

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

Carlos Enrique Huarcaya Pasache

Pontificia Universidad Católica del Perú

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

enrique.huarcaya@pucp.edu.pe

Recibido: 13/09/2021

Aprobado: 02/02/2023

Resumen

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

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

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

Abstract

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

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

Introducción

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

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

A manera de contexto

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

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

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

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

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

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

Alcances teóricos

Los afectos en la disciplina antropológica

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

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

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

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

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

das como prácticas disciplinares a través de gestos o palabras.

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

La participación familiar en el contexto escolar

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

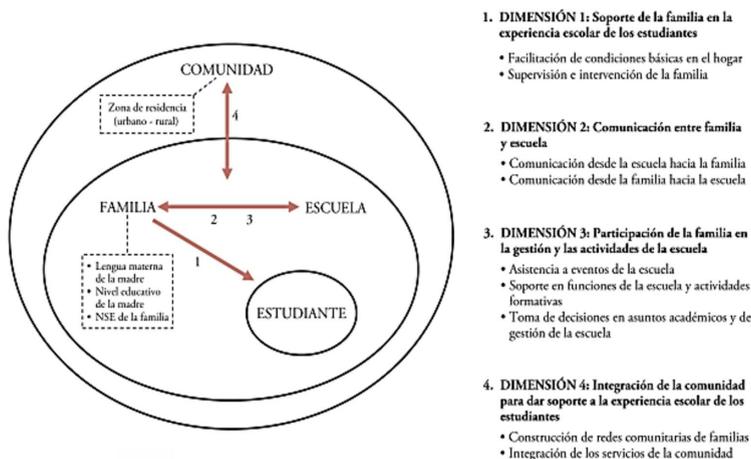
El estudio de Rivera y Milicic (2006) aborda la percepción de la familia y la escuela sobre la participación familiar. Las autoras reconocen el papel de la familia en la transmisión de valores y normas para la convivencia, y sus formas de participación, como la atención a las necesidades económicas y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

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

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

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

Figura 1
Modelo conceptual sobre participación familiar en la escuela



Fuente: Sarmiento y Zapata (2014)

Este modelo aborda las siguientes dimensiones:

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

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

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

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

Contexto del sitio de estudio

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

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

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

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

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

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

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

Metodología

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

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

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

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

Tabla 1
Tabla síntesis de muestra participante

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

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

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

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

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

En suma, se desarrollaron los siguientes métodos de investigación:

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

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

Hallazgos

Nociones sobre los afectos y factores condicionantes en su abordaje

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

Figura 2
Acciones a generar por las y los docentes

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

Fuente: Ministerio de Educación (2020b)

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

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

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

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

[...]

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

[...]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los afectos como impulso para la participación familiar en la escuela

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

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

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

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

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

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

Especialista UGEL: por supuesto

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

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

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

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

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

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

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

15. Véase la Ley N.º 29988

16. Véase Andina (2017)

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

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

Figura 3
Juego de suma

¡A sumar con dados

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

¿Cómo jugar?

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

Por ejemplo, si tiras 4 veces:

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

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

¡Inténtalo!



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fabiana: con un abrazo y un besito

[...]

Entrevistador: ¿y en el caso de tu papá?

Fabiana: Le digo papito. Le doy un gran abrazo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

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

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

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

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