaban preparadas para afrontar, sobre todo aquellas del ámbito rural. Adecuar estos cambios se convirtió en un reto que involucra no solo a los docentes y al estudiantado, sino que a toda la comunidad educativa. Trasladar las clases de un aula al hogar implica no sólo contar con los recursos tecnológicos y financieros, sino con el tiempo y trabajo de madres, padres, apoderados o tutores para apoyar en las tareas a sus hijos, especialmente a los más pequeños, así como el cuidado de ellos de tiempo completo, haciéndose necesaria una adecuada conceptualización de la justicia social en la educación rural, poniendo especial atención en la distribución justa de los recursos y al reconocimiento de las demandas inherentes de la población y el contexto.

Según la CEPAL-UNESCO (2020), el ajuste en las condiciones de la educación a distancia se ha traducido en un conjunto de responsabilidades y exigencias que incrementan considerablemente las horas de trabajo que el profesorado requiere para preparar sus clases, para asegurar conexiones adecuadas y para hacer seguimiento al logro de los aprendizajes en el estudiantado. Saber utilizar las nuevas tecnologías y adquirir conocimientos, habilidades y actitudes para enseñar y aprender en ambientes virtuales es una necesidad que demanda la formación docente inicial y continua, a fin de dar respuesta a las caracte-

rísticas de la realidad actual. Concretamente esto es considerar demandas que se sabían, pero no se atendían, como la falta de formación del profesorado en el uso de las TIC y en la didáctica en ambientes virtuales, pues ante una menor presencialidad se hace necesaria una mayor fundamentación didáctica que permita diversificar las alternativas de educación, sobre todo para los más vulnerables como lo es el estudiantado de las escuelas rurales chilenas.

Lo cierto es que la vertiginosa migración a la virtualidad en el sistema educativo puso de relieve las desigualdades entre las poblaciones de las zonas urbanas y las zonas rurales, evidenciando una brecha en términos de acceso, entre otras cosas, a las TIC, dejando de manifiesto que muchas políticas públicas en materia educativa se piensan y formulan desde la homogeneidad, sin considerar las distintitas realidades geográficas, económicas, sociales, étnicas y culturales de nuestro país. De ahí que la primera acción a considerar por el Estado, debe ser el formular políticas, planes y programas educativos que consideren las particularidades dentro de la diversidad de escuelas y contextos a lo largo del país, en que la realidad ha carecido de una aproximación gubernamental que le sea propia y que supere el tradicional enfoque sectorial, donde los esfuerzos para realizar iniciativas de inversión son difíciles de justificar, resultando en políticas de subsidio que se entregan para asegurar que los ciudadanos rurales reciban algún estándar mínimo de bienestar, profundizando en las inequidades territoriales.

La educación a distancia es una modalidad educativa que se debe considerar como una estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje y garanticen la interactividad. Para esto se hace necesario que existan contenidos procesados didácticamente con que el estudiantado interactuará, acciones tutoriales y trabajo didáctico personal y colaborativo, considerando en dicha interactividad la retroalimentación (*feedback*) como un elemento indispensable. De ahí que se deban propiciar los pertinentes canales de comunicación y asumir el reto de que el profesorado pueda ir apropiándose cada vez de más elementos digitales que propicien la subsanación de las brechas y el analfabetismo en esta materia.

Lo fundamental es concebir que las TIC designan un conjunto de innovaciones en el uso de herramientas que permiten una redefinición del funcionamiento de la sociedad, lo que garantiza un real aprovechamiento de estas

herramientas, de ahí la calidad y la forma en la que los contenidos son producidos, transmitidos y percibidos por las personas. Las TIC bien utilizadas pueden generar nuevas oportunidades de acceso a la información, crear capacidades, mejorar la productividad, impulsar el desarrollo y, en definitiva, permitir avanzar en el resguardo de la igualdad de oportunidades, anhelo tan explicitado en las políticas públicas chilenas en educación. Es decir, la situación problemática coyuntural que nos llevó a un cambio paradigmático en la forma de enseñar y aprender, debe ser considerada como un elemento educativo que llegó para quedarse y del cual se debe seguir aprendiendo, de ahí que sea necesario resguardar la equidad en el acceso y las condiciones para el óptimo desarrollo de los procesos formativos. Las investigaciones futuras debiesen considerar el verificar cuáles han sido los impactos más a largo plazo de esta brecha digital respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales, además de detectar si se requiere implementación de apoyo adicional en TIC y cómo éstas pueden influir en el proceso de aprendizaje en el contexto de las potencialidades de la enseñanza virtual.

Respecto del profesorado de las zonas rurales, si bien existen pocas oportunidades específicas de desarrollo profesional en contexto, estos se ven desafiados a trabajar en comunidades con características muy específicas. De ahí que se requiera de soportes pertinentes para abordar los desafíos y oportunidades para mejorar la calidad educativa. La clave estaría en atraer y retener el talento docente en los territorios rurales y para ello se hace necesario desarrollar iniciativas y herramientas de apoyo que potencien el desarrollo de un perfil docente que pueda abordar dichos desafíos. Desafortunadamente, desde hace ya varios años en Chile se comienza a observar un marcado déficit docente, con proyecciones alarmantes para 2030, causado por diversos factores, entre ellos el menor interés en postular a carreras de pedagogía (Correia *et al.*, 2022), por ejemplo, pedagogía en educación general básica. En este sentido, para atraer vocaciones pedagógicas hacia el mundo rural y apoyar a sus escuelas, las iniciativas y proyecciones futuras deben considerar la asignación de recursos diferenciados para establecimientos educacionales rurales, es decir, explicitar criterios pertinentes para contextos rurales, lo que contribuirá a disponer de mayor dotación docente, infraestructura, equipamiento, tecnología, etc., para todos los niveles educativos presentes en estos territorios.

En este sentido, las ventajas que ofrece el uso de tecnologías digitales deben estar relacionadas con la disposición de materiales educativos y didácticos al que puedan acceder estudiantes y docentes en plataformas digitales (Muñoz González, 2022) como, por ejemplo, la iniciativa ministerial del plan Aprendo en Línea, entendiendo que la tecnología facilita el aprendizaje autónomo y logra que las clases puedan ser más amenas, divertidas y mucho más significativas para lograr mantener la motivación y la comunicación con el estudiantado en medios virtuales. El docente debe estar mejor preparado en el manejo de plataformas y herramientas para favorecer su desarrollo personal y profesional que lo acerque más a nuevos conocimientos para enfrentar los retos de la era digital; más aún, situándonos en la premisa de que la calidad educativa, depende de la calidad del docente, del currículo, de la infraestructura, del ambiente, del equipamiento, de los materiales, del uso de las TIC, de las políticas adecuadas y, lo más importante, de la calidad de la relación-comunicación que se da entre los individuos partícipes de los procesos educativos como los son el estudiantado, los docentes y las familias, es decir, la comunidad educativa en pleno.

Referencias

1. Arriagada Toledo, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
2. Brumat, M. R., y Baca, C. B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 1(2), 1-16. https://iscarena-cba.infod.edu.ar/sitio/ingreso-2018/upload/Brumat_Practicas_docentes_en_contextos_de_ruralidad.pdf
3. Castillo Armijo, P., Arias Aravena, I. L., Gutiérrez Lara, V. P., Rosales Iturra, M. F., y Valenzuela Sepúlveda, C. C. (2023). El proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia del COVID-19 en una escuela rural chilena. Un estudio de casos. Polyphōnia. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 66-88. <https://fahu.usach.cl/site-assets/uploads/2023/03/El-proceso-de-ensenanza-y-aprendizaje-durante-la-pandemia-del-COVID-19-en-una-escuela-rural-chilena.-Un-estudio-de-casos.pdf>

4. CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
5. Cortés, M. E., y Alfaro, A. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): The need for a multidimensional approach. *Gaceta Médica Boliviana*, 43(1), 107-108. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662020000100020&lng=pt.
6. Cortés, M. E., y Cortés, É. (2022). The future is now: The Fifth Industrial Revolution has reached the biomedical and health sciences. *Revista Médica de Chile*, 150(11), 1545-1546. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872022001101545>
7. Cortés, M. E. (2016). Drought, environmental degradation, work and education: A brief comment on the current reality of agricultural communities in the Limarí Province, Chile. *Idesia (Arica)*, 34(4), 73-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292016005000013>
8. Cortés, M. E., & Zurita, F. (2019). Importancia de la Educación Ambiental en la práctica laboral del profesor rural: Reflexiones y propuestas. *Revista Varela*, 19(53), 194-207. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/26>
9. Correia, R., Louzano, P., Rivero, R., Sánchez, M., & Cona, G. (2022). Understanding Motivation towards Teaching in SerProfe UDP: A First Step to Foster Equity in Teacher Education Admission in Chile. *Education Sciences*, 12(5), 363. <https://doi.org/10.3390/educsci12050363>
10. Del Prete, A., y Huerta, L. E. Z. (2015). Formación inicial del profesorado de educación básica en Chile: Reflexiones y análisis de las orientaciones curriculares en TIC. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 91-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65945575009>
11. Díaz, R. F. (2020). (Des)conectar Igualdad: experiencias sobre el impacto en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia. *Questión*, 2(66), e502. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105450>

12. Eppley, K. (2017). Rural science education as social justice. *Cultural Studies of Science Education*, 12, 45. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9751-7>
13. Fernández, G. L. G., y Saunders, F. (2018). Commoditization of Rural Lands in the Semi-Arid Region of Chile—The Case of the Huentelauquén Agricultural Community. *Agriculture*, 8, 26. <https://doi.org/10.3390/agriculture8020026>
14. Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University.
15. Fuentes, R. (2019, 05 de agosto). Escuelas rurales: Nulas políticas públicas sepultan la educación en zonas apartadas. *Diario UChile*. <https://radio.uchile.cl/2019/08/05/escuelasrurales-nulas-politicas-publicas-sepultan-la-educacion-en-zonas-apartadas/>
16. García, J. M. (1991). Sobre el concepto de ruralidad: Crisis y renacimiento rural. *Política y Sociedad*, 8, 87- 94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=154329&orden=1&info=link>
17. Jorge, M. G., y Sánchez, L. E. (2014). Prácticas docentes rurales en contextos de globalización. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 3, 59-80. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/10831/CONICET_Digital_Nro.14337.pdf?sequence=1&isAllowed=y
18. Núñez, J. (2004) Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003
19. MINEDUC. (2021a, 10 de marzo). Mineduc presenta plan “Chile Recupera y Aprende”, para nivelar aprendizajes, dar apoyo socioemocional y recuperar alumnos desertores. Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). <https://www.mineduc.cl/chile-recupera-yaprende/>
20. MINEDUC. (2021b, 07 de abril). Mineduc reafirma compromiso con la Educación Rural entregando internet de alta velocidad a más de 2.000 escuelas este año. Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). <https://www.mineduc.cl/educacion-rural-internet-de-alta-velocidad-a-mas-de-2-000-escuelas/>

21. MINEDUC (2020a, 31 de marzo). Coronavirus: Mineduc implementa plan de apoyo específico para escuelas Rurales. Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). <https://www.mineduc.cl/mineduc-implementa-plan-de-apoyo-especifico-para-escuelas-rurales/>
22. MINEDUC (2020b). Plan Aprendo en Casa (Entrega 2). Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). <https://rural.mineduc.cl/plan-aprendo-en-casa-2/>
23. MINEDUC. (s.f.). Educación Rural. Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). <https://escolar.mineduc.cl/educacion-rural/>
24. Miranda, L. (2020). La pandemia y los desafíos del uso de los cuadernos de autoaprendizaje en contextos rurales: Del aula al ámbito familiar. *Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) 6*, 1-11. <http://190.102.145.132/bitstream/handle/GRADE/572/articulo%206.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (consultado el 17 de marzo de 2023).
25. Morales, P. (2020, 22 de agosto) Niños en zonas rurales y falta de educación: "La condena de cuna en este país es muy fuerte y determinante". *La Tercera*. <https://www.latercera.com/paula/ninos-en-zonas-rurales-y-falta-de-educacion-la-condena-decuna-en-este-pais-es-muy-fuerte-y-determinante/>
26. Muñoz González, M. J. (2022). Uso de pantallas educativas virtuales en generación táctil. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1258-1269. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.412>
27. Muñoz González, M. J., y Cortés, M. E. (2022). *Educación Superior Virtual en Chile al inicio de la pandemia, mucho más que Zoom™ y PowerPoint™*. En: González Candia, J. *Impacto en el Saber & Sentir Docente: «Transformaciones e Innovaciones curriculares en renovados escenarios para desarrollar la docencia»*. Santiago: Facultad Tecnológica, Universidad de Santiago de Chile, pp. 237-263.
28. Osandón Villamil, L. (2007). *El Cambio Educativo desde el Aula, la Comunidad y la Familia (1930-1970)*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
29. Ramírez, B. E., y Gutiérrez, M. Y. (2018). S1102 Tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad en Colombia y Latinoamérica. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (Extraordin)*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8970>

30. Romero Jeldres, M., y Tenorio Eitel, S. (2021). *La Educación en Tiempos de Confinamiento: Perspectivas de lo Pedagógico*. Santiago de Chile: Fondo Editorial UMCE-Ariadna Ediciones. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4697584>
31. Ruff, C. A. (2023). The New Economy. Perspectives and Importance of Digitalization. *Science and Art of Management / Bulletin of the Institute of Economics, Management and Law of the Russian State University for the Humanities* 1, 148–153. <https://doi.org/10.28995/2782-2222-2023-1-148-153>
32. Sánchez Gómez, J. S., Quiroga Barrios, K. L. y Ospina Díaz, P. A. (2020). Desafíos tecnológicos para el sector educativo de América Latina en tiempos de pandemia. Documento de Investigación, Programa de Investigación de Política Exterior Colombiana, 1-41. <http://hdl.handle.net/1992/45881>
33. Silva, T. C., Oliveira, E. R., y Montanari, R. (2020). Difficulties of remote education in rural schools in northern Minas Gerais during the Covid-19 pandemic. *Research, Society and Development*, 9(8), e651986053. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6053>
34. Vestena Zillmer, J. G., Díaz-Medina, B. A. (2018). Revisión Narrativa: Elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1), 1-2. [https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/13654/8387of Self-Directed Learning](https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/13654/8387of%20Self-Directed%20Learning). *J. Transform. Edu.*, 1(9), 111-120.

References

1. Arriagada Toledo, P. (2020). Covid-19 Pandemic: Long Distance Education. Or the distances between education. *International Journal of Education for Social Justice*, 9(3), 1-3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
2. Brumat, M. R. & Baca, C. B. (2015). Teaching practices in the context of rural isolation. A study of rural schools in the north of Córdoba. *Education, Training and Investigation*, 1(2), 1-16. https://iscarena-cba.infod.edu.ar/sitio/ingreso2018/upload/Brumat_Practicas_docentes_en_contextos_de_ruralidad.pdf

3. Castillo Armijo, P., Arias Aravena, I. L., Gutiérrez Lara, V. P., Rosales Iturra, M. F. & Valenzuela Sepúlveda, C. C. (2023). The teaching and learning process during the COVID-19 pandemic in a Chilean rural school. A case study. *Polyphōnía. Inclusive Education Journal*, 7(1), 66-88. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/451>
4. ECLAC-UNESCO (2020). Education in the time of COVID-19. COVID-19 Report ECLAC-UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bits-treams/5760ee36-f6b9-44c9-af8c-3d791e25ae2a/content>
5. Cortés, M. E. & Alfaro, A. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): The need for a multidimensional approach. *Medical Bolivian Gazette*, 43(1), 107-108. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662020000100020&lng=pt.
6. Cortés, M. E., & Cortés, É. (2022). The future is now: The Fifth Industrial Revolution has reached the biomedical and health sciences. *Medical Journal of Chile*, 150(11), 1545-1546. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872022001101545>
7. Cortés, M. E. (2016). Drought, environmental degradation, work and education: A brief comment on the current reality of agricultural communities in the Limarí Province, Chile. *Idesia (Arica)*, 34(4), 73-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292016005000013>
8. Cortés, M. E. & Zurita, F. (2019). Importance of environment education for rural teacher internship: Reflections and Proposals. *Varela magazine*, 19(53), 194-207. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/26>
9. Correia, R., Louzano, P., Rivero, R., Sánchez, M. & Cona, G. (2022). Understanding Motivation towards Teaching in SerProfe UDP: A First Step to Foster Equity in Teacher Education Admission in Chile. *Education Sciences*, 12(5), 363. <https://doi.org/10.3390/educsci12050363>
10. Del Prete, A., & Huerta, L. E. Z. (2015). Initial training of the teaching force in elementary school in Chile: Thoughts and analysis of the curricular orientations in TIC. *Journal of Pedagogy*, 36(99), 91-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65945575009>

11. Díaz, R. F. (2020). (Dis) connect Equality: experiences on the impact on rural education of Jujuy in times of pandemic. *Questión*, 2(66), e502. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105450>
12. Eppley, K. (2017). Rural science education as social justice. *Cultural Studies of Science Education*, 12, 45. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9751-7>
13. Fernández, G. L. G., & Saunders, F. (2018). Commoditization of Rural Lands in the Semi-Arid Region of Chile—The Case of the Huentelauquén Agricultural Community. *Agriculture*, 8, 26. <https://doi.org/10.3390/agriculture8020026>
14. Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University.
15. Fuentes, R. (August 5th, 2019). Rural schools: Zero public politics bury the education in isolated zones. *UChile Newspaper*. <https://radio.uchile.cl/2019/08/05/escuelasrurales-nulas-politicas-publicas-sepultan-la-educacion-en-zonas-apartadas/>
16. García, J. M. (1991). About the concept of rurality: Crisis and revival of the rural zones. *Politics and Society*, 8, 87 - 94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=154329&orden=1&info=link>
17. Jorge, M. G., & Sánchez, L. E. (2014). Rural teaching practices in globalization contexts. *CISEN'S Magazine Tramas/Maepova*, 3, 59-80. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/10831/CONICET_Digital_Nro.14337.pdf?sequence=1&isAllowed=y
18. Núñez, J. (2004) Peasant knowledge: Implications for a rural education. *Investigation and Postgraduate*, 19(2), 13-60. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003
19. MINEDUC (March 10-th, 2021). Mineduc presents the “Chile Retrieves and Learns”, plan to even out the apprenticeship, to bring socio-emotional support and retrieve dropout students. Chile’s Ministry of Education (MINEDUC). <https://www.mineduc.cl/chile-recupera-yaprende/>

20. MINEDUC (April 7th, 2021) Mineduc reaffirms its commitment with Rural Education delivering high-speed internet to more than a 2,000 schools this year. Chile's Ministry of Education (MINEDUC). <https://www.mineduc.cl/educacion-rural-internet-de-alta-velocidad-a-mas-de-2-000-escuelas/>
21. MINEDUC (March 31st, 2020). Coronavirus: Mineduc implements a plan specifically designed to support Rural Schools. Chile's Ministry of Education (MINEDUC). <https://www.mineduc.cl/mineduc-implementa-plan-de-apoyo-especifico-para-escuelas-rurales/>
22. MINEDUC (2020b). I learn at home plan (Second edition). Chile's Ministry of Education (MINEDUC). <https://rural.mineduc.cl/plan-aprendo-en-casa-2/>
23. MINEDUC (s.f.). Rural Education. Chile's Ministry of Education (MINEDUC). <https://escolar.mineduc.cl/educacion-rural/>
24. Miranda, L. (2020). The pandemic and the challenges of the use of Self Learning Notebooks in a rural context: from the classroom to a family scope. *Group of Analisis for Development (GRADE) 6*, 1-11. <http://190.102.145.132/bitstream/handle/GRADE/572/articulo%206.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (consultado el 17 de marzo de 2023).
25. Morales, P. (August 22nd, 2020) *Kids in rural zones and the lack of education: "The curse of lineage is too strong and determinant in this country"*. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/paula/ninos-en-zonas-rurales-y-falta-de-educacion-la-condena-decuna-en-este-pais-es-muy-fuerte-y-determinante/>
26. Muñoz González, M. J. (2022). Use of virtual educational screens in touch generation. *Horizons. Journal of Science Investigation in Education*, 6(24), 1258-1269. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.412>
27. Muñoz González, M. J., & Cortés, M. E. (2022). Virtual Higher Education in Chile at the beginning of the pandemic, much more than Zoom™ and PowerPoint™. In: J. González Candia, *Impact on the knowledge and the feeling of teaching: «Curricular Transformations and Innovations on renewed scenarios for the development of teaching»*. Santiago: Faculty of Technology, University of Santiago de Chile, pp. 237-263.

28. Osandón Villamil, L. (2007). *The change of education from the classroom, the community and the family (1930-1970)*. Santiago de Chile: University Christian Humanism Academy.
29. Ramírez, B. E., & Gutiérrez, M. Y. (2018). S1102 Current trends on the training of teachers for the Colombian and Latin America's rurality. *Tecné, Episteme and Didaxis: TED, (Extraordin)*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8970>
30. Romero Jeldres, M., & Tenorio Eitel, S. (2021). *Education on Times of Confinement: Pedagogical perspectives*. Santiago de Chile: Fondo Editorial UM-CE-Ariadna Ediciones. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4697584>
31. Ruff, C. A. (2023). The New Economy. Perspectives and Importance of Digitalization. *Science and Art of Management Bulletin of the Institute of Economics, Management and Law of the Russian State University for the Humanities*, 1, 148–153. <https://doi.org/10.28995/2782-2222-2023-1-148-153>
32. Sánchez Gómez, J. S., Quiroga Barrios, K. L. & Ospina Díaz, P. A. (2020). *Technological challenges for Latin America's teaching sector in times of pandemic*. Research document, Colombia's Foreign Policies Investigation Program, 1-41. <http://hdl.handle.net/1992/45881>
33. Silva, T. C., Oliveira, E. R., & Montanari, R. (2020). Difficulties of remote education in rural schools in northern Minas Gerais during the Covid-19 pandemic. *Research, Society and Development*, 9(8), e651986053. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6053>
34. Vestena Zillmer, J. G., & Díaz-Medina, B. A. (2018). Narrative review: elements that constitute it and its potentialities. *Journal of Nursing and Health*, 8(1), 1-2. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/13654/8387>

Agradecimientos

Se agradece el apoyo del proyecto adjudicado «Los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales chilenas ante el desafío que ha significado la virtualidad» (UBO/VVCMEI 20211), XV Concurso de Investigación Aplicada a la Docencia de la Universidad 2021, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile.