

Silva-Arias, A. C., Sarmiento-Espinel, J. A., & Galvis-Molano, D. L. (2026, enero-abril). Educación rural en tiempos de crisis: Desafíos y estrategias durante el cierre escolar por Covid-19 en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (77), 7-41.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n77a2>

Educación rural en tiempos de crisis: Desafíos y estrategias durante el cierre escolar por Covid-19 en Colombia¹

Rural education in times of crisis: Challenges and strategies during school closures due to Covid-19 in Colombia

Adriana Carolina Silva-Arias

Doctora en Estudios de Población

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Militar Nueva Granada
Bogotá, Colombia

adriana.silva@unimilitar.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1610-881X>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000346365

Jaime Andrés Sarmiento-Espinel

Doctor en Economía

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Militar Nueva Granada
Bogotá, Colombia

jaimie.sarmiento@unimilitar.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1945-6054>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000388408

Deisy Lorena Galvis-Molano

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Dirección
Escuela de Administración, Universidad del Rosario
Bogotá, Colombia

deisyl.galvis@urosario.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4508-4095>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000044699

¹ Este artículo de investigación es un producto derivado del proyecto IMP-ECO-3116 “Desigualdad de oportunidades educativas en términos de acceso y logro académico en Colombia (2010 – 2018)”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada - Vigencia 2020-2022.

Recibido: 10 de marzo de 2025

Evaluado: 24 de septiembre de 2025

Aprobado: 24 de octubre de 2025

Tipo de artículo: Investigación.

Resumen

La pandemia de COVID-19 desencadenó una crisis educativa global que afectó de manera desproporcionada a las comunidades rurales de países en desarrollo, incluida Colombia. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias implementadas por instituciones educativas rurales en Colombia para mantener la permanencia estudiantil y asegurar la calidad de la enseñanza durante el cierre escolar. Utilizando un enfoque de métodos mixtos, el estudio combinó datos cuantitativos para realizar un análisis comparativo de indicadores educativos antes, durante y después del cierre escolar, junto con datos cualitativos provenientes de doce entrevistas semiestructuradas a directivos de instituciones rurales. Los resultados evidenciaron que la pandemia exacerbó las desigualdades estructurales en la educación rural. Ante esta situación, se identificaron varias estrategias de gestión escolar que mitigaron parcialmente los efectos del cierre educativo. Estas incluyeron la distribución de guías impresas, el acompañamiento personalizado a los estudiantes, la continuidad de iniciativas ambientales comunitarias y la realización de visitas domiciliarias a estudiantes con bajo desempeño. Se concluye que, si bien estas estrategias demostraron resiliencia institucional, resultaron insuficientes para abordar las importantes brechas estructurales preexistentes.

Palabras clave: Educación a distancia; Enseñanza; Pandemia; Población rural; Relación escuela-comunidad.

Abstract

The COVID-19 pandemic triggered a global educational crisis that disproportionately affected rural communities in developing countries, including Colombia. This research aimed to analyze the strategies implemented by rural educational institutions in Colombia to maintain student permanence and ensure the quality of teaching during school closures. Using a mixed-methods approach, the study combined quantitative data to conduct a comparative analysis of educational



indicators before, during, and after the school closures, along with qualitative data from twelve semi-structured interviews with administrators of rural institutions. The results showed that the pandemic exacerbated structural inequalities in rural education. In response to this situation, several school management strategies were identified that partially mitigated the effects of school closures. These included distributing printed educational materials, providing personalized student support, continuing community environmental initiatives, and conducting home visits to low-performing students. It is concluded that, while these strategies demonstrated institutional resilience, they were insufficient to address the significant pre-existing structural gaps.

Keywords: Distance education; Teaching; Pandemics; Rural population; School-community relationship.

Introducción

La pandemia de Covid-19 desencadenó una profunda crisis en los sistemas educativos a nivel global, afectando especialmente a las comunidades rurales en países en desarrollo como Colombia (Bracco et al., 2025). Estudiar las estrategias implementadas en el servicio educativo rural durante este periodo es crucial para entender cómo se adaptaron las instituciones, docentes y comunidades a la crisis, y para identificar lecciones aprendidas que permitan fortalecer la resiliencia del sistema educativo en contextos de emergencia.

Inicialmente, la mayoría de los gobiernos optaron por el cierre de las instituciones educativas como medida de contención de la expansión de la enfermedad (Agnoletto & Queiroz, 2020). Al iniciar el cierre escolar, se estimó que más de 1.700 millones de estudiantes no asistieron a los colegios de manera presencial, lo que correspondió a aproximadamente el 91 % de la población estudiantil del mundo (Naciones Unidas, 2020).

En el caso de Colombia, el 16 de marzo de 2020 se decretó la suspensión de clases presenciales en todos los colegios del país. Para el 25 de marzo de 2020 se inició un confinamiento nacional, el cual duró hasta el 31 de agosto de ese año y condujo a implementar otros mecanismos de aprendizaje no presencial. Desde septiembre de 2020 se inició un regreso gradual y progresivo a las actividades académicas presenciales bajo un modelo de alternancia, el cual se mantuvo hasta



finales de 2021. Para el año 2022 se anunció el retorno a la presencialidad de todas las instituciones educativas y sin restricciones de aforo.

La pérdida de aprendizaje causada por el cierre escolar en Colombia fue estimada en aproximadamente 26 %. En particular, para las zonas rurales en donde las clases virtuales no se pudieron implementar, se estimó que la pérdida de aprendizaje fue veinte puntos porcentuales mayor que en el escenario urbano donde las clases continuaron de manera remota (Banco Mundial, 2020).

En el 2020, en las zonas rurales tan solo el 17,7 % de las instituciones educativas tuvieron conexión a internet, mientras que en las zonas urbanas el 90,7 % contaba con este servicio (Cruz-Carbonell et al., 2020; Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2021). Asimismo, el acceso de interconexión a electricidad no superó el 52 % en las regiones remotas de Colombia, lo cual se convirtió en una de las principales barreras para la educación virtual (Banco Mundial, 2020).

Esta investigación analiza las estrategias implementadas por las instituciones educativas rurales en Colombia para la permanencia estudiantil -la cual se refiere a la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo- y para afrontar las múltiples adversidades durante el cierre escolar.

Es fundamental reconocer que el impacto del cierre escolar trasciende la métrica de la pérdida de aprendizajes. La literatura emergente ha documentado que la disrupción afectó profundamente los procesos de enseñanza, desestabilizando las prácticas pedagógicas convencionales (Khan & Ahmed, 2021; Silva Arias et al., 2024), y además generó una carga socioemocional significativa en los hogares. Así, aunque las dinámicas familiares en el acompañamiento escolar por parte de los padres y madres de familia han sido desiguales, durante el cierre escolar los padres, y especialmente las mujeres, asumieron una carga desproporcionada al intentar suplir el rol del docente sin los recursos ni la preparación necesarios. Este fenómeno ha sido ampliamente señalado como un factor de estrés y una profundización de las desigualdades de género (Helmer et al., 2024; Leach et al., 2025).

Si bien el análisis de estas problemáticas pedagógicas en la virtualidad y la sobrecarga de los padres, especialmente de las progenitoras, no constituye el eje central de esta investigación, su reconocimiento es fundamental para dimensionar la complejidad del escenario en el que las

instituciones educativas rurales tuvieron que actuar y la urgencia de las medidas desplegadas por los gestores educativos.

Esta investigación se enfoca en analizar un vacío existente en el conocimiento respecto a las estrategias y mecanismos que implementan los directivos de colegios rurales para promover la permanencia y la pertinencia educativa, especialmente en contextos de emergencia. La pregunta guía de esta investigación es ¿Qué estrategias se implementaron para mitigar el impacto del cierre escolar en la ruralidad?

En particular, la tesis argumentativa de esta investigación plantea que las estrategias de gestión implementadas contribuyeron a mitigar los efectos de la crisis en el logro académico de los estudiantes, evidenciando procesos de resiliencia educativa. Esto visibiliza la importancia de los gestores escolares, ya que no fueron actores pasivos ante las amplias brechas de desigualdad ni ante las limitaciones de las políticas y recursos del sistema educativo.

El abordaje metodológico de esta investigación es mixto. En la parte cuantitativa se compararon algunos indicadores educativos antes, durante y posterior al cierre escolar. El universo de estudio se delimitó a las instituciones educativas rurales registradas en el Censo de Educación Formal EDUC en Colombia para el periodo de 2019 a 2021. En la parte cualitativa, se determinaron algunas estrategias educativas implementadas durante el cierre escolar, a partir del análisis de doce entrevistas semiestructuradas a directivos de instituciones educativas ubicadas en diversos contextos rurales. Las entrevistas virtuales se realizaron durante el cierre escolar desde octubre de 2020 hasta agosto de 2021.

Los resultados evidenciaron que, en la ruralidad fue difícil garantizar un acceso adecuado a la educación después del cierre escolar. La estrategia prevalente en las zonas rurales para garantizar la continuidad en el servicio educativo fue la entrega de guías impresas, aplicaciones móviles de mensajería y programas educativos por medios de comunicación masivos. Por otro lado, en cuanto a los programas para fomentar la permanencia y pertinencia de la educación en tiempos de pandemia, se destaca la importancia de darles continuidad desde casa a los programas ambientales. Además, las visitas académicas a los hogares de estudiantes con bajo rendimiento o en riesgo de deserción fueron efectivas para evitar el abandono escolar.

En síntesis, a pesar del esfuerzo de algunos actores educativos, los mecanismos implementados en las zonas rurales dan cuenta de la enorme brecha digital, que se refiere a la

desigualdad en el acceso y uso de tecnologías digitales, y social, la cual relaciona las desigualdades estructurales entre grupos de una sociedad, determinadas en este caso por factores geográficos, y en las que confluyeron otras problemáticas, como el conflicto armado interno, que profundizaron la desigualdad en las oportunidades educacionales. En relación con la calidad, los gestores educativos reconocieron que la falta de acompañamiento de los docentes y la falta de interacción con los pares tuvieron consecuencias negativas en la calidad educativa en la ruralidad.

Esta investigación contribuye a las investigaciones en el campo de la educación rural por varias razones. En primer lugar, porque visibiliza los desafíos que enfrentaron las comunidades rurales colombianas durante la pandemia. En segundo lugar, esta investigación genera evidencia empírica sobre educación rural en contextos de crisis, así como documenta lecciones aprendidas sobre resiliencia educativa. En tercer lugar, ofrece herramientas concretas que desplegaron los actores educativos, como modelos pedagógicos flexibles, acompañamiento estudiantil y mecanismos de participación. Finalmente, resulta un insumo clave para diseñar políticas públicas con enfoque territorial, así como para reformular planes de contingencia e inversiones que contribuyan a reducir las desigualdades educativas.

Efectos del cierre escolar en las brechas educativas en zonas rurales

El análisis del impacto del cierre escolar en las zonas rurales se aborda desde una postura epistemológica crítica-interpretativa. Esta perspectiva permite comprender el problema no como un fenómeno natural, sino como el resultado de estructuras sociales desiguales que se vieron exacerbadas y visibilizadas drásticamente durante la pandemia. Desde este enfoque, se integran tres marcos teóricos al análisis que, en conjunto, funcionan como un andamiaje articulado: la teoría de la desigualdad de oportunidades educativas (Roemer & Trannoy, 2015) como base estructural; el enfoque de capacidades (Agostinelli et al., 2022; Devkota, 2021) para analizar las privaciones concretas; y la teoría de la resiliencia educativa (Foo et al., 2021) para evaluar la respuesta del sistema.

A partir de este marco de análisis, el punto de partida es reconocer que las “circunstancias”, ajenas al control de los estudiantes, como su ubicación geográfica y origen socioeconómico, son determinantes primarios de sus oportunidades (Roemer & Trannoy, 2015; Silva Arias et al., 2024).

La pandemia profundizó estas desigualdades preexistentes. En particular, se recurre al enfoque de capacidades para entender cómo estas desventajas estructurales se traducen en experiencias educativas fallidas. Este enfoque visibiliza la manera en que la falta de recursos pedagógicos y tecnológicos, como parte de las circunstancias educativas, limitó concretamente la capacidad de los estudiantes rurales para convertir los recursos disponibles en aprendizajes reales, especialmente durante la transición abrupta a la educación remota tras el cierre escolar (Agostinelli et al., 2022; Devkota, 2021).

La literatura evidencia los efectos de este colapso en las oportunidades y capacidades: una drástica disminución en los estándares de calidad y el logro educativo (Ahn et al., 2020; Khan & Ahmed, 2021), un aumento del riesgo de abandono escolar (Cáceres-Muñoz et al., 2020; Delbiso et al., 2021); y el ensanchamiento de las brechas entre cohortes y grupos socioeconómicos (Murillo et al., 2023). Estos hallazgos cuantitativos se ven respaldados por percepciones cualitativas de los actores educativos. Por ejemplo, estudios que recogen las voces de docentes y familias en contextos rurales latinoamericanos reportan una percepción generalizada de pérdida en la calidad de los aprendizajes, asociada principalmente a la insuficiencia de las estrategias remotas para sustituir la interacción presencial (Lesmes Martínez et al., 2020; Martínez Barradas, 2022). Estos efectos fueron particularmente severos en el Sur Global (Alcázar et al., 2021), donde la recuperación fue más lenta.

En Latinoamérica, la región con el cierre escolar más prolongado del mundo (Banco Mundial, 2021), estas desigualdades se entrelazaron con condicionantes de etnicidad, género y conflicto armado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020), haciendo de la educación rural el epicentro de la crisis.

Es aquí donde el tercer pilar del andamiaje, la teoría de la resiliencia educativa, permite evaluar la respuesta del sistema. La resiliencia, entendida como la capacidad de adaptación de actores, sistemas e instituciones, fue puesta a prueba. La evidencia muestra que los sistemas educativos, especialmente en contextos rurales, no pudieron contrarrestar las crecientes desigualdades (Aguilera & Nightengale-Lee, 2020). La infraestructura deficiente, la limitada capacidad docente para apoyar el aprendizaje remoto y la ausencia de recursos básicos (Abioui et al., 2020; Devkota, 2021) profundizaron las brechas, mostrando la incapacidad del sistema



educativo para proteger las oportunidades y capacidades de los más vulnerables. La educación en línea fue un sustituto imperfecto de la educación presencial que, lejos de mitigar las desigualdades de origen, las profundizó.

En síntesis, este andamiaje teórico permite argumentar que el cierre escolar activó y amplificó un ciclo de desigualdad preexistente. Así, las circunstancias desfavorables abordadas desde la teoría de desigualdad de oportunidades, integrada con el enfoque de capacidades que plantea el mayor condicionamiento de las capacidades de los estudiantes, y con la teoría de la resiliencia para evaluar la capacidad del sistema educativo de contener este efecto. Desde estas perspectivas teóricas articuladas se plantea la profundización de las desigualdades educativas documentadas por la literatura en contextos de crisis.

Metodología

Esta investigación se enmarcó en un paradigma pragmático, el cual, ante problemas complejos como el analizado, prioriza la selección de métodos en función de su idoneidad para responder a la pregunta de investigación, superando la dicotomía entre enfoques cualitativos y cuantitativos (Creswell & Plano Clark, 2017). Desde esta postura, la complementariedad de ambos enfoques se justifica epistemológicamente en la posibilidad de obtener una comprensión más completa y contextualizada del fenómeno.

Así, se desarrolló un diseño no experimental, de alcance descriptivo-explicativo y con un enfoque mixto de implementación secuencial, cuantitativo-cualitativo. En particular, con el objetivo de analizar las estrategias implementadas por instituciones educativas rurales durante el período de cierre escolar, se desarrolló una investigación de tipo no experimental, de alcance descriptivo y con un enfoque mixto.

Desde el enfoque cuantitativo, se realizó una comparación de algunos indicadores educativos antes, durante y posterior al cierre escolar, particularmente en el período 2019-2021. Para ello, se utilizó información del Censo de Educación Formal (EDUC) del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). El procesamiento y análisis de la información se realizaron a través del programa Stata.

Por otro lado, para analizar desde lo cuantitativo las brechas educativas para el periodo de 2019 a 2021, para la cobertura se reporta la variación de matrículas por nivel educativo, por zona rural/urbana y por sector público/privado. Asimismo, para evaluar la brecha digital se caracteriza la cobertura de bienes y servicios en sedes educativas por zona y sector.

De este modo, después de analizar los datos cuantitativos, se implementaron estrategias cualitativas para la comprensión holística del fenómeno (Merriam, 2002). El enfoque cualitativo, incluyó los relatos recabados a partir de doce entrevistas semiestructuradas realizadas virtualmente a directivos de los colegios (incluye rectores, directivos que también tienen escalafón docente y coordinadores), quienes compartieron sus apreciaciones respecto a las prácticas pedagógicas y de gestión escolar utilizadas en medio del cierre escolar, con el propósito de dar continuidad a los proyectos educativos y comunitarios. El procesamiento y análisis de la información se realizaron a través del programa Nvivo.

Para la selección de los directivos a entrevistar, se revisaron los registros de colegios rurales en el Censo de Educación Formal del 2020, dado que fue el último año disponible del DANE en ese momento. Entre los criterios de selección se utilizó la ubicación, para que hubiera representatividad de diversos contextos geográficos rurales. Adicionalmente, se identificaron las sedes educativas rurales que atendieron a estudiantes con nivel socioeconómico bajo, con baja clasificación del logro educativo y que implementaron modelos educativos flexibles para atender a población considerada socialmente vulnerable.

Posteriormente, a partir de esta muestra de sedes seleccionadas de la base de datos, se realizó el contacto y la identificación de los directivos que podrían participar en la investigación. De esta forma, se escogieron doce instituciones educativas rurales ubicadas en la tercera parte de los departamentos de Colombia. El estudio se ajustó a los protocolos éticos de la investigación social, a partir del diseño e implementación de consentimientos informados, en los que los participantes autorizaron el uso de la información para fines académicos. Los directivos participaron de manera voluntaria en el estudio.

La Tabla 1 presenta el perfil de los directivos que fueron entrevistados entre octubre de 2020 y agosto de 2021. En la descripción del perfil se realizó una codificación para citar los relatos de los directivos que participaron en la investigación. Se utilizó la letra R para referirse a un rector de una sede educativa, D en el caso de un directivo que también tiene escalafón docente, seguido

de la inicial del departamento donde estaba ubicada la institución educativa donde trabajaban. De igual forma, se adicionó un número de forma ascendente, con el propósito de diferenciar a los directivos entrevistados en un mismo departamento.

Tabla 1

Perfil de los directivos entrevistados.

Nombre	Cargo	Nivel educativo	Experiencia	Departamento	Codificación
Arturo	Rector	Especialización	5 años	Cesar	RCE1
Hernán	Rector	Profesional	3 años	La Guajira	RLG1
Jhon	Coordinador académico	Maestría	5 años	Bogotá	DBO1
Juan	Directivo– docente	Licenciado	12 años	Antioquia	DA1
Julio	Rector	Licenciado con especialización	20 años	Arauca	RAR1
Ludys	Rectora	Normalista	1 año	Chocó	RCH1
Luz	Rectora	Maestría	14 años	Cundinamarca	RC1
Maritza	Profesora	Licenciada	11 años	Tolima	DT1
Mary	Rectora	Maestría	4 años	Bolívar	RB1
Nilson	Rector	Especialización	2 años	Bolívar	RB2
Pablo	Rector	Licenciado	10 años	Nariño	RN1
Ana	Coordinadora Calidad	Especialización	8 años	Putumayo	DP1

Nota. Elaboración propia.

El objetivo de esta investigación fue analizar las estrategias de gestión escolar implementadas por las instituciones educativas para hacer frente a la crisis, lo que requería una visión macro y holística de la organización. Por esta razón, la estrategia cualitativa se centró de manera intencional en la perspectiva de los directivos (rectores), aunque también fueron incluidos profesores coordinadores y una profesora.

Si bien se reconoce el valor incalculable de la voz del profesorado para comprender las dinámicas pedagógicas en el aula, el foco de este artículo no son las prácticas de enseñanza individuales, sino los mecanismos, decisiones y políticas institucionales que se desplegaron desde la gestión para dar continuidad al proyecto educativo en su conjunto. Los directivos, desde su posición, poseen una visión global de las estrategias implementadas, la articulación con la comunidad, la asignación de recursos y la respuesta a las directrices nacionales, lo que los convierte en los informantes clave para el objetivo planteado.

Por tanto, este estudio se complementa dialógicamente con las investigaciones que han centrado su mirada en otros actores y sus hallazgos sobre las percepciones de estudiantes y familias en cuanto a la calidad de los aprendizajes y los desafíos para la permanencia, que son también un insumo contextual crucial en la discusión de los resultados (Londoño-Velasco et al., 2021). Futuras investigaciones podrían, a partir de los hallazgos aquí presentados, profundizar de manera específica en cómo estas estrategias de gestión fueron traducidas, adaptadas o confrontadas en la práctica diaria por docentes, estudiantes y padres de familia en las zonas rurales en contextos de crisis.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados, en los que se compara la situación de las instituciones educativas en Colombia un año antes del cierre escolar (2019), durante el cierre escolar (2020) y su posterior regreso paulatino a la presencialidad (2021). Además, se analizan las distintas acciones que realizaron los actores educativos para dar continuidad al aprendizaje en la ruralidad, así como los efectos de la no presencialidad en los procesos de aprendizaje.

Contexto de las instituciones educativas antes y durante la pandemia

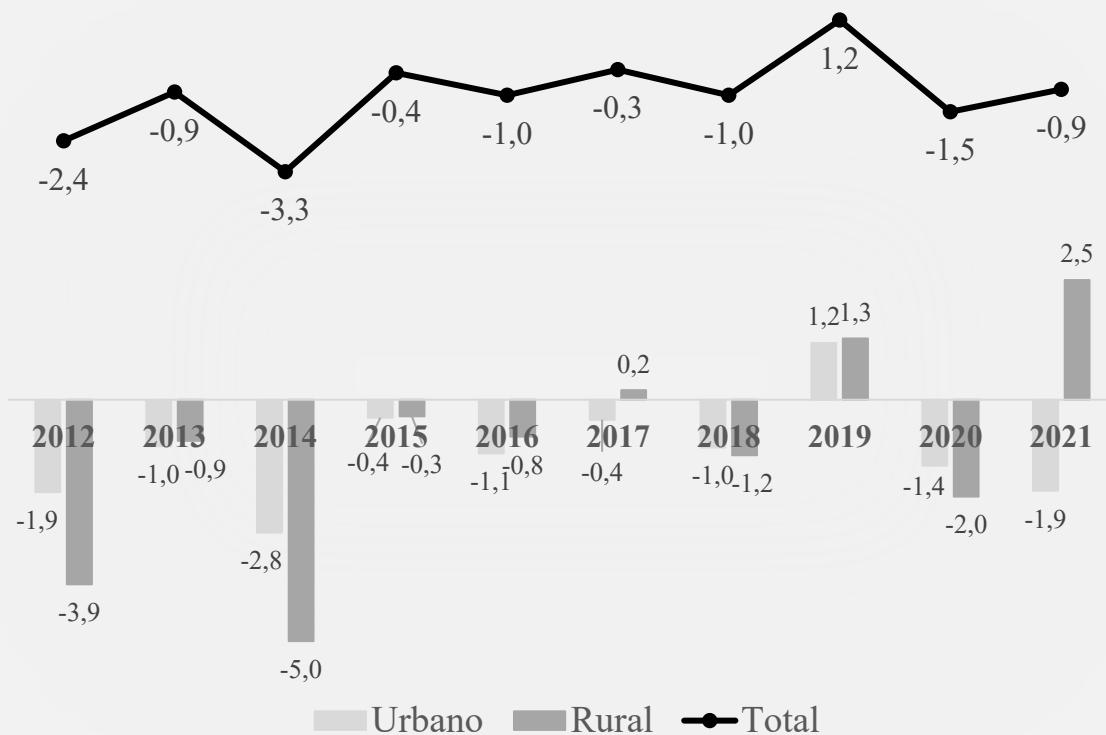
La UNESCO estimó que alrededor de 258 millones de niños y jóvenes durante 2020 quedaron excluidos de la educación en el mundo, siendo la pobreza el principal obstáculo para su acceso. En los países del sur global, donde existe mayor incidencia de pobreza y desigualdad social, particularmente en las áreas rurales, la exclusión educativa fue tres veces mayor (Banco Mundial, 2021; UNESCO & IESALC, 2020).

En la Figura 1, se evidencia que el número de estudiantes matriculados en Colombia entre 2019 y 2020 disminuyó 1,5 %. No obstante, se observaba una tendencia de reversión paulatina, la cual fue interrumpida en 2020. Esto podría estar asociado a un incremento en las tasas de deserción durante el cierre escolar. Al observar la variación anual de la matriculación por zona, durante 2020 se dio una mayor caída en las sedes rurales frente a las urbanas (-2,0 % versus -1,4 %,

respectivamente), aunque durante 2021 hubo una recuperación en la zona rural, pero no en la urbana (aumento del 2,5 % frente a caída del 1,9 %, respectivamente).

Figura 1

Variación porcentual anual de estudiantes matriculados en los niveles de educación preescolar, básica y media. Total nacional y por zona, 2012-2021



Nota. Elaboración propia a partir de EDUC 2011-2021 (DANE, 2022, 2023).

La educación inicial (preescolar y primaria) presentó la mayor pérdida de estudiantes. En particular, en la Tabla 2 se observa que en preescolar el descenso fue de 6,7 % y en básica primaria fue de 1,6 %. Para el 2021, la educación media fue el único nivel educativo que presentó un aumento en los matriculados.

Tabla 2

Variación porcentual de matriculados por nivel educativo, 2019-2021

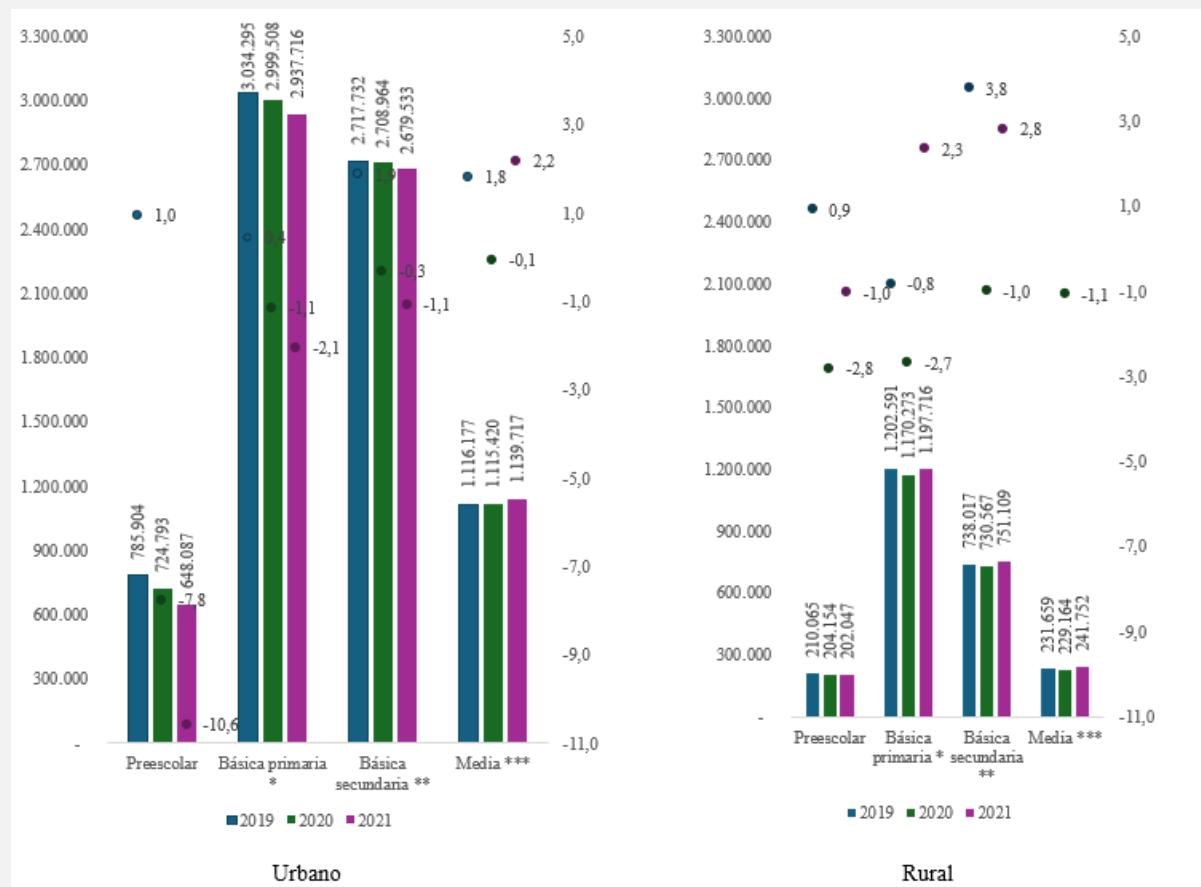
Nivel educativo	2019	2020	2021
Preescolar	0,9	-6,7	-8,5
Básica primaria*	0,1	-1,6	-0,8
Básica secundaria**	2,3	-0,5	-0,3
Media***	2,4	-0,2	2,7

Nota. Elaboración propia a partir de EDUC 2018-2021 (DANE, 2022, 2023). Los niveles educativos incluyen a los estudiantes matriculados en educación tradicional, modelos educativos flexibles, junto con los ciclos lectivos especiales integrados: * C1 + C2, ** C3 + C4, *** C5 + C6.

Al comparar la evolución de estudiantes matriculados por zona y nivel educativo (Figura 2), para el año 2020 las mayores caídas en las zonas rurales se dieron en los niveles de prescolar (-2,8 %) y básica primaria (-2,7 %). Para el 2021, todos los niveles de la educación rural aumentaron la matriculación a excepción de preescolar (-1,0 %).

Figura 2

Número y variación porcentual de matriculados por nivel educativo y zona, 2019-2021



Nota. Elaboración propia a partir de EDUC 2018-2021 (DANE, 2022, 2023). Los niveles educativos incluyen a los estudiantes matriculados en educación tradicional, modelos educativos flexibles, junto con los siguientes ciclos lectivos especiales integrados: * C1 + C2, ** C3 + C4, *** C5 + C6.

En la Figura 3 se presenta la distribución de estudiantes matriculados en el sector oficial (público) y no oficial (privado) entre 2019 y 2021. A pesar de que disminuyó el número de estudiantes en el sistema educativo, el volumen y porcentaje de estudiantes aumentaron en el sector público 0,7 puntos en 2020 y 2,3 puntos en 2021, comparados con el 2019. Según el relato de algunos directivos, esto se asocia a que algunos padres de familia decidieron trasladar a sus hijos de colegios privados a colegios públicos, para así disminuir los gastos en educación.

Figura 3

Distribución de estudiantes matriculados por sector, 2019-2021



Nota. Elaboración propia a partir de EDUC 2018-2021 (DANE, 2022, 2023).

En la Tabla 3 se evidencia la brecha digital, principalmente en las zonas rurales, la cual se asocia con las principales limitantes que enfrentaron las instituciones educativas para dar continuidad al aprendizaje virtual (Mukuna & Aloka, 2020). Entre 2019 y 2020 aumentó la brecha digital, ya que el 6,3 % y el 5,3 % de las instituciones educativas rurales tenían una red de comunicación entre computadoras del centro educativo (red de área local o LAN), así como el 21,30 % y el 17,7 % tuvieron acceso a internet. No obstante, el uso de la radio aumentó durante 2020. Para el año 2021, se fortaleció el uso de LAN e internet, así como se reduce la utilización de la radio y se siguió reduciendo el uso de televisión y línea telefónica.

Tabla 3

Cobertura de bienes y servicios en las sedes educativas colombianas, 2019-2021

Bienes y servicios	Urbano			Rural		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021
Electricidad	97,9 %	98,0 %	98,0 %	92,1 %	92,4 %	92,1 %
Televisión	67,3 %	64,8 %	60,3 %	37,7 %	27,7 %	23,0 %
Línea telefónica	73,4 %	72,5 %	69,3 %	5,2 %	4,5 %	4,0 %
Radio	28,6 %	27,6 %	25,5 %	11,3 %	12,8 %	10,3 %
LAN	45,5 %	47,0 %	47,6 %	6,3 %	5,3 %	5,9 %
Internet	91,9 %	90,7 %	90,8 %	21,3 %	17,7 %	22,7 %
Bienes TIC	95,9 %	96,5 %	95,4 %	87,3 %	85,2 %	81,5 %

Nota. Elaboración propia a partir de EDUC 2018-2021 (DANE, 2022, 2023).

Respecto al servicio de electricidad y líneas telefónicas, no hubo diferencias significativas en la ruralidad. Sin embargo, algunas instituciones no tuvieron acceso a servicios básicos como la electricidad (RCE1, RB1). Con respecto a los bienes y servicios TIC (Tecnologías de la información y las comunicaciones), en las zonas rurales se evidenció un menor acceso de alrededor de dos y seis puntos porcentuales durante la pandemia (2020 y 2021).

Caracterización de la educación durante el cierre escolar en las zonas rurales

La falta de infraestructura física y tecnológica se identificó como la principal dificultad para continuar con la educación en línea en las zonas rurales. Estos escenarios poco propicios para la educación remota repercutieron en la calidad y pertinencia educativa.

Tenemos muchas dificultades en la infraestructura, nosotros no tenemos salones, sino que son unas enramadas tradicionales, solo que se han ido adecuando para convertirlas en salones, pero son enramadas (...) El rezago de infraestructura es enorme, y con esto de la pandemia se profundizó más, por lo menos en nuestras comunidades no hay una conexión de internet estable y nuestros estudiantes no tienen ni celular, ni tabletas. (RLG1)

El deterioro de la infraestructura física, la falta de tecnología, contar con docentes de calidad y, para cada disciplina, son algunos de los factores que generan más inequidad. En las zonas rurales la pandemia nos perjudicó más. Como en toda crisis, quien se ve más afectado es el más vulnerable. La educación en las zonas rurales dispersas presenta

debilidades y un estado de atraso; al final, esta crisis, bajo este escenario, terminará por aumentar más las brechas educativas. (RCH1)

Los principales obstáculos que enfrentaron para el acceso a la educación remota fueron los problemas de conexión y la brecha digital. La imposibilidad de realizar clases virtuales fue una de las razones por las que se perdió contacto con un alto porcentaje de estudiantes al inicio del cierre escolar. No obstante, un directivo mencionó la importancia de las directrices dadas por el Ministerio de Educación y las estrategias desplegadas por las instituciones educativas para lograr mitigar el abandono escolar.

Nosotros teníamos la gran preocupación de que los estudiantes abandonaran sus estudios. En el contexto de las zonas rurales es más difícil porque carecemos de conectividad. El Ministerio de Educación jugó un papel fundamental cuando nos habló de la flexibilidad, de tener en cuenta esas circunstancias respecto al contexto. No evaluar la asistencia, sino la entrega oportuna de las guías. Cuando inició la pandemia, no tuvimos contacto con un 70 % de la comunidad estudiantil. Para el segundo semestre de 2020, los estudiantes fueron retornando poco a poco y entregando las guías. Realizamos acuerdos internos con los padres de familia y estudiantes, para que no abandonaran sus estudios y poder mitigar la deserción escolar. (RN1)

Otra de las limitaciones fue la escasez de recursos financieros. En las zonas rurales fue bajo el presupuesto asignado para atender las necesidades de la población estudiantil. Este factor imposibilitó respuestas efectivas durante el cierre escolar, así como la falta de los elementos de bioseguridad requeridos para el regreso a las clases presenciales.

Los recursos que nos llegan son pocos, son deficientes y las necesidades son muchas. A nosotros nos toca, con los pocos recursos que tenemos, sostener la institución durante el año. Son muy poquitos, pero con eso nos sostenemos. Sin embargo, eso limita la gestión para mejorar la infraestructura e implementar nuevas ideas, aún más en tiempos de cierre escolar, donde se visibilizó el estado tan grave de las instituciones principalmente las ubicadas en zonas rurales dispersas. (RCE1)

Implementación de medios alternativos para dar continuidad al aprendizaje durante el cierre escolar

Las guías pedagógicas fueron la estrategia más prevalente en las zonas rurales para continuar con el servicio educativo. El escaso acceso a la conexión remota hizo que las instituciones tuvieran que asegurarse de entregar físicamente las guías. Debido a esto, optaron por flexibilizar los procesos de enseñanza, implementando como mecanismo de evaluación el diligenciamiento de las guías de estudio.

“Durante la pandemia llegaron unos recursos para las guías. Acá en la ruralidad estamos trabajando mucho con las guías físicas, lo que se hizo fue comprar mucho papel y dos fotocopiadoras para poder continuar la educación de esa forma” (RAR1).

La recursividad de nosotros ha sido fundamental para continuar el servicio educativo con guías pedagógicas. Con el consejo académico flexibilizamos el currículo y empezamos a entregar guías físicas enfocadas en fortalecer lo que los docentes ya habían visto en los anteriores años, ejes temáticos que ya eran de conocimiento de los estudiantes, para que fuera de fácil comprensión, porque los estudiantes no están acompañados por el docente, sino por padres de familia quienes no alcanzaron a completar la primaria. (RB1)

En una institución, crearon la figura de “mensajero escolar”, con el propósito de entregar las guías físicas a los estudiantes que vivían en las zonas más apartadas.

Nosotros fuimos autodidactas, por ejemplo, implementamos los “mensajeros escolares”. Eso surgió teniendo en cuenta la falta de conectividad. Se trata de imprimir las guías pedagógicas, y como estamos en un escenario de ruralidad dispersa, para aquellos estudiantes que no pueden llegar al corregimiento, delegamos a un parente de familia llevar las guías a los estudiantes de su vereda. (RN1)

El testimonio evidencia una de las estrategias de gestión comunitaria que encuentra eco en la literatura reciente. La figura del “mensajero escolar”, delegada en padres de familia, ilustra un hallazgo recurrente: los hogares se convirtieron en extensiones fundamentales del sistema educativo durante el cierre escolar, asumiendo roles logísticos y de apoyo pedagógico para garantizar la continuidad del servicio (Fagan, 2013). Si bien esta participación fue un pilar crítico para la permanencia estudiantil en contextos de ruralidad dispersa, investigaciones como las de

Andrew et al. (2020) alertan que este tipo de estrategias implican una sobrecarga desproporcionada, particularmente para las mujeres y familias en contextos de vulnerabilidad, quienes, sin los recursos ni la formación adecuada, vieron incrementadas sus labores domésticas y de cuidado, generando estrés y limitando la eficacia del apoyo escolar. Así, la resiliencia institucional documentada en esta estrategia no puede desligarse del costo social que representó para las comunidades.

Asimismo, en los lugares donde persistió el conflicto armado interno y la presencia de actores al margen de ley fue difícil implementar la entrega de guías físicas. Esto se relata en el siguiente testimonio, ya que menciona que los docentes no pudieron desplazarse hasta los hogares de los estudiantes, porque los grupos ilegales no permitieron el ingreso a las comunidades.

En este departamento se recrudeció la presencia de los grupos al margen de la ley; lastimosamente siempre hemos vivido esa cultura de lo ilegal, con los cultivos ilícitos. Por eso hay comunidades en donde el ingreso estaba supeditado al permiso de ciertos actores que controlaban el ingreso. Eso fue una barrera muy grande para nuestros estudiantes, porque el docente no pudo ingresar con las guías y los costos de transporte de las guías eran altos. (RN1)

Estos hallazgos coinciden con los de Munevar Meneses et al. (2019), quienes argumentan que, en contextos de ruralidad afectados por el conflicto, no solo se exacerbaban las brechas educativas preexistentes, sino que interactúan con la violencia estructural, creando una doble barrera infranqueable para el logro educativo.

Durante el cierre escolar también cobró relevancia para la permanencia y la calidad educativa la continuidad de programas educativos como “Todos a Aprender” (PTA). El objetivo de este programa es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria, principalmente en matemáticas y lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Una de sus estrategias centrales es desarrollar herramientas apropiadas para la selección y el uso de materiales educativos. En el marco de este programa, el desarrollo de las guías escolares durante la emergencia sanitaria estuvo soportado en los planes de fortalecimiento del PTA, lo que permitió una respuesta más articulada.

Los programas como PTA, que es el programa de primaria, nos apoyaron para la preparación de las clases, las guías físicas. Yo pienso que PTA ha sido un excelente

programa del gobierno nacional y de vital importancia durante la pandemia. Las capacitaciones permanentes nos han ayudado a incorporar nuevas metodologías de enseñanza. (RCH1)

La coordinación del programa del PTA nos ha apoyado en cuanto a las guías, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En primaria tenemos el tutor del PTA, ese tutor también colabora en organizar y orientar el proceso de aprendizaje con las guías de “Todos a Aprender”. (RCE1)

Estas guías fueron relevantes como recursos pedagógicos clave ante la falta de conectividad y otros recursos. En contextos de alta vulnerabilidad, donde la interacción sincrónica fue un bien escaso, estas guías impresas se convirtieron en el principal mediador entre el currículo, el docente, los padres de familia como orientadores y el estudiante, estructurando los procesos de aprendizaje en el hogar (Silva Arias et al., 2024).

Además, en contextos rurales con mejor cobertura de líneas móviles, el WhatsApp fue la aplicación de mensajería instantánea más utilizada como medio de comunicación de las instituciones educativas. Una proporción significativa de los hogares rurales solo contaban con un celular por hogar. Para esta población estudiantil, el WhatsApp fue el único canal de comunicación entre docentes y estudiantes.

En la parte de los hogares, muchos de ellos no cuentan con un computador, una tablet, de pronto sólo con un celular, y la vía más fácil para comunicarnos, y la que estamos usando como institución es el WhatsApp. Sin embargo, el tema de los datos es complicado; no tienen para recargar sus datos y nos ha tocado ‘reinventarnos’ para poder llegar a ellos, porque de verdad en estos momentos ha sido muy complicado, muy difícil. En este momento nos estamos comunicando por celular, es la única manera que tenemos para comunicarnos con ellos. (DT1)

Además, en algunas instituciones los docentes decidieron voluntariamente subsidiar recargas a los celulares de los padres de familia, para que los estudiantes enviaran fotos de las actividades y comunicaran sus inquietudes.

Por lo menos, sé que muchos profesores les subsidian el pago de 2000 o 3000 pesos de celular a los papás de los niños para que puedan acceder por lo menos a WhatsApp, y con eso puedan mandar las tareas y estar pendientes del proceso. (DBO1)

La dependencia del WhatsApp como canal educativo, si bien fue una solución pragmática, también evidenció y exacerbó las desigualdades económicas subyacentes. El hecho de que los hogares dependieran de un solo celular y tuvieran dificultades para costear los paquetes de datos, transformó un servicio de mensajería gratuito en apariencia, en un gasto de bolsillo adicional que profundizó la sobrecarga económica de las familias y profesores rurales, ya afectados por la crisis. Esta práctica, revela una falla estructural en el apoyo proporcionado a las escuelas y familias, normalizando la autofinanciación de los docentes como un parche ante la insuficiencia de políticas educativas en contextos de emergencia.

Por otro lado, algunas instituciones decidieron utilizar medios de comunicación masivos, como la radio. De esta forma, los estudiantes, y todo aquel que estuviera interesado, pudo escuchar programas relacionados con temas educativos. Así, la radio se convirtió en una herramienta útil para el proceso de enseñanza durante el cierre escolar.

También utilizamos la radio como medio de enseñanza, los domingos hacemos un programa que se llama ‘aprendizaje en familia’, de 10 a 11 de la mañana, donde contamos y hacemos viva la experiencia de la semana, ya llevamos 13 programas desde que inició el programa y pues ahí nos mantenemos. (RC1)

Implementación de nuevos programas y continuidad de otros

A partir del cierre escolar, algunas instituciones rurales capacitaron a los docentes en el uso de plataformas, correo electrónico, software y herramientas digitales.

El trabajo en equipo de los docentes es muy importante. Ahora, en esta época de pandemia, las brechas se agudizan. Principalmente en las zonas rurales, donde hay escasez de conexión y no hay medios para que los estudiantes tengan clases virtuales, se evidencia que el rendimiento ha disminuido. Sin embargo, en la institución nos ha parecido importante capacitar a los docentes en el uso de herramientas tecnológicas y otras estrategias de enseñanza. Nosotros creemos que desde el gobierno nacional se va a trabajar por cerrar la brecha digital, y debemos estar preparados. (RA1)

Diversos estudios destacan que la capacitación tecnológica generó transformaciones pedagógicas significativas. Seña Martínez (2025) señala que la pandemia impulsó una

“transformación de las prácticas pedagógicas” y un rol docente ampliado, donde muchos maestros desarrollaron nuevas competencias digitales para sostener el vínculo educativo en contextos de alta vulnerabilidad. Particularmente señala que, en el caso colombiano, el Ministerio de Educación y diversas instituciones implementaron programas de formación en TIC que, aunque insuficientes, contribuyeron parcialmente a reducir la brecha digital docente-estudiante y a normalizar el uso de tecnologías educativas en zonas rurales.

Por otro lado, los proyectos ambientales fueron fundamentales para la pertinencia de los planes educativos de las instituciones ubicadas en las zonas rurales. Durante el cierre escolar, las instituciones implementaron nuevas estrategias para darle continuidad a los proyectos ambientales y seguir generando impactos positivos en las comunidades. En una institución decidieron trasladar los proyectos productivos a los hogares de los estudiantes.

A nosotros nos ha dado duro la pandemia, pero estamos acostumbrados a hacer innovación permanentemente. Lo que hicimos fue trabajar de acuerdo con nuestra línea ya establecida, no modificamos mucho el Proyecto Educativo Institucional - PEI. En el segundo semestre, implementamos los proyectos productivos ambientales desde casa. Les entregamos a los niños una huerta en casa, con una serie de elementos que nos permiten trabajar la seguridad alimentaria. Sembramos frijol, maíz y diversidad de plantas. Además, pollos de engorde, y eso nos ha servido de estrategia para la creación de manuales e incorporación de las competencias laborales, que articulamos con las competencias básicas. Hasta el momento logramos que los niños, junto con sus padres, participaran activamente del proyecto. (RC1)

Los proyectos ambientales en las instituciones rurales durante el cierre escolar jugaron un papel crucial para mantener la pertinencia y el impacto social de los planes educativos. La implementación de huertas familiares y proyectos productivos en casa favoreció la participación de los estudiantes y sus padres, generando un vínculo estrecho entre escuela y hogar, que es fundamental para el desarrollo educativo en contextos rurales (Silva Arias et al., 2024). Sin embargo, la incorporación de estas actividades en el hogar se unió a las tareas adicionales a la carga laboral para los padres de familia, en un contexto ya marcado por la vulnerabilidad social y económica (Álvarez Muñoz et al., 2025).

También, los rectores y docentes implementaron diferentes estrategias para la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta eficaz fue la implementación de planes de mejora autogestionados para mitigar las dificultades de la educación virtual.

Desde la gestión directiva nos ha tocado conseguir señal e internet, lo que nos ha facilitado el trabajo con los estudiantes de manera virtual. También trabajamos por semana, es decir, un docente de bachillerato trabajó con un curso por semana, esto debido a que los estudiantes estaban muy desmotivados. Empezamos a analizar la situación y decidimos cambiar la metodología, y ahora el docente de matemáticas trabaja esta semana con el grado noveno y el de español trabaja con el grado séptimo, y así sucesivamente. Nos ha parecido una buena estrategia con resultados interesantes para motivar a los estudiantes. (RCH1)

Asimismo, los problemas emocionales incidieron en la falta de motivación, lo que a su vez generó que los estudiantes bajaran su desempeño académico e incluso abandonaran sus estudios.

Cuando estábamos en presencialidad contábamos con una orientadora profesional de psicología que hacía los acompañamientos socioemocionales con los estudiantes. Con la pandemia, esto es muy difícil y los estudiantes están desmotivados por tanto encierro, por el contexto familiar y social (...) Este es un tema que se debe solucionar porque afecta la asistencia de los estudiantes y su desempeño. (DA1)

En relación con lo anterior, una de las estrategias que implementaron algunas instituciones fue las visitas académicas en los hogares de los estudiantes. El propósito de estas visitas fue motivar tanto a los estudiantes que tuvieron bajo desempeño académico como a los padres de familia que no se contactaron con las instituciones educativas durante más de un mes. De esta forma, en la visita se les solicitaba a los padres que acompañaran a sus hijos en el proceso de formación y que los motivaran a no desertar.

El año pasado había unos estudiantes que se querían retirar, porque no les gustaba la metodología de las guías, y yo llego a la propia casa de ellos para poderlos motivar, que continuemos con el proceso de formación. Entonces, pese a todo, el año pasado no tuvimos una alta deserción. La matrícula la mantuvimos, solo hubo un chico que se cambió, porque se trasladó de institución. (RCE1)

En todo caso, las familias rurales enfrentaron fuertes tensiones económicas y de apoyo educativo que limitaron la asistencia de los estudiantes. La falta de recursos y la sobrecarga de trabajo para los padres, aunadas a la demanda de funciones pedagógicas y de acompañamiento sin contar con competencias digitales, intensificaron la carga emocional y material de las familias. Estas estrategias sirvieron como medidas paliativas en ausencia de políticas de apoyo a las familias (Gómez Molina et al., 2022).

El problema de la baja calidad educativa en tiempos de pandemia

A pesar de que a nivel de cobertura se buscaron diferentes mecanismos para comunicarse con los estudiantes, en términos de calidad educativa, la situación fue distinta. Las guías educativas entregadas a los estudiantes para que fueran desarrolladas en sus hogares, sin el acompañamiento permanente del docente, generaron menor calidad educativa y aumentaron las desigualdades en términos de logro académico (Rieble-Aubourg & Viteri, 2020).

Los diferentes actores educativos reconocieron los rezagos y la pérdida de aprendizaje que causó la no presencialidad de los estudiantes. El material pedagógico entregado a los estudiantes fue el instrumento para mantener la conexión estudiante-colegio, pero dejó grandes rezagos. Por esto, en el proceso de retorno a la presencialidad, las instituciones educativas tuvieron que tomar acciones para minimizar los rezagos y mejorar la calidad educativa.

Venimos realizando un trabajo de mejoramiento académico, pero llegó la pandemia y eso cambió. Sabemos que el año pasado se notó un descenso importante, en comparación con los resultados de años anteriores, pero a los otros pares les fue peor, muy mal. Entonces, si seguimos así, se van a disminuir los resultados, por lo que es necesario hacer algo y tenemos el compromiso de tomar acciones frente al tema. (RAR1)

Discusión

El estudio sobre el impacto del cierre escolar en el acceso y la calidad educativa de las zonas rurales de Colombia confirma hallazgos previos, pero también aporta nuevas perspectivas y estrategias educativas desplegadas por los actores educativos. En esta investigación se confirma lo

postulado en los estudios globales acerca de la disminución en la cobertura y permanencia debido al cierre escolar por la pandemia de la Covid-19 (Ahn et al., 2020; Devkota, 2021). Esto generó mayores inequidades en las oportunidades educativas. Estas brechas fueron más marcadas en el primer ciclo de la trayectoria educativa, que es donde se gestan y reproducen las desigualdades (Silva Arias et al., 2024). Recuperar a los estudiantes que no se matricularon, demanda un gran esfuerzo por parte de las entidades educativas, gobierno y padres de familia, para evitar la pérdida de capital humano y la deserción escolar permanente, especialmente en la ruralidad.

Además, se hizo evidente la enorme brecha digital, la falta de acceso a servicios públicos como la energía, así como el deterioro de la infraestructura física en las sedes educativas de las zonas rurales de Colombia, particularmente relevantes en contextos de crisis como en el cierre escolar. Las brechas en el acceso a servicios TIC entre instituciones educativas urbanas y rurales se profundizaron durante el cierre escolar (Cruz-Carbonell et al., 2020).

Las implicaciones teóricas que subyacen a partir de esta investigación refuerzan la teoría de la desigualdad de oportunidades educativas, ofreciendo un caso empírico en el que se profundizaron las brechas por una circunstancia geográfica, la de pertenecer a colegios de zonas rurales. Por otro lado, este trabajo amplía el enfoque de capacidades, ya que la agencia de los gestores locales en contextos altamente vulnerables demostró que a veces es necesario improvisar capacidades, en ausencia de los recursos necesarios para la continuidad del servicio educativo.

Asimismo, se validaron los postulados de la teoría de resiliencia educativa y, en particular, de un modelo propio de resiliencia contextualizada a los entornos rurales, donde la adaptabilidad es clave en momentos de crisis. No obstante, aunque se documentan estrategias concretas de resiliencia, es necesario destacar la relevancia de las teorías de justicia y equidad, porque, aunque se subraya la importancia de la resiliencia educativa, los contextos rurales tienen brechas históricas y desafíos estructurales que hay que atender para no seguir reproduciendo y ahondando las desigualdades.

Además del papel fundamental que desempeña la resiliencia desde la gestión educativa en contextos rurales, orientada a fortalecer la adaptabilidad frente a situaciones de crisis, resulta necesario que futuras investigaciones profundicen en la participación de los padres de familia como actores centrales en estos procesos. La resiliencia educativa contextualizada no se limita a la capacidad de las instituciones o del estudiantado para afrontar la adversidad, sino que también

aborda las dinámicas familiares y comunitarias que sustentan o condicionan la permanencia escolar. Analizar estas experiencias permitiría comprender cómo la resiliencia familiar complementa y a la vez pone a prueba las respuestas institucionales, revelando la necesidad de políticas de apoyo integral que reconozcan la interdependencia entre escuela, familia y comunidad en la sostenibilidad educativa rural.

En todo caso, uno de los aportes de este trabajo es resaltar cómo los gestores educativos desplegaron distintas estrategias para dar continuidad a los procesos de aprendizaje adaptadas a los contextos rurales. Pero, también muestra la necesidad de infraestructura para acceder a recursos educativos en línea como bibliotecas digitales, plataformas de aprendizaje y disponibilidad de materiales educativos actualizados. En particular, se evidenció la importancia de hacer accesibles los programas educativos en las zonas rurales que incorporen herramientas prácticas para preparar las clases y elaborar materiales educativos.

En concordancia con la literatura, se reconoció la importancia de una adecuada formación y actualización en competencias digitales, para tener las herramientas necesarias para mejorar el proceso educativo (Pressley & Ha, 2021). En concreto, se consideran relevantes las capacitaciones docentes, así como el acceso a información de políticas y programas educativos y la facilitación de la interacción entre los distintos actores del sistema educativo. Así, la virtualidad se convierte en un acto relacional y dialógico de enseñanza y aprendizaje para la comunicación (Puerta Gil et al., 2020).

Esta investigación identifica que las innovaciones locales fueron relevantes en el contexto rural. En particular, los proyectos pedagógicos de las zonas rurales deben ser pertinentes para el contexto. Tal es el caso de los proyectos ambientales que permitieron concientizar no solo a los estudiantes, sino también a su núcleo familiar, de la importancia como actores ecológicos en la sostenibilidad (Castrillón Martínez & González Gil, 2022). Asimismo, se evidenció la relevancia de fortalecer el acompañamiento socioemocional para atender la desmotivación, violencia doméstica, deserción escolar, entre otras problemáticas (Palacio-Ortiz et al., 2020; Suárez et al., 2021).

Adicionalmente, el conflicto armado interno agravó las desigualdades educativas, ya que el ingreso de los mensajeros escolares para recibir las guías físicas estuvo supeditado al permiso de los actores armados. En ese sentido, el conflicto armado afectó el aprendizaje de los niños en

la ruralidad (Munevar Meneses et al., 2019). Así, este trabajo evidencia que la deserción escolar en las zonas rurales durante el cierre escolar estuvo relacionada con el conflicto armado.

En síntesis, el cierre escolar hizo que disminuyera la calidad educativa y aumentaran las desigualdades en las zonas rurales de Colombia. No obstante, tal como lo evidenciaron Cifuentes Garzón y Cárdenas Castiblanco (2020), desde la gestión escolar por parte de rectores, directivos docentes y profesores, se agenciaron estrategias que mitigaron las desigualdades educativas en los contextos rurales.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se sugiere que en futuras investigaciones se contrasten casos en distintos contextos rurales. Asimismo, analizar los efectos de la interseccionalidad de la ruralidad con otras circunstancias como la etnia, el género y la pobreza en las desigualdades de oportunidades educativas. También, es necesario analizar distintas políticas, para cerrar las brechas de calidad educativa y combatir la deserción en otros contextos rurales del sur global.

Conclusiones

La emergencia sanitaria profundizó las desigualdades educativas de manera desigual, ampliando las brechas sociales entre regiones, grupos poblacionales y momentos del proceso educativo. Esta situación exacerbó los problemas estructurales preexistentes en las zonas rurales, particularmente en países en desarrollo como Colombia, donde las carencias históricas se hicieron más evidentes durante la crisis.

Este estudio documenta, a través de datos cuantitativos y testimonios de los gestores educativos, los desafíos estructurales y las estrategias de resiliencia desplegadas para mantener la continuidad pedagógica en colegios rurales colombianos durante la pandemia. Los hallazgos revelan un agravamiento de las desigualdades educativas debido a tres factores clave: infraestructura inadecuada, formación docente insuficiente, y materiales pedagógicos desactualizados. Esta triple carencia, sumada a limitaciones presupuestales históricas, minó sustancialmente la capacidad de adaptación del sistema educativo ante la crisis, particularmente en lo referente a la transformación de las metodologías de enseñanza que la virtualización exigía.

La brecha digital está estrechamente ligada a la brecha social y económica existente de las áreas rurales. La escasez de conectividad y de recursos tecnológicos adecuados limitó la posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos, afectó los procesos de evaluación y restringió las interacciones entre estudiantes y docentes.

Sin embargo, los docentes y directivos desplegaron estrategias de continuidad educativa centradas en la distribución flexible de guías físicas, que sirvieron simultáneamente como herramienta pedagógica y mecanismo de evaluación. Así, la investigación evidencia que el cierre escolar transformó los procesos educativos en las zonas rurales, donde las guías físicas, radios comunitarias y la dedicación de los profesores se convirtieron en salvavidas pedagógicos.

No obstante, en territorios rurales bajo influencia de grupos armados ilegales esta frágil cadena educativa se quebró, debido a la imposibilidad de transportar materiales didácticos, lo que condenó a algunos estudiantes al abandono escolar. Así, los factores estructurales de violencia en Colombia se convirtieron en barreras infranqueables para el derecho a la educación durante la pandemia, exacerbando la exclusión educativa en las regiones más vulnerables.

La educación rural vio afectada la calidad evidenciada en esta investigación por la insuficiencia de recursos pedagógicos actualizados, la formación docente limitada para la virtualidad y la ausencia de infraestructuras tecnológicas. Estas brechas en la calidad educativa rural que dejó la pandemia implican retos de política en distintas dimensiones, como implementar programas de nivelación académica, garantizar infraestructura tecnológica básica y fortalecer la formación docente con modelos probados como el programa “Todos a Aprender”. Pero más allá de lo académico, la pandemia dejó al descubierto el rol social irremplazable de las escuelas, evidenciando el papel fundamental de los gestores, especialmente en momentos de crisis, para implementar estrategias adecuadas a las problemáticas y pertinentes a los contextos rurales.

La emergencia sanitaria incrementó el riesgo de abandono escolar, especialmente en zonas rurales con barreras económicas, geográficas y de violencia, evidenciando la fragilidad de las trayectorias educativas y la necesidad de políticas que fortalezcan el acceso y seguimiento constantes. De esta manera, se hace evidente la importancia de la capacidad adaptativa de las comunidades educativas en crisis, pero también se muestran los límites de esta resiliencia educativa, particularmente cuando los entornos familiares y comunitarios enfrentan sobrecargas y carencias estructurales. En futuras investigaciones podría analizarse cómo este fenómeno afecta

indirectamente la permanencia escolar en escenarios de crisis al agotar los recursos emocionales y materiales tanto de los profesores como de los hogares.

Ahora bien, para superar una crisis educativa no solo se requieren la flexibilización y los esfuerzos de los actores educativos, sino transformaciones estructurales de inversión que igualen las oportunidades educativas entre zonas rurales y urbanas, para que impidan que futuras emergencias profundicen las desigualdades en la ruralidad.

Dentro de las alternativas para reducir la vulnerabilidad educativa en situaciones críticas está fortalecer los programas que combinan apoyo social, pedagógico y económico, permitiendo disminuir la presión sobre las familias y fomentar la permanencia educativa en condiciones más equitativas. Además, es necesario reducir las brechas digitales, garantizando el acceso universal a internet de calidad y dotando a los colegios y hogares de dispositivos tecnológicos adecuados. La conectividad debe considerarse un derecho básico en zonas vulnerables.

Igualmente, es necesario desarrollar programas de capacitación continua para docentes y acudientes, que integren habilidades digitales y pedagógicas para la enseñanza remota y presencial, con énfasis en metodologías contextualizadas y flexibles. Además, implementar sistemas de apoyo y bienestar para docentes y familias que enfrentan altos niveles de estrés y sobrecarga laboral.

Esta investigación no solo valida teorías existentes sobre desigualdades y capacidades, sino que también las expande al mostrar la interdependencia entre factores estructurales y agencia local en la resiliencia educativa. Además, evidencia la necesidad de teorías de gestión y calidad educativa más flexibles que capturen la diversidad de respuestas en entornos rurales. Esto abre camino para futuras investigaciones en otros contextos del sur global, donde la ruralidad enfrenta desafíos que requieren de perspectivas decoloniales en el análisis de políticas educativas.

Referencias

Abiou, M., Dades, M., Kostyuchenko, Y., Bensaou, M., Martínez-Frías, J.M'Barki, L., Ezaidi, S., Aichi, A., Di Cencio, A., Garzarella, A., & Neto de Carvalho, C. (2020). Covid-19 and education in Morocco as a potential model of concern for North Africa: a short commentary [Covid-19 y la educación en Marruecos como posible modelo de preocupación para el

Norte de África: un breve comentario]. *International Journal of Ethics Education*, 5(2), 145-150. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00100-4>

Agnoletto, R., & Queiroz, V. (2020). COVID-19 moving from the classroom to the virtual environment [La COVID-19 se traslada del aula al entorno virtual]. *CEST*, 5(4). <http://www.cest.poli.usp.br/download/covid-19-moving-from-the-classroom-to-the-virtual-environment/>

Agostinelli, F., Doepke, M., Sorrenti, G., & Zilibotti, F. (2022). When the great equalizer shuts down: Schools, peers, and parents in pandemic times [Cuando el gran ecualizador se apaga: escuelas, pares y padres en tiempos de pandemia]. *Journal of Public Economics*, 206, Article 104574. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2021.104574>

Aguliera, E., & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity [Enseñanza remota de emergencia en contextos urbanos y rurales: perspectivas sobre la equidad educativa]. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 471-478. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>

Ahn, K., Lee, J. Y., & Winters, J. V. (2020). Employment opportunities and high school completion during the COVID-19 recession [Oportunidades de empleo y finalización de la escuela secundaria durante la recesión de COVID-19]. *IZA Discussion Paper*. <https://www.iza.org/publications/dp/13802/>

Alcázar, L., Bhattacharya, D., Charvet, E., Kida, T., Mushi, D., Ordóñez, A., & Willem te Velde, D. (2021). COVID-19 in the Global South: Impacts and policy responses [COVID-19 en el Sur Global: Impactos y respuestas políticas]. *Occasional Paper Series*, (69). <https://southernvoice.org/covid-19-in-the-global-south-impacts-and-policy-responses/>

Álvarez Muñoz, J. S., Hernández Prados, M. A., & Gil Noguera, J. A. (2025). El estrés parental en las tareas escolares en tiempos de pandemia. *Anuario de Psicología*, 55(1), 36-49. <https://doi.org/10.1344/anpsic2025.55.1.4>

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning* [Aprendizaje durante el confinamiento: datos en tiempo real sobre las experiencias de los niños durante el aprendizaje en casa]. IFS.

<https://ifs.org.uk/publications/learning-during-lockdown-real-time-data-childrens-experiences-during-home-learning>

Banco Mundial. (2020). *Impactos de la crisis del COVID-19 en la educación y respuestas de política en Colombia.*

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/461641598291954248/pdf/Impactos-de-la-Crisis-del-Covid-19-en-la-Educacion-y-Respuestas-de-Politica-en-Colombia.pdf>

Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños : Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe.* <https://hdl.handle.net/10986/35276>

Bracco, J., Ciaschi, M., Gasparini, L., Marchionni, M., & Neidhöfer, G. (2025). The Impact of COVID-19 on Education in Latin America: Long-Run Implications for Poverty and Inequality [El impacto de la COVID-19 en la educación en América Latina: implicaciones a largo plazo para la pobreza y la desigualdad]. *Review of Income and Wealth*, 71(1), Article e12687. <https://doi.org/10.1111/roiw.12687>

Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

Castrillón Martínez, Y., & Gonzalez Gil, M. E. (2022, mayo-agosto). Pautas de crianza relacionadas con el comportamiento ambiental responsable en familias de zonas rurales del municipio de Ebéjico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 63-98. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a4>

Cifuentes Garzón, J. E., & Cárdenas Castiblanco, H. I. (2020, septiembre-diciembre). Mejoramiento de las prácticas de enseñanza en directivos y profesores de contextos rurales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 122-149. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a8>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* [Diseño y realización de investigaciones con métodos mixtos]. Sage publications.

Cruz-Carbonell, V., Hernández-Arias, Á. F., & Silva-Arias, A. C. (2020, julio-diciembre). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista Científica*

Profundidad *Construyendo* *Futuro,* 13(13), 39-48.

<https://doi.org/10.22463/24221783.2578>

Delbiso, T. D., Kotecho, M. G., & Asfaw, F. M. (2021). Effects of COVID-19 imposed school closure on school feeding program in Addis Ababa, Ethiopia [Efectos del cierre de escuelas impuesto por la COVID-19 en el programa de alimentación escolar en Addis Abeba, Etiopía]. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 10-27.
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100185>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)* 2020.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)* 2021.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2023). *Información por departamento (2011-2021): 1. Matrícula, 3. Sedes, 5. Tecnologías de la información y las comunicaciones – TIC* [Conjunto de datos]. Educación formal (EDUC) - Históricos.
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal/historico-educacion>

Devkota, K. (2021). Inequalities reinforced through online and distance education in the age of COVID-19: The case of higher education in Nepal [Desigualdades reforzadas por la educación en línea y a distancia en la era de la COVID-19: el caso de la educación superior en Nepal]. *International Review of Education*, 67(1-2), 145-165.
<https://doi.org/10.1007/s11159-021-09886-x>

Fagan, P. F. (2013). Familia y Educación. *Estudios sobre Educación*, 25, 167-186.
<https://doi.org/10.15581/004.25.1887>

Foo, C. C., Cheung, B., & Chu, K. M. (2021). A comparative study regarding distance learning and the conventional face-to-face approach conducted problem-based learning tutorial during the COVID-19 pandemic [Estudio comparativo sobre el aprendizaje a distancia y el enfoque presencial convencional realizado mediante un tutorial de aprendizaje basado en

problemas durante la pandemia de COVID-19]. *BMC Medical Education*, 141(21), 2-6.
<https://doi.org/10.1186/s12909-021-02575-1>

Gamboa Suárez, A. A., Hernández Suárez, C. A., & Prada Nuñez, R. (2021, enero-junio). Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del Covid-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. *Psicogente*, 24(45), 1-20.
<https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4156>

Gómez Molina, S., Valencia-Ariás, A., Saldarriaga Ríos, J. G., Vélez Holguín, R. M., & Soto Giraldo, J. O. (2022, septiembre-diciembre). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos*, 24(3), 628-642.
<https://doi.org/10.36390/telos243.11>

Helmer, J., Durrani, N. Mir, G., Polat, F., Karimova, N., & Qanay, G. (2024). Navigating Homeschooling, Parenting, and Work During an Educational Emergency: Insights from Kazakhstan [Cómo abordar la educación en casa, la crianza y el trabajo durante una emergencia educativa: Perspectivas desde Kazajistán]. *SAGE Open*, 14(4), 1-15.
<https://doi.org/10.1177/21582440241307440>

Khan, M. J., & Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout [La educación infantil en tiempos de pandemia: pérdida de aprendizaje y abandono escolar]. *Children and Youth Services Review*, 127, Article 106065.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106065>

Leach, L., Doan, T., Giallo, R., Love, J., Hokke, S., Oakman, J., Findley, H., Nicholson, J. M. & Cooklin, A. R. (2025). Disruption and inequity in work, family and mental health: a longitudinal study of Australian mothers before and during the COVID-19 pandemic [Interrupción e inequidad en el trabajo, la familia y la salud mental: un estudio longitudinal de madres australianas antes y durante la pandemia de COVID-19]. *BMC Public Health*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-23503-8>

Lesmes Martínez, Ó., Buitrago Roa, A. F., Bedoya Osorio, J. D., & Acosta Velandia, M. Á. (2020, octubre-diciembre). Percepciones de la educación básica en tiempos del Covid19. *Perspectivas*, 5(20), 74-86.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.5.20.2020.74-86>

- Londoño-Velasco, E., Montoya Cobo, E., García, A., Bolaños-Martinez, I., Osorio-Roa, D. M., & Isaza Gómez, G. D. (2021). Percepción de estudiantes frente a procesos de enseñanza-aprendizaje durante pandemia por COVID-19. *Educación y Educadores*, 24(2), 199-217. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.2>
- Martínez Barradas, R. L. (2022). Interacciones y saberes docentes de una educadora. Percepciones desde un contexto rural en pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 177-214. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.480>
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice* [La investigación cualitativa en la práctica]. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Informe de gestión 2014-2018*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385377_recuso_10.pdf
- Mukuna, K. R., & Aloka, P. J. (2020). Exploring Educators' Challenges of Online Learning in Covid-19 at a Rural School, South Africa [Explorando los desafíos del aprendizaje en línea para los educadores durante la COVID-19 en una escuela rural de Sudáfrica]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 134-149. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.8>
- Munevar Meneses, S. M., Silva Arias, A. C., & Sarmiento Espinel, J. A. (2019). Exposición al conflicto armado y logro académico en Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, 1(83), 13-53. <https://doi.org/10.13043/dys.83.1>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Graña, R. (2023). Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico en Educación Primaria en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 87-117. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.005>
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>

Palacio-Ortiz, J. D., Londoño-Herrera, J. P., Nanclares-Márquez, A., Robledo-Rengifo, P., & Quintero-Cadavid, C. P. (2020). Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(4), 279-288. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.05.006>

Pressley, T., & Ha, C. (2021). Teaching during a Pandemic: United States Teachers' Self-Efficacy During COVID-19 [Enseñar durante una pandemia: Autoeficacia de los docentes estadounidenses durante la COVID-19]. *Teaching and Teacher Education*, 106, Article 103465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103465>

Puerta Gil, C. A., Roldán López, N. D., Rendón Urrea, D. L., & Vélez Holguín, R. M. (2020, septiembre-diciembre). Aproximaciones de la educación en la virtualidad como pedagogía de la comunicación / Approaches of education in virtuality as a pedagogy of communication. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 233-250. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a14>

Rieble-Aubourg, S., & Viteri, A. (2020). *COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002303>

Roemer, J., & Trannoy, A. (2015). Equality of opportunity [Igualdad de oportunidades]. In A. B. Atkinson, & F. Bourguignon (Eds.), *Handbook of income distribution* (Vol. 2, pp. 217-300). Elsevier.

Seña Martínez, D. L. (2025). Más allá de la virtualidad: transformación pedagógica y brecha digital en docentes de educación pública en América Latina durante la pandemia de COVID-19. *Emergentes*, 5(2), 539-553. <https://doi.org/10.60112/erc.v5.i2.257>

Silva Arias, A. C., Ortiz Riaga, M. C., & Sarmiento Espinel, J. A. (2024). *El mismo mar, distinto bote: desigualdad de oportunidades educativas en Colombia*. Editorial Neogranadina. <https://doi.org/10.18359/9789585103849>