

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



PUCP

**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”**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
ANTROPOLOGÍA CON MENCIÓN EN ESTUDIOS ANDINOS**

AUTOR:

CARLOS ENRIQUE HUARCAYA PASACHE

ASESORA:

PATRICIA PAOLA AMES RAMELLO

MARZO, 2021

AGRADECIMIENTOS

“Y aquel día, Pusaq, junto con su bicicleta Beatríz, voló otra vez”.

Agradezco al mundo y a todas aquellas cosas que hacen maravillarme día a día, pese a los tropiezos y grandes ausencias que tengamos como humanidad.

A Paty Ames, mi asesora, por su confianza y acompañamiento en toda esta parte sinuosa y ardua del camino.

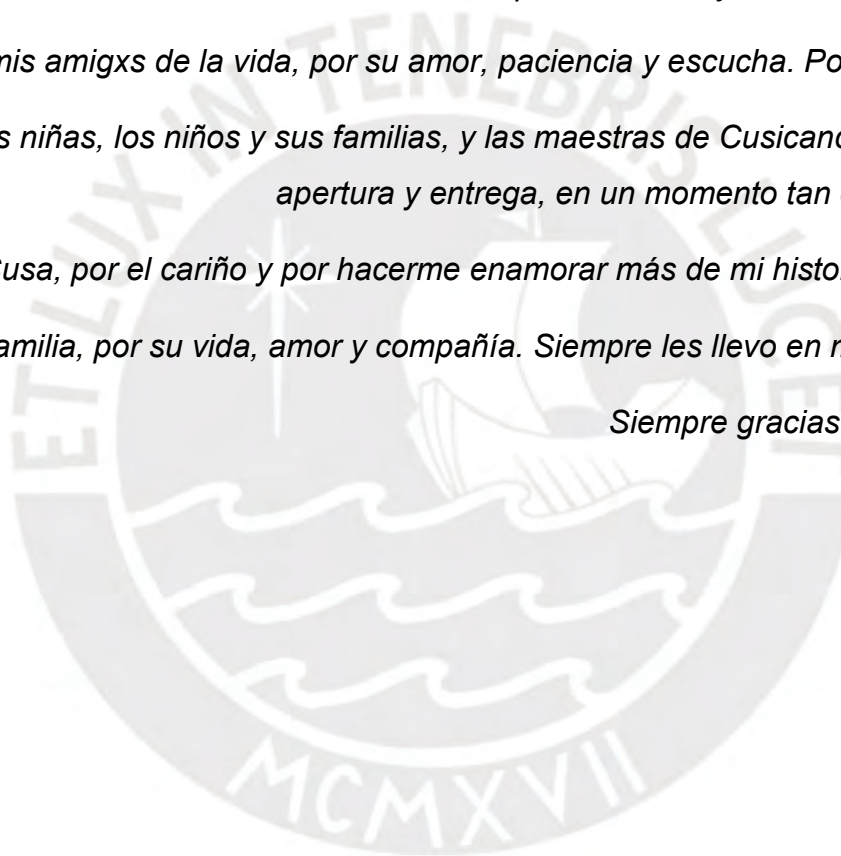
A mis amigxs de la vida, por su amor, paciencia y escucha. Por estar ahí.

A las niñas, los niños y sus familias, y las maestras de Cusicancha. Por su apertura y entrega, en un momento tan desafiante.

A mi tía Susa, por el cariño y por hacerme enamorar más de mi historia familiar.

Y a mi familia, por su vida, amor y compañía. Siempre les llevo en mi corazón.

Siempre gracias a ustedes.



RESUMEN

El presente estudio aborda las lógicas de participación y afecto en la relación familia-escuela, a la luz de los cambios producidos por la pandemia de la covid-19, la cual ha generado una serie de escenarios que han transformado distintos aspectos de la vida social en las comunidades andinas. En ese sentido, me he planteado como objetivo principal explorar cómo se relacionan las lógicas de afecto y participación en la relación familia-escuela en un aula multigrado de una escuela primaria de la Comunidad Campesina “San Antonio de Cusicancha”, en el marco de la pandemia de covid-19. Para ello, he tomado las contribuciones teóricas que se tienen en el país, respecto a la participación familiar en el contexto escolar, y, a la luz de los aportes del giro ontológico y el giro afectivo en antropología, he abordado los afectos, desde el cuestionamiento razón-emoción, producto de la discusión de dichos aportes. Así, por medio de llamadas telefónicas, usé como metodologías las entrevistas, el análisis de archivos, el método biográfico y algunos ejercicios de participación para conocer las percepciones de los y las participantes. Al final de estudio concluyo la indudable relación que existe entre los afectos y la participación en la relación familia-escuela, ya que ambos campos contribuirían al vínculo que los actores educativos, familias, docentes, niños y niñas, ejercen desde sus agencias, las cuales estarían sustentadas desde sus trayectorias y las formas de percibir el mundo, y en que la comu-

nidad toma también un papel relevante. Sin embargo, estas relaciones son condicionadas por factores que están ligados a las grandes desigualdades en que viven las escuelas rurales andinas.



ÍNDICE

	Pág.
Resumen	iii
Índice	v
Índice de tablas	viii
Índice de gráficos	ix
Índice de fotografías	x
Introducción	1
PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	7
CAPÍTULO I	
MARCO CONTEXTUAL: LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA DE LA COVID-19: DECISIONES FRENTE A LA CRISIS	7
1.1. Una mirada a la escuela rural: el impacto de las desigualdades sociales y educativas	8
1.2. La educación remota: lineamientos y estrategias estatales	9
1.2.1. La labor y los desafíos del profesorado	11
1.2.2. La labor y los retos de las familias, niñas y niños	14
1.3. Efectos psicológicos y socioemocionales de la pandemia en la comunidad educativa	15
CAPÍTULO II	
MARCO CONCEPTUAL: LOS AFECTOS Y LA PARTICIPACIÓN COMO PUNTOS DE SOPORTE EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA	17
2.1. La relación familia-escuela	17
2.1.1. Estudios en torno a la relación familia-escuela	17
2.1.2. Definiendo la relación familia-escuela	18

2.2.	Los afectos en la disciplina antropológica	20
2.2.1.	Estudios en torno a los afectos en los Andes	20
2.2.2.	Comprendiendo los afectos	24
2.2.2.1.	La discusión del giro ontológico y el giro afectivo en antropología	25
2.2.2.2.	La antropología de las emociones o los afectos	26
2.2.2.3.	Los afectos y las prácticas afectivas en los andes	28
2.3.	La participación familiar en el contexto escolar	32
2.3.1.	Estudios en torno a la participación familiar en la escuela	32
2.3.2.	Entendiendo la participación: el modelo conceptual de la participación familiar en la escuela	34
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS		38
CAPÍTULO III		
DISEÑO METODOLÓGICO		
3.1.	Contexto de la comunidad campesina “San Antonio de Cusicancha”	38
3.2.	Metodología desarrollada	42
CAPÍTULO IV		
“TODO HA CAMBIADO PARA LOS NIÑOS”: PARTICIPACIÓN EN LA DINÁMICA FAMILIA-ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA		
4.1.	La escuela desterritorializada: los desafíos ante las brechas digitales	50
4.1.1.	Lo pedagógico en la escuela desterritorializada	55
4.1.2.	Lo emocional de la escuela desterritorializada	59
4.1.3.	La gestión y administración escolar	62
4.2.	De la escuela a la familia: la extensión y el surgimiento de nuevos roles	65
4.2.1.	Soporte familiar en la experiencia escolar de los y las estudiantes	66
4.2.2.	Comunicación entre familia y escuela	71
4.2.3.	Participación de la familia en la gestión y las actividades de la escuela	74

4.3. Seguir participando: los esfuerzos familiares por seguir educando 77

CAPÍTULO V

“NOSOTROS SOMOS MUY IMPORTANTES PARA LOS NIÑOS”:

CUIDAR, SENTIR Y DAR AFECTO EN LA DINÁMICA

FAMILIA-ESCUELA 88

- 5.1. El reconocimiento de los afectos en la familia y escuela:
entre la validación y la contradicción 88
- 5.1.1. Las percepciones en torno a los afectos 89
- 5.1.2. Formas de expresión de los afectos 94
- 5.1.2.1. Las gestualidades 95
- 5.1.2.2. La voz y sus formas 100
- 5.1.2.3. Las metáforas 105
- 5.2. Los afectos temporalizados y las narrativas sentimentales
de las mujeres cuidadoras 112
- 5.2.1. Las mujeres cuidadoras 112
- 5.2.2. Los afectos temporalizados y las narrativas sentimentales 117
- 5.3. Sentires de las niñas y los niños frente a los cambios 127
- 5.3.1. Sobre la participación, sus familias y sus maestras 127
- 5.3.2. La agencia de los niños y las niñas en tiempos de cambios 132

CAPÍTULO VI

“ESTOY FELIZ PORQUE ME HAS ENSEÑADO”:

REFLEXIONES Y SENTIRES DE LA LABOR ETNOGRÁFICA REMOTA 136

- 6.1. La labor etnográfica en tiempos de coronavirus 136
- 6.2. Los afectos y su incidencia política 143

CONCLUSIONES 146

RECOMENDACIONES 148

BIBLIOGRAFÍA 150

ANEXOS 162

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Tabla de sistematización de prácticas ligadas a los afectos en el mundo andino, según la edad	29
Tabla N° 2: Tabla síntesis de muestra participante en la investigación	43
Tabla N° 3: Matriz metodológica N°1	46
Tabla N° 4: Matriz metodológica N°2	47
Tabla N° 5: Matriz metodológica N°3	48
Tabla N°6: Condiciones y acciones a generar por las docentes y los docentes	90



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Profesores de Instituciones Educativas públicas capacitados en TIC, por área geográfica	14
Gráfico N° 2: Propuesta de modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela	36
Gráfico N° 3: Mapa vial del distrito de San Antonio de Cusicancha	39
Gráfico N°4: Afiche del programa “La hora de la lectura familiar”	82
Gráfico N° 5: Afiche del I Concurso de Talento Familiar	83
Gráfico N° 6: Cartel del alfabeto – parte 1	102
Gráfico N° 7: Cartel del alfabeto – parte 2	102
Gráfico N° 8: Juego matemático de suma	103
Gráfico N° 9: Ficha de “Aprendo en Casa” para 1° grado de primaria - parte 1	121
Gráfico N° 10: Ficha de “Aprendo en Casa” para 1° grado de primaria – parte 2	121
Gráfico N° 11: Resultados de la ECE en comprensión lectora, estudiantes de primaria según área de ubicación	134
Gráfico N° 12: Resultados de la ECE en matemática, estudiantes de primaria según área de ubicación	134

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Foto 1: Abuela bailando con niña de 6 meses la danza "Carnavalito"	84
Foto 2: Abuela cargando a la niña como parte de la danza	84
Foto 3: Niños que bailan la danza de los negritos. Música acompañada por el abuelo.	85
Foto 4: Danza familiar. La niña es acompañada por sus abuelos.	85



INTRODUCCIÓN

Con la pandemia de la COVID-19, el Estado peruano decidió suspender las clases presenciales en todo el sistema educativo, con el fin de evitar la propagación del coronavirus en el país¹. En este contexto de emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación (2020) ideó la estrategia llamada “Aprendo en casa”, cuyo objetivo es garantizar el servicio educativo de manera remota en todas las instituciones públicas de la Educación Básica para la prevención y control de la COVID-19. La estrategia incluye, principalmente, la transmisión de programas televisivos que abordan distintos temas del Currículo Nacional, la descarga de materiales semanales en una plataforma virtual y programas radiales que serían transmitidas en distintas lenguas locales. Sin embargo, la estrategia tendría sus dificultades de alcance, debido al escenario de desigualdad y pobreza en que se encuentran las escuelas rurales, en distintas comunidades campesinas y nativas del país, donde el acceso a servicios básicos como electricidad² (Proyecto CREER, 2020a) o a la conectividad³ son limitantes.

¹ Véase Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU.

² En el caso de la electrificación rural, al 2017, la cobertura era aproximadamente un 80% (INEI, 2017).

³ Según el Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones (Osiptel, 2020), en el periodo 2012-2019, el 41,5% de hogares rurales tiene acceso a conectividad. Pese a ello, la brecha sigue siendo amplia.

Este escenario abre grandes desafíos para los miembros de la comunidad educativa, docentes y familias, para garantizar el aprendizaje de niñas y niños en tiempos de la pandemia que vivimos hoy. Entre algunos retos, coincidiendo con el Proyecto CREER (2020a), están la manera de involucrar activamente al profesorado en la educación remota y el comprometer, sostenidamente, a las familias para brindar soporte pedagógico. Esto devela, entonces, la gestación de nuevas dinámicas de participación familiar y escolar en las comunidades campesinas, que enfrentan el escenario de desigualdad en que viven las mismas.

A estos esfuerzos, se suma también el soporte afectivo tanto por parte de las familias como de los profesores y que se muestra como fundamental para el bienestar de niñas y niños (UNICEF, 2020). Los efectos de la pandemia actual no son exentos de las movilizaciones afectivas entre los sujetos, en especial, en la relación familia- escuela, y aquellos esfuerzos que se materializan en beneficio de la niñez. Ello, por ende, hace virar la mirada a considerar los afectos como un objeto de estudio valioso, al considerar el contexto de emergencia que vivimos hoy, pero también las particularidades con que se desenvuelven las relaciones sociales en el mundo andino. En esta línea, dado que las percepciones sobre los hechos sociales generan reacciones internas al sujeto, corporalizadas en sensaciones, y que tendrían su movilización física en el entorno inmediato, intermedia por el contexto social y cultural en que se encuentra (Surrallés, 1998; Salas, 2009), es clave abordar los afectos en la relación familia-escuela.

En este marco, los temas expuestos cobran relevancia al abordarse cómo se relacionan las lógicas de participación y afecto en la relación familia-escuela, en donde se halla una intersección con el soporte pedagógico y afectivo, y son clave, además, para la constitución de dicha relación.

Por otra parte, la realización del proceso etnográfico en un contexto andino, responde al interés personal por aportar a la escuela en los Andes, así como a la trayectoria familiar que subyace a la historia de la comunidad campesina elegida. Una historia mediada por el Conflicto Armado de los 80, que marcó la biografía de mi familia, sus procesos de resistencia y agencia en la comunidad.

De este modo, busco aportar a la literatura sobre el estudio de la participación y los afectos en el contexto educativo desde una perspectiva antropológica, que

considera como claves los factores socio culturales de una comunidad; enriquecer los estudios sobre la relación familia-escuela, desde la etnografía y a la luz de la teoría antropológica; conocer cómo se están configurando los afectos y la participación en los cuidadores de niñas y niños en una escuela andina, en el marco de la pandemia actual; y explorar los discursos y prácticas desplegadas por la escuela y los hogares con relación a estos procesos. No obstante, entre lo más relevante, está comprender las acciones que se están realizando en beneficio de la niñez, en la zona andina, las miradas y percepciones que se tienen sobre la participación y los afectos, en contribución a la convivencia entre los actores involucrados en el proceso educativo.

Considerando lo anterior, me formulé como pregunta principal: *¿cómo se relacionan las lógicas de afecto y participación en la relación familia-escuela en un aula multigrado de una escuela primaria de la Comunidad Campesina “San Antonio de Cusicancha”, en el marco de la pandemia de la COVID-19?*

Esta pregunta se subdivide en tres componentes de análisis, descritas en tres preguntas secundarias. El primer componente responde a la pregunta: “¿qué nociones hay en torno a la relación familia-escuela en la localidad?”. El presente tema de estudio está enfocado en la dinámica relacional entre familia y escuela, específicamente, en los miembros del aula multigrado de primero, segundo y tercer grado de primaria, quienes cumplen una serie de roles para seguir garantizando la educación de las niñas y los niños, en el marco de la pandemia de la COVID-19. A su vez, dadas las decisiones en materia política y administrativa que se han venido realizando desde el sector educativo, existen lineamientos que han evidenciado, de alguna manera, los roles que familias y escuelas, específicamente, docentes, han tenido que asumir. Sabiendo ello es que vale la pena explorar las lógicas locales y estatales sobre la relación familia-escuela, a fin de conocer sus alcances y nociones en torno a dicho vínculo en el ámbito educativo. A esto se suma la posibilidad de comprender qué representaciones se tienen sobre el rol de la escuela y de la familia, y reconocer los cambios que estas han tenido, con el contexto de la pandemia, tanto desde la perspectiva local como estatal.

El segundo componente de análisis responde a la pregunta: “¿cómo se configuran los afectos en la relación familia-escuela, tomando en cuenta sus identidades

sociales?”. El análisis en torno a la relación familia-escuela fue adrede para entender las transformaciones que han tenido las identidades sociales tanto de las familias y los docentes, en el marco de la pandemia. De este modo, esta información me fue valiosa para profundizar en los afectos y las lógicas que subyacen a estos. Para ello, fue clave entender las lógicas de los afectos desde la perspectiva de la directora de la escuela, la maestra de aula, las familias, pero, además, de algunos niños y niñas de este salón, y las acciones que realizan cada uno de ellos y ellas, en torno a los afectos tanto a nivel escolar y familiar. A esto quise sumar la intervención de las biografías como parte del aprendizaje socio-cultural de los afectos. La literatura nos ha mostrado que la inserción al mundo social se constituye por dinámicas relacionales en donde se busca perpetuar distintos valores y creencias, y en donde, indiscutiblemente, las muestras de afecto también están presentes. Estas, pues, tienen su asociación con la crianza y la historia de vida de cada sujeto, ha sido evidenciado también en la relación familia-escuela. De ahí que haya visto necesario conocer cómo es que las distintas trayectorias de los y las informantes tienen lugar en la configuración de los afectos.

Finalmente, un tercer componente fue la participación en la relación familia-escuela, por medio de la pregunta: “¿cómo se constituye la participación en la relación familia-escuela?”. Las nociones y las formas de participación que han venido ejecutando tanto las maestras como las familias han sido claves para otorgarle continuidad a los aprendizajes de las niñas y los niños, en especial, dada la coyuntura de pandemia. Estas formas de participación están ligadas también con las trayectorias de los actores, así como también las características de sus identidades sociales. Así mismo, la literatura devela que la participación en el contexto educativo tiene sus alcances no solo desde la comunicación entre familia y escuela, o en cuanto al soporte pedagógico, sino también en cuanto en al involucramiento en temas de gestión, así como la participación de la comunidad en la labor escolar. No obstante, dadas las normativas educativas en cuanto al distanciamiento social, la enseñanza remota y las características del contexto de la comunidad campesina escogida, consideré de gran relevancia el comprender los cambios en cuanto a la participación entre familia y escuela en la zona andina.

Con estas precisiones, es que haya formulado siguiente objetivo para la investigación: comprender cómo se relacionan las lógicas de afecto y participación en la relación familia-escuela en un aula multigrado de una escuela primaria de la Comunidad Campesina “San Antonio de Cusicancha”, en el marco de la pandemia de la COVID-19. Y como objetivos secundarios: explorar las nociones que hay en torno a la relación familia-escuela en la localidad, explicar la configuración de los afectos en la relación familia-escuela, tomando en cuenta sus identidades sociales, y explicar la constitución de la participación en la relación familia-escuela.

Tras lo anterior, he estructurado el presente informe en dos partes: la primera, en que abordaré el marco de la investigación y la segunda, en que presentaré el diseño metodológico y los hallazgos obtenidos, producto del trabajo de campo.

La primera parte está compuesta por dos capítulos. El primero desarrolla el marco contextual actual y qué decisiones se han tomado, en el sector educativo, frente a la crisis desatada por la covid-19. En este desarrollo puntos como las características de la escuela rural y los desafíos que atraviesa hoy; en qué consiste la modalidad a distancia, los lineamientos y estrategias tomadas por el Estado peruano, respecto a la labor del profesorado y familias, en las zonas rurales; y cuáles han sido los efectos psicológicos y socioemocionales de la pandemia en la comunidad educativa. El segundo capítulo se ocupa de presentar el marco conceptual de la investigación, en que desarrollo la conceptualización y el estado de la cuestión de cada uno de los conceptos planteados para el estudio: la relación familia-escuela, los afectos y la participación.

La segunda parte está compuesta por los siguientes cuatro capítulos. El tercero explica el diseño metodológico del estudio, en que se aborda cuál es el contexto del sitio escogido y la metodología que fue desarrollada en el trabajo de campo. Aquí se podrán conocer la muestra escogida, los métodos que sirvieron para el estudio y una serie matrices que organizan las preguntas, fuentes y técnicas usadas en la investigación.

Con el cuarto capítulo comienzo a explicar cuáles fueron los hallazgos del estudio. Este tiene como eje explorar la participación en la dinámica familia-escuela, en que se aborda cómo ha sido afectada la escuela, con la modalidad educativa

a distancia, en cada una de sus funciones que la caracterizan; luego, qué roles han surgido en la familia con este cambio que ha vivido la escuela, a la luz del modelo conceptual de participación familiar de Sarmiento y Zapata (2014); y, finalmente, describir cuáles han sido los esfuerzos familiares por seguir educando a sus hijos e hijas, y en que la comunidad tiene un rol relevante.

En el quinto capítulo, el eje es la configuración de los afectos en la relación familia-escuela. En este toco tres puntos de desarrollo: primero, qué validaciones y contradicciones existen entre los participantes del estudio, en torno al reconocimiento de los afectos. Para ello, analizo las distintas percepciones que se tienen en torno a estos y las distintas formas de expresión de los afectos. Segundo, abordaré qué entiendo por afectos temporalizados y las narrativas sentimentales, teniendo como intersección el género de las participantes y las acciones que realizan. Y tercero, cuáles son los sentires de las niñas y los niños frente a los cambios del contexto actual.

Finalmente, en el último capítulo, hago una breve autoetnografía, a partir de mis reflexiones y sentires de la labor etnográfica remota, donde explico cómo fue el proceso de adentramiento al campo y el establecimiento de los vínculos con la comunidad educativa, y desarrollar la relevancia de los afectos en el campo político.

Como se verá a lo largo del informe, he incluido una serie de gráficos, tablas y fotografías que permiten complementar las posturas que sostengo. Pese a ello, creo que, entre las evidencias más importantes, están los diálogos y frases obtenidas de interacciones con los y las participantes del estudio, de las cuales se desprenderán la mayoría de las reflexiones de la investigación.

Esta labor realizada es un primer peldaño para problematizar los afectos y situarlos como relevantes en la literatura antropológica.



PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL:

**LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA DE LA COVID-19:
DECISIONES FRENTE A LA CRISIS**

Las altas tasas de propagación y rápida expansión de la covid-19, una enfermedad infecciosa por un nuevo tipo de coronavirus, que puede ocasionar distintas afecciones como el resfriado u otras infecciones respiratorias graves (Ministerio de Salud, 2020), originaron, en el año 2020, una pandemia sin precedentes, que afectó, heterogéneamente, a todos los países del globo. A fin de evitar los contagios, los distintos gobiernos, a nivel mundial, optaron por una serie de medidas, unas más restrictivas que otras, que impactaron en las distintas esferas sociales, entre ellas la educación.

En el Perú, las históricas desigualdades sociales le pasarían factura al sector educativo, en especial, a las escuelas ubicadas en las zonas rurales. Frente a este escenario, con el cambio de la modalidad de enseñanza, las medidas para evitar el contagio del nuevo virus, la modificación de las dinámicas familiares y

la constante incertidumbre, acompañada de una serie de consecuencias psicológicas en la población, docentes y familias comenzarían a enfrentarse a un contexto desafiante para que niños y niñas puedan seguir aprendiendo. En este marco, desarrollaré estos puntos, a lo largo del presente capítulo.

1.1. Una mirada a la escuela rural: el impacto de las desigualdades sociales y educativas

Con la pandemia de la covid-19, el Estado peruano decidió suspender las clases presenciales en todo el sistema educativo, con el fin de evitar la propagación del nuevo coronavirus en el país⁴. En este contexto de emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación (MINEDU) ideó la estrategia llamada “Aprendo en casa” para lograr garantizar el servicio educativo, de manera remota, en todas las instituciones públicas de la Educación Básica para la prevención y control del nuevo coronavirus. Esta incluye la transmisión de programas televisivos que abordan distintos temas del Currículo Nacional, la descarga de materiales semanales en una plataforma virtual y programas radiales transmitidos en distintas lenguas locales. Sin embargo, la estrategia tendría sus dificultades de alcance, debido al escenario de desigualdad y pobreza en que se encuentran las escuelas rurales, en distintas comunidades campesinas y nativas del país, donde el acceso a servicios básicos como electricidad⁵ (Proyecto CREER, 2020a) o conectividad⁶ son limitantes.

Al hablar de la escuela rural, se hace referencia a aquellas escuelas que se encuentran en las zonas rurales, cuya cantidad de habitantes es menor y que muestran niveles altos de indicadores de pobreza multidimensional (Clausen y Trivelli, 2019, citados en Felipe y Vargas, 2020), así como desigualdades sociales en torno a la lengua materna y a la dificultad de acceso a otros servicios básicos (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017, citados en Felipe y Vargas, 2020).

⁴ Véase Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU.

⁵ En el caso de la electrificación rural, al 2017, la cobertura era aproximadamente un 80% (INEI, 2018).

⁶ Según el Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones (Osiptel, 2020), en el periodo 2012-2019, el 41,5% de hogares rurales tiene acceso a conectividad. Pese a ello, la brecha sigue siendo amplia.

Al 2018, con 12,095 escuelas rurales multigrado castellano hablantes del nivel primario, unidocentes o polidocentes, distribuidas en distintas comunidades rurales, estas habrían atendido un total de 297,710 estudiantes, a cargo de 22,115 docentes⁷, en la modalidad de unidocencia o polidocencia. Felipe y Vargas (2020) señalan que la realidad socioeconómica y familiar de los niños y las niñas que asisten suele ser muy heterogénea, pero también lo es a nivel de aprendizaje. Hay quienes comienzan tarde el sistema educativo o también vivencian repitencia, lo que los pone en cierta desventaja en cuanto su aprendizaje. Además, los casos de deserción escolar, ya sea por embarazo adolescente o por dedicación a actividades productivas, son también frecuentes. No obstante, con la crisis sanitaria por la covid-19, el MINEDU calculó que las cifras de deserción se habrían elevado de un 1.3% a un 3.5% en primaria, respecto al año anterior, lo cual representaría 130,000 niños y niñas no matriculados (ComexPerú, 2020).

A estas cifras, se suman las grandes limitaciones de acceso a servicios básicos como el de salud, agua, electricidad y conectividad en las zonas rurales, lo cual abrió grandes desafíos para que los y las docentes se involucren, activamente, en la nueva modalidad de educación remota y comprometer a las familias para brindar soporte pedagógico a sus estudiantes (Proyecto CREER, 2020a). Esto representaría la gestación de una nueva dinámica entre familia y escuela, dinámica que enfrentaría el escenario de desigualdad en que viven las comunidades rurales para garantizar la enseñanza de los contenidos curriculares, pero también, como señala UNICEF (2020), la de brindar soporte afectivo a niños y niñas.

1.2. La educación a distancia: lineamientos y estrategias estatales

La forma de cómo seguir garantizando la continuidad de los aprendizajes en los y las estudiantes en la Educación Básica Regular (EBR) ha estado en gran discusión en los últimos meses. Dado que una de las formas de prevención frente a la covid-19 es el distanciamiento social y al ser la escuela un espacio de socialización en que el contacto físico y la interacción se lleva a cabo día a día entre niños, niñas y adolescentes con adultos, en más de 190 países del mundo, incluido en Latinoamérica, se suspendieron las clases presenciales, optando por

⁷ En estas cantidades, Felipe y Vargas (2020) incluyen 618 instituciones educativas EIB y urbanas, acorde al Censo Educativo del 2018.

diversas estrategias para que los y las estudiantes continúen aprendiendo. Sin embargo, las propias convulsiones sociales previas a la pandemia por el aumento de los índices de pobreza y pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y el creciente descontento social, han hecho que el impacto de esta modalidad de educación tenga sus peculiaridades en el sector educativo en los países de la región (CEPAL-UNESCO, 2020).

El Perú, así como otros países vecinos, implementó una estrategia llamada “Aprendo en casa”, cuyo objetivo es garantizar el servicio educativo, de manera remota, a las instituciones públicas de la EBR y poder mitigar el impacto del virus. Para ello, se difundió una serie de materiales impresos y digitales, y audiovisuales, a través de una plataforma en internet, la televisión o la radio. Pese a la premura de la decisión, la estrategia tuvo sus limitaciones de cobertura en los contextos rurales, debido a las carencias de servicios básicos y conectividad.

En el país, distintas escuelas, en su mayoría privadas, optaron por una modalidad de educación virtual, la cual reconoce el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el internet como claves para la continuidad del servicio educativo (Nieto, 2012). No obstante, la educación a distancia tiene otros matices. Esta, según Patiño (2020), se caracterizaría por una interacción diferida o simultánea entre los actores educativos, quienes están físicamente separados, pero cuya interacción se mantiene, gracias a los recursos que fomentan el aprendizaje autónomo, un sistema de acompañamiento y tutoría, y el uso tecnologías diversas (clásicas como materiales impresos, radio y televisión, o modernas como redes digitales o entornos de aprendizaje).

A nivel nacional, la educación a distancia tiene una trayectoria compuesta por distintas experiencias significativas en el siglo XX (Bustamante, 2020). Entre ellas, el plan de teleeducación Televisión Educativa de Arequipa – Tega, en los años 50; la transmisión de contenidos audiovisuales, por medio del canal del Estado, a cargo de la Escuela Técnica Electrónica; y la creación de Instituto Nacional de Teleeducación (INTE), en los años 60 y 70, que brindaba contenido complementario y de reforzamiento educativo con la participación de niños y niñas. En la década del 90, con la llegada del internet, se abrían otras formas de educación a distancia. Entre ellos, el Proyecto de Educación a Distancia (PED),

ideado para cubrir la oferta educativa en aquellos sitios donde esta era insuficiente o deficiente, a través de contenidos complementarios; el Portal Pedagógico del Perú, dirigido por el Estado, que contaba con enlaces a bibliotecas virtuales, museos o artículos relacionados a las tecnologías educativas; el portal Huascarán, que fomentaba un formato de educación *online*, con ayuda de material audiovisual para el autoaprendizaje y un tutor para el acompañamiento asincrónico. Otras experiencias posteriores, se basarían en la inclusión de distintas herramientas tecnológicas, como la entrega de las conocidas laptops XO, diseñadas para que los y las estudiantes pudieran conectarse desde casa a la plataforma PerúEduca, la cual contenía contenidos complementarios a las clases escolares.

Siguiendo con Bustamante (2020a), existen experiencias de educación a distancia, en el marco de situaciones de emergencia. Por ejemplo, en la década del 80, el proyecto Alfavisión buscó fortalecer la alfabetización, habilidades matemáticas, procesos comunitarios, capacitación agropecuaria, en escuelas donde la oferta educativa no llegaba y, en donde niños y niñas estaban imposibilitados de acceder a sus escuelas por el Fenómeno del Niño de 1983. Otras iniciativas que respondieron a coyunturas dentro del sector educativo como la huelga de docentes del 2012 y la del 2017, fueron “Ponte al día” y “El cole contigo”, respectivamente, que planteó la difusión de contenido audiovisual en línea para que los y las estudiantes puedan ponerse al día (Bustamante, 2020b).

Estos últimos ejemplos evidencian la importancia de la tecnología en el campo de la educación a distancia. Pero, en las comunidades campesinas, dado el escenario de desigualdad en que viven, la situación se torna compleja para los y las docentes, familias, niños y niñas.

1.2.1. La labor y los desafíos del profesorado

En el marco de la emergencia sanitaria, el MINEDU publicó un documento que contiene una serie de orientaciones pedagógicas para el servicio educativo en la Educación Básica⁸, en que se desarrollan una serie de lineamientos, dirigidos a los y las docentes, en torno al trabajo remoto, la organización de las experiencias de aprendizaje, el alineamiento a la estrategia “Aprendo en casa”, la atención a

⁸ Véase Resolución Ministerial N° 093-2020-MINEDU.

estudiantes y familias, el monitoreo y la evaluación, entre otros puntos. En esta misma línea, otro documento⁹ describe el trabajo remoto docente y sus alcances, así como las funciones en cada nivel de gestión: los directores se encargarían de comunicarse, supervisar y monitorear la labor docente; los docentes, comunicar sus avances y enviar las evidencias¹⁰ de las actividades planteadas a sus estudiantes. Con esta información, los directores remitirían un reporte bimestral sobre el trabajo remoto a la Unidad de Gestión Local (UGEL) de su jurisdicción, describiendo los logros y dificultades en términos de comunicación y continuidad del servicio educativo hacia los y las estudiantes. De esta manera, la UGEL contribuiría con la supervisión y la asistencia técnica a la gestión de las escuelas (MINEDU, 2020a; Defensoría del Pueblo, 2020).

Otros documentos¹¹ contienen una serie de orientaciones para la aplicación de la evaluación formativa en los y las estudiantes de la EBR, basándose en el envío de evidencias sobre sus avances en el desarrollo de actividades, el monitoreo y alcances, respecto a su rendimiento; y también sobre la reanudación del servicio educativo en zonas rurales¹², en que, dependiendo del volumen de casos diagnosticados por covid-19 en la zona, la caracterización de la escuela rural¹³ (tipo 1 o 2), el respaldo de actores locales (comunidad educativa, autoridades locales y comunales, organizaciones indígenas, etc.), y el cumplimiento del protocolo de limpieza y seguridad sanitaria, garantizado por la UGEL, se podría regresar a clases presenciales (Defensoría del Pueblo, 2020). Este último documento, incluiría una serie de orientaciones para el soporte socioemocional y bienestar del estudiante, que brindan énfasis en la transición de la etapa de distanciamiento social a la asistencia a clases y el trabajo basado en el afecto y la comunicación tanto con los y las estudiantes y sus familias. No obstante, según un informe del

⁹ Véase Guía para el trabajo remoto de los profesores (Ministerio de Educación, 2020).

¹⁰ Estas evidencias pueden ser de distintos formatos como videos, fotografías o envío de documentación. En las escuelas rurales, las fotografías son las evidencias más recurrentes.

¹¹ Véase Resolución Ministerial N° 193-2020-MINEDU.

¹² Véase Resolución Ministerial N° 117-2020-MINEDU.

¹³ Esta caracterización fue establecida por el INEI, tomando como criterio la distancia de la zona rural a la ciudad. Así, las escuelas de tipo 1 serían las más alejadas de la ciudad, mientras que las de tipo 3, las más cercanas.

MINEDU, a octubre de 2020, alrededor de solo 70 instituciones educativas, habrían abierto, en la modalidad presencial, en distintas zonas rurales de las regiones de Ayacucho, Madre de Dios, Puno, entre otros.

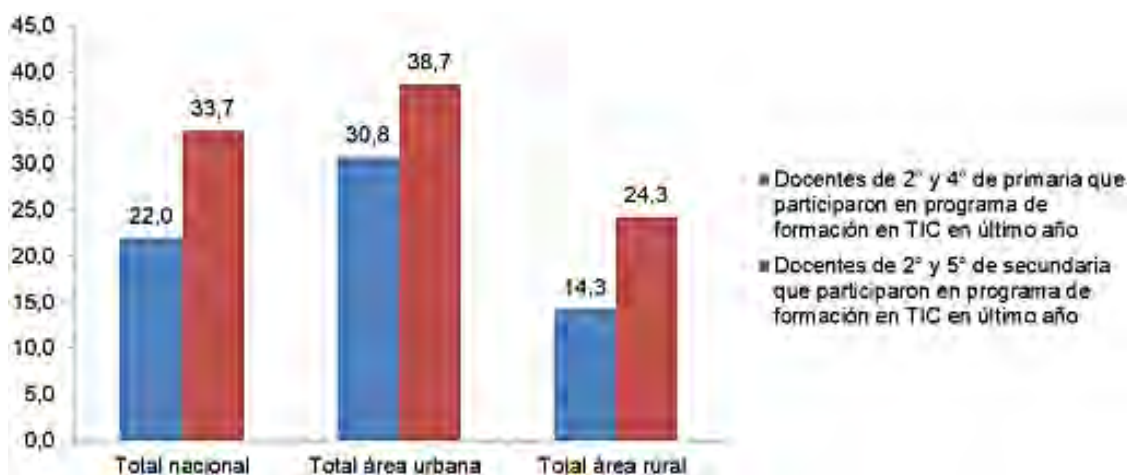
Lo anterior devela los desafíos que la escuela rural ha tenido que afrontar para adaptarse a la normativa educativa, en el marco de la pandemia, en especial, los y las docentes, quienes requerían contar con diversas competencias tecnológicas para el diseño de sus propuestas pedagógicas, por medio de las TIC (Defensoría del Pueblo, 2020). Dado que la modalidad de educación a distancia requiere de la digitalización y la conectividad móvil, aspectos que, en un país como el nuestro, no han sido aún solucionados, persisten las brechas para el acceso al mundo digital, imposibilitando las oportunidades y la participación de las generaciones más recientes (CEPAL, 2020, y Trucco y Palma, 2020, en CEPAL-UNESCO, 2020).

En las zonas rurales del Perú, el acceso al servicio de conectividad es de 41,5%¹⁴. La ausencia de ella, en distintas comunidades, ha tenido su impacto en el profesorado al acceso y al dominio de las herramientas digitales, la comunicación con sus estudiantes, así como el desarrollo de diversas competencias para el uso de las TIC (CEPAL-UNESCO, 2020). Villafuerte (2020) señala que, según con la Encuesta Nacional Docente (ENDO) del 2018, impulsada por el MINEDU, con una muestra de 15,087 profesores, se corroboró que el 72,9% no había recibido capacitación en el uso de las TIC aquel año, pese a que el 73% de profesores, a nivel nacional, cuenta con un *Smartphone*, la herramienta más usada para acceder a internet y recursos como el correo electrónico, *Whatsapp* y otras redes sociales. Esto evidencia una gran brecha si se comparan las cifras relacionadas a la capacitación a profesores en TIC (Gráfico N° 1), tanto del área urbana o rural, la cual difiere en 16,5% (Defensoría del Pueblo, 2020).

Estos datos permiten conocer los desafíos con los que cuentan los y las docentes en las zonas rurales en la implementación de la educación a distancia, lo cual, indiscutiblemente, influirá en las características del servicio educativo.

¹⁴ Dato perteneciente al periodo 2012-2019 (OSIPTEL, 2020)

Gráfico N° 1
Profesores de Instituciones Educativas
públicas capacitados en TIC, por área geográfica



Fuente: Defensoría del Pueblo (2020)

1.2.2. La labor y los retos de las familias, las niñas y los niños

El rol de las familias en la educación, el cuidado y la prevención a la covid-19 en los hogares, ha sido clave durante el tiempo de confinamiento y el avance de la pandemia (UNICEF, 2020; Méndez, 2020). Así también lo reconoce el MINEDU (2020a), que enfatiza la responsabilidad de la familia en el acompañamiento de sus hijos e hijas, en base al respeto, la paciencia, el cuidado y el cariño para que puedan aprender mejor, en el contexto de emergencia sanitaria. Así mismo, el aislamiento obligatorio en las casas y el cese de distintas actividades, originaron un cambio en las dinámicas familiares (UNICEF, 2020), pero también un impacto a nivel socioeconómico.

Acorde al INEI, en el tercer trimestre de 2020, la población ocupada disminuyó 17,1% (-2 millones 942 mil 400 personas) en comparación con el mismo trimestre del año anterior. Si bien la disminución de la población ocupada fue menor en el área rural (-0,7%) que en el área urbana (21,8%), y en actividades como construcción (-11,8%), manufactura (-19,3%), servicios (-30,6%) y comercio (-29,7%), según Gamero y Pérez (2020), las zonas rurales han sido afectadas dadas las condiciones de vida en que se encuentran las mismas. Los trabajadores del agro son los más vulnerables al contagio, por la carencia de sistemas de seguridad y la precariedad de sistemas de en las zonas rurales (Quicaña, 2020). Por su lado,

continúa Quicacña, el sector no agrícola, compuesto por el comercio, restaurantes, hoteles, servicios comunales, sociales y personales, y manufactura y construcción, se ha visto comprometido dadas las medidas de distanciamiento social para evitar los contagios masivos por coronavirus. Ambos sectores son claves en la economía familiar en las zonas rurales. No obstante, los impactos se estiman ser más significativos, dadas las condiciones de pobreza y extrema pobreza en que viven las comunidades andinas.

Por otro lado, como hemos visto, la realidad socioeconómica y familiar de los niños y las niñas que asisten a las escuelas en las zonas rurales suele ser muy diversa, reflejándose en casos de iniciación tardía en el sistema educativo, repitencia o también deserción, mostrando esta última un aumento de 1.3% a un 3.5% en primaria, respecto al 2019, lo cual representaría 130,000 niños y niñas no matriculados. Las limitaciones de acceso a servicios básicos, agua, electricidad, salud y conectividad se añaden a la lista de retos que poseen las familias en las zonas rurales. Estos factores, coincidiendo con la Defensoría del Pueblo (2020), son claves para la participación activa de las familias, en el marco de la modalidad de educación a distancia y la estrategia de “Aprendo en casa”. No obstante, el profesorado ha mostrado su disconformidad por la medida y la falta de apoyo de los padres y las madres de familia (Defensoría del Pueblo, 2016).

1.3. Efectos psicológicos y socioemocionales de la pandemia en la comunidad educativa

La pandemia de la covid-19 no solo ha traído una serie de desafíos a niveles estructurales y sociales en el país, sino también efectos psicológicos y socioemocionales en la comunidad educativa.

Las medidas de confinamiento, según CEPAL-UNESCO (2020), han supuesto para gran parte de la población, vivir en hacinamiento por periodos prolongados, lo que tiene graves implicancias para su salud mental. Esto desataría, principalmente, situaciones de estrés, ansiedad, depresión y situaciones de riesgo hacia las personas con alto nivel de vulnerabilidad de contraer complicaciones por la covid-19, adultos mayores o quienes posean alguna enfermedad propensa a complicarse (Ministerio de Salud, 2020; Huarcaya-Victoria, 2020; Lozano-Var-

gas, 2020). Pero, además, el desarrollo de situaciones violentas hacia niños, niñas y adolescentes, las cuales se habrían duplicado (43,916 casos), respecto al año 2019 (29,909). Este escenario impediría un buen acondicionamiento de espacios seguros de estudio y descanso apropiados, lo cual tendría efecto en el desarrollo cognitivo en niñas y niños, el trabajo familiar, y latentes situaciones de abuso (CEPAL/UNICEF, 2020, en CEPAL-UNESCO, 2020).

El MINEDU dada aquellas circunstancias, que afectan a todas las personas y, por ende, a la comunidad educativa, familias, niñas, niños y docentes, publicó una serie de módulos, cuya finalidad es brindar información y orientaciones en cuanto a la gestión de emociones del propio docente (MINEDU, 2020b) o también cómo brindar un acompañamiento socioafectivo y cognitivo pertinente a los y las estudiantes en la modalidad a distancia (MINEDU, 2020c).

Estos documentos son interesantes en la medida que el Estado busca difundir y recalcar la importancia de abordar el aspecto socioemocional en la Educación Básica Regular tanto para los docentes como hacia los niños, las niñas y sus familias. No obstante, a la fecha, según el Instituto Nacional de Salud Mental (INSM, 2020), aún no se tienen indicadores claros de cuáles han sido los efectos de la pandemia en niños, niñas y adolescentes. Pese a ello, existen datos, realizados por Saurabh et al. (2020), en el portal web del INSM, que señalan que esta población habría sentido sentimientos de preocupación, desesperanza y miedo, y altos niveles de estrés, producto de la cuarentena, contrariamente a quienes no lo estuvieron.

Pese a ello, en los capítulos, que abordan los hallazgos obtenidos, podremos tener un acercamiento de los efectos que la pandemia originó a nivel emocional en niños y niñas, familias y docentes pertenecientes la comunidad campesina de San Antonio de Cusicancha.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL:

LOS AFECTOS Y LA PARTICIPACIÓN COMO PUNTOS DE SOPORTE EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Con el cambio de la modalidad del servicio educativo en el país, una serie de desafíos se abrieron para los actores de la comunidad educativa, que implicaban la gestación de nuevas dinámicas que hagan más estrecha la relación entre escuelas y familias, y garantizar, así, la continuidad del aprendizaje en los y las estudiantes. Ambas, pues, han estado en la mira, desde distintos ángulos de opinión, por el rol que cumplen, en torno a la educación y el cuidado de niños y niñas, tanto a nivel de salud como emocional.

Por ello, dada su relevancia, en este capítulo, presentaré una revisión de la literatura, en torno a los estudios que se han hecho, respecto a la relación familia-escuela, la participación y los afectos, y un abordaje conceptual de cada uno de estos, a fin de entender la teoría detrás de estos, así como su relevancia, en el contexto de la pandemia actual.

2.1. La relación familia-escuela

La relación familia y escuela es un tema medular para adentrarse a entender el desarrollo de la niñez (Santillán y Cerletti, 2011). Desde las Ciencias Sociales, la antropología se ha valido de la etnografía para describir y analizar esta relación y reconocer aquellas aristas que abordan las dinámicas relacionales: aspectos de la vida social, prácticas familiares reconocidas o no por la escuela, cambios históricos, etc. A continuación, presentaré algunos estudios asociados al tema.

2.1.1. Estudios en torno a la relación familia-escuela

La literatura denota la relación familia-escuela de una manera bastante amplia, abordada en distintas formas de interacción. En base a esto, Santillán y Cerletti (2011) señalan que estas interacciones son parte de encuentros cotidianos que tejen las relaciones sociales entre los actores de la comunidad educativa y que se encuentran representados en distintas formas de participación, que son inspiradas en la vida cotidiana y sus propias trayectorias.

En ese sentido, algunos estudios abordan un tipo de interacción como los procesos de socialización con el lenguaje (Michaels, 1988; Wortham, 2005; Rymes, 2010; Chaparro, 2019). Estos trabajos, si bien provienen, en su mayoría, de la antropología lingüística, son valiosos, ya que permiten visualizar la relación entre profesores y estudiantes, pero también la inclusión de la familia en el proceso de adquisición de una lengua, y el involucramiento de las trayectorias de vida tanto de quien aprende como de quien enseña.

Por otro lado, encontramos el estudio de Ortega y Cárcamo (2017), el cual aborda cómo la participación de las familias y el profesorado, al emprender prácticas de trabajo colaborativo, son claves para el buen desempeño escolar de niños y niñas. Similarmente, Uccelli (1999) explora las expectativas familiares, mediadas por su realidad socioeconómica y educativa, que tienen respecto al rol de la escuela rural y cómo es que estas pueden ser correspondidas o no por ella.

Pero también la literatura nos muestra el rol de la comunidad en la relación familia y escuela. Por ejemplo, Bello y Villarán (2009) muestran la relevancia de la construcción de proyectos educativos y sistemas de gestión entre las escuelas, familias y comunidades, generando entre ellas climas de cooperación, confianza y sentido de pertenencia; la exigencia de una mayor presencia del Estado y su rol como garante de la calidad educativa en las zonas más vulnerables; y la articulación con otros agentes que contribuyan con la comunidad educativa.

Estos estudios brindan luces, en torno a una serie de interacciones entre familias y escuelas. De ahí que tomar en cuenta estas aproximaciones para el estudio de la participación y los afectos sea significativo, en especial, por el contexto espacio-temporal en que se desarrolló la investigación.

2.1.2. Definiendo la relación familia-escuela

Las escuelas y las familias han vivido una serie de transformaciones ligados a los procesos socioeconómicos, históricos y sociales, que, de alguna manera, han configurado el ámbito familiar y escolar, las pedagogías y las representaciones, lo que apertura la indagación, en torno a qué familia (Santillán y Cerletti, 2011; Bello y Villarán, 2009) y a qué escuela se está abordando.

La literatura enfatiza que tanto familia como escuela deben construir relaciones recíprocas de interacción, comunicación y comprensión, y reconocer el impacto que ambas tienen sobre el aprendizaje de las niñas y los niños, considerando el contexto en que viven (Brofenbrenner, 1987, citado en Sarmiento y Zapata, 2014). Así, esta relación podría entenderse como una interacción entre la familia y los docentes, en que se entrecruzan distintos momentos y situaciones formales e informales que construyen, de forma muy heterogénea, dicha relación (Garreta, 2015; Llevot y Bernard, 2015, en Ortega y Cárcamo, 2017).

No obstante, la relación familia y escuela tiene una asociación estrecha con los conceptos de capital social y cultural (Israel, Bealieu y Hartless, 2001). Acuñados por Bordieu (2001), ambos conceptos hacen referencia a la adquisición de un conjunto de conocimientos, informaciones, códigos lingüísticos, actitudes y posturas (Muzzeti, 2000, citado en Carrasco, 2008), que tienen su razón de ser, desde el acceso al capital simbólico que posea la familia, y que se cimienta con el conjunto de redes pertenecientes a una clase social que comparten dicha serie de elementos en común (Bordieu, 2001).

Como deja entender Bordieu, el capital cultural tiene una dependencia y un nivel de influencia, según el acceso de la familia a distintos bienes culturales simbólicos, que definirán la “carga” cultural que poseerán los miembros de una familia, y el acceso al capital económico que posea. De manera similar, ocurre con el capital social, en que la pertenencia a un grupo social determinado con unas características comunes a una clase social, estará ligado también al capital económico, aspecto clave en el mantenimiento de las redes sociales (Bordieu, 2001). Este último punto hace referencia al capital social comunitario, el cual representa las normas, las redes sociales y las relaciones entre adultos y niños, que se considerarían valiosas para el crecimiento de estos últimos (Israel, Bealieu y Hartless, 2001). Todo esto tendría su configuración, a través de las interacciones interpersonales, que, según Israel, Bealieu y Hartless, sería clave para el nivel de logro educativo de los y las estudiantes. En ese sentido, las estructuras que acompañan a una sociedad determinarían el tipo de interacciones interpersonales, su frecuencia y duración, y la calidad del involucramiento de la familia en el cuidado y la disciplina de los niños y las niñas. Este último aspecto, además, será un indicador clave, respecto al logro académico y las aspiraciones

educativas, que pueden estar entrecruzadas también con el acceso limitado a educación, el nivel de pobreza, el aislamiento de la comunidad, entre otros. Así, todos estos aspectos influirán en la configuración del capital social comunitario y las relaciones que contribuyan a la integración estructural de la comunidad (Wilkinson, 1991, en Israel, Bealieu y Hartless, 2001), las cuales son relevantes considerarlas al hablar sobre las familias rurales.

Al tratar sobre las familias rurales, no es difícil deslindar del campo del parentesco, en términos más precisos, aquel más vinculado a las zonas andinas y que es posible abordarlo como categoría analítica. Desde Leinaweaver (2009) podría señalar que este se referiría al sentido de vínculo para un grupo social que, simultáneamente, se da y se crea, a su vez incondicional, incierto y moral, y en donde, indiscutiblemente, existe una relación con las emociones y los propósitos de las familias. Lo anterior abre la oportunidad para virar el abordaje sobre el parentesco en el mundo andino, entendiéndolo no desde una perspectiva biológica, asociada a la procreación, sino más bien como un conjunto de relaciones entendidas como construcciones socioculturales (Salas, 2009). Así, prácticas como la circulación de niños, en que otras personas del ámbito nuclear toman la responsabilidad de la educación, el cuidado, la alimentación y el interés por hacer crecer a los niños y las niñas, justificarían la configuración del parentesco en las familias andinas (Salas, 2009; Leinaweaver, 2009).

Estas ideas demuestran, de algún modo, las características que tienen las familias y las escuelas en los andes, las cuales son importantes para acercarnos a comprender su dinámica y relación.

2.2. Los afectos en la disciplina antropológica

Si bien es cierto que el abordaje de los afectos como objeto de estudio en las etnografías, es todavía incipiente (Surrallés, 1998), vale la pena mencionar algunas aproximaciones que se cuentan en la disciplina antropológica y la conceptualización de lo que se entiende por afectos.

2.2.1. Estudios en torno a los afectos en los Andes

En los albores de los estudios del Folklore en el Perú, en la década del 60, los ensayos sobre los afectos en el niño andino comenzaban a surgir con fuerza de

la mano de José María Arguedas (1966). Él denotaba las características de este y su relación con la naturaleza, la cual sería parte fundamental de su comportamiento y comprensión del mundo y que no estaría desligado de su mundo afectivo al tener aprecio por los elementos que la conforman. Pero, además, haría alusión a la importancia de conocer su mundo, por parte del maestro, para educar en el afecto: “Un maestro no puede formar a sus niños, no puede ponerse en comunicación íntima con ellos, si no conoce lo más aproximadamente posible cómo es su espíritu” (2011, p.153). Esto, como diría más adelante, sería clave: “[...] para ganar su confianza y su amistad, su cariño, sin el cual no es posible ninguna forma de instrucción y mucho menos de educación” (p.155). Estos primeros acercamientos de la antropología peruana, dejan entrever intentos para entender la afectividad y la educación en el niño andino.

Por otro lado, los afectos están muy vinculados a las prácticas de crianza. Como señalan Bolin (2006) y Ames (2013a, 2013b), es en la crianza donde es posible notar cómo las familias buscan integrar a sus niños y niñas al mundo social para que puedan aprender de los distintos códigos sociales y culturales propios de su comunidad, a fin de relacionarse, adecuadamente, en los distintos espacios de la vida social. Así, contamos con aportes interesantes como el de García (2005, 2017), en donde se describen cómo es que, a lo largo de la crianza, es posible encontrar diferentes muestras de afecto por parte de los adultos hacia sus niños y niñas, y que, con ello, buscan no solo el bienestar personal, sino también el bienestar colectivo, en base a principios como el de la colaboración, la reciprocidad y el buen vivir.

Otros estudios, que si bien es cierto no han tenido como objeto de atención el afecto en los Andes, nos presentan las prácticas de crianza como fundamentales para la integración social de los niños y niñas a su comunidad (Isbell, 1997; Ortiz, 2001; Bolin, 2006; Ames, 2013a, 2013b). Tal como estos estudios evidencian, son indiscutibles las prácticas de afecto en el hogar y su asociación al cuidado, la reciprocidad y el trabajo familiar desde edades tempranas, claves para la integridad de los niños y niñas, su autonomía, las relaciones con sus pares, entre otros valores importantes para la comunidad a la que pertenecen. La relevancia de estos estudios recae en considerar como valiosas las prácticas de afecto, a lo largo del proceso educativo familiar en el mundo andino.

Con los aportes del giro ontológico a la teoría antropológica, se cuenta con el estudio de Salas (2009), quien explora cómo la comensalidad, los alimentos y el momento de compartir de los mismos, puede ser clave para comprender los afectos en las relaciones de parentesco y su vinculación con el lugar. Para Salas, el parentesco, en el mundo andino, habría sido entendido bajo una perspectiva biológica, asociada a la procreación, lo cual evidenciaría un descuido, por parte de la antropología, con relación a las relaciones de parentesco entendidas como construcciones socioculturales. Así, espacios como el de la comida, pueden ser entendidos en términos de cuidado, alimentación e interés por hacer crecer a los niños y a las niñas, así como el intercambio de valores, modales, gustos y formas de interactuar distintas en que aprenden también a dirigirse hacia a otros.

El aporte etnográfico de Salas (2009) nos devela cómo es que los lugares también serían parte de la construcción de relaciones significativas entre las personas. Analizando el papel de un curandero, la entrega de la comida a los “apus” o a la “pacha” y su relación con los lugares, descubre que estos sitios poseen conexión con las relaciones entre las personas y las características de estas en su interacción. En los Andes, al ser los seres humanos quienes alimentan y protegen el entorno natural, los lugares, como dadores de fertilidad, se convertirían en padres y madres, al ser cuidados de forma cotidiana. Con ello, Salas se referiría, a lo señalado por Ingold (2000), respecto a los lugares, que tendrían el rol de padres con relación a los humanos, al establecer las condiciones necesarias para el desarrollo y crecimiento de sus hijos, como en el caso de la tierra, a quien se le provee de comida y seguridad. Es así que las relaciones afectivas también estarían vinculadas no solo entre las personas, sino también con los lugares y con quienes los habitan. O, en otras palabras, las relaciones humanas, que se constituyen dentro de un sitio, serán claves para que el lugar cobre significatividad para un grupo social, al haber confluído procesos de afectividad entre ellos. Esta idea sería reforzada por un profesor de escuela primaria de Canchis, entrevistado por Salas, quien afirma que la comunidad sería un espacio dinámico donde viven seres que existen en el mundo y que incluye a los humanos, las plantas, los animales, los cerros, los ríos, la lluvia, los cuales estarían unidos por vínculos de respeto y cariño.

En la misma línea de Salas, otro estudio vinculado al mundo andino, sería el Leinaweaver (2009), quien analiza la circulación infantil, el que los niños y las niñas se trasladen y vivan en casa de otros familiares, como método para fortalecer los vínculos sociales y contribuir con la construcción de una red de relaciones afectivas, algo sumamente relevante, en especial, considerando el mundo de pobreza y discriminación de muchos hogares andinos. Esta práctica ayudaría a desarrollar una compensación de las limitaciones que tienen las familias de los niños y las niñas y la configuración de conexiones entre familias, las cuales, explica Leinaweaver, serían importantes en la medida en que se consolidan las relaciones familiares y la oportunidad de brindar educación a hijos e hijas.

Ahora bien, dado que el campo de la afectividad sucede, a través de las interacciones sociales, en el contexto escolar, el estudio de Contreras (2014) resulta significativo para entender las nociones construidas desde la comunidad educativa, respecto a las identidades sociales atribuidas a maestros y estudiantes, y las prácticas que se despliegan desde ellos. A través del análisis histórico del desarrollo de la educación peruana, en la primera mitad del siglo XX, y su relación con el proyecto civilista de principios de siglo, que buscaba el logro de la alfabetización de la población indígena serrana y su incorporación a la nación, Contreras explica cómo las identidades sociales forman parte de la dinámica educativa entre maestros y estudiantes. Con la expansión de la educación rural y bajo relaciones sociales basadas en lógicas sustentadas en el “señorío”, llegarían maestros que empezarían a cobrar una identidad social considerada como “mistis” o “señores”, que tendrían su efecto en la relación jerárquica dentro del aula con los estudiantes. Las prácticas de autoritarismo aplicadas en el aula, causarían el terror de los niños en su esfuerzo por memorizar las letras y practica los hábitos de higiene desconocidos que se les inculcaba. Estos niños, influenciados por las prácticas educativas occidentales, aplicarían estos saberes en su cotidianidad, serían denominados como “indios” o “cholos”, que estarían en medio de una jerarquía social compuesta por los “indios” comunes y los “mistis”.

Las jerarquías sociales, pues, nos develan la caracterización de la interacción entre maestros y estudiantes en el aula de clase, como bien lo expone Contreras, y en que, definitivamente, podemos decir que los afectos están implicados. Como

Aragao (2011), quien aborda en su estudio las emociones como procesos dinámicos asociados a creencias y acciones que están involucrados en el aprendizaje de una lengua extranjera y tienen su vinculación con las identidades sociales. Así, las emociones estarían inmersas en contextos de aprendizaje bilingües e interrelacionadas con cómo los estudiantes conciben el ambiente del aula, brindando una perspectiva sobre su propia identidad social como estudiantes de inglés, pero también como aprendices de una lengua extranjera.

Estos aportes dilucidan cómo es que los afectos están siendo abordados desde la literatura, al abordarse en contextos diversos, lo cual enriquece nuestro entendimiento sobre la variedad de la experiencia humana, en torno a los afectos en los andes y su relevancia como objeto de estudio.

2.2.2. Comprendiendo los afectos

Desde la Psicología, se tienen variados estudios que han buscado definir las emociones y los afectos en la experiencia humana. Las definiciones más recurrentes consideran las emociones como reacciones que generarían una movilización multidimensional, a nivel mental, psicológico o físico, a través de una serie de acciones en el entorno, pero que estarían mediadas por la razón, gracias a la activación de procesos fisiológicos y cognitivos ocurridos en el cerebro (Goleman, 1998, 2000). Otras definiciones agregan una perspectiva sociocultural que trataría la intensidad de las emociones, según la trayectoria del sujeto y el aprendizaje que haya tenido en su entorno más cercano, otorgándole valoración a una situación u otra, según la cultura, en donde también estará involucrado el lenguaje (Rodríguez, Juárez y Ponce de León, 2011). O, también, cómo es que las emociones se desarrollan en distintas interacciones sociales, en que transcurren discursos útiles que pueden analizarse para estudiar las emociones, su vinculación con los afectos y las relaciones sociales (Belli e Iñiguez-Rueda, 2008).

No obstante, sin quitar el mérito de las perspectivas anteriores, quiero desarrollar qué entiende la antropología por los afectos, sin el afán de hacer una distinción clasificatoria, en torno a los conceptos de emoción, afecto y sentimiento, sino centrar mi discusión, a partir de los debates contemporáneos en la disciplina.

2.2.2.1. La discusión del giro ontológico y el giro afectivo en antropología

La definición de afecto, que propongo para la investigación, busca considerar los aportes del giro ontológico en la teoría antropológica que cuestionan la dicotomía naturaleza-cultura, difundido por el pensamiento occidental (Latour, 2007; Ingold, 2011) y el giro afectivo, que aborda el interés de la “emocionalización” de la vida pública, el esfuerzo por problematizar y construir conocimiento en torno a la emoción (Lara y Enciso, 2013) y la dicotomía entre razón-emoción (Lutz, 2017).

El giro ontológico apostaría por entender las relaciones sociales no exclusivamente desde una mirada dual, sino más bien abrir la posibilidad de la integración de naturaleza-cultura, como en muchos pueblos amerindios (Viveiros, 2004). Así, podríamos indicar que uno de los efectos de dicha composición dicotómica, es el desligue de la importancia de la unidad entre razón y emoción, lo cual ha hecho difícil el entender los afectos desde posturas no etnocéntricas, que sean ajenas al contexto sociocultural de los sujetos que las experimentan. Algunos estudios como el de Surrallés (1998), con su exploración de los estados de ánimo y el lenguaje, en la comunidad Candoshi, o el de Salas (2009), en el contexto andino, respecto a la comida como sustancia clave para la configuración del parentesco, las relaciones afectivas entre los sujetos y el lugar territorial, se alinearían con estas perspectivas. Tomando a Surrallés (2009), podríamos señalar que “[...]algunos instrumentos epistemológicos inspirados en la fenomenología de la percepción y en la ecología de la percepción [...]” (p.55), pueden ser una contribución valiosa para acercarse a los afectos en las relaciones sociales. Y es que, basándonos en los señalado por Viveiros (2004), en cuanto a la cosmogonía amerindia sobre la red de complejas relaciones sociales en y con el mundo, es que los afectos compartirían también dicha complejidad.

Ahora bien, Lutz (2017) señala que estudiar los afectos o las emociones aún resulta ser complejo al tratar de escapar de las distintas polaridades de lo racional y lo emocional, lo civilizado y lo primitivo, el yo y la sociedad. Pese a ello, es interesante lo que señala sobre el aporte del giro afectivo a la antropología:

“What has the field of anthropology gained by a turn to the study of affective life? It has gained ways of talking about personhood as genuinely relational or transpersonal, beyond even what psychoanalytic theory offered. It has been able

to track the ways that power is capillary in more aspects of sociality and object worlds than formerly recognized. It has produced a more consistent way to see the politics and moralities of everyday life as powerfully organized (and disorganized) through emotion discourses. And it has given new insight into the ways the institutions of knowledge production have reinforced a bifurcated self divided between reason and emotion along gender lines. Further, it has led us to think more about fieldwork itself as a complex emotional activity, in an extended relational and political sense. Finally, an orientation toward the affective or emotional has directed us to focus more intensely on what matters to the communities we study, what moves them through the day, and thus what makes the emergent material and social worlds in which we are immersed (“Directions for studying what matters”, párrafo 3).

La cita de Lutz es contundente al puntualizar distintos aportes del giro afectivo en la disciplina antropológica como el abordaje de los límites de personalidad, el poder, los discursos emocionales que configuran la política y la moral, el cuestionamiento de la producción del conocimiento sobre la dicotomía entre razón y emoción, y el pensar el trabajo de campo como una actividad emocional compleja, con sentido relacional y político. Puntos que son aportes significativos para problematizar los afectos.

2.2.2.2. La antropología de las emociones o los afectos

Como señalé anteriormente, los afectos pueden ser parte de un objeto de estudio, en que se debe las subjetividades y comprender, así, la diversidad de la experiencia humana. Acorde a Le Breton (1999), al explicar que los afectos atraviesan y repercuten en nosotros, estos se alimentan también de normas colectivas explícitas o no, de orientaciones de comportamiento, que son expresadas y transformadas por cada individuo, según su experiencia personal, pero también por los factores culturales y axiológicos del grupo social.

Ahora bien, no es mi intención, el hacer la distinción entre qué se conoce por antropología de las emociones o de los afectos. Por lo que tomaré ambos términos como equiparables y similares. No obstante, lo que sí pretendo hacer es realizar un acercamiento en torno a las perspectivas que se tienen acerca de los

afectos. Surrallés (1998) señala que la primera perspectiva sitúa a las emociones como universales y precedentes a la cultura (encontramos aquí a los evolucionistas). La segunda aborda el relativismo de las emociones culturales, focalizándose en el discurso que subyace a ellas como elementos fundamentales en las relaciones interpersonales, básicas para justificar, caracterizar y persuadir a otros, desde lo social y lo político. No pueden ser entendidas fuera de su contexto social ni del sistema moral de las que son parte. Y, la tercera perspectiva, como respuesta a las anteriores, propone abordar la emoción como un concepto analítico, en que se cuestione la dicotomía razón-emoción, configurada del mundo occidental, apostando, más bien, por focalizarse en las facultades internas, en las “emociones” que llevan a la acción, haciendo hincapié en la percepción de los afectos y poniéndolos al mismo nivel que la razón.

En sintonía con la última perspectiva, es clave acercarse a los afectos, pero entendiéndolos desde la propia subjetividad de los actores que viven un suceso, tomando en cuenta lo que están sintiendo, los significados que le atribuyen a ello, los discursos que conlleva a sus acciones, así como a las perspectivas que tienen sobre el mundo. Acercarse, a los discursos y los significados que sus palabras tienen lugar en su uso, son bastante resaltantes para comprender la subjetividad de los actores y cómo es que también van configurando los afectos entre ellos. Pero también, como muy bien señala Le Breton (1999), el abordaje de la emoción debe ser vista también desde las gestualidades que se ven presentes en las interacciones de los sujetos. Las facultades interiores a las que se refiere Surrallés, tienen su concreción en la acción. Si bien es cierto son internas y movilizan al actor, estos también tienen su efecto en las conductas afectivas, en el ambiente, con los otros, las cuales tienen su manifestación por medio de las gestualidades. “Desde el momento en que un individuo se dirige a otro, maneja una multitud de signos y códigos que forman cuerpo con él [...] Embarcados en una interacción, los locutores se arreglan mutuamente con una trama de reglas. Una gramática de comportamientos indica a los actores la manera en que conviene situarse frente al otro” (Le Breton, 1999, p.49). Por ende, la afectividad tiene su encuentro y desarrollo en la socialización y se alimenta a partir de esta.

Además, es necesario resaltar que los afectos se inscriben en un tejido de significaciones culturales, que se desplegarán en las distintas interacciones sociales.

Estas, sin duda alguna, tienen una relación muy estrecha con las dimensiones morales y éticas concebidas por un grupo social. En ese sentido, como señala Le Breton (2013), las emociones o afectos serían “[...] emanaciones sociales asociadas a circunstancias morales y la sensibilidad particular del individuo; no son espontáneas, están ritualmente organizadas, se reconocen en uno mismo y se dan a señalar a los otros, movilizan un vocabulario, discursos” (p.111). Es decir, es el grupo quien le da significancia emotiva a una situación o hecho particular, lo cual cobra sentido para la colectividad misma. Pero, además, que, definitivamente, la historia personal, su psicología, su estatus social, su sexo, su edad, hasta incluso el entorno que rodea a un sujeto, son claves para alimentar la afectividad entre los actores sociales.

No es ajeno, por ende, que haya querido tomar la antropología de los afectos como enfoque teórico para abordar el estudio de las lógicas de afecto y participación que configuran la relación familia-escuela. Definitivamente, la escuela es uno de los espacios de socialización en que docentes, familias y estudiantes, asientan, intercambian y transforman distintos códigos, a lo largo de sus interacciones. En ellas, subyacen distintos discursos, valores, sistemas de creencias, ideologías, perspectivas del mundo, que se construyen o van concretizándose en sus encuentros, y que son claves en la configuración de los afectos y la participación entre quienes son parte de la dinámica escolar: estudiantes, maestros, directivos, familias y comunidad.

2.2.2.3. Los afectos y las prácticas afectivas en los andes

Como señala Le Breton (1999, p.108), “las emociones que nos atraviesan y la manera en que repercuten en nosotros se alimentan de normas colectivas implícitas o, más bien, de orientaciones de comportamiento que cada uno se expresa, según su estilo y su apropiación personal de la cultura y los valores que la empanan”. Es decir, al tomar en cuenta los afectos, es necesario considerar que estos están ligados a las normativas propias de un grupo social y que guiarán distintos patrones de comportamiento, los cuales se desplegarán en la interacción social. Los afectos, sin duda alguna, están muy ligados a los sistemas de valores y creencias, denotando su construcción socio cultural.

Ahora bien, ya que el estudio propuesto busca explorar las lógicas de afecto en los andes, valdría la pena realizar un acercamiento a las prácticas de afecto, en la crianza de niños y niñas andinos, que son realizadas por sus familias y la comunidad, a partir de la revisión de los textos de Isbell (1997), Ortiz (2001), Bolin (2006), Ames (2013a, 2013b) y García (2017). Para esto, he realizado una breve sistematización (Tabla N°1), según la edad, a partir de los estudios mencionados. Vale señalar que estas prácticas cobran sentido al verlas como parte del aprendizaje colectivo y participativo que, progresivamente, van adquiriendo los niños y las niñas en las actividades de su vida cotidiana, lo cual, en palabras de García (2017), se puede conocer como aprender a vivir. A estas prácticas, se agregan otras comunes en los Andes, que son básicas para la educación de los afectos en los niños y niñas. Por ejemplo, acudir a los sustos para fomentar el comportamiento adecuado, mencionando el cuco, látigos (no necesariamente para golpear), hierbas, relatos, etc. También se hace uso de palabras en quechua que muestran afecto, en las distintas interacciones cotidianas, por parte de los padres, madres y adultos de la comunidad.

Tabla N°1

Tabla de sistematización de prácticas ligadas a los afectos en el mundo andino, según la edad

Edad	Prácticas ligadas a los afectos
Nacimiento - 3 o 4 años (Inicio de la autonomía)	<ul style="list-style-type: none"> • Rito de pre-bautismo para la integración, la otorgación de existencia social y protección frente a riesgos sobrenaturales: <i>unuchaku</i>, <i>yacuchan</i> o “agua de socorro”. • Cercanía física ligada al transporte. Uso del <i>kiraw</i> (cuna de fabricación local) para dormir o ser transportado. • Atención al bebé, sacándolo de la cuna para ser amamantado o cambiarle los pañales. • La madre realiza sus actividades al lado del bebé. • No hay distinción de diferencia de género, al emplearse la palabra <i>wawa</i>. • Alrededor de los 4 a 5 meses, se usa la manta <i>lliclla</i> para envolver al bebé y ser cargado en la espalda de la madre. Esto provee protección frente al entorno natural.

	<ul style="list-style-type: none"> • Corte de pelo: indica el crecimiento de los niños y el comienzo de mayor integración social. Se incide en la autonomía. • Caricias, palabras amorosas, muestras de protección y cuidado por parte de la madre, miembros familiares y demás miembros de la comunidad. • Muestras de protección de carácter sobrenatural para evitar la influencia maligna de los seres poderosos de la naturaleza (la Tierra, los ojos de agua (puquio), vientos fuertes (wayra), difuntos, etc. Formas de contrarrestarlo: rezos, uso de agua bendita, succión con agua en la boca en la cabeza del bebé, visita a curanderos, etc. • Expresiones verbales y gestuales que manifiestan ternura por parte de las madres: emparejar con alguien del sexo opuesto. Cantos y bailes, tomando al niño por las manos o por el tórax. • Se toma de la mano al niño o la niña para ser cuidado(a) por su madre, mientras se lleva a cabo la actividad de la siembra. Son testigos de las conversaciones y de las ánimas del atardecer.
4 - 7 años (fase intermedia de la niñez)	<ul style="list-style-type: none"> • Alrededor de los 4 años, se reconoce la autonomía y el inicio de la responsabilidad del niño o la niña en algunas labores como el cuidar animales, darles de comer, etc. • Desde los 6 años, se exige mayor responsabilidad: traer agua de la acequia, cargar leña, seguir a los animales, cuidar al bebé. Incidencia en la independencia. Si hay desobediencia puede haber castigo físico. • Obtención de una mayor conciencia de las necesidades de los otros y, por tanto, colaborar con ellos.
7 - 10 y 11 años (fin de la niñez)	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación al mundo del trabajo. Pueden aportar económicamente a la familia con pequeñas cantidades. • Se adquiere un sentido de mayor responsabilidad por las obligaciones.
11 - 12 y 13 años (participación completa en la vida familiar y productiva)	<ul style="list-style-type: none"> • Inserción completa como miembros plenos del hogar. Se brinda mayor responsabilidad en la obtención de recursos para el hogar, así como recursos escolares. • Se le otorga un valor afectivo al trabajo en el campo. Se busca ser apreciado por el padre por parte de los niños; las

	niñas ayudan a sus madres en el hogar, en la cocina y el tejido.
--	--

Fuente: elaboración propia

Finalmente, las relaciones de reciprocidad, implican alianzas de intercambio y apoyo entre parientes y compadres (cooperación económica y comercio). Esto supone un aprendizaje por observación de este tipo de relaciones para los niños y las niñas, haciendo que vivan la cercanía emocional de los contextos familiares y comunales que brindan sentido de cohesión social, así como de bienestar colectivo. Además, en estas relaciones, tanto niños y niñas aprenden a mostrar su respeto hacia los adultos, haciendo silencio delante de ellos, y viceversa al permitir que los primeros dejen que observen libremente las actividades comunales. Se añaden a estas prácticas la cortesía y la cordialidad.

Hasta aquí, he querido brindar una mirada conceptual sobre los afectos, a partir de la literatura antropológica, pero también el acercamiento sobre cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje en la dimensión afectiva en los niños y las niñas de los andes, la cual tiene mucho que ver con las relaciones sociales en su comunidad, pero también con su entorno, basado en un pensamiento animista del mundo. Ahora bien, hay que recalcar que estas prácticas, pese a tener una larga trayectoria histórica, han ido modificándose en el tiempo, debido a los discursos provenientes de la ciudad (García, 2017). Dichas prácticas afectivas hay que considerarlas como referentes, pero no como sujetas netamente al contexto andino, ya que pueden variar, según la localidad. Y, también, es necesario señalar que estas pueden servir como referentes para su acción en la escuela y sobre cómo los docentes pueden trabajar en base a la educación de los afectos, a lo largo de toda la jornada escolar.

Así, en resumen, propongo definir los afectos 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).*

2.3. La participación familiar en el contexto escolar

La pandemia de la covid-19 ha reafirmado la necesidad de la participación activa y colaborativa de las familias con la comunidad educativa. En el Perú, el abordaje de la participación familiar en la escuela es reciente; no obstante, dado el panorama y los desafíos que docentes y familias poseen para dar continuidad a los aprendizajes de niños y niñas en medio de la pandemia, vale la pena acercarse a los estudios que han abordado el tema, así como comprender su conceptualización, puntos que, a continuación, presentaré.

2.3.1. Estudios en torno a la participación familiar en la escuela

La participación familiar en la escuela es un tema que ha sido estudiado a profundidad, desde distintos ángulos. Entre ellos, el análisis que hacen Cueto y Balarín (2007) y Sucari, Aza, Anaya y García (2019), respecto a la participación familiar y el vínculo entre familia y escuela, y su énfasis en la Ley General de Educación, modificada en el 2003, incluyendo aspectos claves como la comunicación, la colaboración y la construcción de relaciones adecuadas entre los actores de la comunidad educativa. Pese a estos avances, reconocen las limitaciones que tienen las familias para hacer efectiva su participación en la escuela. En esta línea, Tamariz (2013) señala que, si bien las políticas públicas hacen un esfuerzo por fomentar la participación de las familias y haya un mayor poder de decisión en la conducción de la institución educativa, resulta ser contradictorio, debido a los roles que asumen las familias en la escuela y al mayor nivel de preocupación que otorgan a los procesos pedagógicos.

Por otro lado, existen estudios que describen que la forma de la participación familiar estaría condicionada por la edad de los estudiantes, las características del soporte pedagógico, la lengua, en especial, el contexto socioeconómico y el capital cultural que poseen las familias (Sarmiento y Zapata, 2014). En esta línea, Cueto y Balarín (2007) señalan que estos dos últimos aspectos deben ser considerados al solicitar la participación de las familias para cerrar la brecha que tienen con la escuela, teniendo claridad y amplitud de su involucramiento, ya sea en el apoyo de actividades escolares, o en actividades del hogar.

También, pueden encontrarse estudios asociados al mundo rural, que reconocen que, además de las grandes desigualdades que viven las comunidades, la lengua y el tiempo de dedicación a las actividades laborales familiares también influyen en la calidad y la forma de participación de las familias señaladas (Benavides, Rodrich y Mena, 2009). Otros son los de Velásquez (2004) y el de Jahuirá (2001), ambos realizados en el altiplano peruano. El primero explora cómo la dinámica familiar juega en la calidad y frecuencia de la participación de la familia, a través del apoyo escolar y prácticas de apoyo recíprocas entre profesores y estudiantes y las mismas en actividades escolares. El autor enfatiza en que, si bien es cierto los niveles de compromiso, interés y colaboración varían de familia en familia, y donde actores como los hermanos o las hermanas se involucran también, existen limitaciones como la ausencia de los padres en el hogar, el desconocimiento del tema de apoyo o la falta de tiempo. En ese sentido, la información que pueda brindar la escuela para la familia es importante. Por otra parte, el estudio Jahuirá describe la importancia de la participación comunitaria, en las escuelas bilingües, como parte importante del desarrollo de la gestión de la escuela para lograr el mejoramiento de la calidad de aprendizaje escolar, en base a la comunicación, la participación y la coordinación con los actores dentro y fuera de la misma.

Pero también se cuentan con estudios que abordan la percepción de la participación familiar desde los docentes y las familias (Rivera y Miliic, 2006), en cuanto a considerar el hogar como el inicio de la participación y la relevancia del rol de las familias en la transmisión de valores y normas para la convivencia, y el tomar en cuenta la validez de la participación, al cubrir las necesidades económicas y académicas de sus hijos, respectivamente.

Estos estudios, de algún modo, nos brindan un panorama general de los acercamientos a la participación familiar y cómo se ha ido explorando en su relación con la escuela. En la siguiente sección, desarrollaré qué se entiende por participación familiar y las dimensiones que se toman en cuenta, dentro de su campo conceptual.

2.3.2. Entendiendo la participación: el modelo conceptual de la participación familiar en la escuela

Con la salida de las dictaduras en Latinoamérica, el Perú, y otros países de la región, ha experimentado una afirmación del régimen democrático, efectuando una serie de cambios profundos a nivel económico, social y cultural (Martínez, 2016). En ese marco, la noción de participación se ha ido integrando a las políticas y a la vida cotidiana, cobrando espacio en la construcción de relaciones sociales y contextos, ya sea desde lo público a lo privado (Gaete, 2017), así como interdependencia con otros derechos como la libertad de expresión, la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación, el trabajo, la información, entre otros, claves para garantizar la participación (Viveros, s/f, citado en Gaete, 2017). Esta supondría, según Jahuir (2001), la materialización en la acción de intervención de una persona o grupo en la toma de decisiones en distintos ámbitos de la vida social en distintas instancias de la gestión institucional para el logro de objetivos comunes. Ello, supondría la asunción de distintos roles, por parte de los miembros de una comunidad para materializar sus ideales, de forma estratégica.

Al traspasar estos acercamientos a la institución escolar, Coronel (2006), citado en Tevez (2009), plantea que la participación sería concebida como aquella acción que los sujetos pueden tomar parte de los ámbitos públicos y que gesta formas de crear sentimientos de pertenencia a un colectivo, de influir e intervenir en distintas problemáticas comunes. En el caso de la participación en las escuelas, son los actores quienes desarrollan una comprensión de la realidad y una forma de participación, acorde a los lineamientos de la institución. No obstante, como señala Rockwell (1995), citada en Tevez (2009), la escuela misma posee una estructura de participación, donde se configuran formas de participación, interacción y de despliegue de distintas tareas y actividades. Es decir, la participación se desarrolla, según la apropiación de sus miembros a dicha estructura.

En el Perú, no obstante, la inclusión de la participación de la familia en el contexto escolar es reciente. En el primer quinquenio del siglo XXI, en los gobiernos de

Valentín Paniagua y de Alejandro Toledo, se precisó, en la Ley General de Educación, la participación de la familia en la gestión educativa institucional¹⁵, mientras que, en el régimen de Alan García, la participación tuvo como foco la vigilancia y la supervisión de las familias sobre la infraestructura educativa (Tamariz, 2013). Fue en la década del 2000 al 2010, en que se asentarían las bases para la participación de la familia en actividades pedagógicas, de gestión y administración, que se derivaría en acciones como capacitaciones, toma de decisiones en torno a la evaluación de docentes, el monitoreo de gastos, entre otros. Hoy en día, con el contexto de la pandemia actual, la participación familiar se ha centrado en el soporte pedagógico, en que las madres tienen un mayor protagonismo, acompañando a sus hijos e hijas¹⁶, relegando otras formas de participar. Para exponer otras formas de participación familiar, desarrollaré, a continuación, la propuesta de Sarmiento y Zapata (2014), quienes, a partir de un estudio cualitativo con niños y niñas, familias, cuidadores y actores de distintas comunidades (presidentes de rondas campesinas, tenientes gobernadores, secretarios de APAFA, etc.), de las localidades de Rioja, Andahuaylas, Villa María del Triunfo y Juliaca, y la revisión de la literatura, en torno al tema en cuestión, validaron un modelo conceptual de participación familiar en la escuela. Este modelo (Gráfico N° 2) aborda las siguientes dimensiones:

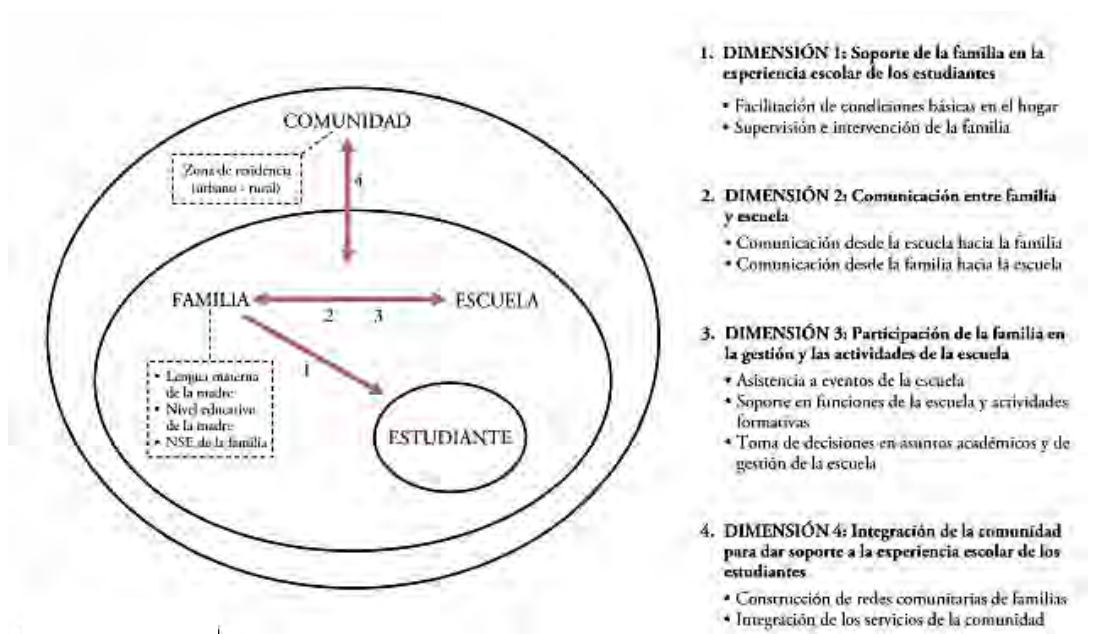
- **Dimensión 1: Soporte de la familia en la experiencia escolar en los estudiantes**, que plantea la construcción de los aprendizajes escolares esperados, por parte del estudiante. Comprende dos aspectos: 1) la facilitación de condiciones básicas en el hogar para el aprendizaje de las y los estudiantes y 2) la supervisión e intervención de la familia en su aprendizaje. Ambos aspectos, como señalan los autores, especialmente la segunda, dependen del apoyo de la escuela, la cual debería proveer recursos pedagógicos a las familias para que puedan intervenir, de manera conveniente.

¹⁵ Véase Ley General de Educación (2003) y Decreto Supremo N° 009-2005-Ed.

¹⁶ De acuerdo al 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 una página web, lo hacen acompañados de sus madres.

Gráfico N° 2

Propuesta de modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela



Fuente: Sarmiento y Zapata (2014)

- **Dimensión 2: Comunicación entre familia y escuela**, que supone la responsabilidad del desarrollo de estrategias entre ambas instituciones para conocer la situación tanto de los y las estudiantes y la escuela. Niños y niñas serían intermediarios entre ambos espacios, a fin de hacer mucho más fluida la comunicación.
- **Dimensión 3: Participación de la familia en la gestión y las actividades de la escuela**, que permitiría una relación bidireccional, dialógica y cooperativa, en 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**, entendida como una alianza relacional entre familia, escuela y comunidad para la mejora de la experiencia académica de los y las estudiantes, 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.

Sumado a ello, creo importante considerar algunos aspectos adicionales más, señalados por Sarmiento y Zapata (2014): el nivel educativo de la madre, la lengua materna de la madre, el nivel socioeconómico y la ubicación de la localidad en que se encuentra la familia (urbano o rural).

Coincidiendo con las autoras, la literatura muestra una mayor participación de las mujeres en la educación de los niños y las niñas. Como se verá en el estudio, esto tampoco ha sido ajeno. En su mayoría, las interacciones que se tuvo por llamada o de manera virtual fueron con profesoras, madres y hermanas de los niños y las niñas, de la muestra seleccionada. Definitivamente, este es un hallazgo interesante en la medida que refuerza el papel protagónico que asumen las mujeres en la educación de sus hijos e hijas, en la zona andina. Sumado a ello, como se verá más adelante, el nivel educativo es un factor que también jugó un papel importante, en cuanto a las perspectivas y complejidades de las respuestas obtenidas en las entrevistas. Finalmente, al brindar los hallazgos, se notará que el lugar de residencia de la familia varía, en los distintos casos, entre lo urbano y lo rural, lo cual es un condicionante, en términos de acceso a la conectividad.

En conclusión, tomando en cuenta lo anterior, propongo definir *la participación entre la familia y la escuela como un proceso dinámico, comunicativo, relacional y bidireccional, en que el centro de atención son los y las estudiantes, y en que, en este flujo, el involucramiento de la comunidad, recursos materiales y simbólicos, entran en juego para el beneficio del público estudiantil y el espacio en que cohabitan. No obstante, este tipo de participación estará condicionado por el capital social y cultural, los elementos del entorno y las relaciones de parentesco de la familia para con la escuela.*

En esta primera parte del documento, he expuesto la situación en que las familias y las escuelas rurales atraviesan en el marco de la pandemia de la covid-19, los desafíos y los efectos que la misma ha traído. Así mismo, también he realizado una revisión de la literatura, en torno a los temas medulares de la investigación, los afectos, la participación familiar y la relación familia-escuela, a fin de evidenciar su relevancia en el panorama actual y llevar a cabo su problematización, a la luz del método etnográfico, lo cual presentaré en los próximos capítulos.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo, desarrollaré aquellos aspectos relacionados a la justificación del problema de investigación, las preguntas y objetivos que me formulé, el contexto del sitio escogido, la población y muestra seleccionada, así como la metodología y técnicas desarrolladas.

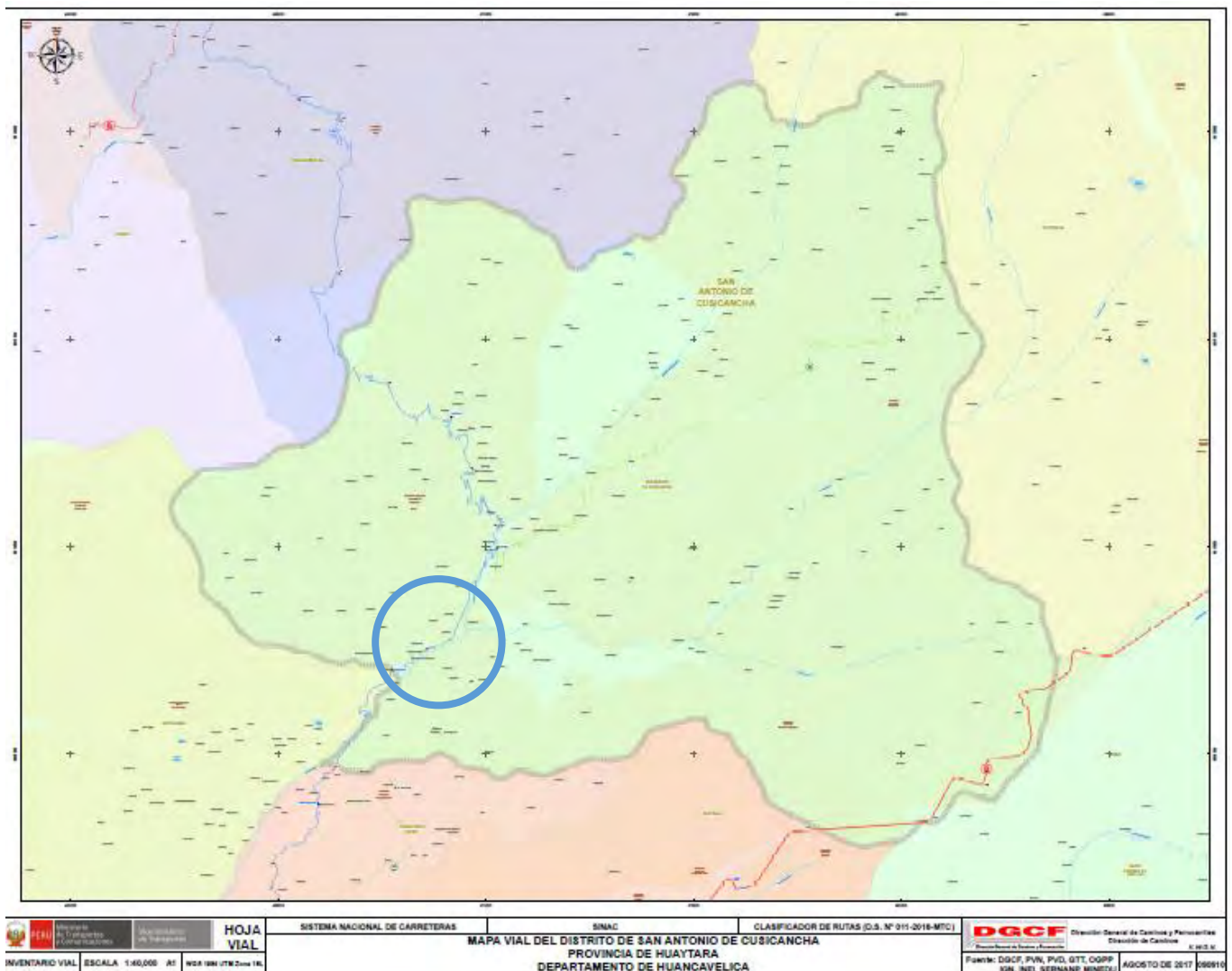
3.1. Contexto de la comunidad campesina “San Antonio de Cusicancha”

Para el trabajo etnográfico, escogí una escuela primaria ubicada en la Comunidad Campesina San Antonio de Cusicancha, en el distrito que lleva por nombre el mismo de dicha comunidad, en la provincia de Huaytará, departamento de Huancavelica (Gráfico N° 3). La elección de este lugar se debe a, primero, la nula existencia de investigaciones antropológicas que se cuentan respecto a la zona, lo cual logra ser un aporte interesante desde las Ciencias Sociales para la comunidad. Segundo, la historia de la comunidad. Como relataré más adelante, la comunidad de Cusicancha posee una trayectoria histórica interesante por los procesos sociales vividos en ella y que, en términos del tema de estudio escogido, son parte también de las biografías afectivas de los actores del pueblo. Y,

tercero, por la facilidad de acceso a la comunidad y a sus espacios, dado al parentesco que tengo con una de las miembros más conocidas en la comunidad, una tía paterna, prima de mi padre, cuyo lugar de nacimiento y residencia es el mismo pueblo. Actualmente, ella se dedica a la agricultura, la crianza de animales y a la venta de abarrotes y menú en su propia bodega y restaurante.

Gráfico N° 3

Mapa vial del distrito de San Antonio de Cusicancha



Fuente: Ministerio de Transportes y Comunicaciones (2017)

La escuela donde realice la investigación, a la que llamaré en adelante “Escuela de Cusicancha”, es una escuela primaria multigrado, en que un maestro asume bajo su cargo un aula de clases y la dirección de estudiantes pertenecientes a dos o más grados de enseñanza. Esta se ubica en la plaza principal de la comunidad.

El departamento de Huancavelica es uno de los departamentos que posee mayor pobreza a nivel nacional. Este, según el INEI (2020b), posee tasas de pobreza entre 34,4% y 39,4%, de manera similar con Ayacucho, Cajamarca y Puno. Esto, como se sabe, a partir de una de las entrevistas exploratorias, ha sido motivo para la alta migración de las personas de las distintas provincias del departamento. Así mismo, Huancavelica¹⁷ es uno de los departamentos con mayores dificultades de acceso a internet y las TIC. En el 2017, el INEI indicó que el 4,9% de hogares tenía conexión a internet¹⁸; el 7,2%, acceso a televisión por cable; 68,2%, teléfono celular; el 2,0%, acceso a teléfono fijo; y el 31,5% no tenía ningún tipo de TIC.

El distrito de San Antonio de Cusicancha, que en quechua quiere decir “estancia alegre”, es uno de los dieciséis distritos de la provincia de Huaytará. En él, se pueden encontrar once comunidades campesinas, entre las cuales se encuentra la Comunidad Campesina de San Antonio de Cusicancha, en una altitud de 3379 msnm aproximadamente.

Al 2017, según el INEI, la población en el distrito fluctuaba entre los 1665 pobladores repartidos en las cuatro comunidades campesinas del mismo, de las cuales aproximadamente son 400 personas las que viven en la comunidad de Cusicancha, la cual tiene como anexos otras comunidades como Ccasacancha, Pachcha, Sacsaquero y Quishuarpampa. Las comunidades de San Antonio de Cusicancha, Tambo de Cusicancha, así como Santa Rosa de Rumichaca son algunas de las comunidades atravesadas por el río Rumichaca, el cual es clave para el cultivo de alfalfa, cebada, papa y habas, y la actividad ganadera de ovinos, vacunos y la crianza doméstica de cuyes, conejos, entre otros. Cabe señalar que la mayoría de las actividades se desarrolla bajo el uso de tecnología rudimentaria, lo que dificulta la producción en la zona.

¹⁷ Las estadísticas otorgadas por el INEI (2017) muestran al departamento de Huancavelica en el penúltimo lugar de acceso a internet y las distintas TIC.

¹⁸ Dos años más tarde, la Sociedad de Comercio Exterior del Perú (ComexPerú), publicaría una cifra actualizada, en que habría un aumento de 7,5% en la cobertura de hogares en Huancavelica. Pese a ello, el departamento se evidencia como uno de los más afectados por el poco acceso a internet. La lista lo sitúa en el último lugar.

El distrito posee un calendario agrícola que comprende los cultivos anuales desde octubre hasta mayo. No obstante, la presencia de veranillos, efectos climatológicos que suben la temperatura, hacen que se reduzca la disponibilidad de agua, lo cual repercute en el rendimiento de los cultivos. Hasta este año, se estuvieron realizando proyectos de instalación de riego que atraviesan el distrito de Cusicancha (JPERSA, 2019).

Por otro lado, Cusicancha tiene como festividades principales el aniversario político de su creación, 12 de octubre; la fiesta patronal de San Antonio, cada 14 de junio; y los carnavales celebrados entre los meses de enero y febrero. En estas festividades, toda la comunidad participa, inclusive, la escuela, a excepción de la última. No obstante, a causa de la pandemia, estas actividades han sido suspendidas, de forma presencial.

Ahora bien, la historia del distrito se remonta a la época prehispánica, en donde la nación Chukurpu, en el intermedio tardío, se asentaba en distintas zonas de la provincia de Huaytará. Se han hallado distintos complejos arqueológicos como el Llaqta Kuchu en el mismo distrito (Dalen, 2015). Ya en la época colonial, se dice que la zona habría contribuido a la actividad minera concentrada en las minas de Sacsaquero, donde los indios habrían sido llevados por los españoles y que, actualmente, es una de las comunidades del distrito. Cusicancha tuvo presencia de distintas haciendas hasta después de la mitad del siglo XX (no se ha encontrado información oficial sobre este periodo). Para la década de los 80, en el contexto del Conflicto Armado Interno, Huancavelica, así como otros departamentos de la zona centro y sur del país, fue golpeada por la violencia en las distintas provincias que la conformaron. El distrito de Cusicancha, en Huaytará, no fue la excepción (Macher, 2007). Desde enero de 1985, el Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso (PCP – SL) comienza a arremeter contra la comunidad de Cusicancha asesinando a distintos pobladores y figuras políticas como regidores, gobernantes y un alcalde. Hacen dinamitar también un depósito y un polvorín de la Corporación de Desarrollo de Huancavelica, así como una maquinaria “caterpillar”. Para octubre del mismo año, las fuerzas senderistas tomaron el centro poblado de Cusicancha. Los militares también habrían tenido participación en este escenario de horror. Según testimonios de familiares cercanos, los

constantes ataques y amenazas vividas en el distrito, hicieron que distintas familias migren a ciudades como Ica, Chincha o Lima. Algunas regresaron, tras acabarse el conflicto. Sin embargo, otras prefirieron quedarse en las otras ciudades o también comenzaron a irse, debido a la falta de trabajo. Hoy en día, con la pandemia, varias de las familias han comenzado a migrar a otros lugares fuera de la comunidad.

Con esta descripción general del contexto, he querido acercar al contexto de la comunidad campesina de San Antonio de Cusicancha. No dudo de que todas las actividades y sucesos vividos por la comunidad tienen su relación con la configuración de sus afectos y la participación, al involucrarse la vida social de quienes son parte de ella y también al ser parte de su cotidianidad. En especial, con el contexto actual en que es inevitable la transformación de las dinámicas sociales entre las familias y la escuela.

3.2. Metodología desarrollada

Previamente a la explicación de la metodología, deseo hacer una precisión, respecto a los cambios que tuve que realizar en torno a la investigación. En marzo, viajé a Cusicancha para realizar el trabajo de campo para un estudio, en torno a los afectos y la disciplina en la relación profesor-estudiante. Mi estadía fue por diez días, en los que conocí a las maestras, algunas familias de la escuela, familiares paternos y algunos miembros de la comunidad. Estos días de convivencia fueron claves para generar un vínculo inicial con las maestras, en donde me presenté como sobrino de una de las comuneras del pueblo, antropólogo y, finalmente, maestro, identidad que me otorgó, con el transcurso del estudio, confianza y apertura, por parte de las profesoras, para brindar algún aporte que yo creyese conveniente. No obstante, con la llegada de la pandemia y las medidas impuestas por el Gobierno, en el marco del Estado de emergencia sanitaria, me vi obligado a regresar a la ciudad de Lima, donde resido, e interrumpir mi trabajo de campo. Meses después, reformulé mis preguntas de investigación, situándolas al contexto de la pandemia por la covid-19 y modificando la muestra seleccionada.

Gracias a aquel campo previo, pude realizar mi reinserción al trabajo de campo, pero de manera remota y virtual. Inicialmente, dado el limitado acceso de conectividad que tenían algunas familias del grado, la carencia de herramientas digitales como computadoras y la dificultad en el manejo de los *Smartphone*, colaboré con la descarga de las fichas semanales de primero a sexto grado de primaria de la plataforma “Aprendo en Casa”, y su conversión a imágenes para enviarlos al grupo de *Whatsapp* de la escuela de Cusicancha, donde estaban familias y maestras. Después, me ofrecí para generar y enviar material de refuerzo pedagógico, acorde a los contenidos de la estrategia estatal en distintos formatos (vídeos cortos o imágenes). Con las semanas, no obstante, a fin de recolectar la información necesaria para el estudio, ideé, de manera estratégica y bajo la coordinación de las maestras de la institución, asumir el rol de maestro¹⁹ para brindar una serie de sesiones de refuerzo pedagógico, centradas en actividades y juegos relacionados a las áreas curriculares de comunicación y matemática, dirigidas a los niños y las niñas del grado, por medio de llamadas telefónicas semanales. Esto me permitió entablar conversaciones informales con las familias, acerca de la situación académica de sus hijos, generando confianza y un vínculo interesante tanto con ellas como con sus niños y niñas, y lograr, a modo de reciprocidad, la aplicación de algunos instrumentos de investigación.

Así, considerando lo anterior, pude definir mejor la muestra participante, la cual presento en el siguiente cuadro (Tabla N°2). La tutora, las familias y estudiantes pertenecen al aula multigrado de primero, segundo y tercer grado de primaria, que, en adelante, llamaré “el aula”.

Tabla N° 2

Tabla síntesis de muestra participante en la investigación

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

¹⁹ Mi formación inicial es la de la docencia en Educación Primaria. Gracias a mis conocimientos en el campo pedagógico, pude emprender esta estrategia para adentrarme al trabajo de campo. Dado que en el grupo de *Whatsapp*, las maestras se referían a mí desde el rol de profesor, aproveché este reconocimiento para presentarme como tal a las familias, niñas y niños.

	Tía	1	Mujer
	Estudiantes	4	Varón
		1	Mujer
UGEL-Huaytará	Especialista	1	Varón
Posta médica	Enfermera	1	Mujer
Total		14	

Fuente: elaboración propia

Quiero agregar que, en los capítulos donde explico los hallazgos de la investigación, he decidido usar nombres ficticios para referirme a los y las estudiantes de las familias que participaron en el estudio y hacer referencia a ellas también. Así, tenemos a Fabrizzio y Mariano, de primer grado, ambos de 7 años de edad, respectivamente; Fabiana y Mariano, de segundo grado, de 8 años; y Dylan, de tercer grado, de 9 años. Ahora bien, si bien no fue, propiamente, parte de la muestra escogida, me pareció significativo incluir el caso de una niña, a la que llamaré Carlita, del sexto grado, de 12 años de edad, también de la escuela de Cusicancha. La interacción que tuve con ella, al ser parte de mi familia, y mis otros familiares, durante mi trabajo de campo presencial, me permitió notar y corroborar algunas prácticas interesantes ligadas a las temáticas planteadas para la investigación, que considero valen la pena abordarlas también.

Ahora bien, dadas las medidas impuestas por el Gobierno peruano para evitar la propagación de la covid-19, como el distanciamiento social y el cambio a una modalidad de enseñanza remota en la Educación Básica, decidí adaptar los métodos de la investigación, de tal modo que me permitan interactuar a distancia con los y las participantes. Para ello, usé herramientas digitales, como el celular, para las llamadas telefónicas y la aplicación *Whatsapp*, con una frecuencia de una o dos veces por semana, ya sea para mantener conversaciones informales, enviar archivos en diversos formatos, brindar las sesiones de refuerzo pedagógico a niños y niñas, o aplicar los instrumentos de investigación planteados (ver anexos). Vale agregar que, para la aplicación de las entrevistas y estrategias participativas, se hizo lectura y envío, en formato de imagen, de los consentimientos (anexo 1) y asentimientos informados (anexo 2) que brindan información sobre la investigación y los detalles de la participación de los actores escogidos en el estudio. Previa consulta, las entrevistas fueron grabadas, con ayuda de aplicaciones virtuales de grabación de llamadas, que me permitieron, posterior-

mente, transcribirlas. También, 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 San Antonio de Cusicancha para conocer las acciones que veían realizando, a nivel educativo, dadas las circunstancias de la pandemia, y la situación de la provincia y de la comunidad en cuestión. Finalmente, la información recogida fue escrita y organizada tanto en cuadernos de campo y documentos digitales.

En ese sentido, desarrollé los siguientes métodos de investigación:

- **Etnografía digital:** entendida como 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*, teniendo co-presencia en diferentes medios y redes, para acercarse las prácticas y contrastación de teorías (Bárceñas y Preza, 2019). Gracias a la exploración preliminar realizada antes de iniciado el Estado de Emergencia, pude contar con los contactos necesarios (maestras y familias) para realizar el trabajo de campo, a través de llamadas telefónicas y tener acceso al chat grupal de la institución educativa, en la aplicación *WhatsApp*. También pude revisar distintas páginas de Facebook de distintas instituciones de la localidad.
- **Entrevista etnográfica (estructuradas e informales):** debido a las características del tema, la cual engloba percepciones, valoraciones, deseos, temores, aspiraciones, expectativas, en otros aspectos subjetivos, la entrevista permite acceder al mundo subjetivo de los actores sociales para comprender todos aquellos elementos que dan sentido a su dimensión afectiva. En ese sentido, pude realizar entrevistas estructuradas, pero también tomar nota, a partir de las conversaciones informales que tuve con cada uno de los actores. Coincidiendo con Restrepo (2016), la aplicación de estas solo se dará en la medida en que se haya garantizado el tiempo suficiente con que se haya ganado la confianza de los actores involucrados en el tema de estudio. Desarrollaré esta idea posteriormente.
- **Método de análisis de archivos:** acorde a 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 distintas documentaciones otorgadas por la escuela (informes pedagógicos solicitados por la UGEL), fichas de clase realizadas por las maestras, la revisión de las fichas de la plataforma virtual “Aprendo en casa” del Ministerio de Educación, resoluciones ministeriales, entre otras.

- **Método de participación:** inspirándome en la labor de Ames, Rojas y Portugal (2010), en el marco de la investigación de Niños del Milenio, llevé a cabo algunos ejercicios que me permitieron conocer las percepciones de los y las estudiantes del aula multigrado sobre su escuela y familia, a partir de trabajos participativos. La estrategia que desarrollé fue “¿Quién es importante para mí?” para acercarme a conocer a quién consideran importante en su cotidianidad, con relación a los distintos espacios en los que interactúan (escuela, familia y comunidad) y las justificaciones de su elección. Para ello, propuse el dibujo y el diálogo para conocer esta información. A diferencia de la propuesta dada por las autoras, este ejercicio se llevó a cabo, por medio de llamadas telefónicas.

Finalmente, presento las matrices metodológicas (Tablas N°3, N°4 y N°5), en que figura la relación los subtemas, las fuentes y las técnicas que se emplearon en el trabajo de campo.

Tabla N°3
Matriz metodológica N°1

Preguntas/ Temas	Subtemas	Fuentes	Técnicas
¿Qué nociones hay en torno a la relación escuela-familia en la localidad?	Lógicas locales y estatales sobre el rol de la escuela Lógicas locales y estatales sobre el rol de la familia Nociones locales y estatales sobre la relación familia-escuela	Primarias Recolectar información en entrevistas sobre la relación escuela-familia, el rol de la escuela y rol de las familias a la directora de la escuela, maestra del grado, familias del aula, enfermera de la posta de salud de	Guía de entrevista semiestructurada a familias, profesoras, representantes de la UGEL y dirigente de la comunidad Conversaciones informales con actores mencionados por llamadas telefónicas o interacciones en <i>Whatsapp</i>

	<p>Representaciones locales y estatales sobre la escuela</p> <p>Representaciones locales y estatales sobre la familia</p>	<p>la comunidad, trabajador de la comunidad y representante de la UGEL de Huaytará</p> <p>Data recolectada en el Whatsapp</p> <p>Secundarias</p> <p>Información recolectada, a partir de noticias, documentos solicitados por la UGEL a la escuela, el Ministerio de Educación</p>	<p>Registro de información en notas de campo físicas y virtuales</p>
--	---	---	--

Tabla N°4
Matriz metodológica N°2

Preguntas/ Temas	Subtemas	Fuentes	Técnicas
¿Cómo se configuran los afectos en la relación familia-escuela, tomando en cuenta sus identidades sociales?	<p>Nociones locales y estatales sobre los afectos</p> <p>Intervención de la biografía de las docentes y las familias en la configuración del afecto</p> <p>Formas de expresión de los afectos</p> <p>Abordaje institucional de los afectos</p>	<p>Primarias</p> <p>Información recolectada en diario de campo sobre la observación y participación en el grupo de Whatsapp</p> <p>Interacciones con profesoras y familias y sus niños en la ayuda pedagógica a familias y escuela, por medio de llamadas</p> <p>Recolección de biografía y patrones de crianza en</p>	<p>Guía de entrevista semiestructurada para registro de historia de vida de la maestra y las familias. Aplicación para grabación de llamada.</p> <p>Conversaciones informales con los actores mencionados</p> <p>Interacción en el Whatsapp</p> <p>Reconstrucción de biografías en notas de campo</p>

		<p>torno a nociones de afectos de maestras y familias, según la muestra definida</p> <p>Registro de interacciones profesores - familias</p> <p>Secundarias</p> <p>Data recolectada, a partir de la revisión de documentación institucional y pedagógica (fichas de refuerzo, fichas de Aprendo en Casa, informes solicitados por la UGEL, resoluciones ministeriales, documentos ministeriales)</p>	<p>Guía de actividades dirigidas con niños y niñas</p>
--	--	--	--

Tabla N°5
Matriz metodológica N°3

Preguntas/ Temas	Subtemas	Fuentes	Técnicas
¿Cómo se constituye la participación en la relación familia-escuela?	<p>Nociones locales y estatales de la participación entre familia y escuela</p> <p>Intervención de la biografía de las docentes y las familias en la configuración de la participación</p>	<p>Primarias</p> <p>Información recolectada en diario de campo sobre la observación y participación en el grupo de Whatsapp</p> <p>Interacciones con profesoras y familias y sus niños en la ayuda pedagógica a familias y escuela,</p>	<p>Guía de entrevista semiestructurada para registro de historia de vida de la maestra y las familias</p> <p>Aplicación para grabación de llamada.</p> <p>Conversaciones informales con los actores mencionados</p>

	<p>Formas de expresión de la participación en la familia y la escuela</p> <p>Abordaje institucional de la participación</p>	<p>por medio de llamadas</p> <p>Recolección de biografía y patrones de crianza en torno a nociones de participación de maestras y familias, según la muestra definida</p> <p>Registro de interacciones profesores - familias</p> <p>Secundarias</p> <p>Data recolectada, a partir de la revisión de documentación institucional y pedagógica (fichas de refuerzo, fichas de Aprendo en Casa, informes solicitados por la UGEL, resoluciones ministeriales, documentos ministeriales)</p>	<p>Interacción en el Whatsapp</p> <p>Reconstrucción de biografías en notas de campo</p> <p>Guía de actividades dirigidas</p>
--	---	---	--

CAPÍTULO IV

“TODO HA CAMBIADO PARA LOS NIÑOS”: PARTICIPACIÓN EN LA DINÁMICA FAMILIA-ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Este capítulo desarrolla cómo se constituye la participación en la relación familia-escuela y las nociones que se van entretejiendo en torno a esta, en el marco de la pandemia de la covid-19. Tomando en cuenta los desafíos históricos que las zonas rurales afrontan en cuanto al acceso a distintos servicios básicos, tras las decisiones impulsadas por el Gobierno en el sector educativo, he podido constatar el impacto del cambio de la modalidad educativa a distancia en la escuela y las familias de la Escuela de Cusicancha.

Este escenario ha traído, como consecuencia, el surgimiento de una escuela desterritorializada, desafiada por una serie de retos vinculados a las brechas digitales en el mundo rural, lo cual ha hecho transformar los roles desde la escuela hacia las familias para contribuir al aprendizaje de sus hijos e hijas. Estos roles no serían independientes a las iniciativas propias de la comunidad local, lo que abre un escenario significativo para entender cómo se ha ido gestando la participación en la relación familia-escuela.

4.1. La escuela desterritorializada: desafíos ante las brechas digitales

“Estamos en una situación de emergencia y hay que repensar muchas cosas. Lo que nosotros, como Ministerio de Educación, lo que queremos hacer es garantizar el servicio educativo. Es decir, la educación no puede parar en estas circunstancias. Todo lo que está pasando, nos lleva a pensar educativamente [...]. El sector, en esas circunstancias, lo que está haciendo es repensando la forma en cómo se da el servicio y, en esas circunstancias, plantear una estrategia que sería Aprendo en casa”.

(Entrevista a Martín Benavides en TV Perú, ex ministro de Educación, 2020)

La orden estaba dada. Todas las escuelas públicas de la EBR, a nivel nacional, tendrían que adoptar una nueva modalidad de educación remota para no interrumpir la continuidad del servicio educativo y garantizar el proceso escolar en los y las estudiantes. Una modalidad que, dada la separación física de los actores educativos, requeriría de recursos y medios necesarios para garantizar el aprendizaje (Patiño, 2020), y superar la fragmentación espacial y temporal a la

que estaba sujeta la enseñanza presencial. No obstante, esto sería parte de los desafíos a los que las escuelas, especialmente, aquellas ubicadas en las zonas rurales tendrían que encarar, en un contexto en que el acceso a la conectividad aún no es pleno.

Ahora bien, hoy en día, es imposible pensar lo rural desvinculado de lo urbano. Los fuertes nexos de intercambio de bienes y servicios, recursos humanos y naturales, procesos de urbanización en el acceso a servicios básicos y de nuevas dinámicas relacionales, una producción económica orientada al mercado, así como la consolidación de instituciones públicas y la creación de nuevas instancias de participación local, en compañía de procesos de descentralización, evidencian la heterogeneidad del espacio rural y su complejidad, con nuevos actores, dinámicas y actividades (Ames, 2011). Este escenario complejo proyecta, en cierta medida, la realidad de la comunidad campesina San Antonio de Cusicancha. Con acceso a la ciudad capital de Huaytará, que tiene conexión²⁰ a la provincia de Ica, dicha ciudad y la comunidad de Cusicancha han gozado de algunos beneficios de la urbanización, en cuanto a acceso a servicios como electricidad, agua, desagüe e internet. Pese a ello, durante mi estancia en Cusicancha, me percaté que el acceso a estos tres últimos servicios era inestable. Durante algunos días, no se contaba con servicio de agua, lo que dificultaba el drenaje en los servicios higiénicos o el lavado de la vajilla, alimentos y otros. Esto requería que se obtenga agua proveniente de las intensas lluvias en grandes bidones de plástico. Del mismo modo, la conexión a internet era inestable. Se ralentizaba la navegación y la descarga de archivos en distintos formatos.

El panorama es igual o más complicado en los otros anexos de la comunidad como Ccsacancha y Paccha, comunidades ubicadas a 1 hora y media de camino a pie, cuyos pobladores, específicamente, familias, niños y niñas, no tienen acceso a internet, por lo que deben caminar entre 25 a 30 minutos hacia una antena para conectarse a la red o captar señal de teléfono móvil. Algunos niños y niñas del aula viven en estas comunidades; otra cantidad, en la comunidad de Cusicancha; y otros, en la costa, en sitios como Chinchá, Ica y Mangamarca, en Lima.

²⁰ Se conoce que existen planes de ampliación de carreteras que beneficiarían a la provincia de Huaytará y su conexión con Ica. Esto contribuiría a disminuir el costo de traslado de productos agropecuarios al mercado local, regional y nacional. Así mismo, hay mucha expectativa para la mejoría del acceso a la educación, salud, trabajo y alimentación (Ministerio de Transporte y de Comunicaciones, 2020).

Algunas familias que viven en estos sitios, pese a tener acceso a una conectividad más estable, poseen realidades socioeconómicas muy complejas. Con la pandemia algunas perdieron sus trabajos²¹, lo que ha hecho que perciban menos ingresos y les sea difícil adquirir un paquete de telefonía con internet en casa o planes de servicio post-pago para, así, conectarse con mayor facilidad a la red. Los niños y las niñas que provienen de estas familias que viven en la costa estuvieron a punto de perder el año, pues no encontraron vacantes en escuelas cercanas a sus domicilios. Debido a ello, estas familias los matricularon en la escuela de Cusicancha por la conexión que tienen con sus familiares en la zona. Por su lado, las maestras de la escuela regresaron a sus casas, ubicadas en Chíncha, para estar junto con sus familias, mientras que la directora se quedó en su tierra natal, la comunidad de Huayacundo Arma, ubicada a veinte minutos de distancia en motocicleta. Este es el escenario, respecto a ubicación geográfica, en que se encuentran las docentes, familias, niñas y niños del aula de estudio.

La modalidad a distancia, dadas sus características, desafía a la escuela rural, en su intento por ofrecer el servicio educativo. Concebida con una infraestructura y espacios físicos fijos, esta solía ser el punto de encuentro en que la comunidad educativa se congregaba desde las distintas comunidades cercanas, y los niños y las niñas, provenientes de estas, recibían las clases presenciales diarias, dirigidas por los y las docentes. Por su parte, las familias iban a consultar sobre el desempeño o distintas eventualidades, en torno a sus hijos e hijas, o participar, según el evento o reunión convocada. Es decir, su servicio iba dirigido hacia la(s) comunidad(es) inmediata(s), denotando una relación presencial entre escuela y comunidad²². Una relación en que la escuela y la comunidad aprovecharían los procesos culturales de una y la otra (Candeias, 1998). No obstante, con el cambio de modalidad, ocurriría una fragmentación del espacio-tiempo, en que la escuela se vería obligada a responder a las distintas realidades de los hogares de

²¹ En mis entrevistas, los oficios de las familias que viven en la costa serían la textilera, a la venta de utensilios de primera necesidad. Una de las familias tiene ingresos más estables, al ser trabajadora de la UGEL-Huaytará.

²² La literatura nos muestra que esta discusión sobre la relación escuela-comunidad no es nueva. Ya desde inicios del siglo XX, ha habido una serie de reflexiones sobre la respuesta de la escuela a la población indígena y los fines de su existencia, en términos de desarrollo e integración nacional. Véase Ames (2000).

sus familias y expandir su servicio a distintos sitios geográficos, dinámicas que darían el surgimiento de una escuela desterritorializada.

El término de desterritorialización ha sido abordado desde distintos sentidos en las Ciencias Sociales, aludiendo, principalmente, al territorio y al vínculo con el poder y al control de los procesos sociales, por medio del control del espacio (Haesbaert, 2013). La concepción de que la cultura estaría sujeta a un territorio y, por ende, un grupo social a este, ha sido cuestionada al invisibilizar la posibilidad de desplazamiento que los actores sociales y sus significados pueden llevar a cabo, en el modo de vida contemporáneo, producto de un mundo globalizado y transnacional, que, al contrario, efectuaría la idea de culturas móviles, dinámicas y entremezcladas (Hannerz, 1998, en De Juan, 2008). Hannerz (1998), citado por Saldívar (2016), y De Juan (2008) agregan que los movimientos masivos de las poblaciones, la tecnología de la movilidad, los medios de comunicación, el internet, las redes transnacionales y la circulación de ideas e información han permitido este traspase de fronteras territoriales, generando una suerte de espacios reales, pero también imaginarios.

Así, la modalidad de educación a distancia, no ha hecho, si no, resquebrajar la concepción del servicio educativo presencial y territorial que brindaba la escuela rural. Características propias del fenómeno de desterritorialización como el uso de medios digitales, el acceso a conectividad, y la movilidad y fragmentación del espacio geográfica, se materializarán en la labor de la escuela de Cusicancha.

En términos metodológicos, esto resultó ser un desafío al estar, los participantes del estudio, en diferentes sitios, lo que me llevó a pensar en una etnografía multisituada (Marcus, 2001), que tuvo su soporte, paradójicamente, gracias a las herramientas digitales y el acceso a conectividad. En ese sentido, la muestra escogida se tuvo que definir por estos dos criterios.

Bajo los lineamientos ministeriales y las orientaciones específicas otorgadas por la UGEL-Huaytará, la directora decidió crear un grupo de *Whatsapp* para comunicarse con las familias de la escuela. Algunas familias tendrían un celular *Smartphone* y la aplicación *Whatsapp* para comunicarse y seguir las indicaciones dadas por la escuela; otras, al contrario, celulares “genéricos”, llamados así,

por la directora y el especialista de la UGEL, por su función de solo recibir llamadas y enviar mensajes de texto.

Con las semanas, los desafíos comenzarían a complejizarse, debido a las brechas digitales, en que estaría inmersa la comunidad y sus anexos:

Directora: *en el... eh... su comunicación es solamente por teléfono. Ahorita en la actualidad, ¿por qué?, porque tienen solamente celulares genéricos [...] nosotros hemos creado un whatsapp en la institución educativa.*

Entrevistador: *ajá.*

Directora: *pero la mayoría no lo ve. Eh... mirarán dos o tres padres, los demás no lo ven, porque no tienen ese celular. No tienen eh... el Whatsapp.*

Entrevistador: *¿y suelen contestar bastante las familias o no? Porque yo he visto en el grupo, en el que estoy ahí, por ejemplo, pero no, no veo que las familias interactúen. Usted me decía que es porque no lo saben manejar mucho.*

Directora: *[...] o sea, ellos no tienen ese celular que tenga Whatsapp. No saben manejar los padres de familia. Los que manejan sabes ¿quiénes son? Son sus hijos los que están en el colegio [...] los niños de primaria se hacen ayudar con sus hermanos mayores. Con los del colegio.*

Entrevistador: *Entiendo.*

Directora: *Ellos son los que están mandando las... (suspiro), las evidencias.*

Entrevistador: *[...] Ahí ya ellos les ayudan ya...*

Directora: *Ajá. Y, a veces, tienen... sí, con el teléfono que los papás tienen, vienen los niños al cerro. Suben al cerro. De 20 minutos, 30 minutos, porque cuando tú le llamas, ellos no te responden. Ellos me dan una timbradita cuando ya están en el cerro y yo inmediatamente les devuelvo la llamada y, entonces, ellos conversan conmigo y ahí vienen con sus papás juntos.*

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

Tutora: *debido a que la modalidad ha cambiado, la situación la hace más complicada. Ellos [las familias] no tienen todo, como sí pueden tenerlo en la costa: ayuda de los padres, medios para comunicarse, etc.*

Entrevistador: *eso complica muchas cosas.*

Tutora: *Mucha limitación hay en el lugar.*

(Tutora, entrevista telefónica, 06 de setiembre de 2020)

Ambas citas reflejan los propios desafíos que las docentes deben afrontar en esta particular escuela desterritorializada. Si bien la desterritorialización es realizable con la movilidad geográfica de los actores, las redes digitales y el acceso a internet, requieren también del manejo de herramientas digitales que permitan establecer la conexión a los recursos de la red, lo cual, sin duda alguna, complejizan la labor de las maestras. Si bien son conscientes de las limitaciones que sus familias y ellas mismas afrontan, reconocen también la colaboración de otros miembros familiares, como las hermanas mayores, quienes cumplen un rol importante en el aprendizaje de sus estudiantes.

La escuela desterritorializada desafía las funciones que son parte de ella y, por ende, a los agentes de la propia comunidad educativa. En ese sentido, a continuación, describiré la situación de algunas de las funciones de la escuela de Cusicancha, que considero importantes abordarlas, a fin de tener un acercamiento a la configuración de la relación familia-escuela, según el caso de la escuela de Cusicancha. Para esto, abordaré los siguientes puntos: a) lo pedagógico; b) lo afectivo/emocional; c) la interacción con la comunidad; y d) la gestión y la administración de la escuela. En cada una, realizaré una suerte de parangón entre la escuela rural presencial y la escuela rural desterritorializada.

4.1.1. Lo pedagógico en la escuela desterritorializada

El MINEDU impulsó la implementación de la educación remota, a través de una serie de lineamientos²³ que precisan la forma de trabajo, los aprendizajes considerados como los más prioritarios del currículo y los recursos que contribuyan al aprendizaje de los y las estudiantes. Dados esos lineamientos, las maestras de la Escuela de Cusicancha tuvieron que adaptar distintos aspectos de la labor pedagógica.

Primero, respecto a la gestión de recursos y espacios, las herramientas físicas, consideradas como más tradicionales, han quedado relegadas, dándole paso a los recursos tecnológicos. Su uso requiere de competencias digitales, por parte de los y las docentes, que les permita tener un buen dominio de estos en el planteamiento de sus actividades pedagógicas. No obstante, este ha sido otro de los retos que las profesoras de la escuela han tenido que hacer frente, ya sea

²³ Véase Resolución Viceministerial N°117-2020-MINEDU.

por la edad o por desconocimiento del uso de las herramientas. Esto lo corroboré en mi trabajo de campo presencial.

La semana que estuve en la escuela colaboré con la tutora del aula en la elaboración de un mural de bienvenida a los niños y las niñas de la escuela. Su edad fluctuaría cerca a los 65 años. Este mural fue elaborado con herramientas clásicas como moldes de letras, a las que, al contornearlas con un lápiz sobre un papelógrafo blanco, se dibujan las letras alfabéticas en una hoja de papel para cortar la letra formada y, posteriormente, pegarla sobre la superficie escogida. La profesora del área de Innovación buscó en sus archivos digitales algunos moldes de letras para imprimirlas en el colegio secundaria que estaba a tres cuadras de la escuela, ya que esta no tenía luz²⁴. El proceso de elaboración del cartel tomó alrededor de dos horas de trabajo. Un trabajo similar fue la elaboración de un cronograma de trabajo, que fue realizado con témperas, pinceles y plumones, propuesto por la directora, cuya edad fluctuaría entre los 50 años. Al relatar esta experiencia, mi intención no es invalidar el uso de herramientas más clásicas, sino reflexionar sobre cómo el poco dominio de herramientas tecnológicas puede conllevar a una demanda de tiempo significativa que puede extenderse en la elaboración de un recurso.

“Claro, o sea, nosotros no hemos estado preparados para esto y en el camino nos hemos estado adecuando a esto. Si nosotros teníamos estas herramientas virtuales para poder trabajar de antes, el año pasado, hasta el mes de marzo, no lo pensábamos, no lo conocíamos, no lo teníamos a la mano. Tenemos que darnos cuenta de que nuestros maestros están entre los 25 y 30 años, entonces, como que la tecnología cero, ¿no? Han tenido que ir adecuándose, han tenido que hacer todo lo necesario para ir viendo todo ese panorama para cumplir lo que dice el MINEDU”.

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

En efecto, las prácticas de las docentes, en torno a la elaboración de los recursos educativos, se desligan, en gran parte, del uso de la tecnología digital, ya sea por desconocimiento – hay que recordar que, según la Defensoría del Pueblo, al

²⁴ Cuando se conversó de este tema con la directora, al parecer había un conflicto entre a quién solicitar la electricidad en la escuela. Según la directora de la institución, no se tenía una respuesta concreta ni desde el municipio ni desde la UGEL de la provincia.

2017, el 14,3% de docentes de áreas rurales habría recibido capacitación en el último año, lo cual indica que la cifra que no han recibido capacitación sigue siendo significativo-, pero también por la poca familiaridad de su uso en sus procesos pedagógicos. Las maestras, en especial, la directora y la tutora expresaron, en distintos momentos, el no sentirse familiarizadas con el uso de herramientas digitales, lo que les hacía difícil usarlas para diseñar sus recursos, lo cual se relaciona también, como expresa el especialista de la UGEL, a la edad de las docentes. En nuestro país, el INEI, en el 2018, indicó que el 25,1% tiene entre 50 y 59 años de edad; y el 8,1%²⁵, más de 60 años, lo cual devela la brecha generacional, en cuanto a su familiaridad con el dominio de las TIC.

En ese sentido, si bien tecnologías como la televisión, la radio y las fichas de internet son soportes para el trabajo docente, así como el *Whatssapp*, la cual se ha constituido en una herramienta clave para la comunicación con las familias y el envío de recursos digitales, las maestras, en especial, la tutora del aula, cuentan con dificultades para usarla y aprovechar sus funciones. Fue la directora que, con esta situación, me pidió apoyo para descargar y enviar las fichas de la plataforma virtual “Aprendo en casa”, en un formato que permita a las familias visualizarlas sin inconvenientes. Otros formatos como los *Portable Document Format*, PDF por sus siglas en inglés, requieren de mayor conectividad y saldo, lo cual no es accesible a todas las familias del aula. A ello, se suman las dificultades que tienen las familias para conectarse a la red, las cuales están vinculadas a su realidad socioeconómica.

“No puedo entrar al Whatssap siempre. Me tengo que poner saldo, profe”.
(Mamá de Mariano, entrevista telefónica, 02 de octubre de 2020)

“A veces, no podemos entrar, profe, porque no tengo saldo”.
(Hermana de Dylan, entrevista telefónica, 16 de octubre de 2020)

²⁵ Véase El Comercio (2019) *Día del maestro: el 9% de docentes peruanos tiene menos de 30 años*. Recuperado de: <https://elcomercio.pe/peru/dia-maestro-9-docentes-peruanos-30-anos-noticia-ecpm-652893-noticia/>

Un segundo aspecto, en lo pedagógico, es respecto a las características del acompañamiento. Si bien existe una regularidad de llamadas, por parte de las maestras a las familias, este se realiza de manera intermitente y sincrónica, a través de llamadas telefónicas, durante la semana. Su objetivo: explicar a las familias las tareas a realizar y solicitarles las evidencias del avance de los niños y las niñas. De esta manera, se realizaría el seguimiento, por parte de las maestras a sus estudiantes y familias, y de la directora a las primeras, a fin de enviar una serie de informes mensuales y semestrales, que sistematicen las actividades realizadas, los medios por los que accedieron a la estrategia, los logros y dificultades, sugerencias para la mejora del trabajo y la presentación de fotografías de las evidencias enviadas por las familias. Estos reportes son llenados, de forma muy minuciosa, en que se evidencie el acceso a la estrategia “Aprendo en casa” y el logro de los aprendizajes. No obstante, dadas las características de la escuela desterritorializada y las exigencias de la estrategia estatal, la labor pedagógica no recaería solo en los docentes, sino también en las familias. Por lo que, al referirnos sobre el logro de aprendizajes, el abordaje es mucho más complejo, al requerir de la participación familiar. Sobre esto, lo desarrollaré en la siguiente parte de este capítulo.

Ahora bien, las dificultades en el dominio de herramientas tecnológicas, por parte de las maestras, para garantizar el acompañamiento, son un reflejo en los comentarios de algunas familias al señalar la inconstancia del mismo: “[...] *le manda las tareas al Whatsapp. [La tutora] no llama mucho. Solo manda las tareas por Whatsapp*”. O también que pueden expresarse en su incomodidad, respecto a la frecuencia: “*ella debería ser así como usted, llamar, ella no llama. Yo ya me quejé con la directora, pero nadie da razón de nada*”. Esta referencia que hace acerca de mí, es un punto que se relaciona a la frecuencia de las llamadas, en términos del apoyo pedagógico que brindaba a los niños y a las niñas del grado. Este es un punto que abordaré en los siguientes capítulos.

Como se ve, las familias otorgan un gran peso al acompañamiento, materializado en constantes llamadas y la percepción de que sus hijos e hijas están siendo monitoreados en sus tareas. Sin embargo, paradójicamente, las maestras señalan una situación contraria.

“Estamos siendo muy contemplativos. No se pide tanta exigencia, al trabajo de sus hijos. Algunos al parecer habían dicho que estaban en cuarentena y que, en general, de acuerdo a sus posibilidades están trabajando. A comparación de inicios de año, en agosto y estas semanas, la comunicación ha desistido, porque no han estado contestando”.

(Tutora, entrevista telefónica, 6 de setiembre de 2020)

“Todo ha cambiado, Enrique, todo, todo. Todo ha cambiado para los niños. Los niños están ahorita..., algunos están bien decididos y algunos de los niños están queriendo tirar la toalla. Algunos están decididos a seguir adelante. Los padres es lo mismo. Algunos padres de familia quieren que sus niños aprendan cada día más, pero algunos padres de familia que ya no pueden más. Está como que desconocen y a la vez que desconocen no quieren ya, no quieren saber nada, ¿no?”

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

Lo paradójico, pues, está en que mientras las familias exigen mayor acompañamiento, podríamos asumir que las maestras reconocen que esta labor no es exclusiva de ellas, sino que la comunicación debe ser entre ambas. Así mismo, es notable también lo que señala, respecto al cambio que ha implicado la modalidad para los niños, las niñas y sus familias, y los retos que ha implicado para cada uno de ellos y ellas.

Esta primera mirada esboza el rol pedagógico que ha venido cumpliendo la comunidad educativa hacia los niños y las niñas. En esta línea, dado que son ellos y ellas el foco del servicio educativo escolar, el soporte afectivo es una función relevante dentro de la escuela, la cual abordaré en el siguiente punto.

4.1.2. Lo emocional de la escuela desterritorializada

La escuela, como espacio de socialización, es uno de los lugares que se reconocen como más viables e importantes para incidir en las habilidades emocionales en las y los estudiantes (Huarcaya, 2016) En la escuela de Cusicancha, esto podría interpretarse en términos de cuidado y protección a los niños y las niñas.

*“Una vez una niña estaba mal. Sus papás no sabían que ella estaba mal, así que he tenido que llevar a la niña a la posta y **apoderarla** (énfasis mío). Luego, ya me comunicaba con los padres y les decía lo sucedido, con una nota”.*

(Tutora, entrevista telefónica, 6 de setiembre de 2020)

La búsqueda del bienestar por parte de la maestra se expresa en el acompañamiento y el cuidado a la salud de la niña, al llevarla a la posta. El acto de “apoderar”, es decir, asumir el poder de la niña, aludiría a la representatividad de un vínculo cuasi familiar, en que se asume la responsabilidad de la protección a la salud de la niña. Esto develaría el rol afectivo de la escuela, representado en la persona docente, que velaría por el bienestar de sus estudiantes.

Es en el contexto de la pandemia, en que el rol de acompañamiento de lo socioafectivo, por parte de la escuela, se ha remarcado desde el MINEDU (2020c), y la labor que deben cumplir maestros y maestras para con sus estudiantes, desde la propia tutoría. Así, el acompañamiento socioafectivo se traduciría en identificar alertas, reportar y compartir información con las familias y el equipo docente para pensar en alternativas que mejoren la condición psicológica de los y las estudiantes. Y, en este marco, realizar actividades que promuevan el bienestar y la salud física y mental de niño, niñas y sus familias, tanto a nivel médico, psicológico y nutricional. Esto se puede notar en las acciones de la tutora:

“A las familias hay que darle orientación como se le ha venido dando, debido a las consecuencias de la enfermedad, brindando toda la información necesaria para que puedan practicar la higiene en casa, [los] que están todos en casa, en la misma comunidad”.

(Tutora, entrevista telefónica, 6 de setiembre de 2020)

La tutora habría tomado los lineamientos en términos de cuidado a la salud y a la prevención a la covid-19, enfatizando en información ligada a sus efectos y acciones para contrarrestarla, desde prácticas de higiene dentro del hogar. Información valiosa que ayuda a clarificar y a tomar decisiones en torno a la prevención al nuevo coronavirus.

En definitiva, las condiciones en las que se encuentran las escuelas rurales, en el contexto de la pandemia, desafían a los y las docentes en realizar el seguimiento a sus estudiantes. Contrariamente a cómo era la escuela previa a la pandemia, el acompañamiento socioafectivo se daba de forma presencial, en que toda aquella información sobre cuidados en torno a la salud, se desplegaría en aquel plano. Sus esfuerzos son significativos. No obstante, como expliqué pági-

nas atrás, las familias invalidan la poca frecuencia con que este se realiza. Nuevamente, el acceso a la conectividad, pero también el dominio de herramientas digitales podría explicar este sinsabor.

“Creo que como estamos en una etapa remota, el colegio y sus maestras se están adaptando a las necesidades de las familias, de los estudiantes. Y, para eso, obviamente, debe haber mucho desde la edad de la profesora, de las profesoras, de la edad, de la manera de cómo manejan lo tecnológico. Yo, en esa parte, soy muy comprensible, solamente que no tenemos mucha comunicación con la profesora. Conozco sus debilidades y trato de respetarlas [...]”.

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

Pese a su notable disconformidad, es interesante el énfasis que señala la mamá de Fabrizio, en cuanto a la comprensión de las debilidades que poseen las maestras para realizar el acompañamiento socioafectivo, de manera más óptima. De esto, puede inferirse la importancia que se le brinda a la comunicación entre familia y escuela, lo cual, según Sarmiento y Zapata (2014), es relevante para la consolidación de la relación entre ambos agentes.

Y es que el reto del acompañamiento socioafectivo, desde una escuela desterritorializada, que antes podría entenderse desde la presencialidad de la figura docente, es mediada ahora por el medio tecnológico, que resulta clave para establecer dicha cercanía. No obstante, una vez más, esta cercanía no dependería tanto de las docentes y sus esfuerzos, sino, como he venido comentando a lo largo del capítulo, del acceso a conectividad, del dominio de herramientas tecnológicas, pero también de la coincidencia con los horarios, según las dinámicas familiares y laborales que tengan cada uno de los hogares.

Durante mi trabajo de campo remoto, pude ser testigo de los cruces de horarios que había entre mis llamadas y las dinámicas familiares. A veces, con algunas mamás, coordinábamos para que la sesión de refuerzo se lleve a cabo en un día y horario determinados. Al llamar, sin embargo, no contestaban o el celular estaba apagado, o si lo hacían, algunas veces, se excusaban diciendo que estaban yendo a la chacra, o habían estado en ella, estaban viajando o a punto de entrar a una reunión o clase, etc. En mis llamadas con la directora, le comenté sobre esta situación, a lo que ella me dijo: *“Hay que tener mucha paciencia, Enrique, mucha paciencia”*, lo cual me exigía, de algún modo, el seguir haciendo la labor

del acompañamiento pedagógico, en base a un buen trato. Este entendido desde la horizontalidad, la confianza, la cortesía y la amabilidad, actitudes que son valoradas por las maestras y las madres de familia, y que las desplegaba en mis interacciones como docente, al realizar las sesiones de refuerzo pedagógico.

Pese a estos aspectos que acabo de desarrollar, no he podido hallar la existencia de alguna acción sistemática en cuanto al abordaje emocional, es decir, algún plan o proyecto impulsado desde la escuela para abordar el tema. El MINEDU (2020c) en su documento de “Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo a las y los estudiantes”, sí realiza una propuesta de un formato de diseño para organizar y planificar el acompañamiento socioafectivo. No obstante, considero que, con los desafíos que las maestras tienen para contactar con sus familias y, además, de la labor pedagógica que deben desempeñar, la tarea resulta ser muy ardua, en especial, si se busca sumar más tareas a las labores que ya vienen realizando. En esa línea, coincido con la tutora al señalar:

“[...] debe haber apoyo en el trabajo emocional. Tiene que haber también. No solo esperar la participación de los docentes, ahí el director o las instituciones deben hacer las coordinaciones con las diferentes autoridades, con los distintos profesionales. Nosotros constantemente damos las orientaciones emocionales, tanto a los niños como a los padres de familia.

(Tutora, entrevista telefónica, 06 de setiembre de 2020)

Es decir, lograr el involucramiento de otros profesionales que también puedan colaborar en esta labor de los y las docentes, en especial, dados los efectos psicológicos como consecuencia de la situación de emergencia sanitaria que vivimos hoy.

4.1.3. La gestión y la administración escolar

Con el cambio a la modalidad a distancia, la gestión y administración de recursos físicos ha quedado relegado y se ha abierto puertas a velar por otros aspectos medulares en la escuela. Así, en el servicio educativo presencial, mientras que la infraestructura de la escuela, el estado de los ambientes y los muebles eran la prioridad, en el servicio educativo remoto, la mirada está en la gestión de los recursos virtuales (fichas, videos, audios, documentos digitales) y la vigilancia a

la infraestructura digital, enfocando la atención al funcionamiento de la red y su acceso.

En el periodo de coordinaciones con las familias del aula para establecer horarios de las sesiones de refuerzo pedagógico, tuve dificultades de comunicación con una de las mamás del aula. Durante la conversación, sucedieron algunos problemas con la señal, pues no se llegaba a captar su voz o no se lograba escuchar nada. Según la información dada por la tutora, esta familia viviría en uno de las comunidades anexos a Cusicancha, Paccha, cuya señal es inestable. Este mismo episodio lo experimenté con otras familias de los anexos. De ahí por qué la muestra elegida para el estudio.

Como expliqué en la sección anterior, las maestras se muestran comprensivas frente a la situación de sus familias. Pese a ello, consideran que la responsabilidad de estas dificultades de conectividad para que ellas puedan comunicarse con sus familias, y viceversa, y cumplir las labores requeridas, es del Estado. La directora y la tutora hacen su petición en ese sentido:

Entrevistador: [...] ¿Qué exigiría a las entidades públicas? Así, de manera muy abierta.

Directora: claro. Que haya más conectividad en la comunidad, lo cual no, no..., el alcalde ha dicho no tiene presupuesto para eso. Solamente ha..., ha puesto en algunas comunidades, donde no hay radio ni televisión, entonces, ha puesto, este... (distorsionado)

Entrevistador: pero no hay internet, ¿no? No hay internet por la zona.

Directora: no, no, no hay, no hay. No hay. Más arriba han puesto una línea, pero es bajísima también, pues. El mismo Estado tiene que poner, pues, si quiere..., si quiere, porque dice que ha venido Aprendo en Casa para quedarse. Entonces, si ha venido para quedarse ellos tienen que hacer ya... tienen que hacer ya el... el... la conectividad más que nada, ¿no?

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

“Exigir a las autoridades locales, provinciales y departamentales, de que debe haber ese apoyo a los lugares más olvidados. De la conectividad, que no hay internet. El ofrecimiento de las tablets también deberían cumplir. Se dijo para agosto y no han cumplido. No todos los niños tampoco tienen celulares ni computadora van a tener algunos. Salvo si se da la oportunidad el próximo año. [...] Este año ya está responsado. Ojalá que poco a poco pongan internet en los distintos lugares. Esa limitación también, también, hay en la escuela. Faltan los accesorios. Tienen que comprar. Dijeron que todos debemos comprar los accesorios. Entonces que nos apoyen, que nos den las facilidades,

tanto a los niños como a los docentes, si no, no se podrá trabajar el próximo año. Algunos días presenciales, algunos días a distancia. Así van a ser los cambios”.

(Tutora, entrevista telefónica, 06 de setiembre de 2020)

La exigencia de las maestras no es, sino, una demanda que proviene de larga trayectoria histórica. En ese sentido, coincidiendo con el Proyecto CREER²⁶, las secuelas de la desatención y el cuasi abandono a la escuela rural, por parte del Estado, en cuanto al fortalecimiento de las capacidades docentes, estudiantes, saberes, estrategias y políticas educativas que responden a las mismas, así como el descuido con garantizar la conectividad y el acceso a servicios básicos, han hecho que, con la pandemia, se profundice más las crisis estructurales que ya tenía la escuela rural (Proyecto CREER, 2020).

La tutora, además, hace hincapié en el compromiso que hizo el Gobierno en la adquisición de tablets²⁷ para su distribución a estudiantes y docentes de las zonas rurales. Según el Diario Gestión (2020b), durante el mes de octubre de dicho año, se comenzó a distribuir las tablets a distintas provincias como Cajamarca. Por su lado, el MINEDU (2020e) comenzó a brindar cursos de alfabetización digital a docentes para el acompañamiento del uso de las mismas a los y las estudiantes. La iniciativa de entrega de tablets, no obstante, ha recibido una serie de críticas, por la visión homogénea que se tendría de las zonas rurales al atender las carencias que posee (Proyecto CREER, 2020). En este sentido, el especialista de la UGEL hace una crítica significativa al respecto:

“[El Estado] no ve las diferentes realidades. No ve los diferentes contextos. No ve los diversos factores que pudieran problematizar algunas (no se entiende). El ministro quiere hacer la recuperación de las clases (risa). Es algo que no tiene sentido. En la sierra llueve. A partir de noviembre, de diciembre, llueve, incluso, muchos de nuestros estudiantes van a tener problemas de conectividad. Porque hay rayos, hay truenos, todo. Con ese temor de tener el aparato, el año pasamos perdimos una maestra. Se murió por un rayo que la fulminó, ¿no?”

²⁶ Este proyecto es parte de un convenio entre el centro de investigación GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo) y la Old Dart Foundation para la implementación del proyecto CREER (Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú).

²⁷ El número estimado de tablets rodea los 840 mil dispositivos que serían entregados los últimos grados de primaria y todos los grados de secundaria. Véase Ministerio de Educación (2020d) *Minedu comprará más de 840 mil tablets con internet móvil Para escolares de zonas alejadas*. Obtenido de Plataforma digital única del Estado Peruano: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/126152-minedu-comprara-mas-de-840-mil-tablets-con-internet-movil-para-escolares-de-zonas-alejadas>

Son situaciones que pasan, pero no ven, pe. Y tampoco lo van a querer ver. Si intentaran verlo, no estarían pensando lo que están planeando hacer ahora entre enero, febrero y marzo.

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

Si bien la crítica dada por el especialista de la UGEL no apunta directamente al uso de las tablets, sí lo haría, respecto a considerar las condiciones geográficas y climatológicas, propias de las zonas de altura. En el 2019, el Instituto Nacional de Defensa Civil (INDECI) reportó, durante dicha temporada, 1,055 emergencias a nivel nacional y 28 personas fallecidas, de las cuales 14, habían fallecido por consecuencia de tormentas eléctricas en lugares como Ayacucho, Apurímac, Puno y Cusco. Entre las sugerencias están el evitar el uso de aparatos eléctricos (radio o celular) ante la presencia de tormentas eléctricas (Diario Gestión, 2020c). Si bien no se tienen cifras de fallecimientos, a causa de aparatos electrónicos como tablets, es importante tomar en cuenta las condiciones climatológicas en que viven las personas de las comunidades más altas no solo en términos de cuidado, sino también de acceso a conectividad.

Con estas precisiones, he querido mostrar las transformaciones que ha vivido la escuela rural en sus aspectos más resaltantes como institución educativa. Es evidente que las brechas digitales se anteponen a la calidad del servicio educativo y se requieren reformas necesarias para otorgar un servicio de calidad, dirigido hacia los niños y las niñas. Así, he querido realizar esta caracterización para conocer las transformaciones que vive la escuela rural, en este caso, la escuela de Cusicancha, una escuela desterritorializada, que brinda su servicio de un modo fragmentado en el espacio y tiempo, y que, indiscutiblemente, es importante en la constitución de la participación entre familia y escuela.

4.2. De la escuela a la familia: la extensión y el surgimiento de nuevos roles

Como vimos antes, con el contexto actual, la escuela ha vivido una serie de transformaciones en su intento por brindar el servicio educativo y, en este marco, el trabajo a realizar con las familias, pero también los roles que estas deben desempeñar para darle continuidad a los aprendizajes de los niños y las niñas.

En ese sentido, a continuación, quiero realizar el análisis de las características de la participación de las familias del aula de estudio, a la luz del modelo conceptual propuesto por Sarmiento y Zapata (2014), el cual abarca cuatro dimensiones: a) el soporte de la familia en la experiencia escolar en los y las estudiantes; b) la comunicación entre familia y escuela; c) la participación de la familia en la gestión y las actividades de la escuela; y d) la integración de la comunidad para dar soporte a la experiencia escolar de los y las estudiantes.

4.2.1. Soporte familiar en la experiencia escolar de los y las estudiantes

Acorde al modelo conceptual, esta dimensión comprende dos aspectos: la supervisión e intervención de la familia en el aprendizaje de sus hijos e hijas, y la facilitación de condiciones básicas en el hogar para ello.

El primer aspecto se puede entender como parte del acompañamiento que puedan brindar las familias a sus hijos e hijas, en torno a su aprendizaje. En la sección anterior hice ya un acercamiento a las características del acompañamiento, uno de carácter remoto, condicionado al acceso a la conectividad, al dominio de las herramientas tecnológicas y las dinámicas laborales y familiares. No obstante, recojo aquí lo señalado por la directora:

Directora: [...] Y me he dado cuenta de que los padres, en sí, en sí, nos necesitan. Necesitan a todos los maestros. ¿Por qué? Porque no, los padres no están preparados para ser maestros - señala ella muy preocupada.

Entrevistador: no, pues.

Directora: Ellos no..., e inclusive hay padres de familia que tienen educación primaria. Algunos tienen educación secundaria. Casi la mayoría no tiene superior. Entonces, ahí..., hay una minoría que tenga superior, pero la mayoría tiene primaria y secundaria no más. [Además] la enseñanza que se les daba a esos padres de familia es totalmente distinta a la actual [...]. Están en un vacío. Los padres de familia están en un vacío, porque no saben qué hacer. Están viendo la clase. La clase en la televisión es muy rápida. Se pasa la clase rápidamente y después los padres de familia se están desesperando. Como que no están entendiendo, entonces, ¿qué tienen que hacer? Están recurriendo a nosotros y nosotros estamos, de repente, tratando de explicarles un poquito mejor, de repente, así hacerles entender sobre la clase [...].

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

La entrevista a la directora revela dos puntos importantes. Primero, la necesaria vinculación de soporte con la figura docente, y, segundo, las dificultades que tienen las familias para acompañar en el proceso pedagógico y el aprendizaje de sus niños y niñas. En mis llamadas telefónicas y conversaciones informales, pude corroborar que, efectivamente, se requiere del apoyo de las docentes para explicar a las mamás sobre los contenidos propuestos por el programa televisivo “Aprendo en Casa”, así como el envío de recursos digitales (imágenes o enlaces de video) que les ayude a trabajar las tareas en casa. Maestras y madres son conscientes de estos roles. Sin embargo, respecto a las dificultades que puedan tener las mamás para realizar el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de sus hijos e hijas, existe una mayor complejidad. Para ello, presentaré, brevemente, el caso de cada una de las familias para entender mejor el asunto.

Nacida en uno de los anexos de Cusicancha, San Antonio de Rumichaca, la madre de Mariano cuenta solo con estudios de primaria, los cuales estudio en una de las escuelas del distrito. Desde niña, se dedicó al campo, junto con su familia, y a la crianza de animales. Ya joven, se mudó a Mangamarca, en el distrito de San Juan de Lurigancho, junto con su pareja e hijo, donde trabajó como costurera en una empresa textil. Con la pandemia, perdió su trabajo. Mientras que ella se dedica a las labores domésticas en casa y al cuidado de su único hijo, su esposo sale a trabajar. Ella y su familia esperan que los ingresos puedan mejorar con el tiempo para emprender su propio negocio. Al entrevistarla, sobre cómo le estaba yendo con las clases a Mariano, pude notar las dificultades que atraviesa.

Entrevistador: *usted le está ayudando mucho a Mariano con las tareas, ¿no?*

Mamá de Mariano: *Ajá.*

Entrevistador: *¿Y cómo le va con eso?*

Mamá de Mariano: *(se ríe avergonzada)*

Entrevistador: *¿Siente que le cuesta un poquito?*

Mamá de Mariano: *Ajá. Me cuesta.*

Entrevistador: *¿Qué es lo que le cuesta enseñarle a Mariano?*

Mamá de Mariano: *Hay veces... - explica resignada- hay veces no entiendo [los temas]. Al menos aquí le enseño bien, pero cuando estoy en provincia casi nada, porque ahí estoy con los animales y todo eso [...].*

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

Con cierta resignación, la madre de Mariano hace notar las dificultades que tiene para comprender y enseñar los temas de la semana. La desventaja que posee es el nivel educativo alcanzado por ella. Su caso, no es aislado a la realidad que transcurre en el mundo rural. La realidad previa a la pandemia refleja una cifra significativa, en cuanto a la cobertura de la matrícula a la EBR, con un aproximado de 8 millones de estudiantes inscritos (Defensoría del Pueblo, 2020). Pese a ello, su culminación sigue siendo un reto en las zonas rurales, donde, por ejemplo, son las mujeres, quienes presentan mayores tasas de deserción escolar, ya sea por embarazo adolescente o por priorización de actividades productivas en el ámbito familiar (Guadalupe y otros, 2017). Así, 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. La trayectoria de la región, en cuanto a la violencia, el conflicto armado, el desplazamiento, la desigualdad en la propiedad de la tierra y el surgimiento de cultivos ilícitos, harían que esta problemática se acentúe, además, de las desigualdades de género, condicionadas por la estructura machista, en las familias campesinas (Carlos, Espinoza, Rojas y Torres, 2018). Por lo que es posible notar la gran desventaja que siguen teniendo las mujeres provenientes de sectores rurales, en términos de nivel educativo.

Otros casos particulares son el de la mamá de Fabiana y la de Fabrizzio. La primera, nacida también en Cusicancha, concluyó sus estudios secundarios en la misma comunidad. Luego, decidió estudiar una carrera técnica en Farmacia. Con la pandemia, se dedicó a la vida del campo para ayudar a su familia en el pueblo. Su meta es abrir, próximamente, una farmacia en la ciudad junto con sus hermanas. Ella, al igual que la mamá de Mariano, manifestó dificultades para enseñarle a su hija.

Mamá de Fabiana: *una trata de apoyarle con las tareas.*

Entrevistador: *¿las que les deja la tutora y las de las fichas de Aprendo en casa, también?*

Mamá de Fabiana: *sí, pero, a veces, me cuesta enseñarle (risas). Ahí vamos, profesor.*

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

En el caso de la mamá de Fabrizzio, ella nació en el distrito de Huayacundo Arma, donde terminó la secundaria. Su padre fue alcalde del municipio distrital y su madre, profesora. Años después, concluyó sus estudios superiores en Educación Inicial. Tras años de docencia, se dedicó a trabajar en el sector administrativo en la UGEL-Huaytará, siendo responsable de distintos proyectos de la provincia. Actualmente, está terminando sus estudios de licenciatura en Educación, desde Ica, donde vive con su Fabrizzio y su otra hija. Actualmente, es madre soltera y se dedica a su trabajo y al cuidado de sus hijos. Gracias a que ella es maestra, reconoce que no tienen tantas complicaciones para enseñarles a sus niños. Pese a ello, sí hace presente la carga que supone estas labores:

“Ahí, vamos haciendo las tareas, profesor. He estado con mucho trabajo, reuniones, capacitaciones, los chicos, pero ahí vamos, profesor, ahí vamos”.

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

Como señalé en la sección anterior, los hermanos mayores cumplen un rol muy importante al enviar las evidencias de sus hermanos y hermanas al whatsapp, dado que, según lo señalado por la directora, algunas familias no sabrían utilizar los *Smartphone* y, además, porque son quienes ayudan en las labores académicas en casa. El caso de la hermana de Dylan, corresponde a esto último. A sus 16 años, ella está concluyendo sus estudios del nivel secundaria. Se dedica a ayudar a las labores domésticas de casa (limpiar y cocinar) y va la chacra a cuidar a sus animales junto con sus papás. Ella explica que sus papás no han terminado la escuela y, además, porque suelen estar muy ocupados. Por ello, ayuda en las labores académicas de sus hermanos menores. Su gran expectativa es estudiar la carrera de Psicología. Finalmente, está el caso de la familia de Sebastián. Su caso es particular, ya que él habría estado tanto a cargo de su tía, maestra de carrera, como de su mamá, ama de casa, en Cusicancha y en Chincha, respectivamente. Ambas, en principio, habrían intervenido en la educación del niño.

He querido exponer la situación particular de cada una de las mamás entrevistadas para acercar a la situación del nivel educativo de cada una y dar cuenta de la calidad del apoyo pedagógico, en términos de intervención de la familia en el aprendizaje, lo cual tiene una estrecha relación con el concepto de capital cultural de Bordieu (2001), respecto al nivel de estudios que las familias poseen y condicionarían el soporte pedagógico de sus hijos. Así, en el caso de las familias de Fabrizio, Dylan y Sebastián, podría inferir que hay mayor familiaridad a los conocimientos que se exigen tratar en los temas, por el acceso que tienen estas al mundo escolar, dos a la carrera docente y otra, como estudiante del nivel secundaria. Caso contrario con las otras dos mamás, en especial, la mamá de Mariano, quien no pudo concluir la EBR y que, además, estarían mucho menos familiarizadas con el acompañamiento pedagógico que podría brindarse a un niño o niña.

Y es que, como afirmaría la directora, ciertamente, muchas de las familias no estarían preparadas para desempeñar un rol docente, lo cual evidenciaría que el logro del soporte académico y la calidad de este, también estaría condicionado al capital cultural simbólico que posea la familia y, por ende, a la participación familiar, respecto a la intervención que puedan tomar en el aprendizaje. Estaríamos, pues, frente a la extensión y el surgimiento de nuevos roles, desempeñados por la familia, ligados a lo pedagógico.

Por otro lado, respecto a la facilitación de condiciones básicas en el hogar para el aprendizaje, pude hallar que las familias entrevistadas, en su mayoría cuentan con las condiciones básicas como luz, agua y desagüe, aspectos necesarios para el desarrollo de las tareas, pero también para el cuidado de la salud y la higiene para la prevención de la covid-19 en sus hogares. A veces, en la comunidad de Cusicancha, ocurren cortes de agua, lo que obliga a las familias a juntar agua en bidones para poder asearse. Así mismo, tengo conocimiento de que la infraestructura de las casas en que viven están construidas de material noble. Esto no quiere decir, necesariamente, que haya un buen sitio de estudio ni suficientes materiales de apoyo como colores, libros, materiales, en general, que ayuden en su aprendizaje. Algunos de estos niños, realizan sus tareas en la cocina o en un escritorio pequeño; en otros casos, hay quienes viven en pequeños dormitorios, donde ocupan tres a más personas. Condiciones que también pueden influir en la comodidad y el aprendizaje de los niños y las niñas.

Hasta aquí, he querido brindar una mirada sobre la condición en que las madres realizan el soporte pedagógico a sus hijos. Es no difícil, sin embargo, hacer una vinculación de este con la comunicación entre la familia y la escuela, segunda dimensión que abordaré, acorde al modelo conceptual propuesto por Sarmiento y Zapata (2014).

4.2.2. Comunicación entre familia y escuela

Esta dimensión supondría la responsabilidad, por parte de la escuela y la familia, en conocer la situación de los niños y las niñas, y cómo van en la escuela. Serían estos últimos, los intermediarios entre ambos agentes educativos.

La escuela rural presencial tenía su nivel de influencia en el territorio en que ofrecía su servicio; era el punto de interacción en que docentes y familias se reunían para dialogar, en torno a la situación escolar de los y las estudiantes. Esta interacción entre familia y escuela es reconocida como relevante por distintos trabajos, dentro del proceso pedagógico (Santillán y Cerletti, 2011; Michaels, 1988; Wortham, 2005; Rymes, 2010; Chaparro, 2019), que, indiscutiblemente, muestran la comunicación entre ambos agentes como imprescindible. En ese sentido, la comunicación se evidencia como una de las dimensiones más importantes de la participación familiar, pero también en la configuración de la relación familia-escuela. Sin embargo, considerando las características de una escuela desterritorializada, la comunicación se torna mucho más compleja.

Así, quiero resaltar tres aspectos medulares en torno a la comunicación entre la familia y la escuela. En primer lugar, el propósito de las llamadas. Como se pudo ver, en la sección anterior, las familias otorgan un gran peso al soporte pedagógico, en que se exige una comunicación constante, reflejada en el acompañamiento y el seguimiento de la realización de las tareas y el envío de evidencias. No obstante, y esto viene con el segundo punto que quiero abordar, la temporalidad de la comunicación tiene sus condicionantes. Por último, la actitud que realizan los actores, es otro punto importante que deseo tratar en esta parte. Veamos algunos diálogos, para comprender mejor estos aspectos.

Entrevistador: *Y en el caso de las familias, ¿siente que ha cambiado el trato?*

Tutora: *¡Por supuesto! Ellos ya no llaman mucho. Ya no comunican todo, sino de forma mucho más breve. Ya no es igual como conversar directamente. En ese sentido, sí. En otro, no estoy segura. No podría decir nada, porque cada uno es propio de sus pensamientos, sus sentimientos y eso cada uno lo evalúa, respecto a las cosas que han cambiado. [...] Ellos están por allá, yo estoy por aquí.*

(Tutora, entrevista telefónica, 06 de setiembre de 2020)

La tutora evidencia una notable variación en la forma de la comunicación con sus familias. Ella haría referencia a la comunicación presencial, valorando la interacción y la temporalidad en el espacio físico, en que el diálogo se presta para el abordaje de distintas temáticas. No obstante, con la modalidad del servicio educativo a distancia, se despliegan diferentes variaciones. La frase de la tutora “ellos están por allá, yo estoy por aquí”, aludiría a una de las características propias de la escuela desterritorializada, en cuanto a su fragmentación territorial. Si bien, las redes digitales acortan esta separación espacial y temporal entre los miembros de la comunidad escolar, la conectividad, el dominio de herramientas tecnológicas, las dinámicas familiares, la realidad socioeconómica de las familias, por ejemplo, retomando algunos puntos abordados en páginas anteriores, condicionarían la comunicación entre las familias y la tutora en el aula, y, por tanto, su dificultad.

“No es tan fácil comunicarse. Hay padres que no contestan, porque no entra la llamada al celular por donde viven o porque a veces no recargan su celular, o están en el campo o la chacra. Es difícil comunicarse. [...] Trato de hacer las adecuaciones, pero no hay donde imprimir. Los padres, a veces, se resienten. No hay donde imprimir. Eso les afecta. Algunos entienden conversando. Igual hay que dar las pautas y explicaciones para que puedan ayudar [a sus hijos]”.

(Tutora, entrevista telefónica, 06 de setiembre de 2020)

El extracto anterior hace su relación no solo al tema de la conectividad, sino también al de las dinámicas familiares. Respecto a ello, estudios como el de Benavides, Rodrich y Mena (2009), y el de Velásquez (2004), hacen hincapié en como las dinámicas familiares, respecto a sus actividades laborales o el tiempo, son condicionantes en la participación de las familias. Como expliqué secciones atrás, yo también tuve dificultades similares a las de la tutora para comunicarme

con las familias, a causa de estos dos mismos factores. Pese a ello, paradójicamente, las madres responsabilizan la poca frecuencia de la comunicación a la tutora.

“Ella nunca llama. No le llama [a mi hija]. No tiene contacto, solo se dedica a mandar las tareas y ya. Cada profesor debe hablar con sus niños. Y yo he reclamado. Yo le reclamé a la directora, porque no, pues, no es así. La profesora debe interactuar, pero al parecer se quedará en Chincha”.

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

La poca frecuencia de la comunicación por parte de la tutora podría estar asociada con el dominio de las herramientas tecnológicas que se requieren para el servicio de la modalidad a distancia, pero también con el factor económico. En mis conversaciones, las maestras hicieron hincapié acerca de evitar gastar el saldo del teléfono móvil en temas que consideraban innecesarios, entre ellos, el emocional. Respecto a esto último, en el siguiente capítulo, detallaré con mayor profundidad sobre este tema. Pese a ello, el dominio de herramientas tecnológicas ha entrado como categoría relevante para analizar cómo se constituye la relación entre familia y escuela, en el contexto en que la institución educativa se encuentra.

Y si bien, lo anterior se ha convertido en un punto relevante en la comunicación familia-escuela, las actitudes que puedan asumir ambos agentes, en este proceso, son también importantes. En secciones anteriores, expliqué la percepción que tenía una de las mamás, respecto a la forma en que se realizaba el acompañamiento socioafectivo desde el rol de la tutora, pero hace una referencia a la frecuencia de la comunicación, la cual considera que no es mucha.

Así, ambas mamás coincidirían que una buena comunicación no solo estaría representada en las llamadas y el seguimiento de las tareas, sino también en las conversaciones que se pueden tener con los niños y las niñas. Al respecto, la tutora sostendría que el tiempo sería insuficiente para hacerlo, dado que considera que el trabajo es directamente con las familias. Dejó a entender, además, que, si bien, en ocasiones, ha llegado hablar con sus estudiantes, esta no es su prioridad, pese a que las orientaciones brindadas por el MINEDU, respecto a la

modalidad remota del servicio educativo, enfatizan en que el docente debe comunicarse no solo con las familias, sino también con sus estudiantes. Una serie de paradojas y puntos de desencuentro entre cómo se concibe la comunicación entre las mamás y la tutora. Aun así, todas reconocen que el diálogo, la paciencia, la escucha y la comprensión son actitudes que deben ser reconocidas en estas interacciones.

Con todo lo anterior, he querido visibilizar la envergadura de la comunicación entre familia y escuela, y la relevancia que le otorgan a la calidad de esta, traducida en frecuencia, constancia e intencionalidad. Considero que es indudable que estas prácticas generen sentimientos de frustración, incomodidad y resistencia frente a los cambios de una modalidad que exige otros tipos de comunicación, que, al parecer, pese a contar con la aplicación del *Whatsapp*, resulta ser insuficiente, en torno a la relación entre familia y escuela. Esto tendrá sus repercusiones en la siguiente dimensión a tratar.

4.2.3. Participación de la familia en la gestión y las actividades de la escuela

Hasta ahora, hemos visto que las formas de participación se ligan con la intervención del proceso de aprendizaje y la comunicación que pueda tener la familia en la participación escolar. No obstante, la participación, según Sarmiento y Zapata (2014), también se expresaría en cómo la familia participa en la gestión y las actividades escolares, en que, desde una relación bidireccional, dialógica y cooperativa, se apunte a tres aspectos: asistencia a eventos escolares, el soporte en funciones de la escuela y actividades formativas, y toma de decisiones en asuntos académicos y de gestión escolar.

Con relación al primer aspecto, cabe señalar que, dado el estado de emergencia sanitaria, se restringieron los eventos sociales, entre ellos, las actividades dentro de las instituciones educativas. Así, actividades clásicas que se solían realizar en las escuelas rurales, antes de la pandemia, como faenas de limpieza, reuniones familiares y eventos por fechas conmemorativas, quedaron suspendidas en las escuelas de todo el país para evitar la propagación de la covid-19. Del mismo modo, se prohibieron todos los eventos sociales en las comunidades rurales. Festividades como el aniversario del distrito de Cusicancha o la fiesta patronal

de San Antonio, en la que toda la comunidad educativa participaba, también fueron cancelados.

De este escenario podemos inferir las variaciones en la participación de la familia en la gestión y las actividades escolares, la cual podría decirse fue casi nula. Pese a ello, tengo conocimiento que la directora convocó a una reunión presencial a las familias para conversar sobre la infraestructura de la escuela y esklar la situación de la tutora, quien habría manifestado su pronta jubilación. Lamentablemente, no llegué a obtener información acerca de esta reunión.

Ahora bien, es evidente que la pandemia de la covid-19 ha generado una gran incertidumbre en el sector educativo. Algunas exigen claridad sobre cómo se llevará a cabo la enseñanza en los próximos meses.

“Se necesita claridad. Yo, por eso, siempre estoy preguntando a la directora cómo será el siguiente año, quien estará, eh..., tenemos que preguntar”.

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

Mamá de Mariano: *ahorita ya no hay acuerdos. Nada. Antes había reuniones, pero ya no hay. Diferente es ahora, profe. Ya no es igual. El otro [año] de seguro normal, ¿no?*

Entrevistador: *veremos cómo va. Aún se está viendo.*

Mamá de Mariano: *sí, pues, no se puede por la pandemia. Antes iba a las reuniones del colegio de Mariano. Cuando él estaba de promoción.*

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

A mediados de 2020, el MINEDU publicaría un documento sobre la reanudación del servicio educativo en zonas rurales. No obstante, en repetidas veces, la directora me expresó su disconformidad con la reapertura de la escuela, por los casos de covid-19 que habían sido detectados en la comunidad, además de que la UGEL-Huaytará no consideraba oportuno que, en las escuelas del distrito de Cusicancha, regresen a las clases presenciales. Las familias, sin embargo, acorde a la directora, sostienen lo contrario.

Por otra parte, en el contexto de la escuela desterritorializada, la participación familiar en la gestión escolar se torna compleja. Esto se evidencia en el siguiente diálogo:

Entrevistador: entiendo que el que las familias puedan participar es un poco más complicado o ¿qué sugeriría usted para que las familias participen más, además de las actividades escolares? ¿O cree que es mucho ya con lo que están haciendo ustedes con las tareas, con los niños?

Mamá de Fabrizzio: yo creo que no deberíamos incluir más actividades. Haciendo un mapeo de todas las familias, que las realidades no son tan alejadas unas de las otras, yo creo es suficiente. Es bastante la labor que tiene la gran cantidad de familias. Yo le hablo desde mi familia. Yo que soy profesora, yo que entiendo de cómo atender a un niño, a un estudiante, que haber estudiado tantos años y haber adquirido esas estrategias, esa manera de atender a los niños, en el caso de los papás es complicado. Es complicadísimo. Imagínese darle otra actividad más, ¿no? Sería recargarles demasiado a los padres de familia.

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

Del mismo modo, el especialista de la UGEL-Huaytará coincide con lo anterior:

“Si nosotros ofreceríamos una actividad más, estaríamos agotando al estudiante o al PPMFF. Esos son los factores. Nosotros estamos adaptando al padre de familia, porque si estamos llamando en la mañana, al mediodía, en la tarde, etc., el padre de familia se va a estresar. [...] Hay que ir viendo. No podemos darle más cosas al estudiante, al padre de familia, al maestro. La estrategia no dice que se tiene que hacer una que otra cosa”.

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

Lo señalado por ambos es interesante, en la medida en que permite dar cuenta de los esfuerzos familiares que se realizan en cuanto a lo pedagógico y las inversiones que deben hacerse, en ese sentido. Tiempo, paciencia, seguimiento y dedicación serían algunas de las actitudes que se requerirían para que, en casa, los niños y las niñas sigan aprendiendo. Hay que recordar que las estadísticas señalan que son las madres quienes cumplen un rol protagónico en la enseñanza a sus hijos e hijas. A esto, se suma el caso de muchas de ellas que se dedican al campo, a las labores domésticas, a la obtención y administración de los recursos económicos para la casa, el cuidado a sus hijos, entre algunos roles, que son parte de las dinámicas de muchos de los hogares rurales. Por lo que evitar otorgarles más responsabilidades a las familias, cobra sentido.

Hasta esta parte, he abordado las tres primeras dimensiones del modelo conceptual brindado por Sarmiento y Zapata (2014). De esto, puedo concluir que la

participación familiar, entendida en la incidencia en lo pedagógico y la comunicación con la escuela, relega, de algún modo, la gestión escolar y la participación en actividades, por las condiciones en las que se sitúa la escuela, pero también las prioridades que hay en torno al aprendizaje, los cuidados y las labores dentro del hogar.

Cabe señalar que no he querido desarrollar la última dimensión propuesta por Sarmiento y Zapata, acerca de la integración de la comunidad para brindar soporte a la experiencia escolar de los estudiantes, ya que preferí analizarla con mayor detalle en la última sección de este capítulo. Veamos los hallazgos que se pudieron hallar en el siguiente apartado.

4.3. Seguir participando: los esfuerzos familiares por seguir educando

En esta sección, trataré sobre cómo la comunidad puede contribuir a los esfuerzos familiares para seguir educando a sus hijos e hijas, y la relevancia que tiene la misma, respecto a la participación en las escuelas rurales, en el contexto de pandemia.

Existen distintas evidencias de comunidades rurales, en que los pobladores han contribuido con la construcción de locales, gestión de plazas docentes, dotación de mobiliario y materiales, así como la colaboración con distintos programas sociales que, usualmente, se ofrecen en la escuela (Ames, 2011). La escuela de Cusicancha también es el caso.

Durante mi estancia en la escuela, la tutora me relató cómo había sido su vinculación con la comunidad. Tras proponerle en 1993 su estadía en la comunidad, la escuela tenía una infraestructura precaria, estaba hecha de triplay, un tipo de tablero, compuesta por madera prensada. Cuando la profesora asumió la dirección de la escuela, con ayuda de la comunidad, y en coordinación con el municipio y la UGEL, pudo lograr que se construya la escuela con material noble, que es la que se conoce hoy en día. Su testimonio va en la línea de lo mencionado por Ames (2011), sobre cómo el involucramiento de la comunidad puede llegar a ser importante para la contribución de la escuela. Es decir, evidenciar la relevancia de la participación de la comunidad en esta última.

La trayectoria histórica de Cusicancha evidencia la labor de la comunidad, incluso, en acciones de resistencia, como, por ejemplo, durante la época del Conflicto Armado Interno.

“Fueron épocas muy tristes. Cuando era niña, recuerdo que nos sacaron del salón. A todos los chiquitos en filita a la plaza. Al profesor también lo sacaron. Eran como tapados, con arma y todo... Y toda la gente en la plaza. Gritaban, gritaban. A mi profesor le dispararon en el pie. Uy, no..., fue feo. Estuvimos así un rato hasta que se llevaron a algunos y recién nos dejaron ir. Todos los niños llorábamos, porque daba miedo y había gente que empezó a irse del pueblo. Otros se quedaron aquí. Nosotros nos quedamos, porque mi papá no quería irse. Mi papá nos decía: ‘no iremos a ningún lado, si nos matan, moriremos aquí en nuestra tierra’. Y nos quedamos, pues. Y ya, pues, igual la gente se ayudaba. A los profesores, a las familias que habían perdido a alguien les daban comida y todo. La gente no quería que vayamos al colegio. En las noches la gente salía a hacer sus rondas. Era feo. Teníamos miedo. A mi tío también lo mataron en la plaza, pero nosotros nos enteramos después. Pero sí, fue bien triste”.

(Familiar paterno de Cusicancha, conversación informal, marzo de 2020)²⁸

El departamento de Huancavelica, así como otros departamentos aledaños, fue golpeado por la violencia, perpetrada por el grupo terrorista Sendero Luminoso. En Cusicancha, así como en distintas comunidades de los andes, según el testimonio, sus pobladores llegaron a organizarse, a través de las rondas campesinas, pero también para otorgar cuidado y seguridad a los miembros de la escuela. Claramente, acciones de resistencia que contribuirían con la protección de los miembros de la comunidad y sus instituciones.

Otros hechos más recientes explican cómo otras personas de la comunidad, que no necesariamente son familias que tienen a sus hijos e hijas en la escuela, ayudan con la preparación del almuerzo, usando los alimentos dejados por el programa Qali Warma. O también, antes y durante la época de la pandemia, se hallan experiencias que evidencian la participación de la comunidad con la escuela.

Directora: *yo he visto que viven organizadamente. Eh... para hacer faena, para hacer trabajos comunales, para limpia de acequia, para limpia de trabajos en los canales. Todas esas cosas. Ellos viven en la sociedad, viven en forma organizada. Para ellos es bueno eso. Y también tienen sus*

²⁸ He querido reconstruir este párrafo, a partir de lo conversado y anotado en mis notas de campo. La esencia de este relato es la ayuda que tuvo la comunidad en el proceso de resistencia del pueblo.

organizaciones. [...] por ejemplo, club de madres, una organización de club de madres de familia que tienen sus hijos. Eh... organización, por ejemplo, comando covid, que ahorita está organizado.

Entrevistador: ¿la misma comunidad se organizó para crear un comando covid?

Directora: claro, la misma comunidad, las autoridades y la comunidad, en general.

Entrevistador: ¡Qué bien! Me contaba de un club de madres. ¿Es de la misma comunidad?

Directora: Ellas reciben sus alimentos y los preparan, y comparten. Ahorita no están cocinando, porque..., por esta situación del covid, pero, anteriormente, ellas cocinaban y se repartían los alimentos.

Entrevistador: ¿A quiénes repartían? ¿A toda la gente de la comunidad o solo a los que tienen mayor necesidad?

Directora: A las madres de familia que tenían sus niños menores de 6 años.

Entrevistador: Entiendo.

Directora: Sí, la misma comunidad se ha organizado. También tienen otra organización de JAS, que es del agua. Junta del Agua Saludable, algo así.

Entrevistador: ¿Y ellos qué hacen?

Directora: Ellos cloran el agua. Están viendo que no entren, por ejemplo, ratones en la vía en que viene el agua. Y limpian los reservorios. Están viendo todo lo que venga el agua limpia.

Entrevistador: y todos ellos...

Directora: y también algunos arreglos. De repente, puede haber imperfecciones del... del lago..., se haya roto un tubo. Todo eso están viendo este..., JAS.

Entrevistador: ¿Y... la gente de la comunidad ha contribuido con algo de la escuela?

Directora: ¡Sí! Están, por ejemplo, el JAS. No todos son los padres de familia. Ellos están viendo el agua. El agua llega también a la escuela.

Entrevistador: Apoyan directamente al colegio de ese modo...

Directora: Apoyan, apoyan indirectamente.

Entrevistador: Y otro caso que conozca...

Directora: Los yachaq, los yachaq, pues.

Entrevistador: ¡Oh! ¿A qué se dedican ellos?

Directora: Los yachaq son las personas adultas mayores que vienen a dictar. El año pasado, por ejemplo, el señor, el señor Diego vino a dictar

una clase sobre cómo se hace la herranza. Cómo se hacían las herranzas en las etapas antiguas de los pobladores.

Entrevistador: *ellos son los adultos mayores de la comunidad.*

Directora: *Sí, son los adultos mayores de la comunidad que saben, por ejemplo, hacer canastas. Otros saben hacer cornetas. Esos de la herranza.*

Entrevistador: *¡Qué genial!*

Directora: *Otros... otros saben tocar violín. Otros, mmm... saben el baile de los... de los negritos que es la costumbre en la comunidad que..., entonces, ellos vienen a contar eh... sus saberes en algunas ocasiones, donde nosotros vamos a programarles su visita.*

Entrevistador: *la escuela programa y ellos ya van a la escuela.*

Directora: *sí, se les manda un oficio y ellos vienen a explicar.*

Entrevistador: *lamentablemente, con el tema de la pandemia se ha perdido esa participación, ¿no?*

Directora: *Sí, se ha perdido esa participación.*

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

Lo anterior revela todas las acciones de participación protagonizadas por la comunidad, en favor de la escuela, lo cual resulta significativo, en cuanto a los esfuerzos que hace la misma no solo por la infraestructura del pueblo, sino también a otros aspectos como el aprendizaje. A esto, autores como Durston (2002), citado en Ames (2011), e Israel, Bealieu y Hartless (2001) lo reconocen como capital social comunitario, entendido como aquellas relaciones sociales de confianza y cooperación, que, a partir de lo expuesto, podrían entenderse, en términos de contribuir al crecimiento de los niños y las niñas, en otros términos, a su aprendizaje. Pese a las contribuciones que las comunidades puedan realizar en la escuela, como señala Ames (2011), aún existe aún mucha invisibilización y menosprecio de los aportes que el capital cultural de la comunidad, como los saberes locales, puede otorgar a los procesos pedagógicos. Aprendizajes que no están dentro del currículo escolar, pero que la misma comunidad valora y puede ofrecer e intercambiar con los actores de la escuela, lo cual es un potencial impulsor de una red de aprendizaje, traducidos, en capital social, el cual es clave en el mantenimiento de las redes sociales (Bourdieu, 2001) y, por efecto, en la participación entre escuela, familia y comunidad.

Con lo descrito anteriormente, queda mucho más claro cómo es que existe una cooperación entre los distintos actores comunitarios para el intercambio de información educativa, la cual se relaciona con uno de los aspectos propuestos por Sarmiento y Zapata (2014), en la cuarta dimensión de su modelo teórico. Si bien es cierto, no habría, propiamente, una red oficial dentro del pueblo, que posea esta función, es interesante notar las contribuciones al aprendizaje de las y los estudiantes a la escuela. Lamentablemente, varias de estas acciones comunitarias se habrían diluido, a causa de la pandemia. Pese a ello, vale la pena recalcar iniciativas como la del Comando covid y el esfuerzo de la posta para la promoción de la higiene, los cuidados que se requieren para la prevención de la covid-19, así como la prevención de la anemia en el público infantil, acciones, que, según la enfermera de esta institución, se realizarían en la plaza o visitando las casas de los hogares ubicados en el distrito. Esto último, se relacionaría con el segundo aspecto planteado por Sarmiento y Zapata, acerca de la integración de los servicios de la comunidad para sumar los esfuerzos en beneficio del público estudiantil y, agregaría, a las familias.

En esta línea, traigo también el aporte que ha venido realizando la Dirección Regional de Educación (DRE) de Huancavelica con la actividad familiar, llamada “La hora de la lectura familiar”, cuya intención habría sido fomentar la escucha y lectura de cuentos en familia, a través de la radio, y motivar a que los niños y las niñas de las distintas provincias de Huancavelica puedan concursar por recargas de celular o dispositivos USB, por medio de llamadas, respondiendo a una serie de preguntas, a partir de lo escuchado (Gráfico N° 4). Conversando con el especialista de la UGEL-Huaytará, considera apropiada la estrategia, pues complementaría la labor del MINEDU y motivaría a que las familias participen. El Consejo Nacional de Educación (2013) reconoce la labor de los medios de comunicación en la educación de los niños y las niñas. Así, como este, otras normativas macro también respaldan esto²⁹.

Pese a lo significativo de la propuesta, nuevamente, son los lugares que no tienen conectividad y, por tanto, no pueden conectarse a la radio. Frente a esto, la

²⁹ Véase el artículo 14° de la Constitución Política del Estado, la ley de Radio y Televisión N° 28278 y el Proyecto Educativo Nacional al 2036. Así mismo, véase el artículo 22° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.

tutora explica que la interferencia por las corrientes de luz, al parecer, no ayuda a que puedan escuchar la radio. Además, hay quienes no tendrían televisión ni radio. Pese a esto, ella sigue motivándoles a que escuchen.

Gráfico N° 4

Afiche del programa “La hora de la lectura familiar”

LA HORA DE LA LECTURA FAMILIAR

Domingo 29 NOVIEMBRE Estimado estudiante de Inicial, primaria, Secundaria, EBE y EBA de toda la región de Huancavelica. **Lee, aprende, participa y gana**

LECTURAS EN FAMILIA - SEMANA 34

Para inicial
LLAQTANCHIKKUNAPI HAMPATUPA WILLAKUYNINKUNA

Para Primaria y EBA (Ciclo Inicial e Intermedio)
IMAYNATAM HAMPINAKUNCHIK

Para Secundaria y EBA (Ciclo Avanzado)
LLOQLLA PAMPA UCHUY LLAQTACHA CHINKASQANMANTA

GANAR

Llama al teléfono de la radio y responde las preguntas de las lecturas

8:00 A 9:00 a.m.

RECARGAS GRATIS Claro, Movistar, Bitel

USBs

Y MUCHOS ESTÍMULOS MÁS

EN HUANCAMELICA Radio Studi 1	EN ACOBAMBA RADIO PAUCARÁ 103.9 FM RADIO IMPACTO 92.3 FM	EN ANGARAES RADIO ECOS 99.9 FM
	EN CHURCAMPA RADIO ONDA PODER 103.1 FM RADIO SOLAR 94.3 FM	EN TAYACAJA RADIO INCA 107.5 FM
		EN HUAYTARÁ RADIO HUAYTARÁ 92.7 FM

LLAMA Y GANA
067- 452463
067- 452465

Todas las semanas tendremos nuevas historias que contar para toda la familia.

Fuente: Dirección Regional de Educación – Huancavelica (2020)

Ahora bien, una situación que llamó mi atención para entender los esfuerzos familiares por seguir educando a sus hijos e hijas fue la siguiente. La Municipalidad Distrital de San Antonio de Cusicancha convocó a un concurso virtual de talentos por el 58° Aniversario de creación política del distrito (Gráfico N° 5).

Gráfico N°5

Afiche del I Concurso de Talento Familiar

I Concurso de Talento Familiar
"Revalorando Nuestra Costumbre y Tradiciones Cusicanquinas"

100% VIRTUAL

OCTUBRE
12 y 13

¡Premios en efectivo, sorpresa y mucho más!

CATEGORÍA:
Libre

COREOGRAFÍA: Tema libre
(Danza, música, canto, baile y otros)

INFORMES:
+51920333086
munidistritalcusicancha@gmail.com

ORGANIZA:
MUNICIPALIDAD DISTRITAL SAN ANTONIO DE
Cusicancha
GESTIÓN EDIL 2019 - 2022
HUAYTARA - HUANCAMELICA

¡Construyamos juntos!

TRANSMISIÓN: f LIVE

Lic. Emiliano Yauricasa Conislla - ALCALDE

Fuente: Municipalidad distrital de San Antonio de Cusicancha

En él se convocó a las familias del distrito a que puedan enviar sus videos de danzas, canciones u otras manifestaciones artísticas, hechas en familia, para que puedan presentarse, a través de la red social *Facebook* de la municipalidad. El video que recibía más reacciones, indicaría la familia ganadora, quien se llevaría premios como víveres, dinero, entre otros. Al entrar al *Facebook* del municipio, en los videos pude observar a una de las niñas que pertenecían al aula de estudio, pero también a estudiantes de otros grados de la escuela de Cusicancha, en donde realizaban danzas con sus familias. Se pudo notar también a niñas y niños de otros niveles educativos, siendo parte de estas iniciativas. En las siguientes fotografías, son los abuelos quienes acompañan las danzas, como la danza de los negritos, danza típica de Cusicancha, y la música con las pequeñas y los pequeños. Las fotos son capturas de pantalla de mi propia elaboración.

Foto 2. Abuela bailando con niña de 6 meses la danza "Carnavalito"



Foto 1. Abuela cargando a la niña como parte de la danza.



Fuente: Tomado de Municipalidad Distrital de San Antonio de Cusicancha. Elaboración propia.

Foto 3. Niños que bailan la danza de los negritos. Música acompañada por el abuelo.



Fuente: Tomado de Municipalidad Distrital de San Antonio de Cusicancha. Elaboración propia.

Foto 4. Danza familiar. La niña es acompañada por sus abuelos.



Fuente: Tomado de Municipalidad Distrital de San Antonio de Cusicancha. Elaboración propia.

Lo anterior evidencia lo siguiente. Antes, las escuelas motivaban a que sus estudiantes participen en las festividades, por medio de las danzas o alguna otra representación escolar. Con la falta de presencialidad en el sitio, ahora, sin embargo, son las familias, que, más bien, cumplen un rol significativo en torno a la identidad local de niños y niñas. Una función que no está prescrita dentro de las

iniciativas de Aprendo en Casa, pero que evidencia cómo es que, en una comunidad campesina, las familias han tomado esta responsabilidad.

En ese sentido, podríamos considerar esta acción como una forma de participación familiar en la comunidad, en contribución del aprendizaje de sus hijos e hijas. Coincidiendo con Ames (2011), considero que se requiere validar estas prácticas no formalizadas que están surgiendo, con el contexto actual, y la importancia de los roles que la familia está tomando para seguir educando. En otras palabras, aprovechar el capital cultural de las familias, en torno a sus saberes y trayectorias ligadas a la comunidad y cómo se pueden fortalecer los lazos comunitarios. Sin embargo, como se puede inferir de Wikinson, (1991), citado en Israel, Bealieu y Hartless (2001), el nivel de involucramiento de las familias en las dinámicas de la propia comunidad y el aislamiento de ellas – propongo entender el aislamiento también como la separación física de un grupo familiar respecto a la comunidad de donde proviene – son factores relevantes para la configuración del capital social comunitario, lo cual puede resultar complicado al concretar lazos mucho más estrechos y generar vínculos más sólidos de cooperación social. El caso de las familias participantes de esta investigación, que no están presentes en la comunidad, se relacionaría con ello. No obstante, sostengo también que, dado que sus familias se han mantenido en la zona y, además, por su trayectoria de vida de las mamás en esta, no sería tan difícil adherirse a esta red social comunitaria.

Finalmente, queda claro, también, de que las familias poseen un rol imprescindible, durante la pandemia, en cuanto a educar en la higiene y el cuidado de la salud en sus hijos e hijas. En el caso del aula de estudio, si bien la tutora brinda las orientaciones necesarias, respecto a estos temas, son los miembros familiares, quienes reforzarían, por medio de la crianza, estas prácticas. Esto, se puede notar en el siguiente diálogo:

Fabiana: *¿sabes cuáles son las tres reglas para no contagiarte del coronavirus?*

Entrevistador: *a ver, cuéntame, ¿cuáles son esas tres reglas?*

Fabiana: *la primera es que siempre tienes que estar con tu mascarilla, la segunda es que tienes que tener un metro de distancia. ¡Siempre!*

Entrevistador: *¡estás bien informada!*

Fabiana: ¡Y, espera! La última es que nunca debes tener reuniones grupales.

Entrevistador: ¡qué bien, Fabiana! Estás enterada del tema.

Fabiana: sí, mi mamá me enseñó.

(Fabiana, llamada telefónica, 14 de setiembre de 2020)

Una conversación muy significativa que, claramente, denota el aprendizaje, respecto al cuidado, pero también el rol que la familia ha cumplido en este proceso. Y es que, aunque parezca contradictorio, es peculiar las ideas que circulan en estos tiempos, de que los niños y las niñas no están aprendiendo nada. El aprendizaje, pues, no solo se da en el ámbito de lo curricular, sino también en las situaciones no formales.

En síntesis, en este capítulo, he querido demostrar cómo es que la participación en sus distintas aristas, está condicionada por las características de una escuela desterritorializada, las condiciones del entorno, las características y dinámicas familiares, así como el perfil de las maestras, cuya edad, conocimiento y actitudes frente al uso de la tecnología, resultan ser claves para entender las nociones que existen, en torno a la relación familia-escuela. A ello, se suma el rol de la comunidad en la intervención del aprendizaje de los niños y las niñas, que, en este caso, no se llega a reconocer ni abordar, por parte de la escuela, los saberes familiares y comunitarios, sino que, al contrario, se pretende escolarizar a las familias y mantener las mismas funciones propias de una escuela presencial, en especial, a nivel pedagógico.

En el siguiente capítulo, quiero demostrar cómo se configura el campo de la afectividad en la relación familia-escuela, cómo este puede influir también en la participación de ambos agentes educativos y también en la noción que se posee sobre dicha relación.

CAPÍTULO V

“NOSOTROS SOMOS MUY IMPORTANTES PARA LOS NIÑOS”: CUIDAR, SENTIR Y DAR AFECTO EN LA DINÁMICA FAMILIA-ESCUELA

Tras haber abordado cómo se configura la participación en la relación familia-escuela, en este capítulo quiero abordar lo concerniente a cómo se configuran los afectos en dicha relación. Para ello, abordaré las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa en torno a los afectos y el reconocimiento que hay sobre estos, los cuales pueden ser validados, pero, paradójicamente, no serlo. Este panorama, no obstante, servirá para entender que los afectos pueden ser fuente de acción e impulso, a partir de las trayectorias de los actores, y que sustentan su labor, desde cada una de sus propias identidades, materializándose en sus discursos y acciones hacia los y las estudiantes. Finalmente, abordaré los sentires de quienes también han experimentado los cambios ocurridos de la dinámica familia-escuela, producto de la pandemia, es decir, el sentir de los niños y las niñas participantes en este estudio.

5.1. El reconocimiento de los afectos en la familia y escuela: entre la validación y la contradicción

Durante el desarrollo de la pandemia, en la mayoría de los medios de comunicación, se ha resaltado la importancia de velar por la salud mental y emocional en el hogar y en la familia, en especial, en niñas, niños, adolescentes, mujeres gestantes, personas de la tercera edad, entre otros³⁰. Al inicio de la pandemia, con las medidas dadas por el Gobierno y la declaración de la cuarentena nacional, muchos hogares, por lo menos en las zonas urbanas, tuvieron que entrar en confinamiento para evitar los contagios por el nuevo coronavirus y, así, controlar

³⁰ La lista es amplia. Conforme ha ido transcurriendo la pandemia, incluso, en los medios de comunicación, se han presentado entrevistas o recomendaciones sobre cómo cuidar el ámbito emocional de las mascotas, en especial, en las zonas urbanas, donde el confinamiento se dio con mayor rigurosidad, a comparación del campo.

su expansión. La cuarentena duró 3 meses y 14 días, lo que equivale a 107 días en total³¹.

Las medidas de confinamiento, según CEPAL-UNESCO (2020), han tenido grandes implicancias para su salud mental para gran parte de la población, lo cual habría desatado situaciones de estrés, ansiedad, depresión y de vulnerabilidad hacia las personas con alto riesgo de tener complicaciones por la covid-19, adultos mayores o quienes posean alguna enfermedad comprometedoras (Ministerio de Salud, 2020; Huarabaya-Victoria, 2020; Lozano-Vargas, 2020). Pero, además, el desarrollo de situaciones violentas hacia niños, niñas y adolescentes, las cuales habrían aumentado casi en un 50% (43,916 casos), respecto al año 2019 (29,909). A ello, se sumaría la sensación de incertidumbre sobre los efectos del virus a nivel físico, pero también sobre el futuro de la vida familiar y social.

En este marco, desde distintos organismos internacionales y nacionales, se ha reconocido la importancia de priorizar el desarrollo de competencias socioemocionales en lo que va el Estado de Emergencia por la covid-19 en los hogares y los actores que pertenecen a la comunidad escolar. El Estado peruano también hizo lo mismo, aunque de una manera mucho más técnica, en sus documentos dirigidos hacia el sector educativo.

Si bien son significativas las iniciativas en cuanto al cuidado de lo socioemocional, me parece importante detenernos a analizar cuáles son las nociones que se tienen sobre el campo afectivo, desde los distintos ángulos que hablan en torno al tema, ya sea desde el Estado mismo, pero también qué opinan los distintos actores participantes en la labor etnográfica.

5.1.1. Las percepciones en torno a los afectos

Uno de los documentos claves que publicó el MINEDU, en torno al campo afectivo, fue el de *“Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo a las y los estudiantes”*. Su fin, orientar sobre la facilitación del despliegue de un acompañamiento socioafectivo y cognitivo hacia los y las estudiantes y sus familias, asegurando la calidad del trabajo y su

³¹ La cuarentena inició el día 16 de marzo de 2020 y finalizó el 1 de julio del mismo año. Tras esta fecha, se llevarían a cabo medidas similares, pero de forma focalizada en distintas regiones del país. En el 2021, ocurriría esta misma figura, según el índice de contagios.

impacto positivo, desde la tutoría, en el marco de la modalidad a distancia. Este puntualiza una serie de contenidos que tienen que ver con los fundamentos de la tutoría en nueva modalidad, cómo llevar a cabo la tutoría individual, la forma de realizar el acompañamiento a los y las estudiantes y sus familias. Así, el documento evidencia la importancia del acompañamiento cognitivo y socioafectivo a niños y niñas.

No obstante, al realizar un análisis del mismo, es posible notar una mirada dicotómica entre lo cognitivo y lo socioafectivo, lo cual es visible en el siguiente cuadro (Tabla N°6).

Tabla N° 6
Condiciones y acciones a generar por las docentes 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 (2020)

Como se ve, la tabla diferencia lo socioafectivo y lo cognitivo. En la columna de lo socioafectivo, se detallan distintos puntos ligados a las sensaciones de confianza, pertenencia, realización personal, la escucha, la participación y actitudes positivas. Mientras que, en la columna de lo cognitivo, se puntualiza el seguimiento en el proceso de aprendizaje, la adaptación de las propuestas de aprendizaje, su selección, los espacios de reflexión y el aprendizaje autónomo y res-

ponsable. La literatura psicológica afirma la ligazón entre lo cognitivo y lo afectivo, la relación estrecha entre la razón y la emoción, al estar las emociones mediadas por la razón, gracias a la activación de procesos fisiológicos y cognitivos ocurridos en el cerebro (Goleman, 1998, 2000). No obstante, a partir de los aportes del giro ontológico (Latour, 2007; Ingold, 2011) y el giro afectivo (Lara y Enciso, 2013; Lutz, 2017), se ha reconocido, desde las ciencias sociales y la antropología, la necesidad de cuestionar esta dicotomía razón y emoción, y problematizar el campo afectivo para la construcción de conocimiento.

A la luz de estos aportes podríamos indicar que la concepción de lo socioafectivo y lo cognitivo, en este documento, remarcan la separación dicotómica entre razón y emoción, situando a cada una desde su propio campo. Si bien la literatura psicológica plantea su estrecha relación y su complementariedad, ella lleva a perpetuar una mirada separada de lo racional y lo afectivo, como si fueran dos campos opuestos, pero relacionales entre sí. Y es que, como señala Heller (2004), emoción y cognición no pueden estar 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). Así, en su libro, Heller realiza una crítica sustancial, sosteniendo que la implicación siempre está ligada a la acción, al pensamiento, a la expresión, a la dotación y recepción de información del yo y del mundo, a la generación y construcción del conocimiento, al aprendizaje, en distintos niveles con distintos sentimientos y/o afectos³². Esto, sin duda alguna, hace notar el resquebrajamiento de la dualidad emoción y razón, y, más bien, apostar por la implicación razón-emoción, situándolo como un todo. De manera resumida, “actuar, pensar, sentir y percibir son, por tanto, un proceso unificado” (Heller, 2004, p.36).

Este breve recuento de lo que supone la implicación razón-emoción, sirve como preámbulo para entender que la concepción propuesta por el MINEDU perpetúa la dicotomía entre razón y emoción, relacionales, sí, pero diferentes y no implicados o integrados entre sí.

³² Como señalé en el marco teórico, tomaré como símiles los conceptos de emoción, afecto, sentir, emotividad, entre otros, dada la complejidad del campo de la afectividad en la discusión teórica. Esto con motivos de entender la constitución de este campo y su abordaje en los actores que han hecho posible esta investigación.

Esta dualidad se refleja también en lo mencionado por especialista de la UGEL-Huaytará.

Entrevistador: *¿respecto al trabajo emocional, la UGEL ha dado alguna medida?*

Especialista UGEL: *en la UGEL, tenemos psicólogos. Dan reuniones virtuales respecto a aspectos socioemocionales, reunión que coordinamos en las aulas virtuales. Los psicólogos están ahí, durante 10 minutos, al inicio de cada reunión para darnos esos trabajos, estrategias de aspecto socio emocional. Hay un trabajo organizado por parte de ellos. Incluso, todos los días le dan asistencia y soporte socioemocional a los directivos y docentes. De esa forma, estamos ayudando a los maestros, a todos.*

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

La cita da a entender la importancia del aspecto socioemocional, en este caso, dirigido hacia los y las docentes. Pese a las referencias con campo afectivo, da a la impresión de situarlo como uno de forma independiente sin vinculación al campo cognitivo. De manera similar, ocurre con una de las mamás del aula.

“Una maestra debe considerar, en primer lugar, en brindar apoyo emocional. Nosotros los docentes estamos con problemas de estrés, ansiedad. Nos tiene eso a nosotros, que también tenemos ciertas formas, analizamos la situación de los estudiantes. La conformación de la familia, de repente, solamente, hay un aparato tecnológico para la familia. Los docentes tenemos que hacer una investigación muy minuciosa a cada familia y poder atenderlos, en primer lugar, la parte emocional. Tratarle de brindar el mayor tiempo enfocado a eso. Luego ya las actividades”

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

En el capítulo anterior, abordé cómo es que la atención al campo de la afectividad, por parte de los y las docentes, es exigido por las familias. Pese a su relevancia, no obstante, al señalar: *“en primer lugar, la parte emocional. Tratarle de brindar el mayor tiempo enfocado a eso. Luego, ya las actividades”*, nuevamente, remarca la idea de dos campos opuestos, uno precedente del otro.

Sin embargo, este reconocimiento por el campo afectivo, sin embargo, también es validado por otras familias:

“El trabajo emocional es importante. Hay que tratar de interactuar con cada niño, porque son distintos. Hay que trabajarlo. Preguntarles, por lo menos, cómo están”.

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

Entrevistador: *¿piensa, usted, que el trabajar el aspecto emocional de los niños es importante?*

Mamá de Mariano: *sí, porque ellos también lo experimentan. Aprenden experimentando las cosas.*

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

Esta validación está ligada al beneficio de niños y niñas, mas, lo que llama la atención, es una cercanía a esta integralidad entre lo cognitivo y lo afectivo, en las frases de las mamás. En base a lo anotado por Heller, los afectos están implicados con la acción, la expresión, la recepción del yo y del mundo, - agregando lo que dice una de las mamás- la interacción, lo cual nos lleva a afirmar que los afectos están relacionados a una dimensión de lo experiencial, y, por ende, a su implicación con la cognición.

Pese a esto, resulta contradictorio lo que la directora sostiene, en torno al campo afectivo.

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.*

Entrevistador: *ajá.*

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

Entrevistador: *Mmmm..., claro, por el tema este también del [tipo de] celular y todo lo que me contaba, pues, ¿no?*

Directora: *Sí, pues. 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, Enrique.*

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

Si bien la validación se mantiene, es notable evidenciar que aquello que es denominado por ella como “sentimientos”, queda relegado y considerado como innecesario. En esta misma línea, del mismo modo, la tutora pone distancia, respecto a estos temas al mencionar: *“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, podríamos asumir también que la adhesión de factores como la conectividad, las temporalidades, las condiciones de los equipos tecnológicos, la inversión en recargas de celular, por decir algunos factores que fueron tratados en el capítulo anterior, y que son parte de las dinámicas en que viven hoy las escuelas rurales, podrían justificar también este impedimento por priorizar el campo de la afectividad en sus estudiantes y familias. Campo que tampoco noté como prioridad desde mis observaciones presenciales o la revisión de la documentación de la escuela³³.

En resumen, es posible ver una gran disparidad en reconocer lo afectivo como parte sustancial en la dinámica escolar, que, podría explicarse, por la ausencia de atender sistemáticamente este campo previamente al contexto de la pandemia. Así mismo, la dicotomía entre cognición y afecto podría sustentar estas contradicciones, pese a las validaciones desde los lineamientos otorgados por el Estado, así como de los actores participantes en este estudio. Frente a ello, no obstante, quiero demostrar cómo es que, a través de las prácticas afectivas, es posible estrechar los campos de la emoción y la razón, viéndolo como un todo implicado e integrado, y dándonos insumos para entender la configuración del afecto en la relación familia y escuela.

5.1.2. Formas de expresión de los afectos

Las prácticas de afecto se despliegan en distintas formas de expresión, las cuales, indiscutiblemente, están vinculadas al campo de la comunicación. Así, las interacciones y la socialización entre los sujetos hacen posible su manifestación (Le Breton, 1999), las cuales son claves para conocerlas y entender su configuración. En ese sentido, sostengo que las prácticas afectivas son también parte de estrategias comunicativas que sobrepasan los recursos lexicales y sintáctico

³³ Si bien en los documentos como el Proyecto Educativo Institucional o el Proyecto Curricular de Centro había un reforzamiento en temas de convivencia de la escuela, estos estaban ligados más a la normativa del aula y al cumplimiento de deberes, mas no en la planeación y abordaje del campo emocional.

morfológicos, y resquebrajan también aquellas dinámicas del uso de la lengua aun en aquellos pueblos, que han perdido la suya o también se encuentran en contextos diglósicos (Juncosa, 2005), es decir, en donde transcurre la convivencia entre dos lenguas o más en un mismo territorio. El caso de Cusicancha, en este sentido, al ser un contexto bilingüe entre dos lenguas, el español y el quechua, brinda una oportunidad para poder analizar el uso de algunas palabras con contenido afectivo y seguir comprendiendo, de ese modo, las nociones de afecto.

Este último acercamiento, si bien parte de la antropología lingüística, resulta interesante, al permitir acercarnos a la variedad de eventos comunicativos, los cuales son conformados por un conjunto de elementos compuestos por un propósito comunicativo, un tema, participantes, variedad lingüística, el mismo tono o clave, reglas de interacción y el mismo ambiente (Troike, 1982, citado en Juncosa, 2005). Así, cada evento comunicativo estaría sujeto a los cambios ejecutados por los participantes, modificando las relaciones del rol que desempeñan, pero también sus propósitos. El silencio o los cambios de postura corporal o argumental serían parte también de estos. Con ello, tomaré este término para referirme a todos aquellos eventos comunicativos en que se requiere o no del habla para analizar, de una forma más integral, el despliegue de las prácticas afectivas.

5.1.2.1. Las gestualidades

Las gestualidades son relevantes para evidenciar la expresión de los afectos en distintos grupos sociales (Le Breton, 1999). En mi trabajo de campo presencial, pude observar la interacción entre algunos adultos, niños y niñas.

Paralelamente a mis observaciones, ayudé como mesero en el restaurante de una tía mía, una edificación de dos pisos, muy característicos de las comunidades andinas, donde, en la planta baja, se halla una bodega muy surtida con variedad de productos y, en la de arriba, el restaurante. Allí, iban a comer los y las docentes de las instituciones educativas cercanas, personal del municipio, de la posta médica y otras personas del pueblo. Este rol me permitió conocer las interacciones de algunos adultos con los niños que llegaban a la bodega, quienes eran atendidos con amabilidad o recibían bromas de parte de otros adultos que solicitaban, de forma jocosa, sus saludos a sus familiares.

Asimismo, pude notar el trato con una sobrina mía, a quien llamaré Carlita, una estudiante de sexto de grado de primaria en la escuela de Cusicancha. Mi tía, de vez en cuando, era estricta con ella. Por ejemplo, en una de las ocasiones en que la directora de la escuela almorzó en el restaurante, mi tía solicitó a Carlita a que ayudase a llevar los platos de comida a la mesa donde estábamos sentados. Si ella se demoraba en el camino, mi tía expresaba su molestia con la mirada para que acelere su paso.

Asimismo, durante mi estadía en la escuela, conocí a los hijos de la profesora del área de Innovación Pedagógica, cuyas edades oscilaban entre los 6 y 8 años. Presenció las bromas que les hacía la directora, respecto a su estatura, así como la forma de iniciar una conversación amena con los niños. Ella se acercaba y los miraba fijamente, haciendo ademanes de saludo con las manos o besos en el cachete para concretar el saludo obligatorio hacia los adultos que estábamos en la oficina de Dirección. Del mismo modo, pude observar la interacción de la tutora con los niños, quien, aunque solía guardar bastante seriedad, en ocasiones, miraba y sonreía por las ocurrencias de los pequeños. En una de las jornadas de trabajo, los niños corrían, mientras las maestras y yo estábamos en la Dirección, platicando sobre el año escolar 2020. De repente, el zapateo y los cuchicheos de parte de los niños empezó a aumentar. La directora los miró de reojo y, al rato, la maestra de innovación también, frunciendo el ceño, evidenciando su molestia por la bulla ocasionada. De inmediato, los niños hicieron silencio. Habían captado el mensaje.

Estas escenas, situados en eventos comunicativos, evidencian la relevancia de las gestualidades en la expresión del afecto, pero también una suerte de disciplinamiento y regulación de los cuerpos. La literatura sobre la crianza señala que los niños y niñas aprenden a mostrar su respeto hacia los adultos, haciendo silencio delante de ellos, dándose en gestos como las miradas, los movimientos de la boca o también ademanes. La ayuda en actividades, como la cocina, en las niñas, como el caso de Carlita, contiene una valoración importante para los adultos, de ahí que gestualidades de desaprobación son parte también de estas prácticas. Así, todo lo anterior evidencia una regla implícita sobre el respeto a los adultos y a sus actividades, por lo que las correcciones gestuales, se constituirían como práctica rutinaria para regular la acción de niños y niñas.

Ahora bien, los estudios de crianza de Isbell (1997), Ortiz (2001), Bolin (2006), Ames (2013a, 2013b) y García (2017), entrevén de que las prácticas afectivas hacia niños y niñas van diferenciándose, según la edad y el género. No obstante, el siguiente diálogo, añade también el rol de la persona que brindaría las muestras de afecto³⁴:

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)

Desde esta conversación, es posible analizar algunas ideas particulares como la definición sobre la identidad social de la persona que expresará su afecto hacia los niños y las niñas. Las identidades sociales entran en juego en la interacción social y pueden llegar a ser claves en la relación que tienen los adultos con los niños y las niñas. El estudio de Contreras (2014), en ese sentido, es significativo sobre las identidades sociales que cumplen los sujetos y las prácticas afectivas

³⁴ La premura del tiempo y la necesidad de concluir la entrevista, por parte del especialista, no me permitieron profundizar un poco más en estas diferencias entre niños y niñas. Pese a ello, sus ideas nos permiten tener un acercamiento inicial.

que subyacen en torno a su interacción. En este sentido, las identidades sociales como la de docentes, familiares y estudiantes, sustentarían el modo de interacción y las formas de expresión del afecto. De este modo, un sujeto, cuya identidad social pertenecería a un docente y varón, debería desplegar sus prácticas de afecto, de manera diferenciada, según el género de cada estudiante. Entre líneas podríamos inferir que el trato hacia las niñas estaría enmarcado por evitar los contactos físicos, por parte de los maestros, mientras que, con los niños, habría mayor flexibilidad. No obstante, llama la atención lo señalado por el especialista de la UGEL, al mencionar: “[...]se puede pensar o puede pensar la gente muchas cosas negativas de parte de ese afecto del maestro hacia su alumno”, lo cual podría hacer alusión a algún caso por acoso sexual o de la misma índole. Lo explicado por una de las mamás, coincide con lo último, al preguntarle cómo un docente debe expresar el afecto a un niño:

“Con palabras alentadoras, con palabras que incentiven al niño... ¡Por supuesto! De ahí que el profesor quiera abrazarlos o, no sé, darle un beso en la carita del niño, yo creo que ya..., en la sociedad en la que estamos viviendo, tendríamos que tener un poco más de cuidado. Nosotros en verdad no conocemos en realidad a las personas, ¿no? Y yo creo en esa parte guardar distancia, respetar al niño”.

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

Estos comentarios no son adrede. El MINEDU, en el 2020, con la iniciativa de erradicar la violencia sexual en los distintos niveles educativos destituyó³⁵, al mes de julio, a un total de 1,103³⁶ docentes y trabajadores que habían sido acusados por casos de violación de la libertad sexual, feminicidio, pornografía infantil, tráfico ilícito de drogas, entre otros delitos. Asimismo, UNICEF (2019) indica que, en el Perú, el 14,2% de un total de 26,285 casos, son relacionados a violencia sexual y, de este universo, el 82%, fueron niñas o adolescentes. El porqué de estos hechos estaría relacionado a una visión machista sobre las mujeres,

³⁵ La destitución a docentes y personal administrativo tanto de escuelas públicas como privadas es respaldada por la Ley N°29988, la cual establece medidas extraordinarias para el personal docente y administrativo de instituciones públicas y privadas, implicado en delitos de terrorismo, apología del terrorismo, delitos de violación de la libertad sexual y delitos de tráfico ilícito de droga.

³⁶ Véase Andina. (2017). *Minedu: destituyen a más de 1,000 docentes sentenciados por violencia sexual*. Obtenido de: <https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-destituyen-a-mas-1000-docentes-sentenciados-violencia-sexual-814210.aspx>

que las sexualizaría, convirtiéndolas en potentes víctimas de abuso sexual y de fácil dominación en los distintos espacios educativos (Zamora, 2018).

Sin embargo, la violencia sexual no solo ocurriría en el ámbito escolar. En el contexto de pandemia, en el Perú, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2020) señaló que, entre enero al 30 de setiembre de este año, los Centros de Emergencia Mujer atendieron más de 3 mil casos de violación sexual, de las cuales 66% de los casos (2,047) son casos de niñas, niños o adolescentes. El sistema de Registro de Nacidos Vivos del Ministerio de Salud (2020), registró la cifra de 767 casos de niñas hasta los 14 años que han dado a luz³⁷. Asimismo, el MIMP (2020), en el periodo de enero-octubre, en el departamento de Huancavelica, registró un total de 981 casos, de los cuales 84 son de infancia (0-5 años de edad) y 130, al de niñez (6 a 11 años). Entre estos casos, el 50% de los casos (491) son de origen psicológico; el 37% (366), físicos; y el 12%, sexual. El 82% (802) de los casos totales están relacionados a mujeres. Definitivamente, las cifras, respecto al abuso infantil, es alarmante. Frente a ello, el MIMP, por medio del Programa Nacional para la Prevención y Erradicación de la Violencia hacia las Mujeres e Integrantes del Grupo Familia-Aurora, estableció la necesidad de abrir un servicio de atención a mujeres, niños, niñas, adolescentes y poblaciones que sean víctimas de violencia. La cifra, lamentablemente, no ha disminuido.

Cabe resaltar que, dadas las características de la escuela desterritorializada, en el marco de la labor afectiva, se relega la presencialidad, por lo que las interacciones y expresiones físicas son nulas y, por ende, también el despliegue de distintas gestualidades. Si bien esto podría resultar menos preocupante, en casos de potencial riesgo, del otro lado, las muestras físicas de afecto, por parte de las maestras de la escuela de Cusicancha, han dejado de ejecutarse, dando pie a una de los recursos más usados en el aula de clases y que se ha mantenido con las llamadas: la voz.

³⁷ Véase El Comercio. (2020). *Cada día al menos 11 mujeres y niñas son víctimas de violación en el país*. Obtenido de <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/cada-dia-al-menos-11-mujeres-y-ninas-son-victimas-de-violacion-en-el-pais-surco-mimp-noticia/?ref=ecr>

5.1.2.2. La voz y sus formas

En la interacción, como señala Le Breton (1999), tienen lugar una especie de gramática de comportamientos que prefigura, de alguna manera, la forma en que se sitúan distintos sujetos. En esta, en que el lenguaje tiene lugar, según Calderón (2012), en la dimensión afectiva no solo están incluidas las gestualidades, sino también la voz, cuyas entonaciones, combinadas con la gestualidad de la expresión corporal, puede lograr un mensaje ambivalente o contrario de lo que podría significar una palabra. Por lo que la voz, su volumen y tono, el susurro y el recalco de palabras, puede usarse como recurso para abordar las expresiones afectivas.

En mi trabajo de campo presencial, pude tener un acercamiento a ello. Mientras, en la oficina de Dirección, las maestras y yo conversábamos, los hijos de la profesora de Innovación, entraron corriendo al espacio. Tras recibir, en oportunidades consecutivas, miradas de desaprobación, por parte de su madre, en un momento, ella, con firmeza, expresó: *“¡ya, caracho, la correa, saco la correa!”*, a lo que los niños se detuvieron, de inmediato, y se fueron de la mano caminando fuera de la sala. Una situación similar pude observar entre mi tía y Carlita. Mientras acomodaba las mesas para los comensales que llegarían pronto a almorzar, Carlita me preguntaba sobre mi parentesco y si conocía a otros familiares en el pueblo. De repente, mi tía la llamó: *“¡Carlita! ¡Carlita! – bajó las escolares, rápidamente, mientras se escucha a mi tía resonándole – ¿dónde estás? ¿Ya? ¿Compraste lo que te dije? Hace rato, hija. ¡La correa más tarde, si no!, ¡apura!”* –Carlita³⁸ se fue corriendo.

Estas prácticas de acudir a asustar con la correa para que los niños y las niñas consigan regularse, sin necesidad de que se concrete la acción, es encontrado con frecuencia como práctica de crianza en los andes. El volumen de la voz, en ambas situaciones, varía, según el espacio y la circunstancia. Distinto es, pues, llamarle la atención a un niño o una niña en un espacio como la escuela y otro, en un espacio familiar, por lo que el volumen y el tono podrían variar. Así, nuevamente, nos encontramos con reglas implícitas que, de alguna manera, como

³⁸ Si bien Carlita no es parte de la muestra escogida, igual la tomaré como referencia en distintos ejemplos, así como a los hijos de una de las profesoras, pues son los casos más cercanos, que pude tener en mi acercamiento presencial.

“seguir las indicaciones de los adultos”, que serían impuestas para regular el cuerpo y sus movimientos, y que tendrían lugar en la socialización. Bernard (1985), citado en Esteban (2013), apunta que aquellas ideas valoradas por un grupo social, estructuran indirectamente nuestro cuerpo, ya sea respecto al crecimiento (peso y estatura), conservación (higiene y salud), presentación (cuidados estéticos y vestimenta) y expresión afectiva (signos emocionales). Lo que quiere decir que los actores sociales, en la interacción diaria, aprenden a adecuar su comportamiento y la expresión de sus afectos, en base a los valores y perspectivas de vida que son legítimos para ellos.

Por otra parte, en mi trabajo de campo remoto, pude prestar atención a las formas de la voz que se iba desplegando en las llamadas hacia las familias. Dado que mi rol ya no estaba ligado solo al de investigador, sino también al ser docente, las madres de familia expresaban su trato hacia mí, asumiéndome como tal. Esto me permitió interactuar con mayor fluidez con las mamás y sus hijos.

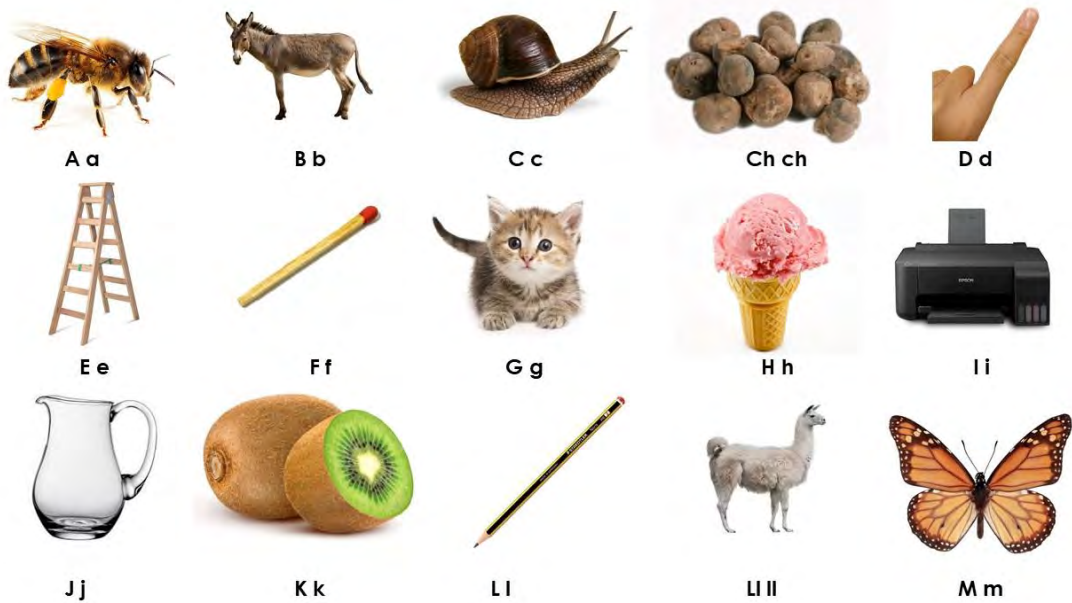
Desde mi lado, no tuve algún problema al entablar una conversación con las familias. Su voz siempre denotó mucha disposición, colaboración y, así mismo, gratitud por el reforzamiento brindado. Como señalé en el capítulo anterior, los cambios de horarios o la no respuesta a las llamadas fueron parte de esta labor. Mientras brindaba las sesiones de reforzamiento pedagógico a los niños y las niñas, escuché algunas expresiones que incitaban a la regulación de los cuerpos, por parte de las mamás. De hecho, las sesiones estaban enfocadas en reforzar dos áreas curriculares: matemática y comunicación, a través de ejercicios y juegos vinculados a sumas, restas y multiplicación, y actividades de conciencia fonológica³⁹, cuentos orales, canciones, música o la creación de historias de fantasía, respectivamente, con ayuda de recursos como dados, imágenes, videos cortos o audios que enviaba por *Whatsapp*. Durante las llamadas, usualmente, la mamá o la tía, o la hermana, según sea el caso, estaba presente para reforzar las preguntas que yo iba proponiendo. Así, en una ocasión cuando llamé a la familia de Fabrizzio para las sesiones, había planeado realizar una sesión de conciencia fonológica para reforzar la escucha y el sonido de las letras, a través de la separación de sílabas. Para ello, preparé dos imágenes del alfabeto para

³⁹ Previo a las sesiones, la madre me comentó que su hijo tenía dificultades para escribir y reconocer las letras del alfabeto. Esta información me sirvió para plantear estos ejercicios de conciencia fonológica.

reproducir los sonidos de cada letra e identificarlas (Gráficos N° 6 y N° 7). A Fabrizio no le agradaba mucho el ejercicio, pues lo consideraba complicado, por lo que le costaba prestar atención. Su madre, mientras tanto, le insistía a que responda con frases como: “ya, pues, Fabrizio, el profesor está que te pregunta”, “¡ya, siéntate bonito! Me voy a molestar contigo”.

Gráfico N° 6

Cartel del alfabeto – parte 1



Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 7

Cartel del alfabeto – parte 2



Fuente: elaboración propia

Caso contrario fue con los ejercicios de matemática⁴⁰, los cuales eran suma y restas con ayuda de dados de papel (Gráfico N° 8), los cuales solicité que pueda elaborarlos en otra ocasión. A diferencia de los ejercicios anteriores, Fabrizzio, a quien le gustaba las matemáticas, demostraba una mejor disposición de su parte, a lo que su mamá le expresaba: “¡muy bien!”, “¡así es”, “¡excelente!”. A diferencia del primer momento, su tono de voz se tornaba mucho más leve, con menor firmeza y denotaba alegría y satisfacción por las respuestas de Fabrizzio.

Gráfico N° 8

Juego matemático 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!



The image shows two dice. The left die shows a 4 on top and a 5 on the front. The right die shows a 5 on top and a 6 on the front. This illustrates the first two steps of the game: 4 + 5 = 9.

Fuente: elaboración propia

Otro caso es el de la mamá de Fabiana, quien, cuando le hacía una pregunta a su hija, ella la repetía: “*Te pregunta qué es lo que más te gustó del cuento*”. Cuando la niña se demoraba en contestar, ella decía: “*cinco más ocho, ¿cuánto es?* – silencio – “*¿cuánto es? ¡Ya pues, hija, responde! ¿Once? Tre-ce, es trece*”. Durante mis llamadas, el recalco frecuente de palabras como “*siéntate*”, “*responde*”, “*escucha*”, incidía en las acciones de soporte a la labor pedagógica,

⁴⁰ Todos los ejercicios de matemática eran juegos de suma o resta con ayuda de material didáctico como dados o imágenes para poder generar las sesiones. En general, todas las propuestas han tenido esta línea.

desempeñada por las madres y familiares mujeres, evidenciando, de algún modo, su colaboración, compromiso e interés porque sus hijos aprendan.

En este proceso, las familias exigen un trato amable hacia ellas y sus hijos, en que puedan ser tratados con respeto y paciencia, brindando ayuda a la labor familiar.

Entrevistador: *¿Cómo debe ser el trato que debe tener una maestra con los niños y las niñas en este tiempo de pandemia?*

Hermana de Dylan: *la profesora debe tener un buen trato hacia sus niños. Entenderlo. Tener mucha paciencia. Como todo ha cambiado, hay que tener mucha paciencia. Mi hermanito, a través del celular, a veces no tiene mucha confianza y no quiere hablar, porque es tímido.*

(Hermana de Dylan, entrevista telefónica, 16 de octubre de 2020)

Entrevistador: *¿y cómo debe tratar el profesor a las familias?*

Mamá de Fabrizzio: *En esta etapa remota que se trabaja, conjuntamente, con la familia, se le brinda actividades que le ayuden en la parte socio-emocional, brindándole algunas pautas, orientaciones, de cómo trabajar en familia, cómo ellos deben priorizar actividades donde establezcan o alimenten mejor esas relaciones entre padres e hijos. Por lo general, en lo presencial, los padres de familia llegaban del trabajo y recién miraban las necesidades de sus niños, algunos. Deben trabajarse orientaciones emocionales para orientar a sus niños.*

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

Así mismo, el establecimiento de confianza, considerando los cambios que se han venido viviendo, es algo que puede recogerse desde el diálogo anterior.

Definitivamente, la pandemia ha originado una serie de efectos psicológicos, que, aunque a la fecha, aún no se tienen indicadores claros de cuáles han sido los efectos de la pandemia en niños, niñas y adolescentes, según el Instituto Nacional de Salud Mental (INSM, 2020), se considera que esta población habría sentido sentimientos de preocupación, desesperanza y miedo, y altos niveles de estrés, producto de la cuarentena, contrariamente a quienes no lo estuvieron (Saurabh et al., 2020, en INSM, 2020). No obstante, si bien las medidas restrictivas tuvieron mayor impacto en las zonas urbanas, las maestras no descartan considerar los cambios que ha producido la pandemia en la vida de la gente,

incluyendo a quienes viven en la comunidad de Cusicancha. Esto se puede ver, claramente, en lo señalado por la tutora.

Entrevistador: *¿Y en el caso de los niños y las niñas? ¿cómo cree que debe ser el trato?*

Tutora: *Con los niños uno debe ser un poco más amable. De repente, emocionalmente, ellos están un tanto afectados, entonces, también se les conversa de que todo esto va a pasar. Generalmente, la comunicación es con los padres. No suelen facilitar tanto a los niños, por eso, no se puede conversar tanto con ellos. Algo como que llamarles y conversar con ellos directamente y conversar. Esa es una limitación. Algunas veces sí logro comunicarme. Y cuando lo hago soy amable. Se brinda pequeñas pautas, trato de alentar de que el próximo año las cosas serán como antes. Se dice eso porque los niños, de algún modo, están afectados.*

(Tutora, entrevista telefónica, 06 de setiembre de 2020)

En ese sentido, es clara la intención de la tutora en evidenciar actitudes relevantes como la paciencia, la amabilidad, pero también la sensibilidad frente a la situación de los niños, reconociendo los cambios que hayan podido experimentar, a partir del contexto. Esto la llevaría a alentar a las familias, por medio de las llamadas, demostrando su interés hacia sus estudiantes: *“Estimado señor, no se sienta con esas ideas de que su niña no va a aprender, va a aprender. Ayúdela un tanto más, dele más fuerza a la niña. No le diga que no va a poder. Ella puede, sino que dele un poquito más de tiempo, de apoyo [...] Dele un poco más de tiempo a sus hijos”*. Mientras simulaba el suceso, la voz de la tutora denotaba cierta preocupación, pero también actitud de ánimo, buscando lograr aliento a sus familias para que continúen su labor.

Así, como se ha visto, la voz también puede ayudar a ser un instrumento mediador de las prácticas afectivas que, en el contexto actual de la escuela desterritorializada, proveniente de las zonas rurales, puede considerarse como un elemento clave para abordar el campo de la afectividad con los hogares y también la relación que se puede constituir entre la familia y la escuela.

5.1.2.3. Las metáforas

Para esta sección, he considerado tomar lo señalado por Le Breton (1999), en cuanto a que el lenguaje también puede guardar y relacionarse con el componente afectivo, para ser más preciso, lo afectivo-cognitivo. En ese sentido, traigo

de nuevo a Juncosa (2005) sobre los eventos comunicativos, los cuales abordan las interacciones y las narrativas que hay detrás de estas, y que se forman con el uso de la lengua. En este campo, las metáforas tienen lugar.

Las metáforas, según Estébanez (2000), citado en Villafán y Olórtegui (2016), serían un procedimiento lingüístico y literario que consistirían en designar una realidad con el nombre de otra, con la que se mantendría una asociación de semejanza. La lingüística la reconoce como parte del campo de la cognición, en que un campo semántico se representa conceptualmente en términos de otro campo para usar lo que conocemos en torno a uno de estos, a partir de lo construido en nuestras interacciones con el entorno, es decir, con relación a una base experiencial (Soriano, 2012) y que tendría su extensión en el léxico (Villafán y Olórtegui, 2016). Dicha base experiencial, que tiene como sustento la interacción, permite entender cómo se construyen las metáforas en el campo afectivo. Así, podrían entenderse tres aspectos importantes planteados por Soriano.

Primero, por ejemplo, ella explica lo siguiente: el campo semántico CALOR se suele usar para estructurar el campo del AFECTO, relacionando de que el AFECTO es CALOR. Así, al decirle a una persona “cálida”, se alude a que es una persona afectuosa, contrariamente a una que es “fría”. Otros ejemplos como caluroso aplauso, gélida acogida, comportarse con frialdad, etc., van en esta línea. Su sustento podría estar asociado a bases experienciales como las del nacimiento o también a las primeras interacciones del bebé con su padre o madre, por la cercanía con el calor o la temperatura corporal. De este modo, la relación entre temperatura-afecto, sería un ejemplo de metáfora conceptual, haciendo que su asociación sea automática e influya en cómo percibimos o concebimos el mundo.

Segundo, Soriano señala que la percepción de un parecido entre dos campos semánticos, ya sea en la forma o en la función de las cosas, como en el caso del “ratón” y el “mouse” de computadora, o un parecido percibido que se construye entre dos objetos diferentes, se lleva a cabo, dado que es el contexto cultural el que otorga un rasgo común o similar entre ellos. Ella plantearía el siguiente ejemplo. Las ratas y las personas, objetivamente, no tendrían nada en común; no obstante, el rechazo que originan estos animales a las personas y su presencia en zonas sucias, además de la asociación a la metáfora conceptual de que lo

inmoral se puede conceptualizar como sucio, permitiría conceptualizar a las personas sinvergüenzas o inmorales como “ratas”.

Finalmente, las metáforas permiten construir similitudes entre dos campos semánticos diferentes. Por ejemplo, el caso de la ira, la cual se conceptualiza como si fuera una sustancia caliente que ejerce una presión dentro del cuerpo, dando resultado frases metafóricas como “hervir la sangre”, “llevar la ira por dentro”, “contener la rabia”, “explotar” o “reventar”. Aquí se encuentran una serie de campos semánticos como la ira, el cuerpo o el contenedor que, mezclados, resultan en la construcción de una estructura conceptual peculiar. De esta manera, las emociones serían consideradas como objetos/sustancias, el cuerpo como contenedor y la intensidad como calor.

Vale señalar que, al analizar las palabras metafóricas, a la luz de estos aportes, sería necesario contextualizarlas, según el contexto cultural, a fin de revisar sus significados (Calderón, 2012).

Con esto, no es mi intención brindar una profundización tan extensa sobre el campo de la metáfora conceptual, pero sí considerar estos alcances de la lingüística cognitiva para acercarme a lo recogido en el trabajo de campo. Y es que aportes como el de Surrallés (1998), en la comunidad Candoshi, respecto a reconocer el uso de algunas palabras para entender la subjetividad de los actores y cómo es que también se van configurando los afectos entre ellos, y el de Juncosa (2005), en la comunidad Shuar, en que abordó las metáforas, a partir del análisis de los discursos de los hablantes, las cuales señaló que podrían ser entendidos como apelativos cariñosos que denotarían familiaridad y una relación estrecha de parentesco, buscando anular o modificar artificialmente la distancia de edad, estatus y parentesco, resultan ser significativos en esta línea.

En la lengua quechua⁴¹ las metáforas también tendrían un impacto similar. Según Villafán y Olórtegui (2016), en el quechua se metaforizaría en función de la semejanza de las propiedades de las cosas, seres u objetos, los cuales pueden pertenecer al mundo real (tangibles, observables, perceptibles), como *kuchi*

⁴¹ La región sur de los Andes centrales, que está conformado por los departamentos de Huancavelica, Ayacucho y el oeste de Apurímac, tendrían una predominancia del quechua de Ayacucho, también clasificados en el Grupo 2c, de la familia lingüística Quecha. Véase SIL Internacional (2020).

(cerdo), *ashnu* (asno), o imaginarios (creaciones de la mente o culturales) como el *supay* (diablo o demonio) o *Achikay* (la vieja Achikay). Así, estas últimas entidades imaginarias podrían usarse de manera metafórica en distintas situaciones y eventos comunicativos. Y es que, como señalan ambos autores, dado que la cosmovisión andina integra la dualidad hombre-naturaleza, muchas de las metáforas estarían relacionadas a estos campos, relacionando la condición humana con la naturaleza. Así, el léxico metafórico apuntaría a resaltar los valores o a la crítica de los defectos, en el marco de la valoración del trabajo, el buen juicio, el respeto, el amor, la falta de valores, los defectos humanos, el humor, la gracia, la ironía, la burla o el insulto.

Ahora bien, como parte de mi trabajo de campo, he tomado en cuenta las siguientes palabras en quechua como *kuyay*, *waylluy* y *munay*, cuyo significado es amar a un ser vivo o a una persona, amar con pasión a una persona, y desear una cosa, una actividad o una persona, respectivamente. Esto para conocer qué supone su uso en la vida cotidiana y las referencias que los actores participantes hacen de ellas, a fin de tener un acercamiento a las concepciones sobre el afecto en el mundo andino. A continuación, pasaré a realizar el análisis respectivo, considerando los aportes anteriores.

Entrevistador: *¿Alguna vez ha escuchado las palabras kuyay, waylluy y munay?*

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 re-sondrones, hay cariño. Y bueno ese es el día a día, ¿no? Tampoco podríamos decir que es de color de rosa, porque ya nosotros conocemos cómo son los niños y también por la carga laboral, uno para de mal humor. Pero eso del kuyay es algo muy importante, pues, porque más aún en esta etapa que estamos viviendo.*

Entrevistador: *justo desde su rol de mamá, ¿cómo demuestra su cariño a sus hijos? Me dice que, con apapachos, con besos, que los quiere.*

Mamá de Fabrizzio: *claro, con palabras. Siempre conversamos, porque bueno tengo dos hijitos. Son totalmente diferentes. Son polos opuestos y me gusta conversar un montón con ellos. Entienden a la perfección las*

cosas que vienen pasando. En un principio como que les afectó el tema de la separación [con su papá], pero como hemos estado mayor tiempo solos por temas de trabajo, yo me iba con ellos todo el tiempo. Solemos conversar siempre. A veces la tecnología no permite que hablemos mucho, porque uno se entretiene con este tema. Pero yo trato de demostrarles mi amor con hechos y con palabras, ¿no? Siempre conversamos.

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

Entrevistador: *¿alguna vez ha escuchado estas palabras kullay, waylluy y munay?*

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?, ¿estos afectos?*

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

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

Es interesante notar cómo, en las entrevistas, a la palabra *kuyay*, se le brinda esta connotación de totalidad, expresada en cuestión de temporalidad. Si bien la palabra no alude al todo, sino más bien al querer, podríamos inferir que, metafóricamente, esta tendría ilación con una suerte de totalidad temporal, pero también espacial. Con esto me refiero a que ambas madres enfatizan en un constante presente, ligada a la cotidianidad del hogar. En el habla quechua, la palabra *imayna* hace referencia a “todo”, lo cual sería similar, según Mujica (2017), al *holos* griego, que significaría “entero, todo, íntegro, completo, todas las cosas, diversas cosas o múltiples cosas”. Si bien ambas mujeres, no necesariamente, han querido hacer referencia a este término, logra ser interesante poder hacer esta asociación al *imayna*, en la medida en que otorgan el sentido de querer con una totalidad. Y es que, en el marco de la cosmovisión andina, se reconoce el sistema de vida, la *pachamama*, como un todo que contribuye a brindar sostén a la existencia de todo lo que sucede en él y todo aquello que lo contiene (Mujica, 2017).

Veamos ahora qué ocurre en el siguiente extracto.

Entrevistador: *¿Alguna vez ha escuchado estas palabras: kullay, waylluy y munay?*

Especialista UGEL: *Sí. Significan afecto. Kullay es querer, en otras palabras, en resumido. Son sinónimos, palabras que se relacionan con querer.*

Entrevistador: *¿En qué momento se pueden demostrar estas palabras?, ¿estos afectos?*

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)

Coincidentemente, como en los casos anteriores, es posible notar esta totalidad del campo afectivo, a través del uso de las palabras en quechua. Sin embargo, sí llama la atención lo último señalado por el especialista, respecto a que la aplicación de estas palabras, de algún modo, serviría para tener una vida armoniosa. Esta es una referencia muy clásica de la cosmovisión andina, que estaría ligada a una forma de vida y convivencia armoniosa con la naturaleza y con otros seres humanos, y que, en términos del léxico quechua, se conoce como *Allin Kawsay* o, en español, “Buen Vivir” (Cubillo, Hidalgo y Domínguez, 2014). Acorde a Pardo (2013), el buen vivir estaría asociado a una relación de cariño y respeto entre los seres humanos, la naturaleza y las deidades, en que se buscaría restablecer el equilibrio entre todos, en armonía con el entorno y el *ayllu*, en donde se expresaría la espiritualidad y un vínculo sagrado con la Madre Tierra. En ese sentido, la expresión del especialista, se asociaría a esta vida armoniosa, ligada al campo de la afectividad, en una totalidad del espacio-tiempo, que estaría reflejada en estas tres palabras.

Por otro lado, es posible encontrar también palabras metafóricas que son parte de las expresiones de afecto por parte de las familias, al dirigirse a sus hijos.

Entrevistador: *¿le dice algo especial a él?*

Mamá de Mariano: *sí...*

Entrevistador: *¿qué le dice para demostrarle que lo quiere?*

Mamá de Mariano: *le digo "mi bebé", "mi poporro", "mi rey".*

Entrevistador: *¿cómo más demuestra su cariño hacia él?*

Mamá de Mariano: *me preocupo por él. Es hijo único, profe.*

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

Juncosa señala que las palabras metafóricas pueden entenderse como apelativos cariñosos. En ese sentido, palabras como “poporro”, “rey” o “bebé” podría entenderse como dichos apelativos. Respecto a la palabra poporro⁴², esta suele usarse para referirse a algo bonito o bueno, a un nivel exagerado. Analizando la palabra, a la luz del aporte de Soriano, podríamos situar esta palabra dentro del campo semántico de lo moralmente bueno; a ello, si se adjetiviza a la palabra niño, habría una gran representación sobre la bondad relacionada a este. En el caso de la palabra “bebé”, podrá inferirse que el campo semántico de esta palabra tiene una asociación con inocencia, ligándolo a este concepto de recién nacido, lo que daría la connotación de inocente al niño. Finalmente, la palabra “rey”, alude a un personaje que sobresale sobre los demás, el representante máximo o hasta el mejor, por lo que la mamá, al llamarlo así a Mariano, podría asociarse a estos significados.

Como se ve hasta aquí, no todas las familias conocían las palabras en quechua o no llegaban a dar especificidad del significado de estas. De hecho, al 2015, el INEI y el Instituto de Defensa Civil señalaron que, en el departamento de Huancavelica, menos de la mitad de su población hablaba quechua⁴³. La influencia de la escuela en los procesos de alfabetización, los procesos de urbanización que algunas comunidades rurales han experimentado en las últimas décadas y los procesos de migración interna en el país, serían razones para entender por qué se habla y entiende cada vez menos el quechua. Pese a ello, en la comunidad misma, pude observar que son las personas más adultas, quienes siguen conservando la lengua, a comparación de las mamás entrevistadas, que son más jóvenes y cuyas trayectorias de vida están ligadas a aquellos fenómenos sociales. Esto, como señala Ames (2011), nos invita a reconocer que no podemos ver ya lo rural como sitios estancados en el tiempo, sino, más bien, reconocer la

⁴² No llegué a dar con un significado concreto, respecto a esta palabra. Si bien la información es difusa y, de fuentes, no tan confiables, igual abordo el término desde lo que, usualmente, se utiliza.

⁴³ Véase Diario Correo. (2017). *Huancavelica: Menos del 50% de personas habla quechua y 7 de cada 10 usa jergas*. Obtenido de Diario Correo: <https://diariocorreo.pe/edicion/huancavelica/huancavelica-menos-del-50-de-personas-habla-quechua-y-7-de-cada-10-usa-jergas-727778/#:~:text=M%C3%A1s%20del%2047%25%20de%20la,en%20otros%20pa%C3%ADses%20o%20continentes>.

heterogeneidad que se ha originado en las zonas rurales. No obstante, este ejercicio ha servido para acercarnos a cómo es que se siguen conservando algunos elementos de la cosmovisión andina y su relación con algunas palabras.

Finalmente, en esta sección, he querido abordar cómo están siendo concebidos los afectos desde los distintos actores participantes, pertenecientes a la escuela y la familia, analizando sus discursos e interacciones para comprender sus significados y el marco referencial en que están situados. En la siguiente sección, continuaré este abordaje del campo afectivo, pero observándolos desde la lógica de la intencionalidad que se reproduce en la acción de quienes han sido las protagonistas del cuidado y atención de los niños y las niñas, las mujeres.

5.2. Los afectos temporalizados y las narrativas sentimentales de las mujeres cuidadoras

Surrallés (1998) sostiene que, para acercarse a los afectos, hay que entenderlos desde la propia subjetividad de los actores, sus vivencias, lo que sienten, los significados que atribuyen a ello, los discursos que conllevan a sus acciones, así como las perspectivas que tienen sobre el mundo. Es decir, existen una serie de movilizaciones internas que sustentan sus acciones y que, como da a entender Le Breton (2013), tienen una relación muy estrecha con la historia personal, su psicología, su sexo, edad, hasta incluso el entorno que rodea a los actores, lo que alimentaría su afectividad.

Así, en esta parte del capítulo, quiero abordar estas intersecciones ligadas al género, lo generacional y el estatus, las cuales han podido ser identificadas, a partir del acercamiento a las trayectorias de las mujeres participantes en este estudio. Para ello, he dividido esta segunda parte en dos secciones: la primera, en la que trataré la complejidad de la labor que han desempeñado las mujeres con los niños y las niñas, en el contexto de la pandemia, y la segunda, para dilucidar qué discursos subyacen a las narrativas que movilizan sus acciones día a día.

5.2.1. Las mujeres cuidadoras

En el capítulo anterior, di cuenta de que son las mujeres quienes cumplen un rol protagónico en el aprendizaje de niños y niñas. Como mencioné, algunas de ellas

se dedican al campo, a las labores domésticas, a la obtención y administración de los recursos económicos para la casa, el cuidado de los niños, entre algunos roles, que son parte de las dinámicas del día a día.

En efecto, la literatura evidencia el rol protagónico que cumplen las mujeres en la crianza, pero también en la expresión del afecto (Isbell, 1997; Ortiz, 2001; Bollen, 2006; Ames, 2013a, 2013b; García, 2017). En mis llamadas, la mayoría de mis coordinaciones y con quienes tuve mi interacción fue con mujeres. La mayoría, ya sea madre, tía o hermana, solían repetir el aumento de sus obligaciones, con la pandemia. Recordemos un poco sobre cada una de ellas.

Así, por ejemplo, quienes son madres solteras, además de sus trabajos, ya sea en la oficina o, en otro caso, en la chacra, poseían responsabilidades dentro de la casa como la limpieza, la alimentación, el juego, la ayuda en las tareas, entre otras, pero que, con la pandemia, se intensificó mucho más el rol pedagógico de ellas, lo que implica una mayor responsabilidad, en términos de participación, por parte de ellas. Estas madres solteras, al parecer, seguirían estudiando, ya sea para obtener un título y ascender laboralmente, o abrir un negocio familiar. La primera viviría en Ica; la otra, en la comunidad de Cusicancha.

Por otro lado, está el caso de una mamá, que, al contrario de las dos anteriores, solo cuenta con estudios de nivel primaria. Dedicada al campo por años, y tras tener a su hijo, decidió mudarse con su familia a Lima, donde trabajaría de costurera en una empresa textil. La llegada de la pandemia, hizo que la empresa reduzca personal, haciendo que se quede sin trabajo. Ahora, dedica su vida a las labores domésticas, pero también al apoyo pedagógico que requiere su hijo. También está el caso de la tía de uno de los niños, quien es docente, se habría estado dedicando a cuidar a su sobrino, dado que considera que la madre no estaría pendiente de las tareas escolares de su hijo, por lo que ella, de algún modo, también se sentía responsable por él. Como es evidente, cada una de estas mujeres, en síntesis, ha asumido un rol ligado al cuidado y la atención permanente a niñas y niños.

En esta lista, agrego también a las maestras, quienes, además, de su labor como docentes, que implica acompañar a sus estudiantes y sus familias, también están

dedicadas al cuidado de sus familias, las labores domésticas y a la obtención de ganancias para solventar los gastos del hogar.

Ahora bien, los cuidados que algunas de estas mujeres brindan a sus hijos, tienen su sustento en sus propias trayectorias de vida. Por ejemplo, cuando conversé con la mamá de Fabrizzio, acerca de su crianza, ella me comentó que, a comparación de su madre, su padre era mucho más cariñoso. En un tono de nostalgia, pero también de mucho orgullo, me comentó acerca de la relación que tiene con su papá y mamá, quienes, a la fecha, siguen viviendo en Huayacundo Arma, su tierra natal.

Mamá de Fabrizzio: *(risas) mi papá es súper cariñoso. Siempre he sido su bebé para mi papá. Hasta cuando iba al colegio de grande mi papá me decía: "mi bebíta", "mi cholita". Muy cariñoso.*

Entrevistador: *¿Había otras formas que expresaba él su cariño?*

Mamá de Fabrizzio: *Con besos, abrazos, sino también palabras y acciones. Siempre lo que pedía, él trataba de complacerme. Siempre ha cumplido con mis caprichos y todo lo que quería (risas). Hasta incluso con el tema de las fiestas.*

Entrevistador: *¿y en el caso de su mamá?*

Mamá de Fabrizzio: *en el caso de mi mamá es diferente. Ella, [a mis hermanos y a mí], nos ama un montón. No es tan expresiva, eso sí. Nos daba lo que necesitábamos. Propina, permisos. Sí nos amaba, pero no era tan expresiva. No era mucho de abracitos, besitos. Ella era la más seria.*

Entrevistador: *¿y cuando era niña, hacía alguna travesura? Por ejemplo, ¿cómo le corregían sus papás?*

Mamá de Fabrizzio: *cuando hacíamos alguna travesura, como todo padre nos castigaban, pero al instante estaba ahí abrazándonos. Mi mamá era más radical. Mi papá, en cambio, era más de perdonar. Ella más bien insistía en que nos castigue, pero a los 5 minutos mi papá nos abrazaba. Mi papá era mucho más condescendiente.*

Entrevistador: *son mayores ya...*

Mamá de Fabrizzio: *sí, ya son mayores, aunque no tanto tampoco.*

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

Lo anterior, resulta interesante para notar cómo se halla una diferencia significativa entre la forma de trato entre la madre y el padre, en cuanto a las expresiones de afecto. Pese a la ausencia de expresiones físicas, por parte de la madre, la

mamá de Fabrizio reconoce el cariño y el amor que su madre sentía por ella, aunque, claro, este lo presenta en un nivel menos elevado que el del padre. Esto sucedería, de modo casi similar, en el caso de la mamá de Mariano.

Entrevistador: *¿y su papá?, ¿cómo era? ¿cómo le demostraba su cariño?*

Mamá de Mariano: *también nos quería bastante. Era cariñoso. No tan expresivo, pero sí sentía que nos quería.*

Entrevistador: *no expresaba mucho cariño, entonces.*

Mamá de Mariano: *Era serio. Nos quería bastante. No era muy cariñoso. Nunca me ha castigaba tampoco. Cuando mi mamá me resonaba por algo, él no lo hacía, pe.*

Entrevistador: *¿alguna travesura que haya hecho de niña se acuerda?*

Mamá de Mariano: *sí, hay veces con la familia nos íbamos a pastear carnero, pero, a veces, por fastidiar le agarraba su gorro.*

Entrevistador: *¿y qué pasó?*

Mamá de Mariano: *Mi mamá sí me resonaba, pero mi papá no.*

Entrevistador: *¿y siempre le han resonado o también le corregían de otro modo?*

Mamá: *mi papá no. Mi mamá sí. Una vez... yo no lo he hecho caso, con la ortiga no más me dio.*

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

Finalmente, en esta misma línea, la mamá de Fabiana comenta sobre su padre: “[...] me quiere bastante. Siempre me apoya. ‘Hija’, me dice, me da ánimos”.

Estos casos dan a conocer las trayectorias familiares de algunas mujeres participantes y reconocer la intersección entre la vinculación con el género y las prácticas afectivas. Es interesante la percepción que tienen sobre sus padres y la forma de demostrar su cariño hacia ellas en su crianza. No obstante, existe un punto que es importante resaltar. En el campo de la participación familiar, la literatura también sitúa el rol protagónico de la mujer en el soporte pedagógico y el cuidado de niños y niñas. Por ejemplo, un estudio de UNICEF (2019) constata que, dado que las responsabilidades de crianza recaen más sobre las madres, son quienes castigan con mayor de frecuencia de manera física y psicológica a sus hijos e hijas. Caso contrario al de los padres, quienes están más ausentes y

quienes no asumirían con frecuencia estas acciones, aunque cuando la ejercen pueden ser mucho más severos. No sería de extrañar, entonces, que sean las mujeres, quienes asuman un rol mucho más protagónico en cuanto a las expresiones de afecto, pero también en torno a las formas de disciplina en el hogar. Por lo que podríamos señalar, además, de que son las mujeres, quienes también cumplen un rol clave en la participación, así como en la configuración de los afectos entre la familia y escuela, al mostrar preocupación por la situación de los niños y las niñas a su cargo, y estando vigilantes con cómo se sienten y las acciones que realizan las docentes para el bienestar de ellos y ellas, y viceversa.

Ahora bien, en los Andes, es común que las formas de participación se expresen también integrando a otros miembros familiares, que no son ni padre ni madre, sino más bien son los hermanos mayores. El caso de la hermana de uno de los niños, va en esta línea. Siendo estudiante de secundaria, ha asumido el cuidado y soporte pedagógico de sus hermanos. Si bien reconoce la importancia de ayudar a su familia y a sus hermanos menores, percibe que el tiempo, a veces, le es insuficiente para hacer sus labores.

Hermana de Sebastián: *A veces no llego a ver las clases por el tiempo. De todos modos, me pasan la clase por whatsapp. Me tengo que poner saldo para verlo.*

Entrevistador: *¿qué es lo que haces durante el día?*

Hermana de Sebastián: *En casa, realizo las cosas de la casa. Cocino, limpio. También, voy a la chacra a ver, a sacar la leche de mis animales. Cuido a mis hermanitos también y les ayudo en sus tareas.*

Entrevistador: *¿y tus papás?*

Hermana de Sebastián: *Mis papás están muy ocupados. Igual, mi mamá me hace recordar. Ella no lo hace porque no tiene tiempo.*

(Hermana de Sebastián, entrevista telefónica, 16 de octubre de 2020)

A esto se agrega, la función de soporte afectivo que posee ella y se lo brinda a sus hermanos como parte de su cuidado. Esto lo expresa del siguiente modo:

“A mis hermanos, les demuestro mi cariño abrazándoles, jugando con ellos. Juego yaces con ellos. También vamos a la plaza a jugar fútbol o jugamos canicas. Les hago varias bromas. Los molesto y les digo “¡te estaba mintiendo!”. O también les pongo apodosos de cariño. Ahí, a mi hermano Sebastián, le digo Coquito, porque como capta las cosas rápido, así le digo”.

(Hermana de Sebastián, entrevista telefónica, 16 de octubre de 2020)

Esto demostraría la adquisición de capacidades como la autonomía y la confianza que la hermana ha adquirido, por parte de sus padres, para asumir responsabilidades, en torno al cuidado de sus hermanos y el apoyo a las labores de su hogar. Con mucha amabilidad y disposición, escuchaba las llamadas que tenía con su hermano, reforzando las ideas y preguntas que yo planteaba para su hermano. Esta suma de responsabilidades, conforme los niños y las niñas van creciendo, suele darse, de manera muy frecuente, en el mundo andino. La mamá de Mariano, por ejemplo, al preguntarle sobre las formas de cariño que le expresaba su mamá, cuenta que le regalaban animales como carneros, oveja, alpaca o vaca para que las cuide, a los que les agarraba cariño, al ser un regalo de su madre. Así, la iniciación de las responsabilidades, en cuanto a los cuidados a los animales o el cumplimiento de las labores, se relacionaría, definitivamente, con el campo de la afectividad.

5.2.2. Los afectos temporalizados y las narrativas sentimentales

Las percepciones que tienen los participantes sobre sus padres y cómo recibieron afecto de parte de sus familias, no son otra cosa que expresión de sus trayectorias de vida. Estas como señala Le Breton (1999), tienen un vínculo muy estrecho con el campo afectivo, ya que son las biografías de las personas que, de algún modo, alimentarían este campo y sus formas de expresión. En ese sentido, sostengo que los afectos son también constructos resultantes de las temporalidades históricas que, de algún modo, sustentarán las relaciones afectivas entre los actores sociales. Así, las trayectorias individuales y familiares, y las del entorno, darán forma al campo afectivo de las mujeres cuidadoras y, por ende, a las intencionalidades de sus afectos.

Los primeros casos de contagio en el Perú, por covid-19, comenzaron a escucharse en los inicios del mes de marzo. Las noticias del caos que estaba viviendo Wuhan, en China, lugar del brote de la pandemia, otras partes del mundo, y las noticias *fake*⁴⁴ sobre las características del nuevo coronavirus, no hacían, si no,

⁴⁴ Efectivamente, la información que llegaba por boca de las maestras era amplia, pero también tergiversada, en torno a las características del nuevo coronavirus. Datos que sostenían que el virus había sido

aumentar el temor sobre el futuro incierto que vivirían la escuela y la comunidad, y generar una serie de conversaciones relacionadas a la injusticia, la muerte, el miedo, entre otras sensaciones. En aquella semana, el inicio de clases de las escuelas públicas había sido postergado por el Gobierno peruano, mas no canceladas. La UGEL-Huaytará, en su *Facebook*, publicó una noticia acerca de que los docentes debían seguir trabajando en sus centros de labores, lo cual generó la impotencia e indignación de las maestras, dado el riesgo que se exponían para contagiarse. *“Qué querrá el Gobierno de nosotros”*, decía la directora.

Esta sensación de incertidumbre, pero también de injusticia, hizo evocar en las maestras la huelga nacional de docentes⁴⁵ de 2017, que convocó a miles de miembros del sector magisterial, en distintas regiones del país, quienes exigían recibir un salario más justo. La directora narraba cómo se habían organizado los y las docentes, como parte de lo que ella denominaba como “lucha”, y las acciones de protesta que cometieron en esos meses de huelga (bloqueo de carreteras, manifestaciones en la calle, la entrega de víveres para quienes no eran parte de Lima, entre otras). Agregó que ella sí llegó a ir a la marcha hacia el Congreso. Las otras maestras también contaron sus experiencias de lo vivido, en otras provincias. *“Hay quienes tienen miedo [...], pero yo no. Orgullosa de haber ido a luchar”*, afirmó la directora. Una suerte de reconocimiento de la figura política del docente, cuyo papel es importante también dentro de las coyunturas o “luchas” educativas.

Esta conversación, me hizo notar el gran descontento que tenían las maestras en torno a cómo el Estado ve al profesorado. Esto también lo pude corroborar con mis entrevistas, enmarcadas en el contexto de la pandemia.

Entrevistador: [...] *¿qué cree que para el Estado significa ser maestra, ser docente?*

Directora: *Mira, nosotros este..., como docentes no somos bien valorados. A nosotros no nos valoran bien, porque, de repente, para ellos, para*

producto por manipulación o que era producto de la combinación de virus del VIH, cáncer y el AH1N1N, circulaban, de manera muy frecuente, por las redes sociales.

⁴⁵ La huelga magisterial de 2017 tuvo una duración de tres a cuatro meses. En este, los maestros a nivel nacional exigían el aumento de sus salarios, en la escala de remuneraciones, ante la promesa del presidente de turno, Pedro Pablo Kuczynski, de pagar unos S/2000 en la primera escala. El Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SETUP) respaldó la marcha. Véase Diario Gestión (2017b) *¿Por qué están en huelga los docentes?* Recuperado de <https://gestion.pe/peru/politica/huelga-docentes-141243-noticia/?ref=gesr>

el Estado, de repente, somos la última carrera, ¿no? Pero en sí, en el fondo, no, no es así las cosas. Las cosas son totalmente distintas. Ahora mismo el gobierno se está dando cuenta las necesidades que tiene de dictar clases... [...], como Aprendo en Casa que es muy difícil, no es fácil, llegar a todas las poblaciones y nosotros somos los que estamos llegando al rincón más profundo del Perú.

[...]

Directora: *claro, ahorita ellos tienen que darse cuenta que nosotros somos muy importantes para la población, porque ahorita ni Aprendo en casa, nadie no nos puede suplir. Nosotros somos muy importantes para... para los niños. Para el pueblo, para la Educación de los niños. Esa es la realidad ahorita, Enrique.*

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

Lo mencionado por la directora tiene mucha correlación con lo que explicaba, respecto a las luchas docentes. Deja notorio su descontento hacia el Estado y remarca la necesidad de reconocimiento a la figura docente, por parte de este, en el contexto actual y también evidencia indignación, pero también compromiso con su carrera. Esto podría mostrar la representación del maestro como sujeto de reconocimiento social, en especial, en el contexto de la pandemia. En lo que va la crisis sanitaria, distintos medios de comunicación, organizaciones civiles y canales oficiales del Estado han posicionados a los y las docentes como los primeros en la línea de batalla para garantizar la continuidad del servicio educativo (UNESCO, 2020). Esto da la impresión de que estas palabras estarían siendo usadas de una forma metafórica, ligadas a un escenario bélico, haciendo que tengamos la representación de un o una docente como un sujeto “heroicizado”, quien haría una hazaña extraordinaria y cuya figura tendría una alta carga de reconocimiento social, en torno a su labor y los desafíos⁴⁶ que esto conllevaría⁴⁷.

⁴⁶ Respecto a este punto, es interesante la nota que publicó el Diario La República (2020), en torno a la muerte de los maestros que se contagiaron por el nuevo coronavirus, mientras buscaban ejercer sus labores, y fallecieron, eventualmente, al no contar con servicios de salud cercanos. Véase Berríos, M. y Valdivia, A. (2020) *Los maestros mueren en silencio*. Recuperado de: <https://larepublica.pe/sociedad/2020/06/14/coronavirus-en-peru-los-maestros-mueren-en-silencio/>

⁴⁷ A raíz de la publicación hecha por el Diario La República, el MINEDU (2020) publicó un decreto de ley, en que se otorgaría un subsidio por luto-sepelio, a causa del fallecimiento del cónyuge o conviviente, reconocido judicialmente o notarialmente, padres o hijos del profesor. Véase Decreto Supremo N°008-2020-MINEDU.

Ahora bien, el descontento hacia el Estado no solo se podría entender, en términos de falta de reconocimiento social, sino también por la insatisfacción de lo que implicaría el brindar lo necesario para que el docente cumpla su labor.

“[...] Usted sabe que cada gobierno va cambiando una que otra cosita, ¿no? Puede decir, ¿no?, en función del trabajo... Ellos también, eh... Cada ministro que entra también, va haciendo sus cambios, ¿no? Entonces, es en función a ellos lo que también se está trabajando, ¿no? En algunos puntos uno no está de acuerdo, porque las capacidades, las competencias, eso lo ven más a nivel de la costa, no a la realidad de los alumnos de la sierra. Ahora recién están preocupados, ¿no? Los mismos textos que nosotros estamos viendo hay temas que la mayoría están en función de la experiencia reales del lugar de los estudiantes.”

(Tutora, entrevista telefónica, 06 de setiembre de 2020)

La tutora, al final del párrafo, deja evidenciar un problema que es muy recurrente en los estudios sobre escuelas rurales, en cuanto a la descontextualización de los materiales propuestos para los y las estudiantes de la EBR. Si bien al final ella reconoce que hay temas que estarían en función de la realidad de los y las estudiantes, es curioso lo que se puede encontrar en la propuesta de las fichas de Aprendo en Casa. Para ello, quiero presentar, brevemente, extractos de una ficha (Gráfico N° 9) que fue realizada para el primer grado de primaria⁴⁸, a fin de hacer notar lo señalado por la maestra.

El ejercicio invita a que los niños y las niñas puedan elegir la danza que más les gusta con sus familias. No obstante, previamente, no se hace ninguna aclaración de estas danzas, por lo que la familiaridad con ellas y el poder brindar una opinión sobre si les gusta o no, quedaría en el aire. Además, teniendo los problemas de conectividad, esto complejiza la labor a realizar por los niños y las niñas. La ficha continúa.

⁴⁸ Esta ficha pertenece a la semana 14 de las fichas de Aprendo en Casa. Su título es “Conocemos nuestra diversidad”, preparada para el 1° grado de primaria.

Gráfico N° 9

Ficha de “Aprendo en Casa” para 1° grado de primaria - parte 1

- Dialoga con tu familia sobre las actividades que has desarrollado esta semana. Ahora que has conocido una diversidad de danzas, ¿cuál de ellas te llamó la atención?, ¿por qué?, ¿qué danza representa a tu región o localidad?
- Rosa y Rodolfo están mirando un programa en televisión donde se presentan diversas danzas típicas del Perú. Observa lo siguiente:



Huaylas



Valicha



Pacasito



La pandilla

A ellos les gustó bastante la danza valicha y a ti, ¿cuál de ellas te gusta?

- Hoy aprenderás a organizar datos en una lista y tabla de conteo.
- Ahora, pídele a un familiar que te ayude a leer las metas de hoy.

Fuente: Ministerio de Educación (2020)

Gráfico N° 10

Ficha de “Aprendo en Casa” para 1° grado de primaria – parte 2

- Pídele a un familiar que te ayude a leer el siguiente problema:

Para participar en las festividades por Fiestas Patrias en la localidad, tu familia tiene que decidir con cuál danza participar. Si el objetivo es bailar la danza que más les gusta y divertirse juntos, ¿qué pueden hacer para saber qué danzas prefieren? Organiza los datos en una tabla de conteo.

- Con ayuda de un familiar, responde las siguientes preguntas: ¿qué queremos saber?, ¿qué tenemos que hacer? Explica el problema con tus propias palabras.
- Piensa, ¿cómo puedes averiguar la danza que prefiere tu familia?, ¿qué debes hacer para saber qué danza conocemos?, ¿qué danzas nos gustan más?
- Elijan tres danzas y organiza la información en una lista. Observa lo siguiente:

Fuente: Ministerio de Educación (2020)

Posteriormente, la actividad está enmarcada con la habilidad matemática de conteo (Gráfico N° 10). Si bien se pide a que cada estudiante pueda averiguar en qué danza desea participar con su familia, en el distrito de Cusicancha, ocurre

totalmente lo contrario. En ella, las comparsas y las danzas suelen realizarse en el aniversario político (12 de octubre) y la fiesta patronal (14 de junio). Una danza muy conocida es la danza de los negritos, en que la elección no proviene tanto por parte de las familias, sino que obedece a la mayordomía, producto de la festividad, y que, más bien, sería el mayordomo el encargado de pedir a familiares, amigos y allegados a que puedan participar de las actividades, como danzas, comparsas, entre otras. La actividad hubiera ganado mayor potencialidad, si se hubiera abordado desde lo que ocurre en la comunidad. Si bien es una actividad simulada y no se deja de lado el esfuerzo, responder desde lo que ocurre en cada localidad hubiera sido una oportunidad de contextualización al material pedagógico.

Así, lo anterior podría notarse en lo que el especialista de la UGEL señala, respecto a la labor del Estado.

“[...] el Estado ve al maestro desde las entidades grandes, no lo ve tan ampliamente, con respecto al, por ejemplo, estableciendo un Currículo Nacional, siempre considerando las características con las que cuenta las I.E. El Currículo Nacional que consta, pero, lamentablemente, siempre está orientado a las ciudades grandes, por ejemplo, Lima, la capital. Falta descentralizar. No hay un diagnóstico previo como para que se vayan viendo distintos panoramas de las distintas realidades de las I.E.”

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

La cita, en ese sentido, es interesante, en la medida en que aporta sobre esta descontextualización desde el Currículo Nacional, en torno a cómo se abordan los aprendizajes. Pero, además, la cita muestra a un docente distante desde el Estado, un sujeto, cuya labor, está abierta, pero que, al parecer, no estaría correlacionada del todo con la labor estatal.

Ahora bien, la incertidumbre del contexto también generaba movilizaciones, respecto a las trayectorias familiares de las maestras, relacionadas a una temporalidad histórica y espacial que les evocaba una serie de implicancias emocionales-cognitivas, relacionadas a sus propio yo e identidades sociales, en el marco de las relaciones que tienen con su entorno y con otros sujetos. A esto, le he llamado afectos temporalizados.

Así, cuando estaba en la escuela, las maestras y yo conversábamos sobre cómo podría impactar la enfermedad del covid en la comunidad, en especial, en los niños, las niñas y los adultos mayores. La tutora narró un poco de su biografía. Tras haber estudiado Asistencia Social, en Ayacucho, viajó a Huaytará, en donde comenzó a trabajar en dos comunidades cercanas a San Antonio de Cusicancha. Años después, en 1993, fue reasignada a la escuela de Cusicancha, donde comenzó a trabajar como docente. Años más tarde, empezó a desempeñarse como directora de la escuela desde 1997 hasta el 2010, época en que, junto con la comunidad, hizo posible la reconstrucción de la escuela con material noble. Por situaciones de salud, decidió renunciar a la dirección y asumir solamente la docencia en aula. Al conversar con ella, explicó que las razones por las que se quedó en la zona fue porque se sentía a gusto en el sitio, su familia había sido de la zona y también para ayudar a su madre, quien es muy mayor de edad, y hermanos menores, los cuales no tienen muchos ingresos económicos. Para fines de este año, habría pedido su jubilación del magisterio.

También está el caso de la directora de la escuela. De niña, vivió y se crío en Huayacundo Arma. Ha ejercido por 20 años la docente en aulas multigrado, entre ellos, 19 como directora. Para ella, ser maestra resulta ser bastante significativo, pues siente que está formando personas. Sus expectativas eran volver ir a Ica para estar con sus hijos, que están estudiando, y acompañarlos de cerca, en donde también tendría su casa. No obstante, la situación de la pandemia la ha desanimado, por lo que prefiere quedarse en Huayacundo Arma. Pese a esto, ella considera que el trabajo de ser maestra le es significativo, en especial, en el campo, dado que considera que la población es mucho más humilde y, además, porque considera que es parte de su identidad como persona.

Estas trayectorias son interesantes, en la medida en que nos permiten conocer cómo sus vivencias han definido su propia identidad docente. El gusto a la carrera o el sentimiento de pertenencia a el sitio, podría interpretarse también como parte de sus propios afectos, los cuales han sido configurados por sus propias trayectorias de vida y las vivencias que han tenido en la comunidad. Estos afectos, de alguna manera, haría que ellas hayan continuado con sus trabajos, hasta el día de hoy y sustente su práctica y los esfuerzos que hemos visto, a lo largo de todo el estudio. A la fecha, ellas esperan que las cosas marchen cada vez

mejor, no solo por ellas y sus propias familias, sino también por sus estudiantes y sus familias. La directora se mostró, particularmente, preocupada, dado el contexto de violencia que vivió la comunidad y una posible afectación de la misma en las familias de sus niños y niñas.

Directora: *Porque de un tiempo a otro los padres también son... ellos están golpeados por eso del terrorismo y todos esos..., esas cosas. Y siempre han tenido, pues... esa, esas secuelas que ellos tienen hasta ahorita. Entonces, todas esas cosas también siempre de una u otra forma han venido eh..., sintiendo también los niños.*

Entrevistador: *¿De qué modo, profe?*

Directora: *Lo que los padres de familia sienten, lo que les ha pasado años atrás, siempre lo están comunicando a los niños. Entonces, los niños piensan que todo es malo y..., y... ¿qué necesitamos? Necesitamos un..., un personal de salud para que lo puedan explicar y dirigir bien a los niños, ¿no? Y las cosas no son como eh..., los padres le pueden explicar, porque ellos han vivido un momento muy difícil, ¿no? Ha habido muerte de sus padres, muerte de sus abuelitos por terrorismo. Entonces, esos nietos están son ahorita los actuales, los que están viviendo.*

[...]

Directora: *Son los padres de nuestros niños que ahorita están. Entonces, esa situación hace que... que, de repente, haya tergiversado la situación emocional de las personas.*

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

No cabe duda de que el terrorismo, en las zonas andinas, haya tenido algún efecto en la población, dado lo complejo y difícil que fue. Pese a ello, no he podido encontrar evidencia empírica que respalde de qué manera ha tenido sus consecuencias a nivel psicológico o en las prácticas sociales de la gente de la comunidad. Sé que, a causa del suceso, en la comunidad, el proceso de migración se intensificó hacia las ciudades y que, además, por mis conversaciones con algunos miembros familiares, se recuerda como un episodio muy duro y triste. No obstante, habría que analizar qué tanto estas vivencias de la época del terrorismo estarían correlacionadas con los temores en la población, producto de la pandemia. De todos modos, resulta significativo, las movilizaciones que generan en la maestra y su asociación con estas situaciones que también marcaron la comunidad de Cusicancha.

Considerando esto quise explorar un poco más los sentires de las maestras, por medio de cartas escritas. Pese a que solo recibí la carta de la directora, resulta movilizador lo que ella escribe:

“Profesionalmente estamos atados de manos ciento una impotencias frente a las necesidades de nuestros estudiantes, su situación económica la falta de un celular, la falta de internet, falta de manejo del watssap en nuestros niños para poder brindar apoyo en sus aprendizajes.

Es triste porque tenemos personas, familias que están perdiendo la vida hay mucho sufrimiento en las diferentes familias del Perú y todo el mundo

[...] Que no exista la pandemia del COVID-19 para estar con mis niños trabajar y no pierdan más el tiempo porque en San Antonio de Cusicancha no tenemos las condiciones para “Aprendo en casa”

Siento una gran tristeza por la situación que estamos viviendo en la pandemia”.

(Directora, carta digital, 13 de octubre de 2020)

Sus escritos, pues, reafirman los desafíos que la comunidad educativa de la escuela de Cusicancha experimenta, los cuales ya he venido trazando, a lo largo de mis hallazgos, pero, que, pese a este escenario tan retador, sus afectos temporalizados siguen impulsando sus acciones, como lo llamaría Abramowski (2018), sus narrativas sentimentales. En su estudio, ella analiza la configuración de la afectividad docente en los maestros de escuela primaria de la Argentina entre los años 1870 y 1970. Así, ella hace referencia de este término del siguiente modo:

“¿Cómo analizar la intensidad emotiva (las lágrimas de emoción, el repiquetear del corazón, la turbación del espíritu), el carácter épico del trabajo (la misión trascendental que se tiene por delante) así como la apelación al amor en estas descripciones de la tarea del educador? Hemos decidido denominar este modo particular de relatar la labor de los maestros como ‘narrativa sentimental docente’ e intentaremos entenderla a partir de trazar paralelos y/o parentescos con el ethos ‘del amor romántico’ porque -y esta es nuestra hipótesis- consideramos que estarían hechos de una materialidad afectiva similar”. (Abramowski, 2018, p. 5)

En efecto, la mirada que le da la autora a las motivaciones y los afectos que movilizarían, de algún modo, el quehacer pedagógico estaría vinculado a una suerte de ciertas pasiones y sentires ligados con la identidad docente. Pero, además, estos afectos estarían relacionados con un *ethos* romántico que definiría el

impulso afectivo de su trabajo. Lutz (1986), citada en Abramowski (2018) sostiene que en el mundo occidental se fue construyendo a la mujer como un ser naturalmente emocional, en que emociones como fragilidad, debilidad y necesidad de protección estaban presentes hasta el punto de la tenacidad, arrebatos y energía hacia los suyos. El *ethos* romántico, al que hace referencia Abramowski, habría impactado también en esta concepción del género femenino, relacionada al sometimiento y la dependencia femenina, pero también para plantear espacios de autonomía y liberación. Ahora bien, tradicionalmente, en el mundo andino, lo femenino representa la gestación que da forma y contiene energía, que, en el encuentro de lo masculino, que representaría la energía pura y no canalizada, se complementaría para darle balance al mundo (Echenique, 1996). Con las transformaciones de las zonas rurales y la circulación de información a ellas, no podría tomar en su plenitud esta mirada de lo femenino, desde la mirada tradicional andina. No obstante, es interesante en la medida en que se le puede brindar hincapié a esta energía que posee la mujer y que es posible también notarlo en las maestras entrevistadas.

En ese sentido, en las trayectorias descritas por las docentes, es posible notar afectos como el tesón y la esperanza, porque sus niños y sus familias estén bien. A ello, considerando lo que señalé páginas atrás sobre los discursos ligados a la paciencia, pero también el esfuerzo que las sigue impulsando, sus narrativas emocionales cobran sentido, a partir de sus acciones con la escuela y sus estudiantes

Del mismo modo, esto puede encontrarse en las madres entrevistadas, cuyas acciones apuntan, principalmente, al bienestar de su familia y sus niños. Por lo que podríamos inferir que sentimientos de preocupación, indignación, esperanza, entre otros, sustentarían sus narrativas sentimentales.

Con todo lo anterior, he querido exponer cómo el campo de la afectividad, de algún modo, no está desvinculado de la relación familia-escuela, sino que, más bien, su configuración sostiene esta relación y hace constatar que son las narrativas y los afectos temporalizados que, de algún modo, impulsarían también la participación entre ambos agentes, cuyo foco serían los niños y las niñas. Tras ello, en la última parte de este capítulo, abordaré el caso de los y las estudiantes

del aula, quienes, acorde a la literatura sobre la participación familiar en la escuela, tendrían un rol intermediario en ella, pero también, como se ha visto, a nivel afectivo. Así, exploraré los sentires de las niñas y los niños, sus percepciones frente a la participación de los adultos que interactúan con ellos y ellas, y las formas de agencia que han desempeñado, con los cambios vividos, en sus hogares y la escuela.

5.3. Sentires de las niñas y los niños frente a los cambios

A lo largo del estudio, he hechos ya breves acercamientos a la situación de algunos niños y niñas, y cómo es que las interacciones de sus familias y maestras, se materializan en la participación, pero también en el plan afectivo. Si bien mi intención, desde el inicio del estudio, no era entrar a los hogares, mis llamadas sirvieron para establecer un vínculo interesante con las familias. Aunque no haya podido lograr entrevistar a todos los niños, logré tener un acercamiento a sus percepciones sobre la realidad.

5.3.1. Sobre la participación, sus familias y sus maestras

Los niños y las niñas tienen percepciones sobre la participación de sus familias en la escuela, que se traduciría, de algún modo, en el apoyo que hacen sus familiares para que ellos puedan seguir aprendiendo. En general, sus valoraciones están ligadas a cómo les enseñan y la ayuda que reciben con las tareas. Pero también, aprecian las acciones que sus familiares hacen hacia a ellos, en términos de cuidado y cariño.

Respecto a esto, aproveché para hacer un ensayo ⁴⁹de un ejercicio llamado “¿Quién es más importante para ti?”, tomado de las experiencias de recojo de información con niños, propuestas por Ames, Rojas y Portugal (2010), el cual permite acercar al investigador a conocer a quién consideran importante los niños y las niñas en su cotidianidad, en los distintos espacios en los que transitan (escuela, familia y comunidad) y las justificaciones de su elección. Este puede realizarse, a través del dibujo. Con esta actividad⁵⁰, pude conocer que, entre los

⁴⁹ Anoto ensayo, dado que no había previsto, desde la reformulación de la metodología de estudio, el acercarme a conocer los sentires de los niños y niñas con quienes colaboré. De todos modos, lo recogido sirvió para profundizar mucho más en el tema.

⁵⁰ Pese a que el ejercicio invita al dibujo, fue complicado, en algunos casos, que puedan realizar el ejercicio. A veces o no querían hacerlo o simplemente, dejaban de dibujar para concentrarse más en explicar. No

miembros más importantes y relevantes para estos niños y niñas, se encuentran su mamá, papá, hermanos y abuelos. Frente a esto, los niños manifiestan distintas formas de expresar su afecto a sus seres queridos, por medio de gestos como abrazos o besos, o usando palabras afectivas.

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 le dices algo especial de cariño?*

Fabiana: *solo mamá.*

Entrevistador: *¿Y en el caso de tu papá?*

Fabiana: *Le digo papito. Le doy un gran abrazo.*

Entrevistador: *¿Y a tus abuelos?*

Fabiana: *También con un abrazo.*

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

Esto también ocurre, de manera similar, con Fabrizzio.

Entrevistador: *¿cómo demuestras que la quieres a tu mamá?*

Fabrizzio: *Comemos juntos. Le digo que la quiero mucho. Le abrazo. Le doy besitos.*

Entrevistador: *A tu hermana...*

Fabrizzio: *¡También! Le demuestro con un abrazo. Juego también con ella.*

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

Es resaltable cómo las gestualidades que los niños usan para demostrar su afecto, sustentan el cariño hacia las personas que quieren. Se podría inferir de Fabrizzio, que él valora mucho la presencia de su familia, en eventos como la comida o también en el juego. Fabiana, por su lado, así como los demás niños,

pude conseguir que me puedan enviar los dibujos. Sin embargo, aproveché para tomar nota de todo lo que me decían.

valora que sea su madre quien le enseñe. Es decir, una valoración de la convivencia, que, como señala Leinaweaver, 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, de algún modo, constata que los niños aprenden a mostrar sus afectos, a partir de la convivencia y la socialización, lo cual coincide con Le Breton (1999), al resaltar la socialización como fundamental la expresión de los afectos.

Asimismo, los niños y las niñas valoran la cercanía física de las personas que les ayudan. Esta necesidad de cercanía, la dejan entrever, al dialogar, en torno a lo que opinan sobre su maestra y quiénes han cumplido este rol en el pasado.

Entrevistador: [...] a tus maestras, del año pasado, por ejemplo, ¿les tenías cariño?

Fabiana: A una miss, sí, porque me enseñaba la biblia de Dios. Me enseñaba de Diosito de que había revivido. Eso me gustaba. Me hablaba bastante de Dios.

Entrevistador: ¿Te gustaba como te enseñaba esa miss?

Fabiana: Sí, me gustaba. Me hablaba con cariño.

Entrevistador: ¿cómo le demostrabas que la querías?

Fabiana: Porque ella me ayudaba. Le demostraba que la quería con un beso. Le invitaba lo que llevaba en mi lonchera.

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

Entrevistador: ¿Cómo era tu profesora?

Mariano: Era renegona, pero no renegaba total. Era un poco renegona.

Entrevistador: ¿Y por qué se molestaba?

Mariano: como el otro día se molestó. Los niños no le hacían caso a la profesora.

Entrevistador: ¿por qué?, ¿qué decía?

Mariano: una profesora se había ido y vino la otra. Luego, vino también otra profesora. Eran dos.

Entrevistador: ¿eran buenas contigo?

Mariano: un poco.

Entrevistador: ¿un poco? ¿Y por qué un poquito?

Mariano: un poco, porque yo no le hacía caso, le hacía caso un poco.

Entrevistador: ¿y por qué no le hacías caso?

Mariano: ah, es que los niños no le hacen caso a nadie (risas).

Entrevistador: (risas) Querías hacer travesuras...

Mariano: sí.

(Mariano, llamada telefónica, 16 de octubre de 2020)

En estos extractos, Mariano y Fabiana evocan la interacción que tenían con sus maestras, a través de sus recuerdos y momentos significativos, provenientes que de sus entornos escolares pasados. Esto, no obstante, es uno de los escenarios que, con mayor complicación, se ha desarrollado en el caso de la escuela de Cusicancha. Con la desterritorialización de la escuela y los desafíos que encaran las maestras y familias, en términos de conectividad, el uso de herramientas tecnológicas, las propias dinámicas familiares, entre otros aspectos, hacen que la configuración del vínculo afectivo entre maestras y niños, sea mucho más complicado. En esta línea, Fabrizzio y Mariana hacen notar lo siguiente:

Entrevistador: ¿hablas con tu profesora?

Fabrizzio: No.

Entrevistador: ¿Has hablado alguna vez por teléfono con ella?

Fabrizzio: Nunca he conversado con ella por teléfono. Ni siquiera la conozco.

Entrevistador: ¿y has podido escuchar su voz?

Fabrizzio: Tampoco la he escuchado. Sí me manda la tarea.

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

Entrevistador: ¿tú conoces a la profesora de ahora?

Fabiana: sí, la he visto. Es la viejita. Una vez había venido. No la conozco mucho. Solo una vez.

Entrevistador: ¿ella te llama para conversar?

Fabiana: no, no me llama. Solo me manda clases por el Whatsapp.

Entrevistador: ¿y te gustaría conocerla?

Fabiana: *Sí, me gustaría conocerla.*

Entrevistador: *pensé que habías hablado con ella.*

Fabiana: *No, no he hablado con ella.*

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

Ambos hacen evidente la distancia física con su tutora y la incomunicación con ella. La mamá de Fabiana, con mucha firmeza, me manifestó su incomodidad en una de las entrevistas realizadas: *“ella debería ser así como usted⁵¹, llamar. Ella no llama. Yo ya me quejé con la directora, pero nadie da razón de nada”*. Así, ella reincide en la importancia del acompañamiento constante, por parte de la maestra y que cree necesario para su hija.

Por su lado, la tutora reconoce que las complicaciones que hay para comunicarse con las familias. Si bien ella misma valora la importancia del vínculo que debe haber entre la escuela y la familia, en especial con los niños y las niñas, reconoce las limitaciones para la construcción del vínculo con las familias de sus estudiantes:

“Si tuviera los medios de comunicación accesibles, si hubiera internet por allá en todos los lugares, la comunicación sería mucho más fluida, más aceptable, se podría dialogar sin limitaciones con los padres de familia y los niños. Los medios de comunicación son importantes”.

(Tutora, entrevista telefónica, 06 de setiembre de 2020)

En efecto, las dificultades por las que atraviesan las escuelas rurales y sus miembros, impiden la formación de un vínculo sólido entre la familia y la escuela, así como la poca cercanía puede generar percepciones o desinformación sobre la labor de la maestra. Y es que estas percepciones que poseen los niños y las niñas tienen influencia también en sus familias, lo cual denota las capacidades de agencia que tienen y que, en un contexto tan impredecible, resultan ser resalantes.

⁵¹ Esta referencia que hace hacia mí, contempla los vínculos de confianza que pude establecer con esta familia. Sobre esto, haré mi explicación en el último capítulo.

5.3.2. La agencia de los niños y las niñas en tiempos de cambios

Los niños y las niñas no son ajenos a los cambios suscitados en sus hogares y la escuela, producto de la pandemia. En ese marco, despliegan sus capacidades de agencia para adaptarse a las situaciones, en que viven hoy en día.

Por ejemplo, veamos el caso de Dylan. Tras concluir la sesión de refuerzo con el niño, la tía me explicó la situación de su sobrino. La familia de Dylan viajó hace muchos años a Chincha, a raíz de que la madre decidió formar una familia con el padre del niño. De vez en cuando, su familia iba a Cusicancha, ya sea para visitar o asistir a las festividades del pueblo. Con la pandemia, la familia decidió que el niño se quede en Cusicancha para que la tía pueda ayudarlo con las tareas, dado que es profesora, se pensó que podría ser una gran oportunidad para nivelarlo. Ella, gustosamente, aceptó. Regularmente, era con ella con quien comunicaba. De repente, en una de mis llamadas, Dylan no estaba en Cusicancha, al parecer había vuelto a Chincha. A partir de ello, la comunicación resultó ser más complicada. A veces, la hermana contestaba, pero no estaba con el niño o, si era la madre, no se llegaba a concretar la llamada. Tras algunos días, me comentaron que Dylan había regresado a Cusicancha.

Esta práctica de la movilización de un niño, es común en las familias de procedencia andina, produciéndose un fenómeno llamado circulación infantil, la cual serviría para fortalecer los vínculos sociales y contribuir con la construcción de una red de relaciones afectivas, algo sumamente relevante, en especial, considerando el mundo de pobreza característico de los andes (Leinaweaver, 2009). Esto serviría como compensación de las limitaciones que tienen las familias de las niñas y niños. Estas limitaciones son expresadas por la tía, al manifestar su preocupación por el niño, ya que, si bien la familia había aceptado que él vaya a Cusicancha, la profesora sostenía que Dylan, al parecer, no recibía atención ni monitoreo, por parte de la madre, para ver las clases de la televisión o realizar sus tareas. Ella consideraba que el niño no estaba bien nivelado en lectura ni matemáticas. Por ello, se mostraba muy agradecida con el apoyo brindado a Dylan. Recuerdo algunas de sus palabras: *“aquí lo atiendo, le enseño, le exijo, por eso, de seguro no le gusta estar aquí, pero si no, cómo va a aprender. Tiene*

que ser algo en la vida". Además, hizo referencia a uno de los hermanos mayores, al mencionar *"no es nada, no es nadie por la vida"*, enfatizando en el temor que sentía porque su sobrino repita la situación de su hermano.

Definitivamente, se evidencia una gran preocupación. No obstante, subyacente al discurso, podríamos decir que hay una asociación a una ideología de movilidad social ascendente y de mejora, resumida en términos de superación. Leina-weaver (2009) señala que el superar estaría ligado con el traspase de la pobreza y significaría el adquirir una serie de cualidades sociales como el educarse. Esto sustentaría, de algún modo, a las preocupaciones expresada por la tía

Cabe señalar que, antes de iniciada la sesión de refuerzo, Dylan me comentó, en susurros, que estaba aburrido y deseaba volver a casa, pues extrañaba a su mamá. Esto resulta interesante para notar el nivel de agencia del niño para expresar su sentir y buscar, de algún modo, cierto respaldo a su deseo, por parte de algún otro adulto. A la siguiente semana, Dylan regresó a Chinchá.

Otro caso que llamó mi atención fue el de Mariano. Me había predispuesto a aplicar el ejercicio *"quién es importante para mí"*. No obstante, este se desvió y terminó abordando su propia biografía. Muy parecido a Dylan, Mariano también había ido a Cusicancha para quedarse en casa de sus tíos. Él me explicó que había vivido un tiempo, en casa de sus tíos, ya que como su papá se había contagiado de covid, narra él, su mamá decidió ir llevárselo al pueblo. Mariano jugaba con su primo mayor a la pelota, pero este, al parecer, terminaba golpeándolo, lo que causaba mucha rabia en él. *"Me da ganas de darle un patadón en los huevos"*, contaba. Para él, este fue un momento muy triste, pues extrañaba su casa. Minutos después, explicó que él se sentía triste, pues considera que, en inicial, era el mejor estudiante de la escuela, sin embargo, en primaria, ya no. *"Me acostumbré a dibujar, era más inteligente"*, agregó. Frente a esto, y con algunas preguntas adicionales, constaté que Mariano tenía dificultades para entender los temas propuestos de "Aprendo en Casa". Igual, sostuvo que seguía esforzándose para cumplir sus tareas y, además, reconoce el esfuerzo de su mamá, al comentar: *"que siempre he querido que mi mamá sea la profesora"*. Esto, porque le gusta cómo le enseña su madre.

La realidad de Mariano no es ajena a la situación que los niños y las niñas vienen experimentando en términos de aprendizaje. Un informe de la Defensoría del Pueblo (2020) evidencia las dificultades de los y las estudiantes de las escuelas rurales, a partir de los resultados obtenidos en las Evaluaciones Censales (ECE), efectuadas por el MINEDU, respecto a habilidades de comprensión lectora y matemáticas. Los gráficos siguientes (Gráfico N° 11 y N° 12) presentan los resultados en el nivel “satisfactorio” de la ECE en estudiantes de primaria, según su área de ubicación, en las evaluaciones desarrolladas entre los años 2013 y 2018.

Gráfico N° 11
Resultados de la ECE en comprensión lectora,
estudiantes de primaria según área de ubicación



Fuente: Defensoría del Pueblo (2020)

Gráfico N° 12
Resultados de la ECE en matemática, estudiantes de
primaria según área de ubicación



Fuente: Defensoría del Pueblo (2020)

Como se ve en ambos gráficos, es notoria la gran brecha entre los resultados de los y las estudiantes de área urbana y de área rural, evidenciándose una diferencia porcentual, en cuanto a logros de aprendizaje se refiere. Así, por ejemplo, acorde al intervalo temporal propuesto, en el área de comprensión lectora, existe una diferencia de más de 20 puntos del área urbana sobre el área rural; en el área de matemáticas, la variación es mucho más heterogénea, oscilando entre los más de 10 puntos hasta los 20. Estos resultados evidencian la gran brecha de aprendizajes que los y las estudiantes de escuelas rurales atraviesan. En concordancia con la Defensoría del Pueblo (2020), la superación de estas dependerá por solucionar factores como la infraestructura educativa, las condiciones de pobreza, el acceso a servicios básicos, así como la formación inicial docente de los profesores que enseñan en contextos rurales.

Los desafíos que la escuela rural transita, en el contexto actual, son ingentes para los y las docentes y las familias, en especial, para los y las estudiantes, quienes son los actores más importantes del proceso educativo. Pese al contexto desafiante que atraviesan los niños y las niñas en sus casas, creo necesario reconocer sus agencias para seguir aprendiendo y adaptándose a los fuertes cambios que ha provocado la pandemia, tanto a niveles de cuidado como en las modalidades de enseñanza a las que ahora están sujetos. Y, además, considerar lo valioso de su propio reconocimiento al esfuerzo de sus familias para cuidarlos, enseñarles, pero, especialmente, sentirse queridos. Lamentablemente, la escuela no tiene la misma suerte. El panorama es un poco más desafiante, si consideramos las condiciones en las que se encuentran los y las docentes, y los retos que tienen para establecer conexión con sus familias. Los niños y las niñas, consideran relevantes las interacciones constantes. La ausencia de estas, no hace, sino, generar percepciones que pueden estar alejadas de la realidad o también complicar el vínculo entre familia y escuela. Por lo que todos aquellos factores que condicionan la labor de ambos agentes, madres y docentes, deben ser respondidos, desde políticas sostenibles, que permitan aminorar las dificultades en el sector rural.

CAPÍTULO VI

“ESTOY FELIZ PORQUE ME HAS ENSEÑADO”: REFLEXIONES Y SENTIMIENTOS DE LA LABOR ETNOGRÁFICA REMOTA

Para la elaboración de este capítulo, me inspiré en el texto *“Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos”* de Paul Rabinow (1992), en el cual describe sus reflexiones sobre su trabajo etnográfico. Su aporte me resulta inspirador al concebir la etnografía como una actividad cultural, en la que, a través del abordaje de las subjetividades de los actores que se relacionan con la escuela de Cusicancha, logré conocer cómo se relacionan los afectos y la participación en la relación familia-escuela, en el marco de la pandemia de la covid-19. Al acercarme a la comprensión intersubjetiva con otras personas, en el campo, la consideración de los llamados “informantes” como sujetos participantes en el proceso de investigación y el verlos como parte de universos etnográficos (tan heterogéneos), así como sus trayectorias (Vargas, 2015), me ha permitido responder las preguntas formuladas para el estudio.

Abordar las temáticas propuestas, a lo largo del trabajo, también generó en mí una serie de movilizaciones, que creo importante describirlas, a fin de posicionar y problematizar los afectos, a la luz de la etnografía. Así, este último capítulo, es un texto autoetnográfico, que sigue una línea reflexiva y crítica, en torno a la labor etnográfica remota, en que quiero exponer los desafíos que supusieron el adentrarme a realizar el trabajo de campo y desarrollar el vínculo con la comunidad educativa, y también algunas reflexiones sobre la relevancia de considerar el campo de la afectividad en el plano de las políticas públicas.

6.1. La labor etnográfica en tiempos de coronavirus

Marzo 2020. Mientras las noticias circulaban por los medios y las redes sociales sobre la expansión de la covid-19, alrededor del mundo, en el Perú, todavía no se había tomado ninguna medida concreta ni tampoco previsto, lo que supondría el impacto del virus en un país marcado por un discurso de auge económico, pero inestable en sus estructuras sociales y las brechas de una compleja de-

sigualdad. Pese a esto, muy decidido, tras meses de haber realizado las coordinaciones necesarias para desarrollar mi trabajo de campo en la comunidad campesina de Cusicancha y en la escuela, emprendí mi viaje hacia el sitio de estudio.

Originalmente, mi trabajo de campo no estaba del todo relacionado con los temas que he desarrollado en este informe, los cuales eran comprender cómo es que los afectos y la disciplina se constituyen en la relación profesor-estudiante en una de las aulas multigrado de la escuela de Cusicancha. Todo estaba preparado. El contacto con las maestras de la escuela, las coordinaciones con mis familiares de la comunidad que me ofrecerían hospedaje y alimentación, mis tareas asignadas en las labores de la chacra, la alimentación de animales, y el apoyar como mesero en el restaurante de mi tía paterna⁵², y así compensar mi estadía. Este último trabajo, permitió que la comunidad pueda conocerme y viceversa. A los días, las preguntas, frente a mi llegada, comenzarían a circular, dada la poca familiaridad con mi persona, pero también por mi aspecto físico. Había pobladores que explicaban mi procedencia, señalando que era venezolano⁵³, por mis características físicas como el uso de la barba y el color de piel, y que, al parecer, había llegado al restaurante de mi tía, por motivos de trabajo. Con los días y con la aclaración de la relación de parentesco que guardo con mi tía, fui ganando mayor confianza con los comensales que llegaban al restaurante.

Sin embargo, un desafío que tuve que vivir fue respecto a mi identidad sexual. Mi voz y mis gestualidades tienden a visibilizar cualidades de feminidad, que podrían considerarse no dentro de un modelo hegemónico masculino. Una noche llegó uno de los comuneros a la bodega de mi tía, en estado de ebriedad, quien solía comprar “cañazo”, una bebida alcohólica muy consumida en la sierra, y que, al parecer, si no le llegaban a dar, podía comportarse de forma violenta. Al responderle al saludo, tras preguntarme cómo estaba, me increpó, dicién-

⁵² Además de mesero, ayudé a cortar o pelar papas, lavar los platos y cubiertos, barrer y limpiar las mesas de los comensales.

⁵³ Algunas personas me llamaban “veneco” como, coloquialmente, se les dice a los migrantes venezolanos en el Perú. Frente a ello, decidí afeitarme. Al parecer, en el pueblo, o por lo menos con quienes conversé, no tienen una buena percepción de los migrantes venezolanos. Alguna situación de hurto podría ser la explicación.

dome: *“háblame fuerte. ¡Como hombre!”*. Guardé silencio, frente a todas las miradas de los demás clientes y familiares que observaron la escena. Esto puede relacionarse con lo señalado por Fuller (2012), respecto a que la feminización actúa como un potente discurso que simboliza la pérdida de masculinidad, lo cual forzaría a los varones a mantenerse dentro de los límites de su identidad de género. En este caso, el hombre estaría forzando a que pueda yo “volver” a esa masculinidad hegemónica⁵⁴.

En ese contexto, en cierto modo desafiante para mí, es que comencé a realizar mi trabajo de campo. No voy a negar que causó en mí cierta desazón, una experiencia más que la otra, en especial, por ser la primera vez que conviviría un tiempo prolongado en una comunidad campesina. Igual, continuaría mi labor.

Cuando llegué a la escuela, fui recibido con mucha apertura por parte de la directora de la institución. Con ella había realizado las coordinaciones previas, por teléfono. Al presentarme y señalar mi carrera inicial, la de la docencia, fui invitado a aportar a las acciones de la escuela, en caso tenga alguna sugerencia. *“Siéntete como en tu casa”*, enfatizaba la directora. De ese modo, logré revisar la organización de la institución, la planeación para el año escolar, los documentos que estaban siendo solicitados por la UGEL, la organización de las aulas y los materiales que se requerirían para la pronta llegada de los niños y las niñas a la escuela. Así mismo, pude conocer algunas prácticas de participación de las familias muy recurrentes en la escuela. Dado que esta no había sido atendida desde diciembre del año anterior, las plantaciones que los niños y las niñas habían hecho, anteriormente, se habían llenado de “hierba mala”, por lo que requerían ser limpiadas. Algunas familias se acercaron a la oficina de la directora para planificar la faena familiar. En este proceso, algunas familias, en especial, la anterior representante de la AMAPAFA, presentó, verbalmente, sus quejas, frente a lo que consideraba la falta de compromiso de algunas familias. Si bien aquel día, se había convocado a reunión en la escuela para abordar los requerimientos del año escolar y en qué sentido se llevaría a cabo su participación, esta fue

⁵⁴ Igual, decidí desempeñar mi función con mucha cautela. Me vi obligado a “performar” gestualidades más masculinizadas, como mostrarme un poco más tosco, engrosar mi voz o seguir las bromas, respecto al emparejamiento que me hacían con las enfermeras de la posta, a fin de evitar ser cuestionado. Preferí no hacer evidente mi homosexualidad y evitar abordar el tema.

postergada. Durante esos días, representantes de Qali Warma⁵⁵ llegaron a la escuela para dejar paquetes de alimentos como legumbres, cereales, menestras, bebidas, entre otros, que servirían para los almuerzos de los niños y las niñas, los cuales eran preparados por algunas familias del pueblo.

Con el pasar de los días, pude conocer de cerca la trayectoria de las profesoras. Dado que, además, las noticias sobre el nuevo coronavirus comenzaron a llegar, por los medios y las redes sociales, la incertidumbre sobre cómo se sobrellevarían los contagios y los efectos que podía producir en la salud, abrieron a que las profesoras puedan abrir sus propias experiencias y sentires. Posteriormente, dado el Estado de Emergencia y por recomendación de mis familiares de la comunidad, decidí regresar a Lima, donde vivo, e interrumpir mi trabajo de campo.

Con el tiempo y la permanencia de la modalidad a distancia, la directora creó un grupo de *Whatsapp* para seguir comunicándose con las familias, en el que también me añadieron. Gracias a ello, pude observar las fotografías de las evidencias de los niños y las niñas de la escuela, las cuales eran enviadas por la directora, así como distintos videos en los que se podía notar la situación que estaban viviendo, y los esfuerzos familiares y de las docentes para darle continuidad a los aprendizajes. Esto serviría para que meses después retomé las coordinaciones para mi investigación, modificando los temas y mi metodología de estudio, debido a las medidas estipuladas por el Gobierno para evitar el contagio.

Inicialmente, antes de aplicar cualquier instrumento, consideraba necesario generar vínculo con las familias. Para ello, brindé una ayuda progresiva, que se basó, primero, en descargar las fichas de “Aprendo en Casa” de todos los grados, cambiar su formato a imágenes y enviarlas por *Whatsapp*. Estas son más fáciles de descargar, a comparación de otros archivos que requieren una mejor conectividad o más datos de internet para acceder a la red. Con las semanas, comencé a enviar material de refuerzo pedagógico, dirigidos al aula de estudio

⁵⁵ Qali Warma es un programa del Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social (MIDIS) que ofrece servicio alimentario a niños, niñas y adolescentes matriculados en las distintas escuelas públicas a nivel nacional. Con esto se busca contribuir a que los niños y las niñas mejoren la atención en clases, la asistencia escolar y sus hábitos alimenticios. Se promueve, además, la participación y corresponsabilidad con la comunidad local. Véase: Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2020). *Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma*. Obtenido de Plataforma digital única del Estado Peruano: <https://www.gob.pe/4472-programa-nacional-de-alimentacion-escolar-qali-warma-que-hacemos>

como videos cortos e imágenes, cuyo contenido eran juegos o actividades para reforzar los temas propuestos por la plataforma de “Aprendo en Casa”. Aunque fue poca la interacción de las familias por el chat, las maestras felicitaban y agradecían la iniciativa.

Semanas después, comencé a contactar a las familias para ofrecer un servicio de refuerzo pedagógico semanal a distancia, que sería por medio de llamadas, a fin de ganar vínculo con ellas y realizar, sin inconvenientes, las entrevistas. De las once familias, solo pude contactarme con cinco, que son quienes elegí para la muestra de este estudio. Las familias muy gustosamente aceptaron las entrevistas, mostrándose agradecidas también por el trabajo realizado. Esto podría tomarse como una relación de reciprocidad, que, como señala Mujica (2004), se generan una serie de obligaciones y responsabilidades, al haber sido parte de una serie de intercambios.

Así, ya que la investigación apuntaba a conocer y profundizar en cómo se llevaba a cabo la participación y los afectos en la relación familia-escuela, no era difícil poder interactuar con los niños y las niñas. En ese sentido, mi rol no solo estuvo orientado a cumplir mi función como investigador, sino también a comenzar a tomar un rol pedagógico y, por ende, tomar una identidad social diferente, la de ser profesor. Una serie de transformaciones de mi performance, que, en palabras de Schechner, estaría siendo parte del proceso de conducta restaurada, un “[...] yo portándome como si fuera otro o “como si estuviera fuera de mí”, o “yo ‘como si no fuera yo mismo’” [...] ese “otro” puede también ser “yo sintiéndome o siendo de otro modo”, como si hubiera múltiples “yos” en cada persona” (2000, p.109). Así, mi identidad social oscilaría entre el ser docente como el ser antropólogo.

No obstante, debo admitir que el proceso fue desafiante, en especial, al buscar generar mayor cercanía y confianza con los niños y las niñas. Escuchar y no observar, en cierto modo, posee una serie de limitaciones que la observación-participante puede atribuir al etnógrafo para acercarse a conocer las realidades del grupo social y tener una mirada mucho más “completa”, en especial, al problematizar y abordar temáticas como los afectos y la participación, que requieren, de algún modo, el acercamiento a las interacciones cotidianas de los actores. Pese a ello, la escucha me permitió prestar atención a los discursos orales,

narrativas, tonalidades de la voz, sonidos e interacciones que ocurrían en el entorno, tras el aparato tecnológico, lo cual brindó una mejor comprensión de las dinámicas familiares y de las maestras.

Así mismo, mi aporte como docente, me permitió entrar al plano de la participación y al campo afectivo al escuchar las voces de los y las participantes. Así, los demás métodos que escogí, como la entrevista, la exploración biográfica, el análisis documental y la propuesta de actividades a niños y a niñas, cobraron fuerza, a medida que me iba adentrando en la vida de las familias. La interacción, por medio del *Whatsapp*, también me permitió continuar el vínculo con las familias, tras terminar mis llamadas con ellas, al enviarles el material usado en la sesión o al preguntarles cómo se encontraban.

Concordando con Lutz (2017), es difícil no otorgar una carga afectiva a la labor etnográfica. La experiencia de algunas situaciones que viví en mi trabajo de campo inicial, hizo que preste mayor atención en mi actuación, mis ideas, así como en mi interacción con quienes participaron en el estudio. Lo mismo, a través de las llamadas que realicé con las familias. Así, vuelvo a traerlo que en capítulos atrás señalé sobre el abordaje de los afectos. Es indiscutible que no se pueden pensar los afectos desligados de la razón. Ambos, implicados, se desenvuelven en la labor etnográfica, a través de ciertas ideas y emociones, unas más implicadas que otras, que, en el marco de los valores que sostengo y mi propia ética, se han desplegado a lo largo del trabajo de campo. En ese sentido, es difícil no afirmar que hay una implicación del antropólogo con los actores sociales, al adentrarse a entender sus subjetividades y sus trayectorias de vida. Y, dado que las temáticas incluyen explorar estas últimas, en que las personas dan a conocer sus vivencias y sentires, no es difícil generar conexión con los participantes. Esto me hace entrar en la reflexión de lo que llegué a originar en los niños y las niñas que acompañé durante mi labor.

En una de mis llamadas a Dylan, había planteado abordar algunos ejercicios de multiplicación, por medio de juegos con dados, y también el construir de manera conjunta una historia de fantasía. Como solía hacerlo, finalizaba la sesión, preguntando a los niños cómo se habían sentido y cuál actividad les gustó más. Al hacerle la pregunta a Dylan, su respuesta resultó ser bastante conmovedora. Anoto aquí el parafraseo de lo que fue el diálogo:

Dylan: ¡profesor!

Enrique: ¡Dime, Dylan!

Dylan: ¡Estoy feliz!

Enrique: ¿Por qué estás feliz, Dylan? ¿Qué te hace feliz?

Dylan: ¡Estoy feliz, porque me has enseñado!

(Dylan, llamada telefónica, octubre 2020)

No voy a negar que sus palabras me resultaron conmovedoras, pero también un gran indicador de agradecimiento de su parte. Como docente sentía de que estaba realizando una gran labor y que, sin buscar ese nivel de reacción en él, estaba cultivando un vínculo a distancia, dentro de una dinámica relacional entre profesor y estudiante. Algo similar ocurrió con el caso de Fabiana, quien, en confianza, me comentó algunos planes familiares como el viajar a Chíncha, donde su padre, para tener mejor conectividad.

Esto también, se extendió en las madres de familia, quienes extendieron su agradecimiento por mi labor, a través de distintos medios. En el grupo de *Whatsapp*, por ejemplo, la mamá de Fabrizzio, subió un video, junto con un mensaje muy breve de agradecimiento hacia mí, en que se veía al niño realizar la actividad de conciencia fonológica que le había propuesto y jugar con los dados para reforzar sumas y restas. En el video, la mamá ayudaba a Fabrizzio a realizar las actividades. Asimismo, en una de las entrevistas, una de las mamás, tras expresar su percepción y malestar, en torno al trabajo de la tutora, me comentó lo siguiente: “debería ser, así como usted, que se da el tiempo de llamar y preguntar cómo está, pero la profesora, nada”. Otra mamá expresaría algo similar: “un profesor bueno debería ser..., así, como usted, que se preocupa por mi hijo y lo llama”. En lo personal, muy agradecido desde ya con las muestras de afecto.

No obstante, ocurrió también un suceso, del cual no llegué a tener mucha claridad. Durante semanas, solía realizar llamadas a la tutora del aula para aprovechar en informarle sobre la situación de los niños y las niñas que estaba acompañando, así como la situación de las familias. En una oportunidad, aproveché

para compartirle sobre mi labor y solicitarle la escritura de una carta para conocer sus sentires, respecto a lo que ocurre hoy en día. Tras su confirmación de apoyo, cerramos la llamada. Con el pasar de los días, intenté enviarle mensajes por el *Whatsapp* y retomar las conversaciones telefónicas. Hasta la fecha, en que escribo estas líneas, no he recibido respuesta de ella. Esto me hace pensar si es que mi participación originó alguna reacción contraria en la tutora, al haber estas expresiones de comparación, por parte de algunas familias, entre mi labor y la de ella. Incluso, algunas mamás me preguntaron si eran ciertos los rumores de que yo tomaría, próximamente, la tutoría del aula. Aclaré mis intenciones, recordando mi función en la escuela. De todos modos, espero que algún día pueda dar respuesta a este asunto.

Tras todo ello, considero significativo, el poder abordar la labor etnográfica, a la luz del contexto actual, pero también lo que “implicó”, en términos de integración de lo cognitivo-emotivo, al sacar adelante esta investigación, en base a las reacciones y vivencias experimentadas desde las interacciones que tuve con los y las participantes de este estudio.

6.2. Los afectos y su incidencia política

A lo largo de este trabajo, he podido brindar un alcance significativo sobre cómo abordar los afectos y, de ese modo, mostrar cómo problematizarlos y acercarnos a ellos. La escuela es un punto de encuentro donde la participación y los afectos se movilizan desde las trayectorias y las dinámicas que son parte de la institucionalidad escolar, pero también familiares y locales. Los afectos, pues, son puntos de implicación que pueden impulsar la participación y configurar también las nociones en torno a la relación familia-escuela. Además, hemos visto también que la comunidad no es ajena a lo que ocurre con las familias y la escuela, pues su involucramiento es clave, según las temáticas abordadas.

Como señalé también, estamos ante un panorama en que la escuela, por efectos de la pandemia y las decisiones tomadas por el sector educativo, ha sufrido una serie de transformaciones en su caracterización, haciendo que surja lo que llamé como escuela desterritorializada, una escuela fragmentada espacial y temporalmente, pero que, por manos de los actores educativos, ha seguido adelante para darle continuidad a los aprendizajes de niños y niñas, quienes también, con su

agencia, siguen buscando adaptarse a los cambios tan heterogéneos que se viven durante la pandemia.

No obstante, creo que es necesario recalcar que estamos frente a un escenario en que las limitaciones históricas a las que se enfrentaba la escuela rural, en tanto el tema de conectividad, desigualdad, equidad y acceso a servicios básicos, son factores que no han hecho, si no complejizar mucho más la participación y el campo afectivo de la comunidad educativa en las escuelas rurales.

De ahí que retome lo señalado por Lutz (2017), al afirmar que es posible abordar los discursos emocionales que configuran la política. Y es que, como se conoce, con la historia del Perú Republicano y la expansión de la escuela, son grandes los abandonos históricos hacia las comunidades campesinas, en términos de equidad y calidad educativa, acceso a servicios básicos, conectividad, etc. Abandono, basado en parte por las actitudes e ideologías marcadas por la discriminación étnico-racial, la implementación de proyectos y políticas públicas inestables, desligadas y sin una lectura apropiada de lo que los pueblos de las comunidades andinas requieren. Es decir, actitudes que se han visto reflejadas en las políticas públicas, pero también a causa de un sistema, en que serían las comunidades más necesitadas, las que no gozan de un crecimiento económico, del cual se ha hecho propaganda y enaltecimiento en los últimos años. La floja institucionalidad estatal y débil voluntad política son otros grandes factores, que juegan en contra de este escenario. La cita de Camps, en este sentido, respondería a lo que menciono en estas líneas:

“[...] 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 [...]. La ley producida a partir de esos sentimientos de rechazo o aprobación tiene la virtud de consagrarlos como jurídicamente correctos y, al hacerlo, los refuerza y los inculca, de forma que también la norma funciona como instrumento de educación sentimental y de creación de los vínculos emotivos necesarios para que exista un <<sentido común>> o un <<vínculo emocional>> con respecto a determinadas situaciones o actuaciones. Cuando la comunidad de sentimiento se relaja es cuando la sociedad deja de reaccionar frente a aquello que debería provocar un unitario y decidido rechazo moral.” (2011, p. 292).

Creo que esta cita es contundente, en el sentido de poder afectivizar el sentido de 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.

Sabemos que las dificultades que afrontan las dinámicas escolares en las zonas rurales y las acciones, así como las expresiones racionales-afectivas implicadas en los actores educativos, son causa también de las grandes desigualdades que tenemos como sociedad peruana. No obstante, es necesario, además, enfatizar en la capacidad de agencia que estos actores poseen y que, con ella, es que han seguido o no impulsando las acciones, en el marco escolar. En ese sentido, reitero esta necesidad de afectivizar las leyes y, para ello, la articulación de los distintos sectores y la consideración de la heterogeneidad de las realidades en las zonas rurales, es clave para la reducción de las brechas sociales y educativas en el Perú.

Lo que se viene, próximamente, como país, es parte de una serie de desafíos que ponen a prueba la estabilidad de las escuelas, familias, niños y niñas de las zonas rurales, su futuro y su integridad. La pandemia, pues, nos ha enseñado que existen distintas formas de participación y que es posible una adaptación a los cambios. Sin embargo, creo que la tarea pendiente es poder afectivizar las situaciones tan complejas que viven las comunidades andinas y sirvan de insumo para generar acciones políticas y sociales que contribuyan a la comunidad educativa y sus entornos. Tareas pendientes para lograr una mejor educación para todos y todas.

CONCLUSIONES

1. La participación en la relación familia-escuela, en el contexto andino, se constituye, a partir de las características y funciones que sus actores desempeñan, las cuales son interseccionadas por una serie de factores que determinarán su labor. Así, en el marco de un proceso de desterritorialización de la escuela, los y las docentes, al buscar desplegar las funciones escolares, son desafiados por la fragmentación espacio-temporal del servicio educativo a distancia y, por consecuencia, las acciones que desempeñan, se vea condicionadas por factores como la conectividad, la familiaridad y el dominio de herramientas digitales, y la heterogeneidad de las dinámicas familiares. Esto obstaculizaría la configuración de vías de participación para las familias, en las distintas dimensiones que esta implica y, por ende, la sostenibilidad de la relación familia-escuela. Pese a ello, las familias, representadas por figuras femeninas, poseen agencia para seguir dándole continuidad al aprendizaje en sus niños y niñas, en el marco de lo pedagógico y lo afectivo, e involucrándose a las propuestas de la comunidad, siendo este un elemento importante en la educación de los y las estudiantes.
2. Los afectos en la relación familia-escuela, en el contexto andino, tienen su configuración, a partir de las trayectorias y los afectos temporalizados de los actores sociales y, en ese sentido, su percepción, en torno al campo afectivo. Todo esto, de alguna manera, sustentará las prácticas afectivas que se desplegarán en la socialización con los niños y las niñas, las cuales también son

condicionadas por los factores y limitaciones del contexto social y cultural en que se sitúan las familias y docentes. Dichas prácticas, al ser guiadas por las narrativas sentimentales, en que pensamientos y emociones están implicados, resquebrajarían esta concepción dualista razón-emoción, al demostrar que sus esfuerzos tienen una base experiencial y perceptiva del mundo, que impulsaría sus emociones y acciones para el bienestar de los y las estudiantes. Esto, por ende, sería clave también para la constitución de la participación y las dinámicas relaciones entre familia y escuela.

3. Dado lo anterior, la noción de la relación familia-escuela, en el contexto andino, se entendería como una dinámica relacional, en que la participación y el afecto, entre sus actores, serían relevantes para dar cimiento al vínculo y a las acciones que desempeñarán en beneficio de los y las estudiantes. Estas acciones, estarían basadas por una serie de discursos y narrativas, que estarían condicionadas por distintos factores del contexto socio-cultural. Así mismo, pese a las coyunturas que envuelven la realidad los actores educativos, esta relación se concibe fundamental para asegurar el aprendizaje y brindar soporte al bienestar de niños y niñas.
4. En ese sentido, es indudable la relación que existe entre los afectos y la participación en la relación familia-escuela, ya que ambos campos contribuyen al vínculo que los actores educativos, familias, docentes, niños y niñas, ejercen desde sus agencias, las cuales están sujetas a sus trayectorias y las formas de percibir el mundo, y en que la comunidad toma también un papel relevante. Sin embargo, estas relaciones son condicionadas por factores que están ligados a las grandes desigualdades en que viven las escuelas rurales andinas, por lo que la implementación de políticas públicas que aminoren las brechas sociales, económicas y educativas son claves para brindarle solidez a las relaciones que se configuran en la comunidad educativa.

RECOMENDACIONES

1. Dado que los estudios, en torno a la afectividad, son incipientes aún en la literatura antropológica, sugiero relevante seguir explorando el campo afectivo en las comunidades campesinas, en el contexto escolar, a fin de seguir profundizando en él, en distintos contextos temporales, que permitan comparar y entender los discursos que subyacen a las acciones y narrativas de los actores educativos. En ese sentido, esto nos puede abrir una puerta para entender las transformaciones que experimenta el campo afectivo y su relación con la participación en el contexto escolar. No cabe duda que problematizar los afectos es un gran aporte para entender también las formas de vida en el mundo andino.
2. En la misma línea de lo anterior, se requeriría realizar una etnografía presencial, que, desde la observación-participante, pueda acercarse, con mayor profundidad, a las acciones realizadas por los actores en los distintos espacios de la vida cotidiana y, en ese sentido, comprender, con mayor profundidad, la asociación entre la participación y los afectos en la escuela. Esto considerando las identidades sociales y el contexto en que se movilizan los sujetos.
3. Finalmente, insto por realizar un acercamiento a las políticas públicas, desde el campo de la afectividad para seguir profundizando en aquellas ideologías y discursos que siguen promoviendo la desigualdad hacia aquellos pueblos que siguen siendo golpeados por las brechas sociales

en el país. Esta mirada puede ofrecer una oportunidad muy potente para afectivizar las acciones en la sociedad, en especial, en el ámbito educativo, al ser uno de los primeros lugares de socialización de nuestros y nuestras estudiantes.



BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. L. (2018). *La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940)*. Obtenido de Scientific Electronic Library Online: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v18/2238-0094-rbhe-18-e019.pdf>
- Ames, P. (2000). ¿La escuela es progreso? Antropología y Educación en el Perú. En C. I. Degregori, *No hay país más diverso: Compendio de Antropología*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P. (2011). *La Educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios*. Obtenido de Sepia: <https://sepia.org.pe/wp-content/uploads/2018/07/SEPIA-XIII-Cusco-2009.pdf>
- Ames, P. (2013a). *Entre el rigor y el cariño: infancia y violencia en comunidades andinas*. Lima: IEP.
- Ames, P. (2013b). *Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades*. Obtenido de Bulletin de l'Institut français d'études andines: <https://journals.openedition.org/bifea/4166>
- Ames, P., Rojas, V., & Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE.
- Andina. (2017). *Minedu: destituyen a más de 1,000 docentes sentenciados por violencia sexual*. Obtenido de Andina: Agencia peruana de noticias: <https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-destituyen-a-mas-1000-docentes-sentenciados-violencia-sexual-814210.aspx>
- Aragao, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *SYSTEM*, 302-313. Obtenido de *SYSTEM*: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X11000893>
- Arguedas, J. M. (1966). *Algunas observaciones sobre el niño indio actual y los factores que modelan su conducta*. Lima: Consejo Nacional de Menores.
- Artículo N° 14 de la Constitución Política del Estado. Congreso de la República, Lima, Perú, setiembre de 2017.
- Balaraín, M., & Cueto, S. (2007). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Obtenido de Grade: <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/DT35YL.pdf>
- Bárcenas, K., & Preza, N. (2019). *Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife*. Obtenido de Virtualis: Revista de cultura digital: <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287>

- 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*. Obtenido de GRADE: <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/externas/MBNiveles.pdf>
- Belli, S., & Iñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *PSICO*, 139-151.
- Bello, M., & Villarán, V. (2009). *Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad*. Obtenido de ResearchGate: <https://www.researchgate.net/publication/48139869> De relaciones actores y territorios Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina
- Berríos, M., & Valdivia, Á. (2020). *Los maestros mueren en silencio*. Obtenido de La República: <https://larepublica.pe/sociedad/2020/06/14/coronavirus-en-peru-los-maestros-mueren-en-silencio/>
- Bolin, I. (2006). *Growing up in a culture of respect : child rearing in highland Peru*. Austin: University of Texas.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Bustamante, R. (2020a). *Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente*. Obtenido de GRADE: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-4.pdf>
- Bustamante, R. (2020b). *Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (segunda parte)*. Obtenido de GRADE: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-5.pdf>
- Calderón, E. (2012). *La afectividad en antropología: una estructura ausente*. Obtenido de Academia: https://www.academia.edu/40473275/Edith_Calder%C3%B3n_Rivera_2012_La_afectividad_en_antropolog%C3%ADa_una_estructura_ausente_CIESAS_UAM_I_Ciudad_de_M%C3%A9xico_264_pp
- Camps, V. (2011). *El Gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial.
- Carlos, H., Espinoza, G., Rojas, Á., & Torres, C. (2018). *Educación de la mujer campesina en la región de Huancavelica*. Obtenido de Amelica: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59717002/html/index.html>
- Candeias, H. (1998). *La Escuela Cultural. El papel del territorio*. Obtenido de Revistes Catalanes amb Accés Obert: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/75791>
- CEPAL. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Obtenido de Repositorio CEPAL: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf

- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Obtenido de CEPAL: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2013). *Los Medios de Comunicación y la Educación: construyendo una sociedad educadora*. Obtenido de Consejo Nacional de Educación: <https://www.cne.gob.pe/uploads/encarte-medios-de-comunicacion-y-la-educacion.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Obtenido de Consejo Nacional de Educación: <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/revista-cne-final-n-44.pdf>
- Contreras, C. (2014). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. En C. Contreras, & P. Oliart, *Modernidad y Educación en el Perú* (págs. 12-80). Lima: Ministerio de Cultura.
- ComexPerú. (2020). *230,000 estudiantes dejaron de ir al colegio en 2020*. Obtenido de ComexPerú: <https://www.comexperu.org.pe/articulo/230000-estudiantes-dejaron-de-ir-al-colegio-en-2020#:~:text=A%20julio%20de%202020%2C%20el,han%20salido%20del%20sistema%20educativo>.
- ComexPerú. (2020). *Departamentos de la Sierra y Selva cuentan con bajo acceso a internet*. Obtenido de COMEXPERÚ: <https://www.comexperu.org.pe/articulo/departamentos-de-la-sierra-y-selva-cuentan-con-bajo-acceso-a-internet>
- Cubillo, A., Hidalgo, A., & Domínguez, J. (2014). *El pensamiento sobre el Buen Vivir. Entre el indigenismo, el socialismo y el*. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357533692002.pdf>
- Chaparro, S. (2019). *But mom! I'm not a Spanish Boy: Raciolinguistic socialization in a Two-Way Immersion bilingual program*. Obtenido de Linguistics and Education: https://www.academia.edu/40385102/But_mom_Im_not_a_Spanish_Boy_Raciolinguistic_Socialization_in_a_Two_Way_Immersion_Program
- Dalen, P. v. (2015). Arqueología de Chocorvo Arma, Huaytará, Huancavelica. *Investigaciones Sociales*, 31-43. Obtenido de ARQUEOLOGÍA.
- Decreto Supremo N° 009-2005 Ed. Congreso de La República, Lima, Perú, 28 de abril de 2005.
- Decreto Supremo N° 008-2020-MINEDU. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 02 de julio de 2020.
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Una aproximación a la gestión de la escuela primaria multigrado de ámbitos rurales. Recomendaciones para su fortalecimiento*. Obtenido de Defensoría del Pueblo:

[https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-de-Adjuntia-016-2016-DPAAE-\(1\).pdf](https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-de-Adjuntia-016-2016-DPAAE-(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*. Obtenido de 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 Correo. (2017). *Huancavelica: Menos del 50% de personas habla quechua y 7 de cada 10 usa jergas*. Obtenido de Diario Correo: <https://diariocorreo.pe/edicion/huancavelica/huancavelica-menos-del-50-de-personas-habla-quechua-y-7-de-cada-10-usa-jergas-727778/#:~:text=M%C3%A1s%20del%2047%25%20de%20la,en%20otros%20pa%C3%ADses%20o%20continentes.>

Diario Gestión. (2017b). *¿Por qué están en huelga los docentes?* Obtenido de Gestión: <https://gestion.pe/peru/politica/huelga-docentes-141243-noticia/?ref=gesr>

Diario Gestión. (2020). *Aprendo en casa: rol de acompañar a los hijos recae hasta 5 veces más en madres que en padres*. Obtenido de 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/>

Diario Gestión. (2020). *A menos de tres meses de terminar las clases, Gobierno inicia entrega de tablets a escolares*. Obtenido de Gestión: <https://gestion.pe/peru/a-menos-de-tres-meses-de-terminar-las-clases-gobierno-inicia-entrega-de-tablets-a-escolares-nndc-noticia/?ref=gesr>

Diario Gestión. (2020c). *Indeci: durante temporada de lluvias se han registrado 1,055 emergencias y 28 fallecidos en el país*. Obtenido de Gestión: <https://gestion.pe/peru/indeci-se-han-registrado-1055-emergencias-por-temporada-de-lluvias-a-nivel-nacional-y-28-fallecidos-nndc-noticia/?ref=gesr>

Echenique, A. (1996). *Género y estructuras de poder en la cultura andina*. Obtenido de Revistas de la Universidad Nacional de Córdoba: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13956>

El Comercio. (2019). *Día del maestro: el 9% de docentes peruanos tiene menos de 30 años*. Obtenido de El Comercio: <https://elcomercio.pe/peru/dia-maestro-9-docentes-peruanos-30-anos-noticia-ecpm-652893-noticia/>

El Comercio. (2020). *Cada día al menos 11 mujeres y niñas son víctimas de violación en el país*. Obtenido de El Comercio: <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/cada-dia-al-menos-11-mujeres-y-ninas-son-victimas-de-violacion-en-el-pais-surco-mimp-noticia/?ref=ecr>

- Esteban, M. L. (2013). *Antropología del cuerpo: Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Felipe, C., & Vargas, L. (2020). *Caracterización de las escuelas primarias multigrado castellanohablantes en zonas rurales del Perú*. Obtenido de GRADE : <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-1.pdf>
- Fuller, N. (2012). *Repensando el Machismo Latinoamericano*. Obtenido de Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/277966909_Repensando_el_Machismo_Latinoamericano
- Gaete, J. P. (2017). *Aproximación antropológica para el análisis de un mecanismo de participación ciudadana en el ámbito de la atención primaria de salud: el caso de un consejo local de desarrollo*. Obtenido de Universidad Academia de Humanismo Cristiano: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/4228>
- Gamero, J., & Pérez, J. (2020). *Perú: Impacto de la COVID-19 en el empleo y los ingresos laborales*. Obtenido de International Labour Organization: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_756474.pdf
- García, F. (2005). *Yachay: concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz : PINSEIB.
- Garreta, J. (2015). *La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria*. Obtenido de Revista de la Asociación de Sociología de la Educación: https://www.researchgate.net/publication/283071318_Garreta_J_2015_La_comunicacion_familia-escuela_en_educacion_infantil_y_primaria_Revista_de_la_Asociacion_de_Sociologia_de_la_Educacion_RASE_n_8_vol_1_pp_71-85
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Javier Vergara.
- Guadalupe, J., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. Obtenido de GRADE: <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Haesbaert, R. (2013). *Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad*. Obtenido de SciELO México: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a1.pdf>
- Heller, A. (2004). *Teoría de las emociones*. Obtenido de Descargar libros en PDF: <https://descargarlibrosenpdf.files.wordpress.com/2017/07/agnes-teorc3ada-de-los-sentimientos.pdf>

- Hodder, I. (1994). *The Interpretation of Documents and Material Culture*. Obtenido de [https://www.academia.edu/12454323/The interpretation of documents and material culture](https://www.academia.edu/12454323/The_interpretation_of_documents_and_material_culture)
- Huarcaya, C. (2016). *Propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años*. Obtenido de Tesis PUCP: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7448>
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). *Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de covid-19*. Obtenido de Scientific Electronic Library Online: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v37n2/1726-4642-rins-37-02-327.pdf>
- INEI. (2017). *Hogares según cobertura de las tecnologías de información y comunicación*. Obtenido de INEI: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/cap07.pdf
- INEI. (2018). *Huancavelica: Compendio estadístico*. Obtenido de INEI: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1494/libro.pdf
- INEI. (2020). *Población ocupada del país se redujo 17,1% en el tercer trimestre del 2020*. Obtenido de INEI: <http://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-no-157-2020-inei.pdf>
- INEI. (2020b). *Pobreza monetaria alcanzó al 20,2% de la población en el año 2019*. Obtenido de INEI: <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/pobreza-monetaria-alcanzo-al-202-de-la-poblacion-en-el-ano-2019-12196/>
- Ingold, T. (2011). *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. London and New York: Routledge.
- Instituto Nacional de Salud Mental. (2020). *Instituto Nacional de Salud Mental, inicia estudio epidemiológico en salud mental en niños y adolescentes*. Obtenido de Instituto Nacional de Salud Mental: <https://www.insm.gob.pe/oficinas/comunicaciones/notasdeprensa/2020/043.html>
- Isbell, B. J. (1997). *Kuyaq : aquellos que aman : un análisis de parentesco andino y reciprocidad dentro de un contexto ritual*.
- Israel, G., Bealieu, L., & Hartless, G. (2001). *The Influence of Family and Community Social Capital on Education Achievement*. Obtenido de CiteSeerX: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.66.7676&rep=rep1&type=pdf#:~:text=Though%20each%20measure%20can%20be,family%20and%20community%20social%20capital.&text=Family%20income%20and%20parents'%20education,child's%20academic%20aspirations%20>

- Jahuir, R. (2001). *Participación comunitaria en la gestión educativa*. Obtenido de Biblioteca Dr. Luis Enrique López-Hurtado: http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/9.Tesis_Roger_Jahuir.pdf
- JPERSA. (2019). *Instalación de sistema de riego san antonio de cusicancha, distrito de san antonio de cusicancha, huaytará – huancavelica*. Huaytará.
- Juncosa, J. (2005). *Etnografía de la comunicación verbal shuar*. Obtenido de Digital Repository: https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1345&context=abya_yala
- De Juan, E. (2008). *Bajo una mirada antropológica desterritorializada: imágenes imaginadas de cultura hip hop en la Cova da Moura*. Obtenido de Open Edition Journals: <https://journals.openedition.org/eces/1308>
- Lara, A., & Enciso, G. (2013). *El Giro Afectivo*. Obtenido de Athenea Digital: <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-lara-enciso>
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos: Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2013). *Por una antropología de las emociones*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145>
- Leinaweaver, J. (2009). *Los niños ayacuchanos: Una antropología de la adopción y la construcción familiar*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Ley General de Educación. Ley N° 28044. Lima, Perú, 17 de julio de 2003.
- Ley de Radio y Televisión. Ley N° 28278. Lima, Perú, 23 de junio de 2004.
- Lozano-Vargas, A. (2020). *Impacto de la epidemia del Coronavirus (COVID-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China*. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v83n1/1609-7394-rnp-83-01-51.pdf>
- Lutz, C. (2017). *What Matters*. Obtenido de 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*. Lima: Instituto de Defensa Legal, IDL.
- Marcus, G. (2001). *Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal*. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74702209.pdf>

- Martínez, L. (2016). *La participación estudiantil, una estrategia de formación ciudadana: experiencias en cuatro colegios de Ayacucho*. Obtenido de Tarea: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/11/Luisa_Martinez_Participacion_estudiantil.pdf
- Méndez, A. (2020). *La importancia de la familia en tiempos de COVID-19*. Obtenido de México Social: La cuestión social en México: <https://www.mexicosocial.org/importancia-familia-tiempos-de-covid-19/>
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook, *La construcción social de la alfabetización* (págs. 109-135). Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2020). *Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma*. Obtenido de Plataforma digital única del Estado Peruano: <https://www.gob.pe/4472-programa-nacional-de-alimentacion-escolar-qali-warma-que-hacemos>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2020). *Cartilla Estadística: 16 de marzo al 30 de setiembre 2020, Estado de Emergencia Nacional*. Obtenido de Portal Estadístico: <https://portalestadistico.pe/wp-content/uploads/2020/10/Cartilla-Estadistica-AURORA-16-de-marzo-al-30-de-setiembre-2020.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2020b). *Programa Nacional para la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres e integrantes del grupo familiar - Aurora: Boletín Estadístico*. Obtenido de Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.
- Ministerio de Educación. (2019). *ENCUESTA NACIONAL A DOCENTES 2018 (ENDO)*. Obtenido de Ministerio de Educación: <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>
- Ministerio de Educación. (2020a). *Guía para el trabajo remoto de los profesores*. Obtenido de MINEDU: <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf/guia-de-trabajo-remoto-para-docentes.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020b). *¿Cómo gestiono mis emociones en el contexto de emergencia sanitaria?* Obtenido de MINEDU: https://autoayuda.minedu.gob.pe/teescucho docente/wp-content/uploads/sites/32/2020/07/DIFODS_C%C3%B3mo-gestiono-mis-emociones-emergencia.pdf
- Ministerio de Educación. (2020c). *Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo a las y los estudiantes*. Obtenido de MINEDU: <https://autoayuda.minedu.gob.pe/teescucho docente/wp-content/uploads/sites/32/2020/07/oa.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020d). *Minedu comprará más de 840 mil tablets con internet móvil Para escolares de zonas alejadas*. Obtenido de Plataforma

digital única del Estado Peruano:
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/126152-minedu-comprara-mas-de-840-mil-tablets-con-internet-movil-para-escolares-de-zonas-alejadas>

Ministerio de Educación. (2020e). *Minedu inicia curso de alfabetización digital para 27 mil docentes que recibirán tablets*. Obtenido de Gobierno del Perú: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/302091-minedu-inicia-curso-de-alfabetizacion-digital-para-27-mil-docentes-que-recibiran-tablets>

Ministerio de Transportes y Comunicaciones. (2020). *Huancavelica: Carretera conectará 4 distritos de Huaytará y facilitará el transporte de productos agrícolas*. Obtenido de Gobierno de Perú: <https://www.gob.pe/institucion/mtc/noticias/309585-huancavelica-carretera-conectara-4-distritos-de-huaytara-y-facilitara-el-transporte-de-productos-agricola>

Ministerio de Salud. (2020). *Conoce qué es el coronavirus COVID-19*. Obtenido de 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*. Obtenido de Revista Kawsaypacha: Sociedad y medio ambiente: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/Kawsaypacha/article/view/19645>

Nieto, R. (2012). *Educación Virtual o Virtualidad de la Educación*. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86926976007.pdf>

Ortiz, A. (2001). *La pareja y el mito : estudios sobre las concepciones de la persona y de la pareja en los Andes*. Lima: PUCP. Fondo Editorial.

Ortega, M., & Cárcamo, H. (2017). *Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias*. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v27n52/a06v27n52.pdf>

Pardo, E. (2013). *Sumaq Kawsay. Vivir bonito*. Obtenido de America Latina Genera: http://americalatinagenera.org/newsite/images/Sumaq_Kausay_Vivir_bonito.pdf

Patiño, A. (2020). *Por una educación a distancia de calidad*. Obtenido de Tarea: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/Tarea100_16_Alberto_Patino_Rivera.pdf

Quicaña, E. (2020). *Efectos de la COVID-19 en la economía rural de América Latina*. Obtenido de International Labour Organization: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_760656.pdf

- OSIPTEL. (2020). *OSIPTEL: el acceso a internet de los hogares peruanos se incrementó más de 283% de 2012 a 2019*. Obtenido de OSIPTEL: <https://www.osiptel.gob.pe/portal-del-usuario/noticias/osiptel-el-acceso-a-internet-de-los-hogares-peruanos-se-incremento-mas-de-283-de-2012-a-2019/>
- Patiño, A. (2020). *Por una educación a distancia de calidad*. Obtenido de Tarea: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/Tarea100_16_Alberto_Patino_Rivera.pdf
- PROYECTO CREER. (2020a). *La escuela rural: la diversidad frente al Covid-19*. Obtenido de Reina de la selva : <https://reinadelaselva.pe/noticias/9363/la-escuela-rural-la-diversidad-frente-al-covid-19>
- Rabinow, P. (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Obtenido de Academia: https://www.academia.edu/8631869/Rabinow_Paul_Reflexiones_Sobre_Un_Trabajo_de_Campo_en_Marruecos
- Resolución Ministerial N° 093-2020-MINEDU. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 25 de abril de 2020.
- Resolución Ministerial N° 117-2020-MINEDU. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 24 de junio de 2020.
- Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 31 de marzo de 2020.
- Resolución Ministerial N° 193-2020-MINEDU. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 24 de junio de 2020.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores.
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). *Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica*. Obtenido de Scientific Electronic Library Online: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010
- Rodríguez, G., Juárez, C., & Ponce de León, M. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de. *Interamerican Journal of Psychology*, 193-201. Obtenido de Interamerican Journal of Psychology: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28422741010>
- Rymes, B. (2010). Chapter 5. En B. Rymes, *Classroom Discourse Analysis: A Tool For Critical Reflection*. New York: Hampton Press.
- Saldívar, J. (2016). *Hannerz, Ulf. Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Obtenido de Revista simbiótica: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OqZyrZx7ysQ>

J:<https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/download/15069/10670/41746+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe>

- 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* (págs. 135-160). Lima: Centro Guaman Poma de Ayala.
- Santillán, L., & Cerletti, L. (2011). *Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación*. Obtenido de Boletín de Antropología y Educación : https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas_santillan-y-cerletti.pdf
- Sarmiento, P., & Zapata, M. (2014). *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*. Obtenido de GRADE: <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI16.pdf>
- Schechner, R. (2000). *Restauración de la conducta*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- SIL International. (2020). *Quechua de Ayacucho*. Obtenido de SIL: https://peru.sil.org/es/lengua_cultura/familia_linguistica_quechua/quechua_ayacucho
- Soriano, C. (2012). *La metáfora conceptual*. Obtenido de Mara Serrano: http://www.maraserrano.com/MS/articulos/metafora_conceptual.pdf
- Sucari, W., Patty, A., Anaya, J., & Julia, G. (2019). *Participación familiar en la educación escolar peruana*. Obtenido de Revista Innova Educación: https://www.researchgate.net/publication/333853654_Participacion_familiar_en_la_educacion_escolar_peruana
- Surrallés, A. (1998). *Entre el pensar y el sentir. La antropología frente a las emociones*. Obtenido de antropologica: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/antropologica/article/view/1559>
- Tamariz, J. (2013). *Participación de los padres de Familia en la Gestión Educativa*. Obtenido de PUCP: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4641>
- Tevez, E. (2009). *“Un estudio sobre la apropiación y la participación en la escuela (El caso de los estudiantes de Artes Visuales)”*. Obtenido de Facultad de Ciencias Sociales UNICEN: https://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro14/perfiles_maca/tevez/tesis.pdf
- TV Perú Noticias [TV Perú]. (2020) Ministro Benavides: “Aprendo en Casa” busca garantizar la continuidad del servicio de educación [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=V5pT2Pb4LYs&t=54s>

- Uccelli, F. (1999). *Familias Campesinas. Educación y Democracia en el sur andino*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, IEP.
- UNESCO. (2020). *Los docentes en primera línea para garantizar la continuidad pedagógica mientras que la COVID-19 ha obligado a más de mil millones de alumnos a abandonar la escuela*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/news/docentes-primera-linea-garantizar-continuidad-pedagogica-mientras-que-covid-19-ha-obligado-mas>
- UNICEF. (2020). *La educación en familia en tiempos del COVID-19*. Obtenido de UNICEF: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/educacion-familia-covid-19>
- Vargas, G. (2015). *Reflexiones sobre el trabajo de campo: la utopía intersubjetiva en un mundo desigual*. Obtenido de Scientific Electronic Libray Online: <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v28n83/v28n83a9.pdf>
- Velásquez, N. (2004). *Participación de la familia aimara en el proceso de enseñanza aprendizaje escolar del niño en la escuela 70302 Canahuayto, Zepita-Perú*. Obtenido de Biblioteca Dr. Luis Enrique López-Hurtado: http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/3.Tesis_Nestor_Velasquez.pdf
- Villafán, M., & Olórtegui, R. (2016). *Fórmulas de metaforización en el quechua ancashino*. Obtenido de Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/323933047_Formulas_de_Met_aforizacion_en_el_quechua_ancashino
- Villafuerte, D. (2020). *Aprendo en casa o cuando las TIC se convierten en la escuela del siglo XXI*. Obtenido de SERVINDI: <https://www.servindi.org/actualidad-opinion/24/04/2020/aprendo-en-casa-o-cuando-las-tic-se-convierten-en-la-escuela-del-siglo>
- Viveiros, E. (2004). *Perspectivismo y Multinaturalismo en la América Indígena*. En A. Surrallés, & P. García, *Tierra adentro: territorio indígena y percepción del entorno* (págs. 37-80). Lima: Tarea Gráfica Educativa.
- Wortham, S. (2005). Socialization beyond the Speech Event. *Journal of Linguistic Anthropology*, 95-112.
- Zamora, E. (2019). *No a la violencia sexual en los colegios: Hacia una política efectiva de cuidado de nuestras niñas, niños y adolescentes en la escuela pública*. Obtenido de Educación: <https://www.educacionperu.org/no-a-la-violencia-sexual-en-los-colegios/>

Anexo 1: Consentimiento informado para participantes de investigación

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

La presente ficha de consentimiento tiene como objetivo explicarle acerca de qué trata la investigación que se realizará y en qué consistirá su participación.

Mi nombre es Carlos Enrique Huarcaya Pasache, estudiante de la carrera de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Me encuentro realizando una investigación para mi tesis que busca comprender cómo se expresan los afectos y la participación en la relación escuela-familia en el salón de 1ro, 2do y 3er grado de primaria en un colegio multigrado de la Comunidad Campesina “San Antonio de Cusicancha”.

Si usted acepta participar de esta investigación, le pediré que podamos tener una entrevista para hacerle algunas preguntas o un pequeño ejercicio para conocer más a fondo su opinión sobre algún tema. Todo lo que conversemos en nuestras reuniones será grabado. Esto me servirá para transcribir después todo lo que usted me haya dicho.

Su participación es voluntaria. Toda la información que recoja será confidencial y no se usará para ninguna otra cosa que no sea para esta investigación. Y también es anónima, por lo que no usaré su nombre por ningún motivo. Al contrario, usaré algunos códigos que me permitan organizar todas sus respuestas. Luego de haber transcrito las entrevistas, eliminaré los audios con las grabaciones.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede realizarme cualquier pregunta. Yo, gustosamente, le responderé. Puede retirarse de este trabajo en el momento que usted crea más conveniente. No saldrá perjudicado por ningún motivo. Si alguna pregunta realizada en la entrevista le parece incómoda, tiene el derecho de hacérmelo saber y no responderla.

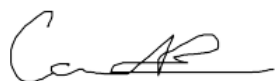
Muchas gracias desde ya por su participación.

Acepto participar voluntariamente en la investigación llevada por Carlos Enrique Huarcaya Pasache. Me informaron que la investigación busca comprender cómo se expresan los afectos y la participación en la relación escuela-familia en un salón de 1ro, 2do y 3er grado de primaria de un colegio multigrado de la Comunidad Campesina “San Antonio de Cusicancha”.

Me han explicado también que tendré que responder preguntas en algunas entrevistas y resolver algunas actividades propuestas por el investigador.

Acepto que toda la información que brinde es confidencial y no será usada para otros motivos que no sean esta investigación sin mi consentimiento. Me han informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme cuando yo lo decida, sin que esto me perjudique. De tener alguna duda sobre mi participación, puedo contactar con Carlos Enrique Huarcaya Pasache al teléfono 986852773.

Tengo claro que se me entregará un envío de este documento y que puedo pedir información sobre los resultados cuando la investigación haya terminado. Para esto, puedo contactar con el investigador al mismo teléfono que aparece en este documento.



Firma del entrevistador

El/la entrevistado/a aceptó ser parte de la investigación:

Sí () / No ()

Anexo 2: Asentimiento informado para participantes menores de edad

ASENTIMIENTO INFORMADO

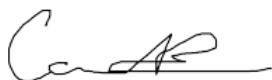
Hola, mi nombre es Carlos Enrique Huarcaya Pasache y estudio la carrera de Antropología en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en Lima.

Estoy realizando una investigación para conocer cómo se relacionan los profesores con las familias de tu salón. Y, para eso, quiero pedirte que me apoyes.

Tu participación en la investigación consistiría en hacerte una entrevista y resolver algunas actividades sencillas para conocer de ti y sobre el tema que estoy investigando.

Tu participación es voluntaria, es decir, aun así, tu papá o tu mamá, o los dos, o la persona a tu cargo, hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no. También es importante que sepas que, si en algún momento de la investigación ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en especial, tampoco habrá problema.

Ahora, tienes que saber que toda la información que me brindes en nuestra entrevista será grabada y me ayudará a responder lo que estoy investigando. Tu participación será confidencial. Esto quiere decir que no diré a nadie que participaste en este estudio y, por eso, no mencionaré tu nombre al terminar la investigación. Al final, yo mismo me encargaré de borrar lo que grabé.



Firma del entrevistador

El/La menor de edad aceptó ser parte de la investigación:

Sí () / No ()

Anexo 3: Guía de entrevista – Directora

GUÍA DE ENTREVISTA TRAYECTORIAS Y PERCEPCIONES DE LA DIRECTORA

PARTE I

Fecha de aplicación: __/__/2020

1. CARACTERIZACIÓN

- a. ¿Dónde vive?
- b. ¿Habla alguna otra lengua?

2. TRAYECTORIA PROFESIONAL

- c. ¿Dónde estudió para ser maestra?
- d. ¿Cuál fue su primer puesto? Y después, ¿qué puestos ocupó?
- e. ¿Qué puestos ha ocupado a lo largo de su carrera?
- f. ¿Cuáles son sus expectativas profesionales?, ¿dónde le gustaría trabajar en el futuro?, ¿en qué puesto?

3. REPRESENTACIÓN DOCENTE

- g. ¿Qué significa para usted ser maestra? Según su apreciación, ¿cómo debe serlo para el Estado? ¿Qué cree que significa ser maestra para las familias de sus estudiantes? ¿Y para sus niños y niñas? ¿Y cómo cree que será para la gente de la localidad?
- h. ¿Cree que la figura docente ha cambiado para las familias con la situación de la pandemia actual? ¿En qué?
- i. ¿Y en el caso del Estado y la gente de la localidad? ¿En qué?
- j. Hoy, para toda la comunidad educativa, la pandemia resulta ser un gran desafío para que niños y niñas puedan seguir aprendiendo trabajando de la mano con sus familias. ¿Cómo debe ser este trabajo por parte de la maestra?
- k. En este trabajo, ¿cómo cree que debe ser el trato de una maestra a las familias de sus estudiantes?, ¿por qué?, ¿cree que ha variado a como cuando era presencial?, ¿en qué?
- l. Con las niñas y los niños, ¿cómo debe ser el trato de una maestra?, ¿por qué?, ¿cree que ha variado a como cuando era presencial?, ¿de qué modo?
- m. Y con sus colegas, ¿cómo debe ser el trato estos tiempos?, ¿por qué? Igualmente, ¿cree que ha variado a como cuando era presencial?
- n. ¿Cree que el vínculo escuela-familia es importante en estos tiempos que vivimos?, ¿por qué?, ¿en qué ayuda?

- o. ¿Cree que una maestra debe realizar muestras de afecto hacia las familias de sus estudiantes, en este contexto?, ¿por qué? ¿cómo cuáles?, ¿en qué momentos?

4. PRESENTACIÓN DE LA FAMILIA

- p. ¿Qué significa para usted el que una familia sea buena? Según su apreciación, ¿cómo debe serlo para el Estado? ¿Para las niñas y los niños? Y para la gente de la localidad, ¿qué cree que significa que una familia sea buena?
- q. ¿Cree que la labor de la familia ha cambiado con la pandemia para el Estado y para la comunidad?, ¿en qué?
- r. ¿Cómo debe relacionarse una familia con sus maestras, en este tiempo de pandemia? ¿Qué sucede en el caso de las familias de su escuela?

5. ACCIONES INSTITUCIONALES

- s. ¿Qué decisiones ha tomado la escuela, respecto a cómo debe ser la participación de las familias en la educación los y las estudiantes, en este tiempo de pandemia?, ¿Y respecto al trabajo emocional?
- t. ¿Qué espera la escuela a futuro sobre cómo debe ser la participación de la familia en la educación los y las estudiantes?, ¿Y respecto al trabajo emocional?
- u. ¿Sabe si se han impulsado iniciativas, por parte de la UGEL u otra institución, respecto a cómo deben trabajar las familias con las escuelas en este tiempo de pandemia? ¿Y respecto al trabajo emocional?
- v. En el informe que me envió, revisé varias iniciativas que se están realizando para que las familias puedan participar más. Cuéntame un poco de ellas.
- w. ¿Qué exigiría usted a las entidades públicas para que se afine mejor a la participación de la familia y el trabajo emocional con ella?

Anexo 4: Guía de entrevista – Tutora

GUÍA DE ENTREVISTA PERCEPCIONES Y TRAYECTORIA DE LA TUTORA

PARTE I

Fecha de aplicación: __/__/2020

1. CARACTERIZACIÓN

- a. ¿Dónde vive? (En caso no resida en la localidad)
- b. ¿Habla alguna otra lengua?

2. TRAYECTORIA PROFESIONAL

- c. ¿Cuál fue su primer puesto? Y después, ¿qué puestos ocupó?
- d. ¿Qué puestos ha ocupado a lo largo de su carrera?
- e. Sé que ya pronto se jubila y cesa su ejercicio docente, ¿a qué piensa dedicarse tras ello?

3. REPRESENTACIÓN DOCENTE

- f. ¿Qué significa para usted ser maestra? Según su apreciación, ¿cómo debe serlo para el Estado? ¿Qué cree que significa ser maestra para las familias de sus estudiantes? ¿Y para sus niños y niñas? ¿Y cómo cree que será para la gente de la localidad?
- g. ¿Cree que la figura docente ha cambiado para las familias con la situación de la pandemia actual? ¿En qué?
- h. ¿Y en el caso del Estado y la gente de la localidad? ¿En qué?
- i. ¿Cómo debe ser el trato de una maestra con las familias de los y las estudiantes en este tiempo de pandemia?, ¿por qué?, ¿en qué ha variado?
- j. ¿Cómo debe ser el trato con sus estudiantes en este tiempo de pandemia?, ¿por qué?, ¿en qué ha variado?
- k. Y con sus colegas y la dirección de la escuela, ¿cómo debe ser el trato?, ¿por qué?, ¿en qué ha cambiado?
- l. ¿Cree que el vínculo escuela-familia es importante en estos tiempos que vivimos?, ¿por qué?, ¿en qué ayuda?
- m. ¿Cree que una maestra debe mostrar muestras de afecto hacia las familias de sus estudiantes en este tiempo de pandemia?, ¿por qué?, ¿de qué manera?, ¿qué les dice?, ¿en qué momentos?
- n. ¿Cómo demuestra su cariño a sus estudiantes en este tiempo de pandemia?, ¿de qué manera?, ¿qué les dice?, ¿en qué momentos?

4. REPRESENTACIÓN DE LAS FAMILIAS

- o. ¿Qué significa para usted el que una familia sea buena?, ¿y que alguien sea un buen papá o una buena mamá? Según su apreciación, ¿cómo debe ser una buena familia para el Estado?
- p. Y para la gente de la localidad, ¿qué cree que significa que una familia sea buena?
- q. ¿Cree que la labor de la familia ha cambiado con la pandemia para el Estado y para la comunidad?, ¿en qué?
- r. ¿Cómo debe tratar una familia a sus maestras, en este tiempo de pandemia? ¿Qué sucede en el caso de su aula a cargo?

5. ACCIONES INSTITUCIONALES

- s. ¿Qué decisiones ha tomado la escuela, respecto a cómo debe ser la participación de las familias en la educación los y las estudiantes, en este tiempo de pandemia?, ¿Y respecto al trabajo emocional? ¿Está de acuerdo con estas decisiones tomadas? ¿por qué?, ¿qué hubiera pro- puesto usted?
- t. ¿Qué espera la escuela a futuro sobre cómo debe ser la participación de la familia en la educación los y las estudiantes?, ¿Y respecto al trabajo emocional?
- u. Sé que, desde la UGEL y otras entidades, están realizando algunas ini- ciativas para hacer participar a las familias en este tiempo de pandemia, como el programa Aprendo en Familia. ¿Conoce esta iniciativa?, ¿qué opina de ella?
- v. ¿Qué exigiría usted a las entidades públicas para que se afine mejor a la participación de la familia y el trabajo emocional con ella?

6. PARA FINALIZAR

- w. ¿Le gustaría agregar algo más para finalizar nuestra entrevista?

Anexo 5: Guía de entrevista – Especialista de la UGEL

GUÍA DE ENTREVISTA

TRAYECTORIAS Y PERCEPCIONES DEL ESPECIALISTA DE LA UGEL

PARTE I

Fecha de aplicación: __/__/2020

1. CARACTERIZACIÓN

- a. ¿Dónde vive?
- b. ¿Habla alguna otra lengua?

2. TRAYECTORIA PROFESIONAL

- c. ¿A qué se dedica? ¿Cuál es su profesión?, ¿dónde estudió?
- d. ¿Cuál fue su primer puesto? Y después, ¿qué puestos ocupó?
- e. ¿Qué puestos ha ocupado a lo largo de su carrera?
- f. ¿Cuáles son sus expectativas profesionales?, ¿dónde le gustaría trabajar en el futuro?, ¿en qué puesto?

3. REPRESENTACIÓN DOCENTE

- g. ¿Qué significa para usted que alguien sea maestro? Según su apreciación, ¿cómo debe serlo para el Estado? ¿Qué cree que significa ser maestra para las familias de la zona?
- h. ¿Cree que la figura docente ha cambiado para las familias con la situación de la pandemia actual? ¿En qué?
- i. ¿Y en el caso de la localidad y el Estado? ¿En qué?
- j. Hoy, para toda la comunidad educativa, la pandemia resulta ser un gran desafío para que niños y niñas puedan seguir aprendiendo y trabajando de la mano con sus familias. ¿Cómo debe ser este trabajo por parte del docente?
- k. ¿Cómo debe ser el trato de una maestra con sus estudiantes en este tiempo de pandemia?, ¿por qué?, ¿cree que ha variado a como cuando era presencial?, ¿por qué?
- l. En este trabajo, ¿cómo cree que debe ser el trato de una maestra a las familias de sus estudiantes?, ¿por qué?, ¿cree que ha variado a como cuando era presencial?, ¿en qué?
- m. Y entre los docentes de una escuela, ¿cómo debe ser el trato?, ¿por qué?, ¿en qué ha cambiado?
- n. ¿Cree que el vínculo escuela-familia es importante en estos tiempos que vivimos?, ¿por qué?, ¿en qué ayuda?

- o. ¿Cree que una maestra debe mostrar muestras de afecto hacia las familias de sus estudiantes?, ¿cómo debe hacerlo?, ¿en qué momentos?

4. REPRESENTACIÓN DE LAS FAMILIAS

- p. ¿Qué significa para usted el que una familia sea buena? ¿Y qué significa que un buen papá?, ¿y una buena mamá?
- q. Según su apreciación, ¿qué significa una buena familia para el Estado?
- r. Y para la gente de la localidad, ¿qué cree que significa que una familia sea buena?
- s. Y para un niño o una niña, ¿qué cree que significará?
- t. ¿Cree que el rol de la familia ha cambiado con la pandemia tanto para el Estado, las escuelas y la comunidad?, ¿en qué?
- u. ¿Cómo debe relacionarse una familia con sus maestras, en este tiempo de pandemia? ¿Qué sucede en el caso de la escuela primaria de la comunidad de Cusicancha?

5. ACCIONES INSTITUCIONALES

- v. ¿Qué decisiones ha tomado la UGEL, respecto a cómo debe ser la participación de las familias con las escuelas en la educación de los y las estudiantes, en este tiempo de pandemia?, ¿Y respecto al trabajo emocional?
- w. ¿Está de acuerdo con estas decisiones tomadas? ¿por qué?, ¿qué hubiera propuesto usted?
- x. ¿Qué espera la UGEL a futuro sobre cómo debe ser la participación de la familia en la educación los y las estudiantes en la comunidad y/o en provincia?, ¿Y respecto al trabajo emocional?
- y. Sé que desde la UGEL se han tomado distintas iniciativas interesantes para trabajar con las familias de las distintas comunidades. Una de ellas es Leo en familia. ¿Me podría contar un poco más de esto?
- z. ¿Qué exigiría usted a las entidades públicas para que se afine mejor a la participación de la familia y la escuela y el trabajo emocional en ellas?

6. REPRESENTACIONES SOBRE LOS AFECTOS

Estas palabras:

- a. Kuyay
- b. Waylluy
- c. Munay
- ¿Las ha escuchado?, ¿Qué significan para usted?, ¿Cómo se demuestran? Bríndeme ejemplos.

- ¿Cree que la forma de demostrar cariño hacia un niño o hacia una niña debe ser igual o diferente?, ¿Por qué?
- Cuando usted quiere ser cariñoso con un niño, ¿qué hace o qué dice? ¿Cómo expresa su cariño? ¿Y en el caso de una niña?
- ¿Cómo debe demostrar su cariño hacia un niño y una niña una familia?
- ¿Cómo debe demostrarlo un docente?
- ¿Cómo cree que los niños y las niñas demuestran su cariño hacia los adultos?

7. PARA FINALIZAR

- A nivel personal y profesional, ¿cómo le hace sentir la situación que venimos viviendo?
- Si tuviera que decir una frase que recoja lo que siente, ¿cuál sería?
- ¿Le gustaría añadir algo más?



Anexo 6: Guía de entrevista – Familias

GUÍA DE ENTREVISTA

TRAYECTORIAS Y PERCEPCIONES DE LAS FAMILIAS

PARTE I

Fecha de aplicación: __/__/2020

1. CARACTERIZACIÓN

- a. ¿Dónde vive?
- b. ¿Habla alguna otra lengua?

2. TRAYECTORIA PROFESIONAL/OCUPACIONAL

- c. ¿A qué se dedica?, ¿cuánto tiempo dedica a su trabajo?
- d. ¿Qué espera de su trabajo en el futuro?

3. REPRESENTACIÓN DOCENTE

- e. ¿Qué significa para usted el que alguien sea profesor? Según su apreciación, ¿cómo debe serlo para el Estado?
- f. ¿Qué cree que significa ser profesor para las demás familias? ¿Y para sus niños y niñas?
- g. ¿Y cómo cree que será para la gente de la localidad?
- h. ¿Cree que la figura docente ha cambiado para las familias con la situación de la pandemia actual? ¿En qué?
- i. ¿Y en el caso del Estado y la gente de la localidad? ¿En qué?
- j. ¿Cómo debe ser el trato de una maestra con las familias de los y las estudiantes en este tiempo de pandemia?, ¿por qué?, ¿en qué ha variado?
- k. ¿Cómo debe ser el trato que debe tener una maestra con los niños y las niñas en este tiempo de pandemia?, ¿por qué?, ¿en qué ha variado?
- l. ¿Y cómo debe ser el trato entre los profesores y la dirección de la escuela, ¿cómo debe ser el trato?, ¿por qué?, ¿cree que ha cambiado?, ¿por qué?
- m. ¿Cree que el vínculo escuela-familia es importante en estos tiempos que vivimos?, ¿por qué?, ¿en qué ayuda?
- n. ¿Cree que una maestra debe mostrar aprecio hacia las familias de sus estudiantes?, ¿cómo debe hacerlo?, ¿en qué momentos?

4. REPRESENTACIÓN DE LAS FAMILIAS

- o. ¿Qué significa para usted el que una familia sea buena? Según su apreciación, ¿cómo debe serlo para el Estado?

- p. Y para la gente de la localidad, ¿qué cree que significa que una familia sea buena?
- q. ¿Cree que la labor de la familia ha cambiado con la pandemia para el Estado y para la comunidad?, ¿en qué?
- r. ¿Cómo debe relacionarse las familias con la maestra, en este tiempo de pandemia? ¿Qué sucede en el caso de la maestra que acompaña este año a sus hijos/as?

5. ACCIONES INSTITUCIONALES

- s. ¿Qué decisiones ha tomado la escuela, respecto a cómo debe ser la participación de las familias en la educación los y las estudiantes, en este tiempo de pandemia?, ¿Y respecto al trabajo emocional?
- t. ¿Está de acuerdo con estas decisiones tomadas? ¿por qué?, ¿qué hubiera propuesto usted?
- u. ¿Sabe qué espera la escuela a futuro sobre cómo debe ser la participación de la familia en la educación los y las estudiantes?, ¿Y respecto al trabajo emocional?
- v. ¿Sabe si se han impulsado iniciativas, por parte del Estado u otra institución, respecto a cómo deben trabajar las familias con las escuelas en este tiempo de pandemia?

6. REPRESENTACIONES DE AFECTO

Estas palabras:

- a. Kuyay
- b. Waylluy
- c. Munay

- ¿Las ha escuchado?, ¿Qué significan para usted?, ¿Cómo se demuestran? Bríndeme ejemplos.
- ¿Cree que la forma de demostrar cariño hacia un niño o hacia una niña debe ser igual o diferente?, ¿Por qué?
- Cundo usted quiere ser cariñoso con un niño, ¿qué hace o qué dice? ¿Cómo expresa su cariño? ¿Y en el caso de una niña?
- ¿Cómo debe demostrar su cariño hacia un niño y una niña una familia?
- ¿Cómo debe demostrarlo un profesor? ¿Y los adultos de la comunidad?
- ¿Cómo cree que los niños y las niñas demuestran su cariño hacia los adultos?

7. PRÁCTICAS DE CRIANZA

- ¿Dónde nació?, ¿dónde se crio?
- ¿Qué hay de su familia?, ¿de dónde es?, ¿qué conoce de ella?

- Cuénteme un poco de su crianza, ¿quiénes la criaron?, ¿dónde?, ¿cómo le demostraban cariño?, ¿y cómo la corregían, si hacía alguna travesura? ¿En su crianza tomaron en cuenta algunas creencias como el respeto a Dios, a la naturaleza, a las montañas, la tierra, etc.?
- ¿Cómo cree que debe relacionarse una familia con la gente de la comunidad?, ¿y con el entorno que le rodea?, ¿cree que esto es importante para la educación de un niño y una niña?, ¿estaría de acuerdo con que estas prácticas se consideren en las actividades del colegio?

8. PARA FINALIZAR

- A nivel personal y desde su oficio, ¿cómo le hace sentir la situación que venimos viviendo?
- Si tuviera que decir una frase que recoja lo que siente, ¿cuál sería?
- ¿Le gustaría añadir algo más?



Anexo 7: Guía de entrevista – Miembro de la comunidad

GUÍA DE ENTREVISTA

TRAYECTORIAS Y PERCEPCIONES DE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

PARTE I

Fecha de aplicación: __/__/2020

1. CARACTERIZACIÓN

- a. ¿Dónde vive?
- b. ¿Habla alguna otra lengua?

2. TRAYECTORIA PROFESIONAL/OCUPACIONAL

- c. ¿A qué se dedica?, ¿cuánto tiempo dedica a su trabajo?
- d. ¿Qué espera de su trabajo en el futuro?

3. REPRESENTACIÓN DOCENTE

- e. ¿Qué significa para usted el que alguien sea profesor? Según su apreciación, ¿cómo debe serlo para el Estado?
- f. ¿Y para los niños y las niñas?
- g. ¿Y cómo cree que será para la gente de allá de Cusicancha?
- h. ¿Crees que la figura docente ha cambiado para las familias de allá con la situación de la pandemia actual? ¿En qué?
- i. ¿Y en el caso del Estado? ¿En qué?
- j. ¿Cómo debe ser el trato de una maestra con las familias de los y las estudiantes en este tiempo de pandemia?, ¿por qué?, ¿crees que ha variado?
- k. ¿Cómo debe ser el trato que debe tener una maestra con los niños y las niñas en este tiempo de pandemia?, ¿por qué?, ¿en qué ha variado?
- l. ¿Y cómo debe ser el trato entre los profesores y la dirección de la escuela, ¿por qué?, ¿cree que ha cambiado?, ¿por qué?
- m. ¿Crees que la relación entre la escuela y la familia es importante en estos tiempos que vivimos?, ¿por qué?, ¿en qué ayuda?

4. REPRESENTACIÓN DE LAS FAMILIAS

- n. ¿Qué significa para usted el que una familia sea buena? Según su apreciación, ¿cómo debe serlo para el Estado?
- o. Y para la gente de Cusi, ¿qué cree que significa que una familia sea buena?

- p. ¿Cómo crees que debe relacionarse una familia con la gente del pueblo?, ¿y con el medio que le rodea?, ¿crees que esto es importante para la educación de un niño y una niña?
- q. ¿Cree que la labor de la familia ha cambiado con la pandemia para el Estado y para la comunidad?, ¿en qué?
- r. ¿Cómo deben relacionarse las familias con una maestra, en este tiempo de pandemia?

5. ACCIONES INSTITUCIONALES

- s. ¿Sabes cómo están trabajando las familias y la escuela 22018?
- t. ¿Sabe si se han impulsado iniciativas, por parte del Estado u otra institución, respecto a cómo deben trabajar las familias con las escuelas en este tiempo de pandemia? ¿y respecto al lado emocional?

6. REPRESENTACIONES DE AFECTO

Estas palabras:

- u. Kuyay
- v. Waylluy
- w. Munay
- ¿Las has escuchado?, ¿Qué significan para usted?, ¿Cómo se demuestran? Bríndeme ejemplos.
 - ¿Cree que la forma de demostrar cariño hacia un niño o hacia una niña debe ser igual o diferente?, ¿Por qué? Cuando usted quiere ser cariñoso con un niño, ¿qué hace o qué dice? ¿Cómo expresa su cariño? ¿Y en el caso de una niña?
 - ¿Cómo debe demostrarlo un profesor su cariño hacia los niños?
 - ¿Y los adultos de la comunidad? ¿cómo demuestran su cariño hacia los niños? ¿Son cercanos? ¿Cómo crees que deberían mostrar su cariño?
 - ¿Cómo debe demostrar un profesor su cariño hacia un niño y una niña una familia?
 - ¿Cómo cree que los niños y las niñas demuestran su cariño hacia los adultos?

7. PARA FINALIZAR

A nivel personal y desde su oficio, ¿cómo le hace sentir la situación que venimos viviendo?

Si tuviera que decir una frase que recoja lo que siente, ¿cuál sería?

¿Le gustaría añadir algo más?

Anexo 8: Guía de entrevista – Niños y niñas

GUÍA DE ENTREVISTA

TRAYECTORIAS Y PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Fecha de aplicación: __/__/2020

1. CARACTERIZACIÓN

- a. ¿Qué edad tienes?
- b. ¿Con quiénes vives?

2. TRAYECTORIA ACADÉMICA

- c. ¿Siempre has estado en el mismo colegio?
- d. (En caso no) ¿En qué otro colegio has estado?, ¿y cuál te gusta más?, ¿por qué?
- e. ¿Qué es lo que más extrañas de tu colegio?

3. REPRESENTACIÓN DOCENTE

- f. ¿Cómo debe ser un buen profesor para ti?
- g. ¿Crees que tu profesora es cariñosa contigo?, ¿cómo lo demuestra? ¿Te felicita? ¿En qué momentos lo hace?
- h. ¿Cómo se lleva tu profesora con tu familia?

4. REPRESENTACIÓN DE LOS AFECTOS

Para los niños y las niñas

Estas palabras:

- a. Kuyay
- b. Waylluy
- c. Munay

- ¿Las ha escuchado?, ¿Qué significan para ti?, ¿Cómo se demuestran? Bríndeme ejemplos.
- ¿Cómo demuestras a tu familia que los quieres?
- ¿Y a tus maestras?

Anexo 9: Guía de actividad “¿Quién es importante para mí?”

GUÍA DE ACTIVIDAD ¿QUIÉN ES IMPORTANTE PARA MÍ?

Fecha de aplicación: __/__/2020

DESARROLLO DE LA APLICACIÓN

- Comentamos que conoceremos qué personas son las más especiales para ellos/ellas, preguntándoles: ¿quiénes son las personas más importantes para ti? Invitamos a dibujarlas. Pedimos que tengan una hoja para que las dibujen y lápices para sus dibujos.
- En el proceso, preguntamos: ¿a quién estás dibujando?, ¿por qué la consideras importante?
- Una vez que el niño/la niña haya terminado sus dibujos, le invitamos que explique qué personas dibujó y por qué son importantes para él/ella.
- Vamos averiguando el grado de importancia, preguntando: ¿quién es más importante?, ¿esta o la otra persona?, ¿por qué?, ¿a quién buscas cuando necesitas ayuda?
- Vamos indagando a qué otras personas conocen y vamos proponiendo otras categorías que pensemos que puedan complementar la información, aludiendo al actor y no tanto a la institución, ya sea directora, profesora, médicos, alcalde, representante de la comunidad)
- Profundizamos en la conversación, preguntando: ¿crees que son importantes estas personas?, ¿por qué? ¿qué hacen por los niños y las niñas?
- Cerramos, brindando un resumen de lo realizado y agradeciendo su participación.
- Consultamos si tienen alguna pregunta o comentario adicional.

Anexo 10: Guía de carta

CARTA

Con esta carta, se pretende conocer los sentimientos de la directora / la tutora del aula de la institución educativa elegida, respecto al contexto actual, con ayuda de las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cómo me siento con la situación de la pandemia, a nivel personal y a nivel profesional?
- 2) ¿Cómo me siento, respecto a la situación que están viviendo mis estudiantes y sus familias, en este tiempo de pandemia? ¿Cómo me gustaría que fuese?
- 3) Si tuviera que decir una frase que recoja lo que siento en estos momentos, sería...

Finalizada la carta, favor de enviarlo por *Whatsapp* (986852773) o a enrique.huarcaya@pucp.pe.

Muchas gracias desde ya,

Enrique Huarcaya

