

POLÍTICAS PÚBLICAS INTERCULTURALES: EDUCACIÓN Y GESTIÓN EN ESCENARIOS DE CONFLICTIVIDAD SOCIAL

Gustavo Milla Canales



NOVO MUNDO

Gustavo Milla Canales

Correo: gustavo.milla.64@gmail.com

Perfil: Licenciado en Educación, Maestro en Educación y Doctor en Políticas Públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-1098>

Afiliación: Red Global de Investigación Transdisciplinaria.

POLÍTICAS PÚBLICAS INTERCULTURALES: EDUCACIÓN Y GESTIÓN EN ESCENARIOS DE CONFLICTIVIDAD SOCIAL

Gustavo Milla Canales



Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares externos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-9942-694-19-5

© Gustavo Milla Canales

2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10.5281/zenodo.20511260>

© Editorial Novo Mundo

Guayaquil, Ecuador.

www.editorialnovomundo.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Novo Mundo

Edición electrónica: Editorial Novo Mundo

Editado en Ecuador/ *Published in Ecuador*

POLÍTICAS PÚBLICAS INTERCULTURALES: EDUCACIÓN Y GESTIÓN EN ESCENARIOS DE CONFLICTIVIDAD SOCIAL

Gustavo Milla Canales



ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11

CAPÍTULO I

CONTEXTO Y PROBLEMÁTICA DEL SERVICIO EDUCATIVO EN ZONAS RURALES.....	15
--	----

1.1. Realidad de la educación rural en el Altiplano peruano: Un análisis de la situación actual en la Reserva Nacional del Titicaca y las Islas de los Uros	15
---	----

1.2. El conflicto social como barrera educativa: Caracterización de los conflictos que afectan la continuidad del servicio educativo en zonas rurales.....	20
--	----

1.3.Marco normativo y políticas públicas: Revisión de las políticas de gestión del Estado orientadas a la educación inclusiva y de calidad en entornos vulnerables.....24

1.4. La escuela flotante como escenario de estudio: Historia y evolución de las Instituciones Educativas (IIEE) en el entorno lacustre de Puno ... 29

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UNA EDUCACIÓN EN CONFLICTIVIDAD.....31

2.1. Teorías del conflicto social: Perspectivas clásicas y contemporáneas, con énfasis en las teorías de Lorenzo y Dahrendorf31

2.2. Pedagogía de la experiencia y el conocimiento: Aportes de John Dewey y John Locke aplicados a la educación en contextos de crisis 36

2.3. Educación intercultural y liberadora: La visión de Paulo Freire y su relevancia en el fortalecimiento de la identidad cultural en los Uros. 38

2.4. Enfoques constructivistas en la gestión escolar: Integración de las teorías de Piaget y Vigotsky para el aprendizaje en entornos rurales..... 43

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DEL SERVICIO EDUCATIVO DURANTE LA CRISIS..... 45

3.1. Impacto de los conflictos en la continuidad académica: Evaluación de las interrupciones del servicio y sus efectos en el alumnado y docentes.....45

3.2. Gestión del servicio educativo en situaciones de emergencia: Estrategias implementadas por las IIEE para garantizar el derecho a la educación49

3.3. Percepción de los actores educativos: Análisis de las experiencias de docentes y directivos frente a la conflictividad social.....52

3.4. La tecnología y capacitación virtual: El papel de las herramientas digitales como alternativa durante el cierre de escuelas físicas	55
--	----

CAPÍTULO IV

SERVICIO EDUCATIVO DURANTE LOS CONFLICTOS SOCIALES EN ZONAS RURALES. CASO: ISLAS DE LOS UROS, PUNO-PERÚ	59
--	-----------

4.1. Introducción	59
-------------------------	----

4.2. Aspectos Metodológicos	62
-----------------------------------	----

4.3. Hallazgos de la Investigación	68
--	----

4.4. Discusión de resultados	71
------------------------------------	----

4.5. Conclusiones y Recomendaciones	74
---	----

REFLEXIONES FINALES.....	79
---------------------------------	-----------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
---	-----------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población Docente y Estudiantil de las IIEE Ubicadas en las Islas de los Uros	66
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Escenario de estudio. Islas de Los Uros, lago Titicaca, departamento de Puno, Perú.....	30
Figura 2 Limitaciones del Servicio Educativo durante los Conflictos Sociales en Zonas Rurales en las IIEE de los Uros, Puno- Perú.....	51
Figura 3 Árbol de soluciones estratégicas para gestionar la continuidad del servicio educativo, en situaciones de emergencia en la IIEE de los Uros, Puno- Perú.....	52
Figura 4 Esquema para Realizar un Estudio de Caso (Descriptivo y Cualitativo)	64
Figura 5 Recolección y análisis de datos en la investigación cualitativa.....	68

INTRODUCCIÓN

El acceso a una educación de calidad, especialmente en las zonas rurales o alejadas de los centros urbanos de diferentes países, está limitado por diversos factores económicos, políticos, sociales, culturales, ambientales, entre otros. La llegada de la pandemia Covid-19 en marzo de 2020 mostró con mayor fuerza las dificultades de la educación, dado que significó un proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto caracterizado por el confinamiento y distanciamiento social, cierre de instituciones educativas en el mundo y transición a la educación virtual, con limitaciones tecnológicas sobre todo en las zonas rurales de países no desarrollados. Esto acrecentó las desigualdades en el acceso a la educación de calidad, poniendo a prueba las capacidades tanto de docentes como de estudiantes (Mayurí, 28 de junio de 2024).

Román (2013) y Santiago (2011), como se citaron en Mendoza-Ponce (2024), sostienen que generalmente la escuela relega a los estudiantes con menor predominancia social, etiquetándolos como individuos con escasas habilidades y aptitudes para el aprendizaje, por tanto la realidad educativa rural amerita un cambio pedagógico que no solo mejore la transmisión del conocimiento sino la construcción del mismo en función del contexto sociocultural, con una perspectiva sostenible de inclusión y equidad, bajo un enfoque intercultural.

Pese a los esfuerzos realizados por los gobiernos al nivel mundial y en América Latina, estos no han sido suficientes para contrarrestar las deficiencias de la educación; la política educativa e instituciones en las zonas rurales deben mejorar con la finalidad de proveer una educación de calidad (Posadas, 2023, como se citó en Mendoza-Ponce, 2024).

La calidad educativa debe ser entendida como el desarrollo integral de individuo y la equidad orientada a garantizar el acceso, evolución favorable y finalización de los ciclos educativos, influenciados por factores estructurales, institucionales y pedagógicos, con base en un trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y sus familias, en función de un proceso educativo hacia una educación integral óptima a partir del trabajo cooperativo y la contextualización de la realidad (Garay et al., 2023; Sánchez, 2009; Williamson et al., 2017; como se citaron en Mendoza-Ponce, 2024).

La realidad educativa rural en el Perú muestra debilidades del sistema educativo, por lo que requiere estrategias de aprendizaje - enseñanza pertinentes, desde una perspectiva intercultural, considerando a su vez las características individuales de los estudiantes. El acceso a la educación en las zonas rurales, especialmente en el Altiplano peruano, no ha sido fácil debido a diversos factores como las barreras geográficas y condiciones socioeconómicas precarias, carencia de servicios básicos e infraestructura, así como una inadecuada contextualización de la educación a la realidad, sin obviar la brecha tecnológica - digital puesto que los servicios de conexión a internet son prácticamente nulos o escasos. Todo ello incrementa la brecha educativa entre las zonas rurales y urbanas en el Perú, aunado al desacierto de las políticas educativas del Estado, especialmente en el ámbito rural, por lo que requieren ser replanteadas considerando la diversidad socioeconómica, cultural y geográfica, de cara a los nuevos desafíos globales y locales (Mendoza-Ponce, 2024).

Los pobladores de las islas de los Uros en el Perú se asentaron a orillas del lago Titicaca desde los tiempos de la cultura preinca y frente a un intento de conquista de los Collas y los Tiahuanacos, se adentraron a vivir en los totorales; posteriormente con el intento de conquista de los incas procedieron con la construcción de sus balsas e islas flotantes. De ahí que con la llegada de los conquistadores españoles, los totorales y las islas constituyeron barreras naturales de protección, por tanto no pudieron ser dominados ni por los incas ni por los colonizadores de España, pero al mismo tiempo dificultó el acceso a los servicios educativos, conllevando altos índices de analfabetismo (Milla, 2022, como se citó en Milla, 2025).

La primera escuela flotante en el lago Titicaca fue construida por el misionero Wellesley Muir en 1963. En la actualidad, se encuentran seis instituciones educativas en el lago, donde la Ley General de Educación N° 28044 escasamente se cumple, siendo una de las causas principales por las que en el departamento de Puno en el Perú existe un nivel educativo muy bajo. El Estado debería tener una mayor preocupación por la realidad educativa en zonas rurales o lejanas de las áreas urbanas, considerando además el potencial turístico y cultural que ofrecen estos espacios, lo que se traduce en ingresos económicos vinculados con el turismo, comercio, costumbres y tradiciones ancestrales (Milla, 2023, como se citó en Milla, 2025).

Por otra parte, los últimos conflictos sociales acaecidos con mayor intensidad en el departamento de Puno en el Perú, especialmente entre diciembre de 2002 y primer semestre de 2023, alimentados por la polarización política debido al intento de autogolpe del entonces presidente de la república Pedro Castillo, que llevó a su arresto y la asunción al poder de Dina Boluarte, cobraron víctimas y afectaron las actividades económicas y la seguridad ciudadana; no solo se ha visto perturbada la estabilidad política sino que incidió también en el buen desarrollo de las actividades económicas y clases escolares debido a bloqueos de vías terrestres y portuarias, así como paralización de las actividades académicas, impidiendo con ello que tanto estudiantes como docentes pudieran llegar

con normalidad a las instituciones educativas, afectando el derecho a la educación. Además, estas protestas contaron con la participación activa de comunidades indígenas, que demandaban reformas políticas estatales en función de mejorar las desigualdades persistentes en el Perú. El contexto descrito reveló problemas estructurales de larga data, entre ellos la marginación étnica-cultural y desconfianza hacia las instituciones, exigiendo respuestas frente a esta problemática (Milla, 2024; Milla, 2025).

La educación en el ámbito rural podrá mejorar en la medida en que las políticas que impulsen los gobiernos sean efectivas y adicionen la autogestión de las comunidades, así como el apoyo que puedan brindar las instituciones educativas y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), puesto que la realidad en las escuelas rurales es muy diferente comparada con la vivida en las zonas urbanas. La educación rural de calidad requiere políticas públicas con una nueva perspectiva que apunte a una sociedad integral más justa y equitativa. La educación rural no puede ser concebida únicamente desde la urbe, dado que este constructo debe considerar la identidad territorial, costumbres, tradiciones y experiencias en general con arraigo sociocultural, proponiendo con ello que el eje central de la educación debe ser el individuo y sus habilidades, en interacción efectiva con su cultura en un territorio determinado (Hernández y Esparza, 2023; Mendoza- Ponce, 2024).

Considerando lo antes expuesto, el objetivo general de la presente investigación es analizar el servicio educativo en áreas rurales adyacentes a las islas de Los Uros, departamento de Puno, en el Perú, durante los conflictos sociales suscitados en el periodo entre el 07 de diciembre de 2022 y el 03 de septiembre de 2023 (Milla, 2025).

CAPÍTULO I

CONTEXTO Y PROBLEMÁTICA DEL SERVICIO EDUCATIVO EN ZONAS RURALES

1.1. Realidad de la Educación Rural en el Altiplano Peruano: Un Análisis de la Situación Actual en la Reserva Nacional del Titicaca y las Islas de los Uros

Según el Censo Nacional de Población del Perú (INEI, 2017), de un total de 31.273.385 habitantes, el 79,3 % de la población vive en áreas urbanas, mientras que el 20,7 % restante habita en zonas rurales. El departamento de Puno alberga 46,2 % del total nacional rural. Esta región enfrenta desafíos para el acceso a una educación de calidad, resaltando una amplia brecha digital puesto que solo 16,5 % de los hogares de este departamento cuentan con acceso a internet, lo que ya dificultaba el acceso a la educación incluso desde antes de la pandemia Covid-19, especialmente en las unidades educativas localizadas en las Islas de Los Uros, a orillas del lago Titicaca. El entorno geográfico y difícil acceso a los recursos educativos y tecnológicos, así como la infraestructura limitada, atentan con la capacidad de ofrecer un ambiente propicio para lograr una educación de calidad y plantean la necesidad de redefinir la política

educativa en las zonas rurales, en un mundo cada vez más digitalizado (INEI, 2023, como se citó en Mayurí, 28 de junio de 2024).

Según datos aportados por el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Básica (IPEBA) (2011), la poblacional rural en el Perú es predominantemente indígena, teniendo como lenguas maternas las originarias de la Amazonía (48%) que resultan mayoritarias con respecto a los quechua - hablantes (25%) y aimara - hablantes (19%) (Oscoco et al., 2024).

Raczynski y Román (2014, como se citaron en Oscoco et al., 2024) argumentan que el ser rural en cualquier parte de América Latina -casi sin excepción- significa menores oportunidades educativas y por ende limitado crecimiento personal y bajos índices de desarrollo humano, situación agravada cuando se trata de población en zonas de alta concentración indígena aisladas geográficamente. Prevalece una apreciación generalizada de que la educación en el ámbito rural o zonas alejadas, comparativamente con la urbana, se caracteriza por ser deficiente en cuanto a infraestructura, insumos, formación y capacitación docente, procesos y resultados. A esto se agrega la percepción de “olvido” de la educación rural y sus particularidades en la política educativa del Estado, pues esta última fundamentalmente está orientada a una escuela urbana promedio, en la mayoría de los países, dejando de lado la pertinencia de la educación en escuelas y comunidades rurales o apartadas de los centros urbanos.

En general, tampoco se cuenta con instancias de formación o capacitación docente focalizadas en la educación en zonas rurales, por tanto, la misma parece estar postergada o invisibilizada dentro de la política educativa en la mayoría de los países no desarrollados, entre ellos el Perú. No obstante, la educación rural sobrevive y sigue siendo la vía para el acceso al conocimiento de muchos estudiantes que habitan en zonas apartadas del área urbana, así como el fortalecimiento de culturas ancestrales para impulsar el mejoramiento de las condiciones de vida hacia una mayor

igualdad y equidad (Oscoco et al., 2024).

La pobreza monetaria en el Perú se ha incrementado 5,8 % entre 2017 y 2022, pasando de 21,7 % a 27,5 %, respectivamente. En cuanto al nivel de pobreza de la sierra rural, este indicador pasó de 48,7 % en 2017 a 44,1 % en 2022, mientras que la pobreza en la sierra urbana alcanzó 25,0 % de su población. Por su parte, el 55,6 % de la población en situación de pobreza extrema se ubica en la sierra del Perú (Gallegos et al., 2025).

La educación constituye el motor de la movilidad social, hacia el progreso tanto individual como social. La movilidad educativa permite reducir las brechas de desigualdad social puesto que las poblaciones vulnerables podrían superar la pobreza y lograr su ascenso socioeconómico, para mejorar las condiciones socioeconómicas o calidad de vida de un determinado grupo (Becker y Tomes, 1986; Galvis-Apontey Meisel-Roca, 2014; Mare y Song, 2023; Yaschine, 2015; como se citaron en Gallegos et al., 2025).

Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2021), en su participación en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) (2019), el Perú obtuvo un resultado superior con respecto al promedio de los demás países de América Latina y el Caribe -donde la educación de calidad sigue siendo una tarea pendiente- ubicándose como uno de los tres países con mejores resultados en Matemática y Lectura. Esta evaluación se aplicó a una muestra representativa de 11.956 estudiantes en todo el país, en el nivel de educación primaria de la educación básica regular.

En el Perú debido al acentuado centralismo de Estado se ha dado mayor prioridad a la educación en Lima (la capital) y a otras ciudades importantes del país. A diferencia de esto, en las zonas rurales la realidad es distinta en cuanto al acceso a los servicios públicos incluyendo los educativos, existiendo una amplia brecha entre la educación urbana y la rural, debido a una serie de factores, entre ellos las distancias geográficas, infraestructura, transporte, tecnologías de información y comunicaciones, formación y

capacitación de docentes y calidad de la educación en general, percibiéndose que el Estado no atiende de manera adecuada los requerimientos de la población que habita en las áreas rurales (Milla, 2021, como se citó en Milla, 2025).

La presente investigación se desarrolló en la Reserva Nacional del Titicaca en el Altiplano peruano a 3.812 msnm, conocido como la Meseta del Collao. El lago Titicaca se encuentra en Sudamérica, al sureste de Perú y noroeste de Bolivia; posee una superficie de 8.560 km y es considerado el lago navegable más alto del mundo. En territorio peruano, la extensión del lago Titicaca corresponde a 56 % de su totalidad, bañando con sus aguas dulces las costas del departamento de Puno. Durante siglos los Uros se internaron en la espesura de los totorales, con la finalidad de protegerse de la dominación pre-inca, inca y española, lo que ha limitado el acceso a la educación. En la actualidad el pueblo originario Los Uros localizado en la bahía de Puno, asentado en enormes balsas de totora o islas flotantes, conserva su identidad cultural, costumbres y tradiciones ancestrales (Milla, 2023b).

Desde la fundación de la primera escuela flotante en Los Uros hasta la actualidad, las unidades educativas existentes en la zona han tenido muchas dificultades de acceso debido a la incidencia de factores climáticos, escasa dotación de materiales pedagógicos, limitada infraestructura, deficientes servicios públicos, entre otros (Milla, 2022, como se citó en Milla, 2025). Aunado a estas limitaciones, los conflictos sociales han afectado las actividades económicas y la educación de los niños y adolescentes de Los Uros, en el departamento de Puno, puesto las protestas y paros conllevaron la postergación del inicio del año escolar en 2023, presentándose bloqueos de las vías terrestres y de los puertos lacustres en el lago Titicaca, cierre de la frontera Perú - Bolivia, entre otros obstáculos, que dificultaron la logística de distribución de materiales educativos, mantenimiento de la infraestructura y desarrollo normal de las actividades económicas y académicas (Pachamama radio, 2023, como se citó en Milla, 2025).

En 2005, el lago Titicaca fue inscrito en la lista Indicativa Mixta de Patrimonio Mundial de la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En 2013, todas las prácticas y conocimientos ancestrales del uso y manejo de la totora desarrollado por el pueblo originario de Los Uros fueron declaradas como patrimonio cultural de la nación. Posteriormente, en 2018, la Ley N° 30729 otorgó al pueblo de Los Uros y a la comunidad de Uros Chulluni el reconocimiento como un territorio originario indígena del Perú, con una identidad cultural, costumbres y tradiciones ancestrales, declarado como parte del interés nacional y por tanto demanda la protección y revalorización de sus prácticas culturales y la lengua materna Uro, debiendo el Ministerio de Cultura del Perú y otras instituciones competentes tomar las medidas necesarias para el cumplimiento de los objetivos planteados, y al mismo tiempo, fomentar la educación intercultural en el país (Milla, 2024).

Las escuelas rurales o alejadas de las áreas urbanas prácticamente han sido marginadas por el Estado peruano, al igual que en otros países, adicionando la falta de incentivos para los docentes que brindan sus conocimientos obteniendo ingresos muy limitados para su sustento. En estas unidades educativas se cuenta con poca población estudiantil y en su mayoría son escuelas multigrado, con poco personal y carencias en infraestructura, mobiliario, tecnologías y materiales pedagógicos, creando amplias brechas entre la educación rural y urbana. Las islas de Los Uros no cuenta con energía eléctrica y servicio de internet, obteniéndose la energía fotovoltaica mediante paneles solares, la cual es depositada en baterías que garantizan una duración aproximada de tres horas de uso para un reducido número de dispositivos electrónicos, cuyo rendimiento es un 20 % menos de su capacidad de carga debido a la altura (Milla, 2024).

El medio de transporte para llegar a las islas de Los Uros son los botes a remo o de motor; solo se imparte educación primaria y para cursar estudios de secundaria los estudiantes deben desplazarse hasta Uros Chulluni (tierra firme); dadas las circunstancias socioeconómicas y geográficas no todos

los estudiantes pueden proseguir sus estudios, implicando deserción escolar. Así mismo, los docentes mayormente habitan en la ciudad de Puno y deben recorrer varios kilómetros para llegar a la escuela, ida y retorno, y hacer frente a bajas temperaturas y condiciones climatológicas adversas a tempranas horas de la mañana (Milla, 2024).

Con la profundización de la globalización y en el marco de la 4ta. revolución industrial por medio del avance de las tecnologías informáticas y de comunicaciones, el Estado peruano debe replantear políticas públicas de manera transversal con participación de diversos sectores del poder Ejecutivo, conjuntamente con el departamento de Puno y más específicamente con la población de Los Uros, incluyendo un enfoque de educación intercultural con la finalidad de preservar la identidad cultural de este pueblo originario de gran riqueza étnica-cultural (Milla, 2024).

1.2. El Conflicto Social como Barrera Educativa: Caracterización de los Conflictos que Afectan la Continuidad del Servicio Educativo en Zonas Rurales

El conflicto es un término que deviene de la palabra latina *conflictus* que significa infligir, afligir y chocar, denotando violencia generalizada y una circunstancia problemática, aun cuando al mismo tiempo puede ser entendido como una oportunidad de progreso social o de resolución de problemas (Silva, 2008, como se citó en Sosaya-Rodríguez y Durand-Azcárate, 2023).

El conflicto en sí mismo es una forma de socialización muy intensa, dado que toda interacción entre individuos, bien sea positiva o negativa es una socialización; la oposición permite evidenciar la capacidad y el derecho a oponerse a la tiranía, afirmando las fuerzas que se contraponen. El conflicto es un hecho que surge tanto de lo individual como de lo colectivo, propiciando la interacción y mediación, así como la construcción de normas y acuerdos (Simmel, 2020, como se citó en Arcila-Rodríguez, et al., 2022).

Según Álvarez (2024, como se citó en Milla, 2024), los conflictos sociales surgen a causa de la demanda de servicios públicos eficientes, cierre de brechas y desigualdades sociales e inclusión; en cambio los conflictos políticos surgen de la lucha por el poder y crisis de la representación política.

Los conflictos al nivel global y nacional tienen efectos tanto en los países desarrollados como no desarrollados. En el siglo XXI, estos conflictos siguen presentes especialmente en las locaciones periféricas como América Latina y el Caribe, resultado de las condiciones históricas y estructurales de la región; es relevante la prevención de todo conflicto, la preservación del diálogo y la promoción de ambientes apropiados en pro de la dignificación de la vida (Sosaya-Rodríguez y Durand-Azcárate, 2023).

El conflicto refiere la insatisfacción de un grupo de individuos frente a las aspiraciones hegemónicas de otros, implicando la contraposición de intereses, ideales e interrelaciones; puede modificar las estructuras sociales y ser positivo para la pluralidad y diversidad cultural, siempre y cuando esas diferenciaciones no estén acompañadas por la predominancia de violencia, xenofobia, misoginia, entre otras situaciones irregulares (Siguenza y Crespo, 2021, como se citaron en Sosaya-Rodríguez y Durand-Azcárate, 2023).

Por otra parte, los conflictos como problema histórico-cultural comprenden vinculaciones con las formas de la cultura, valores y creencias humanas, manteniendo una lucha con el posicionamiento de valores acordes con los principios e ideales del siglo XXI o con el mantenimiento de ideas y creencias determinadas por los intereses de grupos específicos violentos. Se trata de una oposición hacia determinados sujetos o grupos que conduce a una lucha o violencia ejercida sobre el cuerpo, alma o sobre lo que define a un individuo, comunidad o cultura; todo ello como resultado de la incompatibilidad de percepciones y de intereses hegemónicos opuestos a la visión de los sujetos dominados (Silva, 2008; Prada et al., 2024; como se

citaron en en Sosaya-Rodríguez y Durand-Azcárate, 2023).

Por otra parte, Fisas (2006, como se citó en Arcila-Rodríguez et al., 2022) señala que puede haber conflictos sin violencia, aunque no hay violencia sin conflicto; la violencia hace parte de la construcción social. Galtung (2003, como se citó en Arcila-Rodríguez et al., 2022) identifica tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. El conflicto se traduce en violencia directa cuando es ejercida sobre un individuo o grupo social de manera intencionada o se manifiesta de manera tangible. La violencia estructural ocurre en relación con los sistemas políticos, sociales o económicos, que gobiernan los Estados y las sociedades, como en los casos de quiebre de la democracia, educación, salud o condiciones laborales. La violencia cultural es aquella que atenta contra la identidad de una persona o comunidad étnica a partir de las representaciones sociales que hacen los individuos de su cosmovisión, es decir, desde sus creencias y convicciones, conllevando discriminación o exclusión, racismo o patriarcado.

Los conflictos sociales forman parte de la realidad de muchos países y tienen efectos en la sociedad de los territorios involucrados, entre ellos, violencia institucional, incremento de la pobreza y desigualdad social, destrucción o deterioro de infraestructuras incluyendo las instituciones educativas, poco acceso a la educación y servicios básicos, inseguridad ciudadana, pérdida de vidas o secuelas en la salud física y emocional, en otras palabras, afectación de la dinámica en general de las actividades de una determinada sociedad.

Considerando lo expuesto anteriormente, el escenario rural se convierte en objeto de análisis a partir de la interacción de sus actores sociales, considerando sus aspectos culturales, dentro de los cuales se asumen diversas manifestaciones o expresiones de violencia incluso validadas socialmente. Así, desde las dinámicas de la escuela en las zonas rurales se identifica el machismo y la exclusión, entre otras formas de discriminación, configurando ambientes y entornos de no inclusión, agresión tanto física como verbal, conductas irrespetuosas, entre otras, generando poca

participación y motivación de los estudiantes y miembros de la comunidad, lo que obstaculiza el buen desempeño de las actividades académicas. Muchas veces los docentes reafirman actitudes y comportamientos que asumen los estudiantes, que no son las más adecuadas. Por su parte, en el medio rural la familia representa un espacio donde muchas veces se instituyen diversas prácticas violentas, entre ellas, abuso de poder por parte de los padres; abandono; patriarcado; violencia física y psicológica en el hogar; incluso formación de valores, costumbres y hábitos a partir de acciones violentas. En gran medida la violencia que se presenta en el contexto familiar se refleja en el comportamiento de docentes y alumnos en las instituciones educativas; de este modo se ha normalizado la violencia y hace parte de la cultura escolar, trascendiendo en algunos casos hacia conductas delictivas y consumo de sustancias estupefacientes (Arcila-Rodríguez et al., 2022).

Desde el enfoque educativo, los conflictos sociales deber ser abordados como una oportunidad para la superación de la violencia y otras anomalías sociales, donde su resolución plantea el acercamiento, comprensión y respeto, desde perspectivas o visiones no solo académicas, con base en las enseñanzas, habilidades, destrezas o conocimientos que fomenten la cultura del diálogo y promuevan la denuncia de violencia y otras formas de maltrato, llevando desde las aulas a las comunidades diversos criterios tendientes a la resolución de conflictos sociales, educando en función del empoderamiento de las identidades, promoviendo la igualdad de género, garantizando el acceso a los derechos humanos con equidad y al mismo tiempo impulsando la prevención con base en la paz, tolerancia, respeto e inclusión, es decir, valores que dignifiquen la condición humana (Sosaya-Rodríguez y Durand-Azcárate, 2023).

El rol del docente debe superar la transmisión de conocimientos en las aulas de clase y la imposición de su visión del mundo, resaltando la problemática y los obstáculos presentes en la realidad sin una reflexión crítica de los procesos que se están implementando en la formación de los estudiantes en las zonas rurales. De ahí que es fundamental propiciar espacios para el análisis crítico en función del desarrollo del pensamiento

social, con miras a la transformación de la enseñanza en términos de la educación con calidad y sentido de pertenencia (Echeverry et al., 2017; Marín et al., 2018; como se citaron en Arcila-Rodríguez et al., 2022).

Es importante trabajar desde las ideas de los estudiantes, reconociendo que ellos son los principales actores en un escenario y entorno donde se presentan diversas situaciones de violencia, de modo que son ellos guiados por los docentes y la institución educativa así como la familia, quienes conjuntamente deben proponer nuevas formas de solucionar los conflictos y las diferencias que se presentan. Por tanto, las estrategias no deben construirse desde la individualidad sino mediante la validación y legitimación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad, sin dejar de lado que la educación rural en paralelo confronta retos como la pobreza, la desigualdad y la exclusión. En definitiva, la violencia escolar -tanto en las zonas rurales como urbanas- debe impulsar un sentido de transformación, construyendo un ambiente de paz, tolerancia y respeto, conducente a desarrollar las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, siendo la escuela un espacio de socialización y de cambios transcendentales hacia el aprendizaje significativo (Arcila-Rodríguez et al., 2022).

1.3. Marco Normativo y Políticas Públicas: Revisión de las Políticas de Gestión del Estado Orientadas a la Educación Inclusiva y de Calidad en Entornos Vulnerables

El artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos (1948) establece que toda persona tiene derecho a la educación. Es por ello que los Estados deben implementar políticas educativas que garanticen una educación de calidad que se traduzca en el desarrollo personal y colectivo de la sociedad (Chuchon, 2024).

Algunos organismos internacionales, entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han exhortado a los gobiernos a emprender acciones dirigidas a garantizar

el acceso a la educación de calidad de todos los niños y niñas, con criterios de inclusión sin discriminación por su condición socioeconómica, discapacidad o pertenencia a grupos étnicos o religiosos, entre otras. No obstante, siguen existiendo barreras vinculadas con la pobreza y lejanía geográfica (UNESCO, 2021, como se citó en Morales - Lipes et al., 2025).

El Convenio N° 169 de la Organización Internacional del trabajo (OIT) establece en su artículo 14 que los pueblos indígenas tienen derecho de establecer y ejercer el control en sus sistemas e instituciones educativas, con la finalidad de utilizar sus propias lenguas junto con sus estrategias de enseñanza-aprendizaje con el fin de preservar su identidad cultural ancestral. Es por ello que los Estados, deben adoptar las acciones necesarias para que los niños de los pueblos indígenas reciban una educación pública inclusiva y sin discriminación, desde una perspectiva intercultural (Milla, 2024).

En América Latina se ha suscitado una reflexión en torno a la transformación de las políticas educativas con el propósito de crear entornos de aprendizaje con base en criterios de equidad e inclusión. La Constitución Política del Perú, en su artículo 2, establece que ninguna persona debe ser discriminada por su origen, raza, lengua, sexo, religión, situación socioeconómica, etc., es decir, se protege la identidad étnica y pluriculturalidad, por tanto toda persona tiene derecho a la igualdad ante la ley (Milla, 2024).

Así mismo, la Constitución peruana establece en su artículo 13 que la educación debe promover el desarrollo integral de la persona, siendo un derecho fundamental que debe atender el Estado, cónsono con el cumplimiento de las normativas establecidas en los tratados internacionales; la educación con inclusión se sustenta en lineamientos normativos tanto de carácter nacional como internacional, involucrando a todos los estudiantes y priorizando a los más vulnerables o excluidos, independientemente de su origen, etnia, cultura, o características psico-emocionales. No obstante, esta praxis no es homogénea en todo el

territorio nacional, puesto que en las regiones selváticas y de la sierra en el Perú se evidencian realidades distintas con respecto a la capital u otras ciudades, por lo que es fundamental considerar cada contexto particular; por tanto existe una amplia brecha que obstaculiza las oportunidades de acceso a la educación de calidad con equidad (Sánchez-Teruel et al., como se citó en Chuchon, 2024). La Carta Magna peruana establece en su artículo 17 que el Estado garantiza la erradicación del analfabetismo; además fomenta la educación bajo un enfoque intercultural, de acuerdo con el contexto de cada región, promoviendo la diversidad cultural y la inclusión (Milla, 2024).

En las zonas rurales o vulnerables la educación con inclusión también representa un reto significativo para los docentes puesto que la infraestructura y la disponibilidad de material didáctico es limitada; la inserción de estudiantes en la educación básica regular requiere del compromiso de los docentes y del apoyo que brinde la familia para alcanzar los objetivos propuestos y resultados esperados (Subiría et al., 2020, como se citó en Chuchon, 2024).

Según la Ley N° 28044, Ley General de Educación del Perú, se evidencia que en las zonas rurales o alejadas como las islas flotantes de Los Uros, prácticamente no se ha considerado lo establecido en los principios de la educación (equidad, inclusión, interculturalidad, educación con calidad, contextualización de la educación, entre otros), por tanto es fundamental incluirlos en los procesos de enseñanza y aprendizajes, para brindar igualdad de oportunidades educativas y dar cumplimiento a la competencia N° 28 del Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (Milla, 2024).

En general, los discursos referidos a la educación inclusiva no se han traducido en efectos positivos en la realidad de las escuelas, especialmente en las zonas rurales o vulnerables, por tanto más que generar nuevas políticas los Estados deben fortalecer las ya existentes, generando así una verdadera gestión escolar con una perspectiva sistémica acorde con su

realidad (Franco, 2020, como se citó en Chuchon, 2024).

Morales-Lipe et al. (2025) señalan que la inclusión educativa durante los primeros años de la infancia es un derecho y constituye la base fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente aquellos que viven en contextos vulnerables. De ahí que una educación inicial con equidad subraya la importancia del bienestar emocional, social y cognitivo, entendido como un todo que brinda la oportunidad de un aprendizaje en función de un futuro más inclusivo con criterios de equidad.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) también ha destacado la importancia de una educación inicial equitativa y accesible, enfatizando que las niñas y niños que habitan en áreas rurales y aquellos hablantes de lenguas indígenas o con alguna discapacidad confrontan mayores niveles de exclusión educativa, ampliando las brechas educativas con respecto a las zonas urbanas (UNICEF, 2020 y 2022, como se citaron en Morales – Lipes et al., 2025).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), con base en diversas investigaciones, destaca que aun cuando la cobertura de la educación inicial ha evidenciado avances importantes en la región, persisten las desigualdades territoriales dado que los retos no solo se vinculan con el acceso a la educación, sino también con la superación de desafíos estructurales, inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, especialmente en contextos rurales y pueblos indígenas. Estos hallazgos demandan una mayor sensibilidad frente a la problemática considerando el contexto socioeconómico y cultural, así como políticas sostenibles (CEPAL, 2022, como se citó en Morales – Lipes et al., 2025).

La educación de calidad en Perú sigue siendo un problema sin resolver, dado que persiste la desigualdad, adoleciendo de una política educativa coherente, pues no se corresponden con la realidad social y no se respeta la diversidad étnica y cultural de los pueblos; se trata de una política que no garantiza el derecho a una educación igualitaria y con pertinencia social

(Martínez et al., 2022; Delgado et al., 2022; Apaza et al., 2022; como se citaron en Chuchon, 2024).

Toda vez publicado el Decreto Supremo N° 026-2003-ED, el Ministerio de Educación del Perú implementó proyectos y planes referidos a la ejecución de políticas o acciones educativas, con base en una educación inclusiva. Estos cambios comenzaron en algunas ciudades del Perú, pero el centralismo y la fragmentación sociocultural existente han sido fuertes obstáculos para el logro de los objetivos sobre todo en las zonas rurales (Vértiz-Osores et al., 2029, como se citó en Chuchon, 2024). A finales de la segunda década del siglo XXI, las políticas educativas del Perú vienen dadas en el Proyecto Educativo Nacional (PEN 2007-2021), pero en ninguno de sus objetivos estratégicos se hace referencia explícita a la interculturalidad de la educación. Otro de los obstáculos de la educación con inclusión en el Perú es la escasa y dispersa información estadística sobre los grupos de la población que se encuentran en situación de desigualdad social y exclusión (Chuchon, 2024).

En definitiva, el alto rendimiento de los estudiantes ocurre cuando las oportunidades de aprendizaje significativo están disponibles socialmente con equidad e inclusión. No obstante, los entornos de aprendizaje con altos niveles de pobreza, ubicados principalmente en el Altiplano y en la selva amazónica peruana constituyen obstáculos estructurales, aunado a los bajos niveles de gasto público en educación, brechas significativas relacionadas con la conectividad y con el acceso a la tecnología digital al nivel nacional, regional y comunitario, y disponibilidad limitada de docentes especializados. La educación en zonas rurales en el Perú aun presenta carencias relacionadas con la matriculación de estudiantes, retención, rendimiento académico y tasas de graduación, entre otros indicadores educativos (Chuchon, 2024).

1.4. La Escuela Flotante como Escenario de Estudio: Historia y Evolución de las Instituciones Educativas (IIEE) en el Entorno Lacustre de Puno

El pueblo de Los Uros, en la actualidad, comprende unas 100 islas flotantes que ha tenido en la totora la materia prima para la construcción de las mismas, así como balsas, viviendas, utensilios y artesanías, sobre la base de sus costumbres y tradiciones ancestrales. Estas islas se construyeron a partir de bloques de quille, que son parte de las raíces de la totora, amarrados entre sí con la particularidad de poder flotar; cada isla alberga dos o más familias y tienen una vida útil aproximada de 35 años, por tanto, cada cierto tiempo se realiza el tapiado que consiste en colocar capas de totora entrecruzadas (Milla, 2023a).

La primera escuela flotante en el entorno lacustre del lago Titicaca en el Perú comenzó a construirse en 1961, con los esfuerzos de la Misión Adventista y respaldo de los miembros de la Obra Filantrópica de Asistencia Social Adventista (OFASA) liderada por el misionero estadounidense Wellesley Muir, con el apoyo de la empresa Southern Perú y la colaboración del profesor aimara hablante Carlos Velázquez, quienes lograron el acercamiento con la población rebelde y aislada de Los Uros. La construcción de esta institución educativa fue finalizada en 1963 (Milla, 2023a).

Toda vez que la escuela estuvo concluida para iniciar sus actividades, fue remolcada por una lancha y llevada hasta una de las islas del sector Toranipata, causando mucha emoción al representar una luz de esperanza en la educación de los habitantes de Los Uros, lugar donde continúa brindándose el servicio educativo. Este hecho histórico marcó el inicio de la educación formal en este pueblo indígena originario en el Lago Titicaca, acompañada con 16 estudiantes, brindando a la vez el apoyo alimenticio, lo que marcó un hito histórico para esta comunidad prácticamente olvidada (Milla, 2023b).

El escenario objeto de estudio en la presente investigación se ubica en las islas de Los Uros, en el lago Titicaca, departamento de Puno, en el Altiplano peruano. El proceso de acopio de la información se realizó en tres instituciones educativas seleccionadas por el investigador en dos sectores: a) Lago menor, cuyo desplazamiento se efectúa en un tiempo aproximado de 30 a 35 minutos, y b) Lago mayor, cuyo desplazamiento se realiza en un tiempo de 1 hora y 30 minutos aproximadamente, desde el embarcadero de Banquero Rossi. El embarcadero de Kalapajra, es el más utilizado por los pobladores de Los Uros, pero dada la sequía y ausencia de lluvias, no fue posible zarpar desde allí puesto que se secó por completo. En la figura 1 se observa el escenario de estudio, como sigue:

Figura 1

Escenario de estudio. Islas de Los Uros, lago Titicaca, departamento de Puno, Perú



Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UNA EDUCACIÓN EN CONFLICTIVIDAD

2.1. Teorías del Conflicto Social: Perspectivas Clásicas y Contemporáneas, con Énfasis en las Teorías de Lorenzo y Dahrendorf

El conflicto social, especialmente desde el ámbito de la sociología, ha generado reflexiones teóricas desde varias perspectivas. Desde el siglo XIX hasta la actualidad, la teoría del conflicto ha sufrido una serie de transformaciones en las distintas escuelas, para dar lugar a su comprensión y las maneras de tratar de solucionarlo. No es fácil explicar de forma sintetizada la teoría del conflicto, puesto que en general las distintas corrientes de pensamiento difícilmente son autónomas, dado que forman parte de una concepción global de la realidad política y socioeconómica, por lo que denotan eclecticismo (Lorenzo, 2001; Ovando, 2025).

La trayectoria en la teoría del conflicto es una tarea pendiente pese a la amplia literatura en esta materia, desde los aportes de los clásicos hasta las teorías más modernas y sus interrelaciones. La literatura especializada

generalmente separa el materialismo dialéctico de Marx o la síntesis de Max y Weber por Dahrendorf, sin integrar las diversas visiones o métodos más recientes sobre el conflicto (Ovando, 2025).

Las dos grandes concepciones del orden social, las cuales condicionan la interpretación de los conflictos sociales son: La teoría consensualista y la teoría conflictivista. La primera enfatiza en que el conflicto social es el resultado de la alteración de la vida social derivada de situaciones irregulares, donde existe la tendencia a la autocompensación entre el funcionamiento, los actores y las fuerzas que articulan la estructura. Por su parte, la teoría conflictivista se manifiesta como una serie de contradicciones y objetivos comunes que se contraponen, provocando una confrontación por intereses entre los actores involucrados. Así, el conflicto es propio de cualquier dinámica social, que representa el motor del cambio social (Lorenzo, 2001).

Según Dahrendorf (1966, como se citó en Alfaro y Cruz, 2010), el conflicto es la energía creadora que impulsa todo cambio. Así que el conflicto social, dentro de una sociedad, forma parte de un proceso de ajuste sistémico o mecanismo de evolución social, donde pueden ocurrir cambios cuantitativos dentro de las relaciones de poder, pero sin darse un cambio de sistema.

Para Schutz (1970) y Dahrendorf (1966), como se citaron en Alfaro y Cruz (2010), el conflicto representa la puerta abierta al consenso dado a través del diálogo; la teoría del conflicto social no conlleva la transformación social ni tampoco es sinónimo de guerra, pero puede ser motor de cambio social. El conflicto y el consenso son las dos caras de una sociedad, definidos como los subprocesos de un ajuste social que permite la continuidad del sistema en el tiempo; tanto el conflicto como el consenso fortalecen el statu quo. La fuente estructural primera de los conflictos se encuentra en la desigual distribución del poder.

Por otra parte, Azategui (s.f.) sostiene que Emile Durkheim -dentro de la teoría consensualista de las relaciones humanas- planteó que la sociedad puede ser analizada como factor explicativo - causal de los fenómenos sociales, caracterizando a las relaciones entre las personas como de cooperación, puesto que desde su planteamiento los eventuales conflictos que pudieran darse son el resultado de la ineficacia de los mandatos que tienen seres “superiores” sobre seres “inferiores”, siendo la sociedad la que reproduce la dominación entre las personas, por lo que argumenta que la desigualdad social no es conflictiva cuando coincide con las desigualdades naturales. Siguiendo con estas ideas, Durkheim desarrolla su concepto de solidaridad identificando dos tipos: la mecánica y la orgánica. En la primera, los elementos se combinan de manera mecánica como resultado de sus semejanzas, en torno a conjunto de creencias y sentimientos comunes, mientras que en la segunda dentro de la estructura social compleja y diferenciada, existen órganos diferentes y funciones especializadas, cada uno con un rol y elementos sociales subordinados unos a otros, coordinados en torno a un órgano central regulador.

Karl Marx enfatiza en la naturaleza conflictiva del sistema social debido a la distribución desigual de los recursos y el poder (Ovando, 2025). El marxismo ha sido considerado como una de las corrientes de pensamiento que más ha contribuido a la comprensión de la teoría del conflicto en el mundo contemporáneo, no solo por sus aportaciones teóricas sino por la consideración de la rebeldía social más allá de las protestas frente a las situaciones de desigualdad social. No resulta fácil unificar el pensamiento sobre el conflicto social y la revolución, de las distintas corrientes marxistas tan diferenciadas como la obra de Gramsci, marxismo soviético, estructuralismo de Althusser, Camus, marxismo francés, marxismo británico, fusión entre marxismo y funcionalismo o posmarxismo (Lorenzo, 2001).

Según Lorenzo (1995), desde la concepción marxista, el conflicto es inherente a todo sistema social mientras la sociedad siga articulándose con base en la existencia de clases sociales. Desde esta perspectiva, las tensiones sociales tienen dos orígenes que se complementan: uno de orden social que refiere la actitud de las clases antagónicas en cada sociedad (la clase dominante y la clase sometida que aspira a dejar de serlo), y el otro de tipo socioeconómico que involucra la interacción entre relaciones de producción y fuerzas productivas.

Alfaro y Cruz (2010) argumentan que el marxismo no es una teoría del conflicto social, puesto que en el no cabe la idea del consenso, sino la transformación social o la transformación del sistema. En este sentido, de acuerdo con los planteamientos de Karl Marx, no se plantean ajustes y se propone la búsqueda y construcción de nuevas posibilidades a partir de la dialéctica existente en las condiciones de propiedad y de los medios de producción.

Para la comprensión de la relación existente entre la teoría del conflicto social y el pensamiento en la posmodernidad, es preciso entender el paso epistemológico del positivismo a la fenomenología. La teoría del conflicto social, en el marco del consensualismo, surge como una reacción contra la idea de revolución desde la corriente de pensamiento marxista; conflicto y consenso representan la antítesis del auge marxista, desde comienzos del S. XIX hasta mediados del siglo XX. De ahí que la teoría del conflicto social contraponen las ideas de consenso y revolución, bajo el postulado dahrendorfiano de que “el sistema es siempre el mismo”, por tanto el diálogo se erige como un aspecto clave del consenso, dado que los puntos conflictivos ceden sin la transformación del sistema, dando lugar a la transición hacia la posmodernidad, donde el consenso adquiere una connotación moralizante, al punto de que quien se niegue a dialogar o consensuar es percibido como inmoral. La posmodernidad permite la proliferación de opiniones, siendo el consenso la base para proponer cambios dentro del sistema (Alfaro y Cruz, 2020).

Por otra parte, la concepción de sistema social y conflicto desde el funcionalismo no es fácil de explicar, a causa de las diferencias existentes entre los autores considerados funcionalistas, así como la orientación política y la evolución que ha tenido esta corriente de pensamiento desde las ideas de Malinowski, Parsons, Althusser y Merton. Desde la perspectiva del funcionalismo, la sociedad es entendida como una estructura integrada en la que toda institución existe para satisfacer las necesidades de sus miembros, de modo que el sistema social surge con objetivos claros y pragmáticos, con funciones como: la adaptación al entorno, el logro de las metas propuestas, pautas de funcionamiento interno y la integración. De modo que el sistema social se puede definir como la pluralidad de actores que interactúan en búsqueda de una satisfacción con fines utilitarios, teniendo como resultado un equilibrio dinámico, con armonía, comunicado o autocompensado (Lorenzo, 2010).

Parsons considera al orden como fundamento del sistema social, por tanto todo conflicto es visto como una traición o por lo menos un peligro al interés colectivo, siendo innegable su existencia; por ello lo refiere como malentendido con respecto al modelo normativo. El funcionalismo relativista de Merton conceptualizó con mayor rigor este término; primeramente introdujo el concepto de funciones latentes que contribuían al correcto funcionamiento del sistema social, por tanto los conflictos eran disfunciones, confrontaciones o actitudes externas al sistema social, vistas como enemigas del mismo. A partir de la década de 1950, comienza a concebirse el conflicto como procesos que podían ser entendidos como acciones sociales que contribuían a la perdurabilidad del sistema social, fortaleciendo las normas preexistentes y creando nuevas reglas, conllevando la readaptación del sistema frente a estos cambios (Lorenzo, 2010).

La teoría del conflicto desarrollada en los contextos europeos y norteamericano no resultan idóneas al aplicarse en América Latina, puesto que las realidades políticas y socioculturales deben ser contextualizadas tomando en cuenta sus propias especificidades. En relación con los pueblos

originarios, es de hacer notar la omisión del legado colonial en las teorías clásicas, lo que invisibiliza los conflictos acaecidos durante el colonialismo histórico, básicamente el racismo estructural y las dinámicas extractivistas que perpetúan la desigualdad (González et al., 2022; Hesketh, 2023 y Rabelo, 2025; como se citaron en Ovando, 2025).

Finalmente, Ovando (2025) sostiene que es importante combinar perspectivas de la sociología del derecho, la pedagogía crítica y la cultura de paz, entre otras, con la finalidad de crear nuevos modelos que manejen y puedan superar los conflictos sociales, transformándolos en oportunidades para el diálogo y la inclusión.

2.2. Pedagogía de la Experiencia y el Conocimiento: Aportes de John Dewey y John Locke Aplicados a la Educación en Contextos de Crisis

A mediados del siglo XVII, el inglés John Locke planteó que la educación debe sustentarse en la virtud y valores morales, incluso más allá de la educación epistémica, puesto que el comportamiento de los hombres depende de la educación recibida desde la familia y la escuela. Por tanto, su preocupación central para lograr el bien común es la educación de calidad y para ello se requiere -además de sus competencias- contar con docentes sólidamente educados en cualidades morales para proponer una educación inclusiva y sostenible. Sus reflexiones acerca de la educación del caballero están plasmadas fundamentalmente en su obra *Pensamiento sobre la educación* (1694) (Lucas, 2020).

Locke, precursor del realismo pedagógico, concibe que la mente es como una tabula rasa, un papel o pizarra en blanco, en la que solo la experiencia del mundo real puede escribir las ideas; esta es la fuente del conocimiento, obtenida a través de la observación y experimentación. De modo que el concepto de educación de Locke, con influencia en la ilustración europea -especialmente las ideas de Rousseau- tiene el sello empírico, puesto que la educación se basa en la experiencia y el aprendizaje que ocurre

mediante la interacción con el entorno. Por tanto, a partir de la educación es posible cambiar la mente y la acción del hombre hacia una sociedad basada en el pensamiento crítico (Lucas, 2020).

Por otra parte, según Locke, la educación moral y de las virtudes no se restringe únicamente a la moral familiar, ya que también está en manos de instituciones escolares como parte de un sistema más complejo, siendo muy importante el buen ejemplo del maestro. No solo se educa en los libros, sino que la educación se fortalece sobre todo con la autoridad moral de padres y docentes. Así, el tema central de la educación son la experiencia y los valores, los cuales garantizan el bien común (Lucas, 2020).

John Dewey, desde las primeras décadas del S.XX, es considerado uno de los máximos representantes del pragmatismo. Sostuvo que la investigación filosófica surge como respuesta a los conflictos prácticos de la vida; la experiencia comprende lenguaje, reflexión y pensamiento. Dewey señaló la falta del apoyo de la experimentación o experiencia en los procesos filosóficos, dejando claro la necesidad de sumar teoría y práctica; así que postuló la necesidad de acompañar el pensamiento reflexivo con el método científico, a modo de una asociación entre filosofía y experimentación (Ruiz, 2022).

En la filosofía de Dewey, el papel de la experiencia constituye uno de los ejes referenciales de su trabajo, no solamente como un instrumento sino también como objeto de análisis. Ante situaciones de incertidumbre -desde una perspectiva pragmática- se requiere deliberar, lo que es sinónimo de método científico o reflexivo; de modo que la deliberación se convierte en un aspecto fundamental de la formación del docente, plasmada en su obra *Experiencia y Educación*, en la que Dewey expone la necesidad de una escuela progresista con un perfil constructivo hacia el bien común, por tanto la educación es vital para el desarrollo de la sociedad, destacando la función práctica del conocimiento y del pensamiento para la resolución de problemas. Dewey refiere que la experiencia debe ser interpretada a través

de los principios de continuidad e interacción, conectando experiencias pasadas, presentes y futuras; también relacionando el pasado del individuo con su entorno actual (Milla, 2025; Ruiz, 2022).

2.3. Educación Intercultural y Liberadora: La Visión de Paulo Freire y su Relevancia en el Fortalecimiento de la Identidad Cultural en los Uros

Paulo Freire fue un filósofo y educador brasileño, considerado uno de los pedagogos más relevantes del siglo XX, en el campo de la toma de conciencia y liberación del oprimido, bajo los postulados de la pedagogía crítica. Aproximadamente el 50 % (siete trabajos) de las obras publicadas en la vida intelectual de Paulo Freire (entre 1968 y 1997) se gestaron en la última década del siglo XX. Entre sus principales obras escritas destacan: *Educación como práctica de la libertad*; *Pedagogía del oprimido*. *Acción cultural para la libertad, extensión o comunicación*; *Las iglesias y el proceso de la liberación*; *Cartas a Guinea Bissau*; y *Libros-Diálogos*. El mundo y América Latina evidenciaron un tiempo de movimientos culturales y sociales centrados en la búsqueda del reconocimiento y la valoración de identidades, muchas veces invisibilizadas pese a su gran riqueza histórica-cultural; surge así la reivindicación de nuevos derechos vinculados con la identidad cultural, comunidades étnicas, ancestralidad, ecología, desarrollo, entre otros (Estupiñan y Agudelo, 2008; Menéndez, 2025; Quintero y Peñaranda, 2025).

Según Schipani (2002, como se citó en Menéndez, 2025), los aportes de Freire se hicieron notar no solo en Brasil sino en diferentes contextos latinoamericanos y de otros continentes, con base en su amplia experiencia pedagógica, la creatividad sustentada en la filosofía de la educación, el carácter político explícito y con compromiso de su proyecto educativo y la inspiración cristiana de su tarea educativa. No era solo un educador de aula, pues su labor se identifica en un contexto social centrado en los pobres de zonas rurales mediante programas de alfabetización y concientización de las realidades socioeconómicas y políticas.

La experiencia vivida por Freire bajo regímenes políticos opresores y no democráticos, lo llevaron al exilio en Bolivia y Chile, planteando su concepto de sociedad, entendida como una colectividad colonial y esclavista, que comprende individuos oprimidos y con escasas oportunidades de crecimiento personal y desarrollo, que no genera sujetos con capacidades libres, por ende considera que las sociedades en América Latina generalmente son alienantes, aun cuando denoten cierta modernización. Frente a este tipo de sociedad, Paulo Freire apuesta por una educación no tradicional sino innovadora conducente a la libertad de los pueblos. Por ello, es fundamental la libertad del ser humano para garantizar la organización de la sociedad (Streck, et al., 2015, como se citó en Menéndez, 2025).

La propuesta filosófica de Freire de las décadas de 1960 y 1970 se centró en la pedagogía crítica; plasma su preocupación vinculada con el peso de la inestabilidad política y económica que bordeó los Estados-nación en América Latina, principalmente Brasil luego del golpe de Estado, lo que exigía sumar esfuerzos y la capacidad de los hombres para lograr la comprensión de los cambios suscitados, siendo la tarea del educador asumir una postura crítica acorde con los momentos histórico-políticos (Estupiñán y Agudelo, 2008; Montoya-Peláez et al., 2021).

Dietz et al. (2021, como se citó en Milla, 2025) refieren que Freire propone un enfoque pedagógico basado en la reflexión crítica hacia la transformación de la realidad social. De este modo, critica el modelo educativo tradicional que ha perpetuado las desigualdades y por ende la no inclusión educativa. Resalta la importancia de cuestionar el entorno para propiciar cambios estructurales en función de la educación de calidad, contando con la participación activa de todos los actores -docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad- en el proceso educativo. Con base en la pedagogía crítica exhorta a los docentes a reflexionar sobre su rol en la sociedad para aminorar las injusticias sociales y la desigualdad.

En el marco de la filosofía educativa propuesta por Freire, los individuos son capaces de transformar su realidad con un sentido emancipador, tomando conciencia a partir del análisis crítico. Por tanto, se requiere una educación que considere a los seres humanos sujetos del quehacer educativo, donde el individuo se empodere de su propio aprendizaje y al mismo tiempo sea agente de transformación de la realidad (Menéndez, 2025).

Por su parte, Verdeja (2019, como se citó en Milla, 2025) reitera que Freire concibe la educación como un proceso transformador con base en la esperanza, solidaridad y crítica, en la búsqueda de la superación de injusticias sociales en pro de un mundo más inclusivo con equidad, impulsando a docentes y estudiantes a mantener la convicción de que es posible transformar la realidad existente pese a sus dificultades.

Freire considera que el alumno es un ser alienado, puesto que el sistema educativo lo ha creado, en general, para no pensar con autonomía y no reaccionar siendo protagonista de su propio aprendizaje y su desarrollo. Al mismo tiempo, ve en el alumno la posibilidad de un cambio que puede conducirlo al crecimiento y a la libertad, toda vez que pasa a ser crítico de los sistemas educativos tradicionales que denomina “educación bancaria” dado que el estudiante se limita a recibir conocimientos depositados por el docente, sin mayores acciones que impulsen sus capacidades en función de su libertad crítica (Rossi, 2021, como se citó en Menéndez, 2025).

Según Freire, el estudiante debe ser el centro y motor del proceso educativo bajo la orientación del docente que facilita su aprendizaje, con una mente crítica hacia el pensamiento emancipador y la acción transformadora, superando el error epistemológico de la educación “bancaria”. De modo que para Freire el educador en la educación tradicional es el protagonista en el aula frente a un educando considerado como objeto y receptor del conocimiento; por ello su rol debe cambiar de una actividad pasiva a un rol que impulsa la transformación de la sociedad (Rossi, 2021, como se citó en Menéndez, 2025). El enseñar no puede existir sin el aprender;

además quien enseña también aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y observa las inquietudes de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, que lo obliga a repensar -con actitud humilde- lo que está enseñando (Freire, 2002, como se citó en Menéndez, 2025).

Morales (2021, como se citó en Quintero y Peñaranda, 2025) sostiene que la pedagogía no debe ser únicamente una opción para la formación en relación con la libertad, responsabilidad y autonomía, sino que debe fortalecer la reflexión crítica desde diversos ámbitos de la vida del individuo. La pedagogía crítica debe concebirse en términos de enfrentar momentos de incertidumbre, practicar el diálogo, analizar situaciones y su entorno e identificar problemas o conflictos para proponer nuevas posibles soluciones. De modo que el currículo tiene que ver con políticas públicas, procesos de enseñanza-aprendizaje, identidad cultural, saberes y tendencias pedagógicas, en función del desarrollo de competencias que permitan a docentes y estudiantes reflexionar de manera crítica sobre los fenómenos o sucesos que ocurren en su entorno, con la finalidad de proponer acciones de transformación social (Morales, 2021; Avendaño-Castro et al., 2013; como se citaron en Quintero y Peñaranda, 2025).

El pensamiento de Freire y su filosofía de la educación están permeados por el rigor ético en defensa de la dignidad del ser humano, manifestando el compromiso de luchar por la dignidad del oprimido y del excluido (Menéndez, 2025). Históricamente se ha demostrado que las transformaciones, avances y estancamientos de las dinámicas políticas, económicas, sociales, culturales y ambientales se reflejan en los sistemas educativos. No obstante, los alcances de los procesos de cambio social y educativos han sido perturbados por los impactos de las crisis acreditadas por las tendencias que han dado lugar a las prácticas opresoras y a la vulneración de derechos humanos (Quintero y Peñaranda, 2025).

La interculturalidad como proceso educativo refiere la búsqueda del reconocimiento de diversas identidades socioculturales que conllevan diferentes cosmovisiones, que a su vez implican la necesidad de renovación

de las estrategias de enseñanza-aprendizaje conducentes a la inclusión de nuevos saberes, incluido el conocimiento ancestral y nuevas prácticas culturales. De modo que la interculturalidad forma parte de la historia de las culturas; es tomar consciencia que no existe una manera homogénea de educar, puesto que esto ignora la diversidad de memorias históricas (Estupiñan y Agudelo, 2008).

De ahí que las reformas educativas al nivel internacional y nacional han sido objeto de aciertos y desaciertos, propiciando análisis crítico y propuestas de acción, muchas veces contradictorias. Todo ello repercute en la vulneración de los derechos individuales o colectivos, especialmente en las zonas vulnerables como es el caso de las islas flotantes de Los Uros, afectando el buen desarrollo de la vida digna. Así que los modelos educativos deben partir de la identificación de la problemática para orientarse hacia el desarrollo de las competencias y habilidad de comprensión, reflexión y transformación de las realidades sociales con base en la participación activa de los estudiantes de las unidades educativas de Los Uros, docentes y pobladores en general de estas islas flotantes y sus adyacencias, propiciando la pedagogía crítica y el diálogo efectivo como rutas de autonomía y liberación de los pueblos originarios oprimidos, por tanto, es fundamental trazar la ruta transformadora de la educación en un territorio caracterizado por una gran riqueza histórica y cultural, que debe valorizarse y preservarse a lo largo del tiempo (Quintero y Peñaranda, 2025).

En la actualidad existen muchos retos para los educadores en todos los niveles, debido a la persistencia de opresores y oprimidos, incluidos y excluidos, los que tienen voz y los que no la tienen, por lo que los aportes de Freire deben seguir vigentes en el quehacer educativo actual, caracterizado por el avance de las tecnologías informáticas y de la comunicación, donde pareciera que ser más humano es una contradicción (Menéndez, 2025).

2.4. Enfoques Constructivistas en la Gestión Escolar: Integración de las Teorías de Piaget y Vygotsky para el Aprendizaje en Entornos Rurales

ALos aportes de Jean Piaget y Lev Vygotsky al campo de la educación y psicología se centran en argumentos acerca de la complejidad del desarrollo cognitivo del ser humano. Desde el constructivismo, Piaget (1956) destaca que el conocimiento se genera mediante la construcción individual, influenciada por la interacción entre factores cognitivos y sociales, como un proceso continuo en diversos contextos. De modo que el individuo es un agente activo que procesa y transforma información procedente de su entorno, a partir de experiencias previas con la finalidad de crear nuevos conocimientos y su comprensión del mundo (Milla, 2025).

De acuerdo con Parada (2024), con base en la teoría de Piaget, la implementación de estrategias de aprendizaje lúdicas y recreativas, fortalece las capacidades físicas, cognitivas y sociales de los niños, favoreciendo la interacción entre los alumnos y su entorno, así como participación e integración al aula. El aprendizaje cognitivo, según Piaget, está presente en todas las etapas de la vida del niño, así que al favorecer la formación integral, se promueve el aprendizaje significativo que mejora la actitud y el comportamiento de los estudiantes, siendo de gran importancia la consideración de la diversidad en el aula y la formación permanente de los docentes, especialmente en el ámbito de la educación inclusiva, sin dejar de lado la participación de la familia en el proceso de aprendizaje, en función de garantizar el derecho a la educación inclusiva y de calidad para todos los niños, independientemente de su condición socioeconómica y sus capacidades, lo que a su vez propenderá a una sociedad más justa y con mayor equidad, al ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Según Vygotsky (1924), el juego surge como la necesidad de reproducir el contacto con lo demás, por lo que son fenómenos de tipo social. El juego es una actividad social y gracias a la interacción con otros niños, se logra adquirir roles que son complementarios; el niño transforma algunos objetos y los convierte en su imaginación en otros que para el mismo tienen un significado distinto, como por ejemplo cuando toma una escoba y en el juego representa un caballo, siendo beneficioso para el desarrollo integral del individuo (Parada, 2024).

Sánchez (2019) sostiene que mientras que Piaget ofrece una perspectiva desde el punto de vista del desarrollo cognitivo del niño, Vygotsky hace un replanteamiento del problema del proceso cognitivo para aproximarlos más a un tipo de desarrollo social, de modo que el entorno del individuo es de significativa importancia en su proceso de aprendizaje. A partir del pensamiento de Vygotsky, el proceso de enseñanza es un fenómeno sociocultural; el aprendizaje no se da de forma aislada en los individuos sino que es compartido entre varias personas para luego ser de manera individual en cada persona.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DEL SERVICIO EDUCATIVO DURANTE LA CRISIS

3.1. Impacto de los Conflictos en la Continuidad Académica: Evaluación de las Interrupciones del Servicio y sus Efectos en el Alumnado y Docentes

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021), la Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2022) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2023), refieren que actualmente al nivel global son diversos los factores y desafíos que trasgreden las estructuras políticas y socioeconómicas de las naciones, que de manera crítica repercuten en los sistemas educativos y conflictos armados, desplazamientos forzados, personas refugiadas a gran escala, así como desastres vinculados con la salud y el clima, entre otros, agravando las desigualdades preexistentes en el acceso pedagógico de la infancia. Ejemplo de ello fue el caso de la crisis sanitaria resultante de la pandemia del COVID-19, la cual

obligó al sistema educativo a operar remotamente (desde la distancia), provocando perturbaciones sistémicas y de gestión, que no garantizaron el funcionamiento, ni un nivel aceptable de enseñanza y pedagogía, comprometiendo el desarrollo académico de millones de niños, niñas y adolescentes, sobre todo en los países no desarrollados.

Para la Unidad Latina (2023) y Arias-Ortiz et al. (2024), el servicio educativo en la región ha perdido estabilidad, producto de las deficiencias operativas y estructurales que ponderan ideologías, creencias y prácticas dentro de la cultura organizacional del sistema que normalizan la exclusión y frenan la plena accesibilidad, participación y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes, caracterizando la crisis educativa en dos dimensiones, que desplazan el modelo educativo socioformador e integrador y perturban los resultados académicos de los estudiantes; las mismas son: a) Las disrupciones profundas e internas del propio sistema como desactualización de los currículos, inequidad en el acceso, baja calidad educativa, falta de formación docente, deterioro del docente, problemas de infraestructura, brecha digital, escasez de recursos y falta de inversión, entre otras, y b) Las perturbaciones externas y sociopolíticas, que de manera transversal obstaculizan la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como: conflicto armado, desplazamientos forzados, crisis sanitarias, secuestros, violencia directa/estructural y cultural, desastres naturales, crisis políticas y socioeconómicas, inseguridad territorial, procesos electorales convulsos, crisis energética, deficiencia en el transporte, entre otros (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2019).

Galvis-Céspedes (2021) y Barrios et al. (2025) mencionan con base en los procesos históricos y conflictivos del Ecuador y Colombia, que la inestabilidad socioeconómica y los desequilibrios políticos-militares en las naciones, generan tensiones, perturbaciones sociales, movilizaciones ciudadanas, muertes, desapariciones, bloqueos viales e inseguridades sistémicas que se traducen en rupturas o alteraciones drásticas en el ámbito educativo, dificultando el acceso a los ambientes escolares,

forzando cierres repentinos y suspensión de actividades académicas presenciales en los mismos. En junio de 2022, en el Ecuador, ocurrieron movilizaciones y bloqueos de vías como parte del paro nacional liderado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador [CONAIE], exigiendo la reducción de los precios de combustibles, el control de precios de alimentos, la promoción de empleos, el cese de la minería, entre otros. Esta situación de adversidad evidenció que ante las crisis de gobernanza, la vulnerabilidad recae en principio en la continuidad académica del sistema educativo, deteriorando el acceso equitativo a la formación y la enseñanza de calidad y acrecentando las brechas estructurales en aquellas poblaciones estudiantiles que históricamente han sido marginadas (Barrios et al., 2025).

Galvis-Céspedes (2021), por otro lado, describe que en los procesos de inestabilidad político-militar, específicamente en contextos de conflictos armados, los espacios escolares son incluso objetivos militares, que en ocasiones al ser tomados por actores legales o ilegales transforma su esencia de lugar de refugio y seguridad a blanco vulnerable. La escuela, en este escenario, pierde toda institucionalidad sobre todo en ambientes rurales, quebrantándose su función social como lugar de formación, aprendizaje, bienestar y asociación, convirtiéndose en simbología negativa asociada a la violencia, generando en el estudiantado repudio, miedo y propensión al abandono por los hechos vividos, resultando transgresiones a los acuerdos internacionales.

En consecuencia, se evidencia el impacto de estos conflictos en la continuidad académica, siendo las más importantes:

En el alumnado:

- a. Déficit cognitivo-emocional y paralización pedagógica por tiempo indeterminado, lo que compromete la continuidad curricular, ocasionando en el alumno olvido de contenidos y dificultad en adquisición de nuevas competencias, agravándose por la existencia

en contextos de violencia de sentimientos de incapacidad, temor, frustración, estrés, ansiedad y depresión. El aislamiento y la incertidumbre escolar, por otro lado, generan apatía y desgano académico, inclinaciones a la deserción, percepción de incapacidad ante el estudio, por lo tanto bajas calificaciones o record académico (Barrios et al., 2025; Galvis-Céspedes, 2021; UNESCO, 2025c);

- b. Regazo educacional, este desfase cronológico entre la edad del estudiante y el grado escolar que debe cursar, en contextos de violencia se presenta a menudo con los estudiantes rurales, que debido a la situación de adversidad, son obligados a abandonar el sistema educativo por largo tiempo en niveles de primaria y secundaria, o presentan inconclusa la etapa de educación básica obligatoria (Arias-Ortiz et al., 2024).
- c. Pérdida del sentido de pertenencia y protección alimentaria. En América Latina y el Caribe, y en general en los países no desarrollados, muchos centros educativos (escuelas) son espacios no solo de enseñanza, sino de protección, socialización y proveedores de alimentos. Al cerrarse estas instituciones con motivo de conflictos armados o problemas de manifestaciones socio-políticas, se rompe la vinculación de los estudiantes con sus pares y se corta la seguridad alimentaria, afectando el desarrollo nutricional y físico del estudiante, así como cualquier motivación e interés, fragmentando su sentido de pertenencia y afectividad hacia la escuela (Barrios et al., 2025; UNESCO, 2025c).

En el docente:

- a. Desplazamiento laboral, es uno de los muchos hechos de los cuales son víctimas los docentes en contextos de conflictos armados, sumando adversidades socioeconómicas y desequilibrios políticos. El profesional de la enseñanza carece de cuidado en contextos hostiles, la mayoría de las veces labora en condiciones de sobrecarga administrativa e inseguridades como: pobreza, miseria, hambre, problemas

emocionales, secuestros, amenazas, violencia directa, afectando con ello su desempeño laboral y salud mental, requiriendo abandonar su ámbito laboral en busca de mejoras personales y profesionales (Galvis-Céspedes, 2021; UNESCO, 2025b).

- b. Afectación de la vida privada; la afectación de los accesos o vías escolares por bloqueos, protestas o movilizaciones masivas de personas, dificultan la movilidad de los docentes a los centros educativos, poniendo en riesgo su compromiso laboral, su persona y la seguridad hasta de sus familiares (Barrios et al., 2025; UNESCO, 2025b).
- c. Peligro directo en la integridad física: Galvis-Céspedes (2021) manifiesta que en la educación rural bajo presión de conflictos armados la profesión de la docencia es asechada por considerarse opositora y resistente a los procesos conflictivos, ya que la defensa de los ideales de paz, pensar y enseñar a pensar, son considerados actos sediciosos y suficientes para el asesinato (UNESCO, 2025b).

3.2. Gestión del Servicio Educativo en Situaciones de Emergencia: Estrategias Implementadas por las IIEE para Garantizar el Derecho a la Educación

Para la UNESCO (2025c), la gestión del servicio educativo en situaciones de riesgo se vinculan con las oportunidades de enseñanza y aprendizaje, garantizando calidad, que se le ofrece al alumnado de todas las edades, en una situación adversa o de crisis. Dichas oportunidades deben garantizar el desarrollo académico de la primera etapa de la infancia, pasando por la primaria, secundaria, técnica, profesional, superior, hasta la educación de adultos y la educación no formal. Esta gestión del servicio abarca también la protección integral de la vida en sus diferentes dimensiones física, psicosocial y cognitiva.

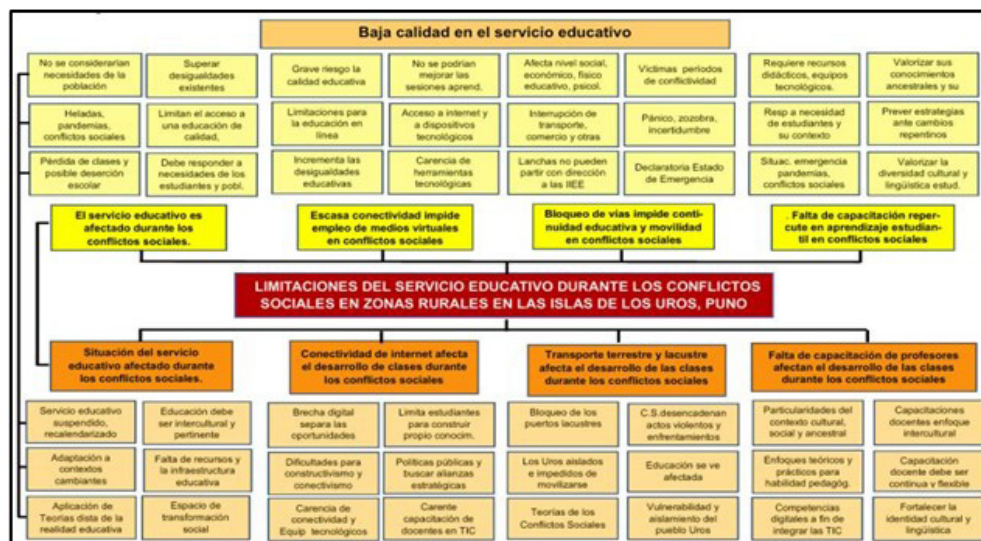
En las IIEE del Ecuador, el servicio educativo se afectó por una situación de emergencia que se presentó desde diciembre del 2022 hasta inicios del segundo semestre del 2023, debido a movilizaciones sociales que retrasaron el inicio del año escolar 2023. Este conflicto social, no solo aisló geográficamente al alumnado sino tecnológicamente, al paralizarse el servicio de internet y el acceso a los recursos tecnológicos de gran utilidad para esta aldea educativa, provocando suspensión de clases presenciales y digitales, retraso en el calendario educativo, dificultad en el alcance de los logros académicos, y la puesta en peligro de la integridad física y vital de los docentes; los cuales propiciando algún contacto presencial son sus alumnos para la continuidad académica, entregaban en medio del riesgo del conflicto, materiales del contenido académico y realizaban evaluaciones a los estudiantes (Milla, 2025) (Ver Figura 2).

La gestión del servicio educativo en esta situación de emergencia en las IIEE, se caracterizó por la implementación de las siguientes estrategias:

- a. Concientizar, a partir del conflicto social, que la educación en las IIEE debe fundamentarse en la experiencia y la interacción con el entorno (John Dewey), respetándose las necesidades colectivas del pueblo y de la totalidad de los ambientes educativos como parte de un sistema educativo comunitario (Paulo Freire). Este sistema educativo en las IIEE debe ser inclusivo, afrontando desigualdades, escasez de recursos e injusticias sociales, considerando como trascendental las experiencias previas al aprendizaje (Jean Piaget), respetando y reflejando la identidad cultural de las IIEE, fortificando así un aprendizaje característico y notable para el desarrollo integral de los estudiantes (Milla, 2025).

Figura 2

Limitaciones del Servicio Educativo durante los Conflictos Sociales en Zonas Rurales en las IIEE de los Uros, Puno- Perú

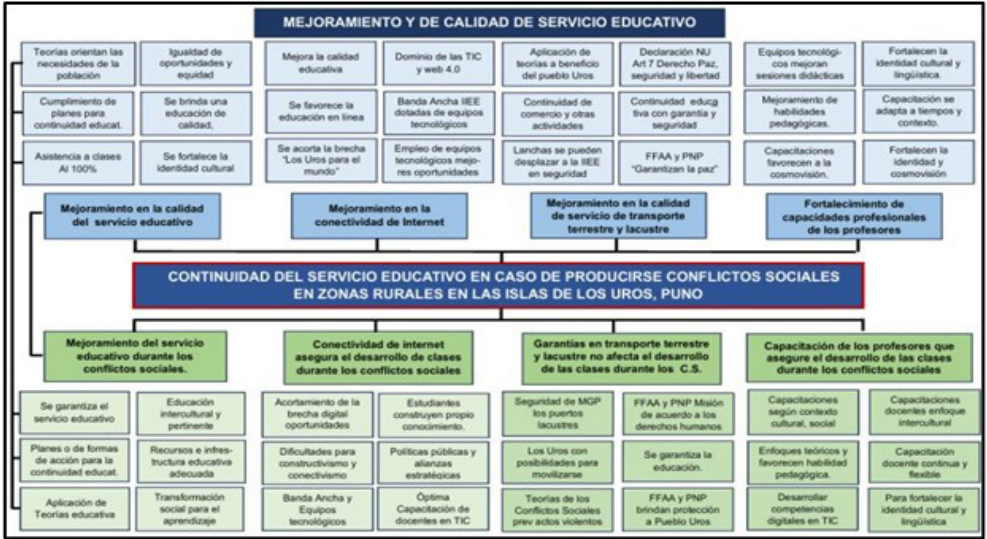


Nota: Fuente: Fuente: Milla (2025).

- b. Reprogramar y reducir los días de la semana de gestión, implementando variadas oportunidades de enseñanza y aprendizaje, con base en lo concientizado, garantizando el derecho y la calidad de la educación en las IIEE, adaptándose al contexto cultural y social acontecido (Milla, 2025) (ver Figura 3).

Figura 3

Árbol de Soluciones Estratégicas para Gestionar la Continuidad del Servicio Educativo, en Situaciones de Emergencia en la IIEE de los Uros, Puno- Perú



Nota: Fuente: Fuente: Milla (2025).

3.3. Percepción de los Actores Educativos: Análisis de las Experiencias de Docentes y Directivos Frente a la Conflictividad Social

En los contextos de conflictividad social, tanto los docentes como los directivos son los que simbolizan la institucionalidad educativa y representan el eje fundamental que garantiza el derecho a la educación. La función social del docente y el directivo trasciende lo pedagógico y administrativo, conformándose en figuras o componentes que otorgan seguridad, bienestar e inclusión en la construcción de un lugar de paz en medio de la conflictividad; confiando además la respuesta primaria y necesaria que otorga tranquilidad. Por tal motivo, es importante e imperativa como respaldo institucional, la pertinente capacitación y adaptación curricular para situaciones de contingencia territoriales específicas, con la finalidad de que los procesos de toma de decisiones sean autónomos y adecuados a la misma (UNESCO, 2025b).

De acuerdo con las experiencias de docentes y directivos en situaciones de emergencia y crisis prolongada, la percepción de los mismos, según Milla (2025) y la UNESCO (2025b) se orienta a:

- a. Buscar la necesaria transformación de la docencia hacia una profesión de alto nivel, formada en competencias cualificadas de gestión de aula segura, adaptabilidad pedagógica, resiliencia, apoyo psicosocial, entre otras, entendiendo la necesidad y la disposición para la inversión en formación e innovación del docente y el directivo. Por otro lado, es prioritario el cuidado físico, emocional y familiar de estos profesionales, tanto por las instituciones educativas principales, así como por la comunidad donde prestan el servicio educativo. Además se debe garantizar una remuneración que apoye, respete y dignifique la labor de la docencia, en estos contextos, mayormente presentes en territorios rurales o zonas marginadas; todas estas mejoras contribuirían, a su vez, a mitigar la problemática de la escasez de docentes que laboren en este tipo de entornos educativos (UNESCO, 2025b).
- b. La apremiante implementación de metodologías de contingencia diseñadas por especialistas en entornos educativos rurales y gestión integral de riesgos y desastres, especialmente en escenarios de conflicto social o crisis prolongada, como es el caso de la Unidad de Gestión Educativa Local de Puno (UGEL), es fundamental para lograr la continuidad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los contenidos significativos. Estos planes/protocolos deben entrever que en estos escenarios tan particulares, se profundiza la brecha digital preexistente, necesitándose que los recursos pedagógicos a utilizar deban ser en físico (impresos, manipulativos), audiovisuales (vídeos, audios), entre otros (Milla, 2025).
- c. La práctica evaluativa de profesionales en psicología, en función del estado de salud mental de estudiantes, docentes y familias, en los escenarios de conflicto social o crisis prolongada, es necesaria para contrarrestar las afectaciones socioemocionales que interfieren en

los desempeños, mostrando la protección de la comunidad, mediante el cuidado y el fortalecimiento del bienestar integral de dichos actores educativos (Milla, 2025). El bienestar socioemocional es un componente transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje y la intervención institucionalidad al actuar como protector y garante del equilibrio mental y emocional comunitario, fomentando la cohesión social en los contextos de vulnerabilidad (UNESCO, 2025b).

- d. La gobernanza educativa, ante la presencia de conflictos armados, sociales y crisis prolongadas, deben promover la flexibilidad de los currículos educativos, para que respondan a las necesidades del contexto y la realidad de los pueblos, como es el caso de las IIEE de los Uros, respetándose convenios internacionales sobre la incorporación académica de los conocimientos ancestrales y las prácticas locales de pueblos indígenas y tribales (Milla, 2025).
- e. Los actores educativos deben -en este tipo de contextos- fomentar la participación comunitaria en los procesos de toma de decisiones educativas, asegurando que políticas, planes, programas y protocolos incluyendo los de contingencia, respondan con efectividad a las necesidades particulares de enseñanzas y aprendizaje, documentando tal acción para que sirva de guía en los procesos futuros. Para ello, es importante que la gobernanza educativa regional y local (como es el caso de las IIEE de los Uros, Puno-Perú), cree espacios para el diálogo, la participación y promoción de proyectos educativos que difundan la interculturalidad, identidad y lengua materna indígenas y tribales, forjando así conocimientos prácticos y efectivos, adaptándolos a las particularidades del contexto. Sumándose con igual importancia la enseñanza del idioma inglés (Milla, 2025).
- f. Considerar que la práctica pedagógica, en los contextos conflictivos, convergen con otros factores multidimensionalmente persistentes, agudizando aún más la inestabilidad socioemocional de los actores educativos, entre los que se cuenta: desnutrición, violencia intrafamiliar,

bullying escolar, microagresiones, sometimiento al trabajo forzoso, privación del sueño, necesidades educativas especiales (por ejemplo TDA, TDAH y autismo), así como condiciones de pobreza. Esta estructura correlacionada de carencias aumenta la vulnerabilidad y riesgo de los estudiantes en crisis prolongada, demandando una intervención apremiante por parte de la institucionalidad en políticas públicas que establezcan sostenibilidad económica e ingresos familiares seguros, ya que estas carencias obstaculizan la eficacia de la gestión educativa, sobre todo en ambientes escolares indígenas, tribales, rurales y marginados (UNESCO, 2025b).

3.4. La Tecnología y Capacitación Virtual: El Papel de las Herramientas Digitales como Alternativa Durante el Cierre de Escuelas

El siglo XXI se ha caracterizado por la evolución y el uso exponencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales han sido útiles herramientas educativas funcionando como infraestructura digital del sistema de aprendizaje y enseñanza, en los contextos marcados por desastres ambientales, conflictos armados/sociales y crisis sanitarias como la reciente del COVID-19, donde la situación de contingencia ameritó el cierre total de los ambientes escolares, provocando la migración de la educación presencial a la virtual al nivel mundial (Loor-Pinargote et al., 2025).

Para la UNICEF/Argentina (2025a), las plataformas digitales ante los cierres físicos de los ambientes educativos permiten la continuidad educativa, no interrumpiendo el aprendizaje y proporcionan acceso a materiales educativos a un mayor número de estudiantes, siempre que se cuenten con el acceso al recurso digital. Además, facilitan la adaptabilidad del docente a los diversos ritmos de aprendizaje de cada estudiante, así como una comunicación síncrona y asíncrona para el cumplimiento de cronograma académico y el contenido a desarrollar.

La UNESCO (2024) y Luzón-Sala et al. (2026), por su parte, refieren que los diversos contextos que envuelven el sistema educativo actual, sobre todo aquellos que sufren situaciones de emergencias o crisis prolongadas y que deben acudir obligatoriamente al cierre físico de los ambientes escolares, apuntan a la integración de herramientas digitales para proveer al estudiante del aprendizaje por competencias, fomentando el desarrollo de habilidades investigativas y la capacidad de aplicar el conocimiento no solo en lo educativo sino en la normalidad de la vida, desplazándose con éxito el tradicional modelo educativo, centrado en el docente como instrumento de trasmisión expositiva del conocimiento y la memorización disciplinaria hacia el objeto de evaluación. En contextos conflictivos, el recurso tecnológico como apoyo pedagógico, tiene la función en el ecosistema educativo de transformar epistemológicamente el saber, ya que el estudiante no solo adquiere el conocimiento, sino que lo cuestiona, analiza, conoce, valida y aplica, promoviendo un cambio en la manera de entender la verdad y el proceso mismo de conocerla.

Para Luzón-Sala et al. (2026), las herramientas digitales reestructuran los métodos, supuestos y fundamentos del conocimiento, fomentando un proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el estudiante desarrolla destrezas y pesquisas que le permiten autogestionar su propio proceso formativo, desarrollar un rol protagónico, reflexivo, crítico y autocrítico en la construcción de su conocimiento, acrecentándose esta funcionalidad por la operatividad que permite el recurso digital en el acceso y manejo de la fuente de información, así como en la sistematización de la evidencia empírica. El recurso digital en atmosferas educativas que resisten conflictos sociales y estados de emergencias prolongadas, permite también identificar las disparidades de la práctica educativa, en cuanto acceso y calidad del aprendizaje, así como aquellos factores geográficos, socioeconómicos y de género que perpetúan la pobreza y limitan el desarrollo, sobre todos en zonas rurales y marginadas, desfavoreciendo el aprendizaje organizado y estructurado, como ha sido el caso de las IIEE de los Uros-Puno, Perú (UNESCO, 2024; Milla, 2025; UNESCO, 2025a).

Una variable a considerar en la eficacia de la implementación tecnológica en ambientes educativos bajo emergencias y crisis prolongada es la necesaria capacitación virtual del docente como principal puente entre lo tecnológico y el aprendizaje, ya que su papel de trasmisor de conocimientos se transforma al de tutor virtual, originando la comunicación y la interacción tecnológica, tramitando el adiestramiento del estudiante en el uso de los recursos digitales, asegurando así la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad (Milla, 2025; UNESCO, 2025a; UNICEF, 2025a).

El docente al llevar a cabo una alfabetización digital para el manejo eficaz de las diversas plataformas y herramientas de comunicación propias de las TIC, transforma el ambiente escolar físico en virtual, adecuando los contenidos (gestión del aprendizaje) y las practicas pedagógicas a los criterios de las diversa plataformas (entre ellas Moodle y Google Classroom), trabajando el aprendizaje de manera síncrona y asíncrona, con repositorios de contenido abiertos, fomentando el trabajo colaborativo para contrarrestar brecha digital, carencias de aprendizaje, aislamiento, confinamiento, falta de nivelación (regazo académico), entre otros (Loor-Pinargote et al., 2025).

El docente digital, asimismo debe ser un buen gestor de emociones, comunicaciones e interrelaciones, promoviendo la participación estudiantil autónoma pues el aislamiento puede ser un factor de ansiedad, depresión y abandono escolar. Sin embrago, es de considerar que la virtualidad educativa en América Latina y en los países no desarrollados en general, es un proceso con innumerables desafíos a superar (estructurales, tecnológicos, pedagógicos y éticos), que necesita aún de estudios multidisciplinarios rigurosos que aporten metodologías, pedagogías e instrumentación que permiten superar la brecha digital tan profunda en zonas rurales, marginadas y de crisis como las IIEE de los Uros-Puno, Perú o en ambientes escolares de zonas de conflicto armado colombiano en zonas como Antioquia, Arauca, Cauca, Valle del Cauca, Chocó, Nariño, Norte de Santander (Catatumbo), Putumayo, en otras, donde las escuelas son destruidas o inhabilitadas, usadas como escondites,

lugares de acopio de armas, centro de reclutamiento forzado; en este contexto adverso profesores y directivos sufren de amenazas y ataques, conllevando abandono de las mismas y la interrupción total educativa, lo que atenta contra el derecho a la educación (Milla, 2025; Loor-Pinargote et al., 2025; UNICEF, 2025b).

Según la UNICEF (2025a), la utilidad sustantiva de las herramientas digitales como alternativa durante el cierre físico de entornos educativos reside en la articulación virtuosa y uso pedagógico que permiten, con las diversas realidades educativas, formas contemporáneas de habitar el mundo y maneras de relacionarse con el conocimiento, haciéndolo más auténtico y contextualizado por el acontecer en la interfaz del mundo físico y el digital, traducándose en cambios de mentalidad, reconfiguración de los procesos cognitivos, reproducción de nuevos saberes, transformación de las dinámicas relacionales y redefinición de la naturaleza misma de la cultura y la ciencia en la sociedad.

CAPÍTULO IV

SERVICIO EDUCATIVO DURANTE LOS CONFLICTOS SOCIALES EN ZONAS RURALES. CASO: ISLAS DE LOS UROS, PUNO-PERÚ

4.1. Introducción

Para la UNESCO (2023), en América Latina y el Caribe el derecho a una educación de calidad generalmente no se puede garantizar debido a la falta de estructura de los sistemas pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, ya que son dinámicas educativas sin planificación didáctica, con diseños curriculares desenfocados de la realidad y el contexto, objetivos pocos claros, desarticulación de los contenidos entre materias y niveles educativos, metodología rígidas de corte tradicional, repetitivas y que no se complementan con los requerimientos y necesidades de aprendizaje propias de cada estudiante o grupos de estudiantes, resultando en un servicio educativo de niveles básicos educativos bajos en eficiencia y eficacia.

Esta realidad se agudiza con los cambios provocados por la incursión de las TIC en el ámbito educativo, que exigen una actualización curricular que ejecute dentro de los ambientes escolares metodologías de enseñanzas

y aprendizaje innovadoras como por ejemplo: *Flipped Classroom* (aula invertida), gamificación, *Design Thinking* (pensamiento de diseño), *Thinking Based Learning* (aprendizaje basado en el pensamiento), con las cuales los estudiantes y docentes desarrollan competencias digitales como el uso creativo, la resolución de problemas, creación de contenidos, alfabetización en datos, competencias importantes para el mundo profesional dispuesto por la Industria 4.0 (Dávalos, 2023).

Según la UNESCO (2023; 2025b) y Milla (2025), las herramientas y recursos propios de las TIC y el uso de las Inteligencia Artificial (IA), ciertamente transforman las estructuras educativas y las dinámicas de enseñanza, pero su eficacia solo puede exteriorizarse en el ambiente educativo si la pedagogía se fundamenta en principios éticos y en una sólida y continua formación del docente, que permita contextualizar con eficiencia las herramientas digitales en el medio escolar. Sin embargo, la brecha digital junto a la falta de calidad en el servicio educativo en América Latina se profundiza por factores exógenos como pobreza, falta de empleo, inestabilidad política, corrupción gubernamental, exclusión social, desastres naturales, crisis sanitarias, inseguridad y diversos conflictos sociales, elevando la inseguridad y la vulnerabilidad de la continuidad académica.

Para Cuenca (2025) y Canal RPP Noticias (2025), en los últimos años (2021-2026) la inestabilidad en la gestión educativa caracterizada por rotación de ministros y directivos en diversos sectores del sistema y una discontinuidad de políticas públicas educativas en el caso peruano, sumado a los conflictos sociales resultado del desequilibrio político y la crisis económica, además de los efectos post pandemia, han forjado una crisis compleja en el sistema educativo que ha producido un estancamiento jurídico en ciertas reformas, deterioro de las infraestructura educativas, cierres prolongados de escuela, marcado retroceso en los aprendizajes, deserción de profesionales y estudiantes, entre otros, ampliándose esta realidad tras la crisis política de diciembre de 2022, por protestas, bloqueos, paralizaciones de sectores estratégicos, incluido el sector educación.

Esta agitación social al nivel nacional en el Perú ha tenido una relevancia severa y diferenciada en las zonas rurales y marginadas de la nación, como fue el caso de las IIEE del Lago de Titicaca de los Uros en Puno. La conflictividad y crisis nacional durante el 07 de diciembre de 2022 hasta el 03 de septiembre de 2023, produjo un retraso del cronograma escolar de 2023 en la IIEE, interrupción de sus sistemas de transporte terrestres y puertos lacustres, aislamiento geográfico de la población estudiantil, paralización del mantenimiento de las infraestructuras, desabastecimiento de los recursos pedagógicos y la crisis económica por la paralización del sector turístico, principal sustento de los pobladores de esta zona (Pachamama Radio, 2023, como se citó en Milla, 2025).

Por su parte, Barrios et al. (2025) y la UNESCO (2025b) refieren que, en situaciones de emergencias y crisis prolongada, la respuesta y mediación política son imprescindibles, pero igualmente es necesario que en la ruralidad, como es el caso de las IIEE de los Uros, se cuente con el establecimiento de protocolos para garantizar tanto la calidad como la continuidad del servicio educativo. Contándose además, que en la localidad de las IIEE de los Uros a pesar de que se ha recurrido en varias ocasiones a la educación virtual como la opción más factible, la brecha en equipamiento tecnológico y la limitada capacitación docente representan factores obstaculizadores significativos.

Por tal razón, la presente investigación se justifica pues al abordar un problema complejo como lo es la garantía y calidad del servicio educativo en zonas rurales sometidas a conflictividad social, propone un modelo que asegure la continuidad pedagógica remota en dichas circunstancias, implementando el uso estratégico de herramientas tecnológicas para mitigar la vulnerabilidad del derecho a la educación y protegiendo el progreso académico frente a la inestabilidad del entorno (Milla, 2025).

4.2. Aspectos Metodológicos

4.2.1. *Objetivos de la Investigación*

El objetivo general de esta investigación es analizar la continuidad y calidad del servicio educativo en entornos rurales perturbados por conflictividad social, tomando como unidad de análisis las Islas de los Uros, Puno-Perú, durante el período comprendido del 07 de diciembre de 2022 al 03 de septiembre de 2023 (Milla, 2025).

Estableciéndose para ello, los siguientes objetivos específicos (Milla, 2025):

- Caracterizar la situación de la prestación del servicio educativo en entornos rurales perturbados por conflictividad social, en el caso Islas de los Uros, Puno-Perú, durante el período comprendido del 07 de diciembre de 2022 al 03 de septiembre de 2023 (Milla, 2025).
- Identificar la incidencia de la brecha digital -conectividad a Internet- en el desarrollo de las actividades académicas no presenciales durante el tiempo de conflictividad social en entornos rurales, caso Islas de los Uros, Puno-Perú.
- Describir el impacto de la falta de transporte terrestre y lacustre en el desarrollo regular de las actividades académicas en entornos rurales perturbados por conflictividad social, como en el caso Islas de los Uros, Puno-Perú.
- Establecer la importancia de la capacitación y formación del docentes como factores determinantes en el desarrollo de las actividades académicas en entornos rurales perturbados por conflictividad social, caso Islas de los Uros, Puno-Perú.

4.2.1. Metodología aplicada

- **Enfoque de la investigación**

La presente investigación se desarrolla bajo los criterios del enfoque cualitativo, centrándose en comprender el fenómeno en estudio en el propio contexto y tomando en cuenta la perspectiva de sus participantes. Es un enfoque flexible y adaptable a las variaciones que se originan tanto en la dinámica del campo de estudio como en el proceso investigativo. Es un enfoque subjetivo, ya que conlleva un diagnóstico preliminar al desarrollo real investigativo, que prioriza la dialéctica que se origina entre el investigador y los actores involucrados en la problemática en estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Milla, 2025).

- **Tipología de la investigación**

La investigación es de tipo básica, pura o fundamental, cuyo objetivo principal es el descubrimiento y obtención de nuevo conocimiento, aumentando, modificando o generando cuerpo teórico, principios, fundamentos de la problemática en estudio. Es una investigación con aplicación a futuro, relevante para el desarrollo científico (Haro-Sarango et al., 2024; Milla, 2025).

- **Método de investigación**

El método escogido para desarrollar esta investigación fue el denominado Caso- Descriptivo, ya que mediante sus principios se persigue examinar a fondo un fenómeno, realidad o individuo en su contexto y particularidad, caracterizándose a detalle sin que se manipule variables o se determinen causas. Su correlación con el tipo de investigación básica, permite corroborar y ampliar estructuras teóricas y validar hallazgos, así como la generación de nuevo conocimiento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Milla, 2025) (ver Figura 3).

Figura 4

Esquema para Realizar un Estudio de Caso (Descriptivo y Cualitativo)



Nota: Fuente: Centro de Recursos en línea (2014), como se citó en Milla (2025).

- **Escenario de la Investigación**

En estudios de casos con enfoque cualitativo, el escenario de la investigación (lugar) llega a coincidir con la muestra investigativa, ya que tanto escenario como participantes o personas (muestra) entrevistadas u observadas, así como los procesos que forman parte del universo investigativo son inseparables para el objeto de estudio. Con base en lo anterior, se refiere que la investigación, se realiza en las islas de los Uros, en el lago Titicaca, departamento de Puno, del Perú, a 3.807 m.s.n.m. El acopio de la información para la investigación se realizó en tres IIEE elegidas por el investigador, específicamente los sectores denominados lago menor y lago mayor, con la finalidad (objeto de estudio) de analizar la continuidad y calidad del servicio educativo durante los conflictos vividos por esta comunidad durante el período comprendido del 07 de diciembre de 2022 al 03 de septiembre de 2023 (Milla, 2025).

Dentro del escenario de la investigación, la data informativa debe ser estructurada y sistemática, asentada en hechos reales y observables que caracterizan la complejidad del contexto a investigar, debe estar libre de presentar influencia alguna del investigador. Esta data denominada en los estudios de casos-descriptivos y cualitativos como “observables”, son variables informativas como: Usos, maneras, costumbres, hábitos, tipología educativa, identidad cultural, entre otras, cuyas alteraciones al presentarse situaciones o periodos de emergencias o crisis prolongadas, como es el caso de estudio, son relevantes para la investigación, permitiendo puntualizar las técnicas e instrumentos apropiados para el acopio de la información (Milla, 2025).

Los estudios de casos-descriptivos y cualitativos, como se viene refiriendo son estudios integrales que no buscan generalizaciones sino estudios que enriquezcan de información un fenómeno particular, con la finalidad de comprenderlo a profundidad, por tal razón la precisión de población o muestra no se maneja de forma estricta, más se puntualiza qué o quienes forman parte del escenario. En esta investigación, quienes formaron parte del escenario como participantes intencionales, aportando información relevante para el caso en estudio, fueron los actores claves de la escena educativa de las islas flotantes de los Uros del lago Titicaca al noreste de Puno-Perú, tales como: Directivos de la Regional de Educación (DRE), de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Puno, la Municipalidad del centro poblado turístico Uros Chulluni de las Instituciones Educativas (IIEE), docentes con trayectoria en IIEE y pobladores de la comunidad (Milla, 2025).

Con la intención de buscar perspectiva diferentes y propias del contexto natural de las IIEE se realizó un trabajo de campo focalizado en el nivel educativo de primario, específicamente 6to grado de EBR primaria de la IE N° 70682 Uros Torani Pata, las otras estancias de las IIEE del archipiélago y la comunidad de dichas estancias, con el fin de registrar desarrollo, cotidianidad, usos, maneras y dinámicas socioculturales de la población seleccionada para la investigación (Ver Tabla 1) (Milla, 2025).

Tabla 1

Población Docente y Estudiantil de las IIEE Ubicadas en las Islas de los Uros

Institución Educativa	Cantidad de Estudiantes	Cantidad de Docentes
Escuela Adventista	50	04
IEI. Sumita Corazón	22	02
IEP. 70682 Uros Torani Pata	34	04
IEP. 70726 Uros Tribuna	15	02
IEP. 70802 Ccapi Cruz Grande	32	02
IEP. 70052 Ccapi Los Uros	48	04
Totales	201	18

Nota: Adaptado de Milla (2025).

- **Técnicas e instrumentos de recolección de datos o información**

En esta investigación se emplearon diversas técnicas para la recolección de la data informativa, las mismas fueron (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Milla, 2025):

- Entrevista: Técnica que utiliza la interacción-comunicación personal entre el investigador y los investigados para el acopio de la información, la instrumentación utilizada fue la guía de entrevista dirigida para directivos, docentes experimentales y pobladores de la localidad de las islas.
- Grupo focal: Técnica útil para recabar información donde se realiza una reunión tipo conversatorio entre un número de determinado de participantes, la interacción producto del intercambio de idea resulta en un compendio de información sobre el fenómeno en estudio valiosa para la investigación. Esta técnica se realizó con las aportaciones de nueve estudiantes del 6to grado de EBR primaria de la IE N° 70682 Uros Torani Pata de las islas de los Uros, departamento de Puno en el Perú.

- c. Observación: El acopio de información se realiza en el propio contexto natural del objeto de estudio, mediante una observación a diario del quehacer de los pobladores y los actores educativos en el campo de estudio, en este caso la estancia en las islas flotantes del lago Titicaca de Puno-Perú.
- d. Análisis documental: es la examinación minuciosa de documentos del lugar natural del fenómeno (diarios, archivos, documentos, publicaciones oficiales, entre otras), identificando y extrayendo aquellos útiles y necesarios para la investigación, que igualmente se organizan y clasifican para su posterior análisis, basado en los objetivos investigativos. Se anexa también con estos mismos criterios, documentos bibliográficos, electrónicos y hemerográficos, con el fin de darle estructura y sustento teórico al cuerpo de la investigación.

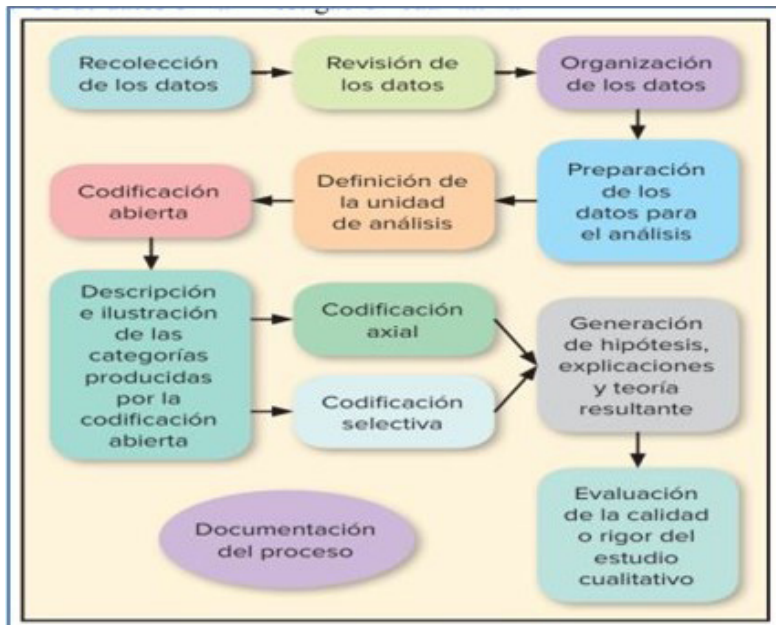
- **Método de procesamiento y análisis de información**

En esta etapa la información de la investigación se recolectó, procesó y analizó usando la interpretación de datos, donde el investigador fungió como el instrumento de recolección de datos apoyado en las diversas técnicas explicadas con anterioridad; para el procesamiento de la información se estructuró, ordenó y transcribió el material digitalmente, codificándose la información bajo criterios de utilidad y calidad de la información, procesándose mediante la interpretación de datos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Milla, 2025) (Ver figura 4).

4.3. Hallazgos de la Investigación

Figura 5

Recolección y análisis de datos en la investigación cualitativa



Nota: Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), como se citó en Milla (2025).

La investigación arrojó una serie de resultados, conformes a los objetivos trazados, tanto generales como específicos, los cuales se especificarán según la estructura de los mismos. Entre estos hallazgos se cuentan (Milla, 2025):

1. Con respecto al objetivo general de la investigación, se corroboró una crisis en la calidad y la continuidad del servicio educativo en las IIEE de los Uros, Puno-Perú, agravándose la situación durante el período comprendido del 07 de diciembre de 2022 al 03 de septiembre de 2023, producto de los conflictos sociales provocados por las manifestaciones y enfrentamientos sociopolíticos, debidos en principio a la destitución del ex presidente Pedro Castillo. Esta crisis se evidenció en la paralización o discontinuidad del servicio

educativo, el cierre de los ambientes escolares (escuelas), retraso en las culminaciones de las actividades académicas del años escolar 2022, retraso en el inicio del año escolar 2023, reprogramación de las actividades académicas y reducción de los días del calendario educativo (semana de gestión). Aunado a los problemas académicos-institucionales, los estudiantes fueron sometidos a aislamiento geográfico, retraso en el trabajo estudiantil motivado a carencias tecnológicas y recursos didácticos educativos escasos, debido a la falta de conectividad a Internet; resultando en pérdida de clases, regazo educativo y riesgos físicos en los docentes que en medio de la conflictividad debían hacerles llegar a los estudiantes materiales impresos para darle una medina continuidad al cronograma académico y evaluativo establecido en el año escolar (Milla, 2025).

2. Los hallazgos empíricos, con respecto a la comprobación del primer objetivo específico, arrojan que durante el periodo de conflictividad social vivido por la comunidad de las IIEE, en Puno-Perú desde el 07 de diciembre de 2022 al 03 de septiembre de 2023, por razones sociopolíticas, causaron la interrupción de los servicios educativos en la comunidad, revelando que no se cuenta con una metodología de emergencia en casos de crisis prolongada y menos que la dinámica educativa esté verdaderamente adaptada al contexto social y cultural de la sociedad. Surgiendo así la urgente necesidad de elaborar e implementar un enfoque educativo integral basado en una enseñanza por experiencia e interacción con el entorno, adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes, sin dejar de lado el aprendizaje comunitario o colectivo que valore y refleje la cultura de los Uros, la justicia social y permita superar la falta de recursos y las desigualdades existentes, resultando un aprendizaje integral y significativo (Milla, 2025).

3. Los resultados en torno al objetivo específico número dos evidenciaron que la brecha digital tuvo una incidencia significativa en el desarrollo de las actividades académicas no presenciales, durante el tiempo de conflictividad social vivido desde el 07 de diciembre de 2022 al 03 de septiembre de 2023 en las IIEE de los Uros, Puno-Perú, limitando el acceso a una educación de calidad, ya que los estudiantes no cuentan con una verdadera infraestructura educativa digital, que le permita un uso medianamente aceptable del recursos tecnológicos, limitando el desarrollo de habilidades y competencias en el entorno de las TIC, debido a que la población estudiantil no cuenta con equipos como: computadoras, tablets, teléfonos de alta gama y una conectividad segura y continua a Internet, limitando las oportunidades de estudio, aprendizaje, desarrollo integral de los estudiantes y fomentado la exclusión de la dinámica educativa (Milla, 2025).
4. Con respecto al objetivo específico número 4, la investigación arroja una afectación importante en el desarrollo de las actividades académicas de las IIEE de los Uros, durante el periodo de conflictividad social en estudio, por la falta de transporte terrestre y lacustre, ya que los bloqueos de vías aislaron geográficamente a la localidad impidiendo la movilidad del estudiantado y los docentes, interrumpiendo la continuidad del servicio educativo por la falta de acceso a los entornos escolares, provocando abandono, deserción, incertidumbre, movilización poblacional e impacto psicológico. La falta de transporte fomenta la exclusión educativa, obstaculiza el uso de las tecnologías para el aprendizaje porque no hay suficientes equipos tecnológicos que se puedan trasladar por emergencias, además trastoca el bienestar emocional y social de docentes, estudiantes y población en general (Milla, 2025).

5. Los hallazgos que arrojó la investigación para cerciorar el enunciado del objetivo específico número cuatro, evidencia que -en la era de las TIC y el conocimiento- es crucial para la enseñanza y el aprendizaje virtual, la capacitación continua del personal docente en contextos como las estancias educativas de las IIEE de los Uros, Puno, debido a las limitaciones geográficas, pobreza, desigualdad, aislamiento, marginalidad y conflictos sociales presentes en la zona; factores a superar que igualmente obstaculizan la capacitación del docente en el ofrecimiento de una educación de calidad, que implemente metodologías eficientes que promuevan no solo el uso adecuado de la tecnología sino una educación inclusiva, intercultural, moderna y respetuosa (Milla, 2025).

4.4. Discusión de Resultados

Para darle rigor científico a la presente investigación y otorgarle validez a los hallazgos de la misma, a continuación se presentan resultados y observaciones de otras investigaciones reportadas por la literatura especializada, que abordan aspectos en la misma línea de estudio:

Mendoza-Ponce en el año 2024 realizó un artículo intitulado *“La Calidad de la Educación en el Ámbito Rural: Una Revisión Sistemática 2017 – 2023”*, el cual tiene como propósito revisar la literatura existente sobre la educación rural en América Latina, con enfoque en el Perú para analizar y reflexionar sobre la calidad educativa en escenarios de la ruralidad.

La metodología utilizada se enfocó en realizar un análisis documental sistematizado, de producciones académicas desde el 2017 hasta el 2023 concernientes al tema de investigación, recurriendo a plataformas académicas que fungen de repositorio como Scielo y Redalyc, escogiéndose 12 artículos del ámbito latinoamericano con perspectiva deductiva, así como artículos que enfocan la realidad peruana. En esta clasificación,

se realiza una tipología de aquellos estudios que abordan la calidad, los contextos rurales, la implementación de recursos tecnológicos en el entorno educativo en países como: México, España, Chile, Colombia, Costa Rica y Perú (Mendoza-Ponce, 2024).

Los resultados de la investigación evidencian la existencia en Perú de una brecha entre la calidad de educación urbana y la educación rural, producto de políticas públicas inconsistentes, erradas y atrasadas, que por igual se constatan en los otros países en estudio. Concluyéndose que las administraciones gubernamentales principales que se encargan del sector educativo, deben implementar con urgencia planes o proyectos que respondan a las necesidades educativas de sus poblaciones rurales y sean integrales con sus contextos, revalorizando sus identidades, culturas, quehaceres, costumbres y tradiciones para potenciar una educación optima, integrativa y significativa, tanto para sus pobladores como para sus entornos (Mendoza-Ponce, 2024).

Por su parte, Navarro-Arias (2025) elaboró un artículo denominado: “Calidad Educativa en las Zonas Rurales en Época de Conflicto en Colombia”, en el cual abordó los problemas estructurales que desde hace décadas perjudican la educación rural colombiana, por el conflicto armado y la gestión centralista; esta última desconoce las singularidades territoriales, provocando una brechas incansables en las comunidades propia de la ruralidad vulnerable. La investigación tiene como objetivo lograr elaborar, para una implementación a priori, un modelo de gestión educativa territorializada que consiga fortalecer la calidad del servicio en entornos rurales que sufren y sobreviven al conflicto armado y social.

Dentro de los aspectos metodológicos de esta investigación, el diseño se caracterizó por la perspectiva socio-crítica, la cual explora el saber y obtiene el conocimiento mediante el diálogo interaccional entre investigadores y participantes. Con base en lo anterior, se seleccionó la localidad de Tierralta, Córdoba (Colombia), como caso de estudio, justificándose dicha elección por ser esta localidad parte de los Programas de Desarrollo con

Enfoque Territorial (PDET) que buscan transformar estructuralmente aquellos municipios colombianos que han sido fuertemente afligidos por el conflicto armado, la pobreza, las economías ilícitas y el abandono gubernamental (Navarro-Arias, 2025).

La muestra que se seleccionó fue bajo criterios funcionales, es decir, personas cuyos cargos y compromisos no solo fuesen representativos en la comunidad, sino que contaran con los elementos necesarios para llevar a la práctica cualquier plan o proyecto educativo territorial; entre estas personas se cuenta: 2 rectores de instituciones educativas rurales, 16 docentes de grados 10° y 11°, 16 estudiantes de educación media técnica agropecuaria, 3 funcionarios de Secretarías de Educación Municipal, Departamental y SENA. Por otro lado, la recolección de la data informativa se realizó mediante entrevistas abiertas, que al analizar el contenido arrojará información crucial que permitiera obtener elementos fundamentales para la elaboración de la propuesta que se buscaba presentar (Navarro-Arias, 2025).

Los resultados evidenciaron que la educación rural en la localidad de estudio presentaba puntos en contra y a favor, los primeros es que existen una desconexión entre las políticas públicas educativas que se implementan al nivel nacional con respecto a las implementadas en la ruralidad, provocando ausencia total de mecanismos de seguimiento que se acoplen y den respuesta a las necesidades y requerimientos educativos de la comunidad en estudio. A pesar del abandono gubernamental y la eficaz implementación de políticas públicas, en el contexto educativo existen experiencias valiosas con respecto a la participación comunitaria y la alienación entre educación técnica agropecuaria y vocaciones locales, con el fin de superar problemas estructurales educativos, producto de la violencia, el conflicto y la pobreza (Navarro-Arias, 2025).

La propuesta elaborada a partir de la data informativa se constituyó de la siguiente manera: Una primera dimensión denominada participativa y comunitaria, la cual le otorga a la comunidad el protagonismo en

sus dinámicas de enseñanza y aprendizaje utilizando o recurriendo a mecanismos de sostenibilidad; y la segunda designada como pedagógica-curricular, donde la capacitación y la preparación de alumnos y docentes en metodologías actuales son una prioridad para lograr una educación rural de calidad que permita forjar y construir territorios prósperos y en paz (Navarro-Arias, 2025).

4.5. Conclusiones y Recomendaciones

La conflictividad social vivida en las IIEE de los Uros entre el 07 de diciembre de 2022 al 3 de septiembre de 2023 provocó una crisis severa en el servicio educativo, entorpeciendo la finalización del año escolar 2022 y demorando el inicio del año escolar 2023. Además paralizó el transporte terrestre y lacustre impidiendo la movilidad de docentes y estudiantes a los centros educativos y entornos escolares, los cuales presentan falta de conectividad a internet así como escasos recursos y herramientas pedagógicas propias de las TIC, impidiendo la educación remota (Milla, 2025).

Estas limitantes en el área tecnológica y logística profundiza aún más la brecha digital educativa y de desigualdad, demandando una intervención gubernamental urgente con políticas educativas inclusivas, que impulsen el desarrollo de competencias digitales, interculturalidad, identidad, igualdad de oportunidades y establezcan la formación docente especializada en competencias interculturales, pedagógicas y didácticas adecuadas al contexto de los Uros así como al contexto tecnológico como variable de gran importancia en el sistema educativo (UNICEF, 2025a; Barrios et al., 2025; Loor-Pinargote et al., 2025; Milla, 2025). Aunado a esto es relevante instituir el respeto por los conocimientos ancestrales y la valorización lingüística de los estudiantes que asisten a las IIEE de los Uros de Puno-Perú (Milla, 2025).

El servicio educativo en el entorno escolar de las IIEE de los Uros-Puno no se puede calificar de calidad porque, al presentarse emergencias o alguna crisis prolongada como la que se ha venido refiriendo, la continuidad del servicio se suspende pues no se cuenta con protocolos de emergencias que lleguen a garantizar el servicio educativo según el calendario escolar establecido, resultando en la localidad limitaciones en la consecución de las actividades académicas o pérdida de las mismas; igualmente la deserción y retraso de los procesos de aprendizaje vulnerando los derechos de los estudiantes para recibir educación de calidad (Mendoza-Ponce, 2024; Milla, 2025; Navarro-Arias, 2025).

En el caso de las IIEE de los Uros, un servicio de educación de calidad y continuo, sería un servicio flexible adaptado a los usos y costumbres de la localidad, así como a las situaciones cambiantes propias de la territorialidad, geografía, características ambientales y climatológicas. Por tal razón, es necesario el reconocimiento y protagonismo del pueblo de los Uros-Puno en el quehacer educativo, ya que así la dinámica pedagógica se adaptaría con acierto a sus requerimientos y necesidades, por ejemplo dotaciones de material educativo en su propia lengua nativa (Mendoza-Ponce, 2024; Milla, 2025; Navarro-Arias, 2025).

La vulneración al derecho de tener una educación de calidad y continua, en esta localidad, se manifiesta en la ineficacia del servicio por la falta de recursos, fallas en el equipamiento tecnológico, inestable conectividad a internet, precarias infraestructuras de las IIEE, falta de mantenimiento y amenazas de hundimiento. Contándose igualmente, la obstaculización en la adquisición del conocimiento, la falta de herramientas para superar las desigualdades, la incapacidad de los estudiantes de ampliar sus horizontes, así como la inexistencia de políticas públicas que garanticen mejoras educativas, para superar la injusticia social y falta de equidad (Mendoza-Ponce, 2024; Milla, 2025; Navarro-Arias, 2025).

Por otro lado, la falta de un eficiente y eficaz servicio de conectividad a Internet en la IIEE de los Uros, la inexistencia de una infraestructura digital adecuada y la penuria de equipamiento tecnológico adecuado, son catalizadores de inequidad educativa, sobre todo en los periodos de desequilibrio social, emergencia y crisis prolongadas, agravando las disparidades pedagógicas, ya que imposibilita la educación remota porque no se puede edificar entornos virtuales donde los estudiantes desarrollen la capacidad de construir su propio conocimiento y sean protagonistas autónomos en la gestión de su proceso de aprendizaje (Dávalos, 2023; Milla, 2025; Loor-Pinargote et al., 2025).

Es relevante en este contexto, que la gestión estatal y gubernamental priorice que en las IIEE de los Uros se implementen políticas públicas que garanticen el acceso óptimo y equitativo a servicios de internet, dispositivos, equipos y redes de banda ancha y todo lo que implique una educación digital garante de calidad y continuidad, entendiendo que este logro se entrelaza con el fortalecimiento de las competencias digitales docentes, las cuales se logran mediante la capacitación y formación pedagógica especializada en el uso de las TIC, con el fin de transformar la sesiones educativas virtuales en auténticos procesos interactivos de significancia en la preparación académica e integral del estudiante (Milla, 2025; Loor-Pinargote et al., 2025; UNESCO, 2025a).

La paralización sistemática de las redes de transporte terrestre y lacustre en la provincia de Puno, entre el 07 de diciembre de 2022 y el 03 de septiembre de 2023, producto de la conflictividad social desestabilizó y vulneró a la comunidad de manera multidimensional, ya que no solo obstaculizó la dinámica económica y comercial del pueblo, sino que impidió el flujo de recursos, trastocando igualmente la continuidad de las actividades pedagógicas y académicas del calendario escolar, por la imposibilidad de traslado y asistencia presencial de los estudiantes y docentes a los ambientes escolares, afectando el bienestar psicofísico de la comunidad (Milla, 2025).

En consecuencia, se recomienda para fortalecer la resiliencia del sistema educativo en comunidades rurales como la provincia de Puno, elaborar e implementar por parte de todos los actores educativos, planes de contingencias de respuesta reactiva que garanticen la continuidad de las actividades académicas/servicio educativo, así como la protección y seguridad del capital humano frente a emergencias y crisis prolongadas (Milla, 2025; UNESCO, 2025b).

Con respecto a la capacitación y formación contextual y especializada del docente, es responsabilidad conjunta entre las IIEE, institutos, universidades y el Estado; la misma debe ser continua, flexible y adaptada a las necesidades y requerimientos cambiantes del propio profesional. Una capacitación que permita fomentar y revitalizar la cosmovisión de los pueblos propios de la provincia de los Uros, además de diseñar e implementar actividades innovadores tanto pedagógicas como tecnológicas para preparar a las próximas generaciones en función de hacer frente a los desafíos futuros en un mundo cada vez más globalizado (Milla, 2025).

Sin embargo, es relevante valorar los desafíos y retos que enfrentan los profesionales de la docencia diariamente al laboral frente a situaciones imprevistas y demandantes como: pandemias, emergencias ambientales, conflictos armados y sociales, inestabilidad política, gobernanza corrupta, entre otros, siendo conveniente, en el caso de la provincia de los Uros, que la localidad signifique la definición de las necesidades formativas de sus docentes según el convenio 169 de la OIT (Milla, 2025; UNESCO, 2025b).

REFLEXIONES FINALES

La calidad de la educación es un derecho constitucional fundamental en los países de América Latina que busca garantizar el desarrollo del ciudadano y de la nación. Si verdaderamente los gobiernos y líderes políticos concientizaran esta verdad, no se evidenciaría, dentro de las veredas de los sistemas educativos de la región, tanta disparidad entre la educación urbana y la educación rural, producto de los desaciertos que por décadas han ejecutado los gobiernos a través de sus políticas públicas educativas, sobre todo en el ámbito rural (Mendoza-Ponce, 2024).

En la actualidad la educación rural necesita de planes y proyectos coherentes y políticas publicas pertinentes a los contextos de cada comunidad, priorizando decisiones presupuestarias con respecto a mantenimiento y construcción de infraestructura, dotación de recursos y material pedagógico y didáctico actualizado, formación especializada del docente y una arquitectura educativa tecnológica y digital que garantice el desarrollo armónico y real de la comunidad (Mendoza-Ponce, 2024).

Los gobiernos de la región no pueden extender la indiferencia a la virtualización de la educación en las zonas rurales y marginales de la naciones, ya que el acceso a Internet es reconocido internacionalmente por la ONU, como un derecho humano fundamental desde el 09 de junio de 2011, implicando que las decisiones gubernamentales se aboquen a disminuir las disparidades existentes en la ruralidad educativa con respecto al acceso a la tecnología y el servicio de internet. Garantizar estos factores de desarrollo es contrarrestar la discontinuidad del servicio educativo público en aquellas zonas rurales, que no solo sufren de carencias de infraestructura física, sino también digital, ambas con dependencia por completo de políticas públicas eficientes que busquen mejoras en estas comunidades (Mendoza-Ponce, 2024).

La multidimensionalidad de la crisis educativa en el ámbito rural se alimenta de otras diversas crisis que la agobian, como: Crisis sanitarias, conflictos sociales, crisis económicas y violencia armada, planteando una constante incertidumbre en la calidad y continuidad de los servicios educativos de la región. Por ejemplo: La violencia armada destruye la infraestructura física, interrumpe los cronogramas de actividades académicas, provoca desplazamientos masivos; las crisis económicas reducen los recursos para estudiantes, docentes y entornos educativos; las crisis sanitarias, como la del COVID-19 acentúa la brecha digital y destaca la inviabilidad de la educación remota, urgiendo la necesidad de estrategias educativas resolutivas y eficaces (Barrios et al., 2025).

Para Milla (2025), referenciando lo anterior, si bien es cierto que las teorías brindan un marco conceptual sólido para darle solución a las crisis, la realidad revelada en Colombia, Venezuela, Perú, Ecuador y México, indica que la pobreza, la desigualdad, la brecha digital, la injusticia, los conflictos sociales, la violencia armada, la corrupción gubernamental y otros factores más dificultan la implementación de propuestas educativas innovadoras (Milla, 2025). Quedando la esperanza de que en familias campesinas, docentes, estudiantes y líderes rurales de América Latina se unan para pensar y concientizar el tipo de educación que requieren

sus hijos, para que surjan propuestas mucho más relevantes y efectivas que las formuladas por expertos externos a sus realidades y necesidades (Navarro-Arias, 2025).

Finalmente, Navarro-Arias (2025) refiere que cualquier propuesta educativa que desee el rescate de la situación de la educación rural en la región no es un lujo costoso, sino una inversión inteligente, que forja territorios prósperos y en paz, ya que cuando un niño o un joven de la ruralidad se enorgullece de sus raíces, saberes ancestrales y lucha por las necesidades de sus comunidades, la educación cumplió su propósito: formar un ciudadano y ser humano capaz de transformar su realidad sin renegar de su identidad (Navarro-Arias, 2025).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcila-Rodríguez, W., Grisales-Sánchez, K. y Díaz-Grisales, V. (2022). Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 213-239. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175402011/html/>

Arias-Ortiz, E., Dueñas, X., Giambruno, C. y López, A. (2024). *El Estado de la Educación en América Latina y el Caribe 2024: La Medición de los Aprendizajes*. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/el-estado-de-la-educacion-en-america-medicion-de-los-aprendizajes.pdf?__cf_chl_tk=HahQYZm2EdHQIXRHwrgSkp2w7KmQyLF5Yng-vK14Cy_s-1776127363-1.0.1.1-AEkPsTauM5mO7PWD8eReyfBxGwlqd-qU5nG0vIfF_Vpw

Azategui, F. (s.f.). La democracia entre consensualismo y conflictivismo. <https://ieeri.com.ar/investigaciones/LA%20DEMOCRACIA%20ENTRE%20CONSENSUALISMO%20Y%20CONFLICTIVISMO%20.pdf>

- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2019). *Educación en América Latina y el Caribe: Análisis y Perspectivas*. <https://publications.iadb.org/es/educacion-en-america-latina-y-elcaribe-analisis-y-perspectivas>
- Barrios, M., Moreira, A., Vera, P. y Marcillo, E. (2025). Educación en Contextos de Crisis: Revisión Sistemática sobre Desafíos y Estrategias de Respuesta en América Latina. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*, 5(3), 162-180. DOI: <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.583>
- Canal RPP Noticias. (05 de julio de 2025). ¿Qué problemas enfrenta hoy el sistema educativo peruano? [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=-ppjF1YxutY&t=260s>
- Cuenca, R. [El buen librero Poscat]. (13 de Marzo de 2025). ¿En qué momento se ARRUINÓ la educación en el Perú? [Archivo de Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=sBR-sjPin8w&t=83s>
- Chuchon, J. (2024). Políticas públicas y educación inclusiva en comunidades rurales del Perú. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (24), 212-236. <https://doi.org/10.37135/chk.002.24.11>
- Dávalos, P. (2023). Industry 4.0 as a catalyst for digital transformation in education. *Revista E-TECH: Tecnologías para Competitividad Industrial*, 16(3), 1-16. <https://doi.org/10.18624/etech.v16i3.1313>
- Dietz, G., Mateos, L. y Montoya, L. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23), 1-18. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338>

- Estupiñan, N. y Agudelo, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901003.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (23 de marzo de 2023). *Latin America and The Caribbean Reiterate Their Commitment to Strengthening and Recovering Basic Learning*. <https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/latin-america-and-caribbean-reiterate-their-commitment-strengthening-and-recovering>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Argentina [UNICEF]. (2025a). Las Plataformas Digitales Educativas Antes y Después del Contexto de Pandemia por COVID-19. Logros, Aprendizajes y Desafíos. Serie: Generación Única. Buenos Aires. <https://www.unicef.org/argentina/documents/las-plataformas-digitales-educativas-antes-y-despues-del-contexto-de-pandemia-por-covid>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Argentina [UNICEF] (09 Septiembre 2025b). No todas las escuelas en Colombia son lugares seguros: cada seis días, en promedio, una escuela fue atacada o usada para fines militares en 2024 [Comunicado de prensa]. <https://www.unicef.org/colombia/proteger-la-educacion-de-ataques2025>
- Gallegos, L., Rivera, C. y Sobrino, W. (2025). Traslación socioeconómica en el Altiplano peruano. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1915>
- Galvis-Céspedes, I. (2021). Incidencia del Conflicto Armado en la Educación Rural en Colombia. *Conocimiento Semilla*, (6), 60-78. <https://doi.org/10.24142/cose.n6a>

- Haro-Sarango, A., Chisag-Pallmay, E., Ruiz-Sarzosa, J., y Caicedo-Pozo, J. (2024). Tipos y clasificación de las Investigaciones. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (2), 956 – 966. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927>
- Hernández, M., y Esparza, G. (2023). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, 171-193. <https://n9.cl/50tuhi>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- Loor-Pinargote, J., García-Gruezo, M., Montaña-Rodríguez, E., Armijo-Mogrovejo, A. y Mogrovejo- Yumbra, E. (2025). El Uso de Plataformas Digitales en la Educación del Siglo XXI: Avances, Retos y Oportunidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 9 (3), 10158-10184. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18712
- Lorenzo, P. (1995). Principales teorías sobre el conflicto social. Norba. *Revista de historia*, (15), 237-253. https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querry=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Teor%C3%ADas+de+conflictos
- Lorenzo, P. (2001). *Fundamentos teóricos del conflicto social*. Siglo veintiuno de España editores, S.A. http://www.cedoh.org/Biblioteca_CEDOH/archivos/00586%20Fundamentos%20Teoricos%20del%20Conflicto%20Social.pdf

- Lucas, A. (2020). Las ideas filosóficas de Locke sobre educación. *Phainomenon*, 19(1), 73 - 84. <http://doi.org/10.33539/phai.v19i1.2171>
- Luzón-Sala, H., Ramírez-Rodríguez, Y. y Ortiz-Zorrilla, F. (2026). Impacto de las Herramientas Tecnológicas en el Desarrollo de la Educación Física Integral. *Dialógica Revista Multidisciplinaria*, 23(1), 184-198. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/4940>
- Mayurí, T. (28 de junio de 2024). Desafíos educativos en Puno: Un análisis de la evaluación nacional de logros de aprendizaje de estudiantes 2023 y el impacto de la ruralidad en sus habilidades lectoras y matemáticas. <https://obepe.org/educacion-rural/desafios-y-estrategias-educativas-en-puno/>
- Mendoza-Ponce, F. (2024). La Calidad de la Educación en el Ámbito Rural: Una Revisión Sistemática 2017 - 2023. *Episteme Koinonía: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(Supl. 1), 150-167. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3727>
- Menéndez, E. R. (2025). Paulo Freire: Filósofo Latinoamericano de la Educación. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 2226 – 2235. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3494>
- Milla, G. (2023a). Aula de Innovación Pedagógica. Una mirada al futuro, para mejorar la calidad educativa en las islas flotantes del lago navegable más alto del mundo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2.773-2.783.
- Milla, G. (2023b). La Cosmovisión del Pueblo Uros en sus islas flotantes en el lago navegable más alto del mundo y las necesidades para mejorar su calidad educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13774-13788. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4366

- Milla, G. (2024). Conflictos sociales en Perú: El caso de Puno y sus implicaciones educativas (2022-2023). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 5014-5030. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15223
- Milla, G. (2025). Servicio educativo durante los conflictos sociales en zonas rurales. Caso: Islas de los Uros, Puno [Tesis doctoral, Centro de Altos Estudios Nacionales, Lima, Perú]
- Montoya-Peláez, L., Mateos Cortés, L. y Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23). DOI: <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338>
- Morales - Lipe, E., Bautista-Apaza, E., Oblitas – Bardales, S. y Torres – Acurio, J. (2025). Barreras y desafíos de la inclusión educativa en el nivel inicial en el Altiplano puneño. *Revista Espacios*, 46(6), 345-357. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p29>
- Navarro-Arias, J. (2025). Calidad educativa en las zonas rurales en época de conflicto en Colombia. *Cognopolis Revista de Educación y Pedagogía*, 3(2), 38-58. <https://doi.org/10.62574/st4g5b92>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Education in times of crisis: Conflict, disaster and COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374075>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2022). *Cumbre sobre la Transformación de la Educación: La Educación en Situaciones de Crisis: Un Llamamiento a la Acción*. <https://www.un.org/es/transforming-education-summit/education-crisis-situations>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). La Unesco alerta que desde el 2013 hay falta de avances en los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. <https://www.unesco.org/es/articles/launesco-alerta-que-desde-2013-hay-falta-de-avances-en-los-aprendizajesfundamentales-en-america-0>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (06 de febrero de 2024). *Qué Necesita Saber Acerca del Aprendizaje Digital y la Transformación de la Educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know?hub=84636>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (03 de abril de 2025a). *La UNESCO Destaca Cómo el Aprendizaje Digital Puede Promover la Equidad en Contextos con Recursos Limitados* [Nota de prensa]. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-destaca-como-el-aprendizaje-digital-puede-promover-la-equidad-en-contextos-con-recursos>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2025b). *Orientaciones sobre Competencias para Docentes en Situaciones de Emergencia y Crisis Prolongadas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395721.locale=en>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (31 de enero de 2025c). *Qué Debe Saber Sobre la Educación en Situaciones de Crisis*. <https://www.unesco.org/es/emergencias/education/need-know>

Oscoco, R., Quivio, R., Aguirre, C., Oscoco, J. y Oscoco, M. (2024). *La educación rural peruana. Un análisis crítico de la realidad actual*. Fondo Editorial La Cantuta. <https://fondoeditorial.une.edu.pe/index.php/lacantuta/cata->

log/view/39/42/46

- Ovando, M. (2025). Teorías del conflicto como herramienta para la solución de disputas en la sociedad contemporánea. *Revista de Derecho*, 24(48), e488. <https://doi.org/10.47274/DERUM/48.8>
- Parada, J. (2024). Aplicación de la teoría de Piaget para promover la educación inclusiva y la formación integral de niños con discapacidad en un contexto rural educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 6.100-6.114. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15307
- Quintero, J. y Peñaranda, L. (2025). Pedagogía crítica y poder: encuentros y desencuentros entre Paulo Freire y Michel Foucault. *Zona Próxima*, (42), 150-172. <https://doi.org/10.14482/zp.42.864.850>
- Ruiz, J. (2022). El papel de la experiencia y la formación de profesorado en la filosofía de la educación de John Dewey y Matthew Lipman. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (13), 81-103. DOI: <https://doi.org/10.12795/HASER/2022.i13.03>
- Sánchez, R. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Latin American Journal of Physics Education*, 13(4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587110>
- Sosaya-Rodríguez, M. y Durand-Azcárate, L. (2023). Conflictos sociales: consideraciones teóricas y estratégicas de prevención. *Revista de Filosofía*, 40(105), 293-302. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/40015/45368>

Unidad Latina. (2023). *Desafíos del Sistema Educativo*. [https://unidadlatina.org/educacion/desafiosdelsistemaeducativo/#:~:text=El%20sistema%20educativo%20en%20Am%C3%A9rica,millones%20de%20ni%C3%B1os%20y%20j%C3%B3venes](https://unidadlatina.org/educacion/desafiosdelsistemaeducativo/#:~:text=El%20sistema%20educativo%20en%20Am%C3%A9rica,millones%20de%20ni%C3%B1os%20y%20j%C3%B3venes.).

