

Fondecyt Regular N° 1221330



## **Informe de caracterización de la educación rural en tiempos de pandemia por COVID-19 en la frontera norte de Chile**

### **Autores**

Dra. Pamela Zapata Sepúlveda

Dr. Pablo Espinoza Concha

Dr. Vagner de Sousa Beserra

Dr. Norman Garrido Cabezas



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ  
Universidad del Estado



Fondecyt Regular N° 1221330

**Informe de caracterización de la educación  
rural en tiempos de pandemia por COVID-19  
en la frontera norte de Chile**

Fondecyt Regular N° 1221330

## **Informe de caracterización de la educación rural en tiempos de pandemia por COVID-19 en la frontera norte de Chile**



**Registro de Propiedad Intelectual:** 2025-A-12990

**ISBN:** 978-956-6028-53-6

**Autores:** Dra. Pamela Zapata Sepúlveda, Dr. Pablo Espinoza Concha, Dr. Vagner de Sousa Beserra, Dr. Norman Garrido Cabezas.

**Editor:** Dr. Pablo Espinoza Concha, Departamento de Español, Universidad de Tarapacá.

**Diseño y diagramación:** Darko Luksic Sepúlveda, Escuela de Diseño e Innovación Tecnológica, Universidad de Tarapacá.

**Primera edición:** marzo de 2026.

Impreso en Chile por Editorial Feysen.

Todos los derechos reservados.

Las fotografías son propiedad de los autores.

**Editorial:** EDICIONES UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ.

Este material se obtuvo gracias al Proyecto Fondecyt Regular N° 1221330 titulado: “Educación a distancia, currículum intercultural y TICs en tiempos de COVID-19 en la enseñanza básica y media en escuelas rurales de la frontera norte de Chile”.

Esta publicación puede ser utilizada para fines académicos, docentes, de investigación y de vinculación con el medio, siempre que se cite adecuadamente la obra y a sus autores. Queda prohibida su reproducción total o parcial con fines comerciales o de redistribución no autorizada.

*La educación rural en la Región de Arica y Parinacota comprende desafíos llenos de historias que reviven sus comunidades.*

*Aromas, sonidos, sabores y esperanzas, que se generan desde la madre tierra, son parte de los saberes ancestrales que se tejen y dan oportunidades de desarrollo a estudiantes que asisten a diario a las escuelas con ganas de aprender.*

***Pamela Zapata Sepúlveda***



## Palabras preliminares



**E**l “Informe de caracterización de la educación rural en tiempos de pandemia por COVID-19 en la frontera norte de Chile” presenta los resultados principales de una encuesta que aplicamos -en sus lugares de trabajo- a directores (as) y profesores/as encargados/as de 32 de los 33 establecimientos rurales de la Región de Arica y Parinacota. Esta labor, que emprendimos con alegría y esperanza, nos significó desafiar las distancias, los caminos y las alturas. Este esfuerzo que experimentamos para llegar a las localidades donde se ubican las comunidades educativas nos permitió conocer in situ, de primera mano, las dificultades de acceso y de conectividad que experimentan a diario los agentes de la educación, el alumnado, padres y apoderados.

A esos rincones llegamos con nuestras preguntas; pero ante todo, para formularlas de forma presencial, en primera persona, a través de un encuentro cara a cara. Teníamos la certeza que así encontraríamos los saberes que buscábamos, las claves para responder nuestras interrogantes acerca de cómo se realizó la educación rural a distancia durante la pandemia por COVID-19.

Ser testigos en primera persona nos enseñó, desde el camino transitado, lo lejos que está cada escuela, el esfuerzo físico que significa llegar a ellas. Al mismo tiempo, conocer y reconocer los tesoros que encontrábamos, con sus particularidades que definen sus identidades y sus culturas locales. Además, pudimos relevar la importancia de la escuela para la subsistencia de cada pueblo, como si se tratara de un acto de resistencia, un NO al cierre de ellas. Para lograr tal cometido, todos los esfuerzos son válidos y necesarios: personales, familiares, sociales y laborales. Es la labor vocacional que realizan a diario todos los integrantes de las comunidades educativas. Hablamos de escuelas multigrado o con un curso por nivel que, en su mayoría, cubren los primeros años de enseñanza básica. En estos establecimientos se imparte educación con una carga de tensión no menor: Se confronta un currículum nacional formal, estandarizado para todo el país, y uno local a partir de los saberes de sus comunidades, con orígenes transnacionales y transfronterizos en la región. Una educación para estudiantes que se caracterizan por sus orígenes culturales diversos.

Por lo anterior, los resultados obtenidos nos muestran una fotografía de cuerpo entero de las características y de las condiciones de trabajo que imperaron en la educación rural a distancia en la Región de Arica y Parinacota en época de pandemia. También nos invitan a involucrarnos y a cuestionar cómo o qué podemos hacer para apoyar de mejor forma este tipo de educación. A todas luces, un área de importancia vital que

forma a estudiantes que merecen una educación de calidad, justa, con equidad y con pertinencia cultural.

Agradecemos al Sistema Local de Educación Pública (SLEP) Chinchorro, por patrocinarnos y por la confianza depositada en nosotros para realizar esta investigación. A la Universidad de Tarapacá (UTA), por apoyar la publicación de este libro y, también, por valorar nuestro trabajo. A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, por permitirnos investigar en la región a través del proyecto Fondecyt Regular N° 1221330. Gratitud especial y nuestro reconocimiento a las comunidades educativas integrantes de la educación rural de la Región de Arica y Parinacota, por permitirnos representarles en los datos que presentamos y por su infinita generosidad.

Dra. Pamela Zapata Sepúlveda  
Dr. Pablo Espinoza Concha  
Dr. Vagner de Sousa Beserra  
Dr. Norman Garrido Cabezas

Equipo investigador  
**Proyecto Fondecyt Regular N° 1221330**



## Índice

### Proyecto Fondecyt Regular N° 1221330



Informe de caracterización de la educación rural en tiempos de pandemia por COVID-19 en la frontera norte de Chile.

◆ A modo de introducción	<b>10</b>
◆ Educación rural de la Región de Arica y Parinacota en tiempos de pandemia por COVID-19	<b>11</b>
◆ Cifras que humanizan	<b>12</b>
◆ Equipamiento	<b>12</b>
◆ Bibliotecas y salas de recursos tecnológicos	<b>12</b>
◆ Componente sociocultural del cuerpo docente	<b>14</b>
◆ Programas de formación didáctica	<b>15</b>
◆ Experiencia laboral del profesorado	<b>15</b>
◆ Los profesores rurales en la virtualidad	<b>17</b>
◆ Matrícula escolar en entorno rural	<b>18</b>
◆ Origen nacional del estudiantado	<b>18</b>
◆ Diversidad étnica y utilización de idiomas o lenguas	<b>19</b>
◆ Ayuda institucional	<b>22</b>
◆ Compromiso del profesorado y uso y acceso a tecnologías	<b>23</b>
◆ A modo de conclusiones	<b>25</b>
◆ Biografías	<b>27</b>

### **A modo de introducción**

La Región de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile, espacio centrosur de la macroregión andina, es un punto geopolítico estratégico, por la cercanía con Perú y Bolivia. También llamada **“trifrontera”**, dicha coexistencia geográfica fomenta el movimiento, sobre todo, de las comunidades andinas que se desplazan a zonas bajas por razones de trabajo y económicas. Además, es la principal área de ingreso de migrantes latinoamericanos a Chile.

Las comunidades locales presentan una marcada heterogeneidad cultural, por las trayectorias migratorias y las residencias transfronterizas familiares, lo que dificulta la estimación del número de extranjeros residentes en la región. Esto se traspasa al ámbito educativo: aunque existen antecedentes -recuperados vía matrículas-, un número considerable de estudiantes son hijos o hijas

de padres extranjeros, los registros chilenos los incluyen sin distinción de nacionalidad y todo el alumnado obtiene beneficios del Estado de Chile. Este hecho invisibiliza diferencias culturales y, a su vez, **implicaciones** pedagógicas en la sala de clases.

### **Educación rural de la Región de Arica y Parinacota en tiempos de pandemia por COVID-19**

Este flagelo acentuó desigualdades estructurales en el sistema educativo, como el cierre de escuelas y la transición a la enseñanza a distancia (MINEDUC, 2020). Se revelaron brechas, entre ellas, tecnológicas, de conectividad y en recursos humanos (formación de docentes). Asimismo, en entornos rurales -con mayor migración y diversidad cultural- que obligó a desarrollar estrategias educativas específicas. ¡Las dificultades se agudizaron!





### Cifras que humanizan

De **33 establecimientos rurales** de la Región de Arica y Parinacota con matrícula en 2022 y 2023, 32 participaron en el estudio que desarrollamos (97% de cobertura):

**21 escuelas multigrado** (66%) y **11 escuelas restantes** (34%), contaban con dos docentes por nivel.

Con respecto al personal, en promedio, los establecimientos con un docente por nivel contaron con más de 40 funcionarios, al menos, 19 de ellos profesores. En las escuelas multigrado, 2 eran profesores. Asoma una asimetría en lo referente a personas e instalaciones de ambos sectores educativos rurales. La escasez de docentes en las escuelas multigrado supone un problema para la calidad de la enseñanza: el profesorado atiende varios niveles a la vez con una infraestructura limitada.

### Equipamiento

Las diferencias entre los dos tipos de escuelas son notorias. Las unidades con un docente por nivel cuentan, en promedio, con 10 salas de clases y las multigrado 1,48. Infraestructura y personal docente reflejan variabilidad; igualmente, se evidencia desventaja en las estrategias pedagógicas desarrolladas. Esto se manifiesta, además, en las escuelas multigrado: falta de aulas y profesorado impiden que los recintos dividan sus espacios físicos en grupos por nivel de aprendizaje.

### Bibliotecas y salas de recursos tecnológicos

Se destaca que el **45% de los establecimientos con un docente por nivel cuenta con biblioteca, situación que se agudiza en los multigrado, donde el 24% dispone de este recurso**. Esta falta restringe el ac-

ceso de los estudiantes a la información y, también, va en detrimento del fomento a la lectura, crucial en una región donde, eventualmente, conviven tres lenguas: aymara, quechua y castellano.



Algo parecido ocurre con las salas de recursos tecnológicos, de los 32 establecimientos, seis cuentan con tales espacios, una en una escuela multigrado y cinco en unidades con un docente por nivel. Por lo anterior, sostenemos que la casi nula existencia de estos bienes y de equipamientos acentúa la brecha digital y atenta contra la enseñanza en los establecimientos rurales de la región en estudio.

Destacamos que la distribución comunal de los 32 establecimientos educacionales es la siguiente:

**Arica (9), Camarones (8), General Lagos (8) y Putre (7).**

Esto puede reflejar la diversidad geográfica de la educación en zonas rurales, las escuelas van desde la costa (Arica y Camarones)

hasta el altiplano (General Lagos y Putre). Estos lugares enfrentan, a lo menos, desafíos logísticos y climáticos diferentes.

Recordamos que la muestra del proyecto FONDECYT Regular N° 1221330 incluyó: **32 profesionales de la educación rural: 10 directores y 22 profesores encargados; 22 hombres, un 69% del total**. La edad media es 57 años, con una desviación estándar (DE) de 9 años; el máximo, 70; el mínimo, 38. Con este perfil etario -aparte de la proporción inferior de mujeres- se pensaría que habrá pocos docentes interesados en ingresar al sistema y, al mismo tiempo, sobre las barreras de entrada para las mujeres en escuelas rurales fronterizas.

## Componente sociocultural del cuerpo docente

Con respecto a la composición sociocultural del cuerpo docente, la totalidad es de nacionalidad chilena, donde el **78% se declaró originario de la regiones de Arica y Parinacota y de Tarapacá**. Asimismo, un 50% (16 de 32) se autoidentificó de pueblos originarios, 13 de ellos, aymara. La homogeneidad nacional y la diversidad étnica presenta tensiones identitarias propias de los territorios fronterizos: el sistema capta profesores chilenos y estos, a su vez, manifiestan sus identidades andinas (aymara/quechua) que trascienden las fronteras estatales chilenas. Además, la presencia de apenas un profesional afrodescendiente, grupo con una fuerte presencia en Arica y Parinacota, indicaría un desfase entre el perfil del docente y el de la comunidad circundante.

El profesorado perteneciente a pueblos ori-

ginarios transmitiría su acervo cultural al estudiantado, el pensamiento andino que entregaría una ventaja didáctica a la educación en territorios rurales del norte de Chile: integrar a los hijos o hijas de inmigrantes en las aulas. Por consiguiente, se requiere revalorar el reconocimiento a los pueblos originarios coexistentes. Por lo anterior, vemos como positivo capacitar a los estudiantes de pedagogía a través de docentes de la educación rural con experiencia en el sistema educativo de la región de estudio.

Asimismo, es sintomático lo que ocurre en la Región de Arica y Parinacota, en particular en la comuna de Camarones, zona de alta concentración de **'afrochilenos'**. Del cruce de datos con la edad promedio del profesorado (57 años) se infiere que el conocimiento está dado por las generaciones próximas a la edad de jubilación. Este aspecto obliga a repensar las políticas de formación docente para atraer a profesionales



jóvenes capacitados en interculturalidad. Esto ayudaría a relevar y a valorar los saberes ancestrales existentes en la región y, además, con los incorporados vía estudiantes andinos de Perú y Bolivia que se forman en establecimientos chilenos.

## Programas de formación didáctica

Afirmamos que 17 profesionales estudiaron Pedagogía General Básica; 8 Pedagogía General Básica con mención; 4 Pedagogía Media; y 3 estudios pedagógicos de otra índole. La mayoría de programas de formación pedagógica (78%) fueron realizados en una de las dos universidades públicas de la Región de Arica y Parinacota. Esta tendencia corresponde a la concentración geográfica de origen de los encuestados, dicha universidad tiene presencia en las regiones de Arica y Parinacota y de Tarapacá.

Destaca que 21 informantes (57%) cursaron uno o más programas de postítulos en instituciones externas a la Región de Arica y Parinacota. Los profesores -de origen nor-tino- provienen de zonas urbanas (Arica o Iquique). Consideramos necesario desarrollar políticas para atraer docentes poseedores de miradas locales amplias y competentes en interculturalidad, esto diversificaría los equipos académicos de los establecimientos rurales de una zona fronteriza del país. Asimismo, obligaría que las universidades de la región mejoren su oferta de postgrado en educación con pertinencia cultural para las comunidades educativas que conforman la educación rural.

## Experiencia laboral del profesorado

La media en estos profesionales de la educación alcanza los **31 años de servicio; 71%**

**de ese tiempo (22 años) en establecimientos rurales.** Constatamos casos de hasta 48 años de trabajo ininterrumpido en la ruralidad. Si bien, la mayoría supera los 21 años de ejercicio docente en establecimientos de este tipo, existe un número significativo de docentes con menor experiencia. Esto plantea, también, un inconveniente conocido: La poca incorporación de profesorado joven a las escuelas rurales.

Por lo anterior, sostenemos que la educación rural necesita de un profesorado con capacitación y adaptado a la mirada y los requerimientos del contexto del **‘mundo rural’**, distinto al **‘mundo ciudadano’**. Estas características permitirían abordar tareas propias de las escuelas rurales de la zona de trifrontera en Arica y Parinacota. A su vez, el envejecimiento del profesorado y la falta de renovación generacional académica hace peligrar los saberes profesionales y culturales adquiridos con años de trabajo en secto-



res aislados, que se pierden con la jubilación. En síntesis, sugerimos pensar y promover alternativas que salvaguarden los conocimientos rurales. A modo de ejemplo, con tutorías al profesorado joven por parte de docentes experimentados en este campo, reconocidos por las comunidades educativas. También, con incentivos para retener al profesorado novel y, con ello, incentivar la adquisición de experiencias en lugares apartados de los centros urbanos.

Los años de permanencia del profesorado rural en un mismo establecimiento varió

### entre 0 y los 37 años,

con un promedio de 10 años y una mediana de 6, lo que evidencia una alta rotación laboral. El tiempo de permanencia sugiere dos realidades: Un grupo reducido de docentes está arraigado a su establecimiento educativo y otro con estancias o pa-

sos breves por estas escuelas. Este último fenómeno se podría explicar por diversas causales, entre ellas, la mala conectividad de las escuelas con la ciudad, las implicancias en la vida personal y familiar por la naturaleza del trabajo alejado de las urbes, a la infraestructura y los recursos limitados. Estas causales, sin duda, se acentuaron durante la pandemia por COVID-19.

### Los profesores rurales en la virtualidad

Si bien el profesorado que trabaja en establecimientos rurales posee distintos grados de competencia informática, todos impartieron clases en tiempos de pandemia por COVID-19. **El 59% de ellos reconoció sus capacidades en TICs, lo que facilitó su adaptación a la virtualidad.** Asimismo, solo el 37% refirió estar entrenado en **“educación a distancia”**, lo que



explicaría las dificultades para desarrollar espacios de calidad durante la **‘enseñanza remota’**.

A su vez, el 78% del profesorado relató estar capacitado en interculturalidad. Esta cifra daría cuenta de la importancia de los conocimientos sobre diversidad cultural en las escuelas, tan necesarios para la educación rural en esta zona de trifrontera. Lo anterior, por tratarse de diversidades que varían según las características del pueblo donde se encuentra el establecimiento, las actividades económicas, el trabajo de los padres del estudiantado y su procedencia, entre otras.

## Matrícula escolar en entorno rural

Los antecedentes sostienen que las escuelas multigrado tienen perfiles, en cuanto a su matrícula, distintos a los establecimientos con un docente por nivel. En las primeras (multigrado), el promedio es de 8 estudiantes (mediana=4); en las segundas (un docente por nivel) llega a 219 (mediana=116). Esto confirma que la educación rural tiene una composición muy heterogénea, con situaciones educativas diversas. A suerte de argumento, la mitad de las escuelas multigrado cuentan con cuatro estudiantes o menos; su desafío: Asegurar educación personalizada con multigradualidad, esto es, un docente que enseña a todos los niveles o cursos en la misma sala de clases.

A su vez, en los establecimientos con un docente por nivel se presenta una variabilidad amplia (DE=248), escuelas rurales pe-

queñas y establecimientos grandes, como ocurre en la ciudad. Es dable pensar que funcionan distintos modelos de organización espacial; entonces, se debe considerar los contextos y la infraestructura de los establecimientos educativos, luego, aplicar estrategias pedagógicas y de gestión adaptadas a las necesidades de los lugares y su estudiantado.

## Origen nacional del estudiantado

Casi la mitad de los centros educacionales (48%) aseguraron atender a estudiantes extranjeros. Entre ellos, **el 58% de la matrícula total está conformada por este alumnado (extranjeros); en casos extremos, estos representan el 100% del cuerpo estudiantil.** Asimismo, se constató diferencias culturales, incluso, entre estudiantes chilenos, según el tipo de estable-



cimiento. En los multigrados, un 62% de los profesionales consultados indicó que el 53% de su alumnado chileno son hijos o hijas de padres extranjeros –en su mayoría bolivianos y peruanos–. No obstante, en los con un docente por nivel, el 82% respondió que, por lo menos, un tercio de sus estudiantes chilenos son hijos o hijas de padres extranjeros. Esta realidad cambia la categoría binaria **“nacional/extranjero”**, pues muestra cómo la nacionalidad/residencia chilena encierra una diversidad étnico-cultural, en particular, en zonas fronterizas. Allí la nacionalidad no siempre coincide con la adscripción cultural e, incluso, la inscripción en la matrícula en el sistema de educación chileno.

## Diversidad étnica y utilización de idiomas o lenguas

**El 96% del alumnado de escuelas multigrado y el 87% de los establecimientos**

**con un docente por nivel declararon pertenecer a pueblos originarios; de ellos, 12% en multigrado y 41% en escuelas con un docente por nivel no dominan sus lenguas originarias o idiomas.** Esa brecha entre identidad y competencia idiomática muestra una sustitución de lenguas. A su vez, un 25% del profesorado (2 en escuelas con un docente por nivel y 8 en multigrado) desconoce el nivel de dominio lingüístico de su alumnado. Por lo anterior, se puede deducir que la escuela rural, a menudo, no es un lugar de preservación lingüística, sino de unificación cultural chilena no indígena.

En lo que respecta a padres y apoderados, el 66% de ellos trabaja en labores agrícolas (47% agricultura, 19% ganadería), esto se acentúa en escuelas con un docente por nivel (91%), frente a las multigrado (53%). Las características dicen que los establecimientos más grandes tienden a estar en zonas de alto desarrollo agrícola y los mul-



tigrado operan donde la agricultura es de subsistencia. Asimismo, **el 22% de padres y apoderados trabajan en el mismo establecimiento educativo en que estudian sus hijos o hijas, como auxiliares o en la manipulación de alimentos.** Esto se puede entender como un compromiso familiar con la permanencia de los centros educativos más pequeños y, también, la precariedad de los empleos en las zonas extremas.

Además, **el 77% de los padres y apoderados no cuenta con enseñanza básica completa,** lo que impide brindar apoyo al estudiantado para un mejor aprendizaje. Esta situación tomó mayor relevancia durante la pandemia, donde estos no pudieron apoyar académicamente a sus hijos e hijas. Más aun, cuando el currículo enseñado en los establecimiento chilenos es distinto al peruano y al boliviano. Siguiendo lo anterior,

en **11 establecimientos** (la mayoría con un docente por nivel) los padres del **21%** del alumnado son trabajadores **'temporeros'**,

esto es, se trasladan a distintos lugares por espacios de tiempo definido por empleo. Ello rompe la continuidad escolar y el apoyo familiar que debiera recibir el estudiantado. Al mismo tiempo, en la situación anterior, la escuela rural satisface las necesidades sociales de las familias.

La pandemia por COVID-19 introdujo más complejidades a la educación rural en la región fronteriza de Arica y Parinacota. Un área crítica fue la realización de clases virtuales y, posteriormente, el regreso a las presenciales. La virtualidad aumentó las brechas educativas en las escuelas, que tienen diversas funciones, no tan solo pedagógicas. Los 32 encuestados sostuvieron que, entre 2020 y 2022, no tuvieron clases

presenciales durante, aproximadamente, 16 meses (desviación estándar=4), con extremos de 8 hasta 26 meses. En 2020, la suspensión fue completa; en 2021, se produjo una reapertura gradual que llegó a un 20% de los establecimientos en los primeros seis meses y a un 30% de las escuelas para octubre; a marzo de 2022, menos de 5%. La instrucción no presencial para localidades remotas, donde se encuentran muchas de las escuelas rurales, perjudicó la enseñanza y, también, impuso trabajo excesivo al profesorado que soportó demandas de distinta índole, acentuadas en la educación rural fronteriza. Se debe sumar, además, inconvenientes estructurales del profesorado, como por ejemplo: envejecimiento, rotación interescuelas y una formación débil en TICs. **En 2020, un 67% de los profesionales percibió sufrir mayor carga laboral que en años normales; en 2021, el porcentaje fue de 58%, y comenzó a normalizarse en 2022, donde alcanzó un 52%.**

Esta sobrecarga laboral de dos años habría que interpretarla en el territorio, **el 78% de los apoderados no terminó la enseñanza básica y el 12% del alumnado es competente en las lenguas de los pueblos originarios, principalmente aymara.** Los profesores debieron priorizar el currículo y adecuarlo a la educación a distancia; también, asumir funciones de mediación cultural o de ayuda psicosocial.

Si bien hacia 2021 la carga laboral descendió hasta volver a trabajar en clases presenciales, los desafíos postpandémicos significaron exigencias adicionales: Recuperar niveles de aprendizaje adquiridos, redescubrir vínculos comunitarios y coordinar protocolos sanitarios en las escuelas. Esto fue posible por la tarea del profesorado que, en promedio, tiene 57 años de edad y 30 de servicio docente, quienes ampliaron sus labores en procura de superar carencias sistémicas, entre ellas, la bre-



cha digital entre escuelas y la vulnerabilidad social de las familias. Esta sobrecarga de trabajo, todavía en 2022, manifestada por casi la mitad de los docentes, suma riesgos para un sistema que sufre la pérdida patrimonial de los saberes que el profesorado de la educación rural ha adquirido con su experiencia, por la renovación generacional.

### Ayuda institucional

La capacidad del sistema educativo para responder ante la emergencia por COVID-19 no se puede entender sin la opinión de los involucrados. En 2020, un 33% del profesorado creía que el apoyo institucional fue mayor al normal; otro tercio, menos habitual o similar al de otros años; y el último restante, negativo, por lo reducido de los apoyos percibidos. Lo anterior reflejó experiencias diferentes en la fase inicial de la pandemia. En 2021, la impresión cambió: el 37 por ciento

de los profesionales dijo recibir más apoyo que en épocas de normalidad. Igual porcentaje para quienes percibían la ayuda como igual. Asimismo, para 2022, un 66% señaló que el apoyo institucional se restableció a niveles previos a la pandemia, lo que coincidió con la reanudación general de clases presenciales. Esta evolución en el tiempo sugiere una progresiva normalización por parte del profesorado hacia las formas de apoyo institucional a medida que retornaba la **'presencialidad'**.

Aunque la deserción escolar fue una preocupación constante, no aumentó frente a lo acontecido en 2020. Con respecto a las conductas disruptivas percibidas en el estudiantado, apenas un 10% del profesorado señaló observarlas más que antes de la crisis. Entonces, en pandemia, las escuelas rurales mantuvieron su matrícula y el clima escolar similares o, incluso, mejor que antes de la llegada del COVID-19.



Frente a la adversidad que planteó la pandemia, muchos directivos y profesores de establecimientos rurales pusieron su ingenio en favor de sus estudiantes. Entre 2020 y 2021 más del 78% de las escuelas repartieron canastas de alimentos y el 72% entregó material escolar; también, los docentes entregaron recursos en las casas del estudiantado y en las mismas escuelas. Así, mantuvieron condiciones mínimas de aprendizaje en entornos de vulnerabilidad.

### Compromiso del profesorado y uso y acceso a tecnologías

El 72% del profesorado realizó visitas académicas domiciliarias a sus estudiantes. Esta dedicación personal contrasta con una limitación institucional: El 34% de los establecimientos formó a sus docentes en educación a distancia. Con ello, la preparación para enfrentar desafíos pedagógicos

en la virtualidad no fue generalizada. También, la inversión en tecnología fue percibida como insuficiente: El 28% de las escuelas poseían insumos tecnológicos. Esto profundizó la **'brecha digital'** en zonas en donde el acceso a internet era crítico. Mientras comunidades educativas desplegaron esfuerzos para mantener el contacto con su estudiantado, el apoyo institucional percibido fue deficitario en formación docente y en equipamiento tecnológico. Esta dicotomía, a suerte de disociación de hechos, presenta la necesidad de generar políticas ante las emergencias y, también, las capacidades de la educación rural en momentos de crisis. En definitiva, en cualquier tiempo, cuando la educación presencial se vea interrumpida u obstaculizada.

A la luz de las adversidades producidas durante la pandemia por COVID-19 y, a su vez, por las funciones asumidas por el profesorado, les consultamos si las familias ayudaron

a sus hijos en las tareas escolares durante las clases virtuales. Cerca del 50% de los profesionales manifestó que ellas ayudaron **“siempre”** o **“casi siempre”** en las tareas escolares. Esto resultó valioso, pues el cuerpo académico enfrentó varios desafíos, entre ellos, las nuevas formas de enseñanza y la falta de recursos tecnológicos. La ayuda de las familias fue fundamental para que la educación resistiese en condiciones adversas.

Por otro lado, el alto valor económico de la conectividad y la calidad deficitaria de Internet en las escuelas rurales, pueblos y en las casas del estudiantado fueron las mayores dificultades que afrontó la educación rural durante la pandemia por COVID-19. De acuerdo con la percepción de los profesores, en 2020, el 50% de las escuelas contaba con acceso a Internet y el 18% ofreció un servicio de buena calidad. El 41% valoró la calidad como media y el otro 41% la calificó como mala.

Si bien para 2021, el 60% de las instituciones contaron con Internet, las quejas de los usuarios fue por la calidad del servicio: El 20% del profesorado consideró que la conexión era **“buena”**; un 35% la juzgó como **“media”** y el 45% restante como **“mala”**. En 2022 se registró un avance en infraestructura digital, el 93% de las escuelas contó con Internet, pero solamente el 36% del profesorado indicó que la conexión era de buena calidad. Asimismo, en 2020, en los hogares de los estudiantes la situación era crítica: Apenas el 19% de ellos tuvo acceso a Internet; en 2021 esa cifra subió a 20% y, en 2022, a 45%. Además, entre 2020 y 2021, menos del 29% del estudiantado dispuso de equipos para actividades educativas. Y, en 2022, un 45% careció de tecnología necesaria para aprender en casa; más de la mitad del alumnado no contó con medios tecnológicos que les permitiera un aprendizaje remoto eficaz.

Los datos muestran una desigualdad digital que complejizó el desarrollo de la educación a distancia en zonas rurales, especialmente, en el primer año de la pandemia por COVID-19. A modo de síntesis: Escuelas sin suficiente conexión y hogares con acceso limitado a Internet desafiaron a las comunidades educativas rurales para poner en práctica una educación con igualdad de oportunidades. No obstante, en 2022 se avanzó, pero todavía existen brechas que necesitan ser cubiertas y barreras estructurales por salvar. Con ello, se podría ofrecer una educación de calidad en tiempos de crisis, al utilizar las herramientas digitales como parte de la instrucción regular.

## A modo de conclusiones

Las escuelas rurales, en general, y más aun las emplazadas en zonas fronterizas, en particular, son centros educativos distintos a los de ciudades; son espacios fundamentales para el desarrollo comunitario local. En esa línea argumental, los antecedentes recuperados dicen que, por un lado, existen brechas en infraestructura, tecnología y capacitación docente. Por otro, se resalta como positivo el compromiso familiar, la dedicación docente y la retención escolar en condiciones adversas. Lo anterior señala la necesidad de políticas educativas que vayan más allá del modelo tradicional, que incluyan una mirada multidimensional. A saber, mejoras en conectividad y en tecnología, programas de formación docente adecuados a la ruralidad y el fortalecimiento de redes comunitarias, cruciales en tiempos de pandemia por COVID-19. Entonces, la educación rural se debe en-

tender como multidimensional y compleja, donde interactúan las culturas locales, la movilidad transfronteriza y los desafíos territoriales específicos de cada localidad.

La experiencia recogida después de sufrir y sobreponernos a los efectos de la pandemia por COVID-19 nos dice que invertir en educación rural es hacerlo en el desarrollo de toda la Región de Arica y Parinacota. Ahora se debe construir desde y sobre las experiencias exitosas desarrolladas en las escuelas rurales. Si se identificaron las vigas maestras, ahora es necesario ampliarlas. La escuela rural es mucho más que un núcleo para el cambio social y económico, es la vida de un pueblo. En las zonas fronterizas existe mucho talento humano; la habilidad de estas regiones es su cultura.

Invertir en educación rural permite que los pueblos se nutran de vida y, al mismo tiempo, no desaparezcan por la falta de habi-



tantes. Un ejemplo de ello es la construcción de la nueva Escuela Pampa Algodonal, comuna de Arica, que convirtió una escuela multigrado en una con un docente por nivel. Asignación de recursos que el Gobierno de Chile, a través del Ministerio de Educación, realizó para mejorar el acceso a la enseñanza básica completa en el sector. Gracias a esto, hoy existe la oportunidad para que muchos estudiantes no tengan que trasladarse a otras localidades por la falta de matrícula o por la inexistencia de oferta en el siguiente nivel educativo. Celebramos la nueva Escuela Pampa Algodonal que posibilita entregar educación de calidad en una infraestructura reconocida como la más moderna de la educación rural en Chile y, posiblemente, de latinoamérica.

Por último, felicitamos a los integrantes de las comunidades educativas rurales de la Región de Arica y Parinacota. Como gru-

po de investigación ofrecemos un especial saludo de gratitud y de reconocimiento a directivos, profesores encargados y docentes, por su vocación y la labor que desempeñan. Estamos ciertos que sus enseñanzas permiten el desarrollo de las trayectorias educativas del estudiantado en contextos de diversidades culturales.

## Biografías



### **Pamela Zapata Sepúlveda**

Psicóloga, por la Universidad de Tarapacá (Chile), Doctora por la Universidad de Salamanca (Programa Psicología Clínica y de la Salud), Universidad de Salamanca, España y Post doc del International Center for Qualitative Inquiry de la University of Illinois at Urbana-Champaign. Desde 2009 es académica la Escuela de Psicología y Filosofía, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.



### **Pablo Espinoza Concha**

Periodista, licenciado y magíster en Comunicación Social por la Universidad Austral de Chile, y doctor en Comunicación Social por la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, España. Desde marzo de 2009 es académico del Departamento de Español, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.



### **Vagner de Sousa Beserra**

Licenciado en Matemática por la Universidade Estadual Paulista (UNESP/Brasil), Magíster y Doctor en Ciencias de la Ingeniería por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde enero de 2016 es como académico de la Escuela de Diseño e Innovación Tecnológica de la Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.



### **Norman Garrido Cabezas**

Trabajador Social por la Universidad de Concepción (Chile), Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales por la misma casa de estudios y Doctor en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo por la Universidad Complutense de Madrid (España). Desde junio de 2016 es académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Tarapacá, Iquique, Chile.



## Fondecyt Regular N° 1221330

Informe de caracterización de la educación rural en tiempos de pandemia por COVID-19 en la frontera norte de Chile.

### Autores

Dra. Pamela Zapata Sepúlveda  
Dr. Pablo Espinoza Concha  
Dr. Vagner de Sousa Beserra  
Dr. Norman Garrido Cabezas



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ  
*Universidad del Estado*



ISBN: 978-956-6028-53-6



9 789566 102853 6