



Revista Peruana de Investigación Educativa

Volumen 15, número 18, 2023

Editores de la revista: Lucas Néstor Sempé (Queen Margaret University - UK), Claudia Sugimaru (Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE), Mellisa Villegas (Pontificia Universidad Católica del Perú), Alizon Rodríguez Navia (Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

Consejo Editorial: Robin Cavagnoud (Pontificia Universidad Católica del Perú), Sandra Carrillo (Instituto de Estudios Peruanos - IEP), Santiago Cueto (Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE), César Guadalupe Mendizábal (Universidad del Pacífico), Iván Montes (Pontificia Universidad Católica del Perú), María Angelica Pease Dreibelbis (Pontificia Universidad Católica del Perú), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Virginia Zavala (Pontificia Universidad Católica del Perú).

Consejo Consultivo Internacional: David Baker (Universidad Estatal de Pensilvania), María Antonia Gallart (CENEP, Argentina), Alejandra Mizala (Universidad de Chile), Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid), Francisco Ramírez (Stanford University), Simon Schwartzman (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade), Walter Secada (Universidad de Miami), Marie Verhoeven (Universidad Católica de Lovaina), Margarita Zorrilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes), Nancy Hornberger (University of Pennsylvania), Elsie Rockwell (DIE-Cinvestav, México DF), Teresa Oteiza (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Virginia Unamuno (CONICET y Universidad de Buenos Aires).

Corrección de Estilo: Paola Yerovi

Secretaria Ejecutiva de la SIEP: Rosa Vera Solano

Diagramación: Gino Becerra Flores

La Revista Peruana de Investigación Educativa es una publicación de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. En la página web se encuentra una descripción de la orientación de la Revista y las instrucciones para autores. El contenido de los artículos publicados en la Revista es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Los artículos de la Revista Peruana de Investigación Educativa pueden ser reproducidos para uso educativo o de investigación, siempre que se indique la fuente. La Revista está referenciada en el Directorio Latindex (www.latindex.org), IRESIE e Hispanic American Periodicals Index (HAPI).

Sociedad de Investigación Educativa Peruana

Email: revista@siep.org.pe

Web: revistas.siep.org.pe

ISSN 2077-4168

ISSN 2077-4168

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 15, número 18 2023

 **siep** | SOCIEDAD DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA PERUANA

Índice

ARTÍCULOS

- Afecto y participación en la relación familia-escuela en tiempos de la covid-19:
El caso de un aula multigrado en la comunidad campesina “San Antonio de Cusicancha”
Carlos Enrique Huarcaya Pasache 5
- Jóvenes universitarios que trabajan. Aportes a la comprensión de los vínculos
entre educación y trabajo en las trayectorias universitarias
Melissa Villegas 37
- Luis Eduardo Valcárcel, el educador. El “Experimento del Lago Titikaka”
y las “Unidades Geosociales” (1945)
Ena Mercedes Matienzo León 65
- Experiencia Subjetiva del docente rural de Loreto frente al programa
“Aprendo en Casa” en pandemia
Karen Cáceres León y Delia Isabel Giraldo Hidalgo Lovo 79

RESEÑA

- Montero, C. y Uccelli, F. (2023). *De ilusiones, conquistas y olvidos. La educación rural
en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos
(Sara Lucchetti) 119

Los afectos para la participación familiar en la escuela en tiempos de la COVID-19: el caso de un aula multigrado en una comunidad campesina de Huaytará

Carlos Enrique Huarcaya Pasache

Pontificia Universidad Católica del Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1693-3791>

enrique.huarcaya@pucp.edu.pe

Recibido: 13/09/2021

Aprobado: 02/02/2023

Resumen

Se abordan las prácticas afectivas desplegadas entre las familias, docentes y estudiantes que impulsaron la participación de las familias en una escuela rural a la luz de los cambios producidos por la pandemia de la COVID-19, la cual generó una serie de escenarios que transformaron distintos aspectos de la vida social en las comunidades andinas. Se trató el caso de un aula multigrado de una escuela primaria de una comunidad campesina de Huaytará (Huancavelica). Se tomaron las contribuciones teóricas respecto a la participación familiar en el contexto escolar y, a partir de los aportes del giro afectivo en antropología, se abordaron los afectos desde el cuestionamiento razón-emoción. Así, a través de un trabajo de campo remoto y virtual, se desarrollaron metodologías como la etnografía digital, las entrevistas, el análisis de archivos, y ejercicios de participación para conocer las percepciones de las y los participantes. El artículo concluye que, efectivamente, las diferentes prácticas afectivas desplegadas por familias, docentes y estudiantes del aula participante, incluidas las prácticas significativas del contexto andino, contribuyeron con la participación de las familias en la escuela. Esto evidencia la relación entre estos actores, y su agencia para lograr la continuidad del aprendizaje de niñas y niños. Sin embargo, estas prácticas y relaciones son condicionadas por factores ligados a las grandes desigualdades que se generan en las escuelas rurales andinas.

Palabras claves: afecto, participación de los padres, educación rural, pandemia

The Affections for parent participation in school in COVID-19 times: the classroom multigrade case in the rural community from Huaytará

Abstract

It addresses the affective practices unfolded between families, teachers and students that impulse family's participation in a rural school, in light of the changes produced by the COVID-19 pandemic, which generated a series of scenarios that transformed different aspects of social life in the Andean communities. The case of a multigrade classroom of an elementary school in a rural community from Huaytara (Huancavelica) was discussed. For this, it was taken the theoretical contributions regarding family participation in the school context, and from the contributions of the affective turn in anthropology, it was addressed the affections, from the questioning reason-emotion. Thus, through a remote and virtual fieldwork, it was used methodologies like digital ethnography, interviews, file analysis, biographical method and some participation exercises to find out the perceptions of the participants. The paper concludes that, effectively, different affective practices unfolded by families, teachers and students, in that included meaningful practices from Andean context, contributed with family's participation in school, giving light about their relationship, but their agency to achieve continuity of learning in children. However, these practices and relationships are conditioned by factors that are linked to the great inequalities in which Andean rural schools live.

Key words: affection, parent participation, rural education, pandemics

Introducción

Con la pandemia de la COVID-19¹, el Ministerio de Educación (Minedu, 2020a) ideó la estrategia Aprendo en Casa (AeC) con el fin de prevenir y controlar la propagación del virus. Su objetivo fue garantizar el servicio educativo de manera remota en las instituciones públicas de la Educación Básica a través de la transmisión de programas televisivos, la descarga de materiales pedagógicos desde una plataforma virtual y programas radiales transmitidos en distintas lenguas locales. En la práctica, la estrategia presentó limitaciones debido al escenario de desigualdad y pobreza de las escuelas rurales. Este contexto desafió a docentes y familias para garantizar el aprendizaje de los niños y niñas, tanto a nivel pedagógico, pues debían gestar nuevas dinámicas de participación, como a nivel afectivo, dados los cuidados de salud física y emocional. Tras la pandemia por la COVID-19, es pertinente hacer un acercamiento a las prácticas afectivas desplegadas entre familias, docentes y estudiantes en ese contexto, y sus efectos en la participación de las familias en la escuela para garantizar la continuidad del aprendizaje de niñas y niños, particularmente, en zona andina, en este caso, un aula multigrado en una comunidad campesina de la provincia de Huaytará (Huancavelica).

El presente artículo busca responder las siguientes preguntas: ¿cómo las prácticas afectivas desplegadas entre familias, docentes y estudiantes impulsaron la participación de las familias en la escuela para la continuidad del aprendizaje de las niñas y los niños?; ¿cuáles prácticas afectivas características del contexto cultural andino contribuyeron a impulsar la participación de las familias en la escuela?; y ¿por qué, tras casi tres años de la pandemia por la COVID-19, es importante lograr la implicancia de los afectos en la política educativa en el contexto educativo andino?

A manera de contexto

La realidad de las y los estudiantes que asisten a las escuelas rurales² es muy heterogénea tanto a nivel socioeconómico y familiar, como a nivel de aprendizaje. Esto se debe al inicio tardío al sistema educativo, repitencia o deserción, ya sea por casos de embarazo adolescente o de dedicación a actividades productivas (Felipe y Vargas, 2020). Según Reátegui (2022), con la crisis sanitaria, las cifras

-
1. Una enfermedad infecciosa por un tipo de coronavirus, que puede ocasionar distintas afecciones como el resfriado y otras infecciones respiratorias graves (Ministerio de Salud, 2020).
 2. Al 2018, con 12,095 escuelas rurales multigrado castellano hablantes del nivel primario, se habrían atendido 297,710 estudiantes, a cargo de 22,115 docentes, en la modalidad de unidocencia y polidocencia. En estas cantidades, Felipe y Vargas (2020) incluyeron 618 instituciones educativas EIB y urbanas, acorde al Censo Educativo del 2018.

de deserción interanual para el periodo 2019-2020 se elevaron con relación al periodo anterior (2018-2019) hasta alcanzar el 1,7 % (63 187 desertores de un total de 3 695 730 matriculados). Para el periodo siguiente (2020-2021), la cifra disminuiría a un 1,2 % (43 442 desertores de un total de 3 740 251 matriculados). Es en el periodo 2019-2020, donde se observa una mayor tasa de deserción en el área rural con un 2,1 % (19 042 desertores de 925 978 estudiantes), respecto al área urbana con un 1,6 % (44 145 desertores de 2 769 752).

La estrategia AeC se concibió como una modalidad de educación a distancia implementada con el fin de prevenir y controlar la COVID-19. Se caracterizó por una interacción diferida o simultánea entre los actores educativos (quienes estaban físicamente separados) que, a su vez, estaba sostenida por recursos que fomentaban el aprendizaje autónomo, un sistema de acompañamiento y tutoría, y tecnologías diversas (Patiño, 2020). No obstante, AeC presentó limitaciones en los contextos rurales debido a las carencias de servicios básicos, como electricidad³ (Proyecto Creer, 2020) o acceso a conectividad (41,5 %)⁴. Estas dificultades derivaron en grandes desafíos tanto para el profesorado, en materia de acceso a conectividad, desarrollo de competencias y herramientas digitales⁵, y comunicación con sus estudiantes (Cepal-Unesco, 2020), como para las familias rurales, las cuales tenían que sostener los cambios en sus propias dinámicas (Unicef, 2020). Asimismo, la economía rural fue afectada debido al confinamiento obligatorio a inicios de la expansión de la COVID-19 en el país; las medidas de distanciamiento social; y el cese de actividades en el sector no agrícola⁶ (comercio independiente, restaurantes, hoteles, etc.) (Quicaña, 2020). A esto, se sumaron las prácticas de cuidado y prevención contra el virus (Unicef, 2020), y el acompañamiento pedagógico y emocional a los estudiantes (Minedu, 2020a).

Son evidentes los retos que la escuela y la familia tuvieron que asumir para darle continuidad a la educación de los niños y niñas. La participación familiar fue clave en este escenario, así como las prácticas afectivas desplegadas por familias, docentes y estudiantes que consolidaron dicha participación, especialmente, si se consideran las necesidades de las escuelas rurales en el contexto andino.

-
3. En el caso de la electrificación rural, al 2017, la cobertura era aproximadamente de un 80 % (INEI, 2017).
 4. Según el Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones (Osiptel, 2020), en el periodo 2012-2019, el 41,5 % de hogares rurales tenía acceso a conectividad. La brecha es amplia.
 5. Existe una gran brecha en la capacitación en TIC en docentes de primaria. Las cifras muestran una diferencia de 16,5 % entre los capacitados en área urbana y área rural (Defensoría del Pueblo, 2020).
 6. El sector agrícola, acorde al Ministerio de Desarrollo Agrario y Riego (2021), tuvo un crecimiento considerable de 1,3 % en el 2020, respecto al 2019.

Alcances teóricos

Los afectos en la disciplina antropológica

La literatura sobre los afectos en el contexto andino es incipiente, aunque existe un acercamiento a estos en el ensayo de Arguedas (1966) sobre los afectos en el niño andino, su relación con la naturaleza, y cómo conforma su comportamiento y comprensión del mundo. Los estudios de crianza han ayudado a reconocer las prácticas afectivas en el contexto andino, las cuales son realizadas por las familias para integrar a los niños al mundo social (Ames, 2013a, 2013b; Isbell, 1997; Ortiz, 2001), y asegurar su bienestar personal y colectivo sobre la base de principios de colaboración, reciprocidad y buen vivir (García, 2005).

Para el estudio, se consideraron los aportes del giro afectivo, los cuales proponen cuestionar y construir conocimiento en torno a los afectos (Lara y Enciso, 2013), y a problematizar la dicotomía entre razón y emoción (Lutz, 2017). En ese sentido, la antropología de los afectos sitúa las emociones como un concepto analítico y las aborda al mismo nivel que la razón, es decir, desde la subjetividad de los actores: considera sus sentires, los significados que les atribuyen a sus sentires, las cosmovisiones y discursos que conducen a sus acciones, sus trayectorias de vida y efectos en el entorno (Le Breton, 1999).

Los afectos se inscriben en un tejido de construcciones socioculturales relacionadas a dimensiones morales y éticas concebidas por un grupo social, y a sistemas de creencias y valores. Acorde a Le Breton (2013), es el grupo el que da significatividad emotiva a una situación o hecho particular que cobra sentido para el colectivo y la identidad de cada sujeto; esto es aprendido a través de la socialización y la crianza de niños (Ames, 2013a, 2013b; Bolin, 2006; García, 2005; Isbell, 1997; Ortiz, 2001), expresadas en prácticas afectivas.

En los Andes⁷, se encuentran algunas prácticas como el rito prebautismo para otorgar protección frente a riesgos considerados sobrenaturales (0-4 años); la adquisición de confianza y autonomía para el cuidado y alimentación de animales (4-7 años); la iniciación al mundo del trabajo con aportes económicos significativos (7-11 años); y la integración en la ayuda de tareas domésticas, como cocinar, cuidar de los hermanos, etc. (11 años a más). Por su parte, las relaciones de reciprocidad entre parientes y compadres son también aprendizaje para los niños, pues viven la cercanía emocional de los contextos familiares y comunitarios que otorgan sentido de cohesión social y bienestar colectivo. También, los niños aprenden a mostrar su respeto hacia los adultos al no hacer bullar delante de ellos, y viceversa, lo que permite que puedan observar libremente las actividades comunales. Estas prácticas se ven representa-

7. En mi tesis, sistematicé estas prácticas por edades. Todas parten de un aprendizaje colectivo y participativo que, progresivamente, adquirirán niñas y niños en su cotidianidad, lo cual, según García (2005), en el contexto andino, se conoce como *aprender a vivir*. Estas prácticas son referentes, dado el contexto espaciotemporal.

das como prácticas disciplinares a través de gestos o palabras.

Los afectos se definen como manifestaciones verbales o no verbales influenciadas por un sistema moral configurado por valores, creencias, hechos colectivos o de trayectoria personal, que guiarán las expresiones físicas, discursivas y de lenguaje hacia otros, así como las características de interacción con todo aquello que pertenezca al entorno cercano (humanos y no humanos).

La participación familiar en el contexto escolar

Este concepto ha sido estudiado desde varios ángulos. Tanto el análisis de Bararín y Cueto (2007), como el de Sucari et al. (2019) sobre la participación familiar en el contexto escolar y su énfasis en la Ley General de Educación N°28044 (2003) evidencian aportes significativos a este concepto como la comunicación, la colaboración y la construcción de relaciones adecuadas para la comunidad educativa, aunque también limitaciones de la ley para una participación efectiva. En ese sentido, Tamariz (2013), desde un estudio realizado con instituciones educativas en Lima Cercado, reconoce el esfuerzo de las políticas públicas por fomentar la participación de las familias y su agencia para decidir en la escuela; sin embargo, cuestiona su debilitada participación en aspectos como la gestión administrativa o pedagógica, a diferencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que esto último, en el contexto pandémico, tomó mayor protagonismo por parte de las madres⁸.

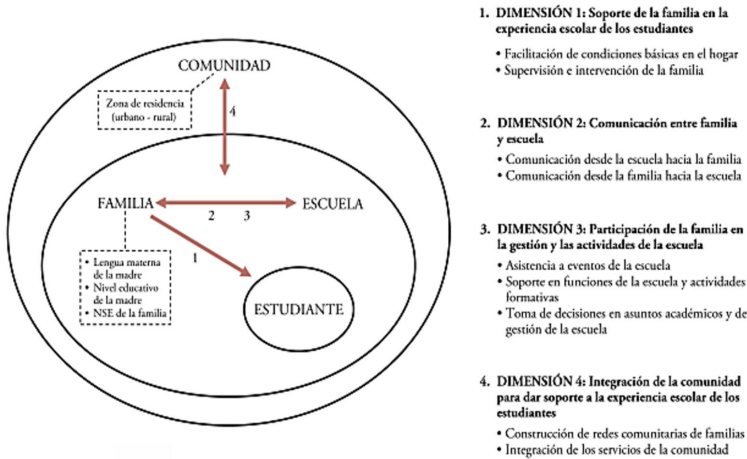
El estudio de Rivera y Milicic (2006) aborda la percepción de la familia y la escuela sobre la participación familiar. Las autoras reconocen el papel de la familia en la transmisión de valores y normas para la convivencia, y sus formas de participación, como la atención a las necesidades económicas y académicas de los niños y niñas. Otros estudios describen los factores que condicionan la participación familiar, como la edad de los estudiantes, las características del soporte pedagógico, la lengua, el contexto socioeconómico y el capital cultural de las familias (Sarmiento y Zapata, 2014), y cómo las grandes desigualdades con que viven las comunidades rurales y el tiempo de dedicación a las actividades familiares influyen en la participación familiar (Benavides et al., 2009; Velásquez, 2004). La importancia de la participación comunitaria en el desarrollo de la gestión escolar para la mejora del aprendizaje de los estudiantes es otro aporte al concepto de participación familiar (Jahuir, 2001). También, existen estudios que revelan su importancia en tiempos de la COVID-19 (Biancorosso, 2020; Lestussi et al., 2020; Muñoz y Lluch, 2020; Otero-Mayer et al., 2021).

Asimismo, Sarmiento y Zapata (2014) realizaron un estudio cualitativo con niñas y niños, familias, cuidadores, y actores de distintas comunidades de las localidades de Rioja, Andahuaylas, Villa María del Triunfo y Juliaca, con el

8. Según el Diario Gestión (2020), el 63% de estudiantes que aprenden por televisión, el 49,7% de quienes aprenden por radio y el 53% que lo hacen por medio de la web, son acompañados por sus madres.

que propusieron un modelo conceptual de participación familiar en la escuela, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1
Modelo conceptual sobre participación familiar en la escuela



Fuente: Sarmiento y Zapata (2014)

Este modelo aborda las siguientes dimensiones:

- **Dimensión 1: Soporte de la familia en la experiencia escolar en los estudiantes.** Plantea la construcción de los aprendizajes escolares esperados por parte del estudiante. Comprende dos aspectos: 1) la facilitación de condiciones básicas en el hogar para el aprendizaje de las y los estudiantes, y 2) la supervisión e intervención de la familia en su aprendizaje. Ambos aspectos, especialmente el segundo, dependen del apoyo de la escuela, que debe proveer recursos pedagógicos a las familias e intervenir convenientemente.
- **Dimensión 2: Comunicación entre familia y escuela.** Supone la responsabilidad del desarrollo de estrategias entre ambas instituciones para conocer la situación tanto de las y los estudiantes, y la escuela. Niñas y niños serían intermediarios para lograr fluidez en la comunicación.
- **Dimensión 3: Participación de la familia en la gestión y las actividades de la escuela.** Permitiría una relación bidireccional, dialógica y cooperativa en la que se contemple 1) asistencia a eventos escolares, 2) soporte en funciones de la escuela y actividades formativas, y 3) toma de decisiones en asuntos académicos y de gestión de la escuela.
- **Dimensión 4: Integración de la comunidad para dar soporte a la experiencia escolar de los estudiantes.** Es entendida como una alianza relacional

entre familia, escuela y comunidad para la mejora de la experiencia académica de las y los estudiantes, la que debe darse en torno a 1) construcción de redes comunitarias de familias para el intercambio de información educativa, y 2) integración de los servicios de la comunidad para sumar los esfuerzos en beneficio del público estudiantil.

Algunos aspectos adicionales, señalados por Sarmiento y Zapata (2014), son el nivel educativo y la lengua materna de la madre, el nivel socioeconómico y la ubicación de la localidad en que se encuentra la familia (urbano o rural), y el mayor o menor protagonismo de las mujeres en la educación de las niñas y los niños.

Así, se define la participación entre familia y escuela como un proceso dinámico, comunicativo, relacional y bidireccional, cuyo centro de atención son las y los estudiantes, y en el que el involucramiento de la comunidad, y recursos materiales y simbólicos entran en juego para el beneficio del público estudiantil y el espacio en que cohabitan. No obstante, la participación estará condicionada por el capital social y cultural, los elementos del entorno y las relaciones de parentesco de la familia.

Contexto del sitio de estudio

El trabajo etnográfico fue realizado en el aula multigrado⁹ de primer, segundo y tercer grado de una institución educativa de nivel primaria en la comunidad campesina Miskypampa¹⁰, en el distrito homónimo, provincia de Huaytará, departamento de Huancavelica. La nula existencia de investigaciones antropológicas en esta comunidad, la trayectoria histórica y los procesos sociales que son parte de las biografías afectivas de los actores del pueblo, y la facilidad de acceso a la comunidad y sus instituciones por el parentesco que tengo con una de las comuneras, fueron razones para elegir el sitio. Otros motivos de elección fueron su representatividad, debido a las características del contexto rural andino en que se ubica la institución, las condiciones que comparte con otras escuelas rurales en los Andes y la realidad estudiantil; la realidad familiar y docente en el campo, dado a las prácticas particulares que hay entre familias y escuela, tanto en la interacción, la gestión y administración; el soporte escolar y el involucramiento de la comunidad; y los desafíos que se acentuaron con el servicio educativo a distancia como las limitaciones de acceso a servicios básicos y de conectividad, el dominio de competencias tecnológicas por los docentes, y el papel de las familias.

Huancavelica es uno de los departamentos con mayor pobreza a nivel na-

9 Tipo de aula donde un(a) docente asume responsabilidad de un aula de clases, integrado por estudiantes de dos o más grados de enseñanza.

10 Uso este nombre ficticio, al igual que los nombres de los participantes, para proteger su anonimato.

cional. Según el INEI (2020), presenta tasas de pobreza entre 34,4 % y 39,4 %, y es el penúltimo departamento a nivel nacional en materia de acceso a internet y a TIC (Tecnologías de Información y Comunicación). Por ejemplo, al 2017, el INEI indicó que el 4,9 % de hogares en Huancavelica tenía conexión a internet¹¹; el 7,2 %, accedía a televisión por cable; 68,2 %, a teléfono celular; el 2,0 %, a teléfono fijo; y el 31,5 % no tenía ninguna TIC.

Miskypampa es un distrito perteneciente a Huaytará, provincia que alberga diferentes comunidades campesinas (aprox. a 3379 msnm). Según INEI (2017), la población en el distrito de Miskypampa era de 1665 pobladores repartidos en cuatro comunidades campesinas, de las cuales aproximadamente 400 personas vivían en la comunidad —con el mismo nombre— de Miskypampa y otras comunidades anexas. Sus festividades son el aniversario político de su creación, 12 de octubre; la fiesta patronal de San Antonio, 14 de junio; y los carnavales, celebrados entre enero y febrero. Con la pandemia, varias de las festividades se suspendieron.

La historia reciente del distrito está ligada al contexto del conflicto armado interno de la década de 1980 (Macher, 2007). En 1985, el Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso (PCP–SL) arremetió contra la comunidad de Miskypampa. Asesinaron a pobladores y figuras políticas, dinamitaron maquinarias y depósitos; posteriormente, tomaron el control de la comunidad. Los militares también participaron en este escenario de horror. Según testimonios de comuneros, las constantes amenazas y ataques provocaron que distintas familias migren a ciudades como Ica, Chincha o Lima. Algunas regresaron finalizado el conflicto; otras prefirieron marcharse o quedarse.

Metodología

La metodología fue resultado de una serie de modificaciones en el estudio. Días antes del inicio del estado de emergencia sanitaria¹², viajé a Miskypampa para realizar otra investigación. Mi estadía, de aproximadamente 10 días, ayudó a vincularme con la comunidad. Me presenté como sobrino de una de las comuneras, antropólogo y docente¹³, identidad que me otorgó confianza y apertura con las maestras, y más adelante, con algunas familias. Con las medidas impuestas por el Gobierno, interrumpí el estudio. Meses después, reformulé las preguntas de investigación y la muestra participante (Tabla 1).

11 Dos años después, la Sociedad de Comercio Exterior del Perú (ComexPerú, 2020b), publicaría una cifra actualizada, en que habría un aumento de 7,5% en la cobertura de hogares en Huancavelica. Pese a ello, sigue siendo uno de los más afectados.

12 Comenzó el 16 de marzo de 2020, decretado por el Gobierno peruano para frenar el avance de la COVID-19.

13 Me presenté así, debido a mi formación inicial como docente en Educación Primaria.

Tabla 1
Tabla síntesis de muestra participante

Institución/Grupo	Cargo o parentesco	Cantidad	Sexo	
Escuela	Directora de la escuela	1	Mujer	
	Tutora del aula	1	Mujer	
Familias del aula	Madres	3	Mujer	
	Hermana	1	Mujer	
	Tía	1	Mujer	
	Estudiantes		4	Varón
			1	Mujer
UGEL-Huaytará	Especialista	1	Varón	
Posta médica	Enfermera	1	Mujer	
Total		14		

A causa de las medidas de distanciamiento social y el cambio del servicio educativo a distancia, me vi limitado a no observar directamente a las y los participantes. Si bien, en principio, fue una desventaja dada la naturaleza del objeto de estudio, mientras fueron transcurriendo las semanas, planteé diferentes acciones para continuar con la investigación, aunque de manera remota y virtual. Este nuevo contexto ayudó a involucrarme en los hogares y en el trabajo de la escuela sin trasladarme a la comunidad. Fue una gran oportunidad, ya que los participantes se encontraban en diferentes ubicaciones geográficas.

La inserción al trabajo de campo fue progresiva y coordinada. Debido al limitado acceso de conectividad de algunas familias del aula, la falta de manejo de herramientas digitales como computadoras, y la dificultad en el manejo del *smartphone* de la tutora del aula, decidí colaborar descargando las fichas semanales del nivel primaria de la plataforma “Aprendo en Casa” y convirtiéndolas a imágenes para enviarlas, con ayuda del teléfono celular, al grupo de la aplicación móvil WhatsApp de la escuela, donde estaban reunidas familias y maestras. A medida que fui obteniendo reconocimiento, me ofrecí para diseñar y enviar material de refuerzo pedagógico en distintos formatos (videos cortos o imágenes) según los contenidos de aprendizaje de las y los estudiantes. Posteriormente, a fin de recolectar la información necesaria, asumí, estratégicamente y bajo la coordinación de las maestras, el rol de docente para brindar sesiones de refuerzo pedagógico. Implementé actividades y juegos relacionados a las áreas curriculares de Comunicación y Matemática para las niñas y los niños del aula a través de llamadas telefónicas con una frecuencia de una o dos veces por semana. Asimismo, entablé conversaciones informales con las familias acerca de la situación de sus hijos, generé confianza con ellas y los niños, y negocié la aplicación de los instrumentos de investigación. Cada entrevista fue

registrada, previo acuerdo, con aplicaciones móviles de grabación de llamadas para luego transcribirlas.

Accedí a redes sociales como el Facebook, específicamente, a las páginas de la Dirección Regional de Educación (DRE) de Huancavelica, la Unidad de Gestión Local (UGEL) de Huaytará y la Municipalidad Distrital de Miskypampa, para conocer las acciones que venían realizando a nivel educativo frente a las circunstancias de la pandemia y la situación del lugar. La información recogida fue organizada en cuadernos de campo y documentos digitales.

En suma, se desarrollaron los siguientes métodos de investigación:

- **Etnografía digital.** Es una forma de trabajo de campo construido por el investigador a partir de la conexión y circulación en escenarios móviles y multisituados entre los espacios *online* y *offline*; tiene copresencia en diferentes medios y redes para acercarse a las prácticas y contrastación de teorías (Bárceñas y Preza, 2019). Gracias a mi estadía preliminar, conté con los contactos necesarios (maestras y familias) para realizar el estudio.
- Entrevista etnográfica (semiestructuradas e informales). Debido a las características del tema, el cual engloba percepciones, valoraciones, deseos, temores, entre otros aspectos subjetivos, la entrevista permite acceder al mundo subjetivo de los actores sociales para comprender todos aquello que le da sentido a su dimensión afectiva. Así, realicé entrevistas semiestructuradas, pero también tomé nota de las conversaciones informales que tuve con cada participante. Coincidiendo con Restrepo (2016), la aplicación de estas solo se da en la medida en que se haya ganado la confianza de los actores involucrados en el estudio.
- Método de análisis de archivos. De acuerdo con Hodder (1994), el análisis de archivos permite lograr una interpretación de distintos hechos y fenómenos, y entender mejor la realidad. En ese sentido, fue clave revisar los documentos de gestión de la escuela, recursos didácticos de la plataforma virtual “Aprendo en casa”, resoluciones ministeriales, etc.
- Método de participación. Inspirado en la labor de Ames et al. (2010), en el marco de la investigación de Niños del Milenio, llevé a cabo ejercicios que me permitieron conocer las percepciones de las y los estudiantes del aula sobre su escuela y familia. Para ello, desarrollé la estrategia llamada “¿Quién es importante para mí?” para conocer a quién(es) consideraban importante con relación a los distintos espacios en que interactúan (escuela, familia y comunidad), y las justificaciones de su elección. Para ello, en las llamadas telefónicas, propuse el dibujo para conocer esta información.

Cabe precisar que usé nombres ficticios para referirme a los hijos de las familias participantes: Fabrizzio (primer grado), de 7 años de edad; Fabiana y Mariano (segundo grado), con 8 años; y Dylan (tercer grado), de 9 años.

Hallazgos

Nociones sobre los afectos y factores condicionantes en su abordaje

El Minedu (2020b) publicó el documento “Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo a las y los estudiantes” con el fin de orientar el acompañamiento en la dimensión socioafectiva y cognitiva hacia estudiantes y familias desde la tutoría. Pese a su significatividad, es notable la dicotomía entre ambas dimensiones (Figura 2).

Figura 2
Acciones a generar por las y los docentes

Presencia socioafectiva, generando en cada uno de sus estudiantes:	Presencia cognitiva, en la que el cada tutora o tutor /docente propicia:
Sensación de confianza y de ser bienvenidas y bienvenidos.	Seguimiento continuo de los progresos y dificultades de sus estudiantes en su proceso de aprendizaje.
Sensación de pertenencia y de ser parte de una comunidad de aprendizaje.	Adaptación de la programación a la realidad del aprendizaje a distancia y las condiciones de sus estudiantes.
Sensación de realización personal.	Selección de las actividades educativas apropiadas.
La percepción de ser escuchadas/os y comprendidas/os.	Generación de espacios para la reflexión y el reconocimiento del aprendizaje
Deseo de participar en las actividades y conversaciones.	Sensación de control a través de que se hagan responsables por su proceso de aprendizaje y los resultados de dicho proceso.
Una actitud positiva de cuestionamiento propositivo.	

Fuente: Ministerio de Educación (2020b)

Si bien la literatura psicológica plantea una relación estrecha y complementaria entre ambas dimensiones, esta perpetúa su separación, como si fueran dos campos dicotómicos, pero relacionales entre sí. Como señala Heller (2004), emoción y cognición no están desligados, pues “sentir significa estar implicado en algo. Tal implicación [...] es parte estructural inherente de la acción y el pensamiento y no un mero «acompañamiento»” (p. 21).

Esta dicotomía genera efectos sobre la consideración del campo afectivo en la educación de las niñas y los niños. En las entrevistas, corroboré que familias y docentes reconocen como relevante el campo afectivo, pues beneficia emocionalmente a niñas y niños. Algunas madres valoraron la importancia de

trabajar el aspecto emocional, y vincularon su aprendizaje con la experimentación y la interacción con otros. Esta noción denota, acorde a Heller (2004), la implicación de los afectos con la acción, la recepción del yo y del mundo, lo que se da en la experimentación. Esto lleva a afirmar que las emociones se relacionan con una dimensión experiencial, de ahí que esté implicada la cognición. No obstante, se hallaron contradicciones en el abordaje de los afectos en el trabajo educativo.

***Directora:** pero también, en parte, nos estamos olvidando, de repente de... de nuestra situación personal, a veces, cómo nos sentimos, ¿no? En esta situación de la pandemia, de cómo se sienten los padres de familia, cómo se sienten los niños. Eso no sabemos, porque solamente por teléfono hablamos y casi no conversamos. En ocasiones, yo les hablo sobre el lavado de manos. Cumplir con el protocolo de limpieza, ¿no? Para que no nos... no contagiarnos con el COVID.*

[...]

***Directora:** eso, hablamos..., solamente eso hablamos, y..., y..., de los sentimientos de cada uno no se puede hablar, porque no hay tiempo.*

[...]

***Directora:** [...] no hay tiempo como para estar perdiendo el saldo en otras cosas, sino que hablamos lo necesario y lo justo, lo justo y lo necesario. Nada más, [...]*

(Directora, entrevista telefónica, 17 de agosto de 2020)

Si bien la validación se mantiene, se evidencia que aquello denominado como “sentimientos” queda relegado. Por su lado, la tutora marca distancia respecto a estos temas: “No podría decir nada, porque cada uno es propio de sus pensamientos, sus sentimientos y eso cada uno se evalúa, respecto a las cosas que han cambiado”. Desde lo comentado por la directora, señalo, a continuación, algunos factores característicos de la comunidad de Miskypampa, que condicionan, de algún modo, el abordaje del campo afectivo.

Un primer factor es la ineficiente conectividad. Durante mi estadía en la comunidad, corroboré la inestabilidad de la red, que ralentizaba la navegación en internet y la descarga de archivos digitales. Esto sucedía igual o más gravemente en las comunidades anexas a Miskypampa, ubicadas a una hora y media de camino. En efecto, familias y estudiantes tenían que caminar entre 25 a 30 minutos hacia una antena para conectarse a la red o captar señal de teléfono móvil. A esto, se le suman las dificultades económicas de algunas familias para obtener saldo y conectarse de manera frecuente.

Otro factor fue la disponibilidad horaria de las familias. Fui testigo del cruce de horarios entre mis llamadas y las dinámicas familiares. Con algunas madres, coordinaba la fecha y el horario para la sesión de refuerzo; sin embar-

go, al llamarlas, no contestaban o su celular estaba apagado. Si lo hacían, a veces, se excusaban explicando que estaban yendo o volviendo de la chacra, viajando o entrando a una reunión o clase, etc. Si bien las maestras comprendían esta situación, expresaban su indignación respecto a la labor de las autoridades del Estado para garantizar la conectividad en la comunidad. Su percepción coincide con una demanda de larga trayectoria histórica. Acorde al Proyecto CREER (2020), las secuelas de la desatención y el cuasi abandono de la escuela rural por parte del Estado, sobre todo con relación al fortalecimiento de las capacidades docentes, estrategias y políticas educativas, así como el descuido por garantizar conectividad y acceso a servicios básicos han generado que, con la pandemia, se profundice su crisis estructural.

El poco dominio o desconocimiento¹⁴ de las competencias digitales por parte de las docentes fue otro factor. En ocasiones, la tutora del aula, de una edad alrededor de 60 años, manifestó dificultades en el uso del WhatsApp para realizar el acompañamiento pedagógico a sus estudiantes, así como la elaboración y el envío de recursos virtuales. El especialista pedagógico de la UGEL-Huaytará comentó que, en la provincia, muchos de los docentes con 25 o más de 30 años de servicio experimentaban dificultades en el uso de las TIC. Esta situación, de acuerdo con Venturini (2020) y Bielschowski y Torres (2018), citados en Anaya et al. (2021), visibiliza la brecha generacional en el sector docente peruano sobre el dominio tecnológico.

Dichos factores explican algunos obstáculos que dificultaban a las docentes para trabajar el campo afectivo con sus estudiantes y familias. Además, se hacía notorio un desconocimiento sobre cómo trabajar el campo emocional en la escuela, lo que comprobé durante mi estadía en la comunidad. Al realizar un análisis de los documentos de gestión de la institución educativa, me percaté del énfasis en las normas de convivencia de la escuela y del aula, así como el cumplimiento de deberes, mas no en la planeación ni abordaje del campo afectivo para la educación de las niñas y los niños. Esto llama la atención dadas las demandas que la literatura educativa actual hace respecto a la importancia de la educación emocional para el bienestar de las y los estudiantes, y el involucramiento de los educadores y las familias (Bisquerra, 2011); la relevancia de la educación emocional en la educación infantil (López, 2005); el rol del maestro para implementar diferentes conocimientos, habilidades, estrategias y recursos para que docentes puedan abordar las emociones de las y los estudiantes (Calderón et al., 2012); e, incluso, el trabajar la educación emocional en tiempos de la pandemia por la COVID-19 (Peraza de Aparicio, 2021; Rutgers University, 2022).

Así, se concluye una gran disparidad en el reconocimiento de la dimensión afectiva como parte sustancial de la dinámica escolar, lo cual explica las

14. Según la Defensoría del Pueblo (2016), el 14,3% de docentes de áreas rurales habría recibido capacitaciones en el último año, lo cual indica que la cifra de docentes que no, sigue siendo significativa.

dificultades para atender sistemáticamente el campo emocional. La dicotomía entre cognición y afecto, así como las perspectivas que poseen los participantes del estudio sobre el campo afectivo, podrían sustentar estas contradicciones, pese a los lineamientos otorgados por el Estado.

Para conocer las concepciones de afecto en los Andes, indagué el significado que manejan los participantes respecto a algunas palabras en quechua como *kuyay*, *waylluy* y *munay*, cuyos significados son ‘amar a un ser vivo o una persona’; ‘amar con pasión a una persona’; y ‘desear una cosa, actividad o persona’, respectivamente, y conocer su uso en la cotidianidad y las referencias que los actores hacen de estas palabras.

Mamá de Fabrizzio: *kuyay*, sí, es algo de querer, cariño. *Waylluy* no. *Munay*, algo de querer.

Entrevistador: ¿cómo se demuestran estas palabras en el día?

Mamá de Fabrizzio: *el kuyay todos los días (risas). Mañana, tarde, noche. Como ya le dijo Fabrizzio, yo vivo con mis hijitos. Y con sus cositas, de hecho, tenemos como toda familia, como todo niño, hace sus travesuras. Hay de todo durante el día, ¿no? Hay gritos, hay apapachos, hay resondrones, hay cariño. Y bueno ese es el día a día, ¿no? [...].*

(Mamá de Fabrizzio, entrevista telefónica, 16 de octubre de 2020)

Mamá de Fabiana: *sí. Kuyay es querer. Waylluy, no recuerdo bien. Munay es desear algo bueno, desear.*

Entrevistador: ¿en qué momento se pueden demostrar estas palabras?

Mamá de Fabiana: *en la familia, en la casa, uy, en todo momento.*

(Mamá de Fabiana, entrevista telefónica, 02 de octubre de 2020)

Especialista UGEL: *sí, significan afecto. Kuyay es querer, en otras palabras, en resumido. Son sinónimos, palabras que se relacionan con querer.*

Entrevistador: ¿en qué momento se pueden demostrar estas palabras?

Especialista UGEL: *en todos los momentos y todos los espacios. Uno para tener una vida armoniosa.*

(Especialista de la UGEL-Huaytará, entrevista telefónica, 26 de setiembre de 2020)

La palabra *kuyay* se ve asociada tanto a una dimensión temporal (al referirse “todos los días” y “en todo momento”) como a una espacial (al señalarse “todos los espacios” y “la casa”), y está ligada a la cotidianidad del hogar en un “todo” en el que se efectúa el ejercicio del afecto.

También, llama la atención lo último señalado por el especialista respecto a “vida armoniosa”. El concepto de vida armoniosa es una referencia muy clásica en la cosmovisión andina, ligada a una forma de vida, y a una convivencia en armonía con la naturaleza y otros seres humanos, lo cual, en el léxico quechua, se conoce como *Allin Kawsay* o “Buen Vivir” (Cubillo-Guevara et al., 2014). Según Pardo (2013), el buen vivir se asocia a una relación de cariño y respeto entre los seres humanos, la naturaleza y las deidades, con la que se busca reestablecer el equilibrio entre todos, en armonía con el entorno y el *ayllu*, y que expresa la espiritualidad y un vínculo sagrado con la Madre Tierra. Así, dicha expresión es abarcadora de lo afectivo y cognitivo.

Explicado lo anterior, quiero demostrar cómo, a través de las prácticas afectivas, es posible estrechar los campos afectivo y cognitivo, lo que nos da insumos para comprender cómo las prácticas afectivas desplegadas entre familias, docentes y estudiantes impulsaron la participación de las familias en la escuela para la continuidad del aprendizaje de las niñas y los niños, y puntualizar cuáles prácticas afectivas características del contexto cultural andino contribuyeron con este escenario.

Los afectos como impulso para la participación familiar en la escuela

El campo afectivo tiene implicancia en la acción a través de las prácticas afectivas. Estas son parte del campo comunicativo, pues son formas de expresión configuradas en la socialización e interacción entre las personas (Le Breton, 1999). Son eventos comunicativos con propósitos, temas, participantes, variedades lingüísticas, reglas y medios (Troike, 1982, citado en Juncosa, 2005) que se manifiestan de distintas maneras, como en las gestualidades, relevantes para la expresión de los afectos en distintos grupos sociales (Le Breton, 1999). Las prácticas afectivas, según el contexto, presentan variaciones.

Algunas las observé durante mi estadía en la escuela. Conocí a los hijos de una de las profesoras, de 6 y 8 años de edad. Una mañana, la directora los saludó con besos y abrazos. Horas después, los niños estuvieron corriendo y generando bullicio en la oficina donde estábamos las maestras y yo. Su madre frunció el ceño molesta. Ambos guardaron silencio.

Esta situación evidencia el uso de las gestualidades en la expresión del afecto y disciplina para la regulación de los cuerpos. La literatura sobre la crianza de niños señala que estos aprenden a respetar a los adultos guardando silencio delante de ellos ante gestos como miradas o ademanes, o gestos de desaprobación, lo que evidencia reglas implícitas respecto al trato hacia los mayores y sus actividades.

Los estudios de crianza entrevén que las prácticas afectivas hacia niñas y niños se diferencian según la edad y el género; no obstante, son condicionadas por la identidad social de una persona.

Especialista UGEL: [...] por ejemplo, si se va a tratar del profesor, por ejemplo, el profesor debe diferenciar, lógicamente, esas muestras de afecto con un niño y con una niña. Y hay que darle atención muy diferenciada a la niña con bastante delicadeza, porque se puede pensar o puede pensar la gente muchas cosas negativas de parte de ese afecto del maestro hacia su alumno, por ejemplo. Con el alumno, sí, en cambio, darle un abrazo, no sé, tantas cosas. En cambio, con la niña, no, ¿no? Esa es la mirada.

Entrevistador: entonces, con un poquito más de precisión, en el caso de la niña, usted me dice que hay que demostrar afecto con mayor delicadeza, evitando abrazos, ¿no?

Especialista UGEL: por supuesto

Entrevistador: y en el caso de las familias, por ejemplo, ¿cómo cree que debe demostrar su cariño hacia un niño?

Especialista: [...] el afecto que debe demostrar la familia al hijo o a la hija es lo mismo. No debe de haber ninguna diferencia.

Entrevistador: ¿y cómo cree usted que los niños y las niñas demuestran su cariño hacia los adultos?

Especialista UGEL: bueno, los niños y las niñas son muy expresivos. Si te quieren abrazar, te abrazan. Si te quieren dar la manito, te dan la manito.

(Especialista de la UGEL-Huaytará, entrevista telefónica,
26 de setiembre de 2020)

Las identidades sociales entran en juego en la interacción social y pueden llegar a ser clave en la relación que establecen los adultos con las niñas y los niños. En esa línea, el aporte de Contreras (2014) es significativo sobre las identidades sociales que desempeñan los actores y las prácticas afectivas que despliegan. Es decir, las identidades sociales de docentes, familiares y estudiantes condicionan el modo de interacción y las prácticas afectivas.

Así, se encontró que el trato hacia las niñas debe evitar contactos físicos, mientras que, con los niños, hay mayor flexibilidad, especialmente si se trata de un docente varón, aunque, según una de las madres, esto no debería ser así. Esto puede aludir a casos por acoso sexual o de la misma índole. Cabe mencionar que el Minedu, en el 2020, con la iniciativa de erradicar la violencia sexual en los distintos niveles educativos, destituyó¹⁵, al mes de julio, a un total de 1,103¹⁶ docentes y trabajadores, acusados por casos de violación de la libertad sexual, pornografía infantil, tráfico ilícito de drogas, entre otros delitos. Unicef et al. (2019) indicó que, en el Perú, el 14,2 % de un total de 26,285 casos son relacionados

15. Véase la Ley N.º 29988

16. Véase Andina (2017)

a violencia sexual y, de este universo, el 82 % fueron a niñas o adolescentes. El porqué de estos hechos estaría relacionado a una visión machista sobre las mujeres, que las sexualiza y convierte en potentes víctimas de abuso sexual y de fácil dominación en los distintos espacios educativos (Zamora, 2019).

Cabe resaltar que, con la educación a distancia, las interacciones y expresiones físicas son nulas; por ende, también el despliegue de distintas gestualidades. Si bien puede resultar menos preocupante, en casos de potencial riesgo, la ausencia de muestras físicas de afecto por parte de las maestras de la escuela de Miskypampa dan pie a focalizarnos en la voz. Al respecto, Calderón (2012) señala que la entonación de la voz y las gestualidades en la expresión corporal pueden lograr un mensaje ambivalente o contrario de lo que podría significar una palabra. Esto lo noté en mis sesiones de refuerzo pedagógico. En una sesión con Fabrizzio, propuse ejercicios de consciencia fonológica para reforzar la escucha del sonido de las letras. Al niño no le agradaba la actividad, pues le parecía complicada. No prestaba atención. Su mamá insistía: “*Ya, pues, Fabrizzio, el profesor está que te pregunta*”, “*¡ya, siéntate bonito! ¡Me voy a molestar contigo!*”. Caso contrario ocurrió con los ejercicios de suma con dados (Figura 3). Esta vez, Fabrizzio mostró una mejor disposición. “*¡Muy bien!*”, “*¡excelente!*”, decía su madre, cuyo tono de voz era más leve, menos firme, y denotaba mayor alegría y satisfacción por las respuestas del niño. Asimismo, en mi estadía presencial, observé el trato a mi sobrina, a quien llamaré Carlita, una niña de 11 años, con quien mi tía, a veces, era muy estricta. Por ejemplo, en una ocasión, mi tía mandó a Carlita a comprar a la bodega. Frente a su demora, mi tía expresó su molestia: “*¿Dónde estás? ¿Ya? ¿Compraste lo que te dije? Hacerato, hija. ¡La correa más tarde, si no! ¡Apura!*”.

Figura 3
Juego de suma

¡A sumar con dados

Para poder practicar nuestras sumas y restas, usaremos 1 (un) dado. Para eso, sigue los siguientes pasos:

¿Cómo jugar?


Cada vez que tires el dado suma sucesivamente los números que vas obteniendo.

Por ejemplo, si tiras 4 veces:

- 1ra tirada → obtuve 4
- 2da tirada → obtuve 5
- Sumo: $4 + 5 = 9$
- 3ra tirada → obtuve 6
- Sumo → $9 + 6 = 15$
- 4ta tirada → obtuve 2
- Sumo → $15 + 2 = 17$

Intenta tirar el dado hasta 4 veces o más para sumar.

¡Inténtalo!



A estas frases subyacen intencionalidades basadas en un componente afectivo. El volumen, el tono de la voz, el susurro y el recallo de palabras son recursos para expresar afectos, pero también para la disciplina, la obediencia y la regulación del cuerpo. Esto lleva a reflexionar sobre las prácticas de disciplina fomentadas por las familias en el proceso educativo de sus hijas e hijos. Analizar los afectos como expresiones socioculturales no debe relegar la reflexión sobre aquellas prácticas orientadas al castigo o al control, efectuadas por los adultos, que, si bien pueden estar basadas en el interés por que niñas y niños crezcan y aprendan, también es posible analizar si estas se sustentan en una disciplina positiva, es decir, una que fomente prácticas de crianza con base en el respeto para la construcción de relaciones positivas entre los miembros de la familia (Minedu, 2021).

Ello no solo debe ser responsabilidad de las familias, sino también del personal docente, por ejemplo, en el trato respetuoso para el desarrollo de habilidades socioemocionales, la resolución de conflictos, la confianza, el sentido de colectividad, la construcción de relaciones horizontales basadas en la equidad, etc. (Minedu, 2021). En especial, se deben transformar aquellas interacciones en el contexto escolar andino que muchas veces están reguladas por dispositivos disciplinares más rígidos y punitivos, y que generan vínculos basados en el miedo o el temor entre estudiantes hacia sus maestros, o, hasta incluso, ambigüedades respecto a las formas del uso de la violencia física o verbal por parte de los profesores, pero que, a su vez, son legitimadas por los estudiantes y la comunidad (Ames y Rojas, 2012).

El abordaje de la disciplina, por tanto, sirve para profundizar en la configuración de la relación entre docentes y estudiantes, y en la contribución del aprendizaje, así como en la relación con otros actores de la comunidad educativa (Minedu, 2016). A su vez, es útil para enriquecer el aspecto relacional docente, pues es el sujeto que debe conducir y promover relaciones interpersonales saludables dentro y fuera del aula basadas en el cariño y respeto a sus estudiantes; en ese sentido, el docente debe dedicarse a conocerlos y acompañarlos en su aprendizaje considerando su individualidad, el contexto en que se desenvuelven y el cuidado de su integridad (Cuenca, 2011), además de articular sus esfuerzos con las familias. Esto será clave para la generación de un nuevo Marco del Buen Desempeño Docente¹⁷ que guíe las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo del profesorado. Lo anterior da cuenta de que las prácticas afectivas se extienden al campo de la participación familiar, que, según Sarmiento y Zapata (2014), se entienden como el soporte familiar en la experiencia escolar de los estudiantes.

17. Documento referencial para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente en todo el país. El último que se publicó responde a uno de los objetivos del Proyecto Educativo Nacional 2021 sobre la mejora de la preparación y el buen ejercicio docente.

Por otro lado, el cambio de la modalidad a distancia presentó repercusiones en el aspecto pedagógico. Las maestras, con muchas dificultades, adaptaron los recursos y espacios físicos a virtuales y remotos según los lineamientos del Minedu. Así mismo, las familias experimentaron una transformación y mayor intervención en las formas de participación para brindar soporte en la experiencia escolar de sus niñas y niños, especialmente, las madres, quienes enfrentaron mayores desafíos para acompañar el aprendizaje de sus hijos.

“Hay veces... —explica resignada— hay veces no entiendo [los temas]. Al menos aquí [en Lima] le enseño bien, pero cuando estoy en provincia, [en Huaytará, Miskypampa], casi nada, porque ahí estoy con los animales y todo eso [...]”.

(Mamá de Mariano, entrevista telefónica, 02 de octubre de 2020)

La madre hizo notar sus dificultades para explicarle los temas a su hijo, pues no se siente familiarizada con ellos. Cabe destacar que solo finalizó la primaria, pues tuvo que dedicarse al campo y a la crianza de animales cuando era niña. El caso contrario sucede con la mamá de Fabrizzio, cuya familia tuvo acceso a una formación superior y a puestos ediles. Esto no está aislado de la realidad que viven muchas mujeres en el mundo rural en tanto existe una tasa de deserción escolar¹⁸ por embarazo adolescente o priorización de actividades productivas en el ámbito familiar (Guadalupe et al., 2017). En ese sentido, se entiende cómo el capital cultural (Bourdieu, 2001) que poseen las cuidadoras condiciona la calidad del soporte pedagógico a sus hijos y, en consecuencia, las cualidades de su participación (Sarmiento y Zapata, 2014).

Sarmiento y Zapata (2014) afirman que la comunicación es otra dimensión importante en la participación familiar en la escuela. Esto ha sido visto como uno de los principales focos de interacción entre docentes y familias; sin embargo, con la realidad de la comunidad educativa de Miskypampa, se observan algunas complejidades. La tutora, por ejemplo, explicó que algunos padres no contestan, ya sea por los problemas con la red o la falta de saldo, o también por las dinámicas familiares, lo que condiciona la participación de las familias (Benavides et al., 2009; Velásquez, 2004).

Otros factores que condicionan la comunicación son el dominio de las herramientas tecnológicas y el propósito de las llamadas. La tutora tenía dificultades con el WhatsApp. Algunas madres, si bien comprendían su situación, exigían mayor preocupación e interés en la comunicación con sus hijos. La tutora validaba esta exigencia; no obstante, sostenía que no podía gastar el saldo ni el tiempo hablando con los niños, pues su prioridad eran las familias. Esto

18. El INEI (2018) reportó que solo el 35,9 % de mujeres en la región Huancavelica contaba por lo menos con secundaria completa, mientras que el 46,8 % representaba a los hombres.

contradice las orientaciones brindadas por el Minedu, respecto a la modalidad remota del servicio educativo, que enfatiza la comunicación del docente con las y los estudiantes, y sus familias, pero también para abordar el campo afectivo.

Con el estado de emergencia sanitaria, se restringieron algunas actividades características de la escuela rural¹⁹, como las faenas de limpieza, reuniones familiares y eventos por fechas conmemorativas. Esto condujo a que la participación familiar en la gestión y las actividades escolares (Sarmiento y Zapata, 2014) fuera casi nula. Pese a ello, las familias del aula solicitaron claridad sobre la reanudación al servicio educativo presencial promovido por el Minedu. La directora respaldaba la medida; sin embargo, exigía que la UGEL o el municipio otorgaran termómetros digitales y alcohol en gel para prevenir los contagios en los estudiantes. Tiempo después, las familias apoyaron la iniciativa, aunque mostraron preocupación por el cruce entre el horario escolar y su trabajo en el campo, lo que requirió de reuniones para aclarar estas inquietudes. Este es un claro ejemplo de la relevancia de la participación familiar en la gestión escolar y la agencia de las familias, lo que, en la modalidad a distancia, fue más complicado aun, pues algunas familias vivían en otras regiones o comunidades. Esto condujo a que las maestras busquen otros medios para informar, lo que evidencia una comunicación bidireccional (Sarmiento y Zapata, 2014).

La comunidad también contribuyó con las familias para seguir educando a sus hijos. Por ejemplo, la posta promovió rutinas de higiene y cuidado para la prevención de la COVID-19 a través de visitas a los hogares de las familias del grado. Esta práctica reforzó los aprendizajes de las niñas y los niños, pero también la intervención familiar y de la escuela.

Otro aporte fue el de la Municipalidad de Miskypampa, la cual convocó a un concurso virtual de talentos por el 58° aniversario de creación política del distrito, el cual consistió en que las familias enviaran videos de danzas, canciones u otras manifestaciones artísticas, hechas por ellas, para publicarlas en el Facebook del municipio. El video que recibiera más reacciones indicaría la familia ganadora. Al entrar al Facebook, observé a algunos niños bailar con sus abuelos una de las danzas típicas de la localidad, el baile de negritos, o ser acompañados por ellos tocando el violín.

Ambos episodios, a la luz de Sarmiento y Zapata (2014), evidencian la importancia de la integración de los servicios comunitarios en beneficio de la comunidad educativa, en este caso, por parte de entidades como el municipio y la posta médica. Es resaltante notar cómo las acciones de esta última, a favor de la escuela, configuran el capital social comunitario, lo que mantiene las relaciones

19. En el 2021, al regresar a la comunidad, coincidí con una reunión de familias, en que se realizó una faena de limpieza y discusión sobre la reanudación a las clases semipresenciales. La flexibilización de las rutinas de cuidado frente a la covid-19 hizo que se retomen estas reuniones, en especial, por las disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, acorde a la RM N°531-2021-MINEDU.

de confianza y cooperación con los miembros de la comunidad educativa, y contribuye con el aprendizaje de los estudiantes (Israel et al., 2001).

Así, la labor del municipio y el rol de las familias favorecieron a la construcción de la identidad local de niñas y niños. Esto demuestra cómo la comunidad influye, también, en la participación de la familia y la continuidad del aprendizaje de los estudiantes (Sarmiento y Zapata, 2014). No obstante, aún es necesario validar estas prácticas no formalizadas (Ames, 2011), en especial las que surgieron durante el contexto pandémico, y reconocer la importancia de los roles que la familia desempeña para seguir educando. En otras palabras, es necesario aprovechar el capital cultural de las familias en torno a sus saberes y trayectorias en la comunidad, y cómo pueden fortalecerse los lazos comunitarios.

El rol de las mujeres cuidadoras en la expresión del afecto y la participación

Como se ha notado, mayoritariamente, fueron las mujeres, en su rol de cuidadoras, las que participaron como pieza clave en la tarea por la continuidad del aprendizaje de las y los estudiantes durante la pandemia. Al respecto, la literatura sitúa el rol protagónico de la mujer en el soporte pedagógico, y el cuidado de las niñas y los niños. También, cabe mencionar que, debido a que las responsabilidades de crianza recaen más sobre las madres, ellas también son quienes castigan física y psicológicamente con mayor frecuencia a sus hijos, contrariamente a los padres, quienes están más ausentes y no asumen con frecuencia estas acciones (aunque, cuando lo hacen, pueden ser incluso más severos) (Unicef, 2019).

En conclusión, son las mujeres, quienes asumen un rol protagónico respecto a las expresiones de afecto y la disciplina en el hogar. Esto denota un rol clave de las cuidadoras en la participación al preocuparse por la situación de los niños en la escuela, estando vigilantes de cómo se sienten y las acciones que realizan las docentes para el bienestar de ellos, lo cual se acentuó con la modalidad a distancia. Se incluyen, también, a las hermanas mayores, quienes otorgan soporte pedagógico a los niños (Sarmiento y Zapata, 2014), como la hermana de Dylan, quien le enseña y ayuda con las tareas escolares.

Estas intencionalidades se constituyen desde las trayectorias biográficas. Según Le Breton (1999), las biografías de las personas alimentan el campo afectivo y sus prácticas. Así, las trayectorias individuales y familiares, y del entorno conforman el campo afectivo de cada sujeto y, por ende, sus intencionalidades. Estas trayectorias se relacionan con una dimensión histórico-espacial que puede evocar una serie de pensamientos y emociones implicados, los cuales están relacionados al sujeto, su interacción con otros y su entorno. A este tipo de emociones los he denominado como afectos temporalizados.

Con la pandemia, los afectos temporalizados de las maestras se materializaron en sus propios testimonios. Ellas expresaban su preocupación por los efectos del virus en la comunidad y sus estudiantes, pero, especialmente, en sus propias familias, respecto al sustento económico, sentimientos de incertidumbre o secuelas emocionales, comparaciones con la década de 1980, etc. Pese a

esto, surgieron sentimientos de orgullo por su profesión y de pertenencia al sitio como parte de su labor e identidad docente.

Dichos afectos temporalizados impulsaron sus acciones y discursos, o, como los llama Abramowski (2018), sus narrativas sentimentales, sustentadas por los afectos que movilizaron su quehacer pedagógico, lo que atribuye sentido a las acciones con sus estudiantes y sus familias. Del mismo modo, con las familias, cuyas acciones apuntaron al bienestar de los suyos, sentimientos de preocupación, indignación, esperanza, etc., conformaron sus narrativas sentimentales, importantes en la constitución de su participación en la escuela.

Sentires, percepciones y agencia de los niños sobre la participación familiar

La percepción de las niñas y los niños también es valiosa respecto de las prácticas afectivas y la participación familiar. Ellos valoran el esfuerzo de sus familiares para que sigan aprendiendo, así como sus muestras de cuidado y cariño. Con el ejercicio “¿Quién es más importante para ti?” (Ames et al., 2010), encontré que los niños reconocían importantes a sus familiares cercanos, y les demostraban su cariño con gestos y palabras.

Entrevistador: a tu mamá, ¿cómo le demuestras que la quieres mucho?

Fabiana: porque ella me cocina, me ayuda a hacer mi clase

Entrevistador: ¿y cómo le demuestras que la quieres mucho?

Fabiana: con un abrazo y un besito

[...]

Entrevistador: ¿y en el caso de tu papá?

Fabiana: Le digo papito. Le doy un gran abrazo

(Fabiana, llamada telefónica, 26 de setiembre de 2020)

Fabiana expresa el cariño a su familia a través de sus propias gestualidades. Ella, como otros niños participantes, valora que su madre le cocine y enseñe. Esta es una valoración de la convivencia, que, acorde a Leinaweaver (2009), la implicación en ella supondría “[...] el ocuparse el uno del otro y compartir los quehaceres, espacios y secretos. La vida andina está marcada por las vidas diarias que se comparten [...] [hay] asociaciones fuertes que hay entre comer, cariño y parentesco (Weismantel, 1994, citado en Leinaweaver, 2009, p. 225). Esto constata que los niños aprenden a mostrar sus afectos en torno a aspectos de la participación de sus familias a partir de la convivencia y la socialización, lo que coincide con Le Breton (1999), quien señala la socialización como fundamental para la expresión de los afectos.

Los niños también despliegan sus capacidades de agencia. Algunos expresaron que no percibían la cercanía de su tutora, pues no conversaban con ella,

sino que solo recibían las tareas. Su percepción tuvo influencia en sus familias, lo que provocó que exigieran a la tutora más protagonismo. Esto demuestra el papel que asume el estudiante en la comunicación entre familia y escuela (Sarmiento y Zapata, 2014).

Otro ejemplo de la agencia que pueden tener los niños en la comunicación familia y escuela es el de Mariano. Él había ido desde Lima a Miskypampa para quedarse en casa de sus tíos, una práctica muy frecuente en las familias andinas denominada circulación infantil. Según Leinaweaver (2009), dada la situación de pobreza en los Andes, esta práctica contribuye con el fortalecimiento de los vínculos sociales, construye una red de relaciones afectivas, y sirve como compensación de las limitaciones que tiene una familia, en este caso, proporcionar cuidado al niño para evitar su contagio. Mariano estaba triste. Extrañaba su casa y consideraba que no era un buen estudiante, como lo era cuando estaba en nivel inicial. Pese a presentar dificultades al entender los temas de “Aprendo en Casa”, valoraba lo que hacía su mamá por él, por lo que se esforzaba para cumplir sus tareas. Lo presentado reconoce las agencias de los niños en la continuidad de su aprendizaje y su adaptación a los cambios provocados por la pandemia. Se valora su reconocimiento al esfuerzo de sus familias en términos de soporte afectivo y pedagógico, pero, especialmente, por sentirse queridos. Es interesante la percepción que tienen sobre su tutora, cuyo trabajo, como se sabe, es condicionado por diferentes factores. Su ausencia, no obstante, genera percepciones que pueden estar alejadas de la realidad.

Contribuciones de las prácticas afectivas del contexto andino en la participación familiar

Lo explicado da cuenta sobre cómo las prácticas afectivas desplegadas entre familias, docentes y estudiantes impulsaron la participación de las primeras en la escuela para garantizar continuidad del aprendizaje de las niñas y los niños. Así mismo, ayuda a identificar algunas prácticas afectivas significativas del contexto cultural andino que contribuyeron en este escenario.

Por un lado, Leinaweaver (2009) indica cómo los espacios diarios de convivencia en la vida andina son muestra del despliegue de los afectos por parte de las familias a sus hijas e hijos. Un ejemplo es la comensalidad, es decir, los espacios para comer y beber juntos en el contexto andino (Salas, 2009), que son muy valorados por los niños. Estos pueden ser entendidos, en términos de cuidado e interés por su crecimiento, desde el rol de sus familiares (tanto los de su espacio nuclear como los de fuera de él), y, además, desde la mirada del *Allin Kawsay*.

Así mismo, los espacios de estudio, la compañía y la dedicación que las familias dan a las niñas y niños para que puedan seguir aprendiendo se constituyen como prácticas afectivas. En ese sentido, la participación familiar, según las dimensiones conceptualizadas por Sarmiento y Zapata (2014), es materialización del campo afectivo y cognitivo, pues las diferentes acciones, sentimientos y expresiones pueden ser concebidas como prácticas afectivas. En el caso particular del contexto

andino, son las mujeres quienes, en la literatura sobre la crianza, evidencian mayor protagonismo, tanto en la expresión del afecto como en la participación familiar.

También, se puede agregar la circulación infantil (Leinaweaver, 2009) como una práctica significativa del contexto andino. Con ella, los intereses de las familias por buscar mejores escenarios de vida, y aprendizaje para sus niñas y niños se convierten en manifestaciones de la participación de las familias para que sigan aprendiendo.

Otra práctica característica es la reciprocidad. A raíz del servicio de refuerzo pedagógico semanal a distancia, familias y docentes aceptaron gustosamente las entrevistas, y colaboraron conmigo como una forma de agradecimiento por el apoyo brindado. Estas son muestras importantes de una relación basada en la reciprocidad; según Mujica (2017), se generan obligaciones y responsabilidades al haber sido parte de una serie de intercambios, que, a su vez, son un valor importante en el contexto andino.

Finalmente, las prácticas de carácter mágico-religioso, como las prácticas de crianza, muestran una serie de comportamientos de cuidado y protección que realizan las familias para que sus hijos estén bien. Como se ha reiterado, son las mujeres quienes asumen un rol protagónico en esta línea. Entre ellas, hay quienes acuden a prácticas mágico-religiosas para el bienestar físico de los suyos. La mamá de Fabrizio, por ejemplo, narró que, cuando su hijo estuvo con dolores de estómago, por temor a algún síntoma relacionado a la COVID-19, le dio hierbas medicinales o le “pasaba el huevo”²⁰. Esta práctica tan común en los Andes muestra, de alguna manera, la búsqueda de cuidado y protección de la madre por su hijo. Ello evidencia una preocupación que la impulsa a la acción para realizar esta práctica, lo cual demuestra una vez más cómo los campos afectivo y cognitivo están implicados.

A modo de cierre: la implicancia de los afectos en la política educativa

El estudio realizado permite comprender cómo las diferentes prácticas afectivas desplegadas por familias, docentes y estudiantes del aula de estudio, entre las que se incluyen también prácticas significativas del mundo andino, contribuyeron con la participación de la familia en la escuela. Esto da luces sobre la relación entre los actores mencionados, así como su agencia. Las prácticas afectivas brindan, así, una muestra de cómo las manifestaciones del campo afectivo impulsaron la participación de las familias para la continuidad del aprendizaje de niñas y niños del aula de la escuela de Miskypampa en un escenario tan complejo como el de la pandemia por la COVID-19, especialmente consideradas las necesidades de la

20. Creencia popular que consiste en frotar un huevo de gallina a una persona por diferentes partes del cuerpo, mientras se hacen rezos con el fin de averiguar las causas de su malestar. El huevo, posteriormente, se parte y se echa en un vaso para observar las burbujas o formas que se forman para conocer el mal que sufre la persona.

escuela rural andina. Pese a ello, el involucramiento de diferentes actores, como las profesoras o entidades de la comunidad, ha sido también clave.

Se ha descrito un escenario con limitaciones históricas a las que se enfrenta la escuela rural en el contexto andino: la ausente o inestable conectividad; la desigualdad; la inequidad de acceso a servicios básicos; el poco fortalecimiento de las capacidades docentes, estrategias y políticas educativas; y el cuasi abandono de la escuela rural por parte del Estado. Estas son factores que condicionan y complejizan mucho más la participación de las familias en la escuela, pese a la contribución de las prácticas afectivas. En este contexto, donde hay intersecciones éticas y políticas sobre la situación de las escuelas rurales, y en el marco del objeto de estudio, surge una oportunidad para abordar la implicancia de los afectos en la política educativa o, en palabras de Arfuch (2016, p. 253), indagar “qué hacen las emociones ante este estado del mundo”.

La postura de Lutz (2017) respecto a la posibilidad de abordar los discursos emocionales que configuran la política es valiosa. En la historia del Perú republicano y de la expansión de la escuela, han sido grandes los abandonos históricos hacia las comunidades andinas, que han radicado en las actitudes e ideologías marcadas por la discriminación étnico-racial, y en la implementación de proyectos y políticas públicas inestables, desligadas, y sin una lectura apropiada de los requerimientos de estas. Estas son actitudes y discursos materializados en las políticas públicas educativas y sociales, pero también son causa de un sistema, en que las poblaciones más vulnerables, no logran gozar del crecimiento económico del cual se ha hecho propaganda y enaltecimiento en los últimos años en el país.

La floja institucionalidad estatal y débil voluntad política son otros grandes factores, que juegan en contra de este escenario. En ese sentido, la cita de Camps (2011) puede ayudar a problematizar lo anterior desde la mirada del campo afectivo: “[...] solo desde el desagrado puede orientarse la lucha contra la vulnerabilidad de los más desiguales. En definitiva, es el desagrado frente a las injusticias lo que guía a la ley que pretende corregirlas” (p. 292). Este desagrado, al cual refiere Camps, da luces para “afectivizar” la política, es decir, abordar las leyes y las políticas, y su impacto en la población, en especial, en las zonas en que la desigualdad y la injusticia tienen lugar. Esto se puede lograr a través de los lentes de los afectos para reflexionar, y cuestionar aquellos discursos y actitudes en los cuales se basan, y todo aquello que acrecienta y mantiene las brechas sociales y educativas en el Perú.

Tras casi tres años de iniciarse la pandemia por la COVID-19, es importante reconocer que las dificultades que afrontan las dinámicas escolares en las zonas rurales, y las expresiones racionales-afectivas implicadas en los actores educativos son causa de las grandes desigualdades que vive nuestro país. No obstante, es necesario enfatizar la capacidad de agencia que familias, estudiantes y docentes poseen para seguir participando, pese a la realidad en que se encuentran, como se ha visto en el caso de la escuela de Miskypampa. También, se debe incidir en el trabajo articulado desde una educación que aborde las emociones como expresiones socioculturales, y desde prácticas que contribuyan, de manera positiva, a estudiantes y toda la comunidad educativa.

Referencias

- Abramowski, A. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 1-21. <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/yrNtLnMmhnpLWVMT9HZz3b/?format=pdf&lang=es>
- Ames, P. (2013a). *Entre el rigor y el cariño: infancia y violencia en comunidades andinas*. IEP.
- Ames, P. (2013b). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42(3), 389-409. <https://www.redalyc.org/pdf/126/12630966005.pdf>
- Ames, P., Rojas, V., y Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. GRADE.
- Ames, P., y Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor: la educación vista por los niños*. IEP.
- Andina (2017). Minedu: destituyen a más de 1,000 docentes sentenciados por violencia sexual. *Andina*. <https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-destituyen-a-mas-1000-docentes-sentenciadosviolencia-sexual-814210.aspx>
- Arfuch, L. (2016). “El giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *deSignis*, 24, 245-254. <https://www.redalyc.org/pdf/6060/606066848013.pdf>
- Arguedas, J. M. (1966). *Algunas observaciones sobre el niño indio actual y los factores que modelan su conducta*. Consejo Nacional de Menores.
- Balarín, M., y Cueto, S. (2007). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Grade. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/DT35YL.pdf>
- Bárceñas, K., y Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis: Revista de cultura digital*, 10(18), 134-151. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287/305>
- Benavides, M., Rodrich, H., & Mena, M. (2009). *Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia - escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco*. GRADE. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/externas/MBNiveles.pdf>
- Biancorosso, M. (2020). *Relación familia-escuela durante la pandemia del Coronavirus*. [Trabajo de fin de grado inédito]. Universidad de Sevilla.

- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. DESCLÉE.
- Bolin, I. (2006). *Growing up in a culture of respect: child rearing in highland Peru*. University of Texas.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Calderón, E. (2012). *La afectividad en antropología: una estructura ausente*. La Casa Chata. https://www.researchgate.net/publication/357391269_La_afectividad_en_antropologia_una_estructura_ausente
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2013). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(1), 45-49. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Camps, V. (2011). *El Gobierno de las emociones*. Herder Editorial.
- Cepal-Unesco (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL, 1-21. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Contreras, C. (2014). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. En C. Contreras, y P. Oliart (Eds.), *Modernidad y Educación en el Perú*, (pp. 12-80). Ministerio de Cultura.
- Cubillo-Guevara, A., Hidalgo-Capitán, A., y Domínguez-Gómez, J. (2014). *El pensamiento sobre el Buen Vivir. Entre el indigenismo, el socialismo y el posdesarrollismo*. Revista del CLAD Reforma y Democracia, (60), 27-58. <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357533692002.pdf>
- Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogo con maestros. En C. Montero (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa* (pp. 11-68). Consejo Nacional de Educación.
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Una aproximación a la gestión de la escuela primaria multigrado de ámbitos rurales. Recomendaciones para su fortalecimiento*. Defensoría del Pueblo. [https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-de-Adjuntia-016-2016-DPAE-\(1\).pdf](https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-de-Adjuntia-016-2016-DPAE-(1).pdf)
- Defensoría del Pueblo. (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria: brechas del servicio educativo público y privado que afectan a una educación a distancia accesible y de calidad*. Defensoría del Pueblo. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20N%C2%BA%20027-2020-DP%20La%20educaci%C3%B3n%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf>
- Diario Gestión. (2020). *Aprendo en casa: rol de acompañar a los hijos recae hasta 5 veces más en madres que en padres*. Diario Gestión. <https://gestion.>

- pe/peru/aprendo-en-casa-rol-de-acompanar-a-los-hijos-recae-hasta-5-veces-mas-en-madres-que-en-padres-noticia/
- Felipe, C., y Vargas, L. (2020). Caracterización de las escuelas primarias multigrado castellanohablantes en zonas rurales del Perú. *GRADE*, (1), 1-12. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-1.pdf>
- García, F. (2005). *Yachay: concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. PINSEIB.
- Guadalupe, J., León, J., Rodríguez, J., y Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. GRADE. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Heller, A. (2004). *Teoría de las emociones*. Filosofía y Cultura Contemporánea. <https://descargarlibrosenpdf.files.wordpress.com/2017/07/agnes-teorc3ada-de-los-sentimientos.pdf>
- Hodder, I. (1994). *The Interpretation of Documents and Material Culture*. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 393-402, Sage Publications. https://www.academia.edu/12454323/The_interpretation_of_documents_and_material_culture
- INEI. (2017). *Hogares según cobertura de las tecnologías de información y comunicación*. INEI. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/st/Lib1539/cap07.pdf
- INEI. (2018). *Huancavelica: Compendio estadístico*. INEI. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/st/Lib1494/libro.pdf
- INEI. (2020). *Pobreza monetaria alcanzó al 20,2% de la población en el año 2019*. INEI. <https://www.inei.gov.pe/prensa/noticias/pobreza-monetaria-alcanzo-al-202-de-la-poblacion-en-el-ano-2019-12196/>
- Isbell, B. J. (1997). Kuyaq : aquellos que aman : un análisis de parentesco andino y reciprocidad dentro de un contexto ritual. En G. Alberti y E. Mayer (Eds.), *Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos*, 110-152. IEP. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/667/peruproblema12.pdf;jsessionid=B7A2EFEC0912C931861469338EDB8FAD?sequence=2>
- Israel, G., Beaulieu, L., & Hartless, G. (2001). The Influence of Family and Community Social Capital on Education Achievement. *Rural Sociology*, 66(1), 43-68. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.66.7676&rep=rep1&type=pdf>
- Jahuir, R. (2001). *Participación comunitaria en la gestión educativa*. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de Simón]. Biblioteca Dr. Luis Enrique López-Hurtado. https://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/9.Tesis_Roger_Jahuir.pdf
- Juncosa, J. (2005). *Etnografía de la comunicación verbal shuar*. Abya-Yala. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1345&context=abya_yala

- Lara, A., y Enciso, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-lara-enciso>
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 69-79. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/239/236>
- Leinaweaver, J. (2009). *Los niños ayacuchanos: una antropología de la adopción y la construcción familiar*. IEP.
- Lestussi, A., Monserrat, M., y Torcomian, C. (2020). El vínculo familia-escuela en contexto de pandemia por COVID-19. *Alternativas cubanas en Psicología*, 9(27), <https://acupsi.org/wp-content/uploads/2021/10/05-Familia-Escuela-covid-ALestussi-MMonserrat-CTorcomian.pdf>
- López, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Lutz, C. (2017). *What Matters*. Cultural Anthropology. <https://journal.culanth.org/index.php/ca/article/view/ca32.2.02/145>
- Macher, S. (2007). *El umbral de la memoria. Pasado, presente y futuro en las memorias de la violencia en Huancavelica*. Instituto de Defensa Legal.
- Ministerio de Educación. (2016). *Marco de Buen Desempeño Docente*.
- Ministerio de Educación. (2020a). *Guía para el trabajo remoto de los profesores*. <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf/guia-de-trabajo-remoto-para-docentes.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020b). *Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo a las y los estudiantes*. <https://autoayuda.minedu.gob.pe/teescucho docente/wp-content/uploads/sites/32/2020/07/oa.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). Guía de disciplina positiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela y el trabajo con familias. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7634/Gu%C3%ADa%20de%20disciplina%20positiva%20para%20el%20desarrollo%20de%20habilidades%20socioemocionales%20en%20la%20escuela%20y%20trabajo%20con%20las%20familias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Salud. (2020). *Conoce qué es el coronavirus COVID-19*. Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/campa%C3%B1as/699-conoce-que-es-el-coronavirus-covid-19>
- Mujica, L. (2017). Siete notas andinas para pensar la ética. *Revista Kawsaypacha: Sociedad y medio ambiente*, (1), 69-61. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/Kawsaypacha/article/view/19645>

- Muñoz, J. L., y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>
- Ortiz, A. (2001). *La pareja y el mito: estudios sobre las concepciones de la persona y de la pareja en los Andes*. Fondo Editorial PUCP.
- Otero-Mayer, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., y González-Benito, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 617-626. <https://doi.org/10.5209/rced.70918>
- Patiño, A. (2020). Por una educación a distancia de calidad. *Tarea*. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/Tarea100_16_Alberto_Patino_Rivera.pdf
- Peraza-de-Aparicio, C. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Medisur*, 19(5), 891-894. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v19n5/1727-897X-ms-19-05-891.pdf>
- Proyecto Creer. (2020). La escuela rural: la diversidad frente al Covid-19. *Reina de la selva*. <https://reinadelaselva.pe/noticias/9363/la-escuela-rural-la-diversidad-frente-al-covid-19>
- Quicaña, E. (2020). Efectos de la COVID-19 en la economía rural de América Latina. *International Labour Organization*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_760656.pdf
- Resolución Ministerial N°531-2021-MINEDU. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 23 de diciembre de 2021
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores.
- Rivera, M., y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *PSYKHE*, 15(1), 119-135. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010
- Rutgers University (2022). *Social-Emotional Learning in Response to COVID 19*. Rutgers. https://cesp.rutgers.edu/sites/default/files/RU.CESP_Research.Brief_Covid.SEL.RTI.pdf
- Salas, G. (2009). La sustancia del parentesco entre lugares y humanos en la región del Cusco. En J. M. Gómez, *Crónicas Urbanas: análisis y perspectivas urbano-regionales*, 135-160. Centro Guamán Poma de Ayala.
- Sarmiento, P., y Zapata, M. (2014). *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI16.pdf>
- Sucari, W., Patty, A., Anaya, J., y Julia, G. (2019). Participación familiar en la educación escolar peruana. *Revista Innova Educación*, 1(1), 6-18. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.001>

- Tamariz, J. (2013). *Participación de los padres de Familia en la Gestión Educativa*. PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4641>
- Unicef, Ministerio de Educación, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables y Gobierno de Canadá. (2019). *Seamos libres, Seámoslo sin violencia: Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú*. UNICEF. <https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-09/cifras-violencia-ninas-ninos-adolescentes-peru-2019.pdf>
- Unicef. (2020). *La educación en familia en tiempos del COVID-19*. UNICEF. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/educacion-familia-covid-19>
- Velásquez, N. (2004). *Participación de la familia aimara en el proceso de enseñanza aprendizaje escolar del niño en la escuela 70302 Canahuayto, Zepita-Perú*. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de Simón]. Biblioteca Dr. Luis Enrique López-Hurtado. https://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/3.Tesis_Nestor_Velasquez.pdf
- Zamora, E. (2019). *No a la violencia sexual en los colegios: Hacia una política efectiva de cuidado de nuestros niñas, niños y adolescentes en la escuela pública*. Educacción. <https://www.educacionperu.org/no-a-la-violencia-sexual-en-los-colegios/>

Jóvenes universitarios que trabajan. Aportes a la comprensión de los vínculos entre educación y trabajo en las trayectorias universitarias

Melissa Villegas

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-9168-3841>
melissa.villegas@pucp.pe

Recibido: 08/05/2022
Aprobado: 08/02/2023

Resumen

Combinar estudios y trabajo en simultáneo es una realidad para muchos estudiantes en sus trayectorias universitarias. El presente artículo aborda la situación de estudiantes universitarios de origen rural que trabajan mediante el análisis de sus experiencias laborales y los significados que les atribuyen en relación con sus estudios. Los resultados dan cuenta de que los estudiantes trabajan por diferentes razones y que el trabajo es una dimensión importante, pues, además de permitirles costear sus estudios, aporta en el desarrollo e integración de aprendizajes que consideran valiosos para la mejora de su nivel de empleabilidad. En ese sentido, el estudio explora los vínculos entre educación y trabajo en la educación superior; a su vez, muestra la diversidad existente en la población estudiantil universitaria y contribuye con la comprensión de la toma de decisiones en sus procesos educativos.

Palabras clave: educación superior, educación y empleo, empleabilidad, estudiantes universitarios, jóvenes rurales.

Abstract

Combining studies and work simultaneously is a reality for many students in their university careers. This article addresses the situation of university students of rural origin who work, considering the analysis of their work experiences and the meanings attributed to them concerning their studies. From the results, it is found that students work for different reasons and that work is an important dimension that, in addition to allowing them to pay for their studies, contributes to the development and integration of learning that they consider valuable for the improvement of their level of employability. In this way, the study explores the links between education and work in higher education, while showing the diversity existing in the university student population and seeks to contribute to the understanding of decision-making in their educational processes.

Keywords: Higher education, Education and Employment, Employability, University students, Rural youth.

Introducción

El tránsito por los estudios universitarios constituye una de las etapas más importantes en la vida de los jóvenes, lo que es especialmente significativo para aquellos de origen rural. Su transición hacia la educación superior está marcada por diversas dificultades socioeconómicas; esto, a su vez, involucra decisiones y el desarrollo de estrategias familiares guiadas por las aspiraciones de profesionalización de los jóvenes (Grompone et al., 2018; Rojas et al., 2017; Villegas, 2016). Estudios previos que han apuntado a la comprensión de los jóvenes rurales los caracterizan como un colectivo amplio y heterogéneo, cuyas experiencias y expectativas del futuro están mediadas por las condiciones que ofrecen sus territorios, los cuales se entienden como escenarios que interconectan el campo con las ciudades en el marco de una comprensión amplia de la ruralidad (Trivelli y Gil, 2021). Así, los jóvenes presentan patrones de movilidad y desplazamiento entre campo-ciudad en función de sus objetivos educativos.

La presencia de los jóvenes rurales en la educación superior no es reciente, aunque sí mayor que en décadas previas. Esto se debe al crecimiento de la cobertura educativa en este nivel, que ocurrió en paralelo a una diversificación de la oferta universitaria. En este contexto, se constata que el 25 % de los jóvenes de entre 20 y 24 años accede hoy a educación superior, más del doble de aquellos que lo hacían hace 10 años atrás (12 %) (Díaz y Fernández, 2017). Por su parte, si bien la oferta educativa en el nivel superior se concentra en las zonas urbanas, en regiones como la sierra del país, existe una oferta de universidades licenciadas más amplia que la de hace unas décadas (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2021)¹.

Desde la literatura, se señala que, en paralelo al crecimiento del acceso, surgen nuevos perfiles de estudiantes, entre los cuales se gesta un fenómeno importante: estudiantes que trabajan a lo largo de su formación en el pregrado. En América Latina, se evidencia que, dentro de la proporción de estudiantes de entre 15 y 29 años, un 27 % estudiaba y trabajaba en el 2014 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización Internacional del Trabajo, 2017). En el Perú, datos de una encuesta aplicada a jóvenes de entre 15 y 29 años en el 2019 mostraron que un 11.6 % de estos combinaba ambas actividades (Ames et al., 2021). Por su parte, en el caso de los estudiantes universitarios de entre 17 y 21 años, se encontró que, para el año 2017, el 20 % de estos estudiaba y trabajaba al mismo tiempo (Ministerio de Educación, 2020b). Igualmente, poco más del 50 % de los estudiantes universitarios de 25 años a más estuvo estudiando y trabajando en simultáneo en el 2020 (Sunedu, 2021).

La combinación de estudios y trabajo puede ser vista desde la óptica de adquisición de habilidades y de experiencia para la empleabilidad. En este ám-

1. Al respecto, la sierra es la región que concentra la mayor cantidad de universidades licenciadas después de la capital, con un total de 26 instituciones (Sunedu, 2021).

bito, estudios revelan que los centros laborales son lugares de aprendizaje y que la experiencia preprofesional es un aspecto valorado por los estudiantes (Martínez Martín, 2003; Oswald-Egg y Renold, 2021). Ante el conocimiento de las dificultades del empleo profesional, muchos estudiantes buscan anticiparse, y fortalecer sus habilidades y redes laborales, especialmente aquellos que se encuentran en los últimos ciclos de la carrera dada su pronta transición al mercado laboral profesional (Jackson y Tomlinson, 2021; Stavik y Åse Arnesen, 2007). En esta línea, la literatura muestra las características que presenta la experiencia preprofesional, en diálogo con los mecanismos institucionales de las universidades que están orientados a fortalecer la empleabilidad de los estudiantes y egresados (García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui, 2018).

Por su parte, el reconocimiento de la diversidad de estudiantes que acceden a la educación superior muestra que estos también son jóvenes que viven distintas experiencias fuera de la educación formal. Otros estudios latinoamericanos han señalado que la inserción laboral durante la formación es producto de diversos intereses y decisiones que trascienden las necesidades económicas (Pérez Islas y Urteaga, 2001; Weiss, 2012). Asimismo, las experiencias laborales de los estudiantes se convierten en un espacio de socialización importante donde se construyen aprendizajes que aportan significados y valoraciones sobre su educación (de Ibarrola, 2005; Guzmán, 2004; Martínez Martín, 2003).

Frente al panorama descrito, la vida laboral de los estudiantes universitarios es un aspecto de interés para analizar la conexión existente entre el sistema educativo y el empleo profesional. Sin embargo, ha sido poco estudiado desde la perspectiva de los estudiantes. A su vez, es un aspecto que trastoca de manera particular a los estudiantes de origen rural, quienes, como señala la literatura, acceden al mercado laboral desde temprana edad, y muestran tipos de ocupación que varían según el nivel de urbanización presente en el territorio (Trivelli y Gil, 2021).

Si bien los debates crecientes en la educación superior se orientan a fortalecer la empleabilidad, es escaso el conocimiento acerca de la vida laboral de los estudiantes cuyas trayectorias educativas coexisten con sus trayectorias laborales en el marco de las oportunidades y desafíos que afrontan en sus territorios. En este sentido, el presente documento tiene por objetivo describir las experiencias laborales de los estudiantes universitarios y analizar los significados que atribuyen en relación con sus procesos formativos. Con los hallazgos presentados, se busca reconocer el vínculo entre la formación en educación superior y una variable esencial, la empleabilidad, desde la perspectiva de los estudiantes que trabajan; asimismo, se pretende aportar a la discusión de los vínculos entre educación y trabajo a partir de la comprensión de las experiencias de los estudiantes fuera del espacio universitario, las cuales son parte de sus procesos formativos.

Marco conceptual

En el marco de una democratización del acceso a la educación superior, que se desarrolló en paralelo a la aparición de una oferta institucional heterogénea en el caso peruano, se destaca la presencia de estudiantes con diversos perfiles y orígenes sociales en las universidades. En este contexto, los estudiantes que trabajan integran un grupo importante que ejemplifica esa diversidad existente en la educación superior y se muestran como sujetos activos con diversos intereses que conviven en paralelo a sus estudios (Dubet, 2005).

Los estudiantes de origen rural son jóvenes que integran un colectivo amplio y provienen de contextos que han experimentado transformaciones importantes que caracterizan la nueva ruralidad, por ejemplo, la diversificación de actividades económicas e interacciones con los espacios urbanos, y una mayor conexión vial que facilita el desplazamiento de la población rural a las ciudades, entre otras. En la nueva ruralidad, los territorios rurales se entienden desde sus interacciones con el área urbana (ciudades grandes y pequeñas), y como escenarios pluriactivos, no únicamente agrícolas (Urrutia y Trivelli, 2018). En este sentido, se trata de territorios que moldean las oportunidades educativas y laborales de los jóvenes.

En cuanto al aspecto educativo, debido a que la oferta educativa en el nivel superior se concentra en las zonas urbanas, el acceso a ella ha implicado el desplazamiento y búsqueda de residencia de los jóvenes a las ciudades, sin que ello implique necesariamente el abandono de sus comunidades de origen, donde comúnmente residen padres y abuelos. Tanto la movilidad entre campo y ciudad que ellos realizan como la posibilidad de contar con residencia en la ciudad incrementan sus oportunidades de acceso a las universidades y la incorporación a una nueva cultura académica². No obstante, las posibilidades de acceso no siempre son las mismas para varones y mujeres, puesto que, en la etapa postsecundaria, las mujeres ven limitadas sus posibilidades de decisión sobre la educación y el trabajo, a diferencia de los jóvenes varones (Rojas et al., 2017).

En cuanto a la dimensión laboral, se ha identificado que, si bien la pluriactividad en los territorios abre posibilidades laborales que trascienden el sector agropecuario, como el sector de comercio y servicios, también influyen los niveles de urbanización presentes, los cuales posibilitan oportunidades entre el

2. Estudios previos han mostrado que, tras el ingreso, los estudiantes afrontan un proceso de integración complejo, especialmente aquellos con orígenes sociales diversos y que son ajenos a la cultura académica universitaria (Conley et al., 2020; Jenkins et al., 2013). En el país, se ha evidenciado que la socialización en el espacio universitario involucra el desarrollo de clasificaciones sociales y raciales que hacen los estudiantes sobre sí mismos, así como una negociación constante de sus identidades culturales a medida que se incorporan a la vida universitaria (Oliart, 2011; Villacorta, 2012; Zavala y Córdova, 2010)2012; Zavala & Córdova, 2010.

trabajo dependiente e independiente. En el caso de los jóvenes rurales, estos muestran mayores niveles de ocupación que sus pares urbanos³ en rubros derivados del sector agropecuario, aunque se encuentra una importante presencia en la modalidad de trabajo familiar no remunerado (Trivelli y Gil, 2021). Esto último explica por qué el mayor problema para los jóvenes es la calidad del empleo, pues el trabajo familiar no remunerado conduce a trayectorias laborales precarias, especialmente en el caso de las mujeres, donde predomina dicha modalidad⁴.

Dadas las condiciones en que viven los jóvenes rurales, se ha encontrado que el trabajo y la educación son dos ámbitos interconectados en diferentes etapas de sus trayectorias. Desde la óptica de los estudiantes, esto resulta central para entender cómo se desarrolla la formación para la empleabilidad en la educación superior. Combinar estudios y trabajo en los jóvenes responde a múltiples factores que están interconectados según el contexto donde se sitúen, y que abarcan tanto las necesidades para solventar los estudios como la preocupación por la empleabilidad futura, entre otros. A partir de ello, se pueden identificar, por lo menos, cuatro factores interconectados que influyen en las decisiones de los estudiantes por el trabajo: (a) razones económicas, (b) responsabilidades familiares, (c) búsqueda de aprendizajes, (d) búsqueda de mejoras en la inserción laboral.

En cuanto al primer factor, que alude a las razones económicas, se encuentra la búsqueda por solventar costos derivados de la educación. Estudios previos muestran que las decisiones están estrechamente vinculadas con las características socioeconómicas dado el costo que representa transitar a la educación superior. Si bien el trabajo aporta económicamente a los costos de matrícula y manutención para los estudios, también se señala que una mayor cantidad de horas trabajadas puede convertirse en un obstáculo para el desempeño académico (Barreto et al., 2019).

Estudiar y trabajar en simultáneo también responde a las maneras en que los jóvenes construyen aprendizajes en el marco de su pertenencia al contexto que los rodea y en relación con otros (Charlot, 2014). De esta manera, la inserción laboral de los jóvenes forma parte de sus procesos de socialización a lo largo del curso de vida, en el que desarrollan aprendizajes y construyen su autonomía a partir de las responsabilidades que asumen en el hogar y en la comunidad (Casal et al., 2006; Dávila y Ghiardo, 2018). Así, en el Perú, estudios han mostrado que la participación en el mundo del trabajo comienza a edades tempranas bajo un sentido de responsabilidad y pertenencia (Ames, 2017).

3. “En el caso de Perú, los jóvenes rurales ocupados superan a los urbanos en 17 puntos porcentuales, llegando a un promedio de 69 % en el primer caso, y 52.1 % en el segundo” (Díaz y Fernández, 2017, p. 15).

4. “El 30 % de los jóvenes rurales trabajan en la modalidad de trabajo familiar no remunerado, y la proporción aumenta a 39 % cuando solo se observa a los que laboran en el sector agropecuario. Sin embargo, en el caso de las jóvenes rurales, los porcentajes son 52 % y 67 %, respectivamente” (Trivelli y Gil, 2021, p. 109).

Igualmente, en las zonas rurales, la participación en actividades familiares no remuneradas y aquellas remuneradas se convierten en contextos de aprendizaje extraescolar que permiten desarrollar una mayor autonomía en los jóvenes (Rojas et al., 2017; Villegas, 2016).

En relación con el tercer factor, los espacios laborales son contextos de aprendizajes que aportan a los saberes que se desarrollan en el espacio escolar (Guile y Griffiths, 2001). Al respecto, estudios como el de Cuevas de la Garza y De Ibarrola (2013) identifican cuatro tipos de aprendizajes que los estudiantes desarrollan tanto en el ámbito escolar como en el ámbito laboral. Por un lado, los aprendizajes vinculados a saberes cognitivos, orientados a los contenidos curriculares, provienen sobre todo del espacio escolarizado, mientras que los saberes procedimentales, en cuanto aplicación y resolución de problemas, predominan en los centros laborales. Por otra parte, los saberes actitudinales son distintos entre el contexto educativo y laboral, mientras que los saberes meta-cognitivos se derivan de la reflexión que los estudiantes hacen sobre la aplicación y correspondencia de los aprendizajes en ambos ámbitos. Asimismo, otros estudios señalan que los estudiantes reconocen la importancia del espacio laboral en la medida en que les permite enriquecer su formación mediante el desarrollo de competencias que contribuyen a encontrarles un sentido a los estudios que realizan (Guzmán, 2004; Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014).

Un cuarto aspecto es que la decisión de combinar estudios y trabajo se deriva de una búsqueda por mejorar la inserción laboral profesional, la cual se entiende como un proceso de integración sucesivo al mundo del trabajo que depende de múltiples aspectos, entre los que destacan las habilidades como conocimientos que poseen los estudiantes (García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui, 2018). En esa misma línea, estudios señalan la importancia de la experiencia preprofesional para la empleabilidad, la cual es más notoria en los últimos ciclos de la carrera (OswaldEgg y Renold, 2021). En el Perú, para el 2020, se encontró que el 46.5 % de los estudiantes universitarios estuvo trabajando para ganar experiencia preprofesional y, a la vez, obtener ingresos (Ministerio de Educación, 2020a). Igualmente, se ha señalado que una mayor cantidad de meses de experiencia laboral previa al egreso incide en un menor tiempo para la obtención de un empleo formal asalariado (Sunedu, 2021).

Respecto a la importancia de la experiencia preprofesional, que es uno de los motivos por los cuales los estudiantes trabajan, la evidencia muestra que no se trata solo de acumular experiencia, sino de que esta sea de calidad; así, se facilitarán mejores conexiones laborales, y se desarrollarán competencias que fortalezcan la empleabilidad tras el egreso (González-Romá et al., 2018; Jackson y Tomlinson, 2021; Stavik y Åse Arnesen, 2007). En este sentido, es importante, por un lado, dar cuenta de cómo operan las redes y contactos laborales a los que los jóvenes acceden para conseguir empleo (Gutiérrez y Assusa, 2019), y, por otro lado, dar cuenta de su experiencia preprofesional en relación con la carrera estudiada (Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014).

A partir de los aspectos mencionados, las experiencias laborales de los estudiantes que trabajan se conectan con una reflexión mayor acerca de la diversidad de formas en que los jóvenes desarrollan su empleabilidad; a su vez, visibilizan la importancia del acompañamiento institucional orientado a ella en aras de promover buenas prácticas en las universidades (Tymon, 2013). En el escenario internacional, se hace un llamado a reconocer los tipos de experiencias laborales que los estudiantes desarrollan para enfatizar la necesidad de que las universidades implementen mecanismos que promuevan la empleabilidad desde la carrera. En este sentido, si bien las prácticas preprofesionales constituyen uno de los principales mecanismos para promover la inserción laboral de los estudiantes (Martínez Martín, 2003), también existen otros, como pasantías, cursos prácticos, servicios de consejería, etc. (González-Romá et al., 2018). De esta manera, la puesta en discusión de las trayectorias universitarias de los estudiantes que trabajan repercute, además, en la búsqueda por mejorar los procesos de enseñanzaaprendizaje y en la promoción del bienestar de los estudiantes en las universidades.

Metodología

El presente artículo tiene por objetivo analizar las experiencias laborales de los estudiantes de origen rural que trabajan y los significados que les atribuyen en relación con sus estudios. Para este propósito, se propone un diseño mixto que se llevó a cabo en dos fases durante el año 2019: una primera fase cuantitativa, la cual estuvo abocada a identificar características iniciales de los estudiantes que trabajan, y una segunda fase cualitativa, en la que se analizaron sus experiencias laborales y los significados que les atribuyen durante la formación en la carrera.

Durante la primera fase, se realizó una encuesta autoaplicada a 209⁵ estudiantes que se encontraban entre el octavo y décimo ciclo de la carrera⁶, pertenecientes a una universidad pública ubicada en el departamento de Apurímac. Los estudiantes encuestados estudian una de estas tres carreras: Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería de Sistemas y Administración de Empresas⁷. Posteriormente, durante la segunda fase, se llevaron a cabo 18 entrevistas semiestructuradas con los estudiantes que habían respondido a la encuesta y que aceptaron participar en la entrevista, previa aceptación de un consentimiento informado. En total, participaron 18 jóvenes, entre varones y mujeres, que provenían de centros poblados pertenecientes

-
5. Para el año 2019, conformaban el total de estudiantes que estaban en los ciclos académicos indicados y que estuvieron presentes al momento de la aplicación.
 6. La decisión por los ciclos de estudio se debió a referencias en la literatura sobre una mayor preocupación por el empleo profesional en los últimos años de formación en el pregrado (Jackson y Tomlinson, 2021; Planas-Coll, 2013).
 7. La elección de las carreras se debió a que, para aquel entonces, constituían la oferta total de programas que ofrecía la universidad y, entre ellas, se encontraban estudiantes de octavo ciclo a más.

a distritos cercanos a la ciudad donde se ubicaba la universidad⁸. Cabe mencionar que todos los estudiantes, cuyas edades se encontraban entre los 22 y 27 años, eran la primera generación en sus familias con un mayor grado educativo.

Hallazgos

Características de la situación laboral de los estudiantes

Como parte de la encuesta, una primera pregunta buscó identificar la cantidad de estudiantes que trabajaban y los periodos en que realizaban dicha actividad. Al respecto, como se evidencia en la tabla 1, del total de estudiantes, un 47.5 % indicó que trabajaba solo durante vacaciones, seguido de un 30.7 % que señaló trabajar durante todo el año. Por su parte, un 14.4 % indicó que no trabajaba, mientras que un 7.5 % precisó que trabajaba durante el tiempo de clases. De los resultados obtenidos, y al margen de los periodos de trabajo durante el año, es importante destacar que poco más del 85 % de los estudiantes de ciclos superiores combinaban trabajo y estudios. Cabe resaltar que, al analizar los mismos indicadores según sexo del estudiante, no se identificaron diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Tabla 1
Situación laboral según sexo del estudiante

¿Trabaja mientras estudia?	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	F	%	F	%
Trabaja solo durante las vacaciones.	46	45.5	50	49.5	96	47.5
Trabaja durante el tiempo de clases y en vacaciones.	32	31.7	30	29.7	62	30.7
No trabaja; solo estudia.	17	16.8	12	11.9	29	14.4
Trabaja durante el tiempo de clases.	6	5.9	9	8.9	15	7.5
Total	101	100	101	100	202	100

Respecto a los motivos para trabajar durante la vida universitaria, la tabla 2 muestra que las razones predominantes fueron la búsqueda de experiencia y la necesidad de obtener ingresos. Así, el 32.1 % de los estudiantes indicó trabajar a fin de obtener experiencia, seguido del 31 %, que trabajaba para ganar dinero. Por su parte, un 27.4 % trabajaba para ayudar a la familia, mientras que un 9.5 % lo hacía con la finalidad de mantener contactos que facilitaran conseguir nuevas oportunidades laborales.

8. El cuestionario de la encuesta pedía indicar lugar de nacimiento a nivel de provincia y distrito, así como lugar de residencia actual.

Asimismo, en cuanto al sexo del estudiante, se destacaron dos aspectos respecto a las categorías predominantes. En un primer caso, una mayor proporción de las mujeres, el 40.5 %, consideró que la búsqueda de experiencia era el principal motivo para trabajar. Por otro lado, en el caso de los hombres, una mayor proporción de estos, el 36 %, indicó que el principal motivo era ganar dinero.

Tabla 2
Principal motivo para trabajar, según sexo

Motivo para trabajar	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	F	%	F	%
Obtener experiencia laboral	32	40.5	22	24.7	54	32.1
Ganar dinero	20	25.3	32	36	52	31
Ayudar a la familia	23	29.1	23	25.8	46	27.4
Establecer contactos que podrían ayudarme a conseguir un trabajo en el futuro	4	5.1	12	13.5	16	9.5
Total	79	100	89	100	168	100

Respecto a los tipos de actividades que desempeñaban los estudiantes, la tabla 3 muestra ocho categorías identificadas. Un poco más de la tercera parte de los estudiantes, el 37 %, trabajaba en venta de productos y atención al público; el 17.4 %, en un negocio propio o familiar; y un 15.2 %, reportó trabajar como operador en programas del sector público. Por su parte, otras categorías identificadas, como trabajadores en restaurantes, construcción de obras, jornaleros en chacra, entre otras, presentaron cifras menores que el 10 %.

Tabla 3
Actividades que desempeñan los estudiantes

¿En qué se desempeñó la semana anterior?	F	%
En ventas de productos y atención al público	34	37
En negocio propio o familiar	16	17.4
Como operador en algún programa o área en el sector público	14	15.2
Como cocinero (restaurantes)	8	8.7
En construcción de obras o como operador en minas	6	6.5
Como jornalero en chacra	6	6.5
En actividades académicas	5	5.4
Como taxista/transportista	3	3.3
Total	92	100

Asimismo, se obtuvo información inicial sobre las estrategias que los estudiantes llevaban a cabo para conseguir empleo. Como se observa en la tabla 4, de los 95 estudiantes que respondieron esta pregunta, el 30.5 % indicó que trabajaba en un negocio familiar. También destacaron aquellos que presentaron solicitudes o respondieron a avisos de empleo, así como aquellos que consultaron con amigos o conocidos, estrategias que representaron un 21.1 % cada una. Igualmente, es importante mencionar que una proporción de los estudiantes había desarrollado un negocio y había buscado financiamiento para el mismo, lo cual representó un 13.7 %.

En este análisis, también se deben considerar aspectos que diferencian a hombres y mujeres. Así, por ejemplo, mientras se demostró que una mayor proporción de mujeres había conseguido trabajo en el ámbito familiar y a través de solicitudes de empleo, con 46.7 % y 26.7 %, respectivamente, en el caso de los varones, se destacó una mayor proporción de quienes encontraron trabajo a través de amistades y conocidos, así como aquellos que iniciaron un negocio propio, con 26 % y 18 %, respectivamente.

Tabla 4
Estrategias para conseguir empleo, según sexo

Formas en que consiguió su trabajo	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	F	%	F	%
Trabaja en un negocio familiar.	21	46.7	8	16	29	30.5
Presentó solicitudes o respondió a avisos de empleo.	12	26.7	8	16	20	21.1
Consultó o se juntó con amigos o conocidos.	7	15.6	13	26	20	21.1
Buscó financiamiento para empezar un negocio.	4	8.9	9	18	13	13.7
Esperó en la calle para ser contratado en un trabajo ocasional.	0	0	6	12	6	6.3
Se inscribió en una oficina de empleos.	1	2.2	1	2	2	2.1
Otros	0	0	5	10	5	5.3
Total	45	100	50	100	95	100

Paralelamente, los tiempos destinados a la vida laboral indican diferentes situaciones. Se destaca la proporción de estudiantes que invierte mayor cantidad de horas en el trabajo, que sobrepasan las 20 horas semanales, lo cual podría considerarse mayor que el tiempo parcial establecido en la normativa vigente⁹. Como se observa en la tabla 5, entre aquellos estudiantes que trabajan hasta 20 horas a la semana, el 45.5 % invirtió de 11 a 20 horas semanales, y el 21.5 %, de 3 a 10 horas por semana. Por otro lado, entre aquellos que reportaron haber estado trabajando una mayor cantidad de tiempo en la semana, quienes trabajaron de 21 a 45 horas representaron el 27.8 %, y aquellos que lo hacían de 46 hasta 60 horas, 5 %. Además, según el sexo del estudiante, se destaca que más mujeres trabajan de 11 a 20 horas, y de 21 a 45 horas, con 52.5 % y 32.5 % en cada caso.

Tabla 5
Cantidad de horas trabajadas la semana anterior, según sexo

¿Cuántas horas trabajó la semana anterior?	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	F	%	F	%
De 11 a 20 horas	21	52.5	15	38.5	36	45.5
De 21 a 45 horas	13	32.5	9	23.1	22	27.8
De 3 a 10 horas	4	10	13	33.3	17	21.5
De 46 a 60 horas	2	5	2	5.2	4	5
Total	40	100	39	100	79	100

Una última pregunta que acompaña esta caracterización de los estudiantes buscó rescatar las percepciones iniciales sobre el trabajo durante su formación. Para ello, se establecieron cuatro categorías, entre las cuales se encuentran aquellas que refieren al trabajo como un aspecto beneficioso durante la formación en la carrera y, por otro lado, las que refieren al trabajo como un aspecto que dificulta continuar con los estudios. La tabla 6 muestra que poco más del 50 % de los estudiantes considera que el trabajo es beneficioso para acumular experiencia laboral, seguido de un 31.3 %, que indicó que es beneficioso siempre y cuando la experiencia se vincule con la carrera. Por su parte, un 13 % consideró que combinar estudios y trabajo representaría una dificultad para dedicar mayor tiempo a los estudios.

9. De acuerdo con el Decreto Legislativo N° 728, Ley de Productividad y Competitividad Laboral, se consideran trabajadores de tiempo parcial a aquellos que no superan las 20 horas semanales de lunes a viernes, o hasta 24 horas de lunes a sábado.

Tabla 6
Valoraciones sobre trabajar y estudiar al mismo tiempo

¿Considera que trabajar y estudiar al mismo tiempo es beneficioso o una dificultad durante sus estudios?	F	%
Creo que beneficia para que en el futuro tenga una mayor experiencia laboral.	107	51.4
Creo que podría ser un beneficio siempre y cuando se consiguiera trabajo en algo relacionado con la carrera.	65	31.3
Creo que trabajar dificulta poder tener tiempo para estudiar.	27	13
Creo que estudiar y trabajar no es posible porque no es fácil conseguir trabajo aquí.	9	4.3
Total	208	100

Experiencias laborales y significados sobre los estudios

Estudios previos sobre el trabajo de los estudiantes hacen mención a una transición laboral que inicia durante la universidad, sobre todo debido a la búsqueda de experiencias significativas que favorezcan la empleabilidad en dicha etapa (Oswald-Egg y Renold, 2021). En el contexto de estudio, los jóvenes provienen de hogares donde el trabajo es una actividad central para la reproducción de las familias, por lo que todos los miembros participan de manera progresiva en diferentes tareas productivas.

La vida laboral de los jóvenes inicia mucho antes de llegar a la universidad. En efecto, estos trabajan desde el inicio del pregrado y, de manera progresiva, acomodan sus tiempos dedicados al trabajo sin que ello interfiera con la progresión de sus estudios. Así, estudiar y trabajar en un escenario como este, de altas expectativas educativas, no implica el retraso o abandono de la carrera cursada; por el contrario, la convivencia entre ambos contextos (educativo y laboral) imprime diferentes significados y valoraciones sobre los estudios (Cuevas de la Garza y de Ibarrola, 2013).

A continuación, se presenta un gráfico que resume los principales motivos asociados a la decisión de combinar trabajo y estudios para luego analizar las razones identificadas a partir de algunos testimonios.

Gráfico 1. Motivos asociados a la decisión de trabajar durante los estudios



a. Trabajar para solventar gastos personales

Algunos estudiantes señalaron que trabajan con el fin de solventar sus gastos personales, lo que consiste en asumir los costos derivados de su educación, tales como alimentación, transporte, útiles escolares, alquiler de vivienda y de internet. En estos casos, el aspecto económico aparece como la razón principal de su trabajo. Sin embargo, también se identificaron percepciones sobre una mayor autonomía con la cual se asumen en esta etapa. Al respecto, jóvenes como Martín (26 años), estudiante de Ingeniería Agroindustrial, señalaron que la decisión de trabajar era un aspecto importante que les permitía continuar los estudios y ser menos dependientes de su familia. La actividad que realizaba Martín le permitían ganar experiencia laboral mientras evaluaba en qué podría trabajar al terminar la carrera. Él explicó:

Yo trabajo haciendo taxi durante toda la semana. Lo que yo hago es que salgo a taxear cuando terminan mis clases y, como he buscado adaptar mis horarios de la universidad para tener clases durante la mañana, entonces, tengo de la tarde en adelante para hacer taxi. Con lo que saco [del taxi], no tengo que depender de mis papás o hermanos. No puedo pedirles, ya estoy grande y yo puedo pagar mis gastos de materiales, internet, alimentación. Es un poco cansado, pero es el trabajo que mejor se acomoda a mis horarios de la universidad. De paso, gano experien-

cia mientras veo en qué otra cosa puedo trabajar más adelante cuando termine la carrera.

A lo largo de su testimonio, Martín contó que dedicaba más tiempo al trabajo que a la universidad. Reconocía que la vida universitaria tenía actividades extraacadémicas en las que él no participaba debido al tiempo que dedicaba al trabajo. Al mismo tiempo, mantuvo un discurso orientado a sus metas, como poder culminar la carrera, obtener su bachillerato y buscar nuevas oportunidades laborales con su profesión. Sobre ello, comentó:

Yo paro más tiempo trabajando. No me gusta estar mucho en la universidad. Estoy en clase y luego me voy [...]. Tengo otros compañeros que se quedan después de clase para avanzar sus trabajos ahí o participar en eventos, en las danzas que se organizan en la universidad. Yo no soy así. Claro que cumplo, hago mis trabajos que me dejan por las noches, o a veces entre horas de la tarde que tengo, pero yo trabajo más. Aparte, lo que quiero es terminar mi carrera, sacar el bachiller y ver en qué puedo trabajar después, porque ahorita veo que hay pocas oportunidades [de trabajo] aquí. Aún estoy viendo qué hacer, porque conseguir trabajo con lo que estoy estudiando no es fácil. En pocos lugares te contratan [...]. Es que me gustaría ver en qué puedo trabajar luego, porque con la carrera veo que no hay muchas oportunidades aquí.

Como muestra el testimonio, jóvenes como Martín buscan culminar la carrera y obtener un título universitario, por lo que la convivencia dentro del espacio universitario en el presente parece ser mínima. Así, sus intereses educativos parecen centrarse en la obtención del grado de bachiller, con lo cual acreditaría ser profesional y podría alcanzar una nueva posición en el mercado laboral (Huber y Lamas, 2017). Por otra parte, si bien trabajar permite solventar los gastos de la carrera que estudia, la convivencia con el trabajo también deriva en que vea con poco optimismo su futuro laboral profesional en ese contexto. Más adelante, ante la pregunta sobre cómo se concibe a sí mismo en esta etapa de su vida, Martín señaló: “Yo diría que soy un joven trabajador que estudia, porque lo primero es trabajar para mí; ya con eso puedo estudiar y tener una carrera”.

b. Trabajar para aportar al hogar

Un segundo caso son los estudiantes que trabajan para apoyar económicamente al hogar familiar, lo que consiste en solventar sus gastos personales, como el primer caso, y también asumir costos asociados a la educación de hermanos menores que están bajo su cuidado. Vale mencionar que, en esta situación, se identificaron a estudiantes que provenían de familias monoparentales, o que estaban al cuidado de alguno de sus padres, ya sea por la edad o por alguna

enfermedad. En esta situación, se encontraba Antonia (22 años), que estudiaba Administración, y vivía con sus padres y su hermano menor:

Todo el tiempo trabajo los fines de semana y con eso ya no les pido a mis papás. Costeo mis estudios y los de mi hermano, que tiene que prepararse también para que vaya después a la universidad. A veces, él no me pide, pero yo tengo que ver por él. Entonces, veo qué necesita y le doy. Así, yo con mi mamá nos encargamos de los gastos en la casa, porque mi papá ya no puede trabajar por la enfermedad [...]. Yo sí me considero independiente. Para mí, es importante trabajar porque, si no, puedo apoyar en mi casa.

En cuanto a sus experiencias laborales, Antonia trabajó desde que ingresó a la universidad; combinaba trabajos por cuenta propia, con la chacra o trabajos dependientes en empresas locales del rubro de transporte, todo ello además de realizar trabajo no remunerado en el hogar. Asimismo, reconoció que su experiencia previa en el rubro señalado le permitió aprender y mantener contactos, gracias a los cuales pudo realizar su práctica preprofesional de la universidad. Sobre ello, mencionó lo siguiente:

Yo he trabajado de todo, vendiendo, como cobradora de transporte local. Después, para presentar mis prácticas de la universidad, también entré a trabajar para una empresa de transporte interprovincial. Ahí, en esa empresa, llegué por contacto, y porque ya antes había trabajado en el rubro; entonces, sabía cómo era el tema. Es que, en el trabajo, te piden experiencia. Sí, de todas maneras tuve que aprender la parte administrativa, pero igual era más fácil, porque ya sabía cómo se movía el rubro. Conseguir prácticas no es fácil. A algunos les es muy difícil conseguir, pero a mí me ayudó la experiencia previa.

Antonia trabajaba, sobre todo, los fines de semana, puesto que ello le permitía no descuidar sus estudios. Para ella, participar en el espacio universitario y compartir un tiempo de encuentro con otros también era importante. Al respecto, comentó lo siguiente:

Siempre he sabido sobrellevar los trabajos que tengo para no descuidar mis estudios. Por eso, trabajo, más que nada, los fines de semana. Me adapto porque me gustan las dos cosas. También, me gusta participar en la universidad. Por ejemplo, he participado en deportes, he sido delegada del salón, trataba de participar en las reuniones y en debates; también, estuve en el elenco de danza. Y, cuando tenía muchas tareas de la universidad, dormía menos porque me quedaba hasta tarde en el laboratorio para sacar información porque no contaba con internet en casa.

Más adelante, ante la pregunta sobre cómo se concebía a sí misma en esta etapa de su vida, Antonia señaló:

Trabajar no es un impedimento para poder estudiar. Yo me considero una joven trabajadora que estudia, porque, cuando trabajas, eres independiente, puedo hacerme cargo de mí y de mi familia, y también porque ahorita lo que quiero es trabajar para luego hacer mi negocio.

c. Trabajar para ganar seguridad y confianza

Algunos estudiantes resaltaron la importancia de desarrollar habilidades sociales que pueden aplicar en sus contextos laborales, tales como aprender a hablar en público, interactuar con personas, trabajar en equipo. Estas son competencias que pueden fortalecerse en los centros laborales, los cuales pasan a ser un espacio de aprendizaje alternativo a la universidad (Cuevas de la Garza y de Ibarrola, 2013). Dichas competencias resultan particularmente importantes para los estudiantes de origen rural, quienes afrontan un proceso de integración complejo en el espacio universitario (Conley et al., 2020; Jenkins et al., 2013). En esta situación, se encontraba María (23 años), quien estuvo trabajando en una cafetería local. Sobre ello, comentó lo siguiente:

A mí el trabajo en la cafetería me enseñó a perder la timidez, a hablar más alto, coordinar en equipo y saber tratar a los clientes. Como que me sentía más segura, confiada. Es que, cuando entré a la universidad, me volví bien tímida, como discriminada, en otras palabras, y ya pues, yo sabía que tenía que superarlo. Siento que el trabajo me ayudó porque, antes, también he trabajado, pero digamos que era diferente. Vendía cosas, era yo y a veces con mi hermana. En cambio, en la cafetería, es diferente. Ahí fue donde aprendí con mis compañeros, era más responsable con mis horarios y aprendí a ser menos tímida. Fue más por eso que valoro mucho esa experiencia [en la cafetería] que por el pago. Sí, la economía es importante, todos necesitamos plata, pero era poco lo que ganaba y trabajaba muchas horas.

Para María, quien ya contaba con experiencias laborales previas, el trabajo en la cafetería le permitió desarrollar habilidades mediante las cuales logró superar la timidez y acumular experiencia laboral. Sin embargo, la ocupación desempeñada no estuvo exenta de las condiciones precarias identificadas en la literatura (Trivelli y Gil, 2021). María manifestó percibirse como una joven trabajadora que estudia, a quien poder conciliar ambas actividades le permitía estar en una posición ventajosa en el mercado laboral frente a otros compañeros que solo estudiaban:

Yo me siento como una joven trabajadora que estudia. Siempre he trabajado y antes trabajaba más horas. Casi no tenía tiempo para estudiar. Iba

de la universidad al trabajo por las tardes y salía de noche. Era pesado, pero también me sentía bien porque me descargaba de la universidad. Creo que haber pasado por la experiencia [del trabajo] que tuve me ayudó a tener confianza en mí, y de paso gano experiencia y encuentro nuevos contactos para otros trabajos. [...] Eso es bueno, porque siempre te piden experiencia, y yo siento que ya tengo experiencia en comparación con mis compañeros que solo estudian

d. Trabajar para desarrollar un negocio propio

Algunos estudiantes se caracterizan por haber desarrollado una trayectoria laboral como independientes desarrollando negocios que indican estar vinculados con la carrera que estudian. En este ámbito, los negocios identificados surgieron luego de un tiempo de haber trabajado como dependientes y debido a un interés personal en acumular experiencia laboral vinculada con la carrera que estudian, así como en respuesta a las condiciones laborales precarias que identificaban. En estos casos, se destaca la capacidad de los jóvenes para visualizar oportunidades laborales vinculadas con el desarrollo rural¹⁰ (Urrutia y Trivelli, 2018). Un primer caso fue el de Juan (24 años), quien estudiaba Agroindustrias, tenía un negocio de apicultura y participaba en una asociación vinculada con el tema. Él explicó lo siguiente:

Mi trabajo es mi negocio de las abejas. Con eso, saco la miel, el propóleo y polen, y lo vendo en la feria. En este tiempo, he aprendido cómo se hace cada cosa, desde el propóleo, que antes no sabía, y ahora que estoy pensando en la idea de hacer una pasta proteica, pero para eso tengo que esperar un poco porque necesito ampliar mis colmenas y comprar más insumos. Por eso, con lo que vendo, puedo ir ahorrando para hacer crecer mi negocio y porque también recibo apoyo de la asociación en la que estoy. Ahí aprendo más. Sabemos cómo salir al mercado porque vamos haciendo contactos. La vez pasada viajé a Cusco para capacitarme, fui a un encuentro nacional de apicultura, y voy viendo que todo esto es un mundo nuevo y que es rentable.

El tiempo y la dedicación que Juan destinaba al mundo de la apicultura partía de un interés por aprender sobre un campo que consideraba rentable y, a su vez, representaba un conocimiento que iba de la mano con lo aprendido en la carrera que estudiaba. De esta manera, Juan señaló que la carrera escogida se adaptaba a sus intereses y que, con ello, podía seguir capacitándose en esa área:

10. “La experiencia del negocio propio o el vivir dentro de un medio de cotidianeidad con la actividad comercial incrementa las posibilidades de continuar en ella. Es más, las personas que se orientan hacia el trabajo independiente, mayormente en el Perú, son aquellos familiares que inician su actividad laboral con personas próximas y, luego, se independizan dentro de la misma línea de negocio” (Portocarrero et al., 2015, p. 9).

A mí me gusta mi carrera. Los cursos que llevé ciclos pasados me han ayudado porque se conectan con el negocio que tengo ahora. Trato de participar en lo que pueda. También, participé en una exposición de proyectos de la carrera en una feria. Yo no dejaría de trabajar por estar estudiando, porque, más que trabajo, lo veo como algo que me gusta y se conecta con lo que estudio.

Un segundo caso representa a algunas mujeres que trabajan de forma independiente, como ocurría con Andrea (22 años), quien también estudiaba Ingeniería Agroindustrial y se dedicaba a la venta de productos locales. Ella destacó aspectos positivos de su trabajo actual en comparación con su experiencia previa:

Yo trabajo vendiendo diferentes cosas, desde flores, quesos que traigo de otra zona, verduras, de todo. Eso es mi negocio y me gusta porque así se gana y aprendo. La cosa es ser hábil [...]. A mí me dan una idea y yo la transformo, y así gano, aprendo y ahorro para invertir en mi negocio. Haces tu presupuesto y calculas tus gastos. Aparte, lo que vendes no tienes que comprar mucho; si no, pierdes. Yo trabajo por temporadas todo el año. Estoy aquí un rato y me voy a Lima por unos días para comprar y volver para mis clases. Con esto, siento que luego puedo hacer mi empresa cuando termine mi carrera porque ya se cómo es [...]. Es que antes trabajaba para otros, en un restaurante, pero, cuando he trabajado ahí, no me han pagado lo debido. Yo me esforzaba, era muy hábil, pero solo me daban 10 soles por más de 6 horas de trabajo en el restaurante. Por eso, dije: “Ya no quiero trabajar así”. Trabajo para mí y con eso yo estoy preparada para lo que venga.

En el caso de Andrea, su negocio facilitaba mayor autonomía para gestionar su tiempo y no descuidar sus estudios. Gracias a ello, podía involucrarse en proyectos de investigación y participar en la universidad. Asimismo, en aquel momento, se dedicaba a la producción de cultivos locales, lo cual tenía relación con la carrera que estudiaba. Ella señaló lo siguiente:

Yo participo en todo. Me gusta la vida de la universidad. Antes, participé en un colectivo de limpieza; luego, en proyectos de investigación sobre el estudio de las bacterias en las verduras; después, me postulé al CF [Centro Federado], pero no salí elegida. Lo que más me gusta de mi carrera es conocer la transformación de los productos de la zona en algo más industrial. De ahí, veo que hay posibilidades de hacer una empresa. Ahorita, en mi chacra, estoy produciendo aguaymanto, por ejemplo, porque sé que se está exportando y yo voy a producir para sacarlo al mercado.

e. Trabajar para aprender

Un quinto grupo de estudiantes lo conforman aquellos que destacaron aprendizajes técnicos adquiridos mediante capacitaciones que ofrecían las empresas donde trabajaban. Cabe resaltar que estos jóvenes habían trabajado de forma dependiente en empresas locales. En este caso, se encuentra, por ejemplo, Hugo (24 años), estudiante de Ingeniería de Sistemas, quien trabajaba en una empresa de telefonía:

Inicialmente, entro a trabajar desde el segundo ciclo porque yo no quería pedir a mi papá, a mis hermanos. Yo debía hacerme cargo de mí. Primero, entré a trabajar a la empresa de *marketing*. Ahí llegué por un amigo. Me pusieron a prueba y trabajaba medio tiempo porque tampoco quería descuidarme de la universidad. Me dejaron medio tiempo porque cumplí con las metas, las ventas subieron y ellos estaban contentos conmigo. Después, como era bueno, me contactó el supervisor de otra empresa, que era su competencia, para jalarme, y ahí también me dieron facilidades porque se adaptaron a mis horarios de la universidad. Aunque era medio tiempo, trabajaba a *full*. Salía de mis clases y, corriendo, me iba a la empresa. Todos me decían: “Trabajas como si tuvieras esposa, familia”. Yo me reía.

Hugo señaló que las capacitaciones habían sido un aspecto importante para sus aprendizajes. Asimismo, una vez que conoció el ámbito del trabajo, decidió buscar otras oportunidades mejor vinculadas con la carrera que estudiaba:

Estuve como tres años en esas empresas y, luego, me retiro porque ya me sabía todo lo que hace el asesor comercial. Ya sabía lo que era atención en ventas, trato directamente con el cliente, ver sus necesidades y ofrecer el producto exacto. Mis clientes me buscaban. Es que yo aprendo todo eso por la experiencia y por las capacitaciones que recibía en la empresa. Venían otros ingenieros de Cusco a capacitar y con eso aprendía un montón. Después, como ya sabía todo, me salí. Es que yo quería aprender algo nuevo, algo relacionado con mi carrera, como mantenimiento de redes, soporte técnico. Con eso, ya podía trabajar más.

Por otro lado, en el caso de Hugo, las experiencias laborales que había tenido promovían una mirada más crítica sobre sus estudios, pues consideraba que lo más importante en esta etapa era acumular experiencia para mejorar su empleabilidad futura, aspecto que no veía posible solo con los estudios. Sobre ello, señaló lo siguiente:

Mi carrera sí me gusta. Diré que casi nunca he faltado a clase, pero tampoco tenía mucho tiempo para estar en la universidad. Sí sabía

que había campeonatos. Incluso, mis compañeros me decían por qué trabajaba como si tuviera hijos, pero como que buscaba nuevas cosas. Me gustaba mi trabajo y sé que es importante tener experiencia [de trabajo] para conseguir mejor trabajo después. Por otra parte, no me esforzaba tanto en los estudios, porque para mí aprobar con un 18, 19 no era lo que buscaba, no me llamaba la atención. Con un 12, 13 o 14 era para mí suficiente [...]. Es que tú ves que al final de todo ¿cuántos trabajan en lo que estudiaron? Pocos. Lo importante también es tener experiencia; si no, después terminas tu carrera y qué haces con eso. Yo a veces pienso así, porque hay personas que tienen estudios y a veces no les va bien. En cambio, otras personas que, sin tener estudios, trabajan, tienen sus negocios, y veo que están en mejor posición económica.

De acuerdo con los testimonios presentados, los estudiantes reportaron trabajar por diversos motivos según sus intereses, los cuales no respondieron a razones unívocas; en cada caso, se identificaron aspectos como el desarrollo de autonomía y la adquisición de experiencia laboral, tanto por la vía dependiente como independiente. Asimismo, se reconoce el valor de la experiencia para sus aprendizajes en el presente, pese a que las condiciones laborales se tornen precarias en cuanto a horas y honorarios. Ello es posible cuando las experiencias laborales se conectan con intereses y necesidades particulares que los estudiantes buscan y consideran valiosos para su formación en el presente.

Discusión

El objetivo de este documento fue analizar las experiencias laborales de los estudiantes de origen rural que combinan estudios y trabajo en su trayectoria universitaria, y las valoraciones sobre sus experiencias en relación con sus estudios. El propósito fue mostrar que las trayectorias universitarias son diversas y que los estudiantes son sujetos agentes que se preocupan por mejorar sus niveles de empleabilidad durante la formación. Para ello, el apartado anterior expuso las experiencias laborales y los significados que los estudiantes les atribuyen, los cuales suscitan diferentes reflexiones, de las cuales sería oportuno retomar tres aspectos: (a) las actividades que realizan, (b) los significados asociados a sus experiencias laborales y (c) el fortalecimiento de la empleabilidad durante sus estudios.

En primer lugar, los jóvenes universitarios acceden al mercado laboral como dependientes; como independientes, a través de un negocio propio; y participan también en la modalidad de trabajo familiar no remunerado. Las formas de conseguir trabajo responden a un escenario donde las ofertas de empleo se concentran sobre todo en la ciudad y en el rubro de servicios (Trivelli y Gil, 2021). Asimismo, se observa una menor participación como jornaleros, lo cual también fue identificado en la encuesta. A su vez, en sus estrategias

laborales, se destaca la presencia de una red de contactos cercana entre familiares y amigos que también fueron colegas de anteriores trabajos.

Una red de contactos laborales cercana en esta etapa ha sido favorable para sostenerse en el mercado laboral mientras estudian; sin embargo, no es igual si es visto a través del género. Mientras que los varones suelen conseguir trabajo a través de amistades y conocidos, las mujeres muestran menores proporciones en este aspecto, así como una mayor participación en el ámbito familiar y la búsqueda de mayor experiencia laboral.

Un segundo hallazgo es que los significados sobre el trabajo sobrepasan los aspectos económicos. Los testimonios muestran decisiones promovidas por distintos intereses interconectados (Guzmán, 2004; Guzmán Gómez, 2017). Mientras que para algunos predomina la necesidad de sustentar gastos personales o familiares, otros buscan fortalecer habilidades sociales, desarrollar conocimientos técnicos derivados de la práctica y mediante capacitaciones, e incluso incursionar en negocios personales. La inserción laboral a este punto permite que los estudiantes satisfagan, por lo menos, tres aspectos: sustento económico, aprendizajes y conexiones. Estos se consideran importantes para ser más autónomos, desarrollar habilidades y fortalecer sus redes laborales dentro de los márgenes posibles en el territorio. Los resultados confirman lo señalado por la literatura respecto al trabajo de los estudiantes: que se conecta con los múltiples intereses personales de los jóvenes y con las necesidades de aprendizajes que trascienden el espacio universitario (Cuevas de la Garza y de Ibarrola, 2013; Dubet, 2005; Pérez Islas y Urteaga, 2001; Weiss, 2012).

No obstante, si bien los estudiantes destacaron aportes del trabajo en el presente, también señalaron la presencia de condiciones laborales precarias. En relación con las ocupaciones identificadas, donde se destacan horarios extendidos y de baja remuneración, algunos transitaron del trabajo dependiente al independiente mediante negocios como una alternativa que contribuyó a satisfacer nuevas necesidades de aprendizaje. Los jóvenes interpretan la precariedad, una característica del mercado laboral, como una oportunidad que se asume con creatividad y poco se cuestiona; entienden que es una condición del presente con la que se aprende para el futuro profesional. Este es un aspecto que se puede poner en diálogo con lo que otros estudios señalan sobre las actitudes emprendedoras de los jóvenes (Huber y Lamas, 2017).

Un tercer aspecto, que se conecta con el anterior, es que los casos expuestos muestran que trabajar durante los estudios conlleva reflexiones sobre el proceso formativo. Al respecto, como estudios previos señalan, los estudiantes se preocupan por mejorar sus niveles de empleabilidad a medida que avanzan en la carrera (Jackson y Tomlinson, 2021; Salas-Velasco, 2007), pero sin descuidar del todo los estudios. Sobre ello, un estudiante refirió así: “Para mí aprobar con un 18, 19 no era lo que buscaba, no me llamaba la atención. Con un 12,13 o 14 era para mí suficiente”. Así, tomando en cuenta el perfil profesionalizante de las carreras vistas, algunos testimonios revelaron un menor compromiso con el rendimiento académico, y una preocupación por la cul-

minación y obtención del grado de bachiller, lo cual se concibe como vía para conseguir ascenso social y una mejor posición en el mercado laboral. En este sentido, el trabajo es un recurso que cubriría necesidades técnico-prácticas que los estudiantes demandan y buscan potenciar en su trayectoria laboral.

Conclusiones

Las trayectorias universitarias de los estudiantes de origen rural muestran que estos son jóvenes que transitan entre la educación y el trabajo, ámbitos de aprendizaje que están interconectados. Al llegar a la universidad, los jóvenes cuentan con una trayectoria laboral sostenida en el tiempo y trabajan por motivos más que económicos. Aunque los tipos de ocupación no sean los mismos, estudiar y trabajar en esta etapa evidencia que los jóvenes se anticipan al mercado laboral profesional, y que buscan ampliar sus niveles de empleabilidad mediante relaciones, conocimientos y contextos con los cuales interactúan en el espacio de trabajo. Así, la experiencia laboral que construyen les ofrece mayores posibilidades de valorar sus oportunidades profesionales futuras.

La evidencia del presente estudio requiere ser vista desde el acompañamiento institucional que brindan las universidades y entidades públicas competentes en el ámbito de empleo. Si bien, en la actualidad, existen mecanismos para el fomento de la empleabilidad en las universidades, tales como las prácticas preprofesionales y la bolsa de trabajo, entre otras, la inserción laboral de los jóvenes estudiantes demanda, además, la articulación con servicios externos de asesoramiento y capacitación que acompañen la formación. En este sentido, resulta importante la articulación entre las instituciones con el fin de garantizar pertinencia en los procesos formativos de los jóvenes rurales que cursan la educación superior.

Bibliografía

- Ames, P. (2017). *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos*. CISEPA-PUCP. Instituto de Investigación para el Desarrollo. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/136729>
- Ames, P., Cavagnoud, R., Villegas, M., Etesse, M., Izuzquiza, D., Yon, C., Chau, C., Cassaretto, M., Vilela, P., Sánchez, J., y León, L. (2021). *Jóvenes en Perú 2021*. Fundación SM, Observatorio de la Juventud en Iberoamérica. <https://oji.fundacion-sm.org/jovenes-en-peru-2021/>
- Barreto, D., Celis, C., y Pinzón, I. (2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e in-satisfacción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 58, 96-115. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a4>
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias, XIII*(22), 9-20.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías-Revista de educación*, 4, 15-35.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización Internacional del Trabajo. (2017). *La transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral. Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42250/S1700893_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Conley, C., Shapiro, J., Huguenel, B., & Kirsch, A. (2020). Navigating the College Years: Developmental Trajectories and Gender Differences in Psychological Functioning, Cognitive-Affective Strategies, and Social Well-Being. *Emerging Adulthood*, 8(2), 103-117. <https://doi.org/10.1177/2167696818791603>
- Cuevas de la Garza, F., y de Ibarrola Nicolás, M. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la Educación Superior, XLII*(1)(165), 125-148.
- Dávila, O., y Ghiardo, F. (2018). Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes. *Última década*, 26(50), 23-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362018000300023>
- Díaz, V., y Fernández, J. (2017). *¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú* [Documento de trabajo N°228]. RIMISP.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-78.

- García-Blanco, M., y Cárdenas Sempértégui, E. (2018). La inserción laboral en la educación superior. La perspectiva latinoamericana. *Educación XX1*, 21(2), 323-347. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16209>
- González-Romá, V., Gamboa, J., & Peiró, J. (2018). University Graduates' Employability, Employment Status, and Job Quality. *Journal of Career Development*, 45(2), 132-149. <https://doi.org/10.1177/0894845316671607>
- Grompone, A., Reátegui, L., y Rentería, M. (2018). Acumulación de desventajas: El tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior. En R. Fort Meyer, M. Varese Zimic y C. de los Ríos Farfán (Eds.), *SEPIA XVII. Perú: El Problema Agrario en Debate. Seminario Permanente de Investigación Agraria* (pp. 341-465).
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>
- Gutiérrez, A. B., y Assusa, G. (2019). Estrategias de inserción laboral y capital social. Un estudio sobre jóvenes de clases populares en Córdoba, Argentina. *Última Década*, 27(51), 160-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362019000100160>
- Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 747-767.
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Huber, L., y Lamas, L. (2017). *Deconstruyendo el rombo. Consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- de Ibarrola, M. (2005). Educación y trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 303-313.
- Jackson, D., & Tomlinson, M. (2021). The relative importance of work experience, extra-curricular and university-based activities on student employability. *Higher Education Research & Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1901663>
- Jenkins, S., Belanger, A., Connally, M., Boals, A., & Durón, K. M. (2013). First-Generation Undergraduate Students' Social Support, Depression, and Life Satisfaction. *Journal of College Counseling*, 16(2), 129-142. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2013.00032.x>
- Martínez Martín, R. (2003). La inserción laboral de los universitarios a través de las prácticas en empresas. *Reis*, 101, 229-254. <https://doi.org/10.2307/40184457>
- Ministerio de Educación. (2020a). *Encuesta a estudiantes de educación universitaria ENESU remota*.

- Ministerio de Educación. (2020b). *Los factores que limitan la transición a la educación superior: situación actual y recomendaciones de política pública*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7741>
- Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos/Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas.
- Oswald-Egg, M. E., & Renold, U. (2021). No Experience, No Employment: The Effect of Vocational Education and Training Work Experience on Labour Market Outcomes after Higher Education. *Economics of Education Review*, 80, 102065. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102065>
- Pérez Islas, J., y Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En E. Pieck (Coord.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social* (pp. 355-399).
- Planas-Coll, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 31-62.
- Planas-Coll, J., & Enciso-Ávila, I.-M. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-45. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71941-9](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71941-9)
- Portocarrero, C., de La Cruz, C., y Cerna Hoyos, J. (2015). Actitudes hacia el autoempleo en estudiantes universitarios. *Eureka*, 12(2), 281-290. <http://fi-admin.bvsalud.org/document/view/remtv>
- Rojas, V., Guerrero, G., y Vargas, J. (2017). *El género y las trayectorias hacia la adultez en el Perú. Educación, trabajo y maternidad/paternidad*. GRADE. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/365>
- Salas-Velasco, M. (2007). The Transition from Higher Education to Employment in Europe: The Analysis of The Time to Obtain the First Job. *Higher Education*, 54(3), 333-360. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9000-1>
- Stavik, T., & Åse Arnesen, C. (2007). Early Career. En U. Teichler (ed.), *Careers of University-Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives* (Vol. 17). Springer.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2021). *III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf?v=1649883911>
- Trivelli, C., y Gil, R. (Eds.). (2021). *Caminantes: Oportunidades, ocupaciones, aspiraciones e identidades de los jóvenes rurales peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos.

- Tymon, A. (2013). The Student Perspective on Employability. *Studies in Higher Education*, 38(6), 841-856. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.604408>
- Urrutia, A., y Trivelli, C. (2018). *Geografías de la resiliencia: la configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales* (Documento de trabajo n°243). Instituto de Estudios Peruanos.
- Villacorta, A. (2012). La universidad pública desde la mirada de los estudiantes. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior: Movilidad social e identidad*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Villegas, M. (2016). Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: Expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 41-70. <https://doi.org/10.34236/rpie.v8i8.67>
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 134-148. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n135/v34n135a9.pdf>
- Zavala, V., y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Luis Eduardo Valcárcel, el educador.
El “Experimento del Lago Titikaka”
y las Unidades Geosociales (1947)

Ena Mercedes Matienzo León

<https://orcid.org/0000-0003-1115-573X>
enamatenzo@hotmail.com

Recibido: 14/09/2021
Aprobado: 29/03/2023

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo estudiar a Luis Eduardo Valcárcel Vizcarra como educador rural y pionero en la gestión de proyectos educativos en la zona andina. Aunque el aporte educativo de Valcárcel ha sido publicado parcialmente, se pretende aquí ampliar la información sobre su participación en el ámbito educativo y destacar el importante legado a la educación rural. La designación de Luis Valcárcel como ministro de Educación en 1945 y su posterior nombramiento como director del Instituto Indigenista Peruano en 1947 fueron sucesos que permitieron iniciar la ejecución del “Experimento del Lago Titikaka” con la finalidad de solucionar el aislamiento que padecía la escuela en los Andes a mediados del siglo XX. Este estudio contribuye con la elaboración de la historia de la educación rural peruana cuyo registro aún no ha logrado un óptimo nivel de desarrollo.

Palabras claves: Luis Valcárcel, educación indígena, Experimento del Lago Titikaka

Abstract

The article aims to study Luis Eduardo Valcárcel Vizcarra as a rural educator and pioneer in the management of educational projects in the Andean zone. Although Valcárcel's educational contribution has been partially published, this article aims to expand the information on his participation in the educational field and highlight the important legacy made to rural education. The appointment of Luis Valcárcel as Minister of Education in 1945 and later his appointment as director of the Instituto Indigenista Peruano in 1947 were events that allowed the start of the execution of the “Lake Titikaka Experiment” with the purpose of solving the isolation suffered by the school in the Andes in the middle of the 20th century. The present study intends to contribute to the elaboration of the history of Peruvian rural education whose record has not yet achieved an optimal level of development.

Keywords: Luis Valcarcel, indigenous education, Lake Titikaka Experiment

Introducción

Luis Valcárcel ofreció un extenso discurso en la inauguración del Instituto Indigenista Peruano en calidad de director el día 21 de febrero de 1947. La amplitud del documento se debe a la inclusión de una descripción detallada sobre los logros obtenidos en el “Experimento del Lago Titikaka”, proyecto educativo dirigido a mejorar la educación indígena ejecutado en colaboración con el Ministerio de Educación de Bolivia. La propuesta tuvo como objetivo estructurar el sistema escolar en Unidades Geosociales; precisamente, aspiraba a conformar una unidad educativa con las escuelas que guardaban semejanzas geográficas, económicas, sociales e históricas. El éxito de esta propuesta educativa posibilitaría su réplica en todo el Perú, con la que se lograría reducir la dispersión y el aislamiento padecidos por la escuela en los Andes (Valcárcel, 1948, p. 30).

Cuando se dio a conocer públicamente el “Experimento del Lago Titikaka” en 1948, Luis Valcárcel tenía 54 años y, en octubre de 1945, había sido nombrado ministro de Educación Pública por Luis Bustamante y Rivero, mandatario que gobernó el periodo presidencial denominado como “primavera democrática”. Cabe enfatizar que la participación de Luis Valcárcel en el ámbito educativo se había iniciado en 1912, cuando tenía 21 años y fue designado inspector departamental de Instrucción de Cusco. También, se destacó por su participación política durante la campaña presidencial de Guillermo Billinghurst, cuyo “anticivilismo acérrimo” era popular entre los votantes. En efecto, la disconformidad del joven Valcárcel ante el civilismo “rico, agricultor, azucarero” condujo su adhesión a Billinghurst, político peruano que proyectaba la imagen de “Hombre del Pueblo” (Valcárcel, 1981, p. 161). Su labor como inspector de instrucción escolar fue breve, aunque, con ella, inició su profundo interés en la “educación del campesino”. Esta inquietud se materializó décadas después a través del desarrollo de un proyecto educativo cuyo intento fue solucionar el abandono de la escuela en los Andes: “Bajo la luz de la ciencia que aleja toda sombra de parcialidad o de simple ignorancia” (Valcárcel, 1948, p. 23), tal como lo argumentó en el discurso de inauguración del Instituto Indigenista Peruano en enero de 1947.

Guillermo Billinghurst y el joven inspector de Educación

El amplio apoyo ciudadano que despertaba la candidatura de Guillermo Billinghurst fue registrado en los periódicos de la capital como *La Prensa*. Según este diario, se formaron numerosos clubes de adhesión política, como el Club Invariables de Billinghurst; Club Sangre y Reivindicación del Gremio de Panaderos; Club Artesanos Billinghurst N°1; y el Club Juventud Universitaria, presidido por Abraham Valdelomar. En esta última agrupación, era miembro el joven Luis Valcárcel, quien, en julio de 1912, hizo una breve presentación en una sesión del Club Universitario con la participación de 100 presidentes de clubes. El diario limeño relató: “El señor Luis E. Valcárcel, alumno de la

Universidad del Cuzco y delegado de la misma, pronunciará el discurso de apertura” (La Prensa, 12 de julio de 1912, p. 1).

La alocución de Valcárcel se ofreció el viernes 12 de julio de 1912 a las ocho y media de la noche en el local del Cine Popular, ubicado en la calle Encarnación, hoy desaparecida por la construcción de la Plaza San Martín. La presentación en este evento político expresó posiblemente la confianza del joven Valcárcel hacia los resultados beneficiosos que la participación política podría ofrecer. El éxito de la breve performance en la sesión del Club Universitario, la estima prodigada por la elite culta limeña, además del aprecio de periodistas limeños como Alberto Ulloa y Luis Fernán Cisneros (Valcárcel, 1981) determinaron posiblemente la publicación en primera plana del artículo “El gran porvenir del Cuzco” el 12 de agosto de 1912 en el diario limeño de *La Prensa*. En esta publicación, Valcárcel (1912) expresó sus ideas primigenias sobre la educación con influencia civilista: “En vez de dos millares de escuelas primarias solamente, es más patriótico, por más eficaz, crear mil escuelas elementales de artes, oficios y agricultura” (Valcárcel, 12 de agosto de 1912, p. 1).

Guillermo Billinghurst fue proclamado presidente del Perú y el clamor popular fue descrito así: “Por los girones centrales han desfilado grandes grupos de obreros con bandas de músicos y un club feminista —más de trescientas mujeres, vendedoras de mercados— llevando antorchas, estandartes y farolillos venecianos” (La Prensa, 19 de agosto de 1912, p. 1). El triunfo electoral determinó el nombramiento del joven Valcárcel como inspector departamental de Instrucción, según mandato de Billinghurst (Valcárcel, 1981). Desde ese momento, Valcárcel inició “una intensa campaña indigenista” (Valcárcel, 1981, p. 173), cuya función era permanecer atento a las carencias de la población indígena, denunciar los vejámenes sufridos y encontrar solución a la precaria situación. La labor de Valcárcel fue llevada a cabo con el ímpetu que ofrecía una juventud envuelta en ideales. El trabajo como inspector departamental de Educación concluyó con la caída de Billinghurst en 1914.

Mientras asumió el cargo de inspector departamental de Educación cuya ejecución se realizó a partir de una “detallada revisión de la labor educativa en Cusco y Apurímac” (Valcárcel, 1981, p. 171), el joven Valcárcel logró visitar todos los pueblos de la zona con la finalidad de mantener contacto con docentes y estudiantes. Recogió las necesidades de las escuelas y evaluó a los maestros; llegó a la conclusión de que requerían información y actualización en métodos pedagógicos. En sus *Memorias*, se percibe a un hombre sensible y preocupado por mejorar la relación entre docentes y “alumnos indígenas” (Valcárcel, 1981, p. 173). Por ejemplo, inculcaba a los docentes a “prodigar un trato amable y respetuoso a los que comenzaban a aprender castellano” (p. 173). Además, encontró desprecio y exclusión en las aulas por las lenguas indígenas: “La enseñanza se realizaba exclusivamente en castellano, ni se pensaba dictar en quechua, una lengua rica y antigua, pues no se respetaba en absoluto la cultura indígena y su idioma” (1981, p. 174).

El joven Valcárcel encontró un panorama desolador llegando afirmar que se debía “comenzar por levantar escuelas ahí donde no existían” (1981, p. 174), y hacer esfuerzos para la sobrevivencia de las existentes a pesar de su abandono. También, lamentó el mínimo interés del Estado y observó que las escuelas estaban desvinculadas entre sí, lo que impedía la entrega de información y experiencia de los maestros más aptos hacia los de menor desempeño. Incluyó, en la descripción de esta desamparada situación, la mención a las extensas caminatas de los maestros para llegar a su centro de trabajo así como el salario recibido con atraso. Esta “completa soledad” (Valcárcel, 1981, p. 174) adquiere mayor angustia cuando describe la situación de los alumnos: “Me impresionaba ver a los niños indígenas acomodados en el suelo escribiendo a duras penas. Había mucha pobreza” (Valcárcel, 1981, p. 174). Añadió el poco interés de los estudiantes para asistir a la escuela debido a la educación impartida que “aparte de ser discriminadora, poco tenía que ofrecerles en cuanto a su mundo y preocupaciones rurales” (p. 174). La impactante experiencia derivó, en décadas posteriores, a que asuma la responsabilidad de un proyecto educativo estructurado por Unidades Geosociales conformadas, a su vez, por escuelas estrechamente vinculadas y dependientes a una Escuela Normal Rural y una Granja Escuela Modelo (Perú Indígena, 1948, p. 30). Por tal razón, Valcárcel describió su labor en la Inspección Departamental de Educación en los siguientes términos: “Fue el primer capítulo de una prolongada actividad en favor de la educación nacional” (1981, p. 174).

La instrucción pública civilista y el “problema del indígena”

El testimonio de Valcárcel sobre su participación en el campo educativo evidencia el limitado logro de la instrucción pública de inicios del siglo XX, a pesar de los amplios esfuerzos del proyecto civilista por difundir la instrucción en todo el Perú¹, de ahí que se declarara en vigor la Ley Orgánica de Instrucción en el mes de marzo de 1901 por el presidente civilista Eduardo López de Romaña. Esta ley, conformada por más de cuatrocientos artículos, alcanzó a ser el primer documento en abordar con detalle la reglamentación de la “primera” y la “segunda” enseñanza, y la enseñanza superior. La ley abarcó distintos aspectos, desde las autoridades responsables de la instrucción pública hasta la relación de las materias de enseñanza a desarrollar en el aula. Inclusive, el artículo 126, en la sección de la primera enseñanza, indicó su obligatoriedad para mujeres y varones; se añadió que su incumplimiento por “padres, guardadores ó patronos” de los menores llevaría al “arresto de uno á tres días” dado el caso de

1. Entre los más importantes estudios sobre la historia de la instrucción pública civilista, se encuentran “Breves notas relacionadas con la educación, la ciencia y la cultura entre 1895-1933”, de Jorge Basadre, en *Historia de la República del Perú 1822-1933* (2014), y “La Educación durante la República”, de Emilio Barrantes, en *Historia de la Educación en el Perú* (1989).

la reiterada omisión de la ley (Ley Orgánica de Instrucción, 1901). Al siguiente año, se reformó la legislación sobre la organización de la segunda enseñanza, y se estableció el “sentido práctico, dándose de preferencia á los conocimientos de inmediata aplicación” en las asignaturas impartidas (Ley Reformando la Organización de la Educación Secundaria, 1902).

En 1905, se dictó otra relevante norma legislativa en el gobierno civilista de José Pardo y Barreda, cuya prioridad fue la gratuidad de la instrucción primaria, y el suministro gratuito de libros y útiles escolares: Ley N°162 Reforma de la instrucción elemental. El aporte principal de esta reforma legislativa consistió en que “el Poder Ejecutivo reasume la dirección y administración de la enseñanza primaria” (p. 1); de este modo, se abandonó la participación de los Consejos Escolares de provincia presididos por el alcalde. A partir de esta última ley, la Dirección General de Instrucción Primaria y los inspectores provinciales “quedarán subordinados al ministro del ramo” (Ley N°162 Reforma de la instrucción elemental, 1905). El proyecto civilista mantuvo un programa de acciones cuyo interés se orientó hacia la reglamentación y la difusión de la instrucción pública. Sin embargo, no alcanzó a materializarse debido a la incapacidad estatal para la plena ejecución de las normas legislativas; aun por encima de esta carencia, se encontró la ausencia de un evidente programa dirigido a la población indígena. Esta situación fue severamente criticada por José Carlos Mariátegui (1981) en el ensayo “El proceso de la instrucción pública”: “El problema del analfabetismo indígena está casi intacto. El Estado no consigue hasta hoy difundir la escuela en todo el territorio de la república” (p. 160). En la búsqueda de la redención total del indígena, señaló Mariátegui (1981) la notoria incapacidad de la escuela en redimir al indígena moral y socialmente. Para el autor de “El proceso de la instrucción pública”, la real liberación consiste en “abolir su servidumbre” (p. 160).

La estrecha amistad entre Mariátegui y Valcárcel se inició en 1924. En ese momento, Valcárcel se encontraba ocupando una cátedra universitaria en Cusco y visionó el resurgimiento de la raza indígena ante los levantamientos campesinos en la sierra sur. Este accionar intentó ser contenido y acallado con protecciones estatales o comités proderecho indígena por el gobierno de Augusto B. Leguía. Mientras tanto, Valcárcel se encontraba escribiendo *Tempestad en los Andes*, libro que Mariátegui prologaría en 1927 en los siguientes términos: “‘Tempestad en los Andes’ no se presenta como una obra de doctrina ni de teoría. Valcárcel siente resucitar la raza keswa. El tema de su obra es la resurrección” (Valcárcel, 1972, p. 9).

En efecto, el contacto con Mariátegui reorientó el indigenismo de Valcárcel, pues se orientó hacia la lucha frontal contra el gamonalismo. Señaló que todo aquel intelectual cuyo interés fuese la protección y la reivindicación al indígena “tenía también que batallar contra ese fenómeno irreductible que era el gamonalismo” (Valcárcel, 1981, p. 236). El ocaso del movimiento “indigenista nacional” se manifestó hacia 1930; a partir de ese momento, se iniciaría la etapa del “indigenismo institucional”, según afirmó Valcárcel (1981, p. 256), quien será un activo participante, tal como se leerá en las siguientes páginas.

Luis Eduardo Valcárcel es ministro de Educación Pública

Con la juramentación de Luis Bustamante y Rivero como presidente de la República el sábado 28 de julio de 1945, se inició la etapa denominada “primavera democrática”. El electo presidente producía respeto y simpatía en la opinión pública, pues su moral proba y amplias cualidades intelectuales eran indiscutibles. El ideal político era la participación y concordia de todas las fuerzas políticas, y abandonar “una etapa de odio y de rencores, de predominio de interés personal o de clan frente al gran interés nacional” (La Prensa, 22 de julio de 1945, p. 5). Sin embargo, en el mes de octubre de 1945, se produjo la primera crisis ministerial, que desembocó en la juramentación de un nuevo gabinete ministerial presidido por Rafael Belaúnde. Así, el lunes 8 de octubre de 1945, Luis Valcárcel tomó juramento como ministro de Educación Pública² para colaborar con el Gobierno y resolver desde su órgano rector, la difícil situación política. Como se relata en *La Prensa*, este gabinete ministerial “estaba condenado desde un principio” (La Prensa, 9 de octubre de 1945, p. 5) por el Congreso, debido a que el Gobierno no contaba con el respaldo de una fuerza mayoritaria parlamentaria. Inclusive, los propios integrantes del Frente Nacional, “a quienes se atribuía una relación particularmente estrecha con el doctor Bustamante, no se inclinaban a defenderlo” (La Prensa, 9 de octubre de 1945, p. 5). La crisis ministerial se había superado convocando a personas capaces de expresar solidez y confianza, como Luis Valcárcel, cuyo prestigio a mediados de 1940 era irrefutable. No solo fueron sus logros académicos alcanzados desde 1930 como catedrático de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos los que determinaron su designación, sino también la estima que la clase política guardaba hacia él.

En la publicación de la semblanza biográfica de Luis Valcárcel, se destaca su labor realizada en Cusco entre 1912 a 1914 en la Inspección Departamental de “Enseñanza” —nótese que se ha abandonado el empleo del término de “Instrucción” en las páginas de *La Prensa* de 1945—, entre muchos aportes a la cultura y la academia (La Prensa, 8 de octubre de 1945, p. 6). La designación de los nuevos ministros tranquilizaba las aguas turbulentas de la crisis política, y el cargo ministerial en la cartera de Educación que había dejado Jorge Basadre solo podía ser reemplazado por Luis Valcárcel. Sin embargo, existía otra razón decisiva para su nombramiento: elegir “a personas, muy estimables que parecen estar en mejores términos con el Apra que los ministros salientes” (La Prensa, 9 de octubre de 1945, p. 5). Esta sumisión política al “Partido del Pueblo” llevó a que la influencia partidaria del Apra en el Gobierno de Bustamante y Rivero se fortaleciera; de hecho, se llegaron a tomar decisiones gubernamentales bajo consulta de Haya de la Torre, líder del partido aprista. La gestión de

2. La labor ejecutada en el Ministerio de Educación por Luis Valcárcel ha sido estudiada por Antonio Zapata en el capítulo titulado “El ministerio de Luis E. Valcárcel” del libro *Militarismos y maestros indigenistas 1933-1956* (2013).

Valcárcel no fue sencilla pues “los apristas aspiraban a copar el Ministerio” (Valcárcel, 1981, p. 344). El entusiasmo producido inicialmente ante la designación ministerial se trastocó por momentos en decepción porque aquellos “buscaban satisfacer intereses particulares, colocar a su gente, sin preocuparse por la estabilidad del gobierno” (Valcárcel, 1981, p. 345)³.

La lectura sobre el proyecto de presupuesto anual educativo realizada por Luis Valcárcel a fines de 1946 ante las dos cámaras del Parlamento fue la justificación para incluir la exposición sobre la visión de orden cultural que debía seguir el Ministerio de Educación, cuya labor ha prescindido “de los álgidos problemas de diversidad cultural presentes en el país” (Valcárcel, 1981, p. 349). La intención de esta alocución era recomendar el cambio de rumbo del ministerio con el objetivo de abandonar la mera administración escolar. Valcárcel mencionó, en su conferencia, la importancia de la perspectiva etnológica; en ese sentido, incluyó el argumento del *derecho a la soberanía cultural*, cuya intención era incorporar al indígena a la civilización occidental “respetando y enriqueciendo sus cualidades” (Valcárcel, 1981, p. 350). Insistió en el concepto del *hombre incorporado* a la cultura occidental, el cual era denigrante, pues significaba un estado de esclavitud o de servidumbre, y abandono de “hábitos, ideas, técnicas, artes, sentimientos” (Valcárcel, 1981, p. 350). La formación del maestro era de interés en el plan educativo y, por tal razón, propuso un maestro cuya información proporcionada por etnología abarque el “contenido cultural de la vida rural”⁴ (Valcárcel, 1981, p. 351).

3. El oportunismo de los partidos políticos en el siglo XX es reiterativo. El testimonio de Luis Valcárcel sobre la influencia del “Partido del Pueblo” en el Gobierno de Bustamante y Rivero para solicitar puestos de trabajo en el Estado nos recuerda el comportamiento de los políticos en el siglo XXI. Los responsables de esta conducta errática son posiblemente quienes registraron con parcialidad los acontecimientos históricos de esta década. Por ejemplo, ¿Por qué no existen reediciones del libro *Tres años de lucha por la democracia en el Perú* de Luis Bustamante y Rivero, donde se relata la conducta irresponsable, principalmente de los políticos apristas entre 1945 a 1948? Sin verdad histórica, no hay memoria, y la pobreza y marginalidad será un problema permanente. Actualmente, las políticas públicas en el rubro educación rural lamentablemente presentan los mismos problemas que tuvo la implementación de la educación pública civilista a inicios del siglo XX. El desarrollo pleno de este tema demanda un nuevo estudio y excede a los objetivos del presente artículo.
4. José María Arguedas publicó un interesante texto de 18 páginas titulado *Algunas observaciones sobre el niño indio actual y los factores que modelan su conducta* (1966). La intención de este breve estudio guardaría relación con la labor desarrollada por el indigenismo institucional de Luis Valcárcel; sin embargo, es posible que la juventud de Arguedas impidiera su participación como científico social en el Instituto Indigenista Peruano. Igualmente, sucedió con el libro *Nosotros los maestros*, cuya selección y notas bajo la responsabilidad de Wilfredo Kapsoli (2011) se llevó a cabo póstumamente. El aporte de Arguedas al campo educativo ha sido valioso, pero extemporáneo al “Experimento del Lago Titikaka” y las Unidades Geosociales formuladas en 1947.

El objetivo principal del discurso de Valcárcel dirigido ante las cámaras del parlamento era la exposición de un plan de educación rural efectuado en coordinación con el Ministerio de Educación Pública de Bolivia. Ambos países habían enfrentado la educación rural con deficientes medidas administrativas; por tal razón, la propuesta de instalar Núcleos Escolares Campesinos evitaba que las escuelas rurales se encontraran dispersas y “abandonadas a su propio destino” (Valcárcel, 1981, p. 353). Según Valcárcel, cada Núcleo Escolar debía estar conformada por una Escuela Central, cuya misión consistiera en servir de modelo a 15 o 20 Escuelas Seccionales, ubicadas alrededor de la Escuela Central. Los maestros de la Escuela Central debían estar mejor capacitados “con conocimientos de agricultura y ganadería, artesanía, higiene y primeros auxilios, aparte, claro está, de ser competentes alfabetizadores y quechuahablantes” (Valcárcel, 1981, p. 353). Al término de su exposición, el Congreso de la República aprobó el proyecto educativo rural. Tras la firma del convenio entre los ministerios de Educación de Perú y Bolivia, se lograron atender a 36 mil alumnos de 320 escuelas ubicadas en los alrededores del lago Titicaca y en el valle del Urubamba (Valcárcel, 1981, p. 353). La participación de Valcárcel en el denominado “indigenismo institucional” se encontraba en su plenitud.

Antes de la llegada de Luis Bustamante y Rivero a la presidencia y durante su estancia como embajador en Bolivia, el diplomático peruano había manifestado su interés en elaborar un programa binacional sobre educación indígena, cuyo objetivo era hallar soluciones conjuntas ante problemáticas similares entre Perú y Bolivia. Durante su presidencia, se llevó a cabo una reunión de trabajo en la ciudad de Arequipa el 1 de noviembre de 1945 con la participación de los ministros de Educación Pública del Perú y Bolivia, apoyados por sus funcionarios y representantes del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación. Después de tres días de deliberaciones, elaboraron los principios generales para dar solución al “problema indígena” (Valcárcel, 1948, p. 24). Finalmente, firmaron la “Declaración de Arequipa”, en la que se dejaron plasmados los anhelos del proyecto educativo binacional.

Sin embargo, la determinación de encontrar solución al *problema indígena* no se originó a partir de inquietudes individuales. En efecto, la Octava Conferencia Panamericana celebrada en la ciudad de Lima en 1938 recomendó la creación de un instituto interamericano “para mejorar de manera integral la vida de los grupos indígenas de América” (Perú Indígena, 1948, p. 5). En abril de 1940, en México, se llevó a cabo la creación del Instituto Indigenista Interamericano, con Perú como uno de sus primeros países firmantes. Este convenio, celebrado en Pátzcuaro, sugirió la creación de institutos indigenistas de carácter nacional en los países suscritos a ella. Sobre la base de este compromiso, en julio de 1946, se emitió una resolución suprema para la creación del Instituto Indigenista Peruano bajo el Gobierno de Bustamante y Rivero. Se consideraron, entre sus miembros, a prestigiosos indigenistas, como Luis Valcárcel, Julio C. Tello, Carlos Monge, Alberto Giesecke, José Encinas, José Sabogal, Uriel García, entre otros estudiosos (Perú Indígena, 1948, p. 19). Se designó como

director del Instituto Indigenista Peruano a Luis Valcárcel, quien, en enero de 1947, había abandonado la cartera de Educación y, al mes siguiente, se encargó de inaugurar, en calidad de director, el Instituto Indigenista Peruano.

El “Experimento del Lago Titikaka”: principios, capacitación pedagógica y unidades geosociales

El 21 de febrero de 1947⁵ se declara instalado el Instituto Indigenista Peruano y Luis Valcárcel, en calidad de director, dirigió el discurso de orden que incluyó la presentación de “Experimento del Lago Titikaka”. A modo de introducción, destacó el “clima democrático” en el que se creaba el instituto celebrado. Afirmó que el “ambiente ideológico” donde predominaba el “lirismo inconsciente” del indigenismo no era tan influyente y las teorías racistas que condenaban al indígena a una “irremediable servidumbre” habían desaparecido (Valcárcel, 1948, p. 23). Añadió a esto la confianza hacia la ciencia cuya “luz aleja toda sombra de parcialidad o de simple ignorancia”, y auguró promisión al instituto, cuyas actividades ofrecerían beneficios al país en estrecha relación con el Instituto Indigenista Interamericano (Valcárcel, 1948, p. 23).

En la segunda parte de su exposición, Valcárcel (1948) exhortó a sus “distinguidos colegas” (p. 23) a que la Educación del Campesinado Indígena formara parte de las primeras deliberaciones del inaugurado instituto. Inició una amplia exposición sobre el “Experimento o Proyecto del Lago Titikaka”, y advirtió la cuidadosa reserva en la cual se hallaba este experimento debido a “su fase de confrontación con la realidad” (Valcárcel, 1948, p. 23). Con la finalidad de presentar las bases de este experimento, hizo lectura de los principios elaborados por los ministros de Educación de Perú y Bolivia en noviembre de 1945. Los nueve principios reseñados por Valcárcel (1948, p. 24) fueron los siguientes:

- Primero, considerar el “problema indígena” (p. 24) de carácter social-económico, sanitario, vial, agrario, educacional, jurídico que deben ser abordados desde el Estado de ambos países firmantes.
- Segundo, la civilización occidental debe incorporarse al indígena, respetando y enriqueciendo sus virtudes.
- Tercero, siendo la escuela el centro de esta propuesta, aquella no se clasificará por grupos sociales y solo se denominarán “escuelas rurales” (p. 24).
- Cuarto, la educación será de carácter agropecuario cuyo fin será formar trabajadores “para las industrias, agrícolas y ganaderas” (p. 25) y sus derivados.
- Quinto, la enseñanza de la carpintería y mecánica será elemental y complementario a su labor de agricultor y ganadero.

5. La instalación del Instituto Indigenista Peruano ha sido registrada en un video de 0.58 segundos que se puede ver en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=3E0dSXayiXI>. Este archivo visual pertenece a la Biblioteca Virtual-BNP de la Biblioteca Nacional del Perú.

- Sexto, la “escuela rural” (p. 25) es para todos los habitantes del campo.
- Séptimo, la “escuela rural” (p. 25) estará orientada de arraigar al campesino en su medio ambiente⁶.
- Octavo, la influencia de la “escuela rural” debe extenderse hasta el “hogar campesino” (p. 25).
- Noveno, la educación del campesino no será una imposición autoritaria.

Según el discurso de Valcárcel, los ministros firmantes expresaron “su más viva simpatía” (Valcárcel, 1948, p. 25) a los maestros rurales peruanos y bolivianos, esperando frutos a su elevada misión. Con el objetivo de sustentar en evidencias la ejecución de los principios contenidos en la “Declaración de Arequipa” y en relación con el experimento educativo, se manifestó (Valcárcel, 1948, p. 25) que la capacitación planificada en la escuela Huarisata en Bolivia, cuya convocatoria abarcó a maestros peruanos y bolivianos con el fin de elaborar planes, programas y reglamentos para las escuelas rurales, se realizó exitosamente (Valcárcel, 1948). Añadió a esta exposición el “Curso de Preparación Magisterial” en la Granja Salcedo en Puno, al cual satisfactoriamente asistieron 57 maestros y maestras de Perú y Bolivia. Incluyó, en la lista de exitosas acciones, el “Método de lectura y escritura en lenguas aborígenes”, elaborado por Guillermo y Elena Townsend del Instituto Lingüístico de Oklahoma con la colaboración del profesor peruano Alberto Paniagua. El método consistió en la aplicación de una cartilla de lectura en lengua aimara y juegos educativos complementarios para los niños de la Granja de Camacani (Puno). Sobre la base de la lectura de Valcárcel, la aplicación de la técnica demostró su eficacia, porque los niños aprendieron con facilidad las primeras palabras del castellano, lo cual sería base para su aprendizaje de la lengua castellana (Valcárcel, 1948).

En función a este método de lectura, se organizó el Curso Especial de Lectura en Lenguas Aborígenes, cuyo objetivo fue preparar a 15 maestros de habla aimara y 5 de habla quechua para hacer uso efectivo del método de lectura y escritura antes mencionado. El propósito fue capacitar a maestros que desempeñaran la función de supervisores de esta especialidad, y que enseñaran el Método de Lectura y Escritura en Lengua Aborígenes a los maestros de las escuelas seccionales. El último curso de capacitación presentado por Valcárcel

6. Es importante destacar que, en la *Declaración de Arequipa*, se propuso como principio el arraigo del campesino en su medio ambiente, labor que se alcanzaría con la intervención de la escuela rural. Se propusieron planes de estudio que incluían cursos como Sanidad Rural y Servicio Social, Agricultura, y Adiestramiento Magisterial, tal como lo registra el *Proyecto Puno. Programa de Preparación Pedagógica. Adiestramiento en Agricultura, Sanidad Rural e Industrias Rurales*, que no es mencionado por Luis Valcárcel en el discurso de inauguración del Instituto Indigenista Peruano, pero que fue auspiciado por el Ministerio de Educación en el marco del “Experimento del Lago Titicaca” (1946). Más ejemplos sobre los cursos de capacitación de maestros de escuela rural cuyos objetivos aspiraban al arraigo del campesino a su medio ambiente se ofrecen en las siguientes páginas de este artículo.

fue denominado Curso Especial para Directores, cuyo objetivo fue capacitar al personal para que asumiera las funciones de dirección de las futuras escuelas seccionales. El curso se dictaría en Santiago de Huata (Bolivia) con la participación de maestros peruanos y bolivianos bajo los auspicios del Ministerio de Educación de Bolivia y los Servicios Cooperativos de Educación de ambos países. Según la exposición de Valcárcel, el plan de estudios contemplaba los siguientes cursos: “El Funcionalismo en la Educación Rural, Principios Generales de Administración Escolar, Principios Generales de Educación Sanitaria, Principios Generales de Educación Agropecuaria, La Función de la Escuela Rural en el fomento de las escuelas Campesinas, y La Función de la Escuela Rural en la Alfabetización y Castellанизación” (Valcárcel, 1948, p. 28).

Al término de la presentación de las actividades pedagógicas derivadas del “Experimento del Lago Titikaka”, Valcárcel presentó el proyecto educativo afirmando que la unidad geográfica, económica, social e histórica de la cuenca del Lago Titikaka determinaría una estrecha colaboración entre Perú y Bolivia. Visualizó el futuro en los siguientes términos: “Aquella pakarina o fuente de origen de las viejas culturas volverá a serlo para el hombre de los Andes” (Valcárcel, 1948, p. 29). Para Valcárcel, el “Experimento” se organizaba en función a Unidades Geosociales, que, en este caso, sería la cuenca del Titikaka. En el interior de cada Unidad, se hallaría a un grupo de escuelas estrechamente ligadas, compuestas por una Escuela Principal o Núcleo, y 20 escuelas comunales que girarían en torno a aquella; así, se conformaría una “constelaciones de escuelas”. Valcárcel, que contempló este panorama con optimismo, anunciaba que el futuro “será el de millares de escuelas perfectamente coordinadas, dentro de una estructura vital. Se habrá reemplazado así el cuadro de dispersión infecunda, de incoherencia y aislamiento que ofrece nuestra realidad escolar” (Valcárcel, 1948, p. 30).

En la última parte del discurso ofrecido en la inauguración del Instituto Indigenista Peruano, Valcárcel propuso la etnología como una “nueva ciencia” (1948, p. 31), cuyos métodos eficaces proporcionarían “un conocimiento exhaustivo de las sociedades humanas” (p. 31). En efecto, los planes educativos o reformas solo alcanzarán “éxito perdurable” con base en el conocimiento previo y exacto de la realidad social, en sus múltiples y variados elementos. Al término de su lectura, Valcárcel invocó el “probado espíritu humanista” de los miembros del Instituto Indigenista “para reemprender con nuevos entusiasmos y energías, la tarea nunca interrumpida de la defensa del hombre” (1948, p. 31). Esta misión no cumpliría su propósito, según señala Valcárcel, con la actitud protectora del “antiguo patronato indígena” (p. 31), sino considerándose como un ciudadano perteneciente a una democracia libre, que no olvida que la reivindicación indígena es también la lucha de los oprimidos del mundo.

Lamentablemente, la participación de Luis Valcárcel en el Instituto Indigenista Peruano concluyó intempestivamente ante el golpe de Estado ejecutado en octubre de 1948 por la Junta Militar de Gobierno encabezado por el general Manuel Odría. Las visiones y el anhelo de hallar solución al problema indígena

mediante el desarrollo de un proyecto que en febrero de 1947 se encontraba “en su fase de confrontación con la realidad, es decir que ha pasado de la teoría a la práctica” (Perú Indígena, 1948, p. 23) concluyeron abruptamente. La resolución suprema N° 84 del 9 de abril de 1949 informa la necesaria reorganización del Instituto Indigenista del Perú ante la realización “en fecha próxima” del segundo Congreso Indigenista Interamericano en la ciudad del Cusco (Perú Indígena, 1949, p. 44). La resolución, titulada “Designación de miembros del Instituto Indigenista Peruano”, informó, sin mayor explicación, el cese de miembros, entre los cuales se encontraba Luis Valcárcel (Perú Indígena, 1949, p. 44). Posiblemente, el golpe de Estado de 1948 haya determinado el cese de Valcárcel, pues meses antes celebraba en extenso discurso de inauguración del Instituto Indigenista Peruano que se haya instalado en un ambiente apropiado para el estudio científico de la sociedad indígena: “Nace en un clima democrático, el único apropiado a su desarrollo” (Perú Indígena, 1948, p. 23). La democracia había sido interrumpida y el director del Instituto Indigenista Peruano más un grupo de científicos sociales como José Ángel Escalante, Alberto Giesecke, Emilio Romero, Uriel García entre otros eran cesados por razones poco convincentes. De esta manera, el activo “indigenismo institucional” de Valcárcel concluía para refugiarse, finalmente, en la cátedra universitaria.

Colofón

En 1954, se publicó *La educación del campesino*, libro de Luis Valcárcel cuyo contenido gira en torno a los nueve principios propuestos en el convenio binacional firmado en la ciudad de Arequipa y que conformaron la base del “Experimento del Lago Titikaka”. La publicación del libro casi al término del Gobierno militar de Manuel Odría no es casual; de hecho, evidencia que la reivindicación indígena no debe estar relacionada con dictaduras civiles o militares. La educación del indígena campesino debe aspirar a entregar su ciudadanía, participando con libertad y exigiendo justicia en un Estado democrático. El “Experimento del Lago Titikaka” y *La educación del campesino* son manifiestos políticos que ofrecen la imagen de un hombre sensible y preocupado por hallar solución a la educación rural, pero, sobre todo, entregan un importante legado a la educación peruana.

Referencias

- Arguedas, J. M. (1966). *Algunas observaciones sobre el niño indio actual y los factores que modelan su conducta*. Consejo Nacional de Menores.
- Arguedas, J. M. (2011) *Nosotros los maestros*. Derrama Magisterial.
- Basadre, J. (2014). ADENDA Breves notas relacionadas con la educación, la ciencia y la cultura entre 1895-1933. En *Historia de la República del Perú 1822-1933* (pp. 80-108). Tomo XVI. Producciones Cantabria.
- La Prensa. (12 de julio 1912). *Sesión del club universitario*.
- La Prensa. (19 de agosto 1912). *El señor Billinghurst elegido Presidente de la República*.
- La Prensa. (22 de julio de 1945). *La Proclamación Presidencial*.
- La Prensa. (8 de octubre 1945). *Biografía de los nuevos ministros*.
- La Prensa. (9 de octubre 1945). *El Problema Político y la Reciente Crisis Ministerial*.
- Ley Orgánica de Instrucción. 9 de marzo de 1901 (Perú). <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1901098.pdf>
- Ley Reformando la organización de la Educación Secundaria. 7 de enero de 1902 (Perú). <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1902001.pdf>
- Ley Reforma de la instrucción elemental. 5 de diciembre de 1905 (Perú). <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/00162.pdf>
- Mariátegui, J. (1972). Prólogo. En *Tempestad en los Andes* (pp. 9-15). Editorial Universo S.A. <https://perulibertario.files.wordpress.com/2018/02/luis-valcacc81rcel-tempestad-en-los-andes.pdf>
- Mariátegui, J. (1981). El proceso de la instrucción pública. En *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (pp. 105-161). Amauta.
- Perú Indígena, Órgano del Instituto Indigenista. (1948). 1(1).
- Perú Indígena, Órgano del Instituto Indigenista. (1949). 1(2).
- Palacios, J., García, Z., y Jean, C. (1946) *Proyecto de Puno. Programa de Preparación Pedagógica. Adiestramiento de Agricultura Sanidad Rural e Industrias Rurales*. Ministerio de Educación.
- Valcárcel, L. (7 de agosto 1912). *El gran porvenir del Cuzco*.
- Valcárcel, L. (1948). Discurso del Director del Instituto Dr. Luis E. Valcárcel. *Perú Indígena. Órgano del Instituto Indigenista Peruano*, 1(1) 23-32.
- Valcárcel, L. (1954). *La educación del Campesino*. UNMSM.
- Valcárcel, L. (1981). *Memorias*. IEP.

Experiencia subjetiva del docente rural de Loreto frente al programa Aprendo en Casa en pandemia

Karen Cáceres León

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
<https://orcid.org/0000-0001-6173-476X>
karen.ckal@gmail.com

Delia Isabel Giraly Hidalgo Lovo

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
<https://orcid.org/0000-0001-9051-6833>
u201512792@upc.edu.pe

Resumen

El objetivo del estudio fue comprender la experiencia subjetiva del docente rural que trabaja en la región Loreto frente al programa Aprendo en Casa (AeC) durante la pandemia de la COVID-19. Para tal fin, se desarrolló un estudio cualitativo de tipo fenomenológico en el que participaron 10 docentes de cinco escuelas ubicadas en caseríos de la zona rural de Loreto, a quienes se les aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada. Entre los hallazgos más resaltantes, se encontró que percibieron la enseñanza a distancia como un gran desafío, y al programa AeC como una estrategia de aprendizaje inadecuada. Las razones que presentaron fueron la presencia de dificultades logísticas, tecnológicas y profesionales en el contexto amazónico, y los errores de calidad, pertinencia y organización de los contenidos de la plataforma. Además, se reveló que el bienestar docente fue afectado en tanto expresaron malestar por la vivencia de respuestas emocionales percibidas como negativas, y preocupaciones vinculadas a la efectividad de su desempeño profesional y la realidad social de sus estudiantes. No obstante, esta experiencia motivó la adquisición de nuevos recursos personales y competencias profesionales, y el desarrollo de estrategias de afrontamiento e iniciativas que sirvieron de apoyo para AeC. Se concluye que el docente, aun en contexto de pandemia, con limitaciones multidimensionales a nivel profesional, afectaciones a nivel personal y la incorporación de una herramienta educativa percibida como deficiente, se sobrepuso para dar continuidad a su rol y contribuir con el progreso de sus estudiantes.

Palabras clave: Docente rural; Aprendo en Casa; Educación a distancia; Loreto.

Subjective experience of rural teachers of Loreto using the program Learning at home during the COVID-19 pandemic

Abstract

This study aims to understand the subjective experience of rural teachers working in Loreto who had to use the Aprendo en Casa (AeC) [Learning at home] program during the COVID-19 pandemic. To do so, a qualitative phenomenological study was developed, interviewing 10 teachers working in five schools located in villages of the rural area of Loreto. Main results were that they perceived distance learning as a great challenge, and the AeC as an inadequate learning strategy. This is due to the presence of logistical, technological and professional difficulties in the Amazonian context, and errors in the quality, relevance and organization of platform content. In addition, the teacher well-being was affected, expressing discomfort to the experience of negative emotions and concerns related to their performance, and the learning and social reality of their students. These situations, however, led them to acquire new personal resources and professional skills as well as developing coping strategies and initiatives that support AeC. In conclusion, even in the midst of a pandemic context, with multidimensional limitations at the professional level, several issues at a personal level, and the need to use a deficient educational tool in their job, rural teachers in Loreto were able to give continuity to their roles and contribute to the progress of their students.

Keywords: Rural teacher; Aprendo en Casa; Distance education; Loreto.

Planteamiento de la investigación

Diversos países alrededor del mundo establecieron como medida estricta el distanciamiento social obligatorio debido a la pandemia de la COVID-19 (Pan American Health Organization [PAHO], 2020). Ello causó un impacto sin precedentes en los sistemas educativos, pues limitó el acceso a una educación presencial al 80 % de la población estudiantil global (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020). Esto demandó la reestructuración ágil de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la distancia y con recursos tecnológicos (Espinosa, 2021). Asimismo, la emergencia sanitaria obligó a que los Gobiernos desarrollaran estrategias pedagógicas para que fuera viable la educación a distancia (Ithurburu et al., 2020). En este sentido, debían amparar el ejercicio de la educación como un derecho humano fundamental a través de la reanudación de las actividades de los convenios internacionales y nacionales (Sheppard, 2021).

Al respecto, en el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu, 2020a) presentó la estrategia educativa “Aprendo en Casa” (AeC). Esta medida se alineó al cumplimiento del Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018): “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 27). En segundo lugar, cumplió con la Orientación Estratégica 5 del Proyecto Educativo Nacional al 2036 del Ministerio de Educación: “El sistema educativo asegura que todas las personas aprendan a lo largo de sus vidas gracias a experiencias educativas diversificadas, pertinentes, oportunas, articuladas e inclusivas, haciendo posible el acceso y el uso de tecnologías” (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020, p. 112). Por último, también acató el Objetivo 1 de la Política de Atención Educativa para la Población del Ámbito Rural al 2030 del Ministerio de Educación: “Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a la comunidad educativa rural para el logro de aprendizajes” (Minedu, 2021b, p. 6).

A través de la Resolución Viceministerial 160, el Minedu (2020a) dispuso el inicio del año escolar para el 6 de abril del 2020. Se indicó que el AeC sería implementado como herramienta estratégica para garantizar la continuidad del servicio educativo a distancia a nivel nacional a través de la difusión de sus actividades en los canales de radio, televisión y web. Sobre el alcance y aplicación del programa en estos canales, los diferentes mecanismos de gestión proporcionaron datos relevantes. El Semáforo Escuela Remoto (SER) del Minedu (2021a), por ejemplo, reveló que, a nivel nacional, el medio más utilizado para seguir el AeC fue el celular (91.6 %), seguido del televisor (24 %), la computadora (18 %), y la radio (7 %). Por su parte, el Operativo Aprendo en Casa (OAC) de la Contraloría General de la República del Perú (CGRP, 2021) informó que, a nivel nacional, el 65 % (97837) de los docentes accedió a AeC. Se registró, además, que los departamentos con mayores índices de uso fueron Cajamarca, con 62.3 %, y Tacna, con 61.8 %, mientras que Madre de

Dios (27.8 %) y Loreto (31.2 %) obtuvieron los índices de acceso más bajos (Alarcón, 2020).

La propuesta pedagógica de AeC se enmarcó en el enfoque por competencias dispuesto por el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) (Minedu, 2020b). Durante este periodo atípico, a través de la Resolución Viceministerial N° 193, el Minedu (2020c) sugirió priorizar ciertas competencias para cada nivel, grado y modalidad, aclarando dos condiciones importantes: “(1) Las competencias deben desarrollarse y responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en el actual contexto. (2) La propuesta no cierra la posibilidad de que las instituciones educativas promuevan el desarrollo de otras competencias, si lo consideran necesario” (p. 21).

Por otro lado, las experiencias de aprendizaje, materiales y contenidos propuestos por AeC adoptaron una perspectiva multicultural en tanto fueron difundidos diferenciadamente para las tres regiones del Perú; de hecho, se logró abarcar 15 departamentos del país (El Peruano, 2020). Sus experiencias de aprendizaje y los discursos de los medios de transmisión se contextualizaron de acuerdo con el ámbito urbano y/o rural de las regiones del país, de ahí que coexistieran diferentes lenguas originarias, expresiones culturales y religiosas, creencias, estilos de vida, y maneras de interpretar el mundo e interactuar socialmente (Arrunátegui, 2020; Andrade y Guerrero, 2021). Cabe señalar que es trascendental que el Estado diseñe políticas públicas que reconozcan la multiculturalidad de su población, pues, a través de su implementación, se promueven la integración democrática basada en el diálogo, respeto y tolerancia positiva, y la reducción de relaciones asimétricas históricas entre las culturas (Marín, 2011). En este sentido, AeC logró configurarse como un proyecto que contribuyó con la revalorización de la identidad multicultural de la población peruana (Zavala y Franco, 2020).

Es importante resaltar que *Aprendo en Casa* ha marcado un hito en la educación peruana, pues favoreció la continuidad del servicio educativo en medio de un panorama complejo y amparó la educación como un derecho fundamental (Unesco, 2021). Esto le ha valido el logro del Premio Buenas Prácticas de Gestión Pública 2020 (Minedu, 2020d); del Premio Especial de Combate y Reducción de Efectos del COVID-19 (Andina, 2020); y del reconocimiento de medios de comunicación internacionales, como *The Washington Post*, *Al Jazeera* y *Deutsche* (Andina, 2021a).

Al respecto, Cuenca (2021) y Salirrosas et al. (2021) refirieron que AeC obtuvo resultados positivos debido al compromiso de la comunidad docente, particularmente, del docente rural, puesto que se convirtió en un laboratorio de iniciativas que complementaron el uso de AeC. Sobre el perfil del docente rural, el Censo Educativo 2021 reportó que son 168 514 (30 % del total de docentes a nivel nacional) los docentes que laboran en el ámbito rural-público. Esta población está conformada por hombres (52 %) y mujeres (48 %); su edad promedio es de 45 años; el 79 % estudió la carrera de Pedagogía en un instituto superior pedagógico; el 69 % se encuentra en condición de nombrado; y el

promedio de años de ejercicio profesional es de 26 años (Estadística de Calidad Educativa Docente [ESCALE], 2020; 2021).

Cabe resaltar que el Informe Técnico Especial N° 027 de la Defensoría del Pueblo (DP, 2020a) señaló que la gestión de AeC desconoció los padecimientos y las grandes dificultades que los docentes rurales enfrentaron durante el distanciamiento social obligatorio en pandemia. De acuerdo con la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO, 2020), las regiones que registraron mayores índices de docentes rurales afectados por los errores de implementación de AeC fueron las siguientes: Loreto, con un 37 % (295); seguido de Ucayali, con 26 % (197); y San Martín, con 24 % (173). Asimismo, las regiones que presentaron altos índices de deserción escolar fueron estas tres: Loreto, con más de 56 mil estudiantes desertores; seguido de San Martín, con 38 mil; y Puno, con 20 mil (DP, 2020b). En el ámbito regional, Loreto se convirtió en el departamento que obtuvo la mayor tasa de desaprobación, retiro y atraso educativo, y el menor índice de acceso a AeC (Andina, 2021b).

Loreto es una de las regiones de la Amazonía del Perú y representa el 28 % del territorio peruano. Limita al norte con Ecuador y Colombia; al este, con Brasil; al sur, con el departamento de Ucayali; y, al oeste, con los departamentos de San Martín y Amazonas. Para el año 2020, Loreto registraba una población de 1 027 559 habitantes en total; 105 900 de ellos, de comunidades indígenas; y 27 lenguas originarias reconocidas (Banco Central de Reserva del Perú [BCRP], 2020). Esta región se caracteriza por su alta dispersión territorial, un escaso acceso a los servicios básicos, y grandes brechas educativas y digitales. Por estas razones, supone un gran reto a nivel regional para la ejecución de políticas de atención educativa rural (Proyecto Educativo Regional [PER] de Loreto, 2020).

Los docentes rurales de Loreto han señalado las principales dificultades que experimentan en su labor profesional (Miranda, 2020). En primer lugar, han indicado que las condiciones geográficas que enfrentan representan un obstáculo para ejercer su profesión; por ejemplo, el tiempo de traslado de su vivienda a la escuela rural es en promedio 2 horas y 46 minutos. Esto se debe a que la geografía de su área es heterogénea y compleja, lo cual exige al docente recorrer largos senderos en diferentes medios de transporte (Minedu, 2021c). Sobre ello, Curmilluni (2021) reconoció que Loreto es una de las regiones que conserva un alto índice de desafío territorial, por tanto, una limitada capacidad operativa (recursos, desplazamiento y diversidad geográfica).

Sobre el acceso del docente rural de Loreto a la oferta tecnológica y, en ese sentido, al AeC, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020) reveló que, para el 2020, solo el 52.6 % contaba con energía eléctrica; el 8.2 %, con servicio de internet; el 7 %, con una computadora personal; el 48 % con un televisor; el 78 %, con una radio; y el 94 % con un celular. Así mismo, Felipe y Vargas (2020) encontraron que solo el 19 % había recibido una capacitación sobre la educación a distancia y AeC. En lo referente al desempeño docente, el 45 % de docentes rurales de Loreto experimentó problemas vinculados a la

comunicación, retroalimentación y motivación de sus estudiantes; el 43 %, con la adaptación de las sesiones de AeC de acuerdo a las necesidades educativas de su grupo; y el 58 %, con el cambio de metodología, seguimiento y evaluación (ENDO, 2020).

Otro aspecto importante es la salud del docente rural de Loreto durante el distanciamiento social obligatorio. Al respecto, se registró que los docentes experimentaron altos índices de estrés (46.7 %); problemas de garganta o voz (34.4 %); ansiedad (22.9 %); enfermedades respiratorias (18.9 %); y depresión (13.2 %). Estos padecimientos fueron justificados por la carga excesiva de actividades y preocupaciones, su falta de motivación, la precariedad de las condiciones educativas, las brechas tecnológicas y la deserción escolar (ENDO, 2021; Gavotto y Castellanos, 2021).

En línea con lo mencionado, los docentes construyeron una experiencia frente al programa AeC durante el distanciamiento social obligatorio en pandemia. En ese sentido, resulta pertinente definir qué es la experiencia subjetiva. Esta se conceptualiza como “la consolidación de actitudes, sentimientos, percepciones y expectativas producidas por una persona a partir de su presencia en diferentes tramas sociales y prácticas culturales” (Del Carpio, 2020, p. 9). Adicionalmente, Salas (2020) ha señalado que la experiencia subjetiva integra lo histórico, lo actual y el futuro de la vida, y que es continuamente maleable y dinámica. En consecuencia, los eventos externos son percibidos y modificados, pues el sujeto anticipa estados y expectativas respecto de su propia conducta (González-Rey, 2013).

Sobre las investigaciones previas, en el contexto internacional, Rivera (2018) reportó que, en la práctica pedagógica, el docente tiende a problematizar su accionar, pero lo interpela con el fin de resignificarlo para desarrollar una mejor labor profesional y apoyo en el desempeño de los estudiantes. Esto se debe a que contempla su experiencia como un espacio de autorreflexión activa (Castañeda, 2018), y de actitud resolutiva y de gran responsabilidad sobre la formación de otros (Flórez, 2018). El docente reconoce que constituye una figura relevante tanto en el proceso de construcción de la identidad del aprendiz, como en la calidad de su desempeño académico y relacional (Rivas, 2020).

Poblete-Christie et al. (2019) refirieron que la construcción de la experiencia subjetiva del docente está determinada por el ajuste de su comportamiento al contexto escolar y a los logros pedagógicos. Asimismo, Conrado y Henao (2020) señalaron que emociones como la empatía, la resiliencia, la frustración y la tristeza forman parte de la habitualidad del docente; sin embargo, estas son percibidas como abrumadoras debido a la idealización y las expectativas de la sociedad sobre su rol. Esto último, según Cáceres (2020), influye en su práctica pedagógica, y en su identidad con la institución y la comunidad. Por ello, la implementación de espacios de acompañamiento y la distribución de recursos de contención emocional para el docente constituyen un aspecto trascendental que debe considerarse.

En cuanto a las investigaciones previas, en el contexto nacional, Felipe y Vargas (2020) han revelado la existencia de dos áreas que influyen en la configuración de la experiencia docente. La primera se relaciona con los elementos que impactan sobre su estado personal: la integración al ámbito laboral y la motivación de los estudiantes sobre su aprendizaje. La segunda se vincula a las condiciones laborales, que pueden presentarse como facilitadoras o limitantes de la praxis profesional docente. Algunas son el acceso a una formación continua integral, a remuneraciones acordes y a otros elementos que potencien su rol. Con relación a lo último, Usquiano (2021) ha señalado que, desde la experiencia del docente, las condiciones laborales tienden a ser atribuidas como motivos de éxito si estas reconocen y buscan fortalecer su rol, o como motivos de fracaso si estas mellan su desempeño con actividades extenuantes e injustas.

Otra investigación ha detectado una visión reducida acerca de la experiencia subjetiva del docente, pues se limita la expresión de su emocionalidad en el espacio educativo (Eguren y De-Belaunde, 2019). Aguilar (2022) la presentó como una fuente de violencia indirecta hacia el maestro, mientras que Arias (2015), como una praxis de afectación psicológica que genera una tensión nociva debido a la multiplicidad de emociones que el docente experimenta y las pocas emociones que puede expresar en el ámbito profesional. Esto ocurre a través de la subordinación a las reglas de las instituciones, la regulación de su accionar a un contexto de clase y la inhibición de su discurso para la sola transmisión de conocimientos (Suasnábar et al., 2010). Para ejemplificar, las comunidades educativas rurales conservan la creencia de que un buen docente debe dirigir su interés en la sola enseñanza, y no en la búsqueda de fuentes de reconocimientos sociales, económicos, políticos, etc. (Cáceres, 2018). Miranda et al. (2021) afirmaron que situaciones como la descrita coadyuvan a que la experiencia del docente rural se encuentre mediada entre sentimientos de soledad, melancolía, frustración e indiferencia, y sentimientos de esperanza, actitudes optimistas y discursos resilientes. Cabe mencionar que estos últimos son los que le permiten atribuir un nuevo significado a su vida profesional, familiar y personal, y dar continuidad a estas (Reátegui, 2021).

Lo último mencionado se corrobora a través de un estudio realizado por Andrade y Guerrero (2021) acerca de la gestión del docente frente a AeC durante el distanciamiento social. Este refiere que, pese al gran desafío que implicó adecuar la labor docente a la modalidad remota debido a las carencias y dificultades en el acceso a la plataforma, la alta demanda emocional, y las afectaciones a su salud física y mental, la vocación docente prevaleció. En ese sentido, el docente no escatimó esfuerzo alguno para autogenerar acciones individuales y colectivas que permitieran un mejor aprovechamiento de AeC. Para ejemplificar, los docentes promovieron redes colaborativas de aprendizaje sobre el uso de AeC y de las TIC con sus colegas; también, desarrollaron sesiones de aprendizaje presenciales aun durante el estado de emergencia.

Como se ha expuesto, la aproximación a la experiencia subjetiva del docente que trabaja en las escuelas rurales invita al análisis sobre cómo se ha desarrollado en los diferentes espacios de su vida durante el distanciamiento social obligatorio en pandemia. Por esa razón, la presente investigación proporciona evidencia sobre los desafíos o limitaciones que ha afrontado el docente. Asimismo, aborda las necesidades metodológicas-tecnológicas (Vásquez et al., 2020); la alta demanda laboral y las dificultades socioemocionales (Usquiano, 2021); y las afectaciones en la salud mental y física (Aristulle y Paoloni-Stente, 2020). Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es comprender la experiencia subjetiva del docente rural que trabajó en la región Loreto frente al programa AeC durante el distanciamiento social obligatorio en el contexto de la pandemia de la COVID-19.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo (Maxwell, 2001) de tipo fenomenológico. Este permite interpretar un fenómeno a partir de las declaraciones individuales de los participantes (Husserl, 2014). Además, insta a que la disposición de quien investiga sea la de un sujeto desprendido, que está en un modo especial de conciencia frente al escenario de la investigación (Moustakas, 1994).

Se trabajó con 10 participantes, seis mujeres y cuatro hombres de 28 a 55 años. Ellos y ellas contaban con 6 a 33 años de experiencia en la docencia, y trabajan en distintas escuelas (5) ubicadas en los caseríos (o casas de madera construidas sobre lagunas navegables que son implementadas como escuelas) de Tipishca, Bolívar, Nuevo Edén, Canelos y Puerto Oriente de la zona rural de la provincia de Ucayali, departamento de Loreto. Esta región se ubica en el noreste del territorio peruano y abarca íntegramente la llanura amazónica.

Como criterios de inclusión, se buscó que los participantes hayan utilizado la herramienta AeC, y que hayan contado con al menos un dispositivo tecnológico (celular, *tablet*, *laptop* o computadora). La elección de los participantes se realizó a través del muestreo intencional, y se aplicaron las estrategias, bola de nieve (Hernández y Carpio, 2019) y punto de saturación (Gurdián-Fernández, 2010). Esto determinó el número de participantes de acuerdo con el aporte de nueva información para la investigación. A continuación, en la Tabla 1, se presentan las principales características sociodemográficas de los participantes.

Tabla 1
 Datos sociodemográficos de los participantes

N°	Seudónimo	G.	Experiencia como docente (años)	Nivel Educativo / Área	¿Recibió capacitación sobre TICs durante la pandemia?	¿Recibió capacitación sobre AeC?	¿Con qué dispositivos propios cuenta para su desempeño profesional?
01	Pedro	M	10	Primaria	Sí	Sí	Celular, laptop, internet
02	Luisa	F	12	Primaria	No	No	Celular, laptop, internet
03	José	M	9	Secundaria (Comunicación)	Sí	No	Celular, internet
04	Delia	F	10	Secundaria (Ciencia y Tecnología)	Sí	No	Celular, laptop, internet
05	María	F	33	Primaria	No	No	Celular, laptop, internet
06	Juan	M	12	Secundaria (Educación para el trabajo)	Sí	No	Celular, laptop
07	Julia	F	6	Secundaria (Inglés)	No	Sí	Celular, laptop, internet
08	Lucía	F	15	Secundaria (Comunicación)	Sí	Sí	Celular, laptop, internet
09	Rosa	F	13	Primaria	Sí	Sí	Celular, laptop, internet
10	Diego	M	23	Primaria	Sí	No	Celular, laptop, internet

Nota. G: Género.

Se utilizó la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo et al., 2013). Para su aplicación, se diseñó una guía de preguntas, cuyo contenido fue validado por el criterio de tres jueces con experiencia en el área de la psicología educativa y comunitaria. Sobre la base de su retroalimentación, se realizaron ajustes y se desarrollaron dos entrevistas piloto que determinaron la adecuación de las preguntas y la familiarización con el instrumento. La versión final de la guía también incluyó una ficha sociodemográfica que fue revisada por un asesor de la investigación (Ver Anexo 1. Guía de entrevista).

El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (código: FCS-CEI/308-05-21). Inicialmente, un informante clave proporcionó los datos de los participantes para contactarlos y agendar las fechas de sus entrevistas. Estas se desarrollaron a través de llamadas telefónicas, pues los participantes se encontraban en zonas de conectividad inestable, y fueron registradas desde la opción de grabación del móvil de las investigadoras. En las entrevistas, se presentó el documento del consentimiento informado, el cual dejó constancia del objetivo de la investigación, el anonimato y confidencialidad, así como los riesgos y beneficios del estudio, la participación voluntaria, y el registro y uso de la información recolectada.

Primero, se realizaron las transcripciones de las grabaciones de las entrevistas, lo que permitió la familiarización con los datos. En segundo lugar, se realizó un análisis teórico deductivo (Del Carpio, 2020) a partir de las cuatro categorías del constructo de la investigación: experiencia subjetiva. En tercer lugar, se desarrolló un análisis temático inductivo (Alvarado et al., 2012; Braun y Clarke, 2012) para el cual se formularon ejes temáticos, categorías y subcategorías potenciales de acuerdo con los fragmentos seleccionados de los participantes. Luego, estos se verificaron sobre la base de los siguientes criterios: de repetición y similitudes en la información, y de pertinencia y trascendencia para la investigación. Se descartaron algunos ejes y categorías potenciales, y se unieron otros. En cuarto lugar, se realizó el cruce de los elementos finales del análisis teórico deductivo con los del análisis temático inductivo, lo cual permitió obtener una visualización integral de los principales resultados (Barboza-Palomino et al., 2018), así como determinar los ejes, categorías y subcategorías finales con sus definiciones.

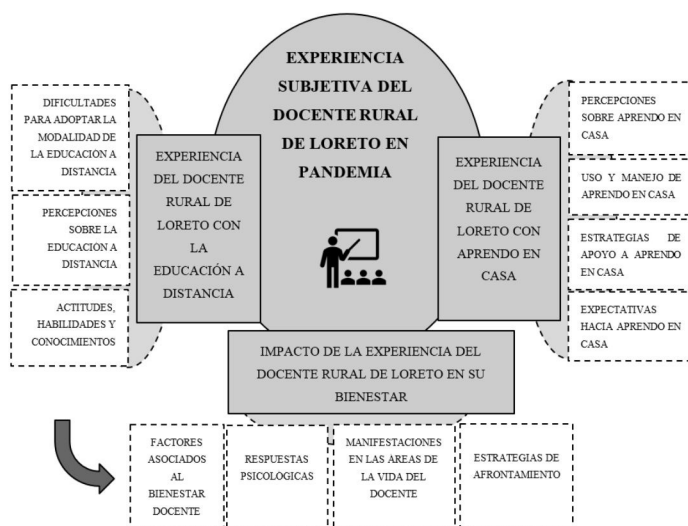
El análisis de los datos se realizó en una plantilla de Microsoft Excel. Cabe mencionar que, durante el proceso de análisis de los datos, las investigadoras procuraron suspender sus juicios y presuposiciones a través de un proceso de epojé. Este se comprende como el proceso donde el investigador reconoce que sus experiencias personales, factores socioculturales y presunciones podrían influir en la interpretación de los datos del estudio, por lo que debe asumir un estado especial de conciencia (Fischer, 2009). Al respecto, se mantuvieron discusiones abiertas y reflexivas en torno al surgimiento de nuevos o inesperados significados o líneas de observación.

dad de la información. En primer lugar, se aplicó el criterio de validez, el cual señala que los resultados muestran una imagen certera de la realidad experimentada por los participantes. Para ello, se empleó la técnica de la triangulación de datos (Creswell, 2018), que permitió contrastar las fuentes teóricas, los antecedentes y los resultados del estudio. Otro fue el criterio de la postura del investigador, el cual refiere a que las experiencias de los participantes son asimiladas desde un marco cognitivo formado para la comprensión del ser humano (Moustakas, 1994). Un tercer criterio fue el de la coherencia epistemológica, que se valida cuando la investigación muestra una correspondencia entre el planteamiento del problema, las bases teóricas y la metodología utilizada (Moustakas, 1994). Por último, el criterio de confiabilidad de la información garantiza, a través de la exposición, resultados de forma transparente, secuenciada y minuciosa (Creswell, 2018).

Resultados

Los resultados se organizaron en tres ejes temáticos: a) la experiencia del docente rural de Loreto con la educación a distancia, b) la experiencia del docente rural de Loreto con AeC, y c) el impacto de la experiencia del docente rural de Loreto en su salud mental. En la Figura 1, se detallan los ejes temáticos.

Figura 1
Relación entre las temáticas emergentes a partir del análisis



El **primer eje temático** es la experiencia del docente rural de Loreto con la educación a distancia, el cual recoge la interpretación subjetiva que evidenciaron los entrevistados sobre su proceso frente a la educación a distancia. Este se compone de tres categorías:

La *primera categoría*, dificultades para adoptar la modalidad de la educación a distancia, hace referencia al conjunto de obstáculos que experimentaron los participantes durante su experiencia. Esta categoría comprende tres tipos de dificultades: las logísticas y tecnológicas, las profesionales, y las que se dan en la comunidad educativa.

Sobre las primeras, los participantes precisaron la falta de energía eléctrica y de antenas de televisión, radio e internet, y el limitado acceso a dispositivos tecnológicos, como una computadora o un celular.

Como docentes, conocemos bien nuestra realidad. Aquí no hay energía eléctrica, ni los grupos electrógenos, como para hacer funcionar nuestra televisión y ver el programa. (Julia, 28 años)

Con Aprendo en Casa radio, su sintonía no llega a los pueblos, menos a nuestros caseríos, que son como casas de madera construidas sobre ríos [...] Por la página electrónica, por la web, bueno, no tengo un computador y el internet es malo. No podemos seguirlo desde ahí. Sí lo sigo desde mi celular, es mejor. (Pedro, 37 años)

En segundo lugar, las dificultades profesionales aluden a las insatisfacciones sobre la escasa oferta de capacitaciones, cursos y talleres, los cuales consideraron necesarios para sobrellevar la educación a distancia. Al respecto, la mayoría de los participantes expresaron con molestia que no les fueron provistos cursos preparatorios para el uso de las TIC. Esto generó que se les dificultara adaptarse a la nueva modalidad; en efecto, se vieron obligados a aprender de manera autodidacta sobre la educación a distancia.

Honestamente, es muy molesto para mí, que siendo docente de años, no me den las herramientas que necesito, ¡cómo vamos a hacer nuestras clases!, si no me han explicado. Quizás, con un curso de qué hacer o cómo implementar mejor mi metodología virtual. (Luisa, 38 años)

Necesitamos capacitaciones sobre nuevas tecnologías. Nos hemos demorado aprendiendo solos, no hemos podido avanzar con la enseñanza, solo conocemos lo contextual, no lo práctico. (Diego, 50 años)

Por último, las dificultades en la comunidad educativa se reflejan en los discursos de los docentes entrevistados sobre las actitudes de sus estudiantes, padres de familia y directivos de su escuela respecto a su rol en la educación a distancia. Al respecto, los entrevistados expresaron el bajo compromiso o

indiferencia que sus estudiantes y padres de familia demostraron sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no entregaban o resolvían los cuadernos de trabajos de AeC. Además, señalaron que los directivos desestimaron sus reclamos o peticiones, por ejemplo, sobre los gastos que realizaban para comunicarse con sus estudiantes a través del internet y para fotocopiar los materiales de trabajo.

Nosotros somos quienes gastamos nuestros datos, ya sea para dar clases o responder los mensajes misios de mis alumnos. Muchas veces, no nos alcanza. [...] El director dice que eso pasa en toda escuela, que es así, y continúa con sus reuniones. (José, 41 años)

La *segunda categoría*, percepciones sobre la educación a distancia, engloba las apreciaciones de los entrevistados sobre la nueva modalidad a partir de sus vivencias. Los participantes revelaron que, al inicio, observaron la educación a distancia como un problema y un desafío grande, debido a que el proceso que emprenderían para desarrollar competencias tecnológicas sería difícil, agotador y estresante para ellos.

No sabíamos cómo iban a ser las clases virtuales. Lo ví primero como un problema muy grande. ¿Cómo iba a trabajar con los estudiantes? ¿Qué debo saber? ¿Cómo aprenderé a usar toda esta nueva tecnología? (Delia, 34 años)

Además, señalaron que la implementación de la educación a distancia en la Amazonía peruana fue deficiente, pues no contemplaron las limitaciones geográficas.

Esto es así, mi manera de pensar y lo que es, es que las clases a distancia no funcionarán aquí. Vivimos en zonas difíciles, en medio de una llanura. No tenemos los medios que nos permitan tener clases a distancia. Esto de la educación a distancia es un retroceso aquí en la selva. (Lucía, 37 años)

La *tercera categoría*, actitudes, habilidades y conocimientos, comprende los nuevos aprendizajes y comportamientos que los docentes entrevistados desarrollaron a propósito de la educación a distancia. Los resultados evidenciaron que la mayoría adoptó una actitud voluntaria, responsable, motivada y de apertura respecto a explorar, y a aprender de la educación virtual y sus recursos de enseñanza.

Sabía poco de la cibernética en verdad, pero junto con mis colegas aprendimos a darle funciones pedagógicas al internet y la red. Ya tengo un mejor manejo, y conozco plataformas para tener reuniones. (Diego, 50 años)

Asimismo, los participantes refirieron que lograron adaptarse y desarrollar nuevas habilidades, a pesar de que inicialmente habían percibido que este proceso les sería complicado de sobrellevar. Sin embargo, es importante mencionar que hubo una participante que comentó no haber logrado adaptarse, debido a que no contaba con tiempo para aprender sobre la educación a distancia.

Hasta ahorita no me adapto. Esto me sobrepasa. Ya estoy pensando en salirme del magisterio. Esto de la virtualidad solo ha retrocedido nuestra profesión. Hay que ser conscientes. Tenemos varias actividades que hacer como docentes, y más aprender sobre la tecnología, es imposible. (María, 55 años)

El **segundo eje temático** es la experiencia del docente rural de Loreto con AeC, el cual recoge la interpretación subjetiva que demostraron los entrevistados sobre su proceso frente a la estrategia AeC. Este consta de cuatro categorías:

La *primera categoría*, percepciones sobre AeC, engloba las apreciaciones de los participantes sobre la estrategia a partir de sus vivencias. Las opiniones sobre AeC fueron predominantemente negativas, con unos pocos y específicos reparos. La mayoría lo percibe como una herramienta de aprendizaje con varios puntos débiles, y que funciona solamente como un elemento atractivo de contenidos pedagógicos variados e interesantes.

Aprendo en Casa es un buen elemento, pero no lo es todo; no es una herramienta de aprendizaje completa. Esta estrategia no está bien planteada y presenta varios errores. (Rosa, 36 años)

Entre los puntos débiles señalados por los participantes, se encontró que los recursos pedagógicos proporcionados por AeC no fueron pertinentes para la cultura amazónica y no se adaptaron a la realidad que existe en Loreto.

Los contenidos son variados, bien, pero muy generales y todos hablaban de la capital o de la selva como región. No involucraban temas de la cultura amazónica como tal, de Loreto y nuestras provincias. (Juan, 36 años)

Otro mencionado por la mayoría de los participantes fue su inadecuada o insuficiente consideración de las limitaciones tecnológicas y socioeconómicas de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y padres de familia) de Loreto.

El programa no ha realizado un buen estudio de contexto, porque parece que no saben que nuestro sistema eléctrico, lo que nos da energía, es pésimo. Muchas veces nuestra electricidad es intermitente; por eso,

no podemos seguir el programa desde la tele o radio. [...] Es bien difícil que mis padres de familia tengan los recursos tan altos como para comprarle un celular o una computadora nueva a mis estudiantes. Si yo como docente, trabajo con mi celular personal únicamente. (José, 41)

Además, señalaron otro punto débil: los canales de transmisión de AeC (televisión, web y radio). Refirieron que se almacenaban los recursos de forma desorganizada; que actualizaban las actividades y rutas de aprendizaje tardíamente; que saturaban con múltiples contenidos informativos; y que la programación de las clases tenía un tiempo reducido, además de muchas interrupciones comerciales. Estas condiciones los condujeron a pensar que AeC no los había ayudado en el desarrollo de su rol como docentes, sino, por el contrario, que los había perjudicado. En efecto, su carga laboral se incrementó.

Este medio es obsoleto para la zona rural. Aprendo en Casa se difunde por la televisión, pero la difusión es mínima. ¡Como los niños aprenderán con media hora! No es suficiente. Por la radio y la tele, lo interrumpen por los comerciales. Por la web, ponen bastantes contenidos, y no de todas las áreas. Todos están desordenados. Los contenidos se actualizan muy tarde, justo cuando ya mis alumnos y yo estamos terminando el trimestre. (Juan, 36 años)

Se mencionó otro punto débil en relación a AeC, y fue su falta de enfoque pedagógico. Esto debido a que la plataforma les parecía más bien un repositorio saturado de materiales de aprendizaje, en lugar de ser una herramienta con la capacidad de sostener y/o orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus prácticas de manera oportuna.

Conversando con la DREL, muchas veces nos planteamos reorganizar lo que nos daba AeC, porque retrasaba la elaboración de nuestras sesiones. Nos retrasaba ya no sólo por los temas, sino más porque muchas de las unidades contenían materiales que parecían sumillas o resúmenes. Para nada se trataban de actividades aplicativas de aprendizaje. Un repositorio de archivos y materiales por unidades. Sin una dirección clara a nivel pedagógico de qué es lo que se quiere mostrar, qué se quiere dar a nuestros estudiantes o qué buscan con AeC, señorita. (Pedro, 37 años)

No obstante, hubo una participante que señaló que AeC fue una herramienta adecuada para el contexto de la educación a distancia, y que, de hecho, logró potenciar su rol.

Aprendo en Casa me ha ayudado bastante y me ha fortalecido, porque me ha dado conocimientos que aún no sabía cómo maestra. Me ayudó a adaptarme al cambio, a revisar qué me falta para llegar a mis

estudiantes. Yo pienso que ha reforzado mi labor. Está bien planteado para la educación virtual. (Julia, 28 años)

La *segunda categoría*, uso y manejo de AeC, hace referencia al proceso de empleo, acceso, adaptación y aplicación que emprendieron los participantes con la estrategia. Al respecto, se distinguió la siguiente secuencia: inicialmente, se comunicaban con los líderes de los caseríos donde estaban viviendo los estudiantes para solicitar los teléfonos y/o direcciones de los estudiantes; posteriormente, se elegía el medio de AeC (TV, radio o web) al cual harían seguimiento y, a partir de este, registraban los contenidos pedagógicos, los cuales eran reducidos e impresos como cuadernos de trabajo; finalmente, los participantes distribuían los cuadernillos a las viviendas de sus estudiantes y, mediante llamadas telefónicas, realizaban la retroalimentación a sus estudiantes, y solicitaban el apoyo y acompañamiento a los padres de familia para sus menores hijos.

Los docentes usábamos Aprendo en Casa web; bajábamos la información, que era 12 o 15 páginas; y lo teníamos que adaptar y resumir de forma dinámica para la separata. Luego, lo entregábamos a los estudiantes. De lo que ellos escuchaban por la radio, luego, debían responder las preguntas de nuestras separatas. (Luisa, 38 años)

La *tercera categoría*, estrategias de apoyo a AeC, alude al conjunto de esfuerzos educativos locales a los que accedieron o desarrollaron los docentes entrevistados con el fin de intentar resolver los desafíos planteados por la nueva modalidad de enseñanza, y permitir a los estudiantes un mejor aprovechamiento del programa AeC. Esta categoría integra tres modalidades, las cuales serán explicadas a continuación.

La primera fue la 'Educación itinerante'. Consistió en la visita de los docentes al hogar de los estudiantes con el fin de entregar los materiales educativos seleccionados de AeC o los que ellos preparaban, y recoger las fichas y evidencias de los aprendizajes. La mayoría de los participantes refirieron que realizaban la educación itinerante para comprobar que sus estudiantes estuvieran continuando su educación, a pesar de que abarcaba su tiempo de descanso. Esto ponía en riesgo su vida por las condiciones de los viajes o demandaba que realicen gastos asumidos por ellos para poder transportarse.

Sin este trabajo, mis estudiantes hubieran dejado sus estudios; no lo habiéramos permitido, a quién les enseñaría. La educación itinerante apoyó bastante a Aprendo en Casa. Mis alumnos no podían siempre ver el programa por TV o radio, y con las visitas y los cuadernos de trabajo, veía algo real, si estaban comprometidos o no con sus cursos. (Diego, 50 años) La segunda fue "Aprendiendo al son del manguaré" [sonido que convoca o reúne a la comunidad], una iniciativa impulsada por la Dirección Regional de Educación de Loreto (DREL), que permitió a los

docentes adaptar los contenidos de AeC a las necesidades de la región y a las particularidades de sus poblaciones. Los participantes señalaron que esta modalidad fue positiva para la comunidad educativa, pues los contenidos podían ser diversificados acorde a la realidad de la región. Al respecto, Lucía (37 años) comentó: “(...) una medida muy importante y positiva. Podíamos adecuar e integrar detalles a las experiencias de aprendizaje.”

Por último, el tercero fue el ‘trabajo colegiado’, una propuesta promovida por los mismos participantes, la cual funcionó como una red espontánea de aprendizaje colaborativo sobre AeC y las nuevas tecnologías.

Para nosotros es una forma de apoyo, sobre todo para quienes no sabían nada de tecnología, nada de Aprendo en Casa. Una gran oportunidad que reunía a mis colegas sabiondos con conocimientos cibernéticos, y a quienes no sabían del programa, por ejemplo, yo. (Pedro, 37 años)

Yo recuerdo clarito cómo nació el trabajo colegiado. Un colega recibió capacitaciones sobre el uso del programa Aprendo en Casa en la capital y, cuando regresó, nos juntó y empezó a enseñar a todos. Ahora, es más fácil, porque todos nos turnamos para esto; unos viajan, otros no. (José, 41 años)

La *cuarta categoría*, expectativas hacia AeC, recoge las aspiraciones que proyectan los docentes entrevistados respecto a la estrategia. Sobre ello, la mayoría reveló que sus expectativas hacia AeC se relacionaban a dos tipos de propuestas. Por un lado, las propuestas de cambios demandaban la realización de un estudio adecuado del contexto rural amazónico; que, a nivel técnico, se reformulara el tiempo de programación de AeC TV y radio; y que se organizaran y reduzcan los contenidos de AeC web: “Respecto a Aprendo en Casa, espero que mejore en la parte de la zona rural, que se investigue y conozcan más nuestra realidad, de aquí en la selva.” (Lucía, 37 años). Por otro lado, en cuanto a solicitudes específicas, los participantes consideraron como trascendental que el Gobierno regional de Loreto, junto a la Dirección Regional de Educación, fortalezca su política de formación continua para el docente, pues, de esta manera, se garantiza el ofrecimiento de capacitaciones sobre AeC a la comunidad docente rural de Loreto.

Para que Aprendo en Casa sea una mejor plataforma, el Gobierno regional de Loreto debe capacitarnos en cada zona, provincia, sobre cómo vamos a trabajar, para saber aplicar. Eso sería mejor y nos evitaría las dificultades que le comento como docente. Ojalá mejoren en ese aspecto, llegar a nosotros y enseñarnos. (María, 55 años)

El **tercer eje temático** es el impacto de la experiencia del docente rural de Loreto en su bienestar, el cual explora los factores asociados al bienestar docente, las respuestas psicológicas, las manifestaciones en las áreas de su vida y las estrategias de afrontamiento. Este se compone por cuatro categorías.

La *primera categoría*, los factores asociados al bienestar del docente rural de Loreto, involucra las situaciones o elementos que, de acuerdo con los participantes, afectaron su bienestar. Al respecto, señalaron que uno de los principales elementos que influyó en su bienestar fue la calidad de las relaciones construidas con sus estudiantes.

Me era muy difícil no poder comunicarme como antes con mis alumnos, no poder estar para sus dudas, para animarlos a seguir estudiando, a que vean las clases. Me afectaba no poder resolver sus inquietudes como era antes de la pandemia. Por eso, cuando los visitaba en sus casas, sentía una pena enorme por verlos así, intentando aprender, o también cuando iba y no me preguntaban nada, porque se sentían avergonzados. (Lucía, 37 años)

También, precisaron que otro factor que influyó en su bienestar fue el presenciar distintas situaciones negativas y positivas vivenciadas por sus estudiantes. Algunos ejemplos que enfatizaron fueron las limitaciones tecnológicas, el retroceso en el logro de sus aprendizajes, los casos de deserción escolar y las pérdidas de sus familiares, o el compromiso y la motivación para el aprendizaje.

Lo que me afectó mucho fue, cuando mi alumno, muy triste, me dijo que dejaría sus estudios porque su papito estaba enfermito de COVID. Al final, falleció y me dijo que será el sustento, que ya no estudiará. Sabes... fue triste ver pasar todo esto a mi alumnito y, peor, saber que dejaría el colegio. (Delia, 34 años)

Me reanimó totalmente cuando mis estudiantes me decían ‘¡Gracias, profesor, por venir hasta acá!’ cuando iba presencial a verlos. Me marcó escucharlos, ver sus caritas de agradecimiento; como se dice, me sentí confortado. (Pedro, 37 años)

Otro elemento mencionado por los participantes fue la calidad de apoyo de los directivos del colegio. Al respecto, Rosa (36 años) refirió: “Se me hizo difícil aceptar la poca comprensión de mi director; ya no sabía a quién recurrir por cosas que no me parecían justas.” Adicionalmente, señalaron al aumento de la carga laboral como un factor que les disgustaba; particularmente, porque muchas de las actividades debían ser realizadas por las autoridades de sus escuelas u otros profesionales, y no por ellos.

Era injusto que la DREL [Dirección Regional de Educación de Loreto] no vele por nosotros. Ya con los cuadernos de trabajo y las visitas a las casas teníamos copado el tiempo, pero nos encargan hacer la documentación técnica que yo sé que no era tan necesaria en el momento, pero nos hacían hacerla. Esto antes lo realizaban ellos. Es estresante esta situación, pero bueno, a seguir. (Juan, 36 años)

La *segunda categoría*, las respuestas psicológicas del docente rural de Loreto, abarca las distintas reacciones emocionales y los síntomas clínicos que los participantes experimentaron. Sobre las reacciones emocionales, los entrevistados revelaron haber sentido tristeza, enojo, frustración, angustia y desesperanza por el futuro, así como felicidad y alegría.

Me siento frustrada porque siento que no logro enseñar como antes. Siento que estoy haciendo menos de lo que daba antes. Es triste ver que tus alumnos también no aprendan y no cuenten con las herramientas que pide lo virtual. (Lucía, 37 años)

Me sentaba en la madrugada a pensar de qué pasará más adelante; me sentí desesperanzada cada vez que intentaba medir los resultados de mis alumnos. Cómo o qué será de sus vidas, están estancados. (Lucía, 37 años)

Era angustiante porque, cuando hacíamos los viajes con la itinerancia a las casas de mis alumnos, algunos caminos eran peligrosos. Pensaba en mi bebita, qué será de ella, si me pasa algo. (Rosa, 36 años)

Yo, la más feliz, cuando veía mis alumnos me recibían con los cuadernos de trabajo completo, cuando me hacían preguntas. (Pedro, 37 años)

Asimismo, los participantes precisaron haber tenido sensaciones de incertidumbre y de miedo, así como sentimientos de soledad, culpa y admiración.

La incertidumbre está presente hasta ahora; si no nos capacitan, cómo podemos llegar correctamente a nuestros alumnos. (Julia, 28 años)

Cuando converso con mis colegas, les digo que tengo esta sensación de culpa por no saber si estoy dando lo que más puedo, como soy yo. Si estoy siendo competente como profesor o no. (Juan, 36 años)

Ver cómo esos niños se esforzaban por seguir estudiando era digno de admirarlos. (Rosa, 36 años)

Respecto a los síntomas clínicos, los participantes mencionaron haber pasado por episodios de estrés, ansiedad, trastornos del sueño, fatiga, pérdida y/o

aumento de peso, debido a la suma de actividades extenuantes tanto a nivel profesional como familiar.

Llevaba semanas en que no podía dormir, o que dormía dos o tres horas, sobre todo al inicio de esto. Me sentía sin energía, pero debía continuar. (María, 55 años)

Llegó un punto en que el estrés era demasiado, estaba inquieto, intranquilo, no estaba de acuerdo con muchas cosas, y las cosas que tenía que hacer para no afectar a mis alumnos eran varias. (Juan, 36 años)

La ansiedad, todo era tan incierto que me ponía ansiosa [...] había momentos en que ni ganas de comer tenía, o a veces, en que comía por comer. (Lucía, 37 años)

La *tercera categoría*, las manifestaciones en las áreas de la vida del docente rural de Loreto, hace referencia a las reacciones comportamentales de los participantes en su entorno profesional, comunitario, familiar y personal. Al respecto, los docentes entrevistados de forma unánime señalaron que los espacios profesional y familiar fueron los más afectados, puesto que todas sus actividades profesionales fueron trasladadas a su hogar, donde ya tenían una dinámica de responsabilidades y funciones con sus familiares.

Mi esposo me entiende. Todo se alteró al inicio, pero, luego, nos organizamos y ya. Ahora, compartimos roles y responsabilidades nuevas. Me pasaba, también, que a veces me era inevitable no reflejar mis preocupaciones de trabajo, mis tensiones a mis hijos y mi esposo. A veces, no podía controlar mi mal humor y cansancio. Todo cambio en casa. (Julia, 28 años)

Sobre la comunidad, los participantes comentaron haber sentido cierta desazón y descontento al ver cómo los pobladores se mostraban indiferentes al ver que los niños y adolescentes abandonaban sus estudios.

Si para mí me era difícil despedirme de mis alumnos, no entiendo por qué las comunidades, que ven crecer a los niños, cómo no se preocupan o mueven un dedo para evitar que los chicos dejen sus estudios. Para que estuvieran tranquilos con que ellos trabajen solamente. Era molesta esta situación. (Rosa, 36 años)

En el escenario personal, solo una participante declaró que le resultó difícil no verse afectada por todo lo acontecido, y que, en efecto, hizo que empezara a descuidar su salud física y aspecto personal.

Empecé a descuidarme, descuidar mi imagen, cómo me veía, mi ropa. Tampoco quería salir, quizás, a ver el parque o conversar con mis amigas. Fue un poco difícil para mí. (Rosa, 36 años)

La *cuarta categoría*, las estrategias de afrontamiento del docente rural de Loreto, supone los esfuerzos emprendidos por los participantes para hacer frente a las demandas internas o externas, y a las tensiones entre ambas, que excedían sus recursos personales. La mayoría de los docentes participantes señalaron que la estrategia más común fue la de buscar apoyo en sus redes familiares, pues sus parientes podían escuchar pacientemente sobre cómo se sentían, y sus quejas sobre lo que estaba significando la nueva modalidad de enseñanza o la nueva plataforma.

El apoyo familiar, el apoyo de mi mamá, mis hermanas y la compañía de mis hijitos me dieron tanto soporte para continuar cuando me sentía muy cansada. Ellos, más que todo, me escuchaban, conversábamos o me llamaban. Nos reíamos de todo al final. (Luisa, 38 años)

Otra estrategia a la que recurrieron los participantes fue la de reunirse con sus colegas para realizar actividades variadas. Por ejemplo, mencionaron que se reunían para conversar de diferentes temas, desde lo que les sucedía con sus estudiantes hasta cómo iba la dinámica familiar.

Mis colegas... quienes más que ellos, que comprenden lo tedioso que nos hacía llenar documentos, hacer cuadernos de trabajo, seguir Aprendo en Casa y aprender cosas nuevas al mismo tiempo. Al inicio, solo nos reuníamos para aprender sobre el programa y la cibernética, pero, luego, empezamos a conversar de todo, a reírnos de nuestras desgracias. (Rosa, 36 años)

Discusión

Los distintos países alrededor del mundo establecieron como medida rigurosa el distanciamiento social obligatorio debido a la pandemia de la COVID-19. En este marco, para dar continuidad al servicio educativo, el Gobierno peruano implementó la estrategia AeC en escuelas urbanas y rurales. Esto significó un desafío, particularmente, para los docentes que trabajan en las escuelas rurales. En ese sentido, el objetivo del estudio fue comprender la experiencia subjetiva del docente rural que trabajó en la región Loreto frente al programa AeC durante el distanciamiento social obligatorio en pandemia. Los principales hallazgos revelaron que los docentes rurales de Loreto presentaron dificultades logísticas, tecnológicas y laborales, lo cual imposibilitó que accedieran a la estrategia AeC y que se desempeñaran de forma adecuada en la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. Dicha experiencia, establecida sobre la

base de elementos objetivos, posteriormente, se tornó subjetiva. Esto se generó porque, en las principales áreas de la vida del docente rural de Loreto, profesional, comunitaria, familiar y personal, se manifestaron respuestas psicológicas, emociones y síntomas clínicos, así como nuevas actitudes, habilidades y estrategias con el fin de afrontar la complejidad de esta.

A partir de la literatura revisada y de los hallazgos obtenidos, se pudo establecer que, respecto al primer eje temático, los participantes enfrentaron, en su mayoría, dificultades de carácter logístico, tecnológico y laboral. Esto reafirma lo encontrado por la Defensoría del Pueblo (2020b) y Anaya et al. (2021), quienes reportaron que, durante el distanciamiento social obligatorio, los docentes que laboraban en las zonas rurales no contaron con dispositivos tecnológicos y con conectividad estable para el desarrollo de sus clases; así mismo, no recibieron capacitaciones relacionadas a la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los resultados de las investigaciones previas, estas no identificaron una cuarta dificultad relevante. Sin embargo, entre los hallazgos de este estudio, se identificó una dificultad vinculada con los miembros de la comunidad educativa. En lo concerniente, los participantes entrevistados manifestaron que la actitud indiferente, la falta de apoyo en la supervisión y el cumplimiento de actividades del estudiante, y el cuestionamiento persistente de los directores y de los padres de familia hacia su rol y sus capacidades se configuraron como una dificultad significativa. Esto fue advertido por Cáceres (2018), quien ha expresado que la comunidad educativa rural conserva la creencia de que la buena docencia debe dirigir su interés en la sola enseñanza, y no en la búsqueda de fuentes de reconocimiento de su entorno profesional, social, familiar, etc.

Asimismo, este primer eje temático permitió analizar la percepción inicial de los participantes sobre la educación a distancia y la resignificación que le atribuyeron hacia el final de su experiencia. En primer lugar, los resultados revelaron que los docentes rurales de Loreto percibieron la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje como un problema grande. Ellos presumieron que les demandaría afrontar un proceso extenuante y agotador para la adopción de competencias digitales; de hecho, también expresaron desazón y disconformidad al respecto. Estos hallazgos se relacionan con lo informado por Andrade y Guerrero (2021), y Dos Santos et al. (2021) cuando describen que la adecuación de la labor docente a la modalidad a distancia supuso un gran desafío debido a los vacíos de aprendizaje y las limitaciones de desarrollo no previstos por el docente. Posteriormente, en el marco de la adversidad descrita, los participantes reportaron haber cambiado su percepción y actitud inicial por nuevas actitudes, positivas y resilientes, con la finalidad de sobreponerse a las dificultades. Esto coincide con lo señalado por la Unesco (2021), que afirmó que el docente rural, en medio de un panorama complejo, logró desplegar esfuerzos significativos voluntarios y necesarios para garantizar el involucramiento de sus alumnos en su aprendizaje durante la educación a distancia. No obstante, algunos participantes expresaron que la adquisición de nuevas habilidades,

conocimientos y actitudes por parte del docente no es suficiente para superar las limitaciones particulares de la Amazonía peruana ni para proveer una enseñanza de calidad a sus estudiantes.

El segundo eje temático se relaciona con la experiencia del docente rural de Loreto con AeC. En el caso de los participantes, sus percepciones sobre AeC fueron predominantemente negativas. La mayoría la describió como una herramienta de aprendizaje inadecuada que no ha aportado a la labor profesional docente. Esto, a raíz de los puntos débiles que han logrado identificar desde su práctica, los cuales son descritos a continuación.

En primer lugar, hicieron mención que probablemente AeC carecía de un enfoque pedagógico, al considerar que la plataforma no tenía una dirección clara y un objetivo firme, necesario para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. Esta narrativa contradice lo expuesto por Alarcón (2020) y el Minedu (2020a) quienes afirmaron que la estrategia AeC había conservado una pedagogía sólida y bien dirigida hacia el desarrollo competencial de la comunidad estudiantil. En segundo lugar, se menciona la escasa pertinencia cultural de los recursos proporcionados en AeC. Ello guarda relación con lo descrito por la ENDO (2020), en la que se señala que uno de los desafíos enfrentados por el 43.1 % de los docentes rurales fue la readaptación de los contenidos de AeC a las necesidades educativas, culturales y sociales de sus estudiantes. A su vez, esto se vincula con lo señalado por Marín (2011), quien sostiene que los recursos pedagógicos o estrategias de atención educativa pública presentaron una deficiente pertinencia cultural, de ahí que no estuvieran respondiendo solo a un error de forma, sino de fondo, puesto que el desarrollo de a quien se busca educar, al estudiante, se estaría viendo afectado al censurar su perspectiva, y el reconocimiento de su contexto cultural, lenguas o costumbres. En este sentido, el Ministerio de Cultura (Mincul) (Andina, 2022) enfatizó que, en el marco del respeto a los derechos colectivos interculturales y al conocimiento de la diversidad, característica de la región Loreto, es un imperativo ético preparar con ahínco a los gestores interculturales educativos para que puedan diseñar recursos pedagógicos con pertinencia cultural. Como tercer punto débil del AeC, los participantes identificaron un diagnóstico deficiente sobre las limitaciones del docente rural y el contexto amazónico. Este hallazgo resulta coherente con los informes de la Defensoría del Pueblo (2020b), pues ratifica que la gestión de AeC desconoció las dificultades que el docente rural podría haber experimentado durante el aislamiento social obligatorio. El INEI (2020) reveló, por ejemplo, que solo el 52.6 % de los docentes rurales de Loreto contaron con energía eléctrica; el 8.2 %, con acceso al servicio de internet; el 7 %, con una computadora personal, y el 48 %, con un televisor. Asimismo, esto se vincula a lo referido por Salirrosas et al. (2021) y Marín (2011) respecto a que el diseño del AeC no contempló la diversidad cultural y lingüística del contexto de Loreto; por ello, otro de los retos que se enfrentaron fue la adaptación de los contenidos del AeC (31.2 %) (CGRP, 2021). A pesar de lo mencionado, una participante declaró que AeC sí ha reforzado

su labor profesional, pues le ha permitido acceder a contenidos innovadores y desarrollar su capacidad de adaptación al cambio. Esto es coherente con lo que concluye Rivera (2018), quien ha señalado que el docente, inicialmente, problematiza su realidad, pero luego tiende a resignificarla de forma positiva a través de su competencia resiliente y sentido de conciencia sobre el impacto que cumple su rol en la formación del aprendiz.

La percepción con predominancia negativa de los participantes entrevistados respecto al AeC se contradice, en cierta medida, con lo señalado por diferentes organismos, como la ONU, Unesco y Minedu. En efecto, estos resolvieron que AeC se posicionó como una iniciativa pedagógica que logró con éxito trasladar la educación a la radio, TV e internet en el ámbito urbano y rural (Human Rights Watch, 2021). Señalaron que no solo se trató de una estrategia que viabilizó la educación a distancia, sino que, además, amparó la educación como un derecho fundamental en tanto el Estado Peruano retomó los convenios internacionales y nacionales que defienden esta causa (Acevedo, 2022). Como se mencionó anteriormente, la implementación de Aprendo en Casa, considerada una de las actuaciones de atención pública educativa más sólidas durante el contexto de emergencia, supuso el cumplimiento, primero, del Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la ONU; segundo, de la Orientación Estratégica 5 del Proyecto Educativo Nacional al 2036 del Minedu; y del Objetivo 1 de la Política de Atención Educativa para la Población del Ámbito Rural al 2030 del Minedu (2021b; ONU, 2018). De hecho, los reconocimientos y alcances obtenidos por AeC en el sistema educativo nacional y con representación a nivel mundial lograron que, a finales del 2021, a través de la Resolución Viceministerial N° 211, el Minedu replicase la estrategia con una propuesta más amplia: “Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad” (Minedu, 2021b). Esta fue establecida como una respuesta que continúa alineada al cumplimiento del Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la ONU y a la Orientación Estratégica 10 del PNE del Minedu, y que reconoce que la educación de las personas no empieza ni debe terminar en las instituciones educativas o en las distintas modalidades de enseñanza–aprendizaje (Minedu, 2021c).

Sobre los esfuerzos anexos que desarrollaron los participantes con el fin de solucionar los desafíos planteados por AeC, los docentes entrevistados comentaron el desarrollo de tres iniciativas locales específicas: ‘Educación itinerante’, que supuso la visita de los docentes participantes para el desarrollo de actividades pedagógicas y lúdicas en los hogares de los estudiantes; ‘Aprendiendo al son del manguaré’ [sonido que convoca o reúne a la comunidad], la cual surgió con el objetivo de adaptar los contenidos de AeC a las necesidades de la región y a las particularidades de sus poblaciones, Y el ‘trabajo colegiado’, una red voluntaria de aprendizaje entre docentes que les permitió aprender y/o reforzar sus conocimientos sobre AeC y las nuevas tecnologías. En definitiva, estos hallazgos son coherentes con lo que concluyó la Unesco (2021) al mencionar que AeC ha marcado un hito en la educación peruana, no solo por su gestión, sino, además, por el despliegue de esfuerzos significativos por parte de

la comunidad docente en medio de un contexto complejo por la emergencia sanitaria. Asimismo, el Minedu (2021a) informó que la gestión de AeC ha obtenido resultados positivos debido al compromiso del docente. Con relación a las investigaciones previas, los hallazgos fortalecen estos reportes. Esto se corrobora cuando Salirrosas et al. (2021) refiere que el docente rural se convirtió en un laboratorio de iniciativas pedagógicas que permitieron un mejor aprovechamiento de AeC y que contribuyeron con el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado.

El segundo eje también permite analizar las expectativas que los participantes presentaron frente al AeC. Los resultados revelaron que aspiran a una mejor versión futura de AeC. Por un lado, demandaron que contemple el desarrollo de un mejor estudio del contexto rural amazónico, la organización y reducción de los contenidos pedagógicos de AeC web, y la reformulación de los tiempos de programación de AeC TV y radio. Por otro lado, que las autoridades educativas locales y regionales puedan fortalecer el programa de formación continua para que, así, puedan recibir capacitaciones sobre AeC y las tecnologías emergentes. Esto concuerda con el estudio realizado por Andrade y Guerrero (2021), quienes refirieron que los docentes requieren de espacios de desarrollo y formación cada vez más constantes y conscientes, pues estos permitirán fortalecer y promover la adopción de competencias y conocimientos digitales.

El último eje temático corresponde al impacto de la experiencia del docente rural de Loreto en su bienestar. Al respecto, los participantes entrevistados expresaron de forma unánime que, entre los factores o situaciones que más los afectaron, identificaron la pérdida de comunicación con sus estudiantes, y las situaciones de precariedad y de retroceso académico a los que estuvieron expuestos. Sin embargo, también refirieron como factor que fortaleció su bienestar el compromiso y la motivación de sus estudiantes por aprender y persistir en la adversidad. Esto es coherente con lo que concluyeron Alves et al. (2021), quienes han encontrado que el bienestar docente trasciende la individualidad de la persona, pues su afección o revitalización, por lo general, estará determinado por variables y/o condiciones centradas en el cuidado y observación del otro. Sobre la base de las investigaciones previas, los hallazgos del estudio se vinculan de cierta manera con lo reportado por Aristulle y Paoloni-Stente (2020), ya que refirieron que el sentido de aflicción de los docentes rurales surgió a raíz de reconocer las escasas oportunidades que tenían los niños y adolescentes de las zonas rurales, así como las brechas educativas, las que, según ellos, perduran y se amplían cada vez más.

En el marco de los factores o situaciones asociados al bienestar docente, es vital mencionar cuáles fueron las respuestas psicológicas de los participantes entrevistados. La mayoría de ellos y ellas revelaron haberse sentido tristes, enojados, frustrados, angustiados y con desesperanza hacia el futuro; con sensaciones de incertidumbre y miedo; y sentimientos constantes de soledad y de culpa. Esta caracterización emocional respondía a situaciones íntegramente

vinculadas a su praxis profesional docente, como el aumento de la carga laboral, el escaso apoyo de las autoridades educativas al rol docente, el progreso o retroceso académico de los estudiantes, y las limitaciones de formación docente digital. Estos hallazgos se alinean a lo sostenido por Guzmán (2022) sobre los maestros rurales; de manera particular, experimentaron un estado emocional complejo, pues no solo están expuestos a las condiciones inciertas de la pandemia, sino, además, a las distintas realidades de las familias de sus estudiantes. Sobre los sentimientos de culpa señalado por los participantes, Flórez (2018) y Rivas (2020) han manifestado que la dinámica de la culpa emerge cuando el docente se reconoce como una figura trascendental en el proceso de formación de sus estudiantes y, en consecuencia, empieza a cuestionar si su desempeño profesional está siendo el adecuado o no.

En algunos de los participantes, se percibieron signos clínicos, como la ansiedad, insomnio, fatiga y episodios de estrés de forma persistente. Los docentes relataron que tuvieron que superar estos síntomas para continuar con sus responsabilidades. Esta información es coherente con la estadística reportada por la Encuesta Nacional a Docentes de la Región Loreto (ENDO, 2020) en el segmento de Bienestar Docente, en la que se presentaron como principales problemas de salud al estrés (46.7 %), la ansiedad (22.9 %) y los trastornos del sueño (20.8 %). Sobre los estudios previos, Kim et al. (2020; 2021) revelaron que el estrés se configura como una de las principales reacciones psicológicas en la profesión docente debido a su alto involucramiento emocional sobre las vivencias de sus estudiantes. El estrés se ha categorizado como un fenómeno recurrente en la comunidad docente, puesto que sobrepasa los recursos personales que pueden disponer sus integrantes; en este sentido, Andrade y Guerrero (2021) han enfatizado la necesidad de generar espacios de contención psicológica a través de una política pública de salud docente.

No obstante, resulta importante develar que, entre las respuestas psicológicas, algunos participantes registraron emociones valoradas como “positivas”, como la felicidad y la alegría; sentimientos de admiración; y la sensación de agradecimiento, de empatía y de resiliencia. Este perfil emocional les permitió sobrellevar su práctica personal y profesional en el marco de la emergencia sanitaria; además, respondió a situaciones vinculadas al desarrollo de los estudiantes a nivel personal y académico. Al respecto, Conrado y Henao (2020) expresaron que la gratitud y la resiliencia forman parte de la habitualidad subjetiva del docente, aunque a veces tienden a ser percibidas como opresoras y se configuran en agobio emocional. De acuerdo con las investigaciones previas, las narrativas de los participantes complementan lo propuesto por Reátegui (2021). Ella reveló que la experiencia emocional del docente rural se presenta como un ciclo emocional en el que persisten, mayormente, sentimientos de soledad y desazón; sin embargo, su competencia resiliente les permite dar continuidad a sus vidas con una actitud positiva. Sobre la sensación de empatizar, una investigación realizada por Guzmán (2022) describió que los profesores han vivido la misma situación que sus estudiantes, lo que ha provocado que se

coloquen de forma instintiva en un lugar distinto al de su rol, con una actitud empática, y fungiendo como gestores emocionales que buscan cubrir las necesidades de apoyo de sus estudiantes.

En lo relativo a cómo se manifestaban las respuestas psicológicas en las áreas de la vida del docente rural, los participantes declararon que el espacio que estaba más expuesto fue el familiar. Si bien conservaban una dinámica pauteada de responsabilidades que involucraba relaciones de confianza y flexibilidad con actores cercanos como sus familiares, tras el traslado de la densa carga laboral, se desorganizó. Incluso, los participantes señalaron que, al inicio de la pandemia, sus parejas o hijos se convirtieron en elementos que presenciaban su mal humor o descontento. Esto es coherente con Dos Santos et al. (2021), quienes sostuvieron que el traslado de las actividades laborales al hogar no solo supuso la reorganización de las funciones, actividades cotidianas, sino, además, el restablecimiento de los puentes de comunicación con quienes convivía el docente. Otro espacio al que los participantes entrevistados hicieron mención fue el espacio personal; ellos señalaron que empezaron a descuidar su imagen y aseo personal, o que se aislaron de sus familiares y amistades. Al respecto, según Buitrago y Molina (2021), es fundamental prestar atención a las respuestas emocionales y cómo estas se manifiestan en el escenario personal, familiar, personal y profesional, pues es innegable que los estresores a los que están expuesto incidirán en su salud mental, lo que los torna proclives a sufrir un deterioro significativo en su ajuste psicológico.

En la investigación, se identificaron limitaciones. En primer lugar, se presentaron dificultades para sistematizar la densidad de los datos obtenidos en una cantidad determinada de categorías y ejes temáticos. Por ende, se sugiere que futuros estudios que aborden temas similares exploren otros esquemas teóricos que permitan sistematizar con mayor amplitud los datos recolectados. En segundo lugar, los resultados constituyen una primera aproximación al estudio del docente que usa AeC y que labora en escuelas rurales, por lo que su análisis invita a seguir profundizando y ampliando el conocimiento sobre esta población. Esto se debe a que las experiencias de los docentes son distintas, se enfrentan a otro tipo de condiciones logísticas, tecnológicas y profesionales, y sus escuelas se sitúan en otros entornos. Sin embargo, algunas especificaciones de los resultados pueden ser útiles como marcos interpretativos previos en el desarrollo de otros estudios cualitativos en contextos similares. En tercer lugar, se presentaron inconvenientes para el establecimiento de una conexión fluida con los participantes, pues los docentes presentaron severas limitaciones de acceso a internet y una escasa cobertura de señal telefónica. Esto anuló la posibilidad de emplear plataformas virtuales de videollamadas, las cuales hubiesen permitido el recojo de una mayor información para la interpretación de resultados, por ejemplo, la observación del lenguaje no verbal de los participantes.

Los resultados del presente estudio presentan implicancias sociales y prácticas. Así, los hallazgos pueden orientar la formulación de políticas públicas educativas para implementar la educación a distancia en las escuelas rurales

del Perú, las que deberían contemplar acciones específicas que fortalezcan las infraestructuras básicas de conectividad y las redes de aprendizajes comunitarias. Asimismo, este estudio puede servir como fuente de diagnóstico situacional para el reconocimiento de las necesidades del docente, de modo que se puedan desarrollar herramientas que le permitan afrontar las condiciones emergentes en el contexto rural donde laboran. Además, esta investigación se configura como uno de los primeros estudios que indaga sobre la experiencia del docente que labora en escuelas rurales frente a AeC; en ese sentido, los hallazgos pueden orientar la discusión o el desarrollo de estudios similares en el contexto peruano o en países de la región.

Referencias

- Acevedo, A. (2022). *Análisis de la propuesta para el aprendizaje del uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Académico PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/22261/Acevedo_Garcia_An%c3%a1lisis_propuesta_aprendizaje1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aguilar, G. (2022). La frustración en docentes de educación primaria como factor emocional detonante de conflictos en la escuela. *Revista CoPaLa*, 7(16), 7-12. <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/29>
- Alarcón, L. (2020). La radio y televisión en Aprendo en casa. Análisis comunicacional y evaluación cualitativa desde los actores centrales de la estrategia. *Revista Consultiva de Radio y Televisión*, 1(3), 10-13. <https://www.concortv.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/Estudio-Cualitativo-AeC-Completo.pdf>
- Alvarado, S., Mieles, M., y Tonon, G. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74(1), 195-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Alves, R., Lopes, T., y Precioso, J. (2021). Teachers well-being in times of COVID-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15(1), 203-217. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5120/4541>
- Anaya, T. Montalvo, J. Ignacio, A., y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Revista Educación*, 30(58), 11-33. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n58/2304-4322-educ-30-58-11.pdf>
- Andina. (2020, 26 de noviembre). Aprendo en Casa gana premio de Buenas Prácticas de Gestión Pública 2020. *Andina*. <https://andina.pe/>

- agencia/noticia-aprendo-casa-gana-premio-buenas-practicas-gestion-publica-2020-823010.aspx
- Andina. (2021a, 16 de marzo). Ministro Ricardo Cuenca “Aprendo en casa vuelve recargado este 2021”. *Andina*. <https://www.concortv.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/Estudio-Cualitativo-AeC-Completo.pdf>
- Andina. (2021b, 19 de junio). Ministro Cuenca pide priorizar educación rural e intercultural bilingüe. *Andina*. <https://andina.pe/agencia/noticia-ministro-cuenca-pide-priorizar-educacion-rural-e-intercultural-biling%C3%BCe-849858.aspx?fbclid=IwAR0JVd4MYhgZBkr7X2EYTHtBHJ8UAu1Al2pDXEIVW2LZXxBtaNqZCGwdYV0>
- Andina. (2022, 15 de marzo). Loreto: Ministerio de Cultura lideró actividades de inicio de año escolar en Institución Educativa Cushillo Cocha en Mariscal Ramón Castilla. *Andina*. <https://www.gob.pe/institucion/cultura/noticias/590383-loreto-ministerio-de-cultura-lidero-actividades-de-inicio-de-ano-escolar-en-institucion-educativa-cushillo-cocha-en-mariscal-ramon-castilla>
- Andrade, A. y Guerrero, L. (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. http://www.grade.org.pe/crear/archivos/CREER_Aprendo-en-Casa_balance-y-recomendaciones.pdf
- Arias, S. (2015). La expresión emocional de eventos positivos y negativos en la experiencia docente. *Revista de Expresión y Comunicación Emocional*, 105(1), 57-67. http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2017/07/RE_N105.pdf
- Aristulle, P. y Paoloni-Stente, P. (2020). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 1-26. <https://www.redalyc.org/journal/440/44058158005/html/>
- Arrunátegui, G. (2020). *Una aproximación a la violencia en escuelas primaria multigrado de Piura, Cajamarca y Loreto*. Grupo de Análisis para el Desarrollo, 12(7), 1-15. <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/Gabriela-Arrunategui-Aproximaciones.pdf>
- Banco Central de Reserva del Perú (BCRP). (2020). Caracterización del departamento de Loreto. Repositorio del BCRP. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Sucursales/Iquitos/loreto-caracterizacion.pdf>
- Barboza-Palomino, M., Ventura-León, J., y Mardones, R. (2018). La visualización. Un tema emergente en la investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 27(4), 241. <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e11969/e11969>
- Buitrago, R. y Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia – Covid-19. *Revista Habitus Semilleros de investigación*, 1(1), 12551. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/semilleros_investigacion/article/view/12551

- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En: M. Camic et al. (Eds.). *APA handbook of research methods in psychology. Using thematic analysis in psychology* (pp. 57-71). Ediciones Pscynet. <https://psycnet.apa.org/record/2011-23864-004>
- Cáceres, T. (2018). *Opiniones y valoraciones que subyacen en la experiencia educativa de estudiantes, padres, madres y docente en una escuela rural amazónica* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Académico PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13078/CACERES_RUIZ_OPINIONES_Y_VALORACIONES_QUE_SUBYACEN_EN_LA_EXPERIENCIA_EDUCATIVA.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Cáceres, D. (2020). Educación virtual: Creando espacio afectivo de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Ciencia América*, 9(2), 1-12. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/284/432>
- Castañeda, A. (2018). *Sentido de la práctica pedagógica desde la historia de vida del docente en el espacio rural del municipio de Planadas* [Tesis de bachiller, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Académico UNAD. <https://repositorio.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/18129/14190514.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Conrado, Y. y Henao, L. (2020). Un abordaje teórico de la experiencia emocional del ser maestro. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 76-94. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2185/2100>
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena*. Repositorio Institucional del Ministerio de Educación. <https://repositoriouMinedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Contraloría General de la República del Perú (CGRP). (2021). *El desafío Aprendo en Casa: Dificultades, efectos y resultados de una educación virtual*. Repositorio Institucional de la Biblioteca Nacional del Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2080816/E1%20desaf%20C3%ADo%20Aprendo%20en%20Casa%3A%20Dificultades%20C%20efectos%20y%20resultados%20de%20una%20educaci%C3%B3n%20virtual.pdf.pdf>
- Creswell, J. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. Squirrland. SAGE Publications. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Cuenca, R. (2021, 14 de septiembre). Educar en tiempos de pandemia, por Ricardo Cuenca. *Instituto de Estudios Peruanos*. <https://iep.org.pe/noticias/columna-educar-en-tiempos-de-pandemia-por-ricardo-cuenca/>
- Curmilluni, J. C. (2021). *Problemas en la implementación de la política pública “Aprendo en Casa”: caso de la UGEL Puno en el nivel secundario*. [Tesis de maestría en Ciencia Política y Gobierno con mención en Gerencia Pública].

- Repositorio Académico PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/21748/CUMILLUNI_CARRASCO_JUAN_CARLOS_PROBLEMAS_EN_LA_IMPLEMENTACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Defensoría del Pueblo. (2020, 11 de diciembre). *Oficio N° 127-2020-DP/AMASPPI-PPI*. Por lo cual se solicita información sobre el impacto del coronavirus en la atención de la Educación Intercultural Bilingüe e invita a reunión de trabajo. *Defensoría del Pueblo*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/02/Oficio-N%C2%B0-127-2020-DP-AMASPPI-PPI.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2020b, 19 de agosto). *Serie Informe Especial N° 027-2020*. La educación frente a la emergencia sanitaria: Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad. *Defensoría del Pueblo*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20N%C2%BA%20027-2020-DP%20La%20educaci%C3%B3n%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf?v=1597962433>
- Defensoría del Pueblo. (2021, 25 de enero). Urgen mejoras en gestión educativa para garantizar el acceso y permanencia en año escolar 2021. *Defensoría del Pueblo*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-urgen-mejoras-en-gestion-educativa-para-garantizar-el-acceso-y-permanencia-en-ano-escolar-2021/>
- Del Carpio, C. (2020). *Experiencia subjetiva de jóvenes que mantienen una relación romántica a larga distancia* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/652965/DelCarpio_CC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz-Bravo, L. Torruco-García, U. Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 32(8), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Dos Santos, B., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. (2021). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008
- Eguren, M. y De Belaunde, C. (2019). *No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1155/Eguren-Mariana_de-Belaunde-Carolina_No-era-vocacion-era-necesidad.pdf?sequence=1&isAllowed=yy
- El Peruano (2020, 27 de mayo). Aprendo en casa llega a 15 regiones. *El Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/96448-aprendo-en-casa-llega-a-15-regiones>

- Encuesta Nacional a Docentes (ENDO). (2020). Encuesta Nacional Remota a Docentes de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular. *Ministerio de Educación*. <http://www.Minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/ppt-endo-2020.pdf>
- Espinosa, D. (2021). El cumplimiento del Derecho a la Educación en tiempos de pandemia en el contexto costarricense. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 1-25. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v23n34/2215-4132-rie-23-34-13.pdf>
- Estadística de Calidad Educativa Docente (ESCALE). (2020). Censo Educativo. *Ministerio de Educación*. http://escaleu.Minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=87f3cd74-80e3-4b48-8fcd-764c108cb63a&groupId=10156
- Estadística de Calidad Educativa Docente (ESCALE) (2021). Número de docentes en el sistema educativo por tipo de gestión y área geográfica, según etapa, modalidad y nivel educativo, 2021. *Ministerio de Educación*. http://escaleu.Minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=31&cuadro=575&forma=U&dpto=&prov=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo
- Felipe, C. y Vargas, L. (2020). Docentes de escuelas primarias en zonas rurales del Perú y uso de las tecnologías de la información. *Proyecto CREER*, 2(5), 1-11. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-2.pdf>
- Fischer, C. (2009). Bracketing in qualitative research: Conceptual and practical matters. *Psychotherapy Research*, 19(4), 583-590. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10503300902798375>
- Flórez, O. (2018). La experiencia de la docencia y el proceso pedagógico. *Revista Huellas*, 5(2), 33-39. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/4095/4911>
- Gavotto, O. y Castellanos, L. (2021). Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 12(23), 2-19. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1006/3114>
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Instituto de Investigación en Educación. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/393/1/paradigama%20cualitativo.pdf>
- González-Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, 2(19), 24-42. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>
- Guzmán, C. (2022). Cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Revista Apuntes*, 92(1), 1-28. <http://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/1572>

- Hernández, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista ALERTA*, 2(1), 75-79. <https://www.camjol.info/index.php/alerta/article/view/7535/7746>
- Husserl, E. (2014). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). *Informe N° 04 sobre las estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-tic-iii-trimestre2020.pdf>
- Ithurburu, V., Loacono, F., Lugo, M., y Sonsino, A. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73(1), 23-36. <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1719/769>
- Kim, L., Burić, E., y Law, T. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661-1676. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000424>
- Kim, L., Oxley, L., y Asbury, K. (2021). *My brain feels like a browser with 100 tabs open*. A longitudinal study of teachers mental health and wellbeing during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299-318. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34337737/>
- Marín, J. (2011). Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. *Redalyc*, 47(1), 72-84. <https://www.redalyc.org/pdf/938/93820778008.pdf>
- Maxwell, S. (2001). Rethinking rural development. *Development policy review*, 19(4), 395-425. https://www.researchgate.net/publication/337757507_Review_Article_of_Ashley_C_and_S_Maxwell_2001_Rethinking_rural_development_Development_policy_review_194_395-425
- Ministerio de Educación (Minedu). (2020a). *Resolución Viceministerial N°160 del 1 de abril de 2020*. Por lo cual se dispone el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020uMinedu-1865282-1.pdf?v=1585760070>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2020b). *Estamentos básicos sobre Aprendo en casa*. Ministerio de Educación del Perú. <http://www.Minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2020c). *Resolución Viceministerial N° 193 del 11 de octubre de 2020*. Por lo cual se aprueba el documento normativo

- denominado “Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020UMINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2020d). *Aprendo en Casa recibe elogios de organizaciones internacionales y la prensa extranjera*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucionuMinedu/noticias/177241-aprendo-en-casa-recibe-elogios-de-organizaciones-internacionales-y-la-prensa-extranjera>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2021a). *Semáforo Escuela: Resultados de medición de la calidad de los aprendizajes*. Ministerio de Educación. <https://wwwuMinedu.gob.pe/semaforo-escuela/>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2021b). *Resolución Viceministerial N° 211 del 6 de julio de 2021*. Por lo cual se aprueba el documento normativo denominado “Lineamientos de Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad”. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2004490/RVM%20N%C2%B0%20211-2021UMINEDU.pdf.pdf?v=1625760790>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2021c). *Informe de evaluación de implementación 2020 de la política de atención educativa para la población de ámbitos rurales*. Ministerio de Educación. http://wwwuMinedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/20210617_15227_4_Evaluacion_implementacion_PAEPAR.pdf
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/La-educaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>
- Miranda, R., Bazán, C., y Nureña, C. (2021). *Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado. Un estudio cualitativo con docentes de tres regiones del Perú*. Innovación para el Desarrollo (I4D). http://www.grade.org.pe/creer/archivos/bienestar-docente_vers4.pdf
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Publications Sage. <https://methods.sagepub.com/book/phenomenological-research-methods/d9.xml>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OUnesco). (2020). *La mitad de la población estudiantil del mundo no*

- asiste a la escuela: la UNESCO lanza una coalición mundial para acelerar el despliegue de soluciones de aprendizaje a distancia.* UNESCO. <https://es.unesco.org/news/mitad-poblacion-estudiantil-del-mundo-no-asiste-escuela-unesco-lanza-coalicion-mundial-acelerar>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Educación rural: lecciones y desafíos para el 2021.* UNESCO. <https://es.unesco.org/news/educacion-rural-lecciones-y-desafios-2021>
- Pan American Health Organization (PAHO). (2020). *COVID-19 Information System for the Region of the América.* PAHO. <https://paho-covid19-response-who.hub.arcgis.com/>
- Poblete-Christie, O., López, M., y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados sobre inclusión educativa contruidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psyche*, 28(1), 1-14. <https://psycnet.apa.org/record/2019-55796-004>
- Proyecto Educativo Regional de Loreto. (2020). *Proyecto Educativo Regional de Loreto: Hacia una Educación Productiva y de Calidad.* Gobierno Regional de Desarrollo Social del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/2075785-proyecto-educativo-regional-de-loreto>
- Reátegui, L. (2021). “Los unidocentes somos todo”: La experiencia emocional de docentes rurales en Perú. *Propuesta Educativa*, 30(55), 140-152. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403068897012/403068897012.pdf>
- Rivas, M. (2020). La experiencia escolar como dimensión generadora de interés por la profesión docente. *Revista reflexión e investigación educacional*, 2(2), 53-65. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4121/3819>
- Rivera, B. (2018). *Contradicciones frente al desempeño escolar desde la experiencia subjetiva de una maestra* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Académico UM. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3555/Rivera_Espinal_Beatriz_Elena_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salirrosas, L., Tuesta, J., y Guerra, A. (2021). La estrategia Aprendo en Casa y los retos en la educación virtual peruana. *EduSol*, 21(76), 202-214. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v21n76/1729-8091-eds-21-76-202.pdf>
- Sheppard, B. (2021, 17 de mayo). Years Don't Wait for Them. Increased Inequalities in Children's Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic. *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid>
- Suasnábar, J., Salvi, C., y Abramowski, A. (2010). Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, 21(1), 299-304. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803013.pdf>

- Usquiano, H. (2021). *Atribuciones causales de éxito y fracaso de docentes sobre su desempeño en la evaluación formativa en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19* [Tesis de bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Académico PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18602/CORILLA_USQUIANO_HEYDI_JENNIFER.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vásquez, M., Ortiz, H., Álvarez, M., Pérez, A., Arias, E., y Bergamaschi, A. (2020). Cierre de escuelas: el desafío que el COVID-19 impulsó a los sistemas educativos de ALC. *Enfoque Educación*, 4(4), 23-25. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/cierredeescuelas/>
- Zavala, V. y Franco, R. (2020). El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa “Aprendo en Casa”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(13), 99-126. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/219>

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista

Ficha de datos sociodemográficos

1. Nombres:	
2. Edad:	
3. Género:	
4. Fecha de nacimiento:	
5. Lugar de residencia:	
6. Grado de instrucción:	
7. Estado civil:	
8. Familia: - ¿Tiene hijos?	_____ SÍ _____ NO ¿Cuántos? ¿edad?: _____
-¿Con quién o quiénes vive?	_____
9. Experiencia laboral: - ¿A qué edad inició su labor como docente?	_____
- ¿Cuántos años tiene como docente?	_____
10. Competencia digital: -¿Ha recibido capacitaciones acerca de las TICs?	_____ SÍ _____ NO ¿Cuáles?: _____
-¿Ha recibido capacitaciones sobre Aprendo en Casa?	_____ SÍ _____ NO ¿Cuáles?: _____
-A raíz de la cuarentena, ¿ha buscado o se ha inscrito en otras capacitaciones, cursos y/o talleres?	_____ SÍ _____ NO ¿Cuáles?: _____
11. Acceso a medios tecnológicos: - En el inicio de las clases virtuales, ¿con qué dispositivos tecnológicos contaba? ___ Celular ___ Computadora de escritorio ___ Laptop ___ Tablet ___ Internet - Este segundo año académico virtual, ¿con qué dispositivos tecnológicos cuenta? ___ Celular ___ Computadora de escritorio ___ Laptop ___ Tablet ___ Internet	

Preguntas

Inicio:

- Agradecimiento por participación voluntaria
- Presentación de las investigadoras y de la investigación
- Revisión conjunta del consentimiento informado
- Llenado de ficha sociodemográfica
- Encuadre breve.
“Nos gustaría comentarle que no hay respuestas malas ni buenas. Todas son valiosas en tanto usted nos las comparte. No se trata de alguna evaluación”.
- Familiarización.
 - ¿Qué es lo que lo motivó a participar del estudio?
 - ¿Qué opinas sobre la situación social y laboral del profesor rural de Loreto?

Desarrollo:

1. Nos podría brindar una breve reseña de su experiencia como profesor (¿cómo decidió ser profesor?)
2. ¿Cómo era usted en un día regular como profesor antes de la cuarentena?
3. Retrocedamos en el tiempo, y ubiquémonos a finales de marzo del año pasado, cuando dieron la noticia de que no habrá clases presenciales de forma indefinida. Coméntenos sobre ese día: ¿cómo se enteró? ¿Cuáles fueron sus primeras reacciones? ¿qué hizo? ¿se comunicó con sus colegas? ¿Cuáles eran sus dudas?
4. Y cuando iniciaron las clases virtuales el 6 de abril del año pasado, ¿cómo fue su experiencia en esta nueva forma de enseñar a través de medios tecnológicos?
5. ¿De qué manera piensa que el programa Aprendo en Casa ha influido en su labor como profesor? Describenos, de qué forma.
6. Para mediados del primer año escolar virtual, cuéntenos ¿cómo era un día usual como profesor?
7. ¿Cuáles son las diferencias que encuentra en su experiencia como profesor al inicio del año escolar virtual, y su experiencia al cierre del mismo año?
8. Antes de la pandemia, ¿cómo se solía sentir sobre sus actividades como profesor?
9. Conversemos acerca de sus sentimientos sobre su experiencia como profesor en medio de una pandemia (con una nueva enseñanza, clases virtuales). Cuéntenos, ¿cómo se sintió al inicio? ¿cómo se fue sintiendo a mediados del año? y, ¿cómo se siente ahora?
10. ¿Qué situaciones laborales cree que influyeron en su estado emocional?
11. Antes de la cuarentena, ¿cuál era su opinión sobre las clases a distancia?... y, ahora que lo ha experimentado, ¿cree que ha podido adaptarse? ¿cómo así?
12. ¿Qué piensa sobre el programa Aprendo en Casa? ¿Considera que el programa debería tener cambios? ¿cuáles?... ¿Qué cambios sugeriría?
13. Cuéntenos, ¿cómo cree que ha sido su experiencia en el manejo y el uso del programa Aprendo en Casa?
14. Después de un año académico virtual, centrándonos en su vivencia como profesor, ¿qué fortalezas cree que ha desarrollado? ¿Consideras que hay puntos a mejorar? ¿cuáles?

15. Tras un año académico virtual en medio de una pandemia, ¿qué reflexión tiene acerca de su experiencia como profesor?
16. Ubiquémonos una semana antes de empezar las clases a distancia con Aprendo en Casa, en aquel entonces ¿qué esperaba observar en su comunidad educativa? (por ejemplo, de la plana administrativa, de sus profesores - colegas y/o de sus alumnos).
17. Cuando el Ministerio de Educación presentó Aprendo en Casa, como una herramienta para las clases a distancia ¿qué expectativas tuvo con relación a ello? Y, en este nuevo año académico virtual ¿qué expectativas tiene ahora con el programa?
18. En base a su vivencia con Aprendo en Casa, ¿ha considerado explorar talleres o cursos relacionados? ¿cuáles?
19. Con relación a los organismos educativos, como el Ministerio de Educación, UGEL-U y Dirección Regional de Educación de Loreto ¿qué espera de cada uno de ellos?

Reseña: Montero y Uccelli (2023). *De ilusiones,
conquistas y olvidos. La educación rural en el Perú.*
Instituto de Estudios Peruanos

Sara Lucchetti
sc.lucchetti@gmail.com

Recibido: 24/07/2023
Aprobado: 31/07/2023

El libro de Montero y Uccelli (2023) analiza, desde una mirada histórica, el fenómeno de la educación rural a través los tránsitos políticos y la capacidad del Estado por responder a las necesidades de esta población. Es, a mi parecer, el primer libro que, sin necesidad de profundizar en aspectos teóricos con relación a los factores clave que inciden en el acceso educativo a la población en ámbitos rural, puede dar luces de cómo, luego de tres décadas, el Estado ha dejado ir valiosas oportunidades para dar un viraje en el proyecto de vida de estas personas.

“De ilusiones, conquistas y olvidos” deja al lector con tres principales ideas que vale la pena seguir profundizando y complejizando: i) que las tendencias económicas y las relaciones de poder entre los ministerios terminan por marcar los niveles de prioridad en términos de alcance sobre la educación rural; ii) que la gobernanza del Minedu es débil y, tal cual funciona el organigrama, es confuso, genera descoordinación, no hay un liderazgo fuerte y, en última instancia, no logra cumplir con el propósito de atender a la población rural de manera pertinente e integral; iii) que hay una relación entre la población EIB y lo geográficamente concebido como “rural”, lo que amerita una mejora en el servicio educativo que se brinda. Esto viene acompañado de una revisión de datos primarios y secundarios para decir que la situación de la educación rural sigue precaria y olvidada pese a las tres grandes oportunidades que tuvo el Minedu para hacer un cambio. A continuación, paso a detallar cuáles son las virtudes y limitaciones del libro, así como los temas que ameritan seguir complejizando.

Este libro se organiza en dos partes. La primera desarrolla un diagnóstico que vincula los cambios económicos, políticos, y el lugar que asume la ruralidad y la educación en el nuevo milenio. Montero y Uccelli (2023) abordan, en este diagnóstico prepandémico —y muy vigente hasta el momento—, una serie de factores que afectan la situación de la educación rural y, en especial, el logro de aprendizajes de sus estudiantes. Entre las dimensiones recogidas, se encuentran la lejanía, la diversidad lingüística y cultural de la población, así como la dispersión geográfica como los grandes desafíos para ofrecer el servicio educativo. Asimismo, describen las condiciones materiales y la precariedad en la que brindan el servicio educativo. Entre otros aspectos, se suma la brecha digital y la distancia comunicacional que se presenta en los territorios rurales, lo que termina afectando pedagógicamente el aprendizaje, y el acceso a nuevos conocimientos en los docentes y estudiantes.

Un aspecto medular del que Montero y Uccelli también dan cuenta es la situación de los docentes en las áreas rurales. Resaltan que la mayoría no está en la Carrera Pública Magisterial (CPM)¹ y que no son perfiles idóneos

1. Cabe precisar que la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) se encarga de la formación inicial y en servicio de docentes para la Educación Básica Regular y no de la universitaria, como se cita en el libro. Además, es la DIBRED (Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente), como dirección de línea de

para dar el servicio, aunque recientemente una cantidad significativa cuenta con el título profesional, a diferencia de anteriores años. Sin embargo, hay un tema medular y sistémico relacionado a la evaluación, formación y el bienestar docente: las medidas de política de atracción. Es importante preguntarse sobre cómo atraer; a quiénes se quiere atraer y, sobre todo, retener en las zonas rurales; y qué incentivos ofrecer para buscar sostenibilidad.

En la segunda parte del libro, Montero y Uccelli hacen un análisis de las acciones y procesos que han impulsado el país para reducir las brechas en relación con la educación urbana. En este acápite, se profundiza sobre las grandes iniciativas estatales para mejorar la educación rural y se hace un recuento de las normas legales vinculantes, así como de los arreglos institucionales realizados. Las autoras exploran las principales dificultades y desafíos que presenta la estructura organizacional del Ministerio de Educación (Minedu) y cómo esta termina afectando la implementación de medidas de política.

Un aporte valioso de la obra es el análisis de las grandes iniciativas del Minedu para mejorar la situación de la educación rural. Entre ellas, se encuentra la experiencia del Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR), y sus principales limitaciones a nivel de la gestión, planificación, así como el gran vacío de no haber desarrollado una línea de gestión de la evidencia. También abordan en los procesos que se llevaron a cabo en la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (PAEPAR), así como un análisis de lo propuesto en materia de lineamientos, indicadores y correspondencia con los programas.

Además, ha de destacarse que las autoras evidencian los problemas que hubo con el PEAR para diseñar, validar, escalar y generar evidencia a favor de la población rural. Sin embargo, irónicamente, esta ventana de oportunidad se diluyó por la débil capacidad estatal. Si bien la capacidad estatal es un punto para considerar en el análisis, también cabe resaltar que apostar por una mejora sustancial conlleva también a problematizar lo que estamos entendiendo por “ruralidad”. Por tanto, a partir de lo desarrollado, una observación de fondo que podemos plantear es que no resulta adecuado referir a “ruralidad”, sino más bien a ruralidades, más allá de si son población Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o no. La noción de ruralidad desprovista de una mirada más profunda a la interacción social pareciera una generalidad que agrupa realidades diversas y no un concepto que está en la necesidad de encarnar realidades concretas.

Tal y como se indicó previamente, las autoras hacen un fino análisis sobre la organización del Minedu para atender a la población rural. En ese sentido, visibilizan los problemas de coordinación, las barreras ficticias entre las direcciones, donde cada una atiende a una a un mismo nivel de la básica regular y termina generando trabajo paralelo. Considerando que el texto centra

la DIGEDD, la que tiene la función de establecer medidas de atracción y bienestar docente.

la atención en lo dispuesto sectorialmente desde el Minedu, sobre todo en lo relacionado a gestión de servicios, oferta formativa, provisión de materiales e infraestructura, entre otros, es necesario profundizar en la necesidad de respuestas intersectoriales y de articulación con las Instancias de Gestión Educativa Descentralizadas (IGED) para pensar y atender la ruralidad.

Una línea posible de investigación a partir del texto es la ruralidad y su vínculo con los factores sociales que afectan la dinámica, identidad e imaginario social de la población. Al respecto, Geertz (1992) indica que la cultura se expresa como una “telaraña de significados” que se va tejiendo de manera relacional e inmersiva entre las personas. De ese modo, la mirada del sujeto en relación con los factores sociales, culturales, económicos es clave para reconocer que las identidades y formas de vida se componen por realidades diferentes, y que esto configura la dinámica social e, incluso, educativa en una misma provincia.

Para culminar, respecto a las preguntas planteadas por las autoras, como la viabilidad de las redes rurales, la pertinencia por incorporar metodologías curriculares *ad hoc* en la formación inicial y en servicio, así como el impulso de un sistema de atracción docente, son del todo pertinentes para seguir colocando el tema en la agenda pública. A ello agregaría que, para generar una transformación en la educación rural desde una mirada de las diversas ruralidades, se requiere abordar críticamente las creencias y preconcepciones que se tienen hacia la población que vive ahí, así como legitimar sus identidades, dinámicas y las expectativas en sus proyectos de vida; en otras palabras, incorporar un enfoque intercultural en las políticas no como enunciado abstracto, sino como medidas concretas.

Finalmente, junto con una mirada intercultural práctica en las políticas, la transformación debe suponer una organización del Estado donde se tome en consideración que la población rural no está arraigada solo a un ámbito geográfico, sino que es dinámica, cambiante, y que tiene factores y características particulares según su ubicación. Frente a este desafío, es imprescindible mejorar la articulación entre las instancias descentralizadas y locales, así como el fortalecimiento de capacidades en los funcionarios del Gobierno local, de modo que se responda a las necesidades de su territorio.

Referencias

Montero, C. y Uccelli, F. (2023). *De ilusiones, conquistas y olvidos. La educación rural en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 18 / 2023

Artículos

Afecto y participación en la relación familia-escuela en tiempos de la covid-19: El caso de un aula multigrado en la comunidad campesina "San Antonio de Cusicancha"

Carlos Enrique Huarcaya Pasache

Jóvenes universitarios que trabajan. Aportes a la comprensión de los vínculos entre educación y trabajo en las trayectorias universitarias

Melissa Villegas

Luis Eduardo Valcárcel, el educador. El "Experimento del Lago Titikaka" y las "Unidades Geosociales" (1945)

Ena Mercedes Matienzo León

Experiencia Subjetiva del docente rural de Loreto frente al programa "Aprendo en Casa" en pandemia

Karen Cáceres León y Delia Isabel Giraldo Hidalgo Lovio

Reseña

Montero, C. y Uccelli, F. (2023). De ilusiones, conquistas y olvidos. La educación rural en el Perú.

Instituto de Estudios Peruanos

Sara Lucchetti