

Research Article

La educación rural postpandemia en la Provincia de Canas-Cusco: estudio de caso

Post-pandemic rural education in the high-andean province of canas-cusco: basic,
technological and pedagogical conditions

Juan Zecenarro Vilca ¹ 

David Alexander Paredes Quinteros ² 

Félix Cáceres Gálvez ³ 

José Eusebio Campos Davila ⁴ 

Resumen

Introducción: La educación rural en los territorios altoandinos enfrenta brechas históricas que afectan las condiciones de enseñanza y aprendizaje, particularmente en instituciones multigrado y unidocentes. La pandemia de COVID-19 profundizó estas desigualdades y evidenció limitaciones relacionadas con infraestructura, conectividad, recursos tecnológicos y apoyo pedagógico. **Objetivo:** Determinar la situación de la educación rural postpandemia en la provincia de Canas-Cusco, considerando sus condiciones básicas, tecnológicas y pedagógicas. **Metodología:** Se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, bajo la modalidad de estudio de casos de campo. La muestra estuvo conformada por cuatro instituciones educativas rurales multigrado o unidocentes de los distritos de Checca, Quehue y Kunturkanki. La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a directivos y docentes, complementadas con análisis documental. **Resultados:** Los hallazgos evidenciaron infraestructura deteriorada, insuficiencia de servicios básicos, limitada conectividad a internet y escasez de dispositivos tecnológicos. Asimismo, se identificó una enseñanza sustentada principalmente en fichas y materiales adquiridos con recursos económicos de los propios docentes, lo que refleja limitaciones institucionales para garantizar condiciones educativas adecuadas. Estas carencias adquirieron mayor visibilidad durante el periodo postpandemia y condicionaron la continuidad y calidad de los procesos pedagógicos. **Conclusiones:** La pandemia no generó las principales carencias de la educación rural en Canas, sino que profundizó y visibilizó problemas estructurales preexistentes. Se requiere implementar políticas educativas diferenciadas para los contextos rurales altoandinos, acompañadas de inversión en infraestructura, conectividad, recursos tecnológicos y apoyo institucional sostenido.

Palabras clave: Desigualdad educativa; Educación rural; Educación intercultural; Pandemia; Tecnología educacional

Abstract

Introduction: Rural education in high Andean territories faces longstanding gaps that affect teaching and learning conditions, particularly in multigrade and one-teacher schools. The COVID-19 pandemic deepened these inequalities and exposed limitations related to infrastructure, connectivity, technological resources, and pedagogical support. **Objective:** To determine the post-pandemic state of rural education in the province of Canas, Cusco, considering its basic, technological, and pedagogical conditions. **Methodology:** A qualitative study with a phenomenological design was conducted using a field-based case study approach. The sample consisted of four rural multigrade or one-teacher schools in the districts of Checca, Quehue, and

¹⁻⁴Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú

Artículo recibido 27 de julio 2026 | Aceptado 14 de agosto 2026 | Publicado 1 de octubre 2026

Autor de correspondencia: jzecenarro@une.edu.pe

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Cómo citar: Zecenarro Vilca, J., Paredes Quinteros, D. A., Cáceres Gálvez, F., & Campos Davila, J. E. (2026). Educación rural postpandemia en la provincia altoandina de canas-cusco: condiciones básicas, tecnológicas y pedagógicas. *TRIBUNAL, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(17), 1-16. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.573>

Kunturkanki. Data were collected through semi-structured interviews with school administrators and teachers, complemented by documentary analysis. **Results:** The findings revealed deteriorated infrastructure, insufficient basic services, limited internet connectivity, and a shortage of technological devices. Teaching was also found to rely primarily on worksheets and materials purchased with teachers' own financial resources, reflecting institutional limitations in ensuring adequate educational conditions. These shortcomings became more visible during the post-pandemic period and constrained the continuity and quality of pedagogical processes. **Conclusions:** The pandemic did not create the main deficiencies affecting rural education in Canas but rather deepened and brought to light pre-existing structural problems. Differentiated educational policies are required for high Andean rural contexts, accompanied by investment in infrastructure, connectivity, technological resources, and sustained institutional support.

Keywords: Educational inequality; Rural education; Intercultural education; Pandemic; Educational technology

Introducción

La educación rural es un ámbito estratégico del derecho a una formación inclusiva, aunque su desarrollo arrastra desigualdades territoriales y socioeconómicas. La pandemia de COVID-19 puso a prueba esa promesa, pues el cierre de escuelas y el tránsito abrupto a la modalidad remota expusieron los límites materiales y tecnológicos de los sistemas rurales. [Zamir y Wang \(2023\)](#) documentaron, en zonas rurales de Pakistán y China, que la escasez de computadoras, la conectividad deficiente y la preparación insuficiente de docentes y familias ampliaron la desigualdad educativa durante la enseñanza a distancia. Estas limitaciones, no obstante, trascienden la emergencia sanitaria pues en una revisión sistemática sobre la calidad de la educación rural se registra vacíos constantes en cobertura, recursos y formación docente ([Mendoza, 2024](#)), y la evidencia latinoamericana confirma que la inclusión digital exige políticas públicas concretas ([Reeves et al., 2025](#)).

En el escenario latinoamericano, la distancia digital funciona como una expresión multidimensional de la desigualdad social. En el sector educativo colombiano, el traslado de la enseñanza a los hogares afianzó las diferencias entre estudiantes según sus condiciones económicas y tecnológicas ([Agudelo y Zuluaga, 2022](#)). Esta misma dinámica se refleja en la educación rural del país, donde la conectividad precaria, los costos del servicio y la escasa disponibilidad de equipos actúan como causas centrales de dicha brecha ([Moreno, 2023](#)). La evidencia hondureña posterior a la pandemia confirma que el acceso limitado a dispositivos e internet restringe las oportunidades formativas rurales ([Ávila y Cantero, 2025](#)). Incluso donde hubo avances, la educación rural recurrió a tecnologías tradicionales debido a su débil conexión a las redes de información ([Bonilla y Muñoz, 2022](#)).

Ante este panorama, el caso peruano resulta ilustrativo. La estrategia Aprendo en Casa, desplegada durante la emergencia sanitaria, dependió de recursos tecnológicos y de conectividad que docentes y estudiantes de las instituciones públicas no poseían en cantidad ni calidad suficientes ([Bravo et al., 2022](#)). Tras el regreso a las aulas, el personal docente de escuelas amazónicas asumió roles emergentes ante nuevas demandas formativas, en contextos de alta pobreza y acceso restringido a la señal de comunicación

e internet (Egúsquiza et al., 2025). En los territorios rurales altoandinos, los desafíos de la competencia digital y la resiliencia docente se agravan por la dispersión geográfica y la formación tecnológica insuficiente (Cutipa y Yanapa, 2026). Estas experiencias muestran que las carencias peruanas no fueron un accidente del confinamiento, sino la continuidad de un patrón estructural de exclusión educativa.

Junto con lo anterior, el trabajo docente rural concentra dificultades específicas. La formación de docentes para los territorios rurales de México sufrió una invisibilización gradual en las políticas educativas, por lo que urge implementar modelos formativos específicos (Cano et al., 2023). Los docentes de escuelas multigrado de Chile presentan dificultades en alfabetización informacional que limitan su desempeño profesional (Ortiz et al., 2022). En una zona rural de Cusco, los desafíos de la inclusión educativa exigen capacitación especializada y materiales impresos adaptados para paliar las barreras tecnológicas y económicas de los estudiantes (Taipa y Herrera, 2024). La educación intercultural bilingüe, por su parte, demandó respuestas de pertinencia cultural y lingüística durante la emergencia sanitaria en las escuelas amazónicas (Vigil, 2022). Estos antecedentes coinciden en que el docente rural opera con formación, recursos y reconocimientos insuficientes.

Frente a esta problemática, la educación rural de la provincia de Canas, Cusco, continúa en precariedad después de la pandemia con infraestructura deteriorada, servicios básicos insuficientes, conectividad intermitente y prácticas pedagógicas con recursos escasos. Esas carencias responden a déficits históricos de inversión, a la dispersión geográfica de las comunidades quechuhablantes, a la debilidad de las redes de comunicación y a una formación docente insuficiente para el trabajo multigrado. La situación ideal sería una educación rural con locales adecuados, servicios básicos garantizados, conectividad estable y una propuesta pedagógica contextualizada e intercultural. Esta investigación aborda el problema desde las vivencias de los actores educativos, de ahí las preguntas orientadoras: ¿cuál es la situación de la educación rural postpandemia en la provincia de Canas-Cusco?, y ¿cómo se manifiestan sus condiciones básicas, tecnológicas y pedagógicas?

En vista de lo anterior, un estudio en este sentido contribuiría a producir conocimiento situado sobre una realidad educativa poco visibilizada, a orientar la inversión en infraestructura y servicios básicos, a reducir la distancia digital y a fortalecer las capacidades docentes para el trabajo en aulas multigrado y unidocentes. Su pertinencia radica en la oportunidad de comprender la permanencia de las desigualdades rurales tras la emergencia sanitaria en un territorio altoandino quechua, ubicado entre los 3700 y 3900 metros sobre el nivel del mar, con economía agraria y ganadera. Por consiguiente, la investigación tuvo como objetivo determinar la situación de la educación rural postpandemia en la provincia de Canas-Cusco, a partir de sus condiciones básicas, tecnológicas y pedagógicas.

Método

El estudio adoptó el enfoque cualitativo con diseño fenomenológico y modalidad de estudio de casos de campo, orientado a comprender la situación de la educación rural postpandemia a partir de las vivencias y percepciones de los actores educativos en su contexto natural. Esta decisión metodológica resultó pertinente porque permitió abordar el fenómeno desde sus dimensiones sociales, territoriales, tecnológicas y pedagógicas, en lugar de reducirlo a indicadores cuantificables. El alcance descriptivo e interpretativo del estudio posibilitó reconocer los sentidos que directivos y docentes atribuyen a sus condiciones materiales, digitales y pedagógicas después de la emergencia sanitaria. El trabajo de campo, a su vez, acercó la investigación a las instituciones educativas rurales donde ocurre el fenómeno, en la provincia altoandina de Canas, región Cusco, en Perú, lo que favoreció una lectura situada y contextualizada de los resultados.

En cuanto a los participantes, la población comprendió 27 instituciones educativas rurales de nivel primario de los distritos de Checca, Quehue y Kunturkanki, todas ellas con modalidad multigrado o unidocente, de la provincia de Canas. El muestreo, de carácter no probabilístico, intencional y por conveniencia, privilegió la accesibilidad, la pertinencia de los casos y la disposición de directivos y docentes. La muestra quedó conformada por las instituciones educativas 56129 Tucsa, 56130 Quillihuara, 56153 Ccomayo y 56163 Pumathalla. Los criterios de inclusión exigieron pertenecer a la población definida, presentar disponibilidad de directivos y docentes, y contar con autorización para el ingreso al campo. Quedaron fuera las instituciones urbanas o fusionadas y también aquellas sin disposición o permiso para participar. Las cuatro escuelas pertenecen a comunidades quechuahablantes cuyas actividades económicas predominantes son la agricultura y la ganadería.

De igual modo, la producción de información descansó en dos técnicas: el análisis documental y la entrevista semiestructurada a directivos y docentes. El instrumento central, un guion de entrevista, abarcó tres dimensiones analíticas: condiciones básicas educativas (infraestructura, mobiliario y servicios), condiciones tecnológicas (dispositivos y conectividad) y condiciones de enseñanza y aprendizaje (materiales y estrategias pedagógicas), lo que otorgó validez de contenido al instrumento desde la propia estructura del estudio. Los documentos institucionales y normativos, revisados en cada institución, aportaron el contexto de la gestión escolar. La credibilidad de la información provino de la elección intencionada de contextos rurales alejados de los centros urbanos, del contacto directo con los actores educativos y de la triangulación entre testimonios y documentos, estrategia que redujo el riesgo de sesgos en la interpretación y aumentó la solidez de los resultados.

Derivado de esto, el trabajo de campo se realizó mediante visitas a las cuatro instituciones educativas, en las cuales se solicitó el consentimiento informado, se aplicó las entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes y se revisó los documentos disponibles sobre la gestión escolar. Las conversaciones transcurrieron en un clima de confianza, con

preguntas abiertas sobre la situación de cada escuela antes, durante y después de la pandemia. Cada entrevista quedó registrada con autorización de los participantes y pasó luego a un proceso de transcripción para el análisis. El análisis documental abarcó planes de trabajo, informes de gestión y registros administrativos. Con ese material, se construyó las redes semánticas que ordenaron los resultados y permitieron deducir las relaciones entre los elementos de los testimonios y las tres dimensiones del estudio.

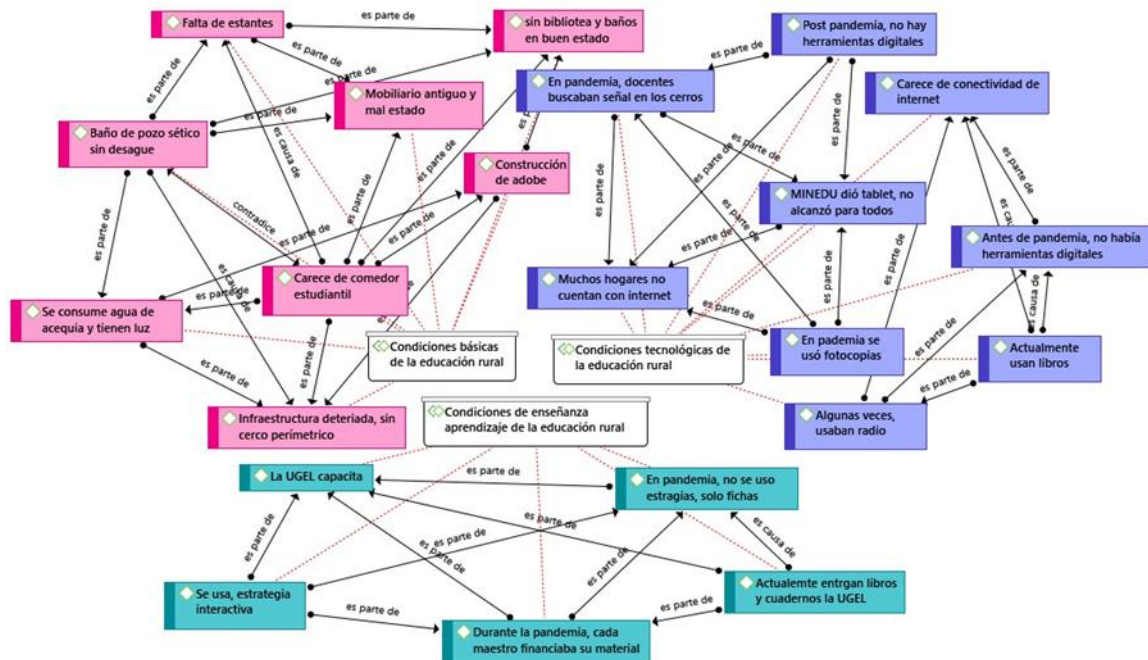
Con igual relevancia, la investigación cumplió los protocolos éticos correspondientes al trabajo con sujetos humanos. La participación tuvo carácter voluntario, previo consentimiento informado, y el tratamiento de la información garantizó confidencialidad y anonimato, sin datos identificables en los resultados. El análisis e interpretación de la información avanzó mediante redes semánticas, un recurso cualitativo que organizó los conceptos, precisó sus vínculos con las dimensiones del estudio y dio coherencia al sistema de categorías construido. Este procedimiento, propio de la indagación cualitativa, no requirió pruebas estadísticas inferenciales, pues el propósito del estudio no consistió en medir asociaciones entre variables, sino en comprender un fenómeno desde la experiencia de sus protagonistas. El conjunto de la estrategia metodológica permitió, de este modo, una comprensión contextualizada y fundamentada de la educación rural postpandemia en la provincia de Canas-Cusco.

Resultados

A continuación, el apartado expone los resultados obtenidos en la investigación sobre la educación rural postpandemia en la provincia de Canas-Cusco y describe la red semántica general que sintetiza el fenómeno, junto con las redes correspondientes a sus tres subcategorías: condiciones básicas educativas, condiciones tecnológicas y condiciones de enseñanza y aprendizaje. Las redes provienen del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a directivos y docentes de las cuatro instituciones educativas, junto con la revisión de los documentos de gestión escolar de cada institución. Esta organización permite apreciar con claridad las relaciones entre los elementos de los testimonios, reconstruir la situación de cada dimensión y comprender el modo en que las carencias materiales, tecnológicas y pedagógicas se entrelazan en la experiencia cotidiana de las escuelas rurales altoandinas de la región Cusco.

De manera general, la Figura 1 presenta la red semántica que sintetiza las subcategorías del fenómeno estudiado. El esquema conecta los tres ámbitos centrales que orientaron la indagación: las condiciones básicas de las instituciones educativas, con sus componentes de infraestructura, mobiliario y servicios básicos; las condiciones tecnológicas, que agrupan la disponibilidad de dispositivos, la conectividad y los recursos digitales; y las condiciones de enseñanza y aprendizaje, que comprenden los materiales educativos y las estrategias pedagógicas empleadas en las aulas rurales. La red también enlaza esos ámbitos con el contexto territorial de las comunidades y con las acciones de apoyo institucional desplegadas por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL).

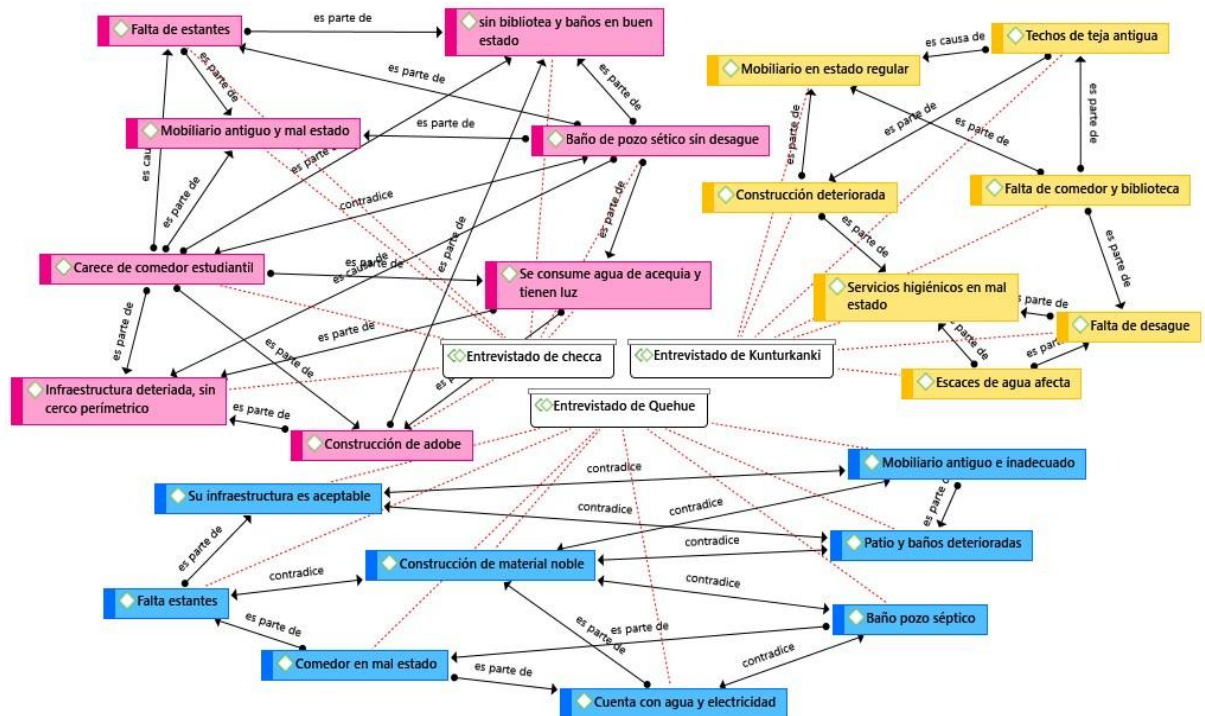
Figura 1. Red semántica de la situación de la educación rural postpandemia en la provincia de Canas-Cusco.



Como se aprecia en la Figura 1, la situación de la educación rural postpandemia en Canas-Cusco permanece condicionada por limitaciones estructurales, tecnológicas y pedagógicas que se relacionan entre sí. Los testimonios de directivos y docentes coinciden en una percepción de precariedad que atraviesa las condiciones mínimas de escolarización donde la infraestructura deteriorada convive con la escasez de mobiliario y de espacios complementarios, la conectividad intermitente restringe el uso de recursos digitales y la enseñanza continúa atada a materiales impresos. Esa trama de carencias no se comporta como una suma de déficits aislados, sino como un sistema interdependiente en el que cada limitación refuerza y amplifica a las demás pues sin servicios básicos adecuados, la infraestructura educativa pierde funcionalidad; sin conectividad, la tecnología se vuelve inalcanzable; sin recursos didácticos suficientes, la práctica pedagógica cotidiana se empobrece.

En cuanto a las condiciones básicas, la Figura 2 desarrolla la red semántica que corresponde a esta subcategoría del estudio. El esquema recoge los juicios y valoraciones de directivos y docentes sobre la edificación, el equipamiento y los servicios de sus escuelas, junto con las especificidades territoriales y culturales de cada comunidad. Los componentes de la red aluden a la antigüedad de los ambientes pedagógicos, el estado de los servicios higiénicos y letreros, la disponibilidad de agua potable y desagüe, la existencia o carencia de biblioteca y comedor, y la calidad del mobiliario escolar. La figura expone, además, la valoración global que los participantes expresaron sobre la suficiencia de tales condiciones para garantizar un ambiente educativo apropiado, elemento que se relaciona con las demás subcategorías y con el contexto territorial del estudio.

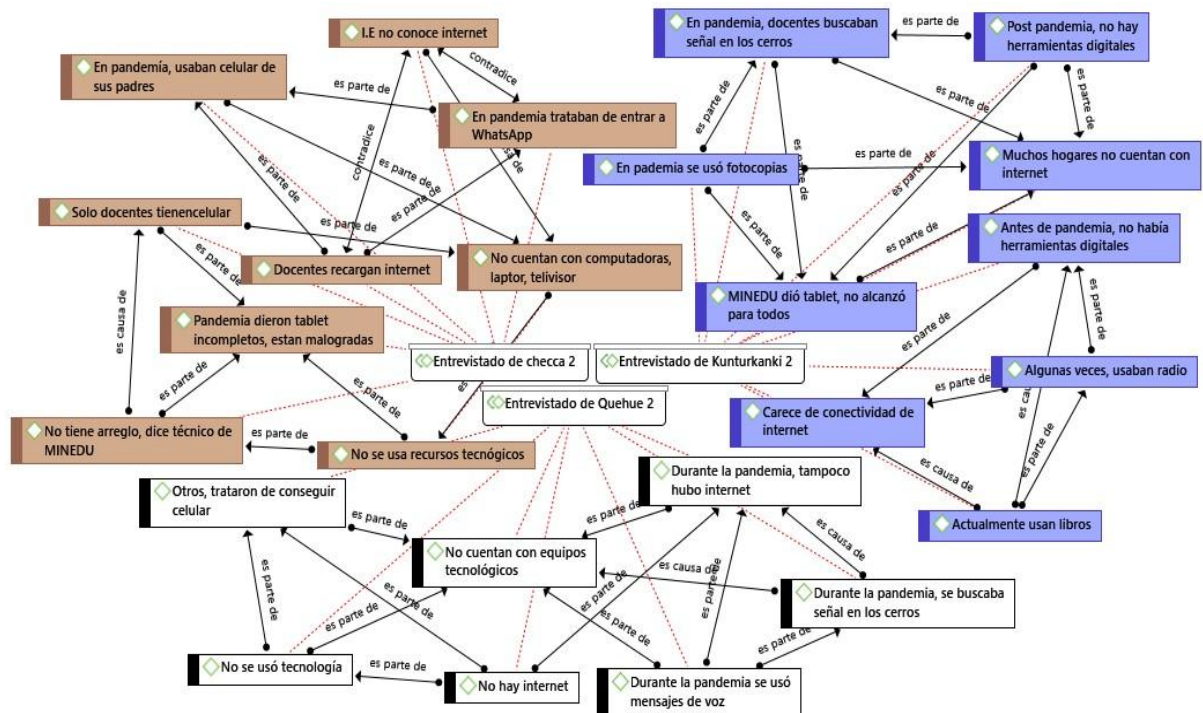
Figura 2. Red semántica de las condiciones básicas de la educación rural.



Los resultados descritos en la Figura 2 muestran una situación diversa, aunque dominada por el déficit. En las instituciones de Checca y Kunturkanki predominaron construcciones de adobe, mobiliario antiguo, baños deteriorados, pozos sépticos, ausencia de biblioteca y comedor, y acceso restringido al agua. En paralelo, otros testimonios describieron condiciones que resultaban aceptables en mayor medida con edificaciones en material noble, disponibilidad de agua y electricidad, y mobiliario en estado regular. Esta variación entre escuelas del mismo territorio indica que las condiciones materiales no resultan equivalentes, sino que dependen de la trayectoria de cada institución y de su contexto comunal. La recuperación posterior a la pandemia no cerró esas distancias históricas; la desigualdad de las condiciones de escolarización exige, más bien, intervenciones diferenciadas en infraestructura, saneamiento, equipamiento y provisión de servicios básicos.

Por otra parte, la Figura 3 expone la red semántica de las condiciones tecnológicas de la educación rural. El esquema ordena las percepciones de los participantes sobre la disponibilidad de equipos informáticos, el acceso a internet en los hogares y en las escuelas, la cobertura de la señal telefónica en las comunidades y el uso efectivo de los recursos digitales en la enseñanza cotidiana. La red incorpora, además, las acciones desplegadas durante la emergencia sanitaria, como la entrega de tabletas por parte del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) y los mecanismos alternativos de comunicación entre docentes y familias. Los vínculos entre esos componentes exponen el lugar central de la conectividad como condición de posibilidad para cualquier estrategia educativa mediada por tecnología en el ámbito rural disperso de la provincia.

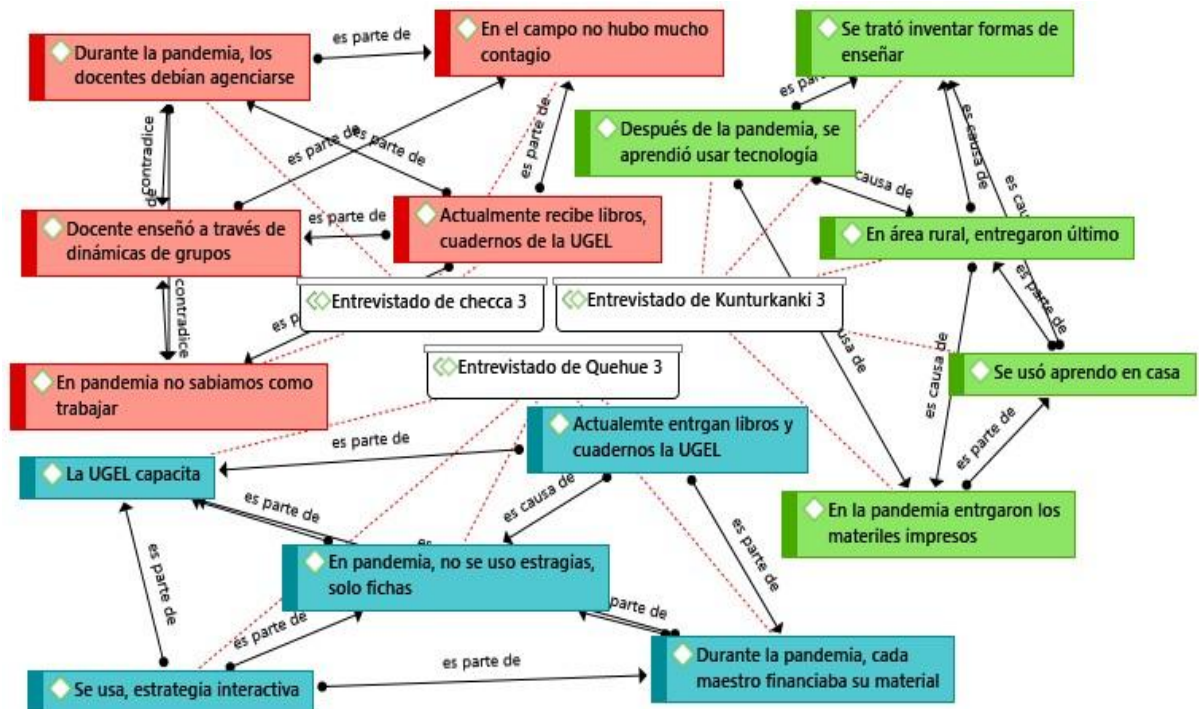
Figura 3. Red semántica de las condiciones tecnológicas de la educación rural.



Como se puede apreciar en la Figura 3, el vacío digital permaneció después de la pandemia. La mayoría de hogares carecía de internet y computadoras; varios estudiantes dependían del celular de sus padres y los docentes costeaban la recarga de datos por cuenta propia, al punto de subir a las partes altas para encontrar señal. Las tabletas entregadas por el MINEDU no llegaron a todos los estudiantes o presentaron fallas técnicas de operatividad, de modo que la respuesta educativa del confinamiento descansó en fotocopias, mensajes de voz, llamadas y radio. Terminada la emergencia sanitaria, la enseñanza regresó a los libros y materiales impresos, sin indicios de una apropiación sostenida de herramientas digitales en las aulas. La distancia digital, en consecuencia, funciona como una condición estructural y no como un episodio superado.

En lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje, la Figura 4 presenta la red semántica que corresponde a la tercera subcategoría del estudio. El esquema reúne las estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes, los materiales didácticos que emplearon y el apoyo institucional que recibieron antes y después del retorno a las aulas. Sus componentes aluden a la elaboración de fichas y materiales impresos, la financiación de recursos con medios propios de los profesores, las dinámicas de grupo como sostén del aprendizaje y el acompañamiento de los especialistas de la UGEL. La figura también recoge la valoración de los participantes sobre los cambios pedagógicos posteriores a la pandemia, con lo cual ofrece una perspectiva dinámica de todo el proceso, entre la escasez imperante y los esfuerzos sostenidos por garantizar la continuidad educativa.

Figura 4. Red semántica de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la educación rural.



Los resultados descritos en la Figura 4 indican que la recuperación pedagógica fue parcial y desigual. Durante la pandemia, el profesor sorteó la escasez con fichas y materiales impresos financiados con recursos propios, y apoyó el proceso en dinámicas de grupo adaptadas a las posibilidades reales del contexto comunal. Después del retorno a las aulas, la UGEL reforzó el préstamo de libros y cuadernos, la capacitación y el acompañamiento docente, aunque esos esfuerzos no alcanzaron a compensar los déficits estructurales y tecnológicos acumulados durante la emergencia. El patrón entre categorías refleja que las carencias materiales limitan las tecnológicas, y ambas, a su vez, cercenan la renovación pedagógica. La capacidad de adaptación docente funcionó como el principal soporte del proceso educativo, un resultado que desplaza la discusión hacia el fortalecimiento institucional de las escuelas rurales multigrado.

Discusión

En relación con las condiciones básicas, el estudio determinó que la infraestructura, el saneamiento y el equipamiento de las escuelas de Canas-Cusco permanecen deficitarios y desiguales tras la pandemia. Este resultado se alinea con lo reportado por [Arenas y Piccoli \(2025\)](#), quienes describen las tácticas de resiliencia comunitaria con las que una comunidad campesina de Paucartambo, en Cusco, afrontó la crisis sanitaria, marcada por la precariedad estructural. En una línea convergente, [Silva \(2025\)](#) muestra que la infraestructura de agua, saneamiento e higiene escolar incide en la asistencia y la permanencia de los estudiantes rurales de Tanzania, con lo cual las condiciones físicas escolares dejan de ser un asunto secundario. [Meléndez \(2024\)](#) advierte, además, el desfase

entre las políticas nacionales de inclusión y su materialización en escuelas secundarias rurales de Catamarca, Argentina, un patrón que este estudio replica en el contexto altoandino.

Sumado a lo anterior, la diversidad entre instituciones constituyó otro de los resultados donde convivieron escuelas con edificaciones aceptables y servicios disponibles junto a otras con ambientes de adobe y baños inservibles. Este énfasis en la desigualdad interna coincide con lo planteado por [Gallegos \(2023\)](#), quien pregunta si las escuelas multigrado y las telesecundarias mexicanas recuperaron los aprendizajes tras la crisis educativa y recuerda que cerca del 30 % de la matrícula de educación básica asiste a escuelas rurales con marginación tecnológica. [Monti y Assusa \(2023\)](#), desde una investigación en Villa María, Argentina, sostienen que la apropiación tecnológica durante la continuidad pedagógica dependió de la posición social de los estudiantes, con experiencias formativas del todo distintas. En Colombia, [Quintero y Muñoz \(2025\)](#) hallaron que los colegios rurales concentraban estudiantes con más dificultades económicas y obstáculos para adquirir materiales.

En lo que respecta al vacío digital, los resultados mostraron que la conectividad limitada, la escasez de dispositivos en los hogares y la dependencia de recursos analógicos perduraron después de la pandemia. [Beltrán \(2023\)](#), al examinar indicadores de inclusión digital en una comunidad educativa peruana durante la nueva normalidad, observa que el aumento de dispositivos y líneas de conexión no garantizó el uso educativo de las aplicaciones digitales tras el retorno a la presencialidad, un matiz que coincide con la vuelta al material impreso detectada en Canas. En sintonía, [Martínez \(2025\)](#) sostiene que la distancia digital de la educación rural latinoamericana exige respuestas que superen la entrega puntual de equipos y atiendan conectividad, formación y acompañamiento. Ambos trabajos coinciden con este estudio en que el problema digital trasciende la disponibilidad de artefactos y se enraíza en condiciones estructurales.

Con igual relevancia, la entrega de tabletas por parte del MINEDU no logró compensar las carencias tecnológicas de las escuelas y hogares de Canas, por la cobertura deficiente, las fallas de operatividad y la distribución incompleta. Este resultado coincide con el de [Reyes y Oblitas \(2023\)](#), quienes, al evaluar la resolución de problemas aditivos en primaria de una escuela rural de Julcán, La Libertad, durante la pandemia, hallaron que la mayoría de los alumnos se ubicaba en niveles de logro en proceso, señal de que la continuidad mediada por herramientas digitales resultó insuficiente. Desde otra perspectiva, [Salazar \(2023\)](#) plantea que el pensamiento computacional en contextos rurales de Pasto, Colombia, choca con la desconexión efectiva de los estudiantes, pese a la presencia nominal de dispositivos. La provisión de equipos, sin cobertura ni soporte, no modifica por sí sola las oportunidades educativas.

Otro elemento importante corresponde al papel de los materiales impresos y de bajo costo durante y después de la emergencia. En Canas, las fichas, las fotocopias y los libros financiados con recursos propios sostuvieron la enseñanza. [Silva et al. \(2026\)](#) describen, para escuelas rurales de Colombia, un escenario comparable, donde las estrategias de

crisis descansaron en guías impresas y mediaciones de baja intensidad tecnológica ante la imposibilidad de sostener modalidades virtuales. [Herrera et al. \(2022\)](#), desde un estudio etnográfico en escuelas multigrado de Ecuador, advierten que las fichas distribuidas por la autoridad educativa terminaron por ordenar la enseñanza, con un efecto tecnocrático que atomizó las actividades y debilitó su sentido. Esa mirada crítica matiza este estudio donde el material impreso fue un recurso valioso de continuidad, aunque expresa la ausencia de alternativas digitales pertinentes.

En esta línea, la adaptación docente resultó el principal soporte del proceso educativo postpandémico, expresada en la elaboración de materiales, el uso de estrategias contextualizadas y un compromiso alto pese a la escasez. [Espino y García \(2025\)](#), tras una revisión sistemática sobre la enseñanza de la resiliencia en escuelas rurales, concluyen que los docentes poseen un conocimiento limitado sobre su impacto en el aprendizaje y que su fortalecimiento mejora el desempeño académico, lo que respalda su incorporación en la formación. [Juárez \(2026\)](#), en tres escuelas rurales multigrado de México, documenta cómo los colectivos docentes, en colaboración con las familias, sostuvieron la educación durante el confinamiento con acciones creativas y recursos mínimos. Ambos trabajos coinciden con Canas en reconocer la agencia docente, aunque exhortan a no convertir la resiliencia en sustituto del respaldo institucional.

De igual manera, el acompañamiento institucional resultó parcial pues la UGEL amplió la entrega de libros, la capacitación y las visitas de acompañamiento, sin llegar a compensar los déficits estructurales. [Echaiz \(2024\)](#), en una investigación con docentes de Nuevo Chimbote, halló una relación directa y fuerte entre la estrategia Aprendo en Casa y el desempeño docente, lo que confirma la incidencia del diseño institucional sobre la práctica pedagógica. [Ortega et al. \(2025\)](#), en escuelas multigrado de Durango, México, reportan niveles favorables de acompañamiento pedagógico y una asociación positiva entre ese apoyo y la práctica reflexiva de los maestros. [Rodríguez et al. \(2026\)](#) muestran que los docentes de escuelas multigrado e indígenas de Chihuahua perciben su preparación como insuficiente y demandan formación continua contextualizada. El acompañamiento funciona cuando resulta sostenido, situado y unido a las condiciones materiales de las escuelas.

En el marco de lo expuesto, la permanencia de los déficits exige discutir las políticas educativas rurales. [Plazas \(2023\)](#) sostiene que la educación rural colombiana atraviesa una crisis de política pública, con modelos flexibles desactualizados que exigen replanteo intercultural, tecnológico y pertinente. [Rojas \(2026\)](#) expone las tensiones que la tercerización de servicios educativos genera en la cobertura, el trabajo docente y la continuidad pedagógica del campo, recordatorio de que la expansión de la atención no garantiza calidad ni estabilidad. [Rodríguez et al. \(2024\)](#), desde un estado del arte sobre prácticas multigrado en países hispanohablantes, muestran que estas escuelas evolucionaron de una medida administrativa de cobertura hacia espacios de aprendizaje colaborativo que demandan políticas específicas. Estos antecedentes respaldan la

conclusión de Canas que indica que, sin políticas diferenciadas, la recuperación rural queda librada al esfuerzo individual de sus docentes.

No menos importante resulta reconocer las limitaciones del estudio. El diseño cualitativo, con cuatro casos de una sola provincia, no permite generalizaciones estadísticas a otros territorios rurales, aunque sí ofrece transferibilidad analítica a contextos altoandinos semejantes. La mirada se concentró en directivos y docentes, de modo que las voces de estudiantes y familias quedaron fuera del corpus, un vacío que acota la comprensión del fenómeno estudiado. El corte temporal, situado en el periodo postpandemia, impide reconstruir con precisión la evolución longitudinal de las condiciones estudiadas. Además, la información provino de autorreportes y documentos institucionales, fuentes sensibles a la deseabilidad social y a la disponibilidad documental de cada escuela. Estas restricciones no invalidan los resultados, pero sí delimitan su alcance y apuntan a la necesidad de contrastarlos con diseños más amplios y diversos.

Ante estos desafíos, las investigaciones futuras deberían ampliar el foco hacia las voces de estudiantes y familias rurales, con el fin de completar la panorámica de la postpandemia desde todas las posiciones involucradas. Resultaría valioso desarrollar estudios longitudinales que sigan la evolución de las condiciones básicas, tecnológicas y pedagógicas en el tiempo, así como diseños mixtos que combinen la profundidad cualitativa con la medición de aprendizajes y de indicadores de conectividad. Los estudios comparativos entre provincias altoandinas aportarían un mapa más preciso de la diversidad institucional detectada. También se requieren evaluaciones de las políticas de dotación tecnológica y de los programas de acompañamiento pedagógico, con atención en su implementación efectiva. Esa agenda permitiría transformar la evidencia situada en insumos robustos para la gestión educativa y la definición de políticas rurales pertinentes.

Conclusiones

El estudio permitió determinar que la educación rural postpandemia de la provincia de Canas-Cusco se encuentra en una situación de precariedad que abarca sus condiciones básicas, tecnológicas y pedagógicas. Las cuatro instituciones evaluadas mostraron infraestructura deteriorada, con construcciones de adobe, baños deficientes, ausencia de biblioteca y comedor en varios casos, junto con servicios básicos inestables en la mayoría de ellas. El vacío digital perduró, con la mayoría de los hogares sin internet y tabletas incompletas o fallidas; y la enseñanza continuó apoyada en fichas y materiales que los propios docentes financiaron. La pandemia no creó estas carencias, las acentuó y las hizo visibles. El retorno a la presencialidad no revirtió el cuadro, y la recuperación pedagógica resultó parcial, dependiente de la iniciativa docente y de un acompañamiento institucional todavía insuficiente.

Como respuesta al objetivo planteado, la investigación aporta evidencia sobre la permanencia de las desigualdades educativas en un territorio altoandino quechuahablante. Asimismo, en el estudio se identifican diferencias entre instituciones pues las escuelas

rurales no conforman un bloque semejante, por lo que las políticas uniformes tienden a reproducir las distancias materiales existentes entre ellas. Además, se muestra la interdependencia de las tres dimensiones analizadas, pues la carencia de servicios básicos anula los esfuerzos de digitalización, y ambos factores impiden la renovación pedagógica. Con lo descrito, la investigación ofrece un marco de lectura útil para comprender por qué el regreso a las aulas no equivalió a una recuperación educativa plena en el campo peruano y en contextos semejantes.

En términos de implicaciones, los resultados orientan recomendaciones concretas para la gestión educativa y las políticas públicas. La inversión en infraestructura, saneamiento y equipamiento escolar requiere prioridad y criterios territoriales que reconozcan la diversidad institucional detectada. La estrategia tecnológica debe superar la entrega de dispositivos y avanzar hacia la conectividad estable, el soporte técnico y la formación docente para el uso pedagógico de las herramientas digitales. El fortalecimiento de las capacidades de los maestros rurales, con formación continua contextualizada e intercultural, resulta impostergable, junto con un acompañamiento sostenido por parte de la UGEL y una articulación estrecha con las comunidades quechuahablantes. Estas medidas, concebidas de modo diferenciada según las condiciones de cada escuela, permitirían que la educación rural de Canas-Cusco transite de la supervivencia postpandemia hacia una formación pertinente, equitativa y sostenible en el tiempo.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores participaron en el diseño del estudio, el trabajo de campo, el análisis de la información y la redacción del manuscrito, cuyo contenido fue revisado y aprobado por todos.

Financiamiento: Esta investigación no contó con financiamiento de agencias públicas, comerciales o sin fines de lucro.

Certificación ética: La investigación cumplió los principios éticos de la investigación con seres humanos. La participación fue voluntaria, con consentimiento informado y confidencialidad de los datos.

Referencias

Agudelo, A. y Zuluaga, L. M. (2022). Educación (rural) en tiempos de pandemia: brecha digital y desigualdad social. *Espacio Sociológico*, (2), 74-89. <https://doi.org/10.22490/28057007.5492>

Arenas, E. y Piccoli, E. (2025). Vivencias de la pandemia en una población de los Andes peruanos: respuestas y tácticas de resiliencia comunitaria en una comunidad campesina. *Anthropologica*, 43(55), 417-451. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.202502.016>

- Ávila, I. M. y Cantero, N. (2025). Análisis de la brecha digital en la educación básica gubernamental, de la zona rural de Honduras en post pandemia en el departamento de Olancho. *Reincisol*, 4(7), 1616-1637. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v4\(7\)1616-1637](https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(7)1616-1637)
- Beltrán, R. (2023). Brecha digital después de la pandemia: indicadores de inclusión digital en el sector educativo. *Revista Innova Educación*, 5(2), 29-44. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.002>
- Bonilla, O. P. y Muñoz, D. E. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 16(31), 51-59. <https://doi.org/10.31908/19098367.2778>
- Bravo, A. L., Castañeda, R. M. y Huaranga, H. L. (2022). La educación remota de emergencia en tiempos de COVID-19 mediante la estrategia “Aprendo en Casa” en una institución educativa pública peruana. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación a Distancia*, (32), e10. <https://doi.org/10.24215/18509959.32.e10>
- Cano, A., Espino, H. M. y Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 85-98. <https://doi.org/10.35362/rie9115566>
- Cutipa, W. y Yanapa, Y. (2026). Desafíos de la competencia digital y la resiliencia docente en contextos rurales altoandinos del Perú. *Revista Revoluciones*, 8(25), 44-58. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2026.025.003>
- Echaiz, L. A. (2024). Estrategia “Aprendo en Casa” y su influencia en el desempeño docente, Nuevo Chimbote, Perú. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Pedagogía*, 7(14), 281-301. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4226>
- Egúsquiza, R. E., Quispe, M. P. y Tineo, L. E. (2025). Desafíos y roles emergentes del personal docente de escuelas amazónicas en la fase post pandemia. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), 279-298. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6121>
- Espino, L. G. y García, R. L. (2025). Resiliencia educativa en escuelas del sector rural: revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 2063-2083. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1036>
- Gallegos, O. A. (2023). Escuelas rurales multigrado y Telesecundarias en México, ¿existió recuperación de aprendizajes tras la crisis educativa por la COVID-19? *Sincronía*, (83), 368-386. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxvii.n83.20a23>
- Herrera, M. Á., Cochancela, M. G. y Uyaguari, J. R. (2022). Fichas pedagógicas para la educación remota de emergencia en escuelas multigrado. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19), 85-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.05>
- Juárez, D. (2026). Estrategias desarrolladas por docentes rurales multigrado durante la época de confinamiento de Covid-19. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 17, e2686. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v17i0.2686
- Martínez, O. A. (2025). Educación rural digital: superando la brecha en América Latina. *Revista Científic*, 10(Ed. Esp. 6), 10-21. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2025.10.e6.0.10-21>

- Meléndez, C. E. (2024). La política educativa nacional en escuelas secundarias rurales de Catamarca-Argentina (2012-2019). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 9(1), 121-144. <https://doi.org/10.15366/revs2024.9.1.005>
- Mendoza, F. W. (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 Pedagogía*, 7(1), 150-167. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3727>
- Monti, D. y Assusa, G. (2023). Estratégias sociais e educativas para enfrentar a “continuidade pedagógica”: jovens estudantes, desigualdade e apropriações tecnológicas em Villa María, Argentina, durante a pandemia de Covid-19. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 23(1), e42269. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.42269>
- Moreno, C. (2023). La brecha digital en la educación rural colombiana desde una revisión sistemática. *Dialéctica*, 1(21). <https://doi.org/10.56219/dialectica.v1i21.2306>
- Ortega, M., Palma, H. y Hernández, Z. J. (2025). Relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente en escuelas multigrado. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (27), 197-215. <https://doi.org/10.37135/chk.002.27.10>
- Ortiz, A., Cuevas, R., Peters, E., Salazar, E. y Basoalto, A. (2022). Alfabetización en información de docentes de escuelas rurales multigrado municipales de la provincia del Ranco, Chile. *Palabra Clave*, 11(2), e150. https://www.researchgate.net/publication/360199444_Alfabetizacion_en_informacion_de_docentes_de_escuelas_rurales_multigrado_municipales_de_la_provincia_del_Ranco_Chile
- Plazas, E. (2023). Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), 41-55. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.2000>
- Quintero, Ó. A. y Muñoz, D. F. (2025). Covid-19, desigualdades y resiliencia en la educación media colombiana. *Revista Mexicana de Sociología*, 87(1), 41-68. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2025.1.62702>
- Reyes, A. y Oblitas, E. (2023). Resolución de problemas aditivos en estudiantes de primaria de la zona rural durante la pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 773-783. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.553>
- Reeves, E. S., Quispe, H., Saravia, L., Chambilla, J. R., Rucoba, L. R., Vásquez, J. E., Oscco, R. y Jaime, M. (2025). Exploring inclusion and digital literacy in Latin America as a means for social change: a systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 102219. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102219>
- Rodríguez, R. R., Apodaca, K., Miranda, M. L., Hinojos, B. A. y Muñoz, A. (2026). Una formación continua que acompañe siempre a las escuelas rurales multigrado. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 6(3), 494-514. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v6i3.2035>
- Rodríguez, B. A., Servín, O. O. y Castro, F. I. (2024). Estado del arte sobre prácticas docentes multigrado en países hispanohablantes. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 9, e19209. <https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19209>

Rojas, J. A. (2026). Tercerización educativa rural: tensiones entre cobertura, trabajo docente y continuidad pedagógica. *Emergentes. Revista Científica*, 6(3), 479-499. <https://doi.org/10.60112/erc.v6.i3.884>

Salazar, J. A. (2023). Pensamiento computacional y dispositivos tecnológicos en la educación rural ¿estudiantes conectados o desconectados en ruralidad? municipio de pasto, departamento de Nariño, república de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1258-1272. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5394

Silva, A. C., Sarmiento, J. A. y Galvis, D. L. (2026). Educación rural en tiempos de crisis: desafíos y estrategias durante el cierre escolar por Covid-19 en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (77), 7-41. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n77a2>

Silva, S. (2025). Does school water, sanitation, and hygiene (SWASH) infrastructure affect school attendance and completion? Reviewing data evidence from mainland Tanzania. *Journal of Water, Sanitation and Hygiene for Development*, 15(6), 479-492. <https://doi.org/10.2166/washdev.2025.221>

Taípe, M. M. y Herrera, L. A. (2024). Desafíos de la inclusión educativa en una zona rural de Cusco. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1341-1358. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.801>

Vigil, N. (2022). Educación intercultural bilingüe en una escuela amazónica del Perú, en el marco de la COVID-19. *Revista Digital Universitaria*, 23(4). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.4.12>

Zamir, S. y Wang, Z. (2023). Uncovering Covid-19, distance learning, and educational inequality in rural areas of Pakistan and China: a situational analysis method. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 679. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02025-x>



Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).