

Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado

Un estudio cualitativo con docentes de tres regiones del Perú

Rafael Miranda, César Bazán y César R. Nureña
Innovación para el Desarrollo (I4D)



Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) a través del Proyecto CREER – Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú, implementado con la asistencia técnica y financiera de Old Dart Foundation.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú

Apartado postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 247-9988

www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Publicación electrónica. Primera edición. Lima, setiembre del 2021

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE, ni de las instituciones auspiciadores. Los autores declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos.

Autores: Rafael Miranda, César Bazán y César Nureña - Innovación para el Desarrollo (I4D)

Director del Proyecto CREER: Santiago Cueto

Cuidado de edición: María Fernanda Torres

Corrección de estilo: Sara Mateos

Diseño de carátula y diagramación: Gisela Chacaltana

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-10418.

PROYECTO CREER / GRADE

MIRANDA, Rafael, César BAZÁN y César R. NUREÑA.

Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado. Un estudio cualitativo con docentes de tres regiones del Perú. (Informe técnico). Rafael Miranda, César Bazán y César Nureña: Proyecto CREER/GRADE, 2021.

EDUCACIÓN NO PRESENCIAL. EDUCACIÓN A DISTANCIA.

RESUMEN

Objetivo

Indagar el impacto de la pandemia de COVID-19 en el bienestar de los docentes de escuelas rurales multigrado del país, atendiendo en especial las dimensiones psicosocial, familiar y laboral.

Método

Estudio cualitativo y exploratorio mediante entrevistas en profundidad a distancia, empleando guías semiestructuradas, con un muestreo intencional y no probabilístico a través del cual se seleccionó a nueve docentes de primaria y dos especialistas de UGEL de las regiones de Loreto, Cajamarca y Piura.

Resultados

Las narrativas dan cuenta del gran impacto de la pandemia en la vida personal, familiar y profesional de los docentes. De los once entrevistados, cinco reportaron haber enfermado de COVID-19 y nueve experimentaron algún problema emocional (angustia, ansiedad, depresión, estrés) asociado a su bienestar y/o al de sus familiares y allegados.

A esto se añade la dificultad del paso a la educación a distancia, que en los relatos se relaciona con una sobrecarga de trabajo, un estrés laboral y con múltiples obstáculos debidos en gran parte a la carencia de conectividad a internet en el entorno rural.

Frente a este escenario, lo más común ha sido desarrollar modalidades híbridas de trabajo, aplicando el nuevo modelo de educación a distancia solo donde ha sido posible, mientras que simultáneamente se ensayaba estrategias particulares con los alumnos que no podían acceder a esa modalidad educativa.

Conclusión

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo y multidimensional en la vida de quienes participaron en el estudio, lo que amerita prestar mayor atención a la salud emocional de las maestras y maestros.

Pese a todas las dificultades, este estudio permite apreciar la notable capacidad de adaptación de los docentes de escuelas rurales multigrado. En el esfuerzo de llevar adelante la educación a distancia, han incorporado tareas complementarias a esa modalidad de educación, que han servido para sostener y darle continuidad a su labor educativa.

Sin embargo, en las concepciones que emergen de sus experiencias, la educación a distancia no puede funcionar de manera unidireccional, como una suma de contenidos, materiales y métodos que llegan al estudiante a través del maestro y con la mediación de plataformas tecnológicas, sino que se necesita un enfoque bidireccional, donde el núcleo conformado por la dupla maestro-estudiante pueda contar con un soporte adecuado.

En este tiempo de trabajo remoto, más tiempo es lo que nos lleva que en presencial, nos quedamos hasta tarde. Es un trabajo muy fuerte y difícil.

Sandra, 50 años, docente en una localidad rural de la región Cajamarca

CONTENIDO

Introducción	6
1. La investigación	8
2. El bienestar docente en el contexto de la pandemia	11
2.1 El bienestar docente	12
a) Factores que se asocian al bienestar docente	12
2.2 La pandemia y sus efectos en el bienestar de las personas	13
2.3 El bienestar docente y la crisis sanitaria	14
2.4 "Te escucho, docente": apoyo psicológico para maestras y maestros	15
3. El impacto de la crisis sanitaria en los docentes rurales	17
3.1 Las experiencias con el coronavirus y las estrategias para sobrellevarlas	17
3.2 Los cambios en la vida familiar y en la economía doméstica	19
3.3 Las dificultades para adoptar la modalidad de educación a distancia	23
4. Las respuestas de los docentes rurales frente a la adversidad	32
4.1 La experiencia con Aprendo en Casa	32
4.2 Las adaptaciones y estrategias para la educación a distancia	34
4.3 Los materiales y apoyos para docentes y alumnos	41
5. La visión de futuro: expectativas, preocupaciones y propuestas	49
5.1 De cara al año escolar 2021	49
5.2 De la experiencia a las propuestas de cambio y mejora	52
6. Conclusión	58
7. Recomendaciones	65
Anexo. Categorías temáticas empleadas para la investigación	69
Referencias bibliográficas	71

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta los resultados de un estudio cualitativo realizado por el proyecto Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú (CREER), ejecutado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).¹ Su objetivo general fue indagar el impacto de la pandemia de COVID-19 en el bienestar de los docentes que trabajan en escuelas rurales multigrado castellanohablantes del país.

El estudio, basado en entrevistas en profundidad aplicadas de manera remota a nueve maestras y maestros y dos especialistas de unidades de gestión educativa local (UGEL) de las regiones de Cajamarca, Loreto y Piura, se diseñó a mediados del año 2020, cuando ya empezaba a surgir información sobre los diversos problemas que estaba suscitando la enfermedad del coronavirus en distintos grupos poblacionales, incluidos los docentes de educación básica. En específico, interesaba contribuir a identificar los efectos que viene teniendo la COVID-19 en el bienestar de las maestras y maestros; cómo la enfermedad misma, la forzada inmovilización y demás medidas de salud pública dirigidas a contenerla, así como las condiciones del entorno están alterando sus dinámicas psicosociales, familiares y laborales.

Por otro lado, se buscaba también averiguar qué recursos y estrategias han empleado estos docentes para adaptarse a las nuevas situaciones en que tienen que ejercer la enseñanza. Y es que cambiar la tradicional modalidad presencial de enseñanza a un esquema de educación a distancia ha obligado a las maestras y maestros a modificar sus prácticas educativas, en este caso, en un escenario como el rural, con severas limitaciones de conectividad a internet y una escasa disponibilidad de tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Con el fin de organizar la información, el presente informe se ha dividido en siete capítulos. En el primero se explica los objetivos y el método empleado para llevar a cabo esta investigación, caracterizando asimismo a quienes participaron en ella. En el segundo capítulo se analiza el concepto de bienestar docente, para luego relacionarlo con la crisis sanitaria. El tercer capítulo se dedica al impacto de la pandemia en la vida de los docentes entrevistados, sus experiencias con la enfermedad y cómo ella ha afectado su vida personal y familiar, su economía y su desempeño laboral. El cuarto capítulo se ocupa de las respuestas

1 Véase: <<http://www.grade.org.pe/creer/>>.

de las maestras y maestros frente a esta crisis sanitaria, mientras que el quinto recoge su visión de futuro de cara al año escolar 2021. El sexto capítulo presenta las conclusiones, con una síntesis de los hallazgos más relevantes del estudio.

Por último, con el fin de menguar los efectos nocivos de la crisis sanitaria en la vida de los docentes rurales, así como de aprovechar las oportunidades de cambio que esta situación proporciona en materia educativa, en el séptimo capítulo se formulan algunas recomendaciones. El estudio termina con un anexo y las referencias bibliográficas.

1. LA INVESTIGACIÓN

1.1 Los objetivos

Sobre la base de la literatura revisada, esta investigación se planteó como objetivo general averiguar el impacto de la pandemia de COVID-19 en el bienestar de los docentes de escuelas rurales multigrado castellanohablantes del país. Como objetivos específicos se propuso indagar este impacto considerando en especial las dimensiones psicosocial, familiar y laboral.

1.2 El método

Para lograr esos objetivos, se realizó una investigación cualitativa y exploratoria que se centró en el bienestar de los docentes, afectado por la crisis sanitaria. La información se recogió mediante entrevistas en profundidad realizadas a distancia, a través de llamadas telefónicas o videollamadas, en un muestreo intencional y no probabilístico a través del cual se seleccionó a nueve docentes de educación básica y dos especialistas de unidades de gestión educativa locales (UGEL) del Minedu.

La selección de los participantes se efectuó empleando una base de datos proporcionada por el proyecto CREER, con información de contacto de 52 docentes, directivos y funcionarios de Educación de las regiones de Piura, Loreto y Cajamarca, que ya habían participado en otros estudios o actividades del proyecto. Esta muestra incluyó tanto a mujeres como a hombres en un rango de edad que varió desde los 40 hasta los 54 años, de distinto lugar de procedencia y con o sin responsabilidades directivas, con el fin de abarcar la mayor variedad posible de experiencias y puntos de vista (véase cuadro 1). El número de entrevistas se predeterminó por conveniencia, tomando en consideración el tiempo y los recursos disponibles para su realización y para los análisis y la obtención de resultados.

En las entrevistas se utilizó una guía semiestructurada con preguntas abiertas, de seguimiento y de sondeo, diseñadas para explorar las experiencias y perspectivas de los informantes en relación con los temas de interés del estudio. En el caso de los funcionarios de las UGEL, se usó una versión modificada de la guía con algunas preguntas específicas sobre aspectos administrativos. Las versiones preliminares de ambos instrumentos fueron sometidas a discusión entre diversos especialistas e investigadores del proyecto CREER, y sus sugerencias fueron incorporadas a la versión final. Las guías de entrevista y otros documentos del estudio fueron revisados y aprobados por el Comité Institucional de Bioética de la Asociación Vía Libre.

Por otro lado, la guía fue aplicada por una profesional de educación entrenada en epistemología y procedimientos de la técnica de entrevista en profundidad, con experiencia en la recolección de datos cualitativos a distancia y familiarizada con el tema de la educación rural. Antes del inicio de cada entrevista se obtuvo el consentimiento verbal de cada persona para el registro en audio de la conversación. Las entrevistas duraron una hora en promedio (rango: 39-109 minutos) y se efectuaron en los meses de noviembre y diciembre de 2020.

Las grabaciones de las entrevistas se transcribieron de forma literal, para obtener textos que luego fueron ingresados al programa de administración de datos cualitativos Atlas.ti® para su codificación. El proceso de análisis incluyó, en primer lugar, la asignación de códigos a segmentos significativos de los textos, usando una lista de 25 categorías temáticas (véase anexo), elaborada en función de los temas y subtemas predefinidos en la fase de diseño de la investigación, obteniéndose de esta tarea un total de 1957 códigos asignados a 427 citas.

A continuación, se procedió a revisar las citas agrupadas bajo cada código, desde un enfoque inductivo y atendiendo a las experiencias y opiniones expresadas por los informantes. El tratamiento de los datos se hizo integrando una aproximación hermenéutica (Weber 2014) y fenomenológica a las miradas subjetivas de los docentes sobre sus vivencias y sus maneras de experimentarlas en los procesos de construcción de sus imágenes del mundo, aplicando procedimientos analíticos de comparación etnológica, que se sostienen en los principios del método etnográfico desarrollado en las principales tradiciones antropológicas, sobre todo en sus vertientes estructural-funcionalista y cultural-materialista (Llobera 1975; Radcliffe-Brown 1975). Si bien el método etnográfico usualmente conlleva trabajar con datos de observación directa, no hay una diferencia esencial en lo que concierne al análisis de materiales como audios y textos, cuyos contenidos son clasificados y sometidos a procesos de comparación transversal y longitudinal, desde una perspectiva holística, para la formulación de preguntas e hipótesis de trabajo provisionales que son respectivamente respondidas y validadas con los materiales resultantes de la recolección de datos.

Finalmente, para la redacción de este informe se realizó una síntesis de los hallazgos más relevantes, acompañados de información complementaria y de citas textuales pertinentes para cada punto. Para proteger la privacidad de los informantes, se usó seudónimos.

Cuadro 1. Caracterización de los informantes

Núm.	Seudónimos	Edad	Región	Cargo
1	Carlos	54	Loreto	Docente
2	Lorena	42	Cajamarca	Docente
3	Doris	50	Piura	Especialista de UGEL
4	Claudia	49	Loreto	Docente
5	Sandra	50	Cajamarca	Docente
6	Fernando	49	Loreto	Docente
7	Milagros	40	Piura	Docente
8	Daniel	44	Piura	Docente
9	Norma	46	Piura	Docente
10	Alonso	51	Cajamarca	Docente
11	Julio	46	Cajamarca UGEL	Especialista de UGEL

2. EL BIENESTAR DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

2.1 El bienestar docente

No existe aún una definición estándar del bienestar docente en la literatura (McLeod y Wright 2016). Inicialmente, el tema era tratado solo desde una perspectiva hedónica (McLellan y Stewart 2015), como una ausencia de emociones negativas (tales como el estrés o la depresión) y la presencia en cambio de emociones positivas (tales como la satisfacción con la vida o con el trabajo). Sin embargo, esta primera aproximación fue criticada por subestimar la complejidad de lo que significa "estar bien". Nesse (2005), por ejemplo, señala que "el efecto positivo y negativo no son necesariamente extremos opuestos a un continuo", y que no se puede esperar que la felicidad surja en ausencia de sufrimiento (p. 5). Esta consideración condujo al reconocimiento del bienestar como un proceso que se construye en un contexto de factores de interacción, en lugar de restringirlo a la presencia o ausencia de emociones subjetivamente cuantificadas.

Teniendo en cuenta esta limitación conceptual, surge de forma complementaria la aproximación eudaimónica del bienestar. Esta perspectiva lo define en términos de la medida en que el individuo ha logrado el "cumplimiento del potencial propio" (McLellan y Steward 2015: 310). Como explican McLellan y Steward (2015), en un contexto moderno, la eudaimonia puede interpretarse como el logro de la "autorrealización" (p. 310).

Acton y Glasgow (2015) sintetizan bibliografía sobre el tema del bienestar docente y proporcionan una definición que reconoce tanto sus aspectos hedónicos como los eudaimónicos. Para estos autores, el bienestar del maestro puede definirse como un sentimiento individual de realización profesional-personal, de satisfacción, propósito y felicidad, construido en un proceso de interacción con colegas y estudiantes (p. 102). Esta es la definición que utilizamos para nuestro estudio.

Esta definición considera que, entre los docentes, el bienestar implica una dimensión "profesional-personal", y coincide con otros estudios que indican que el trabajo de las maestras y maestros es extremadamente emotivo y está entrelazado con su sentido de identidad personal y profesional (Jeffrey y Woods 1996). Además, la definición reconoce que el bienestar del docente se construye de forma colaborativa en un espacio social, es decir, que es relacional. Otros trabajos, como los de Renshaw, Long y Cook (2015) y McLellan y Steward (2015; en referencia a los estudiantes), identifican la calidad percibida de las relaciones con otros como un factor compuesto que sustenta el concepto de bienestar. En un contexto escolar, la investigación ha sugerido que la calidad de la relación entre profesores y estudiantes está positivamente asociada con el bienestar de los primeros, reforzando así la noción de que el bienestar se construye de forma colaborativa (Aldrup y otros 2018).

Por otro lado, en el plano psicológico, la literatura científica señala que el rol docente está vinculado a altas tasas de insatisfacción profesional, estrés, agotamiento y depresión (Kyriacou 2001; Skaalvik y Skaalvik 2017), justificadas por la carga excesiva de trabajo (dentro y fuera de la escuela), el creciente número de estudiantes por clase, su falta de motivación y/o interés, los incidentes de indisciplina, la precariedad e inestabilidad laborales, y el creciente uso de la tecnología en la enseñanza (Garrick y otros 2018; Jensen y otros 2012; Mattern y Bauer 2014; Skaalvik y Skaalvik 2017). Muchas de esas condiciones han aumentado durante la pandemia.

a) Factores que se asocian al bienestar docente

Uno de los principales elementos que se asocian con el bienestar docente es la calidad de las relaciones en una escuela. Edinger y Edinger (2018), por ejemplo, han encontrado una relación positiva y significativa entre la satisfacción laboral de las maestras y maestros y los niveles percibidos de apoyo organizacional y confianza del colegio. Otros estudios coinciden con este hallazgo: indican que el soporte de los colegas es un elemento crucial, particularmente para los docentes que comienzan su carrera (Fox y Wilson 2009). De hecho, algunas investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos demuestran que las maestras y maestros que se sienten apoyados por sus colegas mejoran su desempeño a un ritmo más rápido y son más propensos a permanecer en su puesto (Kraft, Marinell y Shen-Wei 2016) que aquellos que no sienten un soporte de sus compañeros.

Dado que se entiende que las experiencias de bienestar de los docentes son relacionales y socialmente construidas en el entorno escolar, no es de extrañar que los resultados de los estudiantes estén vinculados al bienestar de sus maestras y maestros. Se ha demostrado que las mejoras en el desempeño académico de las alumnas y alumnos están correlacionadas negativamente con el aumento del estrés y de síntomas depresivos entre los maestros, y que situaciones que no permiten a los estudiantes cumplir con los logros de aprendizaje establecidos —como estos tiempos de pandemia— tienen un efecto en el bienestar docente (Hoglund, Klinge y Hosan 2015; McLean y Connor 2015).

Collie y otros (2016) encontraron que aquellos docentes que experimentan relaciones más positivas con estudiantes y colegas tienden a reportar mayor bienestar en el trabajo y en la vida en general. Por lo tanto, los esfuerzos para desarrollar y mantener fuertes conexiones sociales son cruciales, particularmente en momentos en los que se experimenta un grado menor de interacción social que lo acostumbrado, como durante la actual pandemia.

Además de la calidad del apoyo y las relaciones, el volumen de la carga de trabajo ha merecido atención en las discusiones sobre el bienestar de los docentes, porque estos profesionales trabajan más horas que otros (Micklewright y otros 2014). Estimaciones recientes indican que su semana laboral promedio es de más de 50 horas (Higton y otros 2017).

En el plano socioemocional, uno de los factores que se asocian al bienestar es la adaptabilidad, que Martin, Sass y Schmitt (2012) definen como la capacidad de ajustar pensamientos, acciones y emociones con el fin de navegar eficazmente por situaciones nuevas, cambiantes o inciertas. En general, la profesión docente implica muchos escenarios de esa índole. Por nombrar solo algunos: los profesores deben responder a las necesidades volubles de los estudiantes; deben manejar situaciones inesperadas relacionadas con el comportamiento de las alumnas y alumnos; deben ajustar sus planes de enseñanza cuando se producen cambios en el horario (Collie y Martin 2017). Por ello, en general, quienes logran adaptarse mejor a las circunstancias demuestran un mayor compromiso con su trabajo (Collie y Martin 2017).

2.2 La pandemia y sus efectos en el bienestar de las personas

A fines del noviembre del 2019, surgió a escala mundial un brote epidémico causado por una nueva enfermedad, que llevó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a declarar una pandemia en enero del 2020. Conocida como COVID-19, esta enfermedad empezó a propagarse en el Perú pocos meses después: el primer caso de infección en el ámbito nacional se diagnosticó a comienzos de marzo. Para controlar su propagación, fue necesario adoptar una cuarentena, una medida mediante la cual se pierde el contacto físico con familiares, amigos y colegas (Liu y otros 2020), lo que puede dar lugar a sentimientos de estrés, soledad e ira (Xiang y otros 2020). La incertidumbre que provoca esta crisis de salud global es otro factor que afecta el bienestar de las personas. Como señalan Dar, Iqbal y Mushtaq (2017), cuando la gente no conoce bien los síntomas de una enfermedad y los servicios de salud no se dan abasto o no cuentan con la infraestructura mínima para poder atender a quienes la padecen, la inquietud aumenta. La falta de disponibilidad de vacunas es otro motivo de ansiedad. Por otro lado, las personas que sufren el fallecimiento repentino de un ser querido por la COVID-19, y que no logran despedirse de él, desarrollan sentimientos de ira, tristeza y resentimiento, lo que puede provocar un proceso de “duelo patológico” (Huarcaya-Victoria 2020).

En general, debido a esta crisis sanitaria, los problemas de salud mental se han agravado. El célebre psicoanalista franco-argentino Juan D. Nasio (2021) refiere, por ejemplo, que el coronavirus ha traído una nueva forma de depresión a la que llama la “depresión COVID-19”. Este síndrome se caracteriza no solo por la tristeza común sino también por la ansiedad, el enojo, el cansancio, el temor a contagiarse y la desesperanza sobre el futuro. Según este especialista, la pandemia está provocando cuatro tipos de angustia: (1) la angustia frente a la enfermedad; (2) la angustia de estar aislado; (3) la angustia por la incertidumbre económica; y (4) la angustia por la falta de un horizonte de cara al futuro.

De esta manera, la pandemia de COVID-19 ha sido un evento disruptivo que está teniendo fuertes efectos en la vida de muchas personas, lo que incluye, claro está, a los docentes, que han tenido que adaptarse rápidamente a esta nueva realidad para continuar ejerciendo su labor educativa.

2.3 El bienestar docente y la crisis sanitaria

Si bien ya hay investigaciones que abordan el efecto de la pandemia en el bienestar de las personas en general (como las de Fancourt, Steptoe y Wright 2020 y Pierce y otros 2020), y aunque a medida que la enfermedad ha seguido propagándose, la salud mental ha pasado a ser una preocupación global (Holmes y otros 2020), todavía escasea la literatura sobre cómo esta crisis sanitaria afecta el bienestar de las maestras y maestros.

Entre los primeros informes de investigación referidos a docentes de educación básica —los publicados hasta septiembre de 2020, cuando se preparaba este estudio—, se encuentran el de Prado-Gascó y otros (2020), que da cuenta de situaciones como el aumento del estrés laboral, debido, entre otros motivos, a la dificultad para ajustarse a la nueva modalidad de enseñanza, y el de Dube (2020), que se centra en quienes trabajan en un entorno rural. En lo que respecta a América, los estudios de Soares y otros (2020) y de Aguilera y Nightengale-Lee (2020) contienen información muy valiosa sobre Brasil y Estados Unidos, respectivamente.

El estrés laboral entre los docentes es un tema que ha venido cobrando interés en el mundo entero (Luy-Montejo y otros 2019), reconociéndose sus efectos negativos no solo en el bienestar de los profesores, sino también en la enseñanza y en el sistema educativo en general. La Organización Mundial de la Salud indica la existencia del síndrome de desgaste profesional, o burnout, que incluye fatiga crónica, ineficacia en el trabajo y sentimientos negativos con respecto al mismo, cuya presencia ha sido identificada en el personal docente de varios países (Kim y Burić 2020; McLean y otros 2019), incluido el Perú, ya antes de la pandemia (Bada Quispe y otros 2020; Corso de Zúñiga y otros 2020).

En varios países, los primeros reportes sobre la situación de los docentes en estos tiempos de pandemia han destacado los severos obstáculos que muchos de ellos enfrentan, en procesos que se asumen como una “virtualización forzosa”, tal como se los ha descrito para el caso de Argentina (Di Piero y Miño 2020). Las grandes brechas entre la educación urbana y la rural se han hecho más evidentes que nunca, incluso en países como los Estados Unidos, donde la “enseñanza remota de emergencia” ha revelado severas inequidades que afectan a docentes, estudiantes y familias, sobre todo de minorías étnicas y en el ámbito rural (Aguilera y Nightengale-Lee 2020; Kaden 2020). En ese marco, la atención se está centrando en las particulares formas que estarían adoptando los problemas de salud mental bajo las condiciones impuestas por la pandemia.

En el caso del Perú, ya desde antes de la emergencia sanitaria, la Encuesta Nacional de Docentes (ENDO) del año 2018 señalaba que las maestras y maestros sufrían trastornos de ansiedad (15%), depresión (9%) y estrés (41%). Y es que, en general, la labor docente es considerada una de las profesiones más agobiantes, entre otras múltiples causas, por las situaciones de tensión que pueden surgir con las alumnas y alumnos (Johnson y otros 2005). Según la ENDO 2020, esta situación se habría agravado, con niveles de ansiedad del 26%, de depresión del 16% y de estrés del 58%.

2.4 "Te escucho, docente": apoyo psicológico para maestras y maestros

Desde marzo de 2020, en que se diagnosticó el primer caso de COVID-19 en el país, 570 mil maestras y maestros (dos terceras partes de ellos de colegios públicos) han tenido que transformar sus métodos y herramientas pedagógicos y adaptarse psicológicamente a prolongados períodos de aislamiento e incertidumbre.

El Ministerio de Educación (Minedu) respondió a la pandemia creando la estrategia denominada "Aprendo en casa", mediante la cual se transmiten contenidos educativos para todos los grados a través de medios unidireccionales (radio y TV) e interactivos (web y redes sociales), con énfasis en "los estudiantes de zonas rurales y alejadas para reducir las desigualdades en el aprendizaje".² Por la crisis sanitaria, esta medida temporal se convirtió en permanente para el año escolar 2020 y seguirá siéndolo, al menos parcialmente, en el 2021.

Comprendiendo que el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes dependen en alguna medida del bienestar emocional de sus docentes, el Minedu diseñó el servicio "Te escucho, docente" para atender esa necesidad. Este servicio consiste en un portal donde un equipo de psicólogos ofrece soporte socioemocional a maestras y maestros para "contrarrestar los estragos generados por la pandemia del COVID-19". A través de este portal los docentes pueden obtener "recursos informativos, reflexivos, consejos y orientación para abordar determinadas situaciones, tanto del ámbito personal como profesional". "Te escucho, docente" permite también que los profesores accedan a protocolos para afrontar situaciones difíciles que surgen de esta crisis sanitaria, como el fallecimiento de un familiar.³

2 Ministerio de Educación, "Aprendo en Casa", véase: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu>> (Acceso 13 nov. 2020). La estrategia AeC considera como contenidos de la plataforma: "[i] Guías de aprendizaje, audios, videos, cuadernos de trabajo y otros materiales disponibles por nivel y por grado, las 24 horas del día. [ii] Programación semanal de 5 días hábiles con actividades distintas por día, según el grado y el nivel del estudiante. [iii] Para los estudiantes con capacidades especiales, se programará una actividad por semana". Véase: [RM 160-2020-Minedu](#).

3 Véase el portal: <https://autoayuda.minedu.gob.pe/teescuchodocente/>

Por otro lado, si bien ha afectado a todos los maestros y maestras del mundo, el paso de una modalidad presencial a una modalidad de educación a distancia viene repercutiendo de distinta manera según el contexto de cada docente, los recursos, las respuestas de los gobiernos y, en especial, las inequidades en educación que hay entre los países y al interior de ellos. Históricamente, en el Perú se registra una persistente desigualdad entre la educación rural y urbana, lo que involucra las condiciones de trabajo y el bienestar de los docentes. Esta brecha ha sido oficialmente reconocida como un problema público que ha dado lugar a la “Política de atención educativa para la población de ámbitos rurales” aprobada el año 2018.⁴ En este marco se desarrollan actualmente diversas iniciativas estatales, de la cooperación internacional y de la sociedad civil, entre ellas, el proyecto CREER, responsable de la presente investigación.

4 Decreto Supremo que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. [DS 013-2018-Minedu](#).

3. EL IMPACTO DE LA CRISIS SANITARIA EN LOS DOCENTES RURALES

3.1 Las experiencias con el coronavirus y las estrategias para sobrellevarlas

Las narrativas de las maestras y maestros de escuelas rurales multigrado dan cuenta de los diferentes efectos que ha tenido la pandemia de COVID-19 en sus vidas. De los once docentes entrevistados, cinco se infectaron con distintos niveles de gravedad; seis indicaron que uno o más miembros de su familia había enfermado; cinco señalaron que lo mismo les había ocurrido a otras personas cercanas (amigos, vecinos); y cuatro dijeron tener un pariente que había fallecido durante la pandemia: tres de ellos por la COVID-19 y uno que, padeciendo tuberculosis, no pudo ser atendido por la saturación de los servicios de salud.

Los docentes más afectados por la enfermedad destacaron el trauma que había significado la experiencia de la infección, la posibilidad de transmitirla a otras personas y/o la enfermedad o pérdida de seres queridos. Por ejemplo, desde Loreto, Fernando (49 años) habló sobre lo duro que fue tener que aislarse en su casa cuando contrajo el virus:

Yo me infecté con el COVID, mi señora gracias a Dios no se infectó, y estaba confinado y aislado 25 días. Y, bueno, felizmente ya me he recuperado. Yo me aislé en un cuarto. He estado solo, no he tenido contacto con mi esposa ni con mis hijos. Ellos han estado aparte porque eso es muy contagioso [...]. [Entrevistadora: ¿Y cómo ha sido la experiencia de estar aislado de su familia?] ¡Uy!, ¡ha sido traumático! Uno se quiere salir, quiere conversar con las personas, quieres estar en contacto porque uno naturalmente como ser humano necesita de los demás, es un ser social. Ha sido muy penoso y doloroso. La verdad que yo quería abrazar a mis hijos, a mi esposa.

Según nos contó este mismo docente, las noticias que recibía sobre la muerte de personas cercanas no hacían sino aumentar su propio “temor de morir también”.

Desde Piura, Daniel (44 años) también explicó su experiencia con la enfermedad y cómo esto lo afectó anímicamente:

En mi vida familiar ha cambiado totalmente todo [...] para comenzar, en junio falleció mi papá por COVID. Mi mamá también [enfermó], como lo estaba cuidando, iba a fallecer en Chiclayo [...] yo tengo una sobrina que es enfermera, la vio a mi mamá allá en la casa, la atendió con mi sobrino que son enfermeros, y gracias a Dios que pudieron salvarle la vida. Tengo una hermana también que se infectó de este virus y casi también, pero en menos grado. Después, en mi familia, a mí también me ha dado el COVID, pero leve. Me faltaba la respiración, comenzaba a sudar, se me enfriaba el cuerpo. No podía ir a trabajar. Aparte que, a raíz de lo que pasó, me vino ansiedad y depresión.

En el caso de Julio (46 años), de una UGEL en Cajabamba (Cajamarca), a la preocupación por haberse enfermado se sumaron las dificultades que encontró para poder ser atendido en un centro de salud:

En el Seguro nunca me atendían. Entonces, yo me atendía [antes] en el hospital, y cuando estuve haciendo la coordinación por el hospital en Cajabamba, la señorita, la secretaria, me dijo: "Usted es profesor, el hospital no le va atender", me dijo. No se imagina, yo moría, preocupadísimo, el hospital no me quería atender.

En estos y otros casos, algunos docentes hablaron de las estrategias que ellos y sus familias emplearon para lidiar con estas circunstancias difíciles. Más allá de la obligada cuarentena, varios indicaron haberse aislado también "de otras maneras", dejando por ejemplo de prestar atención a las noticias sobre la pandemia, divulgadas por los medios de comunicación, o sobre el fallecimiento de personas cercanas. En palabras de Sandra (50 años, Cajamarca): "era un miedo que nunca hemos vivido, pero luego, pensando de que si nos preocupamos más es peor, entonces ya no hay que ver las noticias, porque las noticias peor nos confundían y así hemos tratado de calmarnos". Algo similar explicó Fernando (49 años, Loreto): "Mi hermana me llamó y me decía que 'no estés enterándote de nada' [...]. Me ha dado valor mi hermana y he dejado el celular de un lado, la televisión, la radio, nada, me aislé completamente, y de esa manera he podido superar el mal".

Sin embargo, para enfrentar la pandemia, la estrategia más común entre los docentes fue la de buscar u ofrecer apoyo, recurriendo sobre todo a las redes familiares, pero también a los amigos y colegas. En las narrativas recogidas, los informantes hablaron frecuentemente del soporte que recibían u ofrecían a sus parientes en los planos emocional y económico y en la organización de los asuntos domésticos.

En Piura, por ejemplo, luego de superar el coronavirus y tras la muerte de su padre, Daniel (44 años) contó haber recibido el apoyo "de mi mamá y de una tía, de una tía más que todo que me llamaba, conversábamos, yo lloraba porque no sabía qué hacer con mis hijos". Desde Cajamarca, la profesora Lorena (42 años) destacó el soporte que le brindaron personas de su entorno cuando cayó enferma del coronavirus: "Tuve el apoyo de mi familia, de algunas amigas o colegas que me llamaban para no poderme deprimir". Desde Loreto, Carlos (54 años) relató que debió asumir el cuidado de sus parientes enfermos, al tiempo que sufría en lo personal por la pérdida de varias personas cercanas, pero que también tuvo el apoyo emocional de su familia: "Ha habido un cambio rotundo en lo familiar. Me afecté emocionalmente porque perdí muchos amigos, colegas, mucha tristeza. [E: ¿Recibí apoyo de alguien?] La familia, mis hermanos, emocional, ¿no? Aquí con mi señora también espiritual, en las noches oramos para salir adelante".

Otra estrategia a la que se recurrió en esta circunstancia de crisis sanitaria fue la búsqueda de una atención especializada en salud mental, a veces brindada por el propio sistema educativo. Fue el caso, por ejemplo, de Milagros (40 años), quien enseña en Piura: “Fueron días de mucha tensión y angustia, o también el poder contagiar a mis padres, porque yo venía a atenderlos. Es un estrés muy grande por eso [...] En el colegio, cuando yo estuve, sí le consulté qué podía hacer, ella me dio algunas orientaciones, la psicóloga del colegio”. Desde Piura, Daniel (44 años) señaló igualmente haber necesitado apoyo psicológico tras haber superado la infección: “Me vino ansiedad y depresión. Estuve con tratamiento en esos tiempos, que se puede decir mayo, junio, julio, con un psiquiatra y un psicólogo, me dieron tratamiento. Bueno, una pérdida rotunda. Me ha cambiado la vida por todo lo que he pasado”.

Desde Loreto, Claudia (49 años), quien perdió a su madre por el coronavirus y sufrió ella misma la infección, enfatizó la importancia de los préstamos y el soporte económico familiar:

A veces uno, de maestro, el sueldo no alcanza. Préstamos también. [E: ¿Qué gastos ha tenido?] En medicamentos, porque nos dio la enfermedad. Todos en casa nos enfermamos, hemos tenido que estar en el hospital [...] Nos decíamos que íbamos a recuperarnos. Mi hermano, también, en Lima se enfermó, y tuve que ayudarlo, porque tampoco tiene mucha economía y tenía que comprarle el oxígeno.

3.2 Los cambios en la vida familiar y en la economía doméstica

Al margen de si habían sufrido la infección por coronavirus ellos mismos o sus familiares y allegados, o de si habían perdido o no a personas cercanas, el confinamiento en los hogares dio paso a importantes transformaciones en la vida familiar de los docentes. No obstante, esto no siempre se asumió como algo negativo. De hecho, algunos valoraban el poder pasar más tiempo en casa, con la familia, como en el caso de Lorena (42 años), una profesora de Cajamarca:

En este caso serían [cambios] positivos, porque estaba más tiempo con mi hijo. Porque todos los años hemos estado en la institución educativa, y este año he estado cerca de mi hijo, he podido atenderle a él o prepararle lo que le gusta [...] [También] para poder controlarlo en sus tareas, de repente aconsejarle en los momentos de que ha estado mal, porque yo siempre lo he dejado con alguien que lo cuidara, yo no estaba casi cerca porque nosotros acá en la zona rural trabajamos siempre lejos.

Al ser consultados sobre la distribución de las tareas domésticas durante la cuarentena, la mayoría explicó que las habían reorganizado sobre la base de un reparto más o menos equitativo, que incluía la participación de los hijos. Doris (50 años), quien trabaja en una UGEL de Piura, lo describió de este modo:

Nos levantamos temprano. Mis hijos preparan su desayuno ya cada uno y de frente a las actividades, porque ellos se inician a las ocho de la mañana [...] Al momento que estén libres mis hijos, van a la lavadora y colocan la ropa para que se lave. Hacer compras para la casa, en la noche, generalmente las ocho de la noche, cuando ya los supermercados están con poca gente, corremos. Mi esposo va para un lado por las verduras y yo voy para el otro, hacemos las compras y salimos corriendo.

En un sentido similar apuntan los relatos de profesores varones, como Alonso (51 años, Cajamarca): “En mi escuela, mi responsabilidad era de barrer, acá en mi casa también igual. Por decir, a veces yo cocino, entonces mi esposa sale [a trabajar]. También cumplo con el aseo de mi casa y así trabajamos coordinadamente”. Por su lado, Daniel (44 años, Piura) nos habló de una alteración drástica de su rutina, aunque temporal, en la que debió asumir las tareas domésticas y la atención de sus hijos, tanto por no poder seguir contando durante el confinamiento con ayuda doméstica, como por los problemas de salud que aquejaron a su esposa: “Llegó un momento en el que yo tuve que asumir esa responsabilidad. Durante un tiempo, yo tuve que levantarme a hacer la limpieza, estuve como dos o tres meses”.

Solo en un caso, el de Fernando (49 años, Loreto), se habló de una distinción por género marcada y explícita en los roles asumidos en el hogar: “Ella [su esposa] se ha dedicado a la cocina, al aseo, a las labores domésticas de la casa. Yo siempre he estado en ese plan de apoyar a mis niños en sus aprendizajes. Les digo: ‘Ya es hora de clase, vamos por la laptop, por la televisión’”.

En lo que respecta a las responsabilidades en el hogar, hallamos una diferencia entre aquellos que tienen hijos pequeños y quienes tienen a hijos ya adolescentes o mayores, siendo la carga mayor en el caso de los primeros. Teniendo niños pequeños en el hogar, cubrir sus necesidades puede involucrar no solo los aspectos básicos, como la alimentación, sino también las cuestiones emocionales que origina la pandemia, que es una situación especialmente difícil de entender a una edad temprana. Como decía Fernando (49 años, Loreto): “Los chicos [sus hijos] se aburrían y estresaban, querían salir. Más que todo los más pequeños, preguntaban por qué el encierro y las prohibiciones”.

Además de las ocupaciones domésticas, las maestras y maestros que tenían hijos a su cargo, que eran la mayoría, tenían que ayudarlos en las actividades escolares, una tarea que se sumaba a su propio trabajo como docente. En este aspecto, al margen de si

contaban o no con algún apoyo (de un familiar, trabajador doméstico o de los propios hijos e hijas), casi todos comentaron que sus responsabilidades en el hogar habían aumentado a raíz de la cuarentena. Como decía el profesor Fernando (49 años, Loreto): “El hecho de que nos dedicamos un poco más a los niños quita un poco más de tiempo, hay que tenerles más cuidado, más dedicación por la misma edad que tienen”. Desde Piura, Daniel (44 años) habló de cómo él y su esposa (también docente) tuvieron que reorganizar sus rutinas para compatibilizar sus tareas domésticas y laborales, lo que vino acompañado de cansancio y estrés:

Hay algunas personas que tienen hijos jóvenes, hay otras que tienen hijos pequeños, como quien te habla, y hacemos muchas cosas. Nosotros nos levantamos desde las cinco de la mañana para hacer un poco de las cosas, para que nuestros hijos estén durmiendo, porque cuando están despiertos no te dejan, porque uno tiene que estar con ellos y esto, con la estrategia de Aprendo en Casa, nos turnamos, porque mi mujer también tiene que estar ahí viendo. Sí, a mi esposa le piden bastantes cosas. Y eso nos pone más estresados de lo que estamos. La verdad que yo duermo pocas horas.

Por otro lado, Norma (46 años), quien trabajaba en Piura, valoraba el hecho de poder permanecer con su familia en Chiclayo, donde podía ayudar a su hermana, cuyo hijo había fallecido, pero admitía que la modalidad virtual de enseñanza significaba para ella más trabajo:

Yo trabajaba de lunes a viernes [en Piura] y no podía estar constantemente en casa [en Chiclayo]. Vivía en el caserío. Entonces, en parte ha favorecido, por la parte emocional en mi casa con mi hermana, como que ya no se siente tanto la depresión. Pero sí se ha recargado el trabajo. Es virtual, claro, pero es más trabajo: documentos, que “envíame esto”, que “envíame otro correo”, “hasta mañana tienen plazo para enviar esto”, y que suena el teléfono, y que los niños, y esto y el otro.

Con el trabajo en casa, otro aspecto que se ha tenido que organizar es el de los horarios para el uso del televisor, de la radio, de la computadora y/o del teléfono, para que todos los miembros del hogar puedan cumplir con sus labores: tanto los hijos e hijas como los padres. Desde luego, todo esto depende de la cantidad de hijos que se tiene, de su edad y de la situación económica de la familia. Aun así, todos los docentes señalaron haber logrado organizarse.

Doris (50 años), quien trabaja en una UGEL en Piura, explicó cómo se organizaba con sus hijos adolescentes:

Quizás, ellos han sido un poco más maduros en ese aspecto, porque tanto mi esposo como mi persona trabajamos lejos y ellos desde pequeños se les ha dado un poco de autonomía para organizar sus horarios. Gracias a Dios que nosotros teníamos para cada uno una laptop. Ellos solos realizan sus actividades. Cuando tienen algunas dificultades, nos preguntan y, bueno, están casi todo el día con la máquina, revisamos de momento y continuamos trabajando.

En lo que respecta al plano económico, las narrativas describen tres escenarios. En el primero figuran los docentes más afectados por el coronavirus —directamente o porque algún pariente se enfermó—, quienes han tenido que afrontar gastos inesperados en salud (para atención médica, medicinas, y oxígeno) y que costear incluso un sepelio. Norma (46 años), quien ejerce como docente en Piura, lo describió de esta manera:

La gran mayoría de mi familia son de escasos recursos económicos. Hemos tenido que apoyarlos, porque llamabas a un familiar y me decían: “Estoy mal, mira, tengo esto, hija”. Entonces, uno se ve en la necesidad de compartir, porque realmente uno tiene un sueldo, compartir igual con mi sobrino, bueno, murió, en comprar el cajón. Entonces, claro que hemos tenido gastos, y los ingresos han disminuido porque hemos tenido la necesidad de hacer unos gastos con medicamentos. Incluso con comprar cosas para que nos traigan a la casa, el delivery demandaba más gastos, porque si antes los comprabas en una cierta cantidad, ahora te lo traían por el doble, pero por precaución teníamos que hacerlo. Y comprar los medicamentos para tener en casa, porque toda esta situación como que nos movía.

En el caso de Claudia (49 años), esta profesora de Loreto tuvo incluso que pedir un préstamo a una persona cercana para solventar los gastos en salud, pues su sueldo no alcanzaba. En la misma región, Carlos (54 años) estimó en un 40% de sus ingresos mensuales el costo que significó la atención de su esposa enferma de COVID-19. Y desde una UGEL en Cajamarca, Julio (46 años) habló de la siguiente manera sobre los gastos para apoyar a su madre enferma:

Mi mamá se enfermó en Cajamarca y yo he corrido, económicamente la he apoyado a mi mamá, pagué la prueba molecular en la clínica, cerca de 500 soles. Las clínicas se han aprovechado, han hecho lo que han querido [...] [A] mis tíos que viven con ella les depositaba, y ellos iban y compraban lo que necesitaba.

En el segundo escenario están las maestras y maestros que debieron superar los problemas que se han presentado a consecuencia de la pandemia en su localidad, como la escasez de bienes de primera necesidad o el alza en los costos del transporte, o en su familia, como la pérdida de empleo de algún miembro del hogar. En Cajamarca, por ejemplo, Alonso (51 años) mencionó el caso de su esposa, quien también era docente, pero perdió su puesto de trabajo y solo ha conseguido otro peor remunerado.

Por último, en un tercer escenario están los profesores a quienes la pandemia no ha afectado económicamente, o cuya situación ha incluso mejorado un poco, ya sea porque han podido ahorrar en transporte al no tener que trasladarse diariamente a la escuela, porque cuentan con ingresos provenientes de otra actividad, fuera de la docencia, o porque no tienen una carga familiar. En este grupo tenemos a un profesor que se dedica al comercio junto con su esposa (Fernando, 49 años, Loreto), a otro que se desempeña también como abogado (Daniel, dirigente sindical, 44 años, Piura), y a una maestra soltera y sin hijos (Milagros, 40 años, Piura). Fernando explica su situación de la siguiente manera:

[La crisis] de alguna manera ha mejorado la economía de la familia, un poco más el comercio, la venta, mi esposa vende sus pollos, aparte también tiene su pequeña venta de comercio en la casa. Bueno, por alguna parte se nos han abierto algunas oportunidades por esta pandemia.

En general, en ninguno de los casos encontramos una situación de gran penuria económica, aunque algunos docentes se refirieron a colegas que habían perdido el trabajo o que estaban afrontando serias dificultades para cubrir sus necesidades.⁵

3.3 Las dificultades para adoptar la modalidad de educación a distancia

Todos los docentes entrevistados señalaron haber tenido serios problemas en el proceso para adoptar el nuevo esquema de trabajo a distancia. Sobre el cambio de prácticas de enseñanza, se ha registrado en general dos clases de problemas: los vinculados al reto personal y profesional de modificar procedimientos habituales en la docencia presencial, y los que suscitan las particularidades del entorno rural donde residen las alumnas y alumnos, con una suma de carencias e impedimentos para poder desarrollar la nueva modalidad de enseñanza, como la insuficiente disponibilidad de recursos tecnológicos.

En lo que respecta al primer aspecto, los profesores consideran que su carga de trabajo ha aumentado considerablemente en el paso a la modalidad virtual de enseñanza. No solo se refieren a más responsabilidades y exigencias —más tareas—, sino principalmente a una reorganización total de su labor (nuevos procedimientos, nuevas herramientas, nuevos horarios, etc.), algo que está repercutiendo en su estado anímico, en su bienestar e, incluso, en su identidad profesional, en especial por la ruptura que para muchos significa la separación física de sus estudiantes.

5 Al realizar los contactos previos a las entrevistas, al menos cuatro docentes registrados en nuestra base de datos, actualizada a agosto de 2020, dijeron que habían dejado de trabajar, aunque no sabemos si porque perdieron el empleo en el contexto de la pandemia o por otro motivo.

Como nos decía Claudia (49 años, Loreto), “No tenemos un contacto personalizado con los niños, sus problemas, sus inquietudes, porque cuando estamos en el aula, conocemos y estudiamos su manera de cada alumno, su conducta, sus valores de cada alumno, y eso no se ha podido hacer en esta cuarentena”. Sandra (50 años, Cajamarca), por su lado, comentó cómo ha aumentado el tiempo de trabajo que requiere para preparar las clases y de qué manera eso ha modificado sus horarios:

En este tiempo de trabajo remoto, más tiempo es lo que nos lleva que en presencial, nos quedamos hasta tarde. Es un trabajo muy fuerte y difícil. Por ejemplo, yo tengo quinto y sexto [grados], los martes que no tenemos clases en la radio yo les voy enviando lectura [a los alumnos] y ahí les pongo las preguntas para que vayan afianzando un poco más, porque en el resto del día sí tienen sus cursos. Cuatro días están con áreas, pero martes no hay y ahí yo les mando la lectura, y así los cinco días están ocupados. Luego, tiempo sí no hay mucho, porque tenemos que estar en las clases, luego en las llamadas, luego las evidencias. Entonces, casi no tenemos mucho tiempo como en presencial.

En Cajamarca, también, Alonso (51 años) explicó que en esta situación de pandemia “es totalmente diferente, emocionalmente, trabajar, porque nosotros estamos ansiosos [...] al frente de una computadora todos los días”. Y desde una UGEL en Piura, Doris (50 años) indicó lo siguiente:

Los trabajos en el hogar son más fuertes. Nosotros trabajamos de domingo a lunes, toda la semana tenemos que atender a altas horas de la noche a las llamadas telefónicas, e inclusive tengo la parte administrativa con otras funciones. Tengo a cargo la contratación docente, encargaturas de dirección, reasignación, expedientes, sacar cuadros y elaborar todo un proceso de actividades y te absorbe bastante ese trabajo. Ya no tenemos ese día domingo que nos dedicábamos a ir a hacer las compras. Incluso tenemos que programar asesorías, acompañamiento con los docentes.

Por otro lado, este aumento de la carga de trabajo fue el factor que más se relacionó con el incremento del estrés laboral y de la ansiedad entre los docentes entrevistados. Un estudio sobre el uso de las TIC entre los docentes de escuelas públicas y privadas, basado en la ENDO 2018, encontró que predominaba una falta de conocimiento sobre estas tecnologías y sus beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje, aun si se tenía una percepción moderadamente positiva de ellas (González y Nolberto 2019). Como cabía esperar, se sabe que aquellos docentes de mayor edad son los que más dificultades han tenido para pasar a esta clase de educación estrechamente ligada al uso de computadoras y de otros equipos electrónicos. En ese aspecto, aun con sus limitaciones, nuestros entrevistados —cuyo rango de edad varió entre los 40 y los 54 años— indicaron que, bien

o mal, habían logrado familiarizarse con la tecnología digital como para continuar con su labor docente, a veces con el apoyo de algún familiar o allegado. Sandra (Cajamarca, 50 años) contó, por ejemplo, cómo sus hijos la ayudaron en el manejo de la computadora: “Nos apoyan, porque como usted sabe en el trabajo remoto no estamos acostumbrados para compartir las clases a distancia, y entonces ellos también nos ayudan”.

No obstante, más allá de la edad o de cuán habituados hayan estado los docentes a las TIC, el estrés laboral fue un tema recurrente, sobre todo por el uso prolongado que se ha tenido que hacer de las computadoras, día tras día. Como señaló Norma (Piura, 46 años):

He tenido que muchas veces no dormir, muchas veces solo dormir cinco horas o cuatro horas. También ha ocasionado en mi salud, porque a raíz de esto, tanto tiempo en la máquina, yo tengo el ojo seco, entonces constantemente estar en la máquina, he tenido que colocarme gotas más constantes de lo que hacía antes. Realmente yo ya quisiera que esto ya termine. Todos estamos así con reuniones, con el WhatsApp todo el día, prácticamente pegados a los equipos tecnológicos. Definitivamente, ayudan a que nos estremos aún más. Aparte de las responsabilidades que tenemos, el hecho de estar pegados a la pantalla es difícil.

Fuera de las dificultades que los docentes experimentaban personalmente, todos ellos se refirieron a los problemas que hay en el entorno rural para poder llevar a cabo la educación a distancia. Entre los inconvenientes mencionados figuran los problemas logísticos y de conectividad; la carencia de recursos tecnológicos, directamente relacionada con la precaria economía familiar; la reacción de los padres de familia, no siempre dispuestos a colaborar o no siempre capaces de hacerlo; los problemas de salud y los conflictos familiares.

En lo que respecta a la conectividad, no se trata solo de la falta de acceso a internet o a la señal de telefonía celular, o de las interrupciones de estos servicios, sino también de las limitaciones en la cobertura de señales de televisión y radio, lo que dificulta poder seguir la estrategia Aprendo en Casa puesta en marcha por el Minedu.

De otro lado, los profesores mencionaron la carencia de computadoras, televisores, teléfonos celulares inteligentes y hasta aparatos de radio en algunas localidades. A ello se añade los problemas de energía eléctrica en las zonas rurales más desfavorecidas, donde simplemente no se brinda ese servicio o se lo hace solo a ciertas horas del día. Este escenario fue descrito por todos los docentes. Desde una UGEL en Cajamarca, por ejemplo, Julio (46 años) señaló lo siguiente: “El tema aquí es la conectividad. Hay poquísimo acceso de conectividad que tienen los niños, no tienen celulares, no tienen el Smartphone, no tienen televisor, no tienen laptop, cable”. Alonso (51 años) dio algunos detalles adicionales:

Acá [en Cutervo, Cajamarca] hay líneas de Movistar, Bitel, Entel, pero que a ese lugar [a la zona rural] no llega, o si es que llegan, llegan interrumpidas. Entonces, nosotros llamamos [a los alumnos] y me dicen: “Profesor, no escuchamos nada, no lo entiendo”, las líneas están para llorar [...] Yo ahorita me estoy encontrando en Cutervo, capital de provincia, obviamente la señal es un poco más buena, pero para distritos de repente donde los lugares son más lejos y existen cerros, totalmente es accidentado, hay lugares en los que llega bien el celular y hay lugares en los que no. Entonces, nosotros teníamos que llamarles por donde están, de repente un cerrito o una pampita, ahí tenemos que buscar la línea.

Desde Loreto, Fernando (49 años) habló igualmente de la interrupción en los servicios de electricidad e internet, afectados por los fenómenos climatológicos comunes en su zona de trabajo: “A veces no había luz en el distrito, el internet se colgaba, no había señal de celular, cuando llueve más que todo. Por lo tanto, perjudicaba y hemos tenido que enfrentar todas esas cositas”. Claudia (49 años), por su parte, se refirió a esas mismas limitaciones y a otras en la zona de frontera donde trabaja, también en Loreto: “Con mi comunidad no hay cobertura, no hay internet. Solamente con una señal de radio, que a veces llegaba del extranjero. [E: ¿Llegaba radio nacional?] Acá de nuestra localidad no agarraba, quizás una de las fronteras, Colombia”. Por su parte, desde Piura, Milagros (40 años) contó que a sus estudiantes “a veces se les va la luz o no tienen señal, hay dificultades, no todos los días pueden ver las clases algunos niños”. Desde la misma región, Daniel (44 años) también se refirió a estas condiciones desiguales:

Utilizo el WhatsApp y el internet, en este caso yo utilizaba Aprendo en Casa, tanto en radio como televisión. Entonces, esta estrategia no solamente se daba ahí, sino que yo tenía que transmitir porque no había una buena conexión en los celulares. Ha habido bastantes inconvenientes, los padres, en un momento en el que ya podían trabajar, los celulares se lo llevaron los padres. Otro era que en los caseríos no había bastante cobertura, no entraba bien la línea, y hay otros en que los padres no tenían para comprar un celular en ese momento. Todos no tenían las mismas condiciones.

Estas y otras situaciones son obstáculos que dificultan enormemente que las maestras y maestros puedan establecer esquemas y horarios regulares de trabajo con sus estudiantes. Si no podían establecer el contacto con determinados escolares a ciertas horas programadas, o si se cortaba la comunicación, se veían obligados a buscar otro momento del día para reanudar o reintentar el enlace. En otras ocasiones, los docentes únicamente podían comunicarse con sus alumnos cuando sus padres estaban en casa, pues solo ellos tenían un teléfono celular, con lo cual también se veían forzados a reprogramar su jornada de trabajo, e incluso sus horas de descanso y sus responsabilidades domésticas. Como decía el profesor Alonso (51 años, Cajamarca): “Las familias están en el campo y entonces

[los estudiantes] informan que se llevan el celular los padres y no se pueden comunicar, y ellos regresan seis o siete de la noche, a esa hora pueden comunicarse los docentes". Norma (46 años, Piura) lo explicaba de la siguiente manera:

Mejor preferíamos estar en el colegio, porque allá teníamos un horario ya establecido, pero aquí tenemos las 24 horas, porque incluso los padres de familia, algunos, no tienen señal en la tarde, entonces tenemos que llamar seis o cinco de la mañana, y estamos un poco cansados. Entonces, sí ha cambiado totalmente nuestro ritmo de vida, hay más tensión, estás más estresado por lo mismo que estás encerrado.

Otro problema que afloró en las entrevistas fue el del rol que se espera que desempeñen la madre y el padre en la educación a distancia de sus hijos. Este tema salió a relucir con algunos matices según la edad de la alumna o alumno. Si bien en general el nuevo esquema de enseñanza requiere de un acompañamiento activo y continuo de los padres de familia, la importancia de esto es mayor cuanto más pequeño es el estudiante. No obstante, según los docentes que entrevistamos, los padres no siempre estaban disponibles o dispuestos a acompañar a sus hijos en las actividades de aprendizaje. Se daban incluso casos de adolescentes a quienes se les pedía contribuir en labores económicas o domésticas, que se anteponían a sus actividades escolares.

Algunos docentes percibían esta situación como una muestra de desidia o de "falta de compromiso" de los padres con la educación de sus hijos. Otros, en cambio, la explicaban de muy diversas maneras: por las carencias materiales de las familias (como la falta de medios tecnológicos); por la carga laboral y doméstica de los propios padres; su escaso nivel educativo; los múltiples trastornos emocionales y de salud que están sufriendo las familias por la pandemia; los problemas económicos; las disfunciones familiares; las situaciones de violencia doméstica, y –en menor medida– los conflictos entre el sistema educativo y las comunidades surgidos a raíz de la crisis sanitaria o por la nueva modalidad de enseñanza. La profesora Milagros (40 años, Piura) se refirió a algunos de estos problemas:

Hay niños que viven con su mamá y su papá y no han tenido mayores dificultades, pero hay otros niños que sí tienen más necesidades, no viven con el papá o no viven con la mamá, entonces no hay quién les enseñen en casa, no hay tanto apoyo, no hay una persona que haya estudiado para que les pueda apoyar, porque tienen mucho más dificultades para comprender lo que se les pide de las actividades o retos; o, a veces, algunos me llaman de que están delicados, o me dicen que falleció algún familiar y que les tengo que dar permiso. Hay diferentes situaciones.

Para Daniel (44 años, Piura), la falta de colaboración de los padres en su zona de trabajo se debe a cuatro factores. En primer lugar, a la demanda de mano de obra infantil, en especial de adolescentes, para las labores del campo. Refiriéndose al caso de un alumno de 15 años, que cursa el sexto grado de primaria, decía: “la madre [separada de su esposo] no ayuda, a pesar de que yo le pongo sus recargas, entonces la madre lo que quiere es que el niño se vaya a trabajar a la chacra”. En segundo lugar, Daniel habló de la poca importancia que tendría la educación escolar para muchas familias, en un entorno donde, según él, la matrícula de los hijos se tomaría más como un medio para acceder a incentivos o beneficios de programas sociales del Estado, que como una vía de superación personal. En tercer lugar, comentó las desventajas de las niñas y las adolescentes en lo que respecta a la educación, por ideas y prácticas que las relegan al desempeño de roles subordinados en una jerarquía de género. Y, en cuarto lugar, según este profesor, habría una suerte de resistencia de los padres a asumir labores que consideran son una responsabilidad exclusiva de los docentes. Daniel lo explicó de esta manera:

Los padres en la ciudad ven a la educación como una forma de salir de la pobreza. En el campo lo ven de otra manera, como una manera de cobrar por el programa Juntos.⁶ Terminan su primaria y ya no estudian su secundaria, no todos, pero sí un porcentaje. No todos piensan de esa manera, porque como hay migraciones de la sierra, en la sierra se pensaba eso, que el hombre estudiaba y la niña se iba a ayudar a la casa. Entonces, tienen otra forma de mentalidad de ver las cosas. A veces lo hacen por obligación, y más aún ahorita que estamos en esto, los padres no están preparados para poder hacer frente, pero más aún los padres dicen a veces que el trabajo lo hacen ellos, que no lo hacemos los profesores, sino ellos, entonces no saben lo que nosotros trabajamos. Y eso es lo que les ha molestado a los padres, que, hasta el año pasado, dejaban al niño y ya veía el profesor cómo se hacía cargo de los niños.

Por otra parte, desde Cajamarca, Alonso (51 años) recalcó los bajos niveles de escolaridad de muchos padres: “[En] la zona rural mayormente los padres de familia son campesinos, a veces no tienen ni primaria completa. Entonces no saben, y me dicen: ‘Profesor, no entiendo esta clase, ¿cómo voy a ayudar a mi hijita?’”. En el mismo sentido se expresó Norma (Piura, 46 años): “en las zonas rurales hay limitaciones, porque los padres, algunos, no saben leer, entonces no hay apoyo”.

Algunos docentes mencionaron también que la atención simultánea a varios hijos en edad escolar es un gran inconveniente para los padres, pues les impide hacer un seguimiento

6 El Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres (Juntos), gestionado por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, realiza transferencias monetarias condicionadas a familias en situación de pobreza para alcanzar determinados objetivos sanitarios y educativos. “El Programa Juntos contribuye a generar capital humano dentro de los hogares, asegurando la salud preventiva materno infantil y la escolaridad sin deserción, con la participación y compromiso voluntario de las familias beneficiadas”. Véase: <www.gob.pe/juntos>

personalizado de cada uno de ellos. Además, en muchas ocasiones varios hermanos tienen que compartir un mismo teléfono u otro aparato. De acuerdo con Julio (46 años, especialista de una UGEL en Cajamarca), esta última dificultad es la que más mencionan sus colegas: “como son varios hermanos, en algunos casos, están peleándose por las llamadas porque le llaman para niño de inicial, de primaria, el de secundaria. Entonces se torna complicado y han tenido conflictos en las familias”.

Norma (46 años, Piura), a su vez, ofreció una imagen muy clara de su propia experiencia al respecto, a la que suma el hecho de que niñas y niños también se ven obligados a cuidar de sus hermanos menores en algunas ocasiones:

Hay familias que en casa hay tres niños, una en primaria, otra en secundaria y otro en inicial, y los padres decían “profesora, mi celular ya está que todo se ha llenado, llámeme mañana” [...] La gran mayoría de familias tienen dos a tres, hasta cuatro hijos en el colegio [...] En la primaria tengo estudiantes [cuyos] padres han tenido que irse a trabajar y han dejado al hermanito mayor, varios son de sexto, para que cuide a sus dos hermanitos de inicial de cinco años. Es madre soltera, la señora, ha salido a trabajar y ha delegado al niño para que prepare la comida, atienda a los hermanitos y el niño se ha descuidado conmigo por atender a los hermanitos, por enseñarle a los hermanitos, ya no trabaja lo mío, y cuando yo lo llamo me dice “estoy cansado, profesora, mire: hago esto, hago lo otro”. Y eso está pasando en casi todas las familias.

Por otro lado, varios docentes comentaron casos de escolares, o de parientes suyos, enfermos de COVID-19 o fallecidos a causa de esa enfermedad: “Un buen grupo [de estudiantes] no ha podido entregar sus evidencias porque sus familiares se han infectado, han fallecido” (Julio, 46 años, Cajamarca-UGEL); “En Chulucanas, donde ellos viven, había varios casos en la zona, con algunos estudiantes que estaban delicados, sus padres que han fallecido, algunos, entonces es bien tenso” (Milagros, 40 años, Piura).

Asimismo, algunas maestras y maestros se refirieron a estudiantes víctimas de maltrato psicológico o físico en su hogar, además de violencia conyugal y otros tipos de conflicto familiar. Por el diseño y la metodología de este estudio no es posible saber si estas situaciones se han agravado con la pandemia, aunque podemos presumir que sí.⁷ Por otro lado, nuestra aproximación cualitativa permite plantear que la crisis sanitaria, al propiciar una mayor interacción entre los docentes y las familias de sus estudiantes, ha favorecido que las maestras y maestros conozcan mejor los problemas de las familias, en tanto afectan el bienestar de los escolares y dificultan la enseñanza.

⁷ Las evidencias nacionales e internacionales apuntan a un aumento de la violencia durante el confinamiento por la crisis sanitaria. En el Perú, por ejemplo, entre marzo y julio de 2020 se registró un incremento de 48% en las solicitudes de ayuda por violencia familiar a la Línea 100 del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Véase al respecto: Agüero 2021.

Desde Cajamarca, por su parte, Lorena (42 años) mencionó algunas penurias que atravesaban las familias como una barrera importante para la participación de los padres en la educación de sus hijos: “Un padre de familia estaba operado durante la pandemia y otra madre de familia tuvo problemas con su esposo, que se separaron”. Desde Piura, Norma (46 años) habló también de casos delicados que exigían de ella una atención diferenciada: “Hay una niña que sus papás se están separando, los hogares son disfuncionales, y eso le está afectando a la niña”. Y desde la misma región, Doris (50 años, UGEL) dio cuenta de informes que había recibido sobre maltratos a estudiantes:

La semana pasada me reportaron un caso de una niña, que supuestamente la niña había sido quemada en la carita producto de que el hermano le había tirado chicha caliente [...] Los padres no la habían llevado a la posta, decían que supuestamente era COVID lo que tenía la familia. Aparte de eso dicen que se caracterizaba esa familia porque existía mucho maltrato.

En estos casos, la mayor parte de los entrevistados intervinieron directamente en apoyo a los estudiantes, sobre todo para evitar la deserción escolar. Algunos señalaron haber acudido incluso a los hogares de sus alumnas y alumnos con el fin de ayudar. Desde Piura, por ejemplo, Norma (46 años) dijo haberse visto en la necesidad de reunirse con una alumna y su familia para manejar una situación de posible abandono de la escuela: “He tenido que ir y visitar a la estudiante y hablar con ella, bueno una, la rescatamos”.

Finalmente, en un único distrito rural de la provincia de Piura se mencionó un conflicto entre la comunidad y las autoridades educativas. Se trató de una protesta organizada por los padres de familia que demandaban a la escuela la habilitación del servicio de internet inalámbrico disponible en el establecimiento educativo, para facilitar el acceso a los contenidos de la educación a distancia y la comunicación para el seguimiento de las actividades de los escolares, todo esto con el fin de paliar en algo las severas carencias de conectividad de las familias de la zona. Dicho pedido fue rechazado por las autoridades, según nos contó la profesora Doris (50 años), especialista de UGEL. Para ella, ese conflicto significó un “rompimiento de relaciones entre padres de familia con la docencia”, además de una interrupción prolongada de las actividades educativas (durante “meses”).

[Un] problema grande que hemos tenido es que el Ministerio de Educación colocó el servicio de internet en algunas instituciones educativas, pero el radio de alcance es solo hasta la puerta del aula. Los padres solicitaban que se deje abierto el internet para que se vaya alrededor del aula donde estaba el dispositivo para que se conecten, pero ellos no quisieron. Nosotros entendíamos que era por el protocolo que se tenía que cumplir. Las rondas campesinas elaboraron su protocolo, pero aun así el ministerio dijo que “no”, que era responsabilidad

del director y que solamente ellos tenían la clave de acceso al servicio de internet, y al final los directores no quisieron asumir la responsabilidad. Hasta ahora ese servicio de internet que paga el ministerio se está perdiendo y no lo están utilizando los estudiantes.

Sobre este caso, la profesora agregó que dicho conflicto escaló al punto que hizo necesaria la intervención de su oficina, de varios abogados, la municipalidad, la organización local de ronderos y una iglesia evangélica, entre otros líderes y autoridades de la localidad, pero que nada de ello sirvió para solucionar el problema.

4. LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES RURALES FRENTE A LA ADVERSIDAD

4.1 La experiencia con Aprendo en Casa

En junio de 2020, ya en plena pandemia y pocos meses después de que el Minedu inaugurara la estrategia educativa a distancia Aprendo en Casa —para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria—, el ministerio realizó una encuesta a docentes acerca de su uso. En esa ocasión, las maestras y maestros señalaron como principales retos para aplicarla la comunicación con los estudiantes y sus familias (72%), el acceso a los contenidos multimedia (14,1%), y el hecho de tener que desplazarse al domicilio de algunos de sus alumnas y alumnos para alcanzarles los materiales educativos por limitaciones de conectividad (6%).

En el caso de nuestros entrevistados, sus opiniones sobre Aprendo en Casa fueron predominantemente positivas, con unos pocos y específicos reparos; la mayoría piensa que esta estrategia está bien planteada y “alineada” con el currículo nacional. Solo Daniel (44 años, Piura) la criticó de manera radical, calificándola de “desastre”. Desde su perspectiva, los contenidos presentados por “artistas” y “modelos” carecen de un enfoque pedagógico adecuado, lo que provoca que los estudiantes no los comprendan: “El niño, en vez de aprender, se ha bloqueado, no sabía de qué trataba [...] [de] eso se daban cuenta hasta los mismos padres de familia”, señaló este profesor.

Por otro lado, una opinión compartida por la mayor parte de las maestras y maestros de nuestro estudio es que la estrategia, aunque buena, tiene algunos puntos débiles y requiere adaptarse a las diversas realidades que existen en el país. Al respecto, se comentaron los inconvenientes para emplearla en lugares donde no hay conectividad, disponibilidad de recursos tecnológicos ni comunicación por parte de las familias.

Si bien Aprendo en Casa considera entre sus escenarios la falta de conectividad a internet, para lo cual propone trabajar con contenidos emitidos por televisión y radio, en muchas localidades rurales no hay ni siquiera una cobertura radial o televisiva, o las señales llegan solo de forma irregular, como ya se ha mencionado. Además, el modelo presupone que los docentes podrán comunicarse con los estudiantes y sus familias, y que los padres estarán dispuestos a colaborar en las actividades educativas de sus hijos, dos asuntos que en la práctica no han resultado sencillos.

En los relatos recogidos, la radio aparece como el medio de comunicación más común para acceder a Aprendo en Casa, seguida de la televisión. Solo una especialista de la UGEL de Piura y una docente de la misma región comentaron que en sus zonas lo que

más se utilizaba era este último medio. En contraste, el uso de internet es muy escaso y viene siempre acompañado de comentarios sobre la lentitud e irregularidad del servicio. Al respecto, desde Cajamarca, Julio (46 años) nos proporcionó algunas cifras sobre la base de la información que maneja la UGEL donde trabaja:

Los porcentajes de acceso a internet han sido muy limitados, y los estudiantes, un porcentaje, por ejemplo: de cien niños alrededor, con conectividad será el 20%. En radio y televisión tenemos cerca del 40%, porque yo estoy monitoreando al distrito de Cajabamba, o sea, donde está la ciudad, pero el resto de distritos se baja el tema de la comunicación con web al 5 o 6%. Entonces la única comunicación casi del ochenta a 90% es por radio.

Por otro lado, casi todos los entrevistados manifestaron haber tenido también problemas para trabajar con la versión radial de Aprendo en Casa: “no tenemos radio [...] a veces se juntan dos niños para que puedan escuchar el Aprendo en Casa por radio, uno que otro que han podido escuchar, pero el resto no puede” (Carlos, 54 años, Loreto); “con mi comunidad no hay cobertura, no hay internet, solamente con una señal de radio, que a veces llegaba del extranjero [Colombia]” (Claudia, 49 años, Loreto); “la radio, uno que no tenían radio, y otro que la radio que sintonizaban, esas radios no transmitían el Aprendo en Casa” (Norma, 46 años, Piura); “muchos no lo pueden ver [Aprendo en casa televisivo], le dices ‘radio’, pero también tienen dificultad” (Milagros, 40 años, Piura); “es una de las zonas más altas y no llega la radio, en algunas oportunidades le llegan las radios ecuatorianas” (Doris, 50 años, Piura-UGEL); “radio solo llega en algunos lugares” (Julio, 46 años, Cajamarca-UGEL); “algunas [familias] no tenían ni radio, entonces tenían que así acomodar sus radios viejitas, por ahí de repente” (Alonso, 51 años, Cajamarca).

Aun en los lugares donde hay señal de radio y televisión, la disparidad de los hogares en lo que respecta a tenencia de aparatos receptores es otro problema, como lo fueron al comienzo las temáticas distintas que emitían los diferentes medios. Como afirmó la profesora Norma (46 años, Piura), “al inicio, por ejemplo, no había coherencia, porque la radio tenía un tema, la televisión tenía otro tema, la web otro tema. Después ya se trataron de unificar”.

En lo que respecta a Aprendo en Casa, otros comentarios que se hicieron fueron su inadecuada o insuficiente consideración de las limitaciones de la población rural estudiantil (incluidas sus aptitudes y características socioeconómicas), de las necesidades especiales de la educación multigrado y de las diferencias culturales.

4.2 Las adaptaciones y estrategias para la educación a distancia

Las múltiples circunstancias retratadas en las secciones previas llevaron a los docentes a intentar solucionar de diversas maneras los desafíos que les planteó la crisis sanitaria y la nueva modalidad de trabajo.

Sobre la adaptación al nuevo sistema de enseñanza, el primer y quizás más obvio elemento involucra a las rutinas y actividades en el paso de las tareas presenciales a una labor del todo dependiente del uso de las TIC. Anteriormente vimos cómo las nuevas tecnologías no fueron consideradas una barrera muy alta por nuestros entrevistados. Si bien algunos mencionaron que al inicio no estaban muy familiarizados con el manejo de computadoras, internet o aparatos modernos de telefonía celular, incluso los de mayor edad señalaron haber adquirido al menos las habilidades básicas para emplear esos recursos. En cualquier caso, las dificultades no tenían tanto que ver con el aprendizaje de su manejo, sino con la fatiga o el estrés laboral que su uso continuo y prolongado provocaba, al margen de la edad. Sobre este punto, vale la pena destacar la apreciación de la profesora Doris (50 años, Piura-UGEL) acerca del notable avance que ha observado en sus colegas:

Los cambios que iban a durar supuestamente veinte años para que los docentes lleguen a utilizar los medios tecnológicos, el uso del Zoom, de la videollamada, el utilizar la computación, porque por ejemplo yo trabajo con profesores, ellos que ya tienen más de 55 a 60 años, entonces ellos siempre decían que no sabían, que no tenían laptop, que no entra el internet a su casa, siempre eran “peros”, pero ya con la necesidad de una u otra manera tratan de, en lo posible, de salir de las dificultades que tienen. Por ejemplo, yo tengo profesores que no sabían escribir un texto en Word. Hoy en día me dicen que es por la necesidad, y eso está haciendo que los profesores aprendan.

Aun cuando para los docentes entrevistados el aprendizaje de las TIC no resultó especialmente problemático, varios comentaron que algunos de sus colegas sí tenían dificultades serias con esos recursos, un asunto que se ha vuelto tema de conversación entre las maestras y maestros cuando se refieren a las carencias que observan en las áreas rurales. Como lo explica el profesor Carlos (54 años, Loreto): “El docente en el área rural está totalmente en desventaja con los docentes de zona urbana. Hay docentes que no manejan una laptop o que no tienen la tecnología, ni un celular, mira esa brecha. El docente también tiene muchas deficiencias”.

Frente a esta situación, tres han sido principalmente las respuestas (no excluyentes) de los docentes entrevistados: emplear medios alternativos para hacer llegar a los alumnos los contenidos temáticos (o “experiencias de aprendizaje”, como se los llama en Aprendo

en Casa) y mantener la comunicación de retorno; desarrollar actividades “extramurales”, como visitas domiciliarias o el envío de materiales y documentos, que luego se devuelven; y aprovechar el apoyo de instituciones principalmente locales o regionales y de organizaciones de la comunidad.

En lo que respecta al empleo de medios alternativos, algunos profesores indicaron haberse visto en la necesidad de grabar o descargar audios, y a veces videos o lecturas, para enviarlos a sus estudiantes o a sus padres mediante mensajes de texto y de WhatsApp, aunque la efectividad de estas medidas dependía de si los padres contaban o no con un teléfono inteligente, o con un saldo de datos suficiente para recibirlos y enviar de vuelta las “evidencias” de aprendizajes y otros reportes. Según Norma (46 años, Piura), en su zona de trabajo:

Algunos no tenían para recargar [o] tenían que ir a recargar al pueblo y era un poco difícil [...] Llegó un momento en el que mencionaron que no se les envíe videos porque el video se les llevaba toda la recarga, entonces solamente tomábamos y adecuamos las fichas y se las enviaba como una foto.

Así las cosas, para proseguir con su trabajo, esta profesora dijo haber tomado las siguientes medidas con sus alumnas y alumnos, parecidas a las de otros entrevistados:

Los padres, no todos contaban con un teléfono con WhatsApp, tenían estos teléfonos básicos. Fue bastante también para ellos difícil [se refiere a los estudiantes], porque yo les decía que la única forma de enviarle las actividades era por esos medios, pero que si no tenían yo lo iba a hacer en forma verbal. Hemos establecido horarios: a partir de las once ellos llaman y yo les explico la clase, van tomando nota del título, les hago un pequeño resumen de toda la sesión, les voy explicando cuál es el desafío, los retos que tienen que hacer, pero por cada estudiante yo me demoro 30 o 25 minutos. Y, como son pequeñitos, de cuarto grado, hay que esperar que van anotando despacio. Los que tienen los grupos de WhatsApp están integrados, ellos van a un lugar determinado porque en el caserío no hay señal. De repente van a ciertas lomas para que puedan conectarse, ahí ellos descargan y pueden pasar a su cuaderno, y luego en las tardes me timbran y yo le devuelvo la llamada para poder aclararle algunas dudas, o la tarea a veces me lo leen para poder escucharlo y revisar ese trabajo a través del audio. O, en todo caso, a veces dejan audios y hacen sus preguntas a través del audio.

También desde Piura, Daniel (44 años) señaló que él, incluso, se ocupaba de recargar los teléfonos de los padres de familia para facilitar la comunicación con sus estudiantes. Desde la misma región, Doris (50 años, especialista de UGEL) ratificó lo dicho por Daniel, “Yo conozco casos de profesores que les han puesto recargas a los padres de familia”, y se

refirió además a otro problema del que ya hemos hablado: "A veces ese teléfono móvil es para tres o cuatro hijos".

La segunda respuesta de las maestras y maestros entrevistados adopta la forma de una modalidad educativa "semipresencial", o con algunos componentes extramurales, que involucra que los propios docentes visiten el hogar de los estudiantes para entregarles materiales educativos seleccionados o preparados por ellos y recoger fichas y evidencias de los aprendizajes. El envío de materiales y documentos se hacía también a través de mensajeros.

A propósito de esto último, cabe mencionar que tanto la comunicación telefónica con los estudiantes y padres de familia, como las visitas domiciliarias, ofrecían a los docentes la oportunidad de tratar otro problema mencionado por varios de ellos: el de la "falta de compromiso" o la "falta de motivación" de algunas familias. Así, tales comunicaciones y visitas servían también para que las maestras y maestros emprendieran la tarea de sensibilizar a los padres de familia. Como decía desde Loreto el profesor Carlos (54 años): "Hemos hecho todo lo posible para poder hacer el trabajo de ir de casa en casa y conversar con los papás, que ellos también tienen que darle el apoyo [a sus hijos]". Desde Cajamarca, Sandra (50 años) aludió a lo mismo: "Había una dificultad al comienzo, pero poco a poco se ha ido un poco superando, sensibilizando a los padres".

El escenario más común, según lo que nos contaron, fue el de una combinación de estrategias debido a las muy diversas situaciones que enfrentaba un mismo docente, considerando además su dedicación a múltiples grados. Sandra (50 años, Cajamarca) y su colega Fernando (49 años, Loreto) describieron de esta manera su labor:

Descargamos los guiones, los audios del repositorio de Cajamarca, luego revisamos los guiones y los adecuamos para poder enviarles también alguna información a los niños, porque ellos aparte lo escuchan también a su radio, o si no también enviamos el audio. Y, como ahora también el ministerio está dando unas fichas que complementan el trabajo, también le vamos dando cuando hay oportunidad para enviar las copias, le sacamos copias, pero no todas las veces porque cuesta. (Sandra)

Lo de nosotros ha tenido que ser radial. Teníamos que comunicarnos con los papás para ver la forma cómo implementar esta estrategia y llegar hasta ellos. En algunos casos no tenían ni radios, y teníamos que ver alguna forma para ver lo de la radio. Con el director hemos tenido que organizar para darles [radios] a los papás y entregarles en plena pandemia, también ir a la comunidad a repartir este material para que puedan trabajar ellos. (Fernando)

El dato que nos ofrece Fernando sobre la entrega de aparatos de radio a algunos padres de familia nos lleva a la tercera respuesta de los docentes frente a esta situación:

aprovechar algunas iniciativas locales o regionales en apoyo a las actividades educativas para paliar en algo las carencias extremas de conectividad o de otro tipo de las localidades y familias más desfavorecidas. Estos esfuerzos generalmente involucraban acciones de coordinación y colaboración entre docentes, directores, funcionarios de Educación, asociaciones de padres de familia, comunidades campesinas, organizaciones de ronderos y, en algunas ocasiones, ONG y medios locales de comunicación.

Por ejemplo, Fernando mencionó que las radios entregadas a algunas familias (alrededor de diez) provenían de una donación que el director de su escuela gestionó con una ONG local, mientras que otras se habían adquirido mediante colectas. Por otro lado, en Loreto, las actividades extramurales señaladas líneas arriba contaban a veces con el apoyo de grupos de padres de familia, como nos lo relata Claudia (49 años), a cargo de una escuela unidocente:

Como tengo seis grados, tenemos que elaborar para cada grado una cartilla y mandárselas [a los alumnos] como trabajos, afiches, y se les repartía a los alumnos con el presidente de APAFA [Asociación de Padres de Familia]. Hago unas preguntas, como un cuestionario, para que ellos resuelvan. [E: ¿Cómo se ha podido monitorear?] Porque después yo les mandaba, había un joven que me ayudaba a tomar fotos. [E: Y este joven, ¿es de la comunidad?] Sí. [E: ¿Con él sí se podía comunicar por teléfono?] A veces, porque a él a veces no le llega la señal, es difícil. También la economía de uno para invertir y recoger. [Este joven] es hijo de un presidente de la APAFA.

Desde Piura, Doris (50 años, especialista de UGEL) indicó que una organización comunitaria ofreció sus megáfonos para la retransmisión de audios de Aprendo en Casa. Asimismo, en una provincia de Cajamarca adonde no llegaba la cobertura de la radioemisora que transmitía los contenidos de ese servicio, las autoridades educativas se apoyaron en radioemisoras locales, como nos cuenta Julio:

Hay comunidades que no han tenido conectividad. Entonces, la UGEL ha realizado algunos convenios con radios locales para hacer la retransmisión. Se entregaban los horarios semanales y diariamente, para indicar en qué horario y a qué grado se va a brindar las orientaciones a través de la radio, la estrategia de aprendizaje, y los estudiantes han tenido que acceder. Nos han enviado unas fotos donde se veía al niño con una radio y su cuadernito haciendo algunas anotaciones.

En el análisis de este proceso, los temas que más nombraron las maestras y maestros fueron las acciones que tuvieron que emprender para establecer y mantener el vínculo entre la escuela y los estudiantes; el manejo diferenciado de los estudiantes, en función

de los problemas particulares que los aquejaban; y las adecuaciones tanto pedagógicas como logísticas para implementar la estrategia Aprendo en Casa en el contexto de la educación rural multigrado.

Como se indicó al principio de este informe, una opinión compartida por la mayoría de los profesores y profesoras es que Aprendo en Casa no se ajusta lo suficiente al ámbito rural, o específicamente a la educación multigrado. Desde Piura, Doris (50 años, UGEL) lo explicó de este modo:

La dinámica es diferente, porque los profesores, a pesar de que tienen una programación de Aprendo en Casa, ellos tienen que hacer sus adaptaciones. ¿Usted sabe lo que es, diariamente, hacer eso para cuarto, quinto, sexto grado, un docente? Es diferente, porque cada niño tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje y el docente sabe hasta dónde llega su estudiante, hasta dónde puede dar. Esa planificación toma tiempo, y ¿usted sabe cómo es para seis grados?, es difícil, y más aún con la familia a cargo. Yo tenía una profesora que me decía: “tan fuerte viene a ser el daño que nos están haciendo, mi madre es diabética, yo soy hipertensa, yo tengo que subirme en un árbol para poder comunicarme, y, aparte de eso, todavía tengo que planificar para seis grados, y aparte de eso tengo que ver la forma de cómo comunicarme con mis estudiantes, y aparte de eso cada semana yo tengo que ir y ver la forma de cómo usar internet para bajar las actividades del Aprendo en Casa y yo poder planificar diariamente”.

En la opinión de varios docentes, la desventaja de sus alumnas y alumnos se refleja, sobre todo, en las dificultades que tienen para comprender los contenidos de Aprendo en Casa.

Desde una UGEL en Cajamarca, Julio (46 años) hablaba del “bloqueo” y la “desorientación” de los estudiantes como un problema frecuentemente reportado en su jurisdicción: “informan que en la experiencia [de aprendizaje] se habla muy rápido y ellos [los estudiantes] no captan lo que se quiere comunicar, no entienden los mensajes”. Desde la misma región, uno de sus colegas, Alonso (51 años), mencionó algo muy similar: “Acá escuchamos las clases [radiales], pero [los estudiantes] me decían: ‘profesor, pero el problema es que muy rápido lo habla’”. Y desde Piura, Milagros (40 años) comentó lo mismo: “los estudiantes de quinto y sexto, algunos, todavía no han logrado entender [los mensajes de Aprendo en Casa]”.

Desde Loreto, por otro lado, Claudia (49 años) destacó el tema de la distancia cultural: “A veces contradice lo que se enseña, se contradice la cultura de cada comunidad, región”.

Frente a esta situación, la estrategia que más usaron los docentes fue la de un seguimiento más cercano y hasta personalizado de los casos más complicados, considerando

las limitaciones que se les presentaban, tanto de conectividad como para movilizarse.

Otros profesores y profesoras, como Norma (46 años, Piura), también hablaron de la adaptación de los contenidos de Aprendo en Casa para facilitar su uso por parte de las alumnas y alumnos: “Yo trabajo con la televisión, y hago algunas adecuaciones, cuando veo conveniente, no siempre, de acuerdo a lo que necesito para que el niño logre, teniendo en cuenta sus niveles de aprendizaje”, señaló.

En lo que respecta a la necesidad de adaptar los contenidos de Aprendo en Casa, así como la estrategia educativa en general, a las necesidades de la región, y volviendo al tema de iniciativas en apoyo a la educación a distancia, encontramos en Loreto un esfuerzo institucional ambicioso y de gran envergadura, que se materializó en un plan de emergencia impulsado por el gobierno regional, a través de su dirección regional de educación. Entre los componentes principales de este plan, denominado “Suenan el manguaré”,⁸ se encuentran los siguientes:

1. La adaptación de los contenidos de la educación a distancia a las particularidades de las poblaciones de la región, incluyendo programas radiales en el marco de la estrategia “Aprendiendo al son del manguaré”, dirigida sobre todo a las zonas sin cobertura de Aprendo en Casa, y la entrega de mensajes radiales y materiales educativos en lenguas amazónicas (como “cartillas autoinstructivas”).
2. La retransmisión de emisiones radiales de Aprendo en Casa a través de radioemisoras locales o comunales, o mediante su repetición con altoparlantes.
3. El empleo de mecanismos extramurales de acompañamiento a las escuelas, los docentes y las familias, como visitas domiciliarias realizadas por “maestros itinerantes”.
4. La adquisición de dispositivos electrónicos (tabletas, radios, teléfonos, megáfonos, entre otros).⁹

Al respecto, dos docentes de Loreto explicaron que su trabajo se articulaba con este plan regional. Claudia (49 años) comentó: “mediante eso también trabajamos nosotros, es un proyecto, así como Aprendo en Casa. Se daba por radio, se ha adaptado a nuestra región”. Fernando (49 años), por su parte, ofreció algunos detalles de su experiencia, en un relato que lo muestra asumiendo el rol de “maestro itinerante” y valorando de manera positiva esta intervención:

8 El manguaré es un instrumento de percusión muy difundido en el espacio amazónico, tradicionalmente usado por los pueblos indígenas para transmitir mensajes.

9 Plan regional de emergencia “Suenan el manguaré” Loreto, disponible en: <<https://www.edugestores.pe/docs/plan-regional-de-emergencia-suenan-el-manguare-loreto/>> (acceso: 6/1/2021). En su Facebook, la Dirección Regional de Educación de Loreto ofrece información sobre el inicio del Plan y un “balance de implementación” (publicaciones del 28/4/2020 y 22/12/2020).

En el mes de mayo nos hemos tenido que ir en un viaje, así bien protegidos con mascarillas hacia la comunidad, y a distancia hemos tenido que llegar a las casas, a entregar la radio, a las familias más que todo que no tenían la radio, para que puedan escuchar los programas [...] [La estrategia Aprendo en Casa] acá de alguna manera se ha modificado en la selva. El currículo nacional a veces está un poco desligado de la realidad de las personas, y acá la UGEL Maynas ha hecho un convenio con una radioemisora, y a esa hora de la tarde le transmitían la señal, pero se llamaba "Aprendo en Casa al son del Manguaré". Es un poco más adaptado a la realidad. Los maestros y los especialistas de UGEL son los que hacían las clases radiales, y era mucho mejor y adaptada a la realidad de nuestra zona. En cambio, lo que es Aprendo en Casa a nivel nacional, por Radio Nacional o por TV, es muy diferente, otra realidad, el niño no estaba tan adaptado a eso [...] Yo tenía que irme una vez por semana allá a la comunidad, personalmente, a revisar los portafolios, si es que han anotado o si es que han podido entrar a la clase.

Ahora bien, a pesar de todos estos esfuerzos, predominó entre los entrevistados la idea de que las nuevas circunstancias de la crisis sanitaria frenan cualquier intento de desarrollar adecuadamente la labor pedagógica y alcanzar los objetivos programados. De las entrevistas se puede inferir dos procesos paralelos.

Por un lado, los docentes aparecen afrontando enormes obstáculos en un inicio, para luego irlos superando (al menos en parte), ensayando algunas adaptaciones o aprovechando ciertos apoyos, llegando muchos a familiarizarse con la educación a distancia o semipresencial. Como decía el profesor Alonso (51 años, Cajamarca): "era difícil, pero poco a poco nos adaptamos, era algo raro [la educación a distancia] pero después se volvió costumbre". Por otro lado, las maestras y maestros comentaban cómo las exigencias a los estudiantes y sus familias derivaban en cansancio, pérdida de interés, lentitud, estancamiento académico e incluso abandono escolar. Desde Loreto, Carlos expresó justamente su frustración por el "retiro" y la "deserción" de varios de sus estudiantes de primaria. Refiriéndose a su experiencia con la estrategia Aprendo en Casa televisiva, indicó que "al inicio, era algo novedoso" y que los niños participaban con sus padres, pero que eso fue cambiando con el tiempo: "después, el horario no daba, los niños ya no estaban, ya no lo veían, no había interés, se iba perdiendo el interés de Aprendo en Casa, no está dando resultados". Desde la misma región, Fernando (49 años) comentó igualmente la pérdida de interés y el cansancio de sus estudiantes de secundaria:

[Al inicio] los chicos de secundaria que tengo, puntualmente han estado, todos los días según el horario. Pero esto ha ido variando por la misma situación. Los chicos a veces se cansan, a veces no había luz en el distrito, el internet se colgaba, no había señal de celular cuando llueve. [...] De los 22 niños que tengo matriculados, solamente ocho, a veces hasta diez, llegaba que me participaban, pero el resto no participaba porque salían de viaje y no se les encontraba en

las comunidades, no te contestaban las llamadas, porque el teléfono también, no entran las llamadas, pero a veces no les interesaba, prefieren hacer otras actividades en sus hogares.

4.3 Los materiales y apoyos para docentes y alumnos

a) La distribución de materiales educativos

Sobre la distribución de textos escolares y cuadernos de trabajo a los estudiantes, nuestros entrevistados hablaron de un rango que va desde un 50% de alumnas y alumnos que los recibieron, en el peor de los casos, hasta la "mayoría" o a veces incluso "todos". Loreto se mencionó como la región donde más dificultades hubo para este reparto, una situación que era de esperar debido a la difícil geografía amazónica. Aun así, tanto en esa región como en las demás se recurrió a algunas estrategias y se buscó apoyo para optimizar la distribución, principalmente el reparto de estos materiales aprovechando la entrega del servicio alimentario del Programa Nacional de Asistencia Alimentaria Escolar Qali Warma, del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS),¹⁰ y la colaboración de asociaciones de padres de familia y de organizaciones comunitarias. En este tema, se comentaron las diferencias según si el reparto se efectuó antes o después de comenzada la crisis sanitaria.

En el caso específico de Loreto, Carlos (54 años) estimó que, en su zona de trabajo, los materiales llegaron a un 90% de los escolares, refiriéndose a textos escolares y cuadernos de trabajo que estuvieron disponibles en febrero y que pudieron entregarse directamente en la escuela. No obstante, explicó que la distribución se suspendió durante la pandemia, y que antes de la crisis sanitaria la entrega se había realizado solo "en algunos distritos", principalmente porque "la región Loreto es totalmente dispersa, se utiliza también la vía fluvial, y para que se traslade de un distrito a otro tiene que hacer muchos esfuerzos".

Desde la misma región, Claudia (49 años) indicó que, luego de iniciada la pandemia, los materiales educativos pudieron llegar a la mayoría de sus estudiantes (que son once), gracias al apoyo del presidente de la APAFA de su escuela. En cambio, Fernando (49 años, Loreto) señaló que, en su caso, el inicio de la crisis sanitaria significó un retraso en la distribución, y que él mismo debió realizarla en las comunidades, reemplazando al director de su escuela en esta tarea. Este profesor estimó que solo un 50% de sus estudiantes (alrededor de 65)

10 El Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma, a cargo del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, "brinda servicio alimentario con complemento educativo a niños y niñas matriculados en instituciones educativas públicas del nivel inicial y primaria a nivel nacional, y de secundaria de la Amazonía peruana, a fin de contribuir a mejorar la atención en clases, la asistencia escolar y los hábitos alimenticios, promoviendo la participación y la corresponsabilidad de la comunidad local". Véase: <<https://www.gob.pe/qaliwarma>>

habría recibido los materiales al comienzo, e indicó que luego se aprovechó la entrega de alimentos de Qali Warma para hacerlos llegar a los demás alumnas y alumnos. No obstante, mencionó también que “A algunas áreas no han llegado completos los libros, solo para tercer grado, cuarto grado, sexto grado, a veces faltaba para un niño, para dos niños”.

Es distinta la situación reportada en Cajamarca. En esa región, los cuatro docentes entrevistados señalaron que la distribución de materiales educativos se había realizado sin mayores inconvenientes. Lorena (42 años) indicó que el director de la escuela donde trabaja hizo el reparto a tiempo. Su colega Alonso (51 años) explicó que sus estudiantes recibieron los materiales también a tiempo, porque ante el inminente establecimiento de la cuarentena nacional, se apuró la entrega. Según contó, la distribución rápida fue posible porque su escuela recibió los materiales oportunamente. Igualmente, Julio (46 años), quien trabaja en una UGEL, dijo que las escuelas de su jurisdicción habían recibido todos los textos y cuadernos y que incluso se alcanzó a los docentes un protocolo sanitario para el reparto de los materiales educativos y alimentos. Por último, Sandra (50 años,) indicó que, en su área de trabajo, se aprovechó la entrega de alimentos de Qali Warma para repartir los materiales educativos: “todos han recibido”, señaló.

En Piura la situación fue similar a la de Cajamarca, aunque con algunas diferencias. Los cuatro docentes entrevistados coincidieron en que todos sus estudiantes habían recibido los textos escolares y cuadernos de trabajo, y dos dijeron haber contado con el apoyo de las asociaciones de padres de familia para la distribución luego del inicio de la pandemia. Norma (46 años), también directora de escuela, destacó justamente esa ayuda: “los padres de familia este año han jugado un papel muy importante”. En este caso, habló de un trabajo compartido, en el que mencionó asimismo la participación de la ronda campesina:

Diciéndole [al presidente de la APAFA]: “¡Mire, señor, por favor, para inicial, ir casa por casa, voy a ir con mi carreta y voy a llevar los libros y voy a ir entregándolos, pero en primaria no, porque las casas son más distantes de los estudiantes”, entonces ahí han tenido que ir a la primaria del colegio con su mascarilla, guardando distancia. Ahí también los apoyó la ronda, también con el distanciamiento necesario [...] Los directores buscaron a sus aliados, la gran mayoría hizo uso de la ronda para el control de los protocolos. La APAFA, junto con el responsable de los recursos materiales de la institución, ellos fueron los responsables de la entrega.

No obstante, según nos contó Doris (50 años, especialista de UGEL), en esa región algunos estudiantes quedaron fuera del reparto de material escolar por provenir de otras escuelas, probablemente a causa de la migración de sus familias por la pandemia, quedando fuera de las estadísticas y previsiones de las autoridades educativas: “Hasta el mes pasado

[octubre] faltaría un 5% por completar, porque el lote de materiales viene según la estadística del año anterior. Pero en el presente año surge la situación de los traslados de los nuevos estudiantes, entonces no hay una totalidad de cuadernos de trabajo”, afirmó.

Esta misma profesora mencionó otros dos problemas en la distribución de materiales educativos, también relacionados con la crisis sanitaria: las infecciones por coronavirus de algunos docentes y directivos, luego de haberse encargado del reparto, y el bloqueo de las rutas para evitar los contagios.

[...] hemos tenido directores que han asistido a entregar esos materiales, y también casos que comunicaron que se habían contagiado [de COVID-19], que no fueron muchos, pero sí, se han contagiado en la repartición del cuaderno de trabajo. Donde yo trabajo es una de las zonas fronterizas [y] uno de los primeros lugares fue Ecuador con los de mayor contagio, entonces el tránsito es permanente. Incluso llegaron centros poblados a limitar el pase de las personas porque no querían contagios. Fue un gran trabajo de los directores, de verdad, fue riesgo de ellos porque algunos no tenían la lejía o el alcohol, pero vieron formas de asegurar el protocolo en la entrega de los materiales.

Por otro lado, Daniel (44 años, Piura, también director de escuela) mencionó otro inconveniente, no con la distribución sino con los materiales en sí mismos, porque son anteriores a la estrategia Aprendo en Casa y eso le acarrea problemas al momento de trabajar con sus alumnas y alumnos:

Los profesores que han estado haciendo clase deberían trabajar con los textos actuales, pero han trabajado con los textos antiguos del año pasado [...] Entonces, cuando el profesor de Aprendo en Casa dice “vamos a desarrollar la página tal”, el alumno agarraba y buscaba sus páginas y no lo encontraba, y me preguntaba a mí, entonces me ponía a buscar y a pensar de que por qué, y bueno, estaban con los libros anteriores y están desactualizados, en buena hora que me has preguntado, porque es una cosa que he estado viendo verdaderamente y hasta ahorita no ve ese problema el Estado, bastantes falencias por parte del Ministerio de Educación, pero como es el Ministerio de Educación ellos nunca tienen la culpa.

Por último, se consultó también a las maestras y maestros sobre la distribución de tabletas a docentes y estudiantes, a cargo del Minedu. En este punto, solo Julio (46 años, Cajamarca-UGEL) indicó que el reparto ya se encontraba “en proceso” (aludiendo a trámites),¹¹ mientras que el resto manifestó su escepticismo, decepción o frustración con el anuncio oficial del ministerio de que entregaría estos dispositivos electrónicos portátiles,

11 La entrevista a Julio se realizó el 23 de diciembre de 2020.

pues no habían llegado, a pesar de que se les había solicitado información para elaborar la lista de beneficiarios. Al respecto, algunas de las declaraciones fueron: “Hemos salido en el cuadro, estamos en la lista de las tablets, nos han pedido, hemos llenado unas fichas, pero no hay nada” (Norma, 46 años, Piura); “El gobierno o ministerio nos ofrece [las tabletas], pero no hay nada. Lo que dicen es mentira”. Desde Piura, Doris (50 años), que trabaja en una UGEL, mencionó que su oficina había recogido comentarios similares de docentes de su jurisdicción:

Los directores estuvieron llamando, porque había salido un listado de instituciones, pero hasta el momento no hay nada. Entonces, los profesores preguntan, porque dicen que eso es un engaño. Bueno, hasta el momento no se ha logrado la entrega de nada de tablets. Incluso, de un proyecto que nos hicieron correr a nivel de Piura, que se les iba a entregar módulos a los estudiantes que no tenían conectividad, corrimos con la finalidad de entregar toda la información, pero ya pasó a noviembre y no llegó nada.

En lo que respecta al reparto de tabletas, usualmente se lo asocia con la ausencia de conectividad en el entorno rural. Como decía Fernando (49 años, Loreto): “si no hay conectividad, es muy difícil, toda buena intención que podamos tener queda en eso, de que no se ha podido hacer por esta razón. Ojalá que el gobierno cumpla con entregar las tablets”.

Tanto la falta de dispositivos electrónicos, como los problemas de conectividad, son para los profesores el reflejo de las profundas desigualdades que hay entre la educación rural y la urbana. De ahí que varios hayan puesto el acento en esas desigualdades al hablar de las tabletas. Carlos (54 años, Loreto) lo explicó de esta manera:

Ahora las tablets, si llegaran, el uso no va a ser igual, no va a poder superar todo esto. En el futuro va a seguir así la educación, ineficiente en el caso rural. En urbanos sí, porque la tecnología llega, por WhatsApp intercambian trabajos, hay la tecnología, pero no en lo rural, dudo que cambie.

Algunos entrevistados señalaron que, en las conversaciones que mantenían con sus colegas, este tema salía a relucir cargado de cuestionamientos al gobierno. Como afirmó Milagros (40 años, Piura): “Me dicen [otros profesores] que cuándo van a entregar las tablets, que el gobierno debió entregar las tablets para poder trabajar de tal forma, porque, le digo, la gran dificultad es esa, la conectividad y que no tienen los equipos modernos, las aplicaciones”.

Pero la frustración no es solo de los docentes, sino también de los estudiantes y sus familias. “Los niños de las zonas rurales también se han enterado de que van a llegar las tablets, sus papás también están emocionados, y eso se da desde el mes de julio, agosto,

y hasta ahora no sabemos nada, ya acaba el año escolar y nada”, indicó Carlos (54 años, Loreto). La profesora Lorena (42 años, Cajamarca) se refirió a lo mismo: “ellos esperaban con entusiasmo las tablets y no llegaron”.

b) La asistencia alimentaria

En lo que respecta a la asistencia alimentaria, en específico a la distribución de alimentos de Qali Warma que se entregan junto con los materiales educativos, la mayoría de los estudiantes recibió este servicio, según los entrevistados.

No obstante, en esta distribución de alimentos, los dos problemas más mencionados por los docentes fueron logísticos: las dificultades para contactar a algunos estudiantes y sus familias al momento de realizar las coordinaciones previas a la distribución, previsiblemente en las localidades menos conectadas, y las complicaciones en la organización del reparto, en especial por los nuevos procedimientos administrativos y protocolos sanitarios debido al estado de emergencia nacional. Como lo explicó Daniel (44 años, Piura):

Hubo demoras. Los padres de familia estaban un poco reacios a recibir, porque como había falta de alimentos esperaban los alimentos de Qali Warma [...] A falta de alimentación lo buscaban como sea, y llegó un momento en el que no se dio la distribución por parte del MIDIS y dijeron que no había una buena coordinación con la DRE [Dirección Regional de Educación], con el gobierno regional, ahí se tiraban la pelota.

Por lo general, los profesores aparecen involucrándose personalmente en este reparto de alimentos, ya sea de manera continua u ocasional, o alternándose con sus colegas. Y, como en el caso de la distribución de materiales educativos, se aludió a la colaboración de miembros de las APAFAS —“la distribución ha sido normal durante la pandemia, el responsable del presidente de la APAFA que llevaba el producto allá y distribuía a las mamás y a los papás para cada ración, eso ha sido permanente” (Carlos, 54 años, Loreto)— y de organizaciones de ronderos, estas últimas sobre todo para mantener el orden y controlar las medidas sanitarias.

Ahora bien, aunque los alimentos llegaron a la mayor parte de los beneficiarios, algunos padres de familia tenían quejas. Por ejemplo, desde Piura, Doris (50 años, especialista de una UGEL) señaló lo siguiente: “El reclamo era que ‘a mí no me han entregado aceite, a mí no me han entregado leche, a mí me han entregado más bofe’, pero según el protocolo de Qali Warma era así como lo estaban entregando los directores, porque los directores coordinaron”.

c) El acompañamiento pedagógico

En lo que concierne al acompañamiento pedagógico de algunas instancias del sector educación, salvo una profesora, todos los docentes indicaron (y valoraron) haber tenido algún tipo de apoyo, ya sea de las UGEL de sus jurisdicciones o del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA). Solo una maestra de Piura señaló no haberlo recibido; en su caso, el Minedu únicamente le hizo un seguimiento mediante unos cuestionarios con preguntas cerradas.

Al respecto, los tres docentes de Loreto dijeron haber trabajado con la ayuda de acompañantes pedagógicos en el marco del PELA. Carlos (54 años) se mostró muy satisfecho con este soporte: "Nos están haciendo seguimiento, monitoreo de cómo estamos haciendo el trabajo y nos apoyan mucho en la parte de estrategias y pedagogía". Este profesor destacó, asimismo, la flexibilidad permitida para poder realizar su labor, considerando la crisis sanitaria: "hemos tenido libertad para poder aplicar lo del trabajo de fichas y estrategias". Fernando (49 años, Loreto) reconoció también la "tolerancia" que el Programa mostraba con él, en atención a las dificultades que afrontaba para llevar a cabo su trabajo, y describió de la siguiente manera el acompañamiento pedagógico:

Ellos nos dan las pautas, nos dan los lineamientos de cómo debemos dirigir las clases, en qué forma, cómo debemos trabajar. Inclusive a través de mensajes nos envían documentos, nos envían todo [...] Hemos tenido la guía presencial con la maestra [antes de la cuarentena] y luego todo era virtual, la llamada, por las videollamadas, le enviaba los documentos y plan de clase, mi proyecto de aprendizaje, todo teníamos que enviar a la maestra, a nuestro acompañante pedagógico, hemos tenido un trabajo ordenadito. Yo pienso que está bien que haya un acompañamiento y un monitoreo en tu trabajo, en tu forma de trabajo, los documentos que utilizas, en la manera cómo trabajas, de sus estrategias que utilizan. De alguna manera te ayuda, te ayudan bastante porque ellos también te asesoran, te dicen "eso está mal, hazlo de esta manera, por qué no haces esta forma, te doy este ejemplo, hazlo así". O sea, te ayuda de esa manera. Yo estoy agradecido del acompañante pedagógico, porque me ha ayudado bastante en estos tiempos difíciles que hemos pasado.

En un sentido muy similar se expresaron los docentes de Cajamarca. Alonso (51 años), por ejemplo, emitió el siguiente juicio sobre las orientaciones y el monitoreo: "ellos nos orientan, y como nos orientan, también nos monitorean. De qué nos sirve, por ejemplo, que nos monitoreen si es que no nos orientan, o si es que no nos capacitan". Este docente destacó también lo útil que había sido para él contar con este apoyo cuando recién comenzaba a familiarizarse con la nueva modalidad de trabajo y, en especial, con las herramientas tecnológicas para la educación a distancia: "Bacán nos orientaba, también nosotros, claro, como usted sabe, la computación es amplia, nosotros no todos lo sabíamos, entonces en

algunas cosas nos enseñaba". Por todo esto, Alonso consideraba que el acompañamiento lo había ayudado a crecer en lo profesional: "en todo momento le hacíamos la consulta y ellos nos lo resolvían el problema. De verdad que ese acompañamiento nos ha fortalecido, y aparte que nos ha fortalecido, nos ha orientado bastante en este Aprendo en Casa".

Por otro lado, desde Piura, Norma (46 años), quien se desempeña también como directora de escuela, puso énfasis en el soporte que le brindaban los "jefes" y "coordinadores" de su jurisdicción, sobre todo para tratar los problemas administrativos y los dramas humanos que se le fueron presentando en los momentos más difíciles de la implementación de la educación a distancia. En particular, se refirió al apoyo emocional que recibió: "te desesperas, te estresas y dices: ¿ahora qué hago?"; "Lo llamaba [al coordinador] y le decía: 'profesor, mire, pasó esto, ¿qué hago?'. Me decía: 'tranquila', me escuchaba, me daba ánimos, me ayudaba a buscar alguna solución [...]. Entonces, han sido momentos muy difíciles que como directora he podido pasarlos".

Por su parte, Doris (50 años, Piura) y Julio (46 años, Cajamarca), los dos funcionarios de UGEL entrevistados, compartieron detalles de su experiencia de acompañamiento y asesoría a los docentes. En ambos casos, estas tareas se sumaban a responsabilidades administrativas para las cuales ellos mismos requirieron apoyo, como sucedió con Doris, quien habló de la asistencia técnica que semanalmente le proporcionó el Minedu, a través de un especialista, para realizar tareas como la planificación de actividades y el manejo de la documentación. Con respecto al acompañamiento a los maestros, Doris indicó que le dedicaba a esta labor un día a la semana o cada quincena, y explicó que antes de tratar los temas y problemas pedagógicos, se ocupaba de los aspectos personales y emocionales:

La parte afectiva, preguntas a los profesores cómo están y empiezan a hablarte abiertamente sobre su situación personal. Ahora hay una apertura más [que antes]. Quizás por el mismo momento que estamos viviendo hace que el docente busque una ayuda, quien lo escuche, porque a veces, como ellos mismos dicen, "nosotros tenemos que cargar con los problemas de los padres de familia que nos cuentan, y usted tiene que cargar con nuestros problemas, también escuchándonos". Entonces, el aspecto personal está influyendo en el estrés.

Doris añadió que ella y los profesores pudieron contar con el apoyo profesional de una psicóloga adscrita a la UGEL, de quien nos dice que colaboró no solo acompañando a docentes que atravesaban situaciones difíciles en su hogar, sino también interviniendo en casos de estudiantes afectados por violencia familiar u otros problemas.

Distinto fue el relato de Julio, de una UGEL de Cajamarca, quien se centró en la organización del acompañamiento a los maestros, de acuerdo a dos grandes esquemas.

Por un lado, figura la asistencia que se ofrecía en general a los docentes de su jurisdicción, tanto de forma colectiva, mediante “reuniones grandes”, como individualmente a través de llamadas de monitoreo en las que se empleaba un formulario estandarizado con preguntas: “Ha sido de forma virtual, llenando una ficha que nos entregaba la UGEL y hacíamos las llamadas. Íbamos consultando e íbamos anotando también, y eso lo subíamos a un aplicativo que tenemos en la UGEL para consolidar la información”. Por otro lado, están las tareas de acompañamiento dirigidas a los docentes de escuelas rurales multigrado (25 a su cargo, en el recuento que ofreció), realizadas por un docente contratado específicamente para esta labor: “[La UGEL] ha contratado a un profesor que se denomina ‘acompañante pedagógico multigrado’, y él está a cargo de ocho o nueve instituciones, en una ratio de 18, 20, 21 docentes”. Como lo explicaba Julio, este acompañante, además de la asistencia sobre normas y procedimientos, tenía la función de apoyar a los maestros tanto en el aspecto emocional como en el pedagógico, en el marco de la estrategia Aprendo en Casa:

En el grupo de escuelas multigrado focalizadas han tenido los acompañantes pedagógicos, los que han estado tratando de reunirse con los docentes a través de videollamadas o llamadas. Entonces ellos [los docentes] han tenido como una fortaleza del acompañante pedagógico para poder analizar la experiencia, organizar el proyecto de aprendizaje, analizar el tema de la tecnología, porque también les ha chocado a la mayoría de los docentes acceder a alguna página, por ejemplo, también acceder a esas plataformas virtuales, y los acompañantes han sido una guía, un apoyo a cada uno de los docentes, solo de los focalizados, el resto de docentes hemos tenido asistencia con los especialistas pero en reuniones grandes.

Ensayando una evaluación general de la información recabada por su oficina mediante el acompañamiento, Julio recalcó dos puntos: en primer lugar, las carencias y dificultades de conectividad, de las que nos hemos ocupado en las secciones previas; en segundo lugar, la falta de planteamientos para mejorar la estrategia de educación a distancia: “es bajísimo en lo que es innovar en estrategia, ellos, la mayoría de docentes, se conforman con entregar la información de la estrategia, ese es otro problema también que tenemos”.

5. LA VISIÓN DE FUTURO: EXPECTATIVAS, PREOCUPACIONES Y PROPUESTAS

5.1 De cara al año escolar 2021

Al ser consultados sobre sus perspectivas de futuro, concretamente pensando en el año escolar 2021, los docentes entrevistados ofrecieron en general dos puntos de vista. Por un lado, opinaron que, luego de lo difícil que ha sido trabajar durante el 2020, han adquirido una experiencia que les permitirá encarar el nuevo año escolar de buena manera, a pesar de los previsible problemas que surgirán. Por otro lado, este discurso optimista se torna en escepticismo y preocupación por una serie de dificultades que, según ellos, continuarán fuera de su control, como los problemas de conectividad y de recursos tecnológicos (entre estos últimos, las tabletas); los problemas logísticos y normativos; la falta de capacitación docente; las dudas sobre la modalidad que se aplicará para el dictado de las clases (remota, semipresencial o presencial), con opiniones distintas según la situación que ha vivido cada docente; las barreras sociales y económicas, propias del ámbito rural, que enfrentan las familias de sus estudiantes; la falta de motivación de los padres de familia para contribuir con las actividades educativas de sus hijos; y la falta de disponibilidad de vacunas contra el coronavirus. A continuación, desarrollaremos algunos de estos puntos.

Para empezar, el aspecto más destacable y positivo de las proyecciones hacia el 2021 fue la autopercepción de los docentes de que están en mejores condiciones de asumir el reto de la educación a distancia que el año pasado, gracias a la experiencia adquirida. Como dijo la profesora Doris (50 años, Piura-UGEL): "Va a seguir esto, sí, pero quizás en un inicio no nos encontró preparados para hacer ese trabajo, pero ya en este momento el docente de una u otra manera está trabajando con las TIC y hay docentes que también han adquirido ya su plan de telefonía, ya tienen experiencia en ese trabajo". Por otro lado, está la sensación de que sus estudiantes también están ya más familiarizados con ese sistema de enseñanza. Según Milagros (40 años, Piura), "En el multigrado donde estoy yo, los niños van a estar más acostumbrados a esta modalidad".

Por el contrario, Sandra (50 años, Cajamarca) opinó que los colegas que más problemas tuvieron para adaptarse a la educación a distancia, como los de mayor edad, dejarán posiblemente la docencia si se continúa con ese sistema: "En cuanto a mis colegas, uno dice que mejor va a cesar ya y así hay varios colegas, como a algunos les faltan pocos años, 'mejor dejamos', dicen, por tanta preocupación [E: ¿Qué es lo que les causa preocupación?] El trabajo en sí, por lo que es a distancia, por el uso de la tecnología".

En lo que respecta a poder contar el 2021 con mejores condiciones para realizar su trabajo —un punto en el que resaltan los problemas de recursos tecnológicos y de

conectividad—, solo unos pocos docentes se mostraron optimistas, como fue el caso de Doris (50 años, Piura-UGEL): “[El] próximo año va a ser mejor, porque se supone que hasta el momento ya el gobierno tiene programada la implementación con las tablets, y se supone que ya se vio la situación de la conectividad, que la prioridad vienen a ser los estudiantes”.

En general, como se dijo, la mayoría de las maestras y maestros se mostraron suspicaces ante los ofrecimientos que ha hecho el Minedu de equipos y otras facilidades, sobre todo en lo que concierne a las tabletas. Por otro lado, como lo planteó Fernando (49 años, Loreto), se espera que una vez cumplido, el reparto de tabletas “llegue a todos, que no solamente llegue a unos cuantos”, y que simultáneamente se solucionen los problemas de conectividad.

Con respecto a los recursos tecnológicos, Norma (46 años, Piura) expuso lo siguiente:

Pienso que este aprendizaje que hemos tenido va a permanecer ya con nosotros, más bien, esto nos va a servir para proyectarnos, para poder usar estas plataformas y poder darles un mejor uso, quizás seguir implementando, pero la dificultad viene en el caserío. Por ejemplo, yo podré tener muchas ganas de realizar muchas cosas, pero lastimosamente a mis estudiantes no les va a llegar, porque no tienen buenos equipos, al estudiante no le va a llegar lo que yo quiero proyectarles. Entonces, por ahí a veces también tenemos esas limitaciones, y ellos a veces se desesperan cuando no pueden descargar, el celular se les malogra, y he tenido que escuchar a algunos niños llorando, diciendo “no puedo descargar”, “no puedo hacer la tarea”, “no lo puedo ver, el vídeo no llega”. Entonces, cositas así, a veces como que te sientes impotente.

Asimismo, con relación al reparto de tabletas electrónicas, los docentes esperaban recibir una apropiada capacitación para poder llevar a cabo las interacciones remotas con sus estudiantes. Como lo explicó Sandra (50 años, Cajamarca): “si no, vamos a quedar mal, nos van a dar las tabletas y no sabemos orientar al alumno”. Hubo también quienes se mostraron preocupados por lo que podría ocurrir con esos dispositivos en manos de los estudiantes: “Claro que genera preocupación, porque hay niños que no manejan esos aparatos y los pueden malograr” (Claudia, 49 años, Loreto).

En el entorno rural hay otros elementos que los docentes consideran como limitantes para el desarrollo del año escolar 2021. Y es que, aun en el supuesto de que mejoren las condiciones tecnológicas y de conectividad, esto de por sí solo no anula otros problemas que han tenido el 2020 (y que ya hemos comentado), como los desajustes entre la estrategia Aprendo en Casa y las realidades de la educación rural multigrado; el creciente desánimo que varios de ellos notan entre los estudiantes y las familias; los factores socioeconómicos

que impiden el adecuado desarrollo de las actividades escolares (como el trabajo infantil); y la sobrecarga de trabajo y el estrés laboral relacionados con la educación a distancia.

Asimismo, si bien casi todos los docentes entrevistados preveían que en el año 2021 seguirían trabajando en la modalidad virtual, no dejaban de expresar su deseo de poder retornar al sistema tradicional en algún momento del año. Seis de los once docentes hablaron de su esperanza de que comenzara lo antes posible la campaña de vacunación contra la COVID-19, y de que se los tomase en cuenta, considerando que en muchos casos se habían visto en la necesidad de realizar visitas domiciliarias y otras formas de actividad extramural, como la distribución de alimentos y de materiales educativos. Haciendo eco de la opinión de varios de sus colegas, la profesora Claudia (49 años, Loreto) cuestionaba la decisión de comenzar en algunos lugares las clases semipresenciales sin haber aún vacuna contra el coronavirus, una medida que juzgaba peligrosa tanto para los docentes como para las alumnas y alumnos:

Algunos maestros no estaban de acuerdo con esa normativa [sobre trabajo semipresencial] porque nos estamos arriesgando los maestros. Además, yo les daba una inquietud, de por qué nosotros tenemos que ir, si la enfermedad sigue ahí y no hay vacuna. La misma autoridad alta no se da cuenta que arriesgamos la salud de los alumnos.

Afloran, entonces, sentimientos encontrados que colocan a los docentes entre la preocupación por el riesgo que implica la pandemia y el deseo de retomar las clases presenciales. En el trasfondo de esta disyuntiva hallamos la idea compartida por todos de que la educación a distancia ha sido necesaria por la emergencia sanitaria, pero no les permite alcanzar los objetivos pedagógicos que se plantean. En general, los docentes opinan que esa modalidad de enseñanza no puede reemplazar al modelo presencial. Así, la interacción con sus estudiantes en el aula, algo que antes daban por sentado, es un aspecto cuya importancia reconocen ahora más que nunca. Como decía Daniel (44 años, Piura):

Tú no le puedes preguntar al profesor o a la que está haciendo clases de Aprendo en Casa, porque solamente escuchas y te quedas con esa idea. No como un profesor presencial, que estás en tu aula y que el niño puede alzar la mano para preguntar. [En Aprendo en Casa] ¿a quién le vas a preguntar en ese momento? ¿Te das cuenta? Tienes que preguntarle al profesor.

Finalmente, Lorena (42 años, Cajamarca) también se mostró preocupada por el tema de la estabilidad laboral: “yo soy contratada, no nombrada, cómo será para el siguiente año el contrato con nosotros”.

5.2 De la experiencia a las propuestas de cambio y mejora

A continuación, ofrecemos un panorama general de las propuestas de cambio y mejora que plantearon los docentes en las entrevistas, a veces de manera espontánea, cuando compartieron sus experiencias y opiniones sobre los variados temas que se les consultó, otras veces como respuesta a preguntas en las que se les pidió explícitamente formular recomendaciones para mejorar el proceso educativo.

Existe, en primer lugar, un consenso sobre la necesidad de solucionar el problema de la conectividad que impide el adecuado desarrollo de la educación a distancia. Aunque este puede ser el tópico más obvio, interesa exponer aquí las distintas formas como los maestros proponen resolver este inconveniente.

En lo que concierne al problema de la conectividad, las alternativas de solución pasan, en general, por una mirada amplia e integral de las diversas barreras que enfrenta el aprendizaje remoto en las áreas rurales. Ya hemos visto que en estas zonas el problema no se limita al acceso a internet, sino que abarca otros elementos, como la cobertura de la señal televisiva y radial; la infraestructura de antenas y cableado para internet y telefonía; la disponibilidad de aparatos de radio y televisión y de dispositivos electrónicos; el costo de acceso a estos servicios y la capacitación tecnológica.

Para los docentes que trabajan en zonas rurales, la conectividad no es una suerte de variable binaria sobre la que puede decirse solamente que existe o no, pues incluso en los lugares que cuentan con servicio de internet y telefonía, y con cobertura radial y televisiva, la señal puede ser intermitente, débil o tener un alcance muy limitado, y las familias pueden no tener los aparatos receptores y, de tenerlos, no necesariamente contar con los recursos para pagar ese servicio en la medida en que lo requiere la educación a distancia; por otro lado, los docentes, estudiantes y padres de familia pueden no tener los conocimientos y habilidades para usar dispositivos electrónicos. De ahí que en lo que concierne a la conectividad, las propuestas de los docentes apunten a varias direcciones.

Por ejemplo, desde una UGEL de Cajamarca, Julio (46 años) señaló que el Minedu debería aliarse con Transportes y Comunicaciones para habilitar la infraestructura de telecomunicaciones que se requiere en las localidades rurales: "El tema de conectividad tiene que estar a manos de las autoridades, uno tiene que buscar algunas alianzas con el Ministerio de Transportes y Comunicaciones para instalar antenas, el del internet, esa es una tarea pendiente". Desde Piura, Norma (46 años) comentó algo similar sobre la base de su experiencia:

Van a llegar esas tablets y no tenemos la cobertura necesaria. Entonces, va a ser un gasto en vano porque yo creo que primero deberían de buscar esas antenas, que lleguen con una mejor cobertura, o gestionar con las empresas telefónicas [Por] no tener la cobertura al 100%, los maestros no podemos trabajar constantemente, porque a veces la cobertura que tenemos [es] por horas, a veces los padres no tienen para que recarguen, ni siquiera para que timbren. Entonces yo me mato a veces llamando a uno por uno y no hay señal. Lo he vivido para mí, para mi colegio. Para mi caserío, lo más urgente es colocar antenas cercanas, eso me va a permitir poder ayudar al estudiante, mejorar su comunicación, escucharlo cuando él me hace una lectura por teléfono, escuchar sus dudas que tiene. Pero si no hay comunicación y si la comunicación está dos o tres minutos, no se puede hacer nada.

Previsiblemente, el tema de las tabletas electrónicas volvió a aparecer cuando los docentes tuvieron la oportunidad de plantear recomendaciones para mejorar la educación, incidiendo en que esos dispositivos fueran repartidos de manera oportuna y equitativa. Más allá de la distribución, se propuso capacitar a los tres actores involucrados en el sistema educativo, niños, padres y docentes, "en el uso de esas tabletas" (Milagros, 40 años, Piura).

Del mismo modo, varios docentes mencionaron la necesidad de que se cubran los costos del acceso a internet y telefonía no solo de los docentes, sino también de las familias de los estudiantes: "A nosotros recién nos han puesto recargas, desde el mes pasado. En este caso, los padres de familia, ellos trabajan un día acá, algunos ganan 15 o 20 soles, imagínese para que vivan y pongan su recarga, en este caso sería la recarga para los estudiantes (Lorena, 42 años, Cajamarca). Por lo que indicó Doris (50 años), de una UGEL de Piura, la idea de apoyar a las familias era compartida por otros maestros: "Cuando llamamos a los profesores para actualizar los datos del plan de telefonía de los docentes, nos decían que en vez de dármele a mí hay que dárselo a los estudiantes".

Por otro lado, cuando se les preguntó cómo piensan que se podría mejorar el acompañamiento y monitoreo docente, varios sugirieron prestar más atención a la dimensión socioemocional de los docentes, tanto por las fuertes exigencias de la educación a distancia, como por las muchas otras circunstancias que se derivan de la pandemia. Según Norma (46 años, Piura), "El Ministerio también debería ver la parte humana, no simplemente decir 'se van a trabajar y punto', también ver que detrás de ese maestro, también hay una familia". Coincidiendo con su colega, Daniel (44 años, Piura) propuso lo siguiente:

Bueno, el monitoreo, para comenzar, debe mejorar en el sentido de que deben ser más conscientes y más flexibles para poder saber cómo el docente, no solamente debe estar, hay que conocer la vida del docente, cada uno, ¿no?, porque no solamente tienen que hacer las clases, tienen que ver la dirección, sino también tienen que ver la familia.

Algo muy parecido afirmó Doris (50 años, Piura): “Que se trabaje más el aspecto socioemocional con los docentes, porque verdaderamente a nosotros una psicóloga nos queda corta”. Esta maestra sugirió también dos clases de seguimiento docente:

La observación en el aula virtual del docente, cómo está trabajando, si está considerando los criterios de aprendizaje, si logra el producto, si regula los comportamientos de los estudiantes, porque, a veces, hay formas de estudiantes, o entre ellos a veces comienzan a fastidiarse. Entonces, yo pienso que deben ser dos instrumentos diferentes: uno para la parte administrativa y otro para la parte pedagógica.

Por cierto, esa “parte administrativa” que mencionó Doris fue materia de crítica. A Alonso (51 años, Cajamarca), por ejemplo, le resultaba agobiante tener que lidiar con un “montón de papeles” que juzgaba innecesarios y que le restaban tiempo a su labor pedagógica: “Muchos papeles, y yo no lo veo tan bueno eso”, afirmó. La misma opinión tuvo Carlos (54 años, Loreto), para quien sería mejor emplear formularios electrónicos para recabar algunos datos que se le solicitan a los docentes: “De repente podrían hacer unas fichas y aplicarlas de manera virtual”.

Otros docentes propusieron que el acompañamiento y monitoreo docente se realizarán tomando en cuenta las continuas alteraciones del horario de trabajo que han experimentado con el paso a la educación a distancia. Por ejemplo, desde Piura, Norma (46 años) planteó efectuarlo de noche:

Deberían de repente monitorear por la noche, en un horario donde uno ya está estable, porque, mira, yo estoy en aula virtual y tengo que poner en vibrador y veo los nombres de los niños y así y realmente nos pasa, porque la gran mayoría tenemos encargatura y tenemos dirección y aula y nos pasan estas situaciones [...] En el colegio tienes de ocho a una con tus niños y ya en la tarde puedes avanzar la parte administrativa, pero ahorita en pandemia no lo puedes hacer, llega las siete de la noche y sigues trabajando, llega las diez de la noche y te vence el sueño, pero tienes que avanzar.

A propósito de la carga laboral, no faltaron quienes sugirieron contratar a más profesionales que pudieran apoyar a los docentes que trabajan con diferentes grados y a los directivos y especialistas de UGEL en sus tareas administrativas. Desde una UGEL de Piura, Doris (50 años) explicó que ella desempeñaba funciones que formalmente no le correspondían, por lo que insistió en la necesidad de ampliar los recursos humanos: “Se tiene que implementar a personal porque no tenemos un personal que sea responsable del mantenimiento, para tener un responsable de imagen institucional, porque toda esa función la asumimos nosotros”. Desde Loreto, Carlos (54 años) habló también de la escasez de maestros:

En la zona rural, la política de educación es que tenemos 33 alumnos y dos maestros, pienso [que] podría ser de 30 alumnos hasta tres maestros, diez para cada docente, un docente para cada ciclo, un maestro para segundo, tercero y así, por el tema de las competencias también. [E: ¿Ahora cómo están?] Un docente para el tercer ciclo y para el cuarto ciclo casi la mitad, porque tercero y cuarto es un ciclo. Pero peor están los colegios unidocentes, porque están laborando [con] un solo docente para seis grados y ahí sí hay una deficiencia total, porque un maestro no aplica la estrategia de ver las áreas o capacidades diferenciadas o los desempeños diferenciados.

En lo que respecta al problema de la falta de participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, tres docentes propusieron desarrollar proyectos de comunicación, "motivación" o seguimiento. Alonso (51 años, Cajamarca) lo expuso de la siguiente manera: "el ministerio tiene que hacer más reflexiones, propaganda, publicidad de repente para que los padres, maestros y alumnos tomen conciencia acerca de esto". Según Fernando (49 años, Loreto), "tienen que estar más involucrados los papás y los niños también". Desde Piura, Daniel (44 años) planteó ir más allá de los llamados a la toma de conciencia:

Que vean que la educación es una forma de superación, y hablar con el padre de familia, monitorear al padre de familia, ver si verdaderamente el padre de familia se sienta con los niños, tomarles una evaluación también a los padres de familia para saber si verdaderamente están preparados, porque el padre de familia es el que pasa más horas con el niño.

Para Carlos (54 años, Loreto), estas iniciativas deberían contemplar no solo el aspecto pedagógico sino también el estado emocional y físico de los estudiantes: "Se tendría que atender la parte emocional de los niños, como en qué condiciones están algunos. Eso es lo primordial, trabajar un poco para ver su estado emocional, también la parte espiritual, también lo físico porque algunos niños no están bien alimentados", señaló.

De otra parte, las recomendaciones más centradas en la dimensión pedagógica apuntaron a adaptar los contenidos de Aprendo en Casa, considerando las particularidades de la educación rural multigrado. Si bien la mayoría de los docentes valoraron el diseño y puesta en marcha en 2020 de esa estrategia educativa a distancia, también indicaron que muchos de sus estudiantes tenían dificultades para asimilar o comprender sus contenidos. Como explicó Alonso (51 años, Cajamarca), "las clases sí han sido didácticas, pero didácticas para nosotros [...] profesores sí entendíamos, pero los alumnos no, ni tampoco los padres". Desde su punto de vista, se requiere simplificar los contenidos y organizarlos de un modo que facilite el trabajo de los docentes de la modalidad multigrado:

Con las clases de Aprendo en Casa todo bien didáctico, entendible, tan solo que acá debemos recomendar algunas cositas, porque para primer y segundo grado, pues, obviamente, primer grado no tienen los mismos aprendizajes que los alumnos de zona urbana, zona rural es diferente, totalmente diferente. Entonces ahí es que el ministerio también tiene que adaptarlo, o sea, un poquito más simple a los de zona rural. Claro, los conocimientos pueden tener tan igual como los de la zona urbana, pero los de la zona urbana tienen obviamente un profesor a cargo, solo uno por grado, en cambio nosotros acá tenemos dos grados, a veces tres grados, es el problema [...] Tiene que ser más clarito, o de repente unas lecturas más chiquitas, pero el tema, se puede decir, los contenidos, las sesiones pueden ser iguales, pero las lecturas más chiquitas para primer grado y segundo grado [no] tremendas lecturas como para quinto y sexto.

Como parte de estas adaptaciones de Aprendo en Casa al medio rural, varios docentes esperaron poder contar en el futuro con más y mejores materiales educativos, aludiendo a libros, fichas y otros recursos. Como vimos, los materiales les habían resultado útiles para suplir las carencias de conectividad. Desde Loreto, Carlos (54 años) señaló: “El tema de las fichas, que los maestros puedan utilizar nuevas estrategias de cómo llegar a ellos [los estudiantes]. Que el ministerio también ayude con los libros, actualizados”. Desde Cajamarca, Alonso (51 años) indicó: “Yo pienso que deben darnos algunas fichas para los niños”.

Finalmente, unos docentes se refirieron a la importancia de desarrollar más investigaciones sobre la educación rural para poder plantear mejoras sustentadas en evidencia. De hecho, valoraron la oportunidad de ser entrevistados y de que se les consultase sobre sus problemas y necesidades, y esperaban que esta información sirviera. Como lo expresó Julio (46 años, Cajamarca-UGEL): “Me parece importante que se recoja la información de primera mano [...] y se cruce la información y podamos tener alguna lectura, informes que nos ayuden a nosotros también a seguir mejorando, a tomar decisiones y seguir mejorando la educación en el Perú, eso es muy importante”.

Norma (46 años, Piura), por su lado, consideró que mediante estas investigaciones se puede comprender mejor la diversidad de situaciones que viven no solo los docentes, sino también los estudiantes y sus familias en el ámbito rural. Desde su perspectiva, estos estudios pueden contribuir a disminuir las brechas entre los mundos urbano y rural:

Yo pienso que el ministerio debería recoger información, así como una pequeña encuesta [para ver] realmente qué limitaciones tiene cada caserío, cuáles son las sugerencias o los pedidos que debemos de realizar, porque tenemos realidades totalmente diferentes, situaciones, familias, contextos que no son iguales de un caserío al otro. Entonces, yo pienso que el Estado, el Ministerio de Educación, debería llamar a los directores, que son los que

viven más cerca al problema o, en todo caso, [a] los coordinadores, que están más cerca o más empapados con la situación. Porque, si bien es cierto el ministerio está en Lima y todo gira alrededor de la zona urbana, ellos no piensan cómo están las zonas rurales. Claro, ellos imaginan cosas que realmente pueden ser, más no viven en la realidad. El ministerio debería de recoger o realizar encuestas o ir a los mismos lugares, preguntar a los padres de familia cómo están recibiendo, cómo han sido atendidos, qué limitaciones tienen, más que todo es buscar estas estrategias que nos permitan que el próximo año esta situación sea mejor.

Daniel (44 años, Piura) fue incluso más específico, al proponer investigaciones sobre la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos: “me gustaría [...] que den a conocer cómo también el padre de familia debe tomar responsabilidad en este asunto”. Asimismo, resaltó la importancia de que estas pesquisas lleven a las instancias encargadas de la toma de decisiones a solucionar los problemas de la educación rural: “Que se dé a conocer a muchas personas [los resultados de investigaciones] para dar una solución, por lo menos que se pongan a pensar en cómo solucionar este problema, y mayormente las personas que tengan esas posibilidades de hacer o autoridades afines, ojalá que eso sea posible, por el bienestar del niño y su futuro también”.

6. CONCLUSIÓN

Este estudio cualitativo sobre el impacto de la pandemia por coronavirus en los docentes de escuelas rurales multigrado de tres regiones del Perú revela un panorama de múltiples y severos problemas que los afectan en los planos psicosocial, familiar y laboral, y expone asimismo un conjunto de barreras materiales, organizativas y sociales que han dificultado su proceso de adecuación al nuevo modelo de educación a distancia. En principio, el análisis comparativo de sus narrativas da cuenta del enorme impacto de la COVID-19 en sus vidas. De los once entrevistados, nueve experimentaron algún problema emocional (“ansiedad”, “angustia”, “depresión”, “traumas”, entre otros), ya sea por haber contraído la infección ellos mismos o por haber visto enfermar o fallecer a parientes o allegados durante los primeros nueve meses de la crisis sanitaria. A esto se añaden los apuros económicos vinculados con los problemas de salud propios o de personas cercanas, los cambios en la vida familiar debido al confinamiento y, en especial, la transformación radical de su esquema de trabajo. Esto último apareció vinculado con un estrés por el aumento súbito y desproporcionado de la carga laboral (tanto docente como administrativa), por la difícil adaptación al esquema de educación a distancia y por una serie de obstáculos logísticos y estructurales presentes en el mundo rural, que limitaban o impedían el desarrollo de las labores educativas.

A pesar de todas estas dificultades, una mirada a las narrativas permite apreciar la notable capacidad de adaptación de los docentes, quienes emplearon diversas estrategias para solucionar esos inconvenientes. En los planos personal y familiar, las redes de parentesco aparecen como el principal soporte para superar los traumas, pérdidas y problemas domésticos. En el plano laboral, el apoyo de instituciones, los aliados comunitarios y las soluciones ideadas por ellos mismos (aun si no siempre exitosas) figuran como los principales elementos para vencer las barreras. En general, en todos los planos es posible identificar un primer momento muy cargado de contrariedades, incertidumbre y temor que poco a poco y hasta cierto punto se va disipando, conforme se familiarizan con las situaciones que provoca la crisis sanitaria.

Los problemas que señalamos han sido identificados en otros estudios realizados tanto en el Perú como en otros países del mundo. Respecto a cómo la pandemia de COVID-19 ha afectado el bienestar docente, una encuesta a 74 maestras y maestros de Huancavelica encontró altos niveles de ansiedad y estrés provocados por la sobrecarga laboral, una situación que prevalecía entre las mujeres, especialmente entre quienes tenían hijos pequeños (Quispe-Victoria y García Curo 2020). En ese estudio se encontró que, en general, tener hijos pequeños y trabajar también con estudiantes menores de edad llevaban a tener una mayor dificultad para afrontar las exigencias del trabajo a distancia y los cambios en los hábitos domésticos debido al confinamiento. Por otro lado, un estudio cualitativo con 24 docentes británicos de primaria y secundaria ha hallado que la sobrecarga laboral

ha afectado más el bienestar y la salud mental de los profesores del nivel primario (Kim, Oxley y Asbury 2021), mientras que otra investigación en Eslovenia ha reportado esa misma diferencia en los momentos iniciales del paso a la educación a distancia, en una encuesta a 1081 docentes y consejeros de escuelas elementales y secundarias (Karjnc y otros 2020).

En general, casi todos los estudios que se han enfocado en el bienestar docente en escuelas de educación básica, en el contexto del cambio a la educación virtual alrededor del mundo, han señalado una o más formas en que esta circunstancia ha tenido un impacto negativo en la salud mental y las condiciones laborales de los docentes. Y aunque ese impacto se comprueba transversalmente en todos los niveles y modalidades educativos, tanto en el campo como en la ciudad, normalmente los problemas son más apremiantes en la educación rural, como se ha constatado en el Perú (Ortega 2021), en otros países latinoamericanos (Díaz 2020; Folmer y otros 2020; Moreno y Moreno 2020; Nunes, Carvalho y Vizolli 2020; Portillo, Reynoso y Castellanos 2020; Soares y otros 2020), en Sudáfrica (Dube 2020) e incluso en países desarrollados (Aguliera y Nightengale-Lee 2020; Kaden 2020; Monge, Gómez y Jiménez 2020; Palau y otros 2021; Rowe y otros 2020; Scully, Lehane y Scully 2021).

Dos importantes factores aparecen repetidamente en muchos países donde se ha investigado la situación de los docentes de educación básica y su bienestar durante la pandemia. El primero es la sobrecarga de trabajo durante la adecuación de las labores educativas a una nueva modalidad de enseñanza, persistentemente asociada con el síndrome de burnout en exploraciones cualitativas que ofrecen descripciones pormenorizadas de cómo se manifiesta (Kim y otros 2020, 2021); en estudios cuantitativos que dan cuenta de su extensión o prevalencia en muestras probabilísticas y no probabilísticas de docentes de diversos países (Amri y otros 2020; Collie 2021; Karjnc y otros 2020; MacIntyre, Gregersen y Mercer 2020; Prado-Gascó y otros 2020; para Perú, Padilla 2020 y Pillaca 2021), y en trabajos realizados con enfoques mixtos (Kaden 2020). En otros casos, las investigaciones reconocen aspectos más específicos, como el estrés, el "estrés ocupacional", la ansiedad, la depresión, el incremento de "emociones negativas", el "agotamiento emocional", el "agobio laboral", los "riesgos psicosociales" y la "reducción en la satisfacción laboral", igualmente desde miradas cualitativas (Bravo, Mansilla y Veliz 2020; Folmer y otros 2020) y cuantitativas (Gamboa y otros 2021; Mikuskova y Veresova 2020; Panisoara y otros 2020; Portillo, Reynoso y Castellanos 2020). Algunos estudios han establecido una relación directa entre el uso de las TIC y la sobrecarga laboral (Amri y otros 2020; MacIntyre, Gregersen y Mercer 2020; Mikuskova y Veresova 2020), lo que llevado, incluso, al análisis de este fenómeno desde el concepto de "tecnoestrés" (technostress) (Panisoara y otros 2020), y otros han enfatizado lo que se ha visto en este estudio acerca del conflicto en la convergencia de roles laborales y domésticos en las experiencias de los docentes (Amri y otros 2020; Palau y otros 2021).

El segundo gran factor concierne sobre todo a los espacios rurales, por las inequidades y carencias que dificultan y a veces hasta impiden conducir la educación a distancia en esos contextos, problemas que se exponen como desigualdades estructurales, “vulnerabilidad” de poblaciones desfavorecidas, “división digital” (Alvi y Gupta 2020; Díaz 2020; Monge, Gómez y Jiménez 2020; Palau y otros 2021; Portillo, Reynoso y Castellanos 2020; Prado-Gascó y otros 2020), falta de capacitación para esta modalidad de trabajo entre los docentes rurales (Soares y otros 2020), y exclusiones sociales asociadas con la etnicidad (véase Ortega 2021 para un análisis etnográfico de la desatención de la pertinencia cultural en el Perú).

Por lo que se puede apreciar en estas y otras investigaciones, el negativo impacto de la pandemia en el bienestar docente es un fenómeno multicausal, que no se debe solo a factores laborales o a las carencias para el desarrollo de las actividades educativas, sino a la convergencia de una suma de variables y condiciones, que incluyen las incertidumbres motivadas por las transformaciones de la vida y el trabajo, la preocupación por las situaciones que atraviesan otras personas —entre ellas los estudiantes y sus familias— y los temores por lo que depara el futuro (Alves, Lopes y Precioso 2021; Kim y otros 2020, 2021). Frente a todo ello, esta investigación incluye como un aporte el rol de la propia infección por coronavirus en la vida de los docentes y en su entorno familiar y de allegados, un tema escasamente desarrollado en la literatura peruana e internacional, o que muchas veces no se menciona en los reportes, quizás por las diferencias que existen entre el Perú y otros países en la diseminación de la COVID-19 en las poblaciones.

Al examinar estos tópicos, es importante no perder de vista que la educación rural multigrado se desarrolla en el Perú bajo condiciones que se ubican en el mayor extremo posible de desventajas y exclusiones, tanto en el eje de las brechas de inequidad que la separan de la educación urbana, como también por los elevados niveles de pobreza y la postergación de las poblaciones rurales. Bajo estas condiciones, son también extremas las carencias de conectividad y acceso a recursos y TIC, lo que por supuesto presenta un complejo escenario de problemas para la educación a distancia. En tal sentido, las perspectivas de los docentes llevan a reconfigurar el concepto de “falta de conectividad”, que desde nociones estrechas y ancladas en el mundo urbano tiende a ser visto tan solo como limitaciones en el acceso a servicios de internet y telefonía. En contraste, para los profesores de escuelas rurales la falta de conectividad es un concepto mucho más amplio y que tiene múltiples aristas, incluyendo las dificultades que enfrentan las familias de menores ingresos para costear tanto el acceso a dichos servicios como la adquisición de equipos telefónicos y de computación; la disponibilidad de estos equipos para labores educativas; la insuficiencia o falta de infraestructura básica de telecomunicaciones, que determina la carencia, debilidad o pobre calidad de las señales de internet y telefonía, en los lugares donde existen; las limitaciones o ausencias en la cobertura radial y televisiva, con especial referencia a las transmisiones de la estrategia Aprendo en Casa por esas vías; la

tenencia o no de aparatos receptores de televisión e incluso radio; la escasez de redes de suministro de energía eléctrica; y las habilidades para manejar recursos y TIC en las poblaciones de estas áreas.

El escenario descrito ha confrontado a estos docentes con desafíos mayores, que a su vez han propiciado el desarrollo de diversas adaptaciones, o al menos intentos de solución, al poner en marcha un modelo educativo improvisado, para el que no han estado preparados ni ellos, ni los órganos intermedios del sistema educativo ni el Estado. En la práctica, la figura más común ha sido la implementación de modalidades híbridas de trabajo, con la aplicación del nuevo modelo de educación a distancia solo donde ha sido posible y con los segmentos de estudiantes que podían participar, mientras que simultáneamente ensayaban estrategias de trabajo particulares con quienes no podían acceder a esa modalidad educativa. En este esfuerzo, han incorporado algunos componentes extramurales y de educación semipresencial para atender los casos más difíciles, empleando diferentes tipos de materiales educativos y contando usualmente con la colaboración de actores locales, entre los que destacan las asociaciones de padres de familia y algunas organizaciones comunitarias, como rondas y comunidades campesinas.

Otras investigaciones han descrito el mismo fenómeno, empleando también el concepto de hibridez para caracterizarlo en zonas rurales de los Estados Unidos (Kaden 2020), o la idea de una enseñanza individualizada, con la adaptación de materiales educativos para responder a necesidades específicas en México (Portillo, Reynoso y Castellanos 2020). Sobre este punto, un estudio cualitativo con docentes británicos ha sostenido que una mayor "autonomía" en el desarrollo de las actividades pedagógicas estaría contribuyendo a mejores resultados en la salud mental y el bienestar (Kim, Oxley y Asbury 2021), mientras que otro estudio con 325 docentes australianos ha confirmado una relación positiva entre la autonomía en el trabajo y un mayor optimismo, un menor estrés y un menor agotamiento emocional (emotional exhaustion) (Collie 2021). En Cataluña, una encuesta a 48 directores de escuelas ha encontrado igualmente que estos adaptaban sus propias estrategias en el ámbito institucional para responder a las nuevas circunstancias de la educación a distancia (Palau y otros 2021).

No obstante, si bien la realización de tareas complementarias a la educación a distancia ha servido para sostener y darle continuidad a la labor educativa durante la crisis sanitaria, para los docentes entrevistados estas actividades han significado también niveles elevados de exigencia, que en los relatos aparecen reiteradamente asociados con una sobrecarga de trabajo y estrés laboral. Aun cuando normalmente ofrecieron valoraciones positivas del acompañamiento docente que se les brindó desde las instancias de gestión educativa, consiguieron habituarse al uso de las TIC para la educación a distancia y reportaron una distribución relativamente exitosa de materiales educativos a sus estudiantes, predomina

entre estos profesores la sensación de que no les ha sido posible alcanzar sus objetivos pedagógicos o lograr avances académicos en la medida de lo proyectado, lo que atribuyen a una suma de razones y condicionamientos que se encuentran comúnmente fuera de su alcance. Más allá de las agudas carencias de conectividad (en la noción amplia que manejan), los docentes identificaron otras importantes barreras para su trabajo, principalmente: la escasa participación de los padres en apoyo a las actividades educativas de sus hijos (en lo que algunos percibían como “falta de compromiso”, y otros como una comprensible ausencia por motivos laborales o circunstancias domésticas); los desajustes entre los esquemas de la estrategia Aprendo en Casa y las realidades de la educación rural multigrado; y los trastornos socioeconómicos ocasionados por la pandemia, con sus particulares manifestaciones en los espacios rurales. En general, por estas y otras razones, la mayoría de los docentes percibieron que el interés o participación de sus estudiantes decrecía progresivamente (por “cansancio” o abandono escolar). Por todos estos factores, el modelo educativo a distancia no parece ser sostenible en el tiempo, sin la introducción de componentes que aborden directamente los problemas del bienestar docente, las limitaciones materiales y tecnológicas, y otros elementos complementarios de apoyo social y administrativo.

Nada de esto significa, sin embargo, que los docentes juzguen la experiencia de 2020 como un “año perdido”. Por el contrario, destaca en sus discursos el esfuerzo y los “sacrificios” que han realizado para mantener en marcha el servicio educativo en medio de circunstancias muy difíciles. Y, más que eso, sienten que sus vivencias los ha fortalecido en sus capacidades para afrontar un siguiente año escolar en el que prevén la continuidad de la educación a distancia, aunque todos preferirían retornar a la modalidad presencial, siempre que desaparezcan los riesgos sanitarios.

Otro aspecto que resalta de las entrevistas es la solidaridad que demuestran los docentes. La descripción de sus propios dramas viene por lo general acompañada de una preocupación por sus alumnas y alumnos, por las familias de estos estudiantes e incluso por la comunidad donde viven, un aspecto que ha sido también destacado en dos trabajos con docentes británicos (Kim y otros 2020, 2021). Es posible que esta empatía se haya acentuado durante la pandemia, en vista de que esta situación ha propiciado un mayor acercamiento entre los profesores, estudiantes y familias. De hecho, varios de los docentes entrevistados señalaron que bajo esta circunstancia (por ejemplo, con las visitas domiciliarias que se han visto obligados a hacer) han podido conocer de cerca los problemas que sufren sus alumnos en el hogar, lo que les ha permitido a veces intervenir para evitar el abandono escolar.

Esta misma preocupación de los docentes por sus estudiantes, las familias y el entorno introduce un aporte de la mayor relevancia teórica para el diseño o la reformulación de modelos educativos aplicables en zonas rurales, con implicancias prácticas en el establecimiento de estrategias pedagógicas y procedimientos administrativos. En las

concepciones que emergen de sus experiencias, la educación a distancia no puede funcionar de manera unidireccional, como una suma de contenidos, materiales y métodos de enseñanza que llegan al estudiante a través del maestro y con la mediación de plataformas tecnológicas. En lugar de eso, se necesita un enfoque bidireccional, donde el núcleo conformado por la dupla maestro-estudiante pueda contar con un soporte adecuado detrás de cada extremo: el maestro, por un lado, con el respaldo que el sistema educativo le pueda ofrecer bajo la forma de acompañamiento, capacitación, herramientas tecnológicas y recursos pedagógicos; y el estudiante, por otro lado, con el apoyo que también se le debe brindar en términos logísticos y de seguimiento y soporte familiar, sin descuidar los elementos de su contexto inmediato que podrían obstaculizar la participación de ellos y sus padres en el proceso.

Este segundo componente, que los docentes reconocen como la parte más débil del modelo educativo aplicado en 2020, amerita que se le preste una mayor atención en el futuro, mediante estrategias, intervenciones y actividades específicamente enfocadas en las familias y localidades rurales. Al respecto, diversas investigaciones en otras partes del mundo han destacado también la necesidad de afinar las estrategias educativas en el componente “esencial” del apoyo familiar (Palau y otros 2021) y el “soporte social” más amplio de la administración educativa, los colegas e incluso las familias de los propios docentes, que en un estudio en Marruecos figuran entre los factores asociados al síndrome de burnout entre quienes no percibían esos apoyos (Amri y otros 2020), lo mismo que en otro trabajo que evaluó la presencia de esta condición en docentes mexicanos y españoles (Prado-Gascó y otros 2020).

El análisis comparativo de los datos obtenidos en este estudio arroja, en general, pocas diferencias en los diversos ejes de contrastación establecidos desde la etapa de diseño: sexo, edad, región y función de los informantes (de acuerdo a sus cargas administrativas). En alguna medida, las carencias de conectividad y las dificultades en el trabajo extramural tienden a aparecer algo más acentuadas en las narrativas recogidas en Loreto, lo que podría estar reflejando el más complicado panorama de barreras geográficas en esta región. Luego, también en Loreto encontramos las iniciativas más institucionalizadas y de mayor alcance para la adaptación de la estrategia educativa a distancia, en función de las señaladas barreras geográficas y de la diversidad cultural y lingüística del espacio amazónico, por la intervención del gobierno regional con un plan de emergencia educativa.

Con respecto a las diferencias de edad, los datos no apoyan del todo el supuesto de que los profesores mayores tendrían problemas severos para el empleo de las TIC en la estrategia “virtual” de enseñanza, pues si bien algunos de ellos mencionaron haber tenido ciertas dificultades iniciales en este aspecto, no hallamos problemas insalvables en las historias. Eventualmente, todos los entrevistados refirieron que habían logrado familiarizarse

con el uso de la plataforma de Aprendo en Casa. No obstante, dicho supuesto sí persistía en sus percepciones sobre los problemas de adaptación de otros colegas de mayor edad. De otra parte, tampoco observamos grandes sesgos de género en sus discursos sobre los distintos temas tratados en las entrevistas —incluidos los ajustes en su vida doméstica con el confinamiento y el trabajo en el hogar—, donde predominan más bien imágenes de reparto equitativo de responsabilidades en sus núcleos familiares. Y, desde el enfoque en el bienestar docente a escala individual, el principal eje de diferenciación distingue a quienes experimentaron más duramente la presencia de la COVID-19 en sus vidas o las de sus allegados, de quienes no la sufrieron directamente, por la muy marcada afectación personal y emocional reconocible entre los primeros, mientras que el estrés laboral sí atraviesa todas las historias. Por supuesto, las similitudes y diferencias que emergen de estas comparaciones se circunscriben solo a la muestra de entrevistados y no son extrapolables a las categorías sociales, etarias o regionales a las que ellos pertenecen.

Los hallazgos de este estudio constituyen una contribución original al conocimiento de los factores y condiciones que afectan el bienestar de los docentes de escuelas rurales multigrado y al desarrollo de sus labores educativas en el Perú, en el contexto de la crisis sanitaria por la pandemia mundial de coronavirus. Si bien hay numerosas iniciativas de investigación acerca del impacto de esta crisis en la educación y en los docentes de escuelas públicas, tanto en el Perú como en el resto del mundo, el valor de este estudio reside en la información de primera mano que aporta acerca de una modalidad específica de educación rural, que se desarrolla en un escenario de crónicas y hondas carencias, y que atiende las necesidades educativas de las poblaciones más desfavorecidas del país. Además, el estudio muestra cómo ha sido posible aplicar en el país un modelo de “educación a distancia” bajo circunstancias extremas de falta de conectividad, recursos y TIC, en una coyuntura histórica sin precedentes. Y, en la medida en que pone de relieve las voces de los propios protagonistas, el trabajo aporta igualmente una comprensión contextualizada y en profundidad de sus experiencias, prácticas, perspectivas y preocupaciones.

Desde luego, la aproximación cualitativa ensayada tiene sus limitaciones, como los sesgos que cabe esperar en cualquier estudio basado en entrevistas, y la imposibilidad de formular generalizaciones a partir de los hallazgos obtenidos con una muestra pequeña y no probabilística de docentes. Aun así, las informaciones e interpretaciones mostradas en este acercamiento exploratorio a los docentes de escuelas rurales multigrado pueden servir para enriquecer los conceptos y criterios empleados en el desarrollo de políticas educativas, y también para realizar nuevos estudios, cualitativos y cuantitativos, que idealmente deberían abordar aspectos adicionales de la problemática tratada (estudiantes, padres de familia, cuestiones pedagógicas, realidades de otras regiones, factores institucionales, etc.).

7. RECOMENDACIONES

Esta sección de recomendaciones se basa, por un lado, en la comparación e interpretación de los datos, y por otro, en las propuestas que los propios docentes formularon durante la entrevista, tanto de manera espontánea, cuando daban cuenta de sus problemas y preocupaciones, como al responder a preguntas directas en las que se les solicitó sugerir mejoras en las políticas educativas y organización de los procesos pedagógicos.

- Con respecto al bienestar docente, se necesita prestar mayor atención al aspecto socioemocional del trabajo y la vida de los profesores, mediante nuevos componentes enfocados en esta dimensión en los esquemas de acompañamiento y monitoreo de sus actividades, el fortalecimiento de los ya existentes, o su rediseño con miras a optimizar su eficacia. Los esfuerzos en este sentido deben considerar especialmente los aspectos del bienestar y la salud mental más vinculados con la sobrecarga de trabajo y el estrés laboral, además de formas particulares de soporte a los docentes directamente afectados por la pandemia de coronavirus. Todo esto, sin dejar de tomar en cuenta las recomendaciones que se han formulado en investigaciones recientes que han identificado variados problemas asociados con el bienestar docente en el contexto de la pandemia de COVID-19, incluidos la necesidad de un acompañamiento emocional (Palau y otros 2021) y otras medidas en los planos social y administrativo (Collie 2021; MacIntyre, Gregersen y Mercer 2020; McLean y otros 2019; Mikuskova y Veresova 2020; Panisoara y otros 2020).
- Se requiere asimismo atender la sobrecarga de trabajo y el estrés laboral entre los maestros, directores y otros funcionarios que sostienen la educación rural multigrado, que revelan un trasfondo de aguda escasez de personal docente y administrativo. Esta condición preexistente por el propio carácter multigrado se ha acentuado con el incremento de sus actividades y la complejidad de las exigencias que deben asumir para desarrollarlas, en vista de los múltiples inconvenientes que supone aplicar un modelo de educación a distancia sin herramientas y condiciones suficientes de conectividad.
- En el diseño de esquemas de trabajo para escuelas rurales, los conceptos de "conectividad" y "falta de conectividad" deben ser reformulados y ampliados para considerar las diversas situaciones que, en la práctica, atraviesan los docentes en escenarios extremos de carencia de conectividad, y que en el año escolar 2020 han quedado fuera de los supuestos básicos de la estrategia Aprendo en Casa.¹²

¹² Según las "Orientaciones para la comunicación" de Aprendo en Casa (aprendoencasa.pe - Orientaciones > Docentes > Orientaciones generales), los escenarios sin conectividad son aquellos donde "no se cuenta con acceso a internet, solo con TV y radio".

- Si bien el Minedu ha puesto en marcha un programa de distribución de tabletas electrónicas dirigido a estudiantes y docentes de escuelas rurales y urbanas, los obstáculos que en las zonas rurales se presentan en el rubro de las TIC van mucho más allá de la disponibilidad de equipos, y potencialmente pueden reducir la eficacia de dicha iniciativa de entrega de tabletas. Para tratar estas dificultades adicionales, es necesario que el Minedu y las autoridades educativas regionales y locales desplieguen acciones de política más amplias, en alianza con otros actores institucionales, empresariales y de la sociedad civil, destinadas a generar o fortalecer la infraestructura básica de conectividad y las capacidades locales en materia de las TIC.
- En cuanto a la estrategia Aprendo en Casa, se necesita diseñar e introducir adecuaciones procedimentales y de contenidos para responder mejor a las necesidades especiales de la educación rural, tomando en cuenta, principalmente, la diversidad sociocultural del país y las particularidades de los procesos pedagógicos que los docentes aplican en estas zonas. Para tal efecto, es indispensable recoger las perspectivas profesionales de los propios maestros rurales. Conviene también examinar las experiencias exitosas que se hayan podido alcanzar en las adaptaciones de la estrategia que se han venido haciendo en las regiones a lo largo del año escolar 2020, tanto en el ámbito de las prácticas pedagógicas de los docentes como en el de las iniciativas institucionales de mayor alcance. Asimismo, se debe revisar la evidencia internacional sobre la implementación de estrategias similares en otros contextos, sobre todo la que sostiene la necesidad de considerar las necesidades especiales de los estudiantes de menor edad y de los docentes que trabajan con ellos.
- Considerando que la participación, la continuidad y los logros académicos de los estudiantes en la educación a distancia presuponen un significativo elemento de apoyo en sus hogares, en adelante la implementación de este esquema de enseñanza debe considerar estrategias y actividades para promover la participación de los padres u otros actores del entorno social de los estudiantes en los procesos pedagógicos. Dependiendo del contexto local, las iniciativas institucionales de las escuelas y otras instancias del sector educación pueden incluir desde estrategias comunicacionales de amplio alcance (véase Silva 2020, para una propuesta en el Perú), hasta intervenciones de seguimiento particularizadas y sensibles a las variadas circunstancias domésticas y locales que podrían favorecer o limitar el avance académico de los estudiantes. En la perspectiva de los docentes, la debilidad o ausencia de este componente, que echan en falta como un complemento a sus esfuerzos pedagógicos en el modelo

educativo a distancia, aparece como uno de los principales condicionantes de las dificultades y frustraciones para alcanzar sus objetivos en la enseñanza, además del alejamiento de sus estudiantes por abandono escolar.

- En la misma línea de enfoque en las condiciones que los estudiantes tienen en su hogar para participar en la educación a distancia, es recomendable diseñar, evaluar e implementar protocolos de intervención, manejo y reporte de situaciones especialmente complicadas que los docentes podrían identificar como barreras mayores para la participación de los estudiantes en las actividades educativas, incluyendo, por ejemplo, casos de violencia familiar, afectaciones a la salud de los miembros del hogar, procesos de duelo por la pérdida de familiares, problemas de orden económico, u otros que podrían significar factores de riesgo para el abandono escolar. En las experiencias recogidas en este estudio, la comunicación que cotidianamente entablan los docentes con los estudiantes y sus familias ha propiciado también un mayor acercamiento de los maestros a este tipo de situaciones, en las que a veces han intervenido de acuerdo a su propio criterio, o —en menor medida— con el apoyo profesional de alguna instancia de gestión educativa. Es conveniente, por tanto, que desde estas mismas instancias u otras de mayor nivel se establezcan estándares, procedimientos y procesos de capacitación para fortalecer las habilidades de los docentes en el tratamiento básico de aspectos socioemocionales y la referencia de casos que requieran un manejo especializado.
- Ante el retorno a la educación presencial, y por las prácticas de adaptación de los docentes de escuelas rurales, que ya desde el año 2020 incluyen actividades extramurales y esquemas educativos semipresenciales, además de su participación en el reparto de materiales educativos y ayudas alimentarias, es necesario que ellos reciban mensajes claros y pormenorizados de las autoridades educativas acerca de su acceso a programas de inmunización para el coronavirus, y sobre los riesgos sanitarios en las localidades donde trabajan, en vista de su incertidumbre y expectativa en esta materia. Las mencionadas actividades extramurales, la vulnerabilidad de muchas poblaciones campesinas e indígenas frente a la COVID-19, y el muy limitado acceso de estos grupos a la atención de salud por la escasa presencia del sistema sanitario en las zonas rurales, justifican que se priorice la vacunación de estos docentes y poblaciones en los planes de vuelta a las clases presenciales.
- Se debe adquirir un conocimiento más amplio y profundo de los problemas de la educación rural en el contexto de la crisis sanitaria. Por el lado del bienestar

docente, los hallazgos de este estudio referidos a reportes de estrés laboral, diversas formas de afectación en el estado emocional y casos de infecciones por coronavirus entre los docentes llevan a plantear la necesidad de estudios transversales de prevalencia de estas condiciones de salud física y mental en esta población, cuyos resultados puedan ser empleados para la toma de decisiones y la implementación de intervenciones (con aportes de áreas como el trabajo social, la psicología y la salud pública). En los aspectos organizacionales y pedagógicos de la educación rural, conviene analizar más en detalle las prácticas de adaptación, los métodos que las maestras y maestros emplean en su trabajo cotidiano en el contexto de la pandemia, y la retroalimentación que pueden ofrecer para introducir mejoras en las plataformas de educación a distancia en zonas rurales. En este marco, es posible realizar, por ejemplo, investigaciones aplicadas sobre las mejores y más efectivas formas de brindar la capacitación y el acompañamiento que los docentes requieren para el desarrollo de su trabajo, e investigaciones operativas de los sistemas administrativos y logísticos de soporte a las labores pedagógicas. Y, con respecto a los estudiantes, sus familias y el entorno rural, sería provechoso aplicar distintos enfoques de investigación para comprender mejor las nuevas formas de aproximación entre los docentes, sus estudiantes y las variadas circunstancias que rodean sus relaciones bajo los nuevos esquemas de la educación a distancia y con el impacto de la pandemia.

Categorías temáticas empleadas para la investigación

1. Aspectos emocionales, preocupaciones, temores
2. Cambios asociados a la pandemia (docente y familia)
3. Economía familiar
4. Familia, hijos, relaciones familiares (del docente)
5. Actividades docentes, enseñanza
6. Actividades económicas no docentes
7. Adaptaciones frente a la crisis sanitaria
8. Alimentos, distribución
9. Apoyo a docentes desde el sector educación
10. Aprendo en Casa
11. Capacitación a docentes
12. Carencias, problemas, necesidades, inequidades
13. Colegas docentes y administrativos
14. Distribución de textos y otros materiales educativos, tablets
15. Educación a distancia
16. Escuelas rurales multigrado
17. Perspectivas a futuro (2021)
18. Problemas y cambios en actividades docentes (por la pandemia)
19. Sector educación, monitoreo, aspectos administrativos
20. Recomendaciones
21. Cambios en la comunidad y las familias
22. Contexto social, económico y geográfico
23. Estudiantes
24. Padres de familia de los estudiantes
25. Salud, aspectos sanitarios

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acton, Renae y Patti Glasgow (2015).** Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8).
- Agüero, Jorge M. (2021).** COVID-19 and the rise of intimate partner violence. *World Development*, enero, 137: 105217.
- Aguilera, Earl y Bianca Nightengale-Lee (2020).** Emergency remote teaching across urban and rural contexts: Perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5-6), 471-478. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- Aldrup, Karen y otros (2018).** Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Alves, Regina, Teresa Lopes y José Precioso (2021).** Teachers' well-being in times of COVID-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217.
- Alvi, Muzna y Manavi Gupta (2020).** Learning in times of lockdown: How COVID-19 is affecting education and food security in India. *Food Security*, 12(4), 793-796. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12571-020-01065-4>
- Amri, Abdeslam y otros (2020).** Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: Case of the Kenitra. *Pan African Medical Journal*, 35, 92. Disponible en: <https://doi.org/10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.24345>
- Bada Quispe, Octavio Fermín y otros (2020).** Estrés laboral y clima organizacional en docentes peruanos. *MediSur. Revista de Ciencias Médicas de Cienfuegos*, 18(6), 1138-1144.
- Banerjee, Debanjan (2020).** The COVID-19 outbreak: Crucial role the psychiatrists can play. *Asian Journal of Psychiatry*, 50, 102014.
- Beltramino, Lucía (comp.) (2000).** Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.

- Bonanno, George A. y otros (2010).** Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1-49.
- Bravo, Ninosca, Juan Guillermo Mansilla y Alex Veliz (2020).** Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19. *MediSur. Revista de Ciencias Médicas de Cienfuegos*, 18(5), 998-1008.
- Collie, Rebecca J. (2021).** COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *Aera Open*, 7(1), 1-15. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Collie, Rebecca J. y Andrew J. Martin (2017).** Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199-210.
- Collie, Rebecca J. y otros (2016).** Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788.
- Cornejo Chávez, Rodrigo y Marcela Quiñónez (2007).** Factores asociados al malestar/ bienestar docente. Una investigación actual. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 75-80.
- Corso de Zúñiga, Sandra y otros (2020).** Personal resources and personal vulnerability factors at work: An application of the job demands-resources model among teachers at private schools in Peru. *Current Psychology*, 39(1), 325-336.
- Dar, Kaiser Ahmad, Naved Iqbal y Arbaaz Mushtaq (2017).** Intolerance of uncertainty, depression, and anxiety: Examining the indirect and moderating effects of worry. *Asian Journal of Psychiatry*, 29, 129-133.
- Di Piero, Emilia y Jessica Miño (2000).** Nivel secundario y pandemia: Un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades. En L. Beltramino (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 152-160.

- Díaz, Rodrigo Fernando (2020).** (Des)conectar igualdad: Experiencias sobre el impacto en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia. *Question*, 2(66), e502. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/16696581e502>
- Dube, Bekithemba (2020).** Rural online learning in the context of COVID-19 in South Africa: Evoking an inclusive education approach. *Remie: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135-157. Disponible en: <https://doi.org/10.4471/remie.2020.5607>
- Edinger, Suzanne K. y Matthew J. Edinger (2018).** Improving teacher job satisfaction: The roles of social capital, teacher efficacy, and support. *The Journal of Psychology*, 152(8), 573-593.
- Fancourt, Daisy, Andrew Steptoe y Liam Wright (2020).** The Cummings effect: Politics, trust, and behaviours during the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 396(10249), 464-465.
- Folmer, Ivanio y otros (2020).** Trabalho e educação: o educador em uma escola do campo em tempos de COVID-19. *Pegada: A Revista da Geografia do Trabalho*, 21(2), 411-437. Disponible en: <https://doi.org/10.33026/peg.v21i2.7759>
- Fox, Alison y Elaine Wilson (2009).** 'Support our networking and help us belong!': Listening to beginning secondary school science teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 701-718.
- Gamboa, Audin Aloiso, César Augusto Hernández y Raúl Prada (2021).** Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del COVID-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. *Psicogente*, 24(45), 1-20. Disponible en: <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4156>
- Garrick, Adam y otros (2018).** Non-work time activities predicting teachers' work-related fatigue and engagement: An effort-recovery approach. *Australian Psychologist*, 53(3), 243-252.
- González-Macavilca, Milton y Lizeth Nolberto-Quispe (2019).** The ICT crisis in regular basic education in Peru: Teachers' perception of the incorporation and technologies used in the classroom. 2019 IEEE Sciences and Humanities International Research Conference (SHIRCON), 1-4.

- Higton, John y otros (2017).** Teacher workload survey 2016. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/594696/TWS-2016_FINAL_Research_brief_Feb_2017.pdf
- Hoglund, Wendy L., Kirsten E. Klinge y Naheed E. Hosan (2015).** Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337-357.
- Holmes, Emily A. y otros (2020).** Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560.
- Huarcaya-Victoria, Jeff (2020).** Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37, 327-334.
- Hwang, Yoon-Suk, Brendan Bartlett y Kirstine Hand (2017).** A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26-42.
- Jeffrey, Bob y Peter Woods (1996).** Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343.
- Johnson, Sheena y otros (2005).** The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*.
- Kaden, Ute (2020).** COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Karjnc, Živa y otros (2020).** Attitudes, perceived competence, perceived support and stress in primary and upper-secondary school teachers and school counselors in the initial period of distance learning due to the COVID-19 epidemic. *Sodobna Pedagogika: Journal of Contemporary Educational Studies*, 71(4), 76-92.
- Kim, Lisa E. e Irene Burić (2020).** Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661-1676. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/edu0000424>

- Kim, Lisa, Laura Oxley y Kathryn Asbury (2021).** "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and wellbeing during the COVID-19 pandemic in 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.31234/osf.io/cjpdx>
- Kraft, Matthew, William H. Marinell y Darrick Shen-Wei Yee (2016).** School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449.
- Kyriacou, Chris (2001).** Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Liu, Shuai y otros (2020).** Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e17-e18.
- Llobera, José R. (Comp.) (1975).** La antropología como ciencia. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Luy-Montejo, Carlos Augusto y otros (2019).** An analysis of Latin American scientific production on teacher stress (2010-2018). *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(3), 7-12.
- MacIntyre, Peter D., Tammy Gregersen y Sarah Mercer (2020).** Language teachers' coping strategies during the COVID-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.
- Martin, Nancy K., Daniel A. Sass y Thomas A. Schmitt (2012).** Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546-559.
- Mattern, Jessica y Johannes Bauer (2014).** Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68.
- McLean, Deija y otros (2019).** Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores. *School Psychology*, 34(5), 503-511.

McLean, Leigh y Carol M. Connor (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, 86(3), 945-954.

McLean, Leigh, Michelle Taylor y Manuela Jiménez (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85(1), 204-214.

McLellan, Ros y Susan Steward (2015). Measuring children and young people's wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 307-322.

McLeod, Julie y Katie Wright (2016). What does wellbeing do? An approach to defamiliarize keywords in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 776-792.

Menghi, María Soledad, Lucas Marcelo Rodríguez y María Emilia Oñate (2019). Diferencias en los valores de las dimensiones del burnout en educadores con y sin síntomas o problemas de salud. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 179-188.

Micklewright, Jerrim y otros (2014). Teachers in England's secondary schools: Evidence from TALIS 2013.

Mikuskova, Eva Ballová y Marcela Veresová (2020). Distance education during COVID-19: The perspective of Slovak teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 884-906. Disponible en: <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.884>

Monge, Carlos, Patricia Gómez y Teresa Jiménez (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: Impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>

Moreno, Rosa Noemí y Manuel Moreno (2020). Experiencias docentes en el contexto del COVID-19: Diversidad, desigualdad e inequidad en la crisis pandémica. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 10(19), 13-40.

Nasio, Juan David (2021). Tout le monde peut-il tomber en dépression ? : Une autre manière de soigner la dépression. París: Désir Payot.

Nesse, Randolph M. (2005). Natural selection and the elusiveness of happiness. En F. Huppert, N. Baylis y B. Keverne (eds.), *The science of well-being* (pp. 3-35). Oxford: Oxford University Press.

- Norris, Fran H., Matthew J. Friedman y Patricia J. Watson (2002).** 60,000 disaster victims speak: Part II. Summary and implications of the disaster mental health research. *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes*, 65(3), 240-260.
- Nunes, Elaine Aires, Roberto Francisco de Carvalho e Idemar Vizolli (2020).** Direito à educação: Gestão democrática e políticas públicas em tempo de pandemia/COVID-19 no Estado do Tocantins. *Revista Brasileira de Educacao do Campo-Brazilian Journal of Rural Education*, 5, e10680. Disponible en: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10680>
- Ortega Rupay, José Carlos (2021).** Lumen Domus: Vinculación socioeconómica de población originaria joven en contacto inicial a través de la educación formal al interior de un área nacional protegida. Estudio del caso de jóvenes escolares matsigenkas en contacto inicial al interior de la misión dominica de Shintuya durante la pandemia del coronavirus. Región Madre de Dios, provincia del Manu, distrito del Manu, Perú. Tesis para optar el grado de magíster en antropología, Lima, PUCP. Disponible en: https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18653/ORTEGA_RUPAY_JOSE_CARLOS_LUMEN_DOMUS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Padilla, Ángel David (2020).** Síndrome de Burnout y desempeño laboral en los docentes en el estado de aislamiento social de la Institución Educativa San José de Marello-La Molina, 2020. Tesis de maestría en psicología educativa, Lima, Universidad César Vallejo. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/53585>
- Palau, Ramón y otros (2021).** Analysis of the implementation of teaching and learning processes at Catalan schools during the COVID-19 lockdown. *Technology Pedagogy and Education*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1863855>
- Panisoara, Ion Ovidiu y otros (2020).** Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8002. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/ijerph17218002>
- Pierce, Matthias y otros (2020).** Mental health before and during the COVID-19 pandemic: A longitudinal probability sample survey of the UK population. *The Lancet Psychiatry*, 7(10), 883-892.
- Pillaca, José Celio (2021).** Burnout y satisfacción con la vida en docentes que realizan clases virtuales en un contexto de pandemia por covid-19. *Puriq*, 3(1), 185-212. Disponible en: <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.142>

- Portillo, Samuel Alejandro, Óscar Ulises Reynoso y Lidia Isabel Castellanos (2020).** El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el COVID-19: Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 218-228.
- Prado-Gascó, Vicente y otros (2020).** Stay at home and teach: A comparative study of psychosocial risks between Spain and Mexico during the pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 2576.
- Quispe-Victoria, Fredy y Gianmarco García Curo (2020).** Impacto psicológico del COVID-19 en la docencia de la educación básica regular. *Alpha Centauri*, 1(2), 30-41.
- Radcliffe-Brown, Alfred Reginald (1975).** El método de la antropología social. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Renshaw, Tyler L., Anna C. Long y Clayton R. Cook (2015).** Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306.
- Rowe, Dawn A. y otros (2020).** Supporting strong transitions remotely: Considerations and complexities for rural communities during COVID-19. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 220-232. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/8756870520958199>
- Scully, Darina, Paula Lehaney y Conor Scully (2021).** 'It is no longer scary': digital learning before and during the COVID-19 pandemic in Irish secondary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-23. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854844>
- Silva, Javier Luis Alonso (2020).** Estrategia de comunicación para contribuir al mejoramiento de la enseñanza remota en docentes de instituciones educativas públicas a nivel nacional. Disponible en: <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/11777>
- Skaalvik, Einar M. y Sidsel Skaalvik (2017).** Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37.
- Soares, Ricardo y otros (2020).** Online chemistry education challenges for Rio de Janeiro students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3396-3399. Disponible en: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00775>

Spilt, Jantine L., Helma M. Koomen y Jochem T. Thijs (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.

Weber, Max (2014). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica. World Health Organization. (2020). Coronavirus.

Xiang, Yu-Tao y otros (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229.