



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Ser madres y padres durante una pandemia: imaginarios sobre la educación escolar

Giovanna Shirley Sepúlveda Rubio

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social
Bogotá, Colombia
2023

Ser madres y padres durante una pandemia: imaginarios sobre la educación escolar

Giovanna Shirley Sepúlveda Rubio

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Trabajo Social con énfasis en familia y redes sociales

Directora:
Ph.D. Claudia Patricia Sierra Pardo

Línea de Investigación:
Familia y Redes Sociales

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social
Bogotá, Colombia

2023

Ahora que ante tus ojos me encuentro, quiero que sepas que esto ha sido posible por la comprensión de todo aquello que me antecedió, que me atraviesa y forma constantemente.

“El inevitable sonido de la palabra irrumpe, las múltiples voces del pasado resuenan en el acontecer de nuestro paso por el mundo, (...) El aviso del sonido no es otra cosa que la advertencia de la escucha. La escucha ha pasado desapercibida, pero ha estado presente siempre en la vida, en el mundo, en el contemplar y en el hacer.”
(Estrada, 2018, p. 28)

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Giovanna Shirley Sepúlveda Rubio

Fecha

02/08/2023

Agradecimientos

Y cómo no agradecer a las oportunidades de conocimiento, de fraternidad y de relación que permitió este proceso investigativo, académico y personal. Al cruzar paradigmas, teorías, cuestionamientos, autores y métodos, quedan afectos y desavenencias en el recorrido. Porque evidentemente todo fue más exigente de lo que se pensaba.

Por ello, la opción de renunciar era permanente... dejar así, no darle largas a una aventura que te exige horas, emociones, contradicciones, desolaciones... Nunca será fácil el camino de la investigación. Preguntarse, cuestionar, encontrar participantes, borrar, cambiar, abrir otra hoja en blanco y volver a empezar, ser capaz de escuchar y retornar en un nuevo intento. Pero, indiscutiblemente una palabra, un consejo dado en el momento indicado, animan para continuar el camino. Un camino sinuoso que forjará una idea y le enseñará al investigador a investigar.

Por esta trayectoria, agradezco a las y los docentes del colegio Próspero Pinzón IED en cabeza del rector Héctor Fernando Ramírez, a las madres y los padres participantes, a la maestra, guía y directora de esta tesis, *Claudia Patricia Sierra* y a cada uno de los y las docentes de la maestría que acompañaron, guiaron, motivaron y de manera rigurosa aportaron en las diferentes etapas de esta investigación.

A mi *hijo*, quien motivó, alentó y comprendió mi división como mamá y como profesional.

A *Mireya Rubio Gonzales* y *Guillermo Sepúlveda Vivas*, quienes dentro de los azares de la vida fueron destinados para ser los mejores padres, *mis padres*.

A mi *hermana*, amigos, amigas, compañeros, colegas.

Resumen

Ser madres y padres durante una pandemia: imaginarios sobre la educación escolar

La familia y la escuela históricamente han demostrado una serie de tensiones e intereses investigativos en diversas disciplinas, sin embargo, el escenario de los años 2020 y 2021 robusteció todos los cuestionamientos y problemáticas contempladas hasta ese momento, dando paso a nuevas lógicas de relación entre las dos instituciones. De allí, que la presente investigación responda al objetivo general de comprender los sentidos, las significaciones y las motivaciones para la acción presentes en las madres y padres del Colegio Próspero Pinzón IED en medio de las afectaciones derivadas por la pandemia generada por el virus SARS-CoV 2, Covid-19.

Para llegar a dicha comprensión se adopta desde lo metodológico el paradigma hermenéutico interpretativo con enfoque cualitativo, a partir del acercamiento a los imaginarios sociales de cinco madres y dos padres, haciendo uso de la entrevista a profundidad desde el reconocimiento inicial de sus propias experiencias escolares hasta llegar a las transformaciones, prácticas y efectos vividos referentes a la educación escolar de sus hijos e hijas bajo el marco del aislamiento social obligatorio.

Palabras clave: imaginarios sociales, educación escolar, maternidades y paternidades, hijos/as en educación escolar, pandemia 2020-2021.

Abstract

Being mothers and fathers during a pandemic: imaginaries about school education

The family and the school have historically shown a series of tensions and research interests in various disciplines, however, the scenario of the years 2020 and 2021 strengthened all the questions and problems contemplated until then, giving way to new logics of relationship between the two institutions. Hence, the present research responds to the general objective of understanding the meanings, meanings and motivations for action present in the mothers and fathers of the Colegio Próspero Pinzón IED in the midst of the affectations derived from the pandemic generated by the SARS-CoV 2, Covid-19 virus.

In order to reach this understanding, the interpretative hermeneutic paradigm with qualitative approach is adopted from the methodological point of view, from the approach to the social imaginaries of five mothers and two fathers, making use of the in-depth interview from the initial recognition of their own school experiences until reaching the transformations, practices and effects lived concerning the school education of their sons and daughters under the framework of compulsory social isolation.

Keywords: social imaginaries, school education, maternity and paternity, sons and daughters in school education, 2020-2021 pandemic.

Contenido

RESUMEN	IX
LISTA DE FIGURAS	XIII
LISTA DE TABLAS	XIV
LISTA DE ABREVIATURAS	XV
INTRODUCCIÓN	16
<i>Lugar donde se desarrolló la investigación</i>	20
<i>Incidencia del contexto histórico macro en el propósito investigativo</i>	23
<i>Investigar desde la perspectiva del Trabajo Social</i>	26
<i>Planteamiento del problema de investigación</i>	29
<i>Estructura del documento</i>	32
CAPÍTULO 1. REFERENTES PREVIOS DE DISCUSIÓN	34
1.1 <i>Puntos de vista ante la escuela y la educación escolar de los hijos/hijas</i>	43
1.1.1 <i>La escuela y la educación escolar vista como un beneficio</i>	44
1.1.2 <i>La escuela percibida como escenario de desigualdad</i>	47
1.2 <i>Relación familias – escuela</i>	52
1.2.1 <i>Responsabilidades de madres-padres - escuela</i>	52
1.2.2 <i>Responsabilidades desde la regulación social que se asigna a madres y padres</i>	55
1.3 <i>Relación familias - escuela durante eventos catastróficos</i>	57
CAPÍTULO 2. CAMINO METODOLÓGICO DESARROLLADO	62
2.1 <i>Postura y paradigma de investigación</i>	62
2.2 <i>Madres y padres participantes</i>	65
2.3 <i>Momentos de la investigación</i>	66
2.3.1 <i>Aproximación inicial a la institución educativa y población participante</i>	68
2.3.2 <i>Definición de técnicas y construcción de instrumentos</i>	71
2.3.3 <i>Aproximación a la comprensión de madres y padres</i>	74
2.3.4 <i>Procesamiento y análisis de la información</i>	75
CAPÍTULO 3. REFERENTES TEÓRICO - CONCEPTUALES	83
3.1 <i>Imaginario sociales</i>	84
3.2 <i>La educación escolar</i>	93

3.3 <i>Comprensión de las familias desde la normatividad que rige a las instituciones escolares en Colombia</i>	100
CAPÍTULO 4. REMEMORANDO LA ESCUELA- PRIMEROS HALLAZGOS	105
<i>Vivencias y sentires de su paso por la educación escolar</i>	107
<i>Apreciaciones frente a la institución escolar</i>	116
<i>Concepción de la familia de origen sobre la educación</i>	120
<i>Educación como referente de movimiento</i>	127
CAPÍTULO 5. FAMILIA COMO INSTITUCIÓN	132
5.1 <i>Mujeres y hombres atravesados por la maternidad y paternidad</i>	142
5.1.1 <i>Mujer y madre, dos categorías distintas</i>	145
5.1.2 <i>Paternidad atravesada por la masculinidad</i>	150
CAPÍTULO 6. BREVE RECUENTO DE LO ACONTECIDO EN COLOMBIA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19	160
6.1 <i>Escolaridad desde el lugar de residencia</i>	173
6.2 <i>Colegio Próspero Pinzón IED, escenario de esta investigación</i>	178
CAPÍTULO 7. DINÁMICAS ESCOLARES Y PRÁCTICAS MATERNAS Y PATERNAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA	185
7.1 <i>Transformaciones escolares y familiares por la pandemia (2020-2021), sus efectos en madres/ padres y prácticas asumidas por ellas y ellos</i>	186
7.1.1 <i>Primer nivel de análisis: transformaciones escolares por pandemia y estrategias, colegio Próspero Pinzón IED</i>	187
7.1.2 <i>Segundo nivel de análisis: Se asumen las transformaciones escolares y se enfrenta la pandemia desde las familias</i>	197
7.1.3 <i>Tercer nivel de análisis: Prácticas maternas y paternas de acompañamiento escolar</i>	222
7.2 <i>Interpretaciones y posturas de padres y madres sobre la educación escolar de sus hijos e hijas durante la pandemia (2020- 2021)</i>	237
CAPÍTULO 8. CONSIDERACIONES FINALES Y DISCUSIÓN	251
8.1 <i>Imaginarios, luces develadas</i>	253
<i>La educación (escolar y formal) es muy importante</i>	254
<i>Para eso están los profesores</i>	258
<i>Las mujeres pueden con todo</i>	259
<i>Familias y no “La familia”</i>	261
<i>Normalidad en medio de la pandemia</i>	263
8.2. DISCUSIÓN	264
A. ANEXO: MATRIZ DE REFERENCIA	268
B. ANEXO: GUÍA DE PREGUNTAS TALLER	284
C. ANEXO: GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA A PROFUNDIDAD	286
BIBLIOGRAFÍA	289

Lista de figuras

Figura 1. Tipo/cantidad de documentos encontrados y revisados a profundidad	36
Figura 2. Artículos consultados por país.....	37
Figura 3. Tesis consultadas por país.....	38
Figura 4. Número de artículos revisados según el idioma	40
Figura 5. Identificación de participantes	69
Figura 6. Aspectos identificados durante la convocatoria al taller	70
Figura 7. Aspectos identificados mediante la estrategia del taller	71
Figura 8. Síntesis del recorrido metodológico y del proceso analítico	78
Figura 9. Recorrido, círculo hermenéutico.....	79
Figura 10. Postulados que aportan a la comprensión sobre el imaginario social.....	85
Figura 11. Conceptos claves de la teoría de Castoriadis para la comprensión del imaginario social.....	87
Figura 12. Categorías emergentes de análisis- Experiencias escolares de madres y padres	107
Figura 13. Organización escritural de las categorías y hallazgos de los objetivos que identifican prácticas asumidas y efectos generados	187
Figura 14. Participantes en la investigación y su relación con las estrategias escolares.....	196
Figura 15. Transformaciones familiares y escolares, y sus efectos en madres y padres	198
Figura 16. Efectos generados por las transformaciones en tiempos de la pandemia sobre madres y padres	216
Figura 17. Prácticas de padres y madres ante las transformaciones de la pandemia	223
Figura 18. Interpretaciones y posturas de madres y padres ante la educación escolar	239
Figura 19. Madres y padres en medio de un círculo vicioso	245
Figura 20. Imaginarios sociales identificados	253

Lista de tablas

Tabla 1. Consultas de artículos y tesis por periodo de tiempo incluidas en la base.....	38
Tabla 2. Síntesis de participantes y objetivos en las investigaciones consultadas.....	41
Tabla 3. Documentos referenciados para el eje temático 1- Puntos de vista de padres y madres	44
Tabla 4. Documentos referenciados para el eje temático 2- Relación familias y escuela	52
Tabla 5. Documentos referenciados para el eje temático 3- Impacto de eventos catastróficos	61
Tabla 6. Características generales, participantes en la investigación	67
Tabla 7. Fecha y duración de las entrevistas realizadas	72
Tabla 8. Síntesis de objetivos, categorías de análisis, técnicas e instrumentos	77
Tabla 9. Información general sobre vivencias escolares	110
Tabla 10. Características de las familias de origen de las y los participantes	124
Tabla 11. Inicio de la maternidad y paternidad de las y los participantes	131
Tabla 12. Distribución de asistencia de estudiantes- II semestre 2021.....	183
Tabla 13. Síntesis de estrategias pedagógicas	193
Tabla 14. Presentación de ruta pedagógica- contingencia 2020 Colegio Próspero Pinzón ..	195
Tabla 15. Transformaciones familiares por pandemia y respuestas de madres y padres....	215

Lista de abreviaturas

Abreviatura Término

<i>NNA</i>	Niños, Niñas y Adolescentes
<i>IED</i>	Institución Educativa Distrital
<i>ICBF</i>	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
<i>SED</i>	Secretaria de Educación Distrital
<i>MEN</i>	Ministerio de Educación Nacional
<i>UNICEF</i>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
<i>SIEE</i>	Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes
<i>OMS</i>	Organización Mundial de Salud

Introducción

La presente experiencia investigativa me permitió situar y dar sentido a buena parte de mis intereses, cuestionamientos e inquietudes asociados a dilemas profesionales que venía enfrentando como educadora especial y docente de una institución educativa¹ pública de Bogotá. Desempeñar este rol² en los últimos seis años, me ha permitido liderar procesos de educación inclusiva, desde el trabajo con docentes, estudiantes y familias, y tener un acercamiento a las diferentes dinámicas que se viven al interior del colegio. Dentro de las variadas peripecias escolares, llamaban mi atención persistentemente las situaciones particulares entre las familias de los estudiantes y las dinámicas institucionales que no siempre lograban la armonía deseada.

En la cotidianidad del colegio en el cual me desempeño profesionalmente es habitual que los docentes de diferentes cursos y asignaturas se muestren inquietos ante casos puntuales donde se tiene preocupación por aquellos estudiantes que, pese a no tener discapacidad, muestran pocos avances en el proceso escolar. Las inquietudes persisten

¹ Durante todo el documento se hará referencia a institución educativa, colegio y escuela. Entendiendo los dos primeros como sinónimos, dado que en Colombia el artículo 9° de la Ley 715 de 2001 denomina a la institución educativa como el conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades o particulares que ejercen desde la formación docente y atención a NNA en un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo. Es decir, que en Colombia colegio e institución educativa hacen referencia a la institución que brinda todos los niveles de educación escolar y para este caso mayoritariamente se nombrará colegio como referencia a la institución escenario de esta investigación. Con relación al término de escuela, vale aclarar que, este alude a la institución social, representada en el conjunto del proceso educativo formal y las relaciones entre actores que conforman la comunidad educativa, así como las comprensiones socialmente construidas sobre la educación escolar en un tiempo socio -histórico determinado. Bajo los postulados de Castoriadis (1975), la institución es una creación social que regula y orienta la acción.

² Cargo denominado *docente de apoyo pedagógico*, surge del Decreto 1421 de 2017 y es definido como el docente que media los procesos inclusivos de la institución en el acompañamiento a estudiantes particularmente en condición de discapacidad. (DECRETO 2105 DE 2017 [Ministerio de Educación Nacional] Artículo 9°, Numeral 3).

porque como profesores y profesoras han trabajado con él o la estudiante para superar las dificultades académicas y se han comunicado con los padres y madres de familia, pero no evidencian cambios significativos a pesar de las estrategias implementadas. Es por esta razón que, la mayoría de las veces, solicitan la intervención por parte de la docente de apoyo, referenciando generalmente que el común denominador de estos casos es la falta de acompañamiento por parte de la familia.

Esta alusión ha sido constante en las dinámicas escolares y va acompañada de juicios, cuestionamientos y discusiones que se dan entre docentes alrededor del proceso educativo y la incidencia de las familias en él. Generalmente, se puede escuchar en la sala de profesores posiciones personales que se acercan más a la visión que como madres o padres han construido y a cómo estas actitudes, acciones o intereses deberían estar también en las familias de las y los estudiantes del colegio. En aquellas opiniones es cotidiano escuchar comentarios cargados de juicios negativos hacia las familias, que surgen en su mayoría, por la falta de comunicación que se tiene entre los padres y la escuela, la poca asistencia a las citaciones o entregas de calificaciones que se proponen periódicamente desde el colegio.

De igual modo, algunas acciones de las familias refuerzan en profesores y profesoras una serie de especulaciones o prejuicios hacia ellas³. Esto se debe a que es usual que aquellos padres y madres con poco contacto con el colegio, al momento de tener una interacción con las y los docentes, manifiesten en su discurso y en su actitud, rasgos que no revelan una auténtica preocupación o urgencia por conocer, entender y apoyar los procesos escolares de sus hijos e hijas. Aunque también existen aquellos casos en los que la familia se muestra muy preocupada y dispuesta ante las recomendaciones, lamentablemente esta actitud tampoco deja al docente muy satisfecho, debido a las predisposiciones que se generan por todas las experiencias previas en que las familias

³ Al respecto, Cerletti (2003) en una investigación realizada con docentes en Argentina, encontró que las alusiones de parte de las y los docentes hacia las familias respondían a apelaciones sobre cómo ellas eran las causantes de los problemas de los estudiantes.

mostraron interés, pero al cabo de un tiempo la situación no cambió y los compromisos adquiridos no se cumplieron.

Para realizar contacto con las familias, generalmente se envía con las y los estudiantes una circular o citación, cuya recepción genera una carga negativa tanto en madres/padres como en estudiantes, puesto que suelen ser comprendidas como quejas⁴. Esta visión no es nueva, pues en la práctica escolar colombiana, una citación al colegio se constituye en sí misma en un llamado de atención relacionado con la o el estudiante. Desde mi experiencia como docente y como madre, puedo asegurar que son contadas las veces que se cita a la familia para felicitarla.

A partir de ese contacto con padres, madres, abuelos o amigos cercanos a las y los estudiantes que asisten al colegio en representación de acudientes, se despierta una curiosidad académica que me llevó a indagar y conocer sobre las dinámicas de las familias y cuáles son las discusiones que las rodean. De igual modo, desde la mirada empática que como madre de un preadolescente en edad escolar puedo tener, he venido experimentando transiciones en la comprensión y postura de la relación con las instituciones y las significaciones de la maternidad, la escolaridad y las trayectorias de vida.

Desde mi posición de docente era cuestionable situar a la familia de cara a la educación, ya que todas las formas de intervención bajo el marco de la institucionalidad escolar casi siempre recalcan una visión de familismo⁵. Analizar estas dos instituciones; la familia y la escuela permitían evidenciar la existencia de unas demandas sociales y un desarrollo normativo que las regula (constitución colombiana vigente y Ley General de Educación, por mencionar algunas)⁶ por lo que se puede fijar el lente en cómo se asocia el carácter de responsabilidad y corresponsabilidad de padres y madres con la educación de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), siendo ellos los garantes del derecho

⁴ Rivera y Milicic (2006) respecto a este asunto describen que los docentes y padres suelen mantener comunicación cuando se ve afectado el carácter académico y/o de convivencia escolar.

⁵ Concepción en la cual a la familia “se le atribuyen funciones económicas, afectivas y éticas ligándose al contexto social en calidad de núcleo” (Puyana, 2019, p. 58).

⁶ La constitución de 1991 dentro del título 2, Artículo 42, define a la familia como “Núcleo fundamental de la sociedad” y la Ley 115 de 1994 en el artículo 7, define qué es la familia la primera responsable de la educación de los hijos/as siendo corresponsables de todo el proceso.

a la educación y quienes deben informarse, participar y contribuir tanto con la institución educativa como con el proceso de formación. Desde estas normativas se reglamentan las exigencias de la escuela hacia las familias y en últimas hacia padres y madres que terminan siendo actores con responsabilidades centrales en ambas instituciones.

La familia y la escuela no se convierten en *instituciones* sólo por los desarrollos normativos, sino fundamentalmente por la manera como se construye respecto a ellas un sentido y significación social que es asumido, apropiado, sostenido y defendido por la población. Estos, se corresponden con las funciones estructuralmente asignadas a la escuela y a la familia, en un momento histórico determinado, y al contenido (deber ser) que se constituye para cada una. Sobre la familia específicamente, recae entonces una obligación amparada jurídicamente y un deber ser, esperado socialmente.

Desde el marco legal vigente en Colombia, las familias adquieren funciones que deben asumir con la sociedad, entre ellas, para el caso que nos ocupa, el acompañamiento constante al proceso educativo de NNA. Esto lleva a una mirada, tal como menciona Palacio (2009) que las instituciones perciban a las familias como las garantes del cumplimiento del orden establecido, al ser ellas un agente que supervisa y concierta aspectos de la vida social.

Cuando los procesos educativos con las y los estudiantes no obtienen la respuesta esperada por la institución escolar, es decir cuando los padres y madres incumplen los compromisos adquiridos como representantes legales y directos responsables de la garantía de derechos de las y los menores, se recurre a mecanismos como la activación de protocolos con entidades responsables de su protección. Estos protocolos, consisten en remitir las situaciones del estudiante y su familia a la entidad de protección: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF⁷. Dicho mecanismo deja en evidencia que no solo se está cuestionando a las familias desde las instituciones educativas, sino también supervisando y demandando sus acciones desde el orden legal.

⁷ El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), es la entidad del Estado colombiano que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia. Para más información puede consultarse: <https://www.icbf.gov.co/>

Lugar donde se desarrolló la investigación

El escenario escolar del cual surgió y en el que se centró el interés investigativo fue en el *Colegio Próspero Pinzón IED*⁸, lugar en el que trabajo como docente de apoyo pedagógico y en el cual se realiza atención constante a familias tanto desde mi cargo como por parte de todos los y las docentes, las dependencias de orientación escolar y coordinación.

Todos estos actores, incluyendo madres y padres de familia, tienen un espacio de reunión focalizado en tratar temas académicos y convivenciales al finalizar un periodo o trimestre del año escolar; este espacio es denominado *comisión de evaluación*. En estas comisiones se socializan las acciones pedagógicas y procesos de los estudiantes con relación a las metas propuestas. Sin embargo, durante los encuentros son infaltables las menciones a las responsabilidades de las familias y su compromiso con el proceso escolar. Es habitual escuchar en los docentes que si un curso (un *grado* en la denominación institucional) presenta buenos resultados es gracias al apoyo de las familias, pero si se tienen dificultades bien sean generalizadas o en casos puntuales, estas se dan también por causa de las familias. Esta situación evidencia en la cotidianeidad escolar los planteamientos de Palacio (2009), quien afirma que socialmente se le atribuye a la familia el mal y el remedio a la vez, en cualquier situación.

Así mismo, durante las comisiones de evaluación se obtienen datos cuantitativos frente a la cantidad de casos de estudiantes con dificultades escolares que se remiten a las dependencias ya nombradas (coordinación, orientación escolar, docente de apoyo pedagógico), siendo la falta de compromiso familiar la principal dificultad encontrada.

Durante la primera comisión de evaluación que se realizó entre el 8 y 12 de junio de 2020, se presentaron alrededor de ocho casos por grado, con estas características.

⁸ Nombre oficial de la institución educativa. Para más información se puede consultar: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-prospero-pinzon-ied>

Teniendo en cuenta que en el colegio existen 22 grados de educación escolar⁹, se determina un aproximado de 176 reportes por situaciones familiares. (Actas institucionales de comisión y evaluación primer semestre [Colegio Próspero Pinzón IED], 2020).

Este panorama sugiere que en las familias existe falta de acompañamiento en los procesos escolares de los menores, poca comunicación con los docentes y expresiones o actitudes de desinterés hacia lo que está sucediendo con sus hijos e hijas. Ante estas situaciones, que son más frecuentes de lo deseado, puede ocurrir que durante gran parte del año no se tenga contacto con los padres o las madres porque siempre son familiares, vecinos o amigos quienes hacen presencia en el colegio, o ésta no existe. Ante esta falta de contacto con los padres o madres, quedan varios supuestos e incógnitas frente a los significados o concepciones que ellos y ellas pueden tener sobre la educación escolar, dejando libre el camino para las múltiples interpretaciones que las y los docentes construyen, algunas veces con poca objetividad sobre el tema.

Normalmente, el colegio tramita estos casos estudiantiles, con un proceso basado principalmente en acciones de vigilancia y control, activando la ruta con el ICBF. Pero la mayoría de las familias implicadas responden sin mayor preocupación y no suelen prestar considerable atención, ya que son contadas las veces que el ICBF interviene realmente ante situaciones escolares de carácter académico. En muchas ocasiones, las acciones que realizan las familias son el retiro de los niños o las niñas del colegio y su traslado hacia otra institución educativa¹⁰, al parecer como forma de evasión ante las exigencias que se les hacen.

⁹ Los grados de educación escolar van desde prejardín hasta grado once (prejardín, jardín, preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y once), adicional el colegio Próspero Pinzón en el año 2020 contaba con un programa de educación inclusiva denominado *Volver a la escuela* con ocho grados escolares (procesos básicos, primaria intermedia, primaria 1, primaria 2, ciclo 3-1, ciclo 3-2, ciclo 4-1 y ciclo 4-2). Cabe aclarar que este programa no fue incluido en la investigación por tener estudiantes en extra edad y en condiciones particulares de vulnerabilidad, lo que adicionaría una variable a la investigación completamente distinta y fuera del alcance propuesto.

¹⁰ Desde las garantías de educación gratuita que brinda el Estado dentro de la capital, a algunos padres les resulta relativamente fácil hacer traslados de colegio.

Si bien la acción del colegio es la esperada normativamente, no logra aportar a la superación de la situación real, pues con una falta de comunicación asertiva, de relación constante o de diálogo con las familias, es difícil llegar a acercarse a las comprensiones, intereses o motivaciones que suscita la educación escolar en padres, madres o demás familiares y desde allí identificar con mayor claridad por qué se presentan estas situaciones preocupantes con los NNA en su proceso escolar.

Saber ¿qué lugar ocupa la educación en la vida de padres y madres?, si ¿la época del colegio tiene una representación significativa en la formación de sus hijos/hijas? o si ¿inscribir en un colegio a las y los menores es parte de la proyección a futuro para sus vidas? son inquietudes que no se pueden responder por el escaso contacto con las familias¹¹. No conocer su punto de vista deja alusiones descontextualizadas desde una sola mirada: la del docente.

En vista de la no participación de los padres ni las madres, lo que queda es el desconocimiento de las trayectorias y contextos, y en últimas su falta de opinión dentro de las discusiones. Así, la institución educativa presupone que la actitud o la ausencia en el colegio son el reflejo de sus pensamientos en torno a la educación de sus hijos e hijas, situación que me ha convocado, personalmente, a una constante revisión de estrategias de interacción con padres, madres o cuidadores para vincularlos y hacerlos presentes en el colegio.

Una visión parcial en la relación de las familias con el colegio no permite ahondar en las dinámicas intrafamiliares y la incidencia que estas pueden generar en las dificultades académicas de las y los estudiantes. Dicha situación implica que no se reflexione desde construcciones sociales cambiantes, sino que surja una predisposición de parte de las y los docentes que en ocasiones está cerca de una estigmatización hacia madres y padres porque las acciones que estos realizan distan bastante de lo esperado por el colegio. Mucho menos se puede llegar a dar respuesta a los cuestionamientos planteados

¹¹ La presente investigación no abordará el caso de las familias con hijos en condición de discapacidad ya que es una variable específica que puede condicionar otras formas de percibir y actuar ante la educación escolar.

cuando las familias, en su libertad de decisión, suelen cambiar constantemente de colegio a las y los estudiantes. Esto hace que se mantenga en mayor medida la incógnita frente a la forma en que se concibe la educación escolar de sus hijos e hijas.

Este escenario es tan cotidiano en las instituciones escolares, que en los intercambios entre docentes de diferentes colegios se coincide con frecuencia en las mismas alusiones a la relación de las familias que incumplen compromisos. Así mismo, permanece la incertidumbre frente a las concepciones y acciones que brindan las familias con relación a los procesos escolares de las y los estudiantes.

Incidencia del contexto histórico macro en el propósito investigativo

Mi interés investigativo se vio permeado sorpresivamente por un momento coyuntural mundial del siglo XXI, que lo afectó y al mismo tiempo lo fortaleció. El año 2020 fue el escenario de un acontecimiento que sobresaltó en diferente medida la vida de todos y todas. El día 11 de marzo de 2020, se declaró la emergencia mundial por un virus denominado COVID-19 (SARS-CoV 2) que fue catalogado como pandemia¹², dando origen a una serie de medidas de cuidado y aislamiento social para prevenir su propagación entre personas no contagiadas.

En Colombia y en casi todos los países donde el virus llegaba, se declararon cuarentenas para evitar el contacto personal y se emitieron decretos que indicaban que los lugares con alto flujo de personas debían ser cerrados temporalmente. Dichas medidas cobijaron a todos los colegios y universidades en el país.

De los múltiples cambios que se desprendieron de aquel evento inesperado y abrupto, cabe resaltar lo expuesto por Torres (2020):

¹² Según la Organización Mundial de la Salud (2010), se llama pandemia a la propagación mundial de una nueva enfermedad. Por ejemplo, se produce una pandemia de gripe cuando surge un nuevo virus gripal que se propaga por el mundo y la mayoría de las personas no tienen inmunidad contra él.

De un momento a otro, millones de mujeres y hombres de todas las generaciones en el mundo, terminamos en confinamiento obligatorio, con una particular carga social y emocional para la población femenina que continuó asumiendo la triple jornada, sin salir de casa (p.66).

Es decir, durante la pandemia las mujeres estábamos atendiendo al mismo tiempo nuestro trabajo, las actividades del hogar, el acompañamiento de los hijos e hijas, la atención de las personas mayores en casa y un sinnúmero de actividades que se multiplicaron al trasladar todos los escenarios laborales, escolares y sociales al lugar de residencia.

Simultáneamente, los procesos educativos formales también estaban sufriendo modificaciones. Al cerrarse las instalaciones educativas se debió trasladar el ejercicio pedagógico a las casas de las y los estudiantes por medio de diferentes estrategias a distancia implementadas por los docentes. Es decir, en nuestro caso, las familias debieron asumir de manera directa el proceso escolar de los menores.

Estos acontecimientos se dieron al inicio de esta investigación y se hizo indiscutible contextualizarlos en el marco de mi interés, ya que las disertaciones que se provocaron con mis colegas en el colegio, a causa de las familias, fueron trascendiendo y tomando mayor relevancia.

El estado de emergencia por COVID-19 se prolongó por más de un año, lo que generó todo tipo de implicaciones sociales, afectivas, económicas y de salud en la población en general. La permanencia de los NNA en casa aumentó la exigencia para personas adultas en cuanto a: i) mayores tiempos de acompañamiento; ii) implementación de estrategias de enseñanza por parte de los familiares que pudieran orientar a los menores; iii) adquisición de aprendizajes académicos y tecnológicos ya que las formas de comunicación con el colegio habían cambiado. Es decir, el espacio físico de la vivienda donde se preparan alimentos, se descansa y se tiene un espacio de ocio, también se convirtió en el lugar de trabajo de los adultos (cuando las dinámicas laborales se ajustaban al denominado teletrabajo), o el lugar donde sobrellevar el

desempleo y a su vez el espacio de estudio de los niños y niñas. Cada familia tuvo que definir las prioridades ante lo que podían, debían y finalmente atendían.

El tener que llevar la educación escolar a la casa incidió en la economía de las familias, quienes además de tener que contar con el solvento económico necesario para el día a día, tuvieron que incrementar sus gastos para acceder a internet y equipos como celulares, tabletas o computadores que les permitieran mantener contacto con el colegio. En Colombia, las cifras del año 2020 ante el acceso a tecnología e internet eran preocupantes, al igual que la falta de preparación digital en padres, estudiantes y docentes, ya que el país cuenta con altos números de desigualdad (Abadía, 2020).

Las circunstancias inesperadas de la pandemia, dejó unos altos niveles de deserción escolar con cifras de más de 100.000 estudiantes retirados de instituciones educativas para el mes de agosto (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2020), lo que indicaba que las familias se desligaban de los colegios de manera alarmante. Por otra parte, aquellas que permanecieron en las instituciones hicieron constantes exigencias al Estado para que abrieran los colegios y sus hijos pudieran salir de casa.

Contemplando el panorama normativo que ha sido adoptado por las instituciones educativas en las dos últimas décadas, llama la atención que tradicionalmente era el colegio el que hacía requerimientos a las familias, pero en los años 2020 y 2021 en la medida que el aislamiento social por Covid 19 se prolongaba fueron los padres y madres quienes exigieron al colegio garantías para que los niños y niñas aprendieran. Volver a la presencialidad en los colegios y dejar las guías o interacciones virtuales, era la exigencia, ya que para muchos padres o madres esas estrategias no eran pertinentes. Lo anterior permitió la aparición de otras miradas hacia a la educación en general y la apertura de nuevas discusiones por parte de las familias y los docentes.

En este caso, el retornar o no a los colegios fue una cuestión de gran tensión durante el año 2021 cuando las cifras de contagio por Covid- 19 en la ciudad de Bogotá venían en constante aumento. Si bien el riesgo de contagio era alto, eso no implicaba que se detuvieran las presiones de parte de las familias, ya que el interés expresado por padres

y madres era que sus hijos e hijas regresaran a las modalidades educativas presenciales. Lo que hacía que permanecieran interrogantes como: ¿Cuál es el sentido de asistir al colegio? ¿volver al colegio implica pensar en los niños y niñas o en los adultos? Sumándose estos cuestionamientos a los planteados inicialmente, pero ahora teniendo presente las variables que aportó la pandemia y los encuadres teóricos, metodológicos y epistemológicos identificados en el desarrollo de la maestría.

Investigar desde la perspectiva del Trabajo Social

Una investigación donde están implicados padres y madres desde ese rol en su articulación con las instituciones escolares exige expandir las disciplinas que interactúan con el campo de la educación. Las concepciones sobre educación escolar que pueden construir las familias de las y los estudiantes requieren de un escenario reflexivo amplio, tanto desde lo educativo como desde disciplinas que permitan comprender la influencia de la manera como se entiende y asume por ejemplo la maternidad y la paternidad, entre otras categorías que aporten a un análisis holístico del fenómeno social que se busca investigar.

Situar la investigación desarrollada desde la disciplina del Trabajo Social, fue el escenario adecuado para encauzar de manera integral las reflexiones y análisis que se buscaban realizar. Al plantear al Trabajo Social como un eje de reflexión tanto desde el campo de conocimiento como desde el campo de la acción (Bermúdez & Rodríguez, 2023), este permite que se puedan atender los escenarios de manera conjunta desde la práctica y la investigación.

Sumado a lo anterior, esta profesión se ha construido también como disciplina a partir de una postura que fue muy valiosa para mí: viabilizar que las investigadoras y los investigadores tengan una participación directa en la indagación, al reconocer y validar la experiencia personal y profesional como otra fuente importante de análisis y de conocimiento.

Al comenzar la maestría y pensar el proyecto de investigación, me situé en un interés meramente académico que me exigía -según las posturas investigativas que conocía hasta entonces-, dejar de lado mi experiencia y reflexiones como mamá de un niño en edad escolar y docente de una institución educativa, así como mis propias vivencias familiares respecto a los procesos escolares. Poco a poco, los seminarios y discusiones con docentes de la maestría me llevaron a comprender que en mi investigación existía una motivación mucho más profunda desde mi historia de vida y a reconocer una postura distinta para la investigación social. Me permitiré incluir un breve relato biográfico para explicarlo mejor:

En mi época de infancia, mi padre y mi madre solían atribuirle a la educación un carácter de herencia. Dentro de sus trayectorias de vida, los procesos educativos no contaron con experiencias muy significativas, pues ni mi mamá ni mi papá terminaron la etapa del colegio, motivo por el cual, ellos no concebían que a sus hijas les pasara lo mismo. Todo el tiempo a mi hermana y a mí nos repetían la frase *“La educación es lo único que les podemos dejar”* siendo esto un detonante que despertaba especialmente en mi madre una especie de confesión involuntaria sobre su maternidad, al incluirle a la frase *“aprovechen su juventud porque cuando ustedes sean mamás ¡hasta ahí les llega la vida!”*. Estas expresiones ahora las puedo comprender desde una postura de madre que reconoce y vivencia el posible riesgo que genera la maternidad o paternidad ante la continuación de estudios y los anhelos de graduación escolar.

Con gran dicha para todos, tanto mi hermana como yo terminamos los estudios universitarios. Lo que llenó de orgullo a mis padres, mucho más cuando ellos inicialmente no pensaban que la educación universitaria llegaría a ser parte de los recorridos de su familia y terminar el colegio era la meta principal. No obstante, aquel posible miedo a que *“hasta ahí les llegué la vida”* se hizo tangible cuando yo había iniciado la universidad y en primer semestre quedé en embarazo.

Este pequeño paréntesis retrospectivo es parte de las vivencias que como investigadora conjugué con el proyecto, puesto que durante el curso de la maestría y de los diferentes

círculos hermenéuticos por los que atravesé, logré comprender que mi interés investigativo surgía realmente por mi experiencia como estudiante colegiala y mi propia maternidad.

Esas dos frases que yo había escuchado por tanto tiempo en la infancia eran parte de las concepciones que estaban sustentando mis presupuestos hacia las familias del colegio donde hoy en día trabajo y hacia el “deber ser” de un padre o una madre con hijos o hijas en edad escolar. Sin embargo, al salir de mi rol como profesora y asumir el de madre la perspectiva de análisis cambia. Mi hijo actualmente tiene 12 años y hace parte de una institución educativa que nos exige en aspectos como la formación académica, los saberes cognitivos, el proceso de escolarización con todas sus prácticas institucionales y las exigencias que el colegio nos hace y que han sido un constante en el recorrido escolar de ambos.

Estas experiencias desde el lugar de enunciación de mamá y las dinámicas del colegio de mi hijo han incidido en los ideales que he ido formando de la maternidad y se han unido a mi ejercicio profesional, articulando estas inquietudes a la situación de las familias del colegio donde ejerzo. Es decir, de alguna manera el interés investigativo que planteé era al mismo tiempo un interés de vida que me implicaba desde mi propia trayectoria como docente y como madre. De allí que evidenciar que desde el siglo XX el Trabajo Social “no visualiza los problemas sociales como abstracciones, sino encarnados en seres humanos” (Aylwin de Barros, 1980, p. 9), permitió situarme, reconocirme y aportar al ejercicio investigativo realizado.

El sentido de investigación desde la perspectiva del Trabajo Social fue importante ya que permitió el reconocimiento de los problemas sociales como elementos donde se puede intervenir, pero no desde la mirada externa de brindar una ayuda ante un problema, sino desde la contribución de todos los involucrados que complementan los conocimientos, incluyendo a la investigadora. Identificar la evolución de los albores del Trabajo Social donde se tenía la intención de apoyo y ayuda al desprotegido, permite sobresaltar cómo la profesionalización y disciplina se ha forjado por no ser una acción

solo de ida, sino todo lo contrario, un trabajo en conjunto donde se da y se recibe a la vez. “Quien ayuda lo hace a partir de su condición de superioridad y por lo tanto no espera ni reclama una reciprocidad, que incluso podría resultar ofensiva, mientras que el sujeto solidario que ayuda, sí esperaría otro tanto de su similar.” (Malagón, 2000, p.17). Al concebir la existencia de un similar, estamos en una posición donde los saberes, experiencias y motivaciones de todos los actores cuentan y nutren el quehacer de las intervenciones sociales.

Planteamiento del problema de investigación

La pandemia intensificó la tensión en la relación entre la familia y la escuela, al trasladar toda la dinámica académica de los niños, niñas y jóvenes a las viviendas. La educación escolar se focalizó en la resolución de guías que elaboraban los docentes y que, para su desarrollo por parte del estudiante, requerían del apoyo de un adulto o alguien que la explicara. Centrándonos en el contexto del Colegio Próspero Pinzón IED, la Secretaría de Educación Distrital avaló diferentes estrategias. No obstante, esto no evitó los casos de deserción, la falta de comunicación y las decisiones de padres y madres de familia de no querer participar de las estrategias educativas, llegando incluso a afirmar que “los estudiantes no aprendían y era mejor que perdieran el año”.

Este tipo de expresiones y las acciones de retiro de estudiantes incrementaron la inquietud frente a la concepción de las familias ante los procesos de aprendizaje y el significado de la educación, más aún, luego de lo vivido en los años 2020 y 2021. Durante la construcción del estado de la cuestión, se hizo evidente que han sido limitadas las investigaciones encaminadas únicamente desde la visión o puntos de vista de las familias, dejando en evidencia una escasez de indagaciones académicas que se enfoquen en la escucha de experiencias de padres y madres y específicamente en cómo conciben la escolaridad de sus hijos e hijas, la institución escolar y el proceso de educación.

Existen numerosas investigaciones y discusiones que abordan la relación familia-escuela¹³ y en las que se concluye, en su mayoría, que es el trabajo en conjunto el mejor camino para la escolaridad. Sin embargo, las escasas referencias puntuales sobre lo que conciben padres y madres frente a la educación escolar de sus hijos e hijas, deja únicamente la presunción de que las familias, por su parte, pueden presentar situaciones de orden económico, emocional, educativo o contextual que intervendrán en su interacción con la institución escolar y el acompañamiento de los estudiantes en las dinámicas escolares. Esta situación nos invita a dejar las hipótesis a un lado y pasar a la investigación formal.

Teniendo en cuenta la amplitud de temas como experiencias escolares, la familia y la maternidad y paternidad, se hizo necesario delimitar los intereses investigativos para definir el planteamiento del problema. Si bien, el punto de partida fue el contexto del Colegio Próspero Pinzón IED, institución de donde surgieron las inquietudes, se tomaron en cuenta también las investigaciones que sustentan el estado de la cuestión y las discusiones, los vacíos y distintos puntos de vista que aportaron a la investigación y que brindaron elementos relevantes para situar la pregunta y evidenciar la pertinencia de esta investigación en los estudios de Trabajo Social con énfasis en familia y redes sociales.

A partir de lo planteado a lo largo de esta introducción y de los vacíos identificados en el estado de la cuestión, se construyó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los imaginarios sociales sobre la educación escolar que tienen los padres y madres de estudiantes del Colegio Próspero Pinzón IED en medio de las afectaciones derivadas por la pandemia generada por el Covid-19?

Partiendo del interrogante central que orienta la investigación, se definió como objetivo general:

¹³ Las cuales se abordarán detalladamente en el Capítulo uno.

Comprender los sentidos, las significaciones y las motivaciones para la acción presentes en los padres y madres del Colegio Próspero Pinzón IED en medio de las afectaciones derivadas por la pandemia generada por el virus SARS-CoV 2, Covid-19.

A partir de este objetivo, se trazaron cuatro objetivos específicos:

1. Reconstruir las experiencias escolares que han incidido en los padres y madres participantes.
2. Comprender los efectos generados por las transformaciones escolares durante la pandemia (2020-2021), en los padres y madres participantes de la investigación.
3. Analizar las prácticas asumidas por los padres y madres frente a las estrategias escolares implementadas por el colegio Próspero Pinzón durante la pandemia.
4. Identificar interpretaciones y posturas de padres y madres del colegio Próspero Pinzón sobre la educación escolar de sus hijos e hijas durante la pandemia enfrentada en el periodo 2020- 2021.

Adicionalmente, se recalca que la maternidad y vivencias profesionales de la investigadora tomaron un papel relevante en la delimitación del problema, ya que la indagación surge de la propia experiencia y al final aportará tanto al proceso personal, como a la institución educativa seleccionada y a las y los participantes. También se estima que este trabajo contribuya al conocimiento actual de las familias y su relación con la educación escolar, especialmente en medio de un hecho histórico como lo fue la pandemia 2020-2021, la cual dio un giro a todas las lógicas investigativas trazadas hasta ahora.

El presente documento se podrá sumar al número reducido de estudios existentes que han nutrido el tema de familia y escuela, desde el reconocimiento de la opinión de los padres y madres frente al fenómeno educativo. Por último, y de forma ambiciosa, se proyecta favorecer, desde lo interdisciplinario, nuevos caminos de intervención escolar en profesionales de distintos campos, para construir unas conexiones asertivas entre la familia y la escuela. Esto podrá beneficiar a todos los actores educativos, al mediar entre el ámbito social de la familia y el ámbito institucional del colegio.

Estructura del documento

El presente trabajo, se compone de ocho capítulos que condensan las categorías conceptuales, postura metodológica, implementación y análisis de la propuesta investigativa, que buscan presentar de manera clara cada uno de los objetivos trazados y los resultados obtenidos. De esta forma, en el capítulo uno, se describe el rastreo documental que permitió delinear las tendencias investigativas que se han dado con relación a la familia y la escuela, principalmente desde las investigaciones que se dirigen hacia padres y madres. En el capítulo dos, se define la postura metodológica que soporta el proceso investigativo en aras de alcanzar las metas trazadas.

Construir el soporte conceptual de la investigación implicó la revisión y apropiación de categorías que sustentaran de forma articulada y precisa los objetivos definidos. Por lo que el capítulo tres da la apertura a las categorías de imaginarios sociales y educación escolar, siendo esta la primera parte del abordaje teórico que se vincula directamente con el capítulo cuatro, donde se relaciona el primer objetivo específico concerniente a las experiencias escolares de padres y madres, situando allí los primeros hallazgos de la investigación.

En este punto se liarán de manera progresiva el capítulo cinco, con la articulación de la segunda parte de lo teórico conceptual, Familia: maternidades y paternidades. Apartado que surge de la conexión que se evidenció entre las experiencias escolares descritas en el capítulo cuatro y el inicio de las maternidades y paternidades de las y los participantes. Como la coyuntura histórico-social vivida en los años 2020 y 2021 es el marco de referencia para abordar a las personas participantes con relación a las transformaciones escolares y familiares que trajo la pandemia, se ubica en el capítulo seis un panorama general de Colombia, en medio de la declaración de pandemia, y sus implicaciones en la vida familiar y escolar. La organización de apartados con subdivisiones desde lo teórico y el contexto, responde a la búsqueda de un entretejido del documento que rescata la conexión entre las trayectorias de vida recorridas por las y los participantes, la situación de pandemia y el análisis de los objetivos. Por ello, es

que se encuentra esta organización poco convencional que articula de forma intencional cada apartado desde el mismo recorrido de la investigación y sus hallazgos.

De allí la continuación con el capítulo siete, el cual condensa la presentación y análisis del segundo, tercer y cuarto objetivo específico, teniendo en cuenta la relación directa que existe entre las transformaciones escolares causadas por la pandemia y las prácticas asumidas por padres y madres en medio de esta situación de emergencia y aislamiento social obligatorio a la luz de los imaginarios, las motivaciones para la acción y la significación de la educación en tiempos de pandemia.

Finalmente, se cierra el documento con el capítulo ocho, desde un análisis de la trayectoria investigativa que permite que sea este capítulo el que despliegue las últimas conclusiones de la investigación.

Capítulo 1. Referentes previos de discusión

El presente capítulo describe la búsqueda de antecedentes investigativos realizada en torno a las especificidades temáticas y las tendencias que abordan el tema de la familia en su relación con la escuela y/o la educación escolar. Para el caso de la presente investigación, este momento permitió una mejor comprensión respecto a los énfasis de las investigaciones realizadas previamente sobre estos temas, desde distintas disciplinas e intencionalidades, permitiéndome como investigadora, la construcción de un panorama inicial que evidenció vacíos y asuntos que podían ser profundizados.

A continuación, se presentan las generalidades de esta búsqueda y sus incidencias en la investigación, posteriormente se desarrollarán los ejes temáticos y tendencias identificadas y se finalizará con algunas alusiones al contexto de la pandemia en los años 2020-2021 de cara a los antecedentes investigativos encontrados.

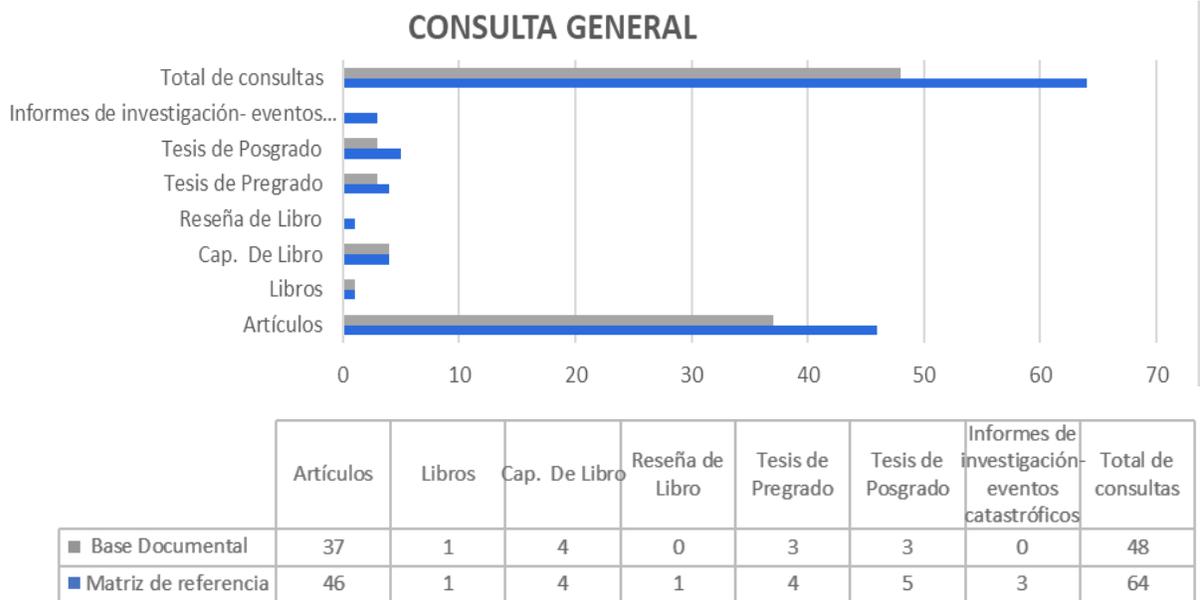
Para iniciar, vale mencionar que las familias y la escuela han sido parte de los cuestionamientos formulados por múltiples disciplinas que aportan miradas y posturas desde enfoques cognitivos, relacionales, patológicos y políticos. Por lo cual, la búsqueda de antecedentes incluyó la indagación en investigaciones de disciplinas como antropología, sociología, psicología, educación y Trabajo Social, que requirieron poner el énfasis en descriptores como: representaciones sociales o imaginarios de la educación en la familia, voces de familia en la escuela, escuela vista desde la familia. Estos posibilitaron mayor cercanía a las concepciones, intereses o motivaciones de padres y madres y el proceso escolar de sus hijos e hijas. Adicional se usaron algunas combinaciones de categorías que permitieran identificar investigaciones asociadas a:

padres/madres/educación, hijos/hijas/educación, padres/madres/escuela/institución educativa.

En la consulta se incluyeron artículos de investigación en inglés y español de las bases de datos de la Revista Science Direct, Scientific Electronic Library Online (SciELO) y JSTOR, adicionalmente se revisaron tesis de pregrado, maestría y doctorado en diez universidades colombianas¹⁴, libros y publicaciones seriadas. Así mismo, se utilizó la estrategia de consultar en las referencias bibliográficas de las investigaciones con mayor afinidad al tema. Esto permitió identificar pistas que direccionaron hacia otras fuentes de consulta aportando de manera significativa a la consolidación de una matriz.

La consulta documental arrojó un total de 64 documentos que definieron un soporte bibliográfico denominado matriz de referencia, cada uno de estos textos fueron revisados a profundidad en cuanto a la introducción, población participante del estudio, metodología investigativa y conclusiones. Posterior a la construcción de la matriz de referencia, fue necesario realizar una segunda revisión ubicando el lente en los textos que permitieron identificar ejes y tendencias en la producción investigativa asociada al planteamiento del problema de esta investigación, dando así mayor claridad a los temas de discusión y definiendo nuevamente la pertinencia de los documentos. Esta segunda revisión permitió que se consolidara una base documental con un total de 48 textos, ya que la afinidad de temas, aportes a la problemática definida y especialmente el objetivo y las conclusiones de estos documentos dieron viabilidad a la identificación de ejes y tendencias. Para mayor detalle de lo descrito se realiza una síntesis en la Figura 1.

¹⁴ Universidad del Valle, Universidad de La Salle, Universidad Externado de Colombia, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Corporación Universitaria Minuto de Dios reportan el menor número de investigaciones y producción con relación al tema. Mientras que la Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Caldas y Universidad de la Sabana brindaron mayores elementos. La última universidad referencia un robusto número de tesis y artículos bajo las categorías de representaciones sociales e imaginarios y la relación familia - escuela; sin embargo, en su mayoría los objetivos de estas corresponden a las generalidades del logro académico o la convivencia escolar en clave de fortalecer las relaciones institucionales sobresaliendo estudios con metodología cuantitativa, con escaso acercamiento dentro de las investigaciones a las lecturas de la educación formal por parte de padres /madres.

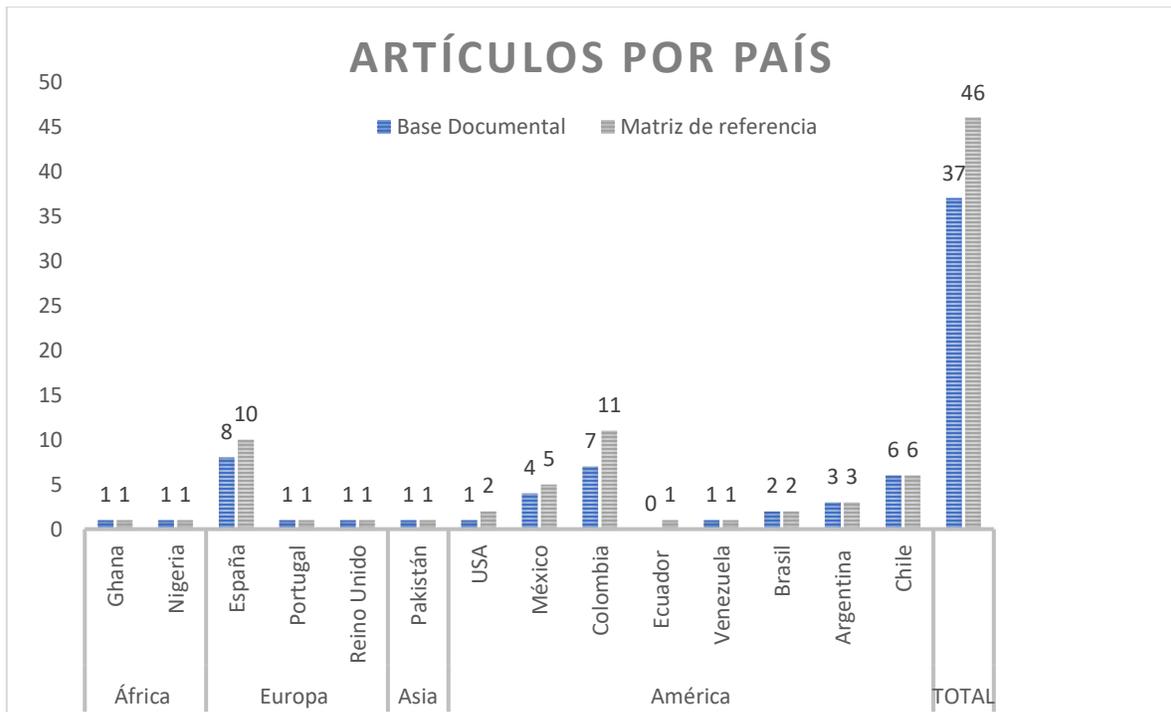
Figura 1. Tipo/cantidad de documentos encontrados y revisados a profundidad

La matriz de referencia contiene todos los documentos consultados e incluye objetivo general de la investigación, libro o publicación, datos bibliográficos y resúmenes encausados hacia unidades de sentido con incidencia en el interés investigativo y la relación familias – escuela. La construcción de esta matriz permitió el análisis de la producción bibliográfica encontrada y la identificación de documentos definidos para la base documental, la cual se puede revisar en el anexo A, aclarando que se suprimieron los resúmenes debido a su extensión y se agregó una casilla para los participantes y otra para identificar la pertinencia de cada documento según los ejes temáticos definidos y descritos más adelante en este mismo capítulo.

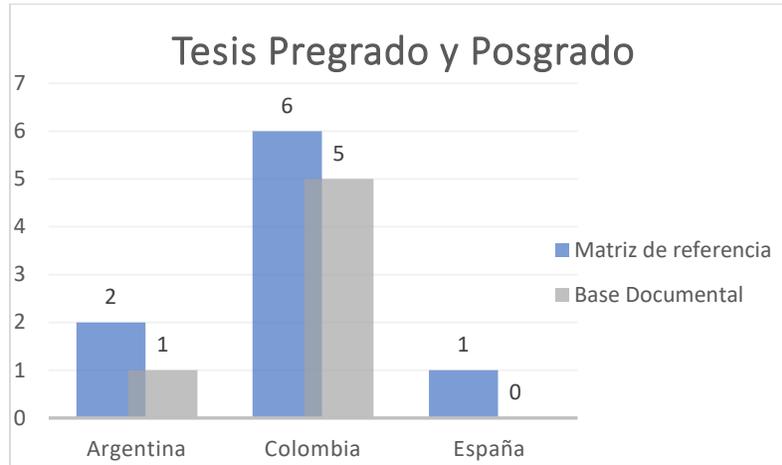
La parametrización de documentos definida en la elaboración de la matriz de referencia presenta concordancia con el formato consultado, de allí que haya sido el documento de artículo, el que mayor presencia tenga en la base documental. Esta claridad se da, ya que, al sobresalir el número de consultas referentes a los artículos, se reconoce que muchos de estos pueden venir de estudios investigativos realizados en pregrado o posgrado, pero como este aspecto no se estableció con precisión durante la construcción de la matriz, se define la separación entre tesis y artículos haciendo referencia directamente al formato de publicación consultado.

Se centrará la siguiente descripción en los tipos de documentos de artículos y tesis de pregrado y posgrado siendo estos los de mayor proporción encontrada y que por consecuencia brindaron más aportes a la identificación del estado del arte. Dentro de los artículos, se identificó que los países con mayor producción respecto a la relación familias y escuela fueron España y Colombia, aunque el tema ha estado presente en diferentes países, tal como lo muestra la Figura 2.

Figura 2. Artículos consultados por país



Referente a los países que contaron con tesis de pregrado o posgrado dentro de la matriz de referencia nuevamente arroja la consulta que es Colombia el que sobresale (ver Figura 3). Se puntualiza que es en este país donde se centra el análisis y el interés de la presente investigación por lo que se realizaron búsquedas más amplias, incluyendo los diferentes repositorios universitarios. Aun así, se hace visible que Colombia tiene una incidencia similar a la de España en cuanto a la producción textual de artículos, a diferencia de la producción de tesis.

Figura 3. Tesis consultadas por país

Para los artículos referenciados de manera directa con relación al tema, se centró la búsqueda en textos desde el siglo XX, encontrando mayor producción de artículos concentrada en el periodo de tiempo del 2016 hasta el 2021 (ver Tabla1). Aunque, se incluyeron tres artículos de finales de los 90 del siglo pasado por ser relevantes en la relación familias-escuelas. Estos tres artículos nuevamente resaltan 1) el interés y registro bibliográfico de los países de España y Colombia, 2) cómo las dinámicas de las familias han estado permeadas por obligaciones y cumplimientos de la norma según lo que se define obligatorio, de allí que el vínculo con la escuela se origine y se gestione desde finales e inicio de siglo como la búsqueda constante de alianzas y buenas relaciones tal como se podrá reflejar en el segundo eje temático.

Tabla 1. Consultas de artículos y tesis por periodo de tiempo incluidas en la base

Periodo/ No. de documentos	1994-1999	2000-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2021
ARTÍCULOS	3	2	7	9	16
TESIS PREGRADO Y POSGRADO	0	0	2	1	3

Con relación al período de tiempo de las tesis de pregrado y posgrado, se hizo evidente que los últimos años, estas indagaciones no han estado presentes desde el interés puntual de madres y padres más allá de la relación académica. Existe una cantidad considerablemente alta de investigaciones desde una perspectiva causal, donde se explicita la importancia de la participación de las familias en las actividades escolares con relación a las consecuencias sobre los logros académicos. Desde esta perspectiva se reconoce un posicionamiento ampliamente estudiado, denominado *involucramiento parental*¹⁵.

En las consultas documentales se encontró directamente este término o nominaciones análogas que hacían alusión a la presencia y vinculación de padres y madres, enfocados principalmente en los logros académicos de sus hijos e hijas. Este énfasis permite considerar que la postura desde el involucramiento invisibiliza que en dicha relación interactúan todo tipo de experiencias, contextos y percepciones de las familias limitando el análisis al componente meramente educativo y formal. Además, posicionar la escuela únicamente desde el logro académico, recaería en desconocer las implicaciones de la educación como fenómeno social bajo todas sus prácticas, reflexiones y actores.

Respecto al idioma, dentro de la separación de documentos ingresados a la base documental fue significativo el aporte de los artículos en inglés, con prevalencia de la bibliografía en español, ver Figura 4. En cuanto a otros idiomas, el único documento revisado a profundidad fue una reseña de libro, escrita en portugués y no fue incluida como referente dentro de la base documental para la construcción de los ejes.

¹⁵ Morales y Aguirre (2018) lo definen como la práctica de crianza, refiriéndose a la implicación de los padres en las experiencias de los hijos y su asociación con las trayectorias académicas. Se han propuesto varias clasificaciones del involucramiento parental, ya que este puede analizarse desde distintas perspectivas, como el involucramiento basado en la escuela (*schoolbased*) y el basado en el hogar (*home-based*): en el primer tipo están las acciones de los padres que los comprometen con actividades en el contexto escolar, mientras que en el segundo grupo están las actividades desarrolladas en el hogar.

Figura 4. Número de artículos revisados según el idioma

Como aspecto a resaltar, dentro de las posibilidades de consulta que se vivieron en los años 2020 y 2021, bajo el contexto de aislamiento social y cierre de lugares públicos, muchas universidades y bases de datos compartieron sus contenidos de manera gratuita. Lo que permitió acceder a artículos indexados, publicaciones seriadas y libros digitales sin restricciones de consulta. Los repositorios que no contaron con ese carácter público fueron gestionados a partir de la ayuda de estudiantes o egresados universitarios cercanos a la investigadora. De manera paralela, la incidencia de reducir los espacios solo a medios virtuales posibilitó el contacto mediante correos electrónicos y encuentros en línea con académicos y docentes referenciados desde la matriz.

Ese contacto brindó una doble posibilidad de diálogo: con el texto¹⁶ y con sus autoras/es, quienes compartieron valiosos elementos de análisis y comprensión. Es decir, la pandemia iniciada en el año 2020 abrió la comunicación y las relaciones de índole cooperativo entre personas, ya que, al cerrarse el espacio físico de las bibliotecas o las universidades, las fuentes de consulta se ampliaron desde las opciones virtuales y se percibió mayor apertura a la interacción a distancia.

¹⁶ Me refiero a un proceso dialógico con el texto, tomando los planteamientos de Gadamer cuando afirma que: “En el diálogo escrito (...) los dos interlocutores desean sinceramente entenderse (...) el escritor, al igual que el participante en el diálogo, intenta comunicar lo que piensa y esto implica la atención al otro, con el que comparte ciertos presupuestos y con cuya comprensión cuenta” (Gadamer, 1998, p. 331)

Respecto a los participantes, 20 de los 48 textos con los cuales se construyeron las tendencias de investigación con relación al tema, involucraron en el desarrollo de las investigaciones a madres, padres, familiares y/o cuidadores. Los objetivos de estas investigaciones enfatizaban en un carácter relacional entre escuela y familias sin un acercamiento a la comprensión de estas personas sobre la educación escolar en sí misma. Solamente tres de las investigaciones consultadas se centraron en la escucha e intento de comprensión desde padres/madres y sus representaciones, sentidos, creencias o significados sobre la escuela. Esta relación entre los participantes y la bibliografía consultada se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2. *Síntesis de participantes y objetivos en las investigaciones consultadas*

PARTICIPANTES	OBJETIVOS PROPUESTOS	No. DE DOCUMENTOS
Comunidad educativa* y/o Instituciones**	Logro académico, calidad educativa, participación en la escuela, relaciones familia- escuela, políticas públicas, programas con participación de la familia, prácticas educativas y familiares.	25
Únicamente madres/ padres o cuidadores- Investigaciones con otros objetivos	Impacto por eventos catastróficos, fortalecimiento de vínculos familia- escuela, rendimiento académico, involucramiento parental, crianza, participación de la familia.	20
Únicamente madres/ padres o cuidadores- Investigaciones afines a esta tesis	Representaciones, sentidos, creencias o significados de la escuela	3

Nota: *Dentro de comunidad educativa se incluyen: docentes, madres, padres, cuidadores y/o estudiantes. **Instituciones incluye: la institución escolar, médica, el Estado, políticas o programas territoriales institucionales.

En este punto se pueden resaltar dos generalidades. En primera medida se evidencia que las concepciones que tienen los padres y madres frente a la educación escolar son un tema frecuente en artículos informativos o de opinión pública, dejando ver en

aparición, que se ha investigado mucho sobre el tema y en una mirada superficial no se justificaría extender lo ya conocido. Pero, esto cambia al contrastarse con la producción académica, tal como se identifica en la Tabla 2. Son escasas las investigaciones desde la visión o la voz de padres y madres, siendo mayoritarias las investigaciones que surgen del interior de la escuela, docentes y estudiantes. Esto refleja que en mayor medida, padres y madres no han sido el punto de partida de los estudios, dejando vacíos sobre sus concepciones y pocos aportes para las disciplinas que desde fuera del campo educativo se interesan en la relación de las familias con la educación escolar.

Como segunda generalidad, vale la pena recalcar que se requiere mayor sistematización e investigación para aportar significativamente ante las posturas causales que aún siguen siendo las de mayor divulgación. Durante la construcción de la matriz de referencia fue notorio que las investigaciones respecto a la relación familias - escuela, han sido desarrolladas fundamentalmente por la sociología, antropología, psicología y educación, siendo curiosamente el campo del Trabajo Social prácticamente invisible al respecto. La importancia de las interacciones humanas como objeto de estudio de las ciencias sociales hace imperioso contar con disciplinas que se involucren, que se mimeticen en las dinámicas y no solo se posicionen desde fuera. En el Trabajo Social esta posibilidad de “ser parte” es viable ya que la investigación no se da desde una mirada ajena, sino desde la provocación de relaciones de intimidad necesarias para abordar estrategias metodológicas y posicionamientos investigativos que brindan contribuciones nuevas a las meditaciones y prácticas actuales.

A partir de lo consultado y del ejercicio de análisis se lograron precisar tres ejes temáticos que permiten ahondar en la comprensión de la relación familias - escuela: (1) puntos de vista ante la escuela y la educación escolar de los hijos/hijas (2) relación familias - escuela (3) relación familias - escuela durante eventos catastróficos. Se profundizará a continuación en cada uno de ellos.

1.1 Puntos de vista ante la escuela y la educación escolar de los hijos/hijas

*Me enorgullece que mis dos hijos
hayan conseguido una buena situación social gracias a la escuela.
Pero, al mismo tiempo, está el sufrimiento:
Siendo mis hijos tan diferentes de mí,
no puedo compartir la vida de ellos porque no hay más vida en común.
Son intereses diferentes.
Orgullo y sufrimiento a la vez.*

(Fragmento de entrevista realizada por Charlot, 2008, p.73)

Como señala el epígrafe que introduce este apartado, el paso por la escuela puede representar en madres y padres contradicción de emociones desde un orgullo inicial y el devenir de un sufrimiento por los cambios que implica la educación. Es por esto que en este análisis para la relación familia-escuela se identifica el valor, el sentido y las percepciones que padres y madres le atribuyen a la educación de hijos e hijas en la escuela.

Dentro de la identificación de este primer eje de análisis, eran reiteradas las investigaciones de los diferentes países que consultaban tanto a padres y madres al tiempo que a docentes y estudiantes (ver Tabla 3). Por lo cual, para la identificación y desarrollo de las tendencias se priorizaron los análisis y postulados con relación únicamente a los padres, madres o cuidadores. De allí, se pueden definir dos tendencias: la escuela y la educación escolar como beneficios y la escuela como escenario de desigualdad.

Tabla 3. Documentos referenciados para el eje temático 1- Puntos de vista de padres y madres

Eje 1				
Documento	País	No. de documentos	Participantes	Tendencias
Artículo	Ghana	1	Comunidad educativa y/o Instituciones	Tendencia 1. La escuela y la educación escolar vista como un beneficio
	Argentina	2		
	Brasil	1		
	Chile	4		
	Colombia	4		
	España	6		
	Portugal	1	Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Tendencia 2. La escuela percibida como escenario de desigualdad
	México	2		
	Nigeria	1		
	Reino Unido	1		
	Pakistán	1		
	USA	1		
Cap. Libro	Uruguay	1	Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con afinidad a esta investigación	
Tesis de pregrado	Colombia	1		
Tesis de posgrado	Argentina	1		

1.1.1 La escuela y la educación escolar vista como un beneficio

Esta primera tendencia expone el valor positivo que las familias le atribuyen a la escuela, aspecto puntual y relevante dentro del análisis de las ideas de padres y madres. Se identifican, los asuntos de cuidado, formación, aprendizaje para el futuro y posibilidades para que hijos e hijas vivan experiencias diferentes a las de sus padres, configurando el apelativo de beneficio o aspectos positivos.

Autores como Burrows y Olivares (2006) y Puyana (1999) señalan que las familias han ido modificando sus prácticas y representaciones sociales en torno a la infancia, la crianza y las visiones hacia la educación. Entre las conclusiones que resaltan estos autores en sus investigaciones, se muestra cómo los padres con poco o ningún proceso de formación escolar apoyan más a sus hijos con los procesos escolares en comparación

con otros padres que han podido acceder a una educación completa. Aunque los adultos pueden encontrar beneficioso realizar tareas del hogar o trabajos en el área rural durante la niñez, para la crianza actual de sus hijos e hijas, prefieren que estudien antes que dedicarse a trabajar. Este tipo de posturas se sustentan en las aspiraciones de movilidad social hacia nuevas y mejores expectativas de vida. De igual forma se identifica que los padres y las madres refirieron que quieren para sus hijos, una mejor infancia en comparación a la que ellos vivieron, entre esto rescatan que lo mejor para los niños y las niñas es pertenecer a una escuela y estudiar.

De otra parte, Charlot (2008) postula que muchas familias migrantes, dentro de las expectativas sobre su migración le atribuyen a la escuela los cambios que ocurrirán con sus hijos en pro de mejoras en la calidad de vida. La educación escolar forma parte de aquello que permite no solo a hijos e hijas sino a la familia como tal, abrirse un espacio en un nuevo contexto sociocultural a partir del acceso educativo, aun sabiendo que esos cambios implican abandonar su cultura y convertir a sus hijos en personas diferentes a ellos para lograr un éxito escolar.

Tal como se mencionó en el epígrafe introductorio, padres y madres conviven con contrariedades ante sus tradiciones y culturas de cara a los cambios y proyecciones de vida tanto de sus hijos e hijas como de ellos mismos. En las investigaciones de Bernard Charlot en Francia se identificó que un 75 u 80% de los estudiantes asisten a la escuela por el interés de sus familias de subir en la escala social. Esto genera el cuestionamiento sobre la importancia de la educación desde la visión de los estudiantes, ya que traen consigo una construcción social del porqué y para qué están en la escuela y todo lo que puede implicar un éxito o fracaso escolar. Según Charlot, las familias migrantes o populares esperan que el cambio se dé en sus hijos e hijas a partir de la relación con la educación escolar, por ello se encuentra valor en la conquista permanente de buenas notas, el diploma y la inversión del tiempo dedicado a estudiar el cual se espera será proporcional a los ingresos económicos que alcanzarán al finalizar el proceso educativo.

En línea con las expectativas de las familias, Mora et al. (2009) aportan elementos adicionales desde el componente religioso y la educación para mujeres. A partir de la investigación realizada en un colegio femenino católico ubicado en un barrio popular de Venezuela y la participación de padres, madres y cuidadoras. Definían que para los padres y madres el hecho de que sus hijas estudiaran en ese tipo de colegios representaba una oportunidad que recogía sus propias aspiraciones, considerando que era ganancia para la vida el poder brindarles a sus hijas lo que ellos no tuvieron. Estos elementos desde las significaciones sociales concluidas garantizan un desarrollo para todos en la familia, ya que la influencia positiva que reciben las alumnas en el colegio tiene repercusiones en los hogares reflejando una participación y compromiso de padres y madres ante la formación educativa y las exigencias del colegio. El componente religioso según las autoras responde a la esencia de la cultura popular por lo cual la educación católica se atribuye como un gran beneficio para la comunidad que, al ser parte de un sector social bajo, permite que las estudiantes aspiren a una educación superior y a una proyección laboral muy distinta a la de sus padres o familiares.

En relación con lo anterior, Cerletti (2005), García (2017), Garay (2013) y Ortega y Cárcamo (2018), concluyen que padres y madres reconocen en la escuela una posibilidad para que sus hijos e hijas tengan buenos modales, sean personas decentes, con proyección para la vida y preparación para el futuro. Sin dejar de lado el beneficio que implica adquirir títulos educativos que faciliten la inserción en el mercado laboral y en una movilidad social ascendente.

Estos puntos de vista encuentran coincidencia con las investigaciones realizadas por Solís y Aguiar (2017), Hanif y Khan (2019), Morales y Aguirre (2018) y González (2007) quienes refieren aspectos positivos de la participación e involucramiento por parte de los padres y madres, tanto desde el acompañamiento en tareas, como en aspectos de interés, motivación y expectativas altas frente al proceso educativo de NNA. Estos autores concluyen que las interacciones constantes entre padres, hijos/as y escuela son valoradas como factores principales en la relación positiva de la familia con esta institución. En consecuencia, cuando las familias le atribuyen un valor positivo a la

educación este se ve expuesto en sus prácticas de acompañamiento y participación en la relación con la educación formal. Finalmente se plantea que los estudiantes que cuentan con altas expectativas por parte de sus padres y madres ante los resultados académicos durante el colegio continúan con la misma influencia al llegar a la educación universitaria.

Autores como Adimora et al. (2015), Costa y Faria (2017), Hanif y Khan, (2019), Morales y Aguirre (2018), Patrikakou (2008), Raya et al., (2013), Solís y Aguiar (2017) y Valdés y Urías (2011); evidencian las ventajas de la participación de madres y padres en la educación escolar de sus hijos e hijas. En sus investigaciones se encuentra una apreciación de interés hacia la escuela ligado al involucramiento parental, el cual se enfoca en el carácter académico y evaluativo de la escuela. En contraste, no se examina la posibilidad de ahondar en los motivos o las diversas situaciones cotidianas en la que están inmersos padres y madres.

En referencia a estos postulados se subraya que en la mayoría de estos estudios se desconocen otras figuras no parentales que también se ven involucradas en el ejercicio del acompañamiento escolar, enfocándose únicamente en la visión de la familia nuclear (Cerletti, 2010). Por lo cual es importante mencionar que esta mirada investigativa desde el involucramiento parental se queda corta respecto a la comprensión más compleja y móvil de las familias en plural, donde se alude al amplio espectro de transformaciones de aquello que se comprende como familia desde las ciencias sociales y humanas.

1.1.2 La escuela percibida como escenario de desigualdad

Como se mencionó al inicio de este apartado y se observó en la Tabla 2, muchas de las investigaciones consultadas se realizaron a la par entre varios miembros de la comunidad educativa; padres, madres, estudiantes y docentes. A partir de allí se lograron identificar algunas concepciones y sentires asociados a los puntos de vista

sobre la escuela y el vínculo específico con padres y madres, en su mayoría desde la visión de la institución escolar.

Respecto a los diferentes factores que pueden influenciar la participación de padres y madres de familia en las dinámicas escolares, Ávila (2018), Carmona (2014) y Moreno Acero et al. (2016) dentro de sus alusiones al tema, resaltaron visiones de desigualdad. Al momento de contextualizar a las familias y contrastarlas con los desempeños académicos de los hijos y las hijas, identificaron que los padres y madres que no contaban con estudios escolares completos, ni con prácticas de crianza encaminadas al acompañamiento escolar, eran juzgados desde instancias como la escuela, llegando a adentrarse en la privacidad de las familias, pero sin usar este conocimiento como referencia para el cambio.

Desde esa visión de la escuela y el papel de los y las docentes, Moreno et al. sugieren: “la escuela debe reconocer el contexto local, político y cultural de la familia (...) evitando juzgar sus particularidades” (2016, p. 136). Dentro de la investigación de estos autores, se puede resaltar que era notable que las profesoras y los profesores adoptaran posiciones pesimistas frente al rol que venían desempeñando las familias y no estaban considerando las condiciones sociales y económicas que han tenido que enfrentar las familias durante las últimas décadas, por lo que los investigadores rescatan la importancia de reconocer el contexto de las familias antes de generalizar valoraciones frente a la participación en el proceso educativo de los hijos e hijas y la necesidad de realizar más investigaciones que aporten a las y los docentes para cambiar la mirada pesimista.

Con relación a los procesos de participación de padres y madres de familia, en sus análisis e investigaciones con familias y la relación con la escuela de los hijos/as, Cárcamo y Méndez (2019), Carmona (2014), Rivera & Milicic (2006) y Wolf (2020), describen una relación desde los docentes hacia padres/madres con tratos distantes, comunicaciones exclusivamente bajo temas de conducta, carácter académico y quejas. Esto deja interacciones unidireccionales y a veces autoritarias con los padres y madres,

quienes quedan en una posición de subordinación. Los autores sugieren que este tipo de tratos, deben ser modificados en pro de una mejor relación familia - escuela, ya que esto aumenta el carácter de desigualdad.

Al respecto Suárez y Urrego (2014), precisan que la relación entre las familias y la escuela se debe dar en articulación de dos instituciones que se encuentren desde posturas que las ubiquen en una asimetría de poder. Implicando que los escenarios sociales, políticos y educativos no deben partir de diferencias que atribuyan mayor valor a alguno de los actores implicados, sino que ambas instituciones se beneficien de una construcción conjunta. Estos postulados le dan importancia al contexto, definiéndolo como un aspecto a tener presente en la interacción mutua entre familia y escuela bajo un carácter de igualdad, no desde visiones de superioridad.

Esta tendencia abre la puerta a discusiones como: el papel de la escuela en la sociedad, las responsabilidades de la familia en la educación escolar o si la escuela está aportando al crecimiento de la desigualdad. Tal como lo exponen Hutchings et al. (2020) y Neufeld et al. (2015) al atribuir como parte del proceso escolar la necesidad de recursos y apoyos con los que tal vez no cuentan las familias, se puede incidir en el aumento de las brechas que se encuentran en el rendimiento escolar entre niños/as desfavorecidos/as y sus equivalentes más privilegiados. Este asunto también interroga los aspectos positivos identificados en la tendencia anterior, ya que no todos los padres y madres interesados/as en la educación de sus hijos/as pueden o saben cómo participar de forma pertinente en el acompañamiento escolar.

Dependiendo del contexto de los padres y madres, el no poder acompañar o no estar en las actividades escolares, deja a sus hijos e hijas fuera de todas las ventajas que tienen las y los estudiantes que sí cuentan con recursos y acompañamiento. Según Cerletti (2010. p,261) “En estas apelaciones a la "participación" se conjugan complejamente construcciones de sentidos (...) que se puede identificar como formas de transferir responsabilidades a planos individualizados de acción”. En consecuencia, la desigualdad económica, social e intelectual con las que cuentan las familias se

constituyen en un elemento central a considerar en la relación familia y escuela, donde en la mayoría de los casos se atribuyen responsabilidades directas sin la mediación de una perspectiva de trabajo en conjunto.

Las desigualdades que se generan desde el papel que se le atribuyen a la familia o a la escuela, también se destacan en los discursos de las familias en relación con las otras, tal como lo expresan García Cano-Torrico et al. (2015) quienes recogieron las representaciones sociales únicamente de los padres identificados como activos y participativos en el colegio, definiendo así que eran estos participantes y los docentes quienes generaban mayor legitimidad a su investigación. Dentro de las conclusiones de estos autores exponen que tanto los docentes, como los padres y madres expresaron elementos afines a responsabilizar a las familias de sus carencias y ausencias. Dentro del análisis destacan que no se encontraron estrategias seguidas por la institución escolar para conseguir una mayor implicación parental y sólo en casos como el de los docentes, la ausencia de las familias se justifica por el modo de vida o las condiciones laborales de ciertos grupos (familias gitanas o extranjeras), explicando la falta de participación desde el no saber cómo hacerlo, de nuevo, por sus carencias.

Las anteriores investigaciones sobre la relación familia y escuela arrojan conclusiones nuevamente desde la causalidad, donde vinculan directamente un fenómeno social como las precariedades económicas o la escasa formación académica de padres y madres, al proceso educativo de los estudiantes. Según Cerletti (2010) dentro de la educación escolar tanto los docentes como los adultos vinculados al proceso de los niños ejercen juicios de valor ante los acompañamientos de ciertos padres. Estas miradas les atribuyen a las familias el fracaso escolar y aportan a los niveles de desigualdad con los que ya cuentan, sin detallar las cargas sociales y culturales que los anteceden. Esto puede generar una sobrecarga en los estudiantes que ya no solo tienen las expectativas de sus familiares y las propias, sino que también deben superar lo que docentes y demás adultos que hacen parte de la comunidad educativa ya suponen de ellos.

Carmona (2014) y Murillo et al. (2020) expresan que la falta de evidencias hacia esas múltiples bondades que se le asocia a la participación familiar, hacen hincapié en lo peligroso que puede resultar que la escuela deba contar con las familias y sus variadas diferencias de recursos y apoyos. Finalmente, se cuestiona el papel de la escuela bajo la pretensión de que la familia sea otra forma de escolarización, sabiendo las diversas características de estas.

Los puntos de vista de los padres y madres frente a la desigualdad en los contextos educativos de sus hijos e hijas, según los autores y autoras citados hasta aquí, destacan principalmente situaciones de la comunicación entre padres y docentes en aspectos muy concretos de desempeño académico. Ante esto los padres y madres expresaban sentirse limitados en las posibilidades de ser reconocidos de forma integral, con exigencias que no tienen presente sus realidades.

Vale mencionar que la investigación cuantitativa de García Sanz et al. (2010) es la única que referencia perspectivas muy positivas de parte de madres y padres hacia la institución escolar, a partir de un cuestionario realizado a 2.494 familias de Murcia, España de diversos colegios en el que concluyen aspectos como la existencia de una buena comunicación entre familia y docentes ante facilitadores del proceso educativo, conocimiento de parte de las familias respecto a la institución, los aspectos curriculares e información del proceso escolar de los hijos/as¹⁷. Por lo cual este estudio se identifica como el único de los 48 documentos afines y del total de los 64 documentos revisados que muestra resultados desde miradas armónicas entre familias y escuela.

Para finalizar esta tendencia se menciona, que resulta muy notoria la prevalencia de los análisis investigativos desde diferentes disciplinas en las relaciones sociales hacia las comunidades de inmigrantes y la población con pocos recursos económicos, generando así un gran número de investigaciones.

¹⁷ Se deja en mención que Murcia es reconocida como una ciudad universitaria con una alta oferta cultural. <https://murciacultura.es/es>

1.2 Relación familias - escuela

Con relación a este segundo eje temático se identificaron dos tendencias de carácter relacional siendo la primera las responsabilidades de madres - padres - escuela y la segunda, las responsabilidades desde la regulación social. Las investigaciones contaron con participantes tanto de la comunidad educativa en general como únicamente de madres/padres/cuidadores/as (ver Tabla 4). En este eje sobresalen posturas que aseguran que tanto la escuela como la familia tienen unas funciones y responsabilidades que se cruzan y dejan una relación tensionante entre las dos. Este apartado hace eco a la tendencia anterior en los puntos que difieren con lo positivo y las ventajas atribuidas al acompañamiento escolar por parte de las familias.

Tabla 4. Documentos referenciados para el eje temático 2- Relación familias y escuela

Eje 2				
Documento	País	No. de documentos	Participantes	Tendencias
Libro	Colombia	1	Comunidad educativa y/o Instituciones	Tendencia 1. Responsabilidades de madres-padres - escuela Tendencia 2. Responsabilidades desde la regulación social que se asigna a madres y padres
Cap. Libro	España	1		
	Uruguay	1		
	Colombia	1		
Artículo	Ghana	1	Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	
	Chile	3		
	Argentina	1		
	Colombia	4	Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con afinidad a esta investigación	
	España	1		
	Portugal	1		
	México	3		
Tesis de posgrado	Colombia	2		

1.2.1 Responsabilidades de madres-padres - escuela

Las investigaciones que a continuación se mencionan muestran como objetivo analizar, reconocer, comprender, aportar o describir cómo se ha dado la relación entre familias y escuela. Para ello se situaron desde las posturas de las familias, las y los docentes, las políticas públicas y/o programas diseñados para mejorar las interacciones entre estos actores, incluso se realizaron análisis comparativos entre lo que opinaban las familias

y lo que opinaban las y los docentes. Al final se abren las discusiones ante las acciones que permean la relación, específicamente en tensiones desde la responsabilidad.

Álvarez (1999), Ángel (1994), López (2010), Manjarrés et al. (2016) y Suárez y Urrego (2014), identifican que las familias han modificado parte de sus funciones, debido a los cambios que han experimentado tanto en su organización interna como en el contexto social, impactando su dinámica y contribuyendo a delegar responsabilidades a los centros educativos, en funciones como socialización primaria o soporte emocional. Adicional a esto, las escuelas son vistas como aquellos lugares donde los hijos son cuidados mientras los padres producen el sustento. En este planteamiento se identificó que la escuela se encargó de enseñar a los niños, cada vez desde una edad más temprana, haciendo que los docentes se vieran abocados a acompañar las situaciones de crisis que pudieran vivir las familias, a partir de un conocimiento general, pero sin mayores herramientas. En tal sentido, Costa y Faria (2017) se refieren a la poca cooperación que se evidencia entre familia y escuela al parecer por falta de preparación por parte de ambos y evidencian que aunque la familia tiene unas funciones, en los casos donde no se dan o no las pueden realizar, es la escuela quien las asume.

Las expresiones desde la relación tensa que se establece entre padres y maestros, según Guzmán (2017) y Valdés et al. (2009) tienden a basarse en acciones donde ambos grupos se culpan mutuamente por los problemas de los niños, niñas o adolescentes refiriendo expectativas de ambas partes, que no se cumplen. Ante las sugerencias de quienes deben responder o deben asumir ciertas acciones, los autores Acuña et al. (2004) precisan que lo que hace la familia y su forma de relacionarse con su medio es importante para los niños respecto al desarrollo de la capacidad de aprendizaje. Estos autores posicionados desde la atención médica aseveran que la existencia de falencias educativas en las y los estudiantes se ocasiona por la falta de acompañamiento y disposición adecuada de padres y madres ante situaciones escolares de los niños y niñas, ya que los padres juegan un papel importante en el apoyo de sus hijos.

La anterior postura presenta tanto aceptación como rechazo de parte de otras disciplinas, debido a las tensiones que produce la asignación de roles a la familia. Tal como lo enuncia Garay (2013), las exigencias académicas que se pueden presentar en el proceso escolar de los hijos se convierten en tensión para los padres ya que muchas veces sus niveles educativos son bajos.

A partir de las posturas anteriores, Moreno et al. (2018), Rivera y Milicic (2006), Valdés y Urías (2011) y Wolf (2020) rescatan que parte de lo que las familias entienden como responsabilidad, es el adecuado suministro de útiles; es decir, cuando los padres y madres cumplen a cabalidad con los elementos materiales que el colegio solicita asumen que ya están respondiendo. Desde este escenario, se identificaban inconformidades por parte de padres y madres, quienes ven como inoportunas o fuera de lo que a ellos les corresponde, la mayoría de las solicitudes de la escuela. Los padres y madres que se responsabilizan del sustento económico del hogar indiscutiblemente cuentan con menos tiempo en casa y esto implica delegar en la escuela, en muchas ocasiones, toda la educación de sus hijos/as.

Otro rasgo que se expresa es que las escuelas demandan a la familia el cumplimiento de tareas y obligaciones que extienden lo escolar al hogar, lo cual lleva, la mayoría de las veces, a conflictos en la distribución del tiempo compartido en el grupo familiar y tensiones entre padres e hijos ante la presión de tener que cumplir con las tareas exigidas por la escuela. En este punto me permito subrayar que estas tensiones hacen parte de una visión de educación muy limitada y dualista, ya que se contemplan sólo las visiones de lo que está bien o mal, pero no la relación con el saber y lo que implica aprender nuevos conocimientos o incluso el gusto por aprender y por enseñar, lo que también puede traspasar la escuela a partir de la fascinación y motivación de los estudiantes. Claramente estas son reflexiones que sobrepasan la presente investigación, pero vale la pena dejarlas planteadas.

Con respecto a los estudios recientes desde la perspectiva de las demandas escolares hacia padres y madres, dentro de la tendencia también se señala que las escuelas no

distinguen en sus demandas el tipo de familia a la cual se dirigen. Frente a la formación de familia nuclear, por ejemplo, la madre sigue ocupando el papel de cuidado y acompañamiento de los hijos y es quien más se involucra en las actividades escolares, mientras el padre se posiciona como proveedor. Dentro de la investigación de Burrows y Olivares (2006) especifican esta interacción de la economía, las tareas y roles en casa, aclarando que, en los casos de madres solteras suelen asumir tanto la proveeduría como el acompañamiento en tareas escolares de sus hijos e hijas.

En estos postulados se resaltan las diferencias existentes entre las familias y la escuela ya que, por un lado, los y las docentes expresan la necesidad de contar con las familias y realizar trabajos en conjunto y por el otro lado las familias desde sus contextos y realidades sienten que es la escuela la encargada de educar. Retomando a Moreno et al. (2016) estos autores afirman que “La escuela desconoce de alguna forma, que pese a ser la familia la primera responsable de la formación de los hijos, no es la responsable exclusiva” (p.135).

1.2.2 Responsabilidades desde la regulación social que se asigna a madres y padres

En esta tendencia se destaca, que la relación tensionante a partir de las responsabilidades, también se dan bajo las proposiciones que brinda la extensa literatura pedagógica, psicológica y de salud que se ha encargado de la instrucción de padres y madres ante lo que se debe hacer y no, en la formación desde casa para niños y niñas. Estos postulados han ido permeando las prácticas parentales, según Beck Gernsheim y Beck (2001) esto se da incluso desde la preparación de las mujeres previo al embarazo y evidenciándose en el cambio de comportamiento que hoy se observa en algunos padres y madres, el cual parte de la lógica interna del amor al hijo o hija dirigida bajo las condiciones de la modernidad.

Cerletti (2015) sustenta que la cantidad excesiva de lineamientos políticos, producción de textos e iniciativas que indican modos de acción con los que deben contar las familias para una adecuada escolarización ha dejado una impronta significativa en las formas

contemporáneas actuales de asumir las maternidades y paternidades con relación a las implicaciones en los hijos e hijas. En cuanto a las obligaciones de las madres y mujeres se ha acreditado por los expertos el valor del amor que brinda o no una madre, constituyendo un ideal y en muchos casos atribuyéndole a las acciones de cuidado, situaciones patógenas de los niños. Lo que origina que nuevamente se ubiquen deberes de crianza bajo un profundo sesgo de género.

Continuando con la autora, se identifica que las producciones desde disciplinas como psicología “suelen tener un marcado peso prescriptivo sobre las formas de vida familiar, dando por sobreentendidas ciertas correlaciones entre el accionar de los padres y especialmente de las madres, con los resultados de la educación y escolarización de los niños” (2015, p. 352). Este último postulado, en línea con lo enunciado respecto al amor que se debe tener a los hijos e hijas, evidencia un asunto de responsabilidades impuestas socialmente desde la visión de expertos.

En muchos casos las guías para papás resultan ser acogidas por madres y padres con la idea de que ellos están constantemente influyendo para bien o para mal en la vida de los niños y niñas. Sumando así, tensiones desde la visión de responsabilidad en los procesos complejos que se dan alrededor de los nuevos paradigmas de crianza y asuntos de familia con relación a la educación. Todas las situaciones emocionales o de aprendizaje que identifique la escuela en un niño o niña, no serán tema únicamente de la escuela, sino que también dirigirá la mirada hacia las familias, sus prácticas, hábitos y las funciones que se le imputan apoyadas en diferentes disciplinas de las ciencias sociales (Cerletti, 2015).

Ante esto se debe tener en cuenta que, gran parte de las funciones de la dependencia escolar denominada orientación o psicopedagogía, se basan en estas acciones de seguimiento a las familias con posiciones institucionales que fomentan la responsabilidad de todas las situaciones del estudiante en manos de la familia. Es preciso mencionar que estos últimos postulados no tuvieron mayor presencia dentro

de las investigaciones encontradas, pero no por eso se desconocen, ya que hacen parte de la relación tensionante que se produce entre familias y escuela.

De este modo se finaliza el estado de la cuestión, basado en los dos primeros ejes temáticos y sus tendencias en concordancia con la producción académica relacionada con el tema de familias y escuela. No obstante, este capítulo concluye con el último hallazgo documental con relación al acontecimiento que marcó el contexto histórico de la presente investigación.

1.3 Relación familias - escuela durante eventos catastróficos

Teniendo en cuenta el impacto que produjo la pandemia vivida entre el 2020 – 2021¹⁸ para esta investigación¹⁹, fue necesario realizar una búsqueda bajo la misma rigurosidad del método utilizado en la identificación de los dos ejes temáticos descritos anteriormente. En esta búsqueda se priorizó el rastreo de interrupciones de actividades escolares por largos periodos de tiempo con impacto en las familias, generadas por presencia de virus, fenómenos naturales o sociales. A partir de esta consulta se define dejar las siguientes consideraciones con relación a este último eje de análisis.

Es de mencionar que el antecedente de pandemia más cercano fue en el año 2009 por el virus denominado AH1N1²⁰. Sin embargo, esta situación de salud pública no requirió aislamiento social, ni medidas de protección y prevención que implicaran modificaciones en las instituciones sociales. Por lo que este antecedente no evidencia investigaciones o análisis en relación con las implicaciones de la situación para las familias y la escuela.

¹⁸ Derivada del virus SARS-Cov2 Covid-19.

¹⁹ Es importante recordar que, al comenzar el aislamiento obligatorio en Colombia por la declaratoria de la pandemia, ya se había formulado esta propuesta de investigación y fue necesario ajustar su desarrollo a las nuevas condiciones impuestas por los inesperados acontecimientos. Por ello, se amplió el estado de la cuestión a las investigaciones sobre la relación familias-escuela en situaciones similares.

²⁰ El 11 de junio de 2009 fue declarada la pandemia por la Organización Mundial de la Salud. En Colombia, según lo reportado por el Ministerio de Salud y Protección Social (Ministerio de salud y Protección Social [Minsalud], 2010) el impacto durante ese año fue de 272 muertes en todo el país.

En cuanto a la búsqueda de investigaciones frente a eventos naturales como la erupción del volcán Nevado del Ruiz y la afectación que generó sobre Armero, Colombia (1985), el terremoto en Armenia, Colombia (1999), el terremoto en Haití (2010), el terremoto y tsunami en Chile (2010) y los terremotos de Chiapas, Morelos, Oaxaca y Puebla en México (2017), se encontró que García Gámez (2016), Prospere y Nogaro (2018) y Pérez Valencia (2010) en sus investigaciones frente a estos sucesos dejan como aspecto a resaltar específicamente desde la relación de las familias y la escuela, que las familias sobrevivientes quedaban a la espera del apoyo por parte del Estado, para que se retomara la educación escolar de los menores, siendo éste el encargado de gestionar a través de los directivos del sector educativo las carencias de plantas físicas y recursos para el ejercicio de la enseñanza en los niveles escolares, mientras las familias atendían necesidades de supervivencia.

Se encontró también una investigación centrada en lo que los padres y madres identifican respecto a la escolaridad de sus hijos/as posterior a experiencias catastróficas. Esta investigación fue realizada por García et al. (2012) quienes concluyen que “los padres estaban más preocupados por reinventarse laboralmente y reconstruir sus hogares que por enviar a sus hijos al colegio” (p. 100). Este acercamiento expone que la escuela a partir de su carácter institucional ha estado ligada a las disposiciones del Estado frente a los recursos y estrategias que paulatinamente se implementan luego de algún evento catastrófico.

Existen numerosas investigaciones sobre catástrofes como las mencionadas, enfocadas en la vulnerabilidad social, efectos traumáticos en las víctimas, enfermedades mentales, afectaciones en niños/as. Pero con relación al interés investigativo o descriptores de búsqueda se evidenciaron insuficientes investigaciones que se hayan ocupado del papel de la educación escolar con relación a las implicaciones en las y los estudiantes y sus familias luego de lo sucedido. Adicionalmente, dentro de los descriptores de estas búsquedas se incluyó; desplazamiento forzado, paros sindicales de docentes o ausencia de escuelas por factores contextuales como recursos públicos, los cuales tampoco arrojaron fuentes bibliográficas. Es de aclarar que la consulta de referentes

documentales aquí expuesta se realiza en el 2020 y 2021, mismos años del inicio y desarrollo de pandemia, motivo por el cual se puede comprender la escases de documentos con relación al acontecimiento específico vivido esos mismos años.

No obstante, se puede referenciar un estudio exploratorio realizado por Iratxe (2020) en España durante inicios del confinamiento en 2020, el cual utilizó una encuesta en línea distribuida por una red social que contó con la participación de 503 familias. Este estudio presenta datos preliminares de gran interés ya que tiene como objetivo realizar un análisis sobre la percepción de las familias españolas con hijos e hijas en etapas entre Educación Infantil y Bachillerato aportando a la discusión datos cuantitativos frente al acompañamiento de las y los estudiantes en casa, donde en un 72% de los participantes es la madre quien acompaña. Ante estas estadísticas la autora expone que “en el periodo de confinamiento los roles de género que sitúan a la mujer como la persona al frente del cuidado y acompañamiento de los hijos e hijas, no solo se mantiene, sino que se acentúa” (2020, p. 16). Adicionalmente, las familias participantes tenían la percepción de que no se tenía la preparación idónea por parte de las y los docentes para asumir el trabajo desde medios virtuales y a distancia en la etapa de confinamiento. Por último, el estudio afirma que “la percepción de las familias con respecto a la preparación de sus hijos/as varía significativamente dependiendo de la etapa en la que estén escolarizados/as.” (2020, p. 17).

Después de un hecho catastrófico como los mencionados durante la consulta, resulta previsible que los procesos de educación formal no sean una prioridad. Situación completamente contraria a lo sucedido durante el tiempo de pandemia por COVID-19 (SARS-CoV 2). En los casos donde la presencia de destrucción material fue mayor no existió como prioridad en ningún momento el restablecimiento de la educación escolar para los menores. Los eventos catastróficos al afectar estructuras físicas implicaban para las familias y para la sociedad en general otras preocupaciones. Todo lo contrario, a lo sucedido en los años 2020 y 2021, que contaron con otro tipo de catástrofe a nivel mundial, con implicaciones severas en todos los sectores económicos, sociales y

personales, generando daños físicos y emocionales debido al aislamiento de las personas, pero, exigiendo continuidad de la relación escolar y los procesos académicos.

Este punto álgido de las exigencias que como sociedad se debieron atender y que también ponían en riesgo la vida, no incidieron, como sobresalió en las otras catástrofes, que se hiciera impensable retomar los procesos escolares. Por el contrario, se estuvo priorizando un intento de regularidad educativa, tal como se podrá detallar en el capítulo seis. Las circunstancias devastadoras de la pandemia con la cifra de fallecidos e implicaciones sociales afectaron directamente las dinámicas familiares, ya que, al estar en medio de una coyuntura mundial inexplicable, que se puede entender como catástrofe, se mantenían regularidades en lo escolar y laboral. A lo largo de esta tesis de maestría se irá evidenciando como la pandemia se determinó como variable significativa de análisis.

Identificar que la escuela como institución, continuó con la regulación de actividades académicas de los estudiantes y laborales en docentes, que el sector empresarial en muchos casos consiguió una articulación adecuada con el trabajo desde casa y que gran parte de las dinámicas cotidianas debieron migrar a opciones virtuales (domicilios, citas médicas por teléfono, canales virtuales en la mayoría de entidades) invisibilizaron el impacto de la catástrofe, de allí que gran parte de las afectaciones emocionales y sociales se vinieran a percibir posterior al primer año de aislamiento social por pandemia.

Como resultado de esta última parte, se refleja la insuficiencia de investigaciones directamente relacionadas con la familia y la escuela posterior o durante la suspensión de la educación escolar teniendo presentes diferentes contextos. Tal como se observa en la Tabla 5, este eje temático contó con ocho documentos bibliográficos referenciados a partir de vínculos encontrados en la revisión profunda del documento, no desde el objetivo principal. Sí se retoma la Figura 1, incluida al inicio del capítulo se evidencia que al momento de la construcción de la matriz de referencia se realizó una revisión a tres informes de investigaciones con relación a las catástrofes ya mencionadas, estos

brindaron información contextual específicamente para este eje temático, pero no se ingresaron a la base documental.

Tabla 5. *Documentos referenciados para el eje temático 3- Impacto de eventos catastróficos*

Eje 3				
Documento	País	No. de documentos	Participantes	Tendencia
cap. Libro	Argentina	1	Comunidad educativa y/o Instituciones Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	No se identifica una tendencia
Artículo	Brasil	1		
	Chile	2		
	Colombia	1		
	España	1		
Tesis de pregrado	Colombia	2		

El recorrido de este eje temático deja en evidencia un vacío investigativo. De manera que, no es posible identificar una tendencia, lo cual hace evidente la necesidad de suscitar estos intereses investigativos, reflexiones y contribuciones documentales sobre el tema de la educación y los puntos de vista de los padres y madres en ausencia de la escuela.

Con lo anterior, se parte de la importancia de la presente investigación la cual se enmarca en el contexto de una situación reciente, con impacto mundial, que por lo mismo está poco estudiada hasta ahora y posibilita la apertura de variados puntos de discusión sobre la relación familias - escuela en medio o con posterioridad a eventos catastróficos.

Finalmente, en la construcción del estado de la cuestión a través de las tendencias investigativas, posturas y reiteraciones, fue posible reconocer que la familia y la escuela han venido presentando tanto relaciones positivas como desacuerdos y tensiones, identificándose aspectos poco documentados y vacíos en cuanto a la voz de las propias familias, madres y padres dentro de las investigaciones encontradas.

Capítulo 2. Camino metodológico desarrollado

Este capítulo se centrará en la descripción, reconstrucción y análisis de la trayectoria teórico-metodológica de la investigación. Siguiendo el camino trazado en lógica investigativa inductiva, se presentará el paradigma de referencia, las estrategias metodológicas incorporadas y el procesamiento que se realizó de la información. Al final se incluyen algunas reflexiones sobre lo aprendido por parte de la investigadora, teniendo en cuenta que su formación profesional de base no corresponde al campo del Trabajo Social.

2.1 Postura y paradigma de investigación

La presente indagación se situó en el ámbito de la investigación social, que en palabras de Corbetta (2007) es entendida como un proceso que permite construir un dibujo de la realidad, el conocimiento, el contexto, los sujetos y el lenguaje en la interacción de estos. Se encontró pertinente asumir un enfoque cualitativo que permitió profundizar en la identificación y comprensión de imaginarios sociales de padres y madres sobre la educación escolar de sus hijos/hijas, con estrategias metodológicas para poder interpretarlos. Lo anterior, en el marco del paradigma interpretativo hermenéutico que acertadamente dio viabilidad al objetivo general, en relación directa con los referentes conceptuales que soportaron la presente investigación.

Considerando que la investigación cualitativa “estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por este” (Katayama Omura, 2014, p.43), se comprende que este enfoque permite acercarse a

fenómenos sociales que no son medibles o cuantificables, tal como lo pueden ser las motivaciones o sentidos ante el fenómeno de la educación escolar.

Desde la teoría de los imaginarios sociales se hacía necesario contar con observaciones hacia lo creado y vivido por los participantes. En esta medida, al ser esta una investigación social se requiere hacer una observación de segundo orden, de allí que Katayama Omura (2014) indique:

Las observaciones de primer orden son las observaciones realizadas por los sujetos sociales, los sentidos y redes holísticas creadas por ellos. Ahora bien, en tanto y en cuanto los estudios sociales tratan sobre dichos sentidos y redes creadas por los sujetos sociales, podemos sostener que la investigación cualitativa es una observación de segundo orden o un metadiscurso (p. 37).

Siendo así, que la presente investigación se posicione en un corte cualitativo, que busca una reconstrucción, una interpretación de las experiencias de las personas que no solo son objeto de estudio, sino que son fuentes de su propia reflexión con una utilidad social. Al tener presente las tradiciones y aquello con lo que se relacionan cotidianamente las personas participantes se demarca un horizonte de sentido que dota de significado las cosas. Desde allí se hace presente la interpretación, cuyo abordaje hace referencia a las cualidades, descripción de características o relaciones humanas que generarán aportes y nuevos conocimientos desde un contexto y participantes particulares que propiciarán un conocimiento más general (Estrada Barrios, 2018; Krause, 1995).

Ahora bien, el enfoque cualitativo también posibilita el posicionamiento desde el paradigma interpretativo- hermenéutico, el cual contempla desde lo ontológico indagar los significados y construcciones interpretativas que varían entre los individuos, asumiendo que no existe una realidad social universal válida (realidad absoluta) para todos los seres humanos. Si bien los fundamentos del paradigma interpretativo provienen de orientaciones específicas de la filosofía y la hermenéutica, con el paso del tiempo y luego del giro que se dio en las concepciones de las ciencias sociales hacia nuevas perspectivas para abordar la realidad social, se logró apreciar su utilidad

derivando en una corriente de investigación cualitativa (Cárcamo, 2005; González, 2001). Esto definió la dirección del enfoque interpretativo hacia posiciones y autores que buscan “razones” no causas, cambiando el sentido que se tenía desde la tradición filosófica naturalista o la ciencia clásica.

El paradigma interpretativo bajo la teoría contemporánea hermenéutica permite analizar de manera independiente los modos de ser a partir del valor que se le otorga al lenguaje, según Barbera e Inciarte (2012) los postulados de Gadamer indican que se puede dar una comprensión del mundo, vivencias, cotidianidad en la que interactúan los seres humanos y se logran interpretar mediante el lenguaje, “basado en <la palabra dicente>, ésta no consiste en una simple construcción fónica, sino que el decir dice algo y lo dicho está ahí, presente” (Barbera e Inciarte, 2012, p. 203).

Lo anterior, marca la importancia de la palabra, del reconocimiento de las experiencias y el saber de cada persona como el eje base para el análisis desde este paradigma. Esta relevancia del lenguaje encuentra total concordancia con la categoría conceptual de los imaginarios sociales y cobra sentido, ya que el rastreo de estos se logra mediante la mirada a las experiencias desde la narración que los sujetos hacen de ellas.

Por lo cual, la postura investigativa identifica que la realidad no puede ser sólo observada, sino que debe ser interpretada, a partir de un problema empírico derivado de la experiencia que el investigador o la investigadora ha ido adquiriendo (Guba y Lincoln, 2002). Desde lo expuesto por Barbera e Inciarte (2012) “Lo más relevante y característico del interpretativismo son los significados de la conducta humana (...) En este sentido, el enfoque interpretativo propone la comprensión de la acción humana mediante la interpretación de esas motivaciones” (p. 201). Siendo entonces indispensable entrar en terrenos de diálogo y escucha con las personas que hacen parte de la situación problema definida, teniendo presente que la esencia de la comprensión no surge de los resultados de un proceso o de un método, porque es lo vivido lo que resulta ser significativo y atrayente.

Retomando la observación de segundo orden que se propone desde el enfoque cualitativo, es importante mencionar que cada momento del desarrollo metodológico

contará con aproximaciones particulares que al final permitirán llegar a una comprensión desde las y los participantes, entendiendo que la investigadora también se involucra. Al final de los diferentes momentos desarrollados se logrará un mayor acercamiento al objetivo de la investigación.

2.2 Madres y padres participantes

En la identificación e interacción generada con los padres y las madres que se vincularon a la investigación se tuvo en cuenta lo expuesto por Galeano (2003) en cuanto a que “Todas las personas son portadoras de un conocimiento particular que es necesario rescatar para poder comprender la realidad que se estudia desde las múltiples perspectivas” (p.21). Este reconocimiento identifica que cada participante aportó un componente relevante desde la heterogeneidad de voces, percepciones, prácticas y motivaciones cuyo análisis permitió develar los imaginarios de madres y padres sobre la educación escolar.

Para la selección de los protagonistas de esta investigación se definieron los siguientes criterios: en primera medida, debían ser madres y padres pertenecientes a la comunidad educativa del Colegio Próspero Pinzón IED, con hijos e hijas estudiantes de los grados de primero a quinto de primaria. Esta característica está pensada desde el componente de edad y requerimientos escolares de los primeros años del colegio, los cuales van a la par con la infancia y respectiva experiencia de maternidad y paternidad²¹. Como segunda medida, estos participantes debían ser identificados desde el colegio y particularmente desde las docentes de sus hijos/as como madres y padres con poco contacto con el proceso educativo o falta de comunicación e interacción con las dinámicas escolares de los estudiantes.

Finalmente, se define que dentro de los participantes se articularon dos voces externas al Colegio Próspero Pinzón IED: i) la voz de la propia investigadora, que desde su experiencia como madre de un estudiante de quinto grado de primaria, se vinculó de forma inevitable con las preguntas y narraciones de las y los participantes centrales; y

²¹ Estudiantes adolescentes en grados de bachillerato implican otras dinámicas que influyen en la relación familia y escuela lo cual sobrepasa los objetivos de la investigación.

ii) una madre de un estudiante de quinto grado de primaria del colegio Colsubsidio Chicalá, quien fue vinculada a la investigación con el propósito de nutrir la perspectiva de la investigadora ya que la experiencia de la madre externa con relación a la dinámica escolar de su hijo proviene del mismo colegio donde estudia el hijo de la presente investigadora, permitiendo tener un acercamiento a los procesos escolares que la investigadora vivenció y que darán soporte a la experiencia. El contacto con esta madre se dio gracias a las comunicaciones informales en reuniones escolares, grupos de WhatsApp y diálogos en el momento de salida de los niños del colegio.

Posterior a la confirmación de participación de madres y padres, se tienen un total de participantes de dos padres y cuatro madres del Colegio Próspero Pinzón IED y una madre externa²². Los siete participantes forman una variedad de narrativas, vivencias, composiciones familiares y experiencias escolares significativas. Para dar un bosquejo general de los participantes se muestra la Tabla 6.

2.3 Momentos de la investigación

Para llegar a las y los siete participantes mencionados, vincularlos con la investigación y consolidar la metodología, se debió pasar por varios momentos que requirieron el desarrollo de técnicas, construcción de instrumentos y recolección de información. Por ello se describirán cinco momentos, que tal como lo advierte la investigación cualitativa, estos momentos no se dan de forma secuencial o estructurada, comprendiendo que “el proceso cualitativo es “en espiral” o circular, en el sentido de que las etapas interactúan y no siguen una secuencia rigurosa” (Hernández et al. 2014, p.18) por lo que muchos de los momentos fueron paralelos y complementarios. Sin embargo, para brindar mayor claridad de las estrategias, técnicas e instrumentos se desagregarán en cinco momentos descritos a continuación.

²² La voz y participación de la investigadora es transversal a toda la investigación, ya que hace parte directa de ella, tal como indica el enfoque cualitativo. Sin embargo, no se define como una octava participante. Así mismo, la participación de la madre externa es tenida en cuenta solo para los hallazgos donde no se incluye la experiencia directa con el colegio Próspero Pinzón IED.

Tabla 6. Características generales, participantes en la investigación

Mujeres participantes en la investigación: 5 en total				
Nombre	Edad	Estado Civil	Procedencia	Hijas / Hijos
Andrea	41 años	Casada	Bogotá	Dos hombres de 21 y 17 años y una niña de 8 años. Su hija menor cursa grado tercero
Magda	40 años	Separada	Bogotá	Niño de 10 años que cursa grado quinto
Marycarmen	33 años	Unión libre	Venezuela	Dos niñas de 6 y 5 años. La primera hija cursa grado primero y la segunda hija cursa grado transición
Estrella	28 años	Unión libre	Bogotá	Niño de 10 años que cursa grado quinto y en estado de embarazo de su segundo hijo
Isabel	28 años	Unión libre	Montería	Niña de 10 años y dos niños de 7 y 5 años. Su hija mayor cursa grado quinto, el segundo hijo cursa grado primero y el tercer hijo cursa transición
Hombres participantes en la investigación: 2 en total				
Misael	50 años	Unión libre	Sutamarchán	Siete hijos. El menor tiene 7 años, cursa grado primero
Jhon	39 años	Unión libre	Tumaco	Mujer de 19 años y un niño de 10 años, cursa grado quinto

2.3.1 Aproximación inicial a la institución educativa y población participante

En este primer momento se describirán las estrategias utilizadas desde el inicio del trabajo de campo adelantado. Aprovechando la vinculación de la investigadora como docente del Colegio Próspero Pinzón IED, ubicado en Bogotá (localidad de Kennedy), se realizó en primera medida, la identificación de estudiantes de primero a quinto de primaria que fueran referidos por sus docentes como estudiantes con madres o padres con poco contacto en las actividades escolares, falta de comunicación con el colegio o escaso contacto con el proceso escolar del estudiante.

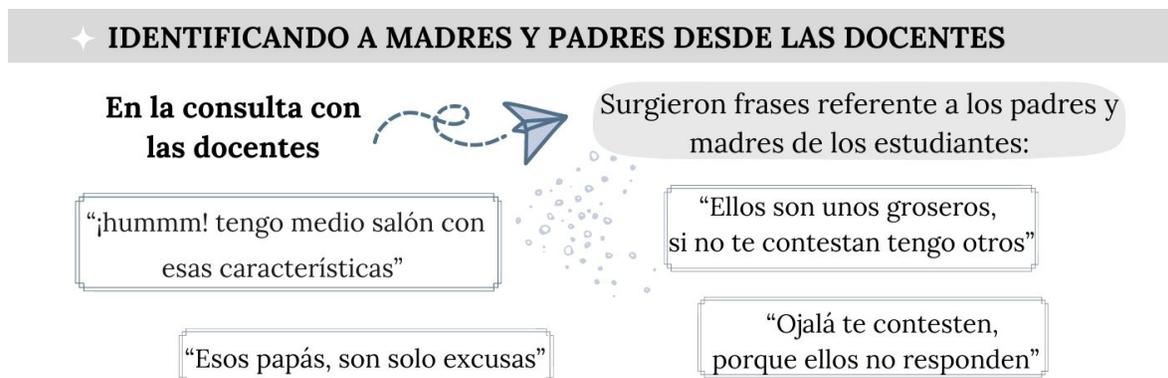
En un inicio esta identificación se daría a través de mecanismos institucionales como las comisiones de evaluación y remisiones a orientación escolar²³. Pero por realizarse durante un periodo de transición del colegio, en el cual los docentes y estudiantes aún estaban alternando entre lo virtual y lo presencial (vestigio del aislamiento social obligatorio por COVID-19), se decidió solicitarles directamente a todas las docentes de primaria un listado de madres y padres que coincidieran con las características ya nombradas. Siendo las docentes quienes desde su acompañamiento al proceso de los estudiantes tenían la experiencia con las familias y podían realizar esa identificación. Por lo cual se realizó un diálogo por parte de la investigadora a cada docente para explicar la intención del taller, los objetivos buscados y solicitar su colaboración, de allí que la Figura 5, muestre aspectos relevantes de este momento.

Al realizarse esta estrategia de taller bajo el contexto del colegio, se requería del apoyo y aprobación desde la institución escolar, por lo que el diálogo con las profesoras se dio al tiempo que se informó al rector de la institución sobre la investigación y la intención de convocar a los padres y madres identificados por las docentes, a un taller. Al contar con el respaldo del rector del colegio, se inicia la convocatoria del taller. Es preciso

²³ Las comisiones de evaluación son reuniones que se realizan al finalizar un periodo escolar para evaluar los procesos de los estudiantes, en esta reunión participan los docentes, orientadores escolares, coordinadores y demás instancias del colegio, contando en ocasiones con el rector. La presencia de orientación escolar es fundamental para esta investigación ya que es allí donde se dan más atenciones a los estudiantes por solicitud y remisión de los docentes a partir de situaciones de acompañamiento familiar.

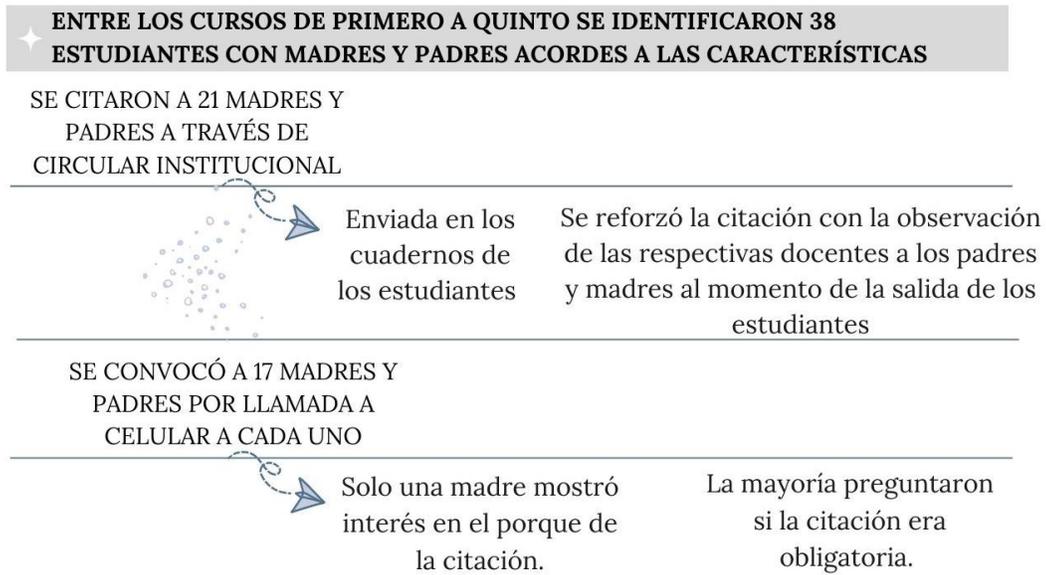
indicar que la estrategia de taller surge en el contexto educativo con temáticas de interés propios de la institución escolar, pero con fines de acercamiento y contacto preliminar con madres y padres. Al ser el taller una estrategia fundamentalmente pedagógica pero aplicada al proceso investigativo, este no hace parte de ninguna técnica, pero sí de la estrategia central inicial.

Figura 5. Identificación de participantes



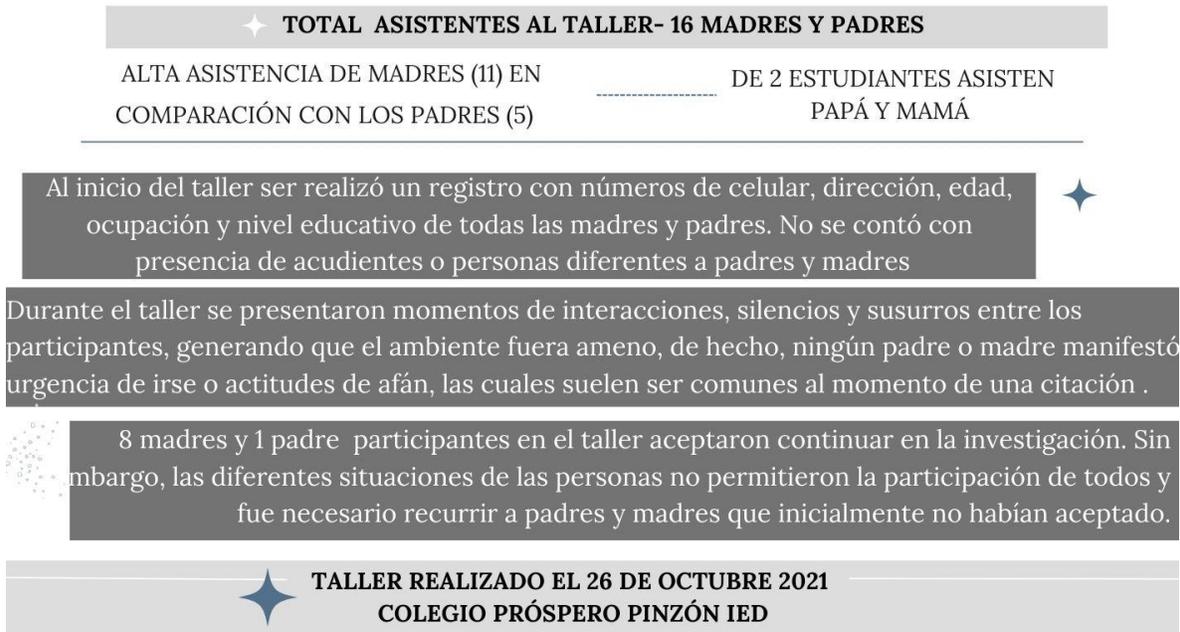
Se pone en marcha la estrategia del taller, al realizar la convocatoria para el mismo. En ese momento el colegio presentaba tres modalidades de atención a los estudiantes: 1) estudiantes que asistían al colegio, 2) estudiantes que se conectaban de forma virtual a las clases y 3) estudiantes que por sus condiciones particulares no podían asistir al colegio, ni conectarse de forma virtual. De los diferentes cursos de primaria de las tres modalidades de atención se lograron identificar 38 estudiantes cuyos padres y madres cumplían con las características fijadas y a quienes se les convocó al taller, a manera de síntesis de la convocatoria se realiza la Figura 6.

Es a partir de esta estrategia que se consolidó el primer punto de encuentro con los participantes. Vale recalcar que en este punto ya se hacía uso del instrumento de recolección de diario de campo, el cual aportó a la toma de registros desde el momento de la entrega de circulares o llamada a los padres, madres o acudientes.

Figura 6. Aspectos identificados durante la convocatoria al taller

Para garantizar un adecuado acercamiento y primer contacto con las y los participantes, se realizó la búsqueda y gestión de los espacios físicos dentro del colegio y los recursos materiales, económicos y tecnológicos que se implementarían durante el taller, los cuales propiciarían un adecuado espacio para su desarrollo. La Figura 7 sintetiza aspectos interesantes para la investigación que fueron identificados durante la realización del taller.

Esta estrategia, se suma al desarrollo metodológico empleado para el contacto con madres y padres ya que permitió una relación con las y los participantes bajo el proceso del enfoque cualitativo y la investigación social. Durante el taller se requería ser una buena observadora, prestar atención a los detalles, escuchar, brindar un espacio de conversación tranquila y sin ningún tipo de direccionamiento institucional que limitara el diálogo e hiciera difícil identificar asuntos de interés, tal como suele ocurrir en las reuniones formales de la institución. El propósito de detallar conductas, ser flexible para cambiar el centro de atención y finalmente responder dudas con relación al interés de la investigación se logró con la implementación de la estrategia.

Figura 7. Aspectos identificados mediante la estrategia del taller

Ahora bien, llama la atención que este contacto es el inicio del trabajo de campo realizado siendo esto una de las formas de investigar propias del Trabajo Social, en las cuales la aproximación al objeto de estudio y la población involucrada en él, implican el desarrollo de conversaciones informales que permitan identificar las personas con el perfil más idóneo y el desarrollo de la recolección de información con acciones previas de preparación. De allí que el trabajo de campo se da en primera medida en este momento, pero de igual forma, es transversal a todos los momentos del desarrollo metodológico.

2.3.2 Definición de técnicas y construcción de instrumentos

En el segundo momento se dio paso a la definición de técnicas acordes al enfoque cualitativo y a la respectiva construcción de instrumentos. Se describen ambos a continuación:

Entrevista individual a profundidad: Esta técnica ha sido desarrollada de forma amplia en las investigaciones desde ciencias sociales por su potencialidad para generar narraciones. Es una forma de acercarse al conocimiento que se encuentra en las personas, a partir de sus experiencias y situaciones cotidianas vividas respecto a las

temáticas que se han definido como eje de indagación. En la lógica de la investigación cualitativa se tiene la necesidad de una intimidad en la conversación, teniendo énfasis en la reconstrucción narrativa, por lo cual la ubicación entre entrevistado/a - entrevistador/a se da de forma bidireccional, siendo en este caso la entrevistadora, una evocadora de experiencias vitales.

Esta técnica de entrevista se llevó a cabo con cinco madres y dos padres (ver Tabla 7), quienes, a excepción de la participante externa, fueron asistentes al taller realizado en el colegio Próspero Pinzón IED. Para su ejecución se requirió contar con un período de tiempo considerable, ya que cómo lo sugiere el nombre, se debe llegar a una profundidad en el diálogo; no se puede abordar a la persona entrevistada de manera superficial (Merlino, 2009). Es de aclarar que el paradigma definido no ubica al investigador o investigadora como un decodificador de discursos, sino en una posición de comprensión ante una práctica social. Lo anterior no es un detalle menor, sino el aspecto principal de la intención de entrevista que conlleva al análisis hermenéutico.

Previo y durante el desarrollo del taller y de las siete entrevistas a profundidad se hizo uso de la técnica de observación participante con registro en diario de campo. Esta, se destaca por ser un elemento importante en la recolección de datos, ya que permite la oportunidad de detallar mejor los comportamientos, intenciones, comunicación no verbal que también facilitaban el desarrollo de preguntas que direccionaran siempre hacia la investigación (Argilaga, 1995). Cada una de estas técnicas viabilizó la recolección de información durante su implementación.

Tabla 7. *Fecha y duración de las entrevistas realizadas*

Participante	Fecha de la entrevista	Duración
Jhon	5 de noviembre de 2021	1 hora y 35 minutos
Misael	10 de noviembre de 2021	2 hora y 55 minutos
Andrea	19 de noviembre de 2021	2 hora y 20 minutos
Estrella	6 de diciembre de 2021	1 hora y 45 minutos
Isabel	19 de diciembre de 2021	2 hora y 15 minutos
Marycarmen	20 de diciembre de 2021	2 hora y 5 minutos
Magda	12 de enero de 2022	2 hora y 55 minutos

Construcción de instrumentos: La construcción de instrumentos se realizó de manera previa al taller y a las entrevistas a partir de guías de preguntas, programación para el taller y formato de consentimiento informado.

Con relación a la guía de preguntas, siguiendo lo postulado por Bonilla y Rodríguez se debe realizar una planificación y diseño de preguntas, las cuales permitirán “crear un marco cómodo para la discusión y un esquema preliminar para el análisis posterior de las transcripciones” (2005, p. 172). El contar con una anticipación desde el instrumento, propició un apoyo de memoria frente al interés y objetivo de la entrevista, ya que en muchos casos las posibilidades del surgimiento de temas no previstos pueden llegar incluso a modificar las preguntas iniciales. Como se ha venido mencionando, en el caso de la estrategia del taller, también se contó con una guía de preguntas y diseño metodológico con tres momentos: (1) bienvenida y registro, (2) actividad de movimiento y narraciones de los participantes en respuesta a la guía de preguntas (ver Anexo B.) y (3) espacio de bienestar e invitación para participar de la investigación.

Referente a la guía de preguntas utilizada posteriormente durante las entrevistas a profundidad (ver Anexo C.), está surgió desde la identificación de las madres y padres asistentes al taller, ya que al contar con la base de datos registrada se podía identificar el nivel educativo y desde allí direccionar preguntas relacionadas a las experiencias escolares. De igual forma, en la misma guía de preguntas se dejaron cuestionamientos pensados en participantes sin acceso o con escaso acceso a la educación escolar, ya que se había previsto invitar tanto a la madre como al padre de un mismo estudiante y esto ampliaba las posibilidades de experiencia escolar. Esta opción de contar con ambos padres de un mismo estudiante no fue posible, aunque tres familias se mostraron interesadas, las dinámicas de sus tiempos y ocupaciones, no lo permitió.

Durante el desarrollo del taller y de las entrevistas, se utilizó una guía de aspectos relevantes a observar y el diario de campo como sistema de registro de la observación realizada, siendo estos, parte fundamental de los instrumentos definidos.

Finalmente se realizó un formato de consentimiento informado, que responde a un criterio ético principal para la investigación, porque permitió, no solo contar con la

autorización de las y los participantes, sino tener desde el primer momento el tiempo para aclararles el objetivo de su participación y el proceso del cual serían parte, de allí la importancia de contar con aprobación para la grabación de voz y posterior transcripción y uso de la información en documento público, bajo la mención del nombre propio o bajo anonimato.

2.3.3 Aproximación a la comprensión de madres y padres

A continuación, se describirá con mayor detalle el momento de la recolección de información tanto en la estrategia de taller con madres y padres del colegio Próspero Pinzón IED, como en las entrevistas a profundidad individuales realizadas con las y los participantes principales de esta investigación. Durante la implementación de las técnicas e instrumentos ya nombrados, se utilizó la grabación de voz y la realización del diario de campo, los cuales permitieron la aproximación puntual a las comprensiones de madres y padres en pro de los objetivos trazados para esta investigación:

Grabaciones de audio: Cada participante, fue informado sobre la grabación de voz²⁴. Esta forma de recolección permitió más adelante retomar detalles y minucias de lo conversado dejando en evidencia los cambios en el tono de voz, los silencios y las expresiones que activaron en la investigadora recuerdos sobre los gestos, posiciones del cuerpo o manías realizadas durante la conversación por las personas entrevistadas y asistentes al taller.

Diarios de campo: Posterior a la citación del taller y su respectiva realización, y luego de cada entrevista con los y las participantes, se realizó un ejercicio reflexivo en torno a los comentarios y momentos emotivos que demostraron las y los participantes. En la realización del diario de campo era común plasmar el sentir durante el diálogo, las emociones, inquietudes, puntos a resaltar y las cavilaciones suscitadas en la investigadora situada bajo una escucha atenta, desplegando en la escritura de forma libre diferentes matices en cuanto a la maternidad, paternidad y la educación escolar.

²⁴ Uso del consentimiento informado.

Este instrumento de recolección se consolidó como el más preciso para detallar aspectos de las conversaciones y permitió tener el engranaje adecuado con el paradigma interpretativo desde los postulados del círculo hermenéutico, los cuales comprenden que el acercamiento a un fenómeno por interpretar se da, desde lo que en este caso la investigadora conoce del tema. Según Gadamer (1998) “la opinión de lo otro o del texto implicará siempre ponerla en relación con el conjunto de las propias opiniones, o relacionarse con ellas” (p. 66). No se desconoce que cada entrevista, partió de subjetividades, sospechas y en ocasiones juicios de valor que irremediablemente tenía la investigadora. Pero solo después de que la investigadora logró acercarse a ciertas intimidades del padre o la madre, se contrastaron esas ideas iniciales reforzando así un círculo hermenéutico de interpretación de las lecturas del fenómeno, proceso que será descrito más adelante.

2.3.4 Procesamiento y análisis de la información

Para este cuarto momento se hace uso de mayores elementos teóricos ante el paradigma interpretativo- hermenéutico, que tal como se advirtió dentro del enfoque cualitativo estos momentos no se dan desde etapas secuenciales sino paralelas durante el desarrollo de la investigación.

Transcripción y reconstrucción del taller y las entrevistas: Al finalizar la estrategia del taller se retomó la grabación para dar paso a su respectiva transcripción. Como el taller se realizó de forma grupal con diferentes participantes, fue vital el momento de transcripción para lograr reconstruir lo sucedido a partir de las preguntas guía que posibilitaron su desarrollo, teniendo muy presente las anotaciones realizadas respecto a las miradas, las sonrisas cómplices y los gestos de aprobación o desaprobación ante los comentarios y narraciones de las y los participantes.

De igual forma, al finalizar las siete entrevistas a profundidad, se realizó un ejercicio similar. Teniendo presente que estas entrevistas fueron individuales era pertinente iniciar con la escucha de la grabación de voz, para posteriormente dar paso a la

transcripción completa de la entrevista, revisión del texto y nuevamente una escucha de la grabación para confirmar si las entonaciones y aspectos por resaltar eran acordes a lo plasmado en el texto. A partir de estos pasos se determinaron características particulares de cada participante, sus expresiones, las reiteraciones en sus narraciones, los recuerdos y esencialmente las significaciones y motivaciones para la acción que se retomarán en los siguientes capítulos.

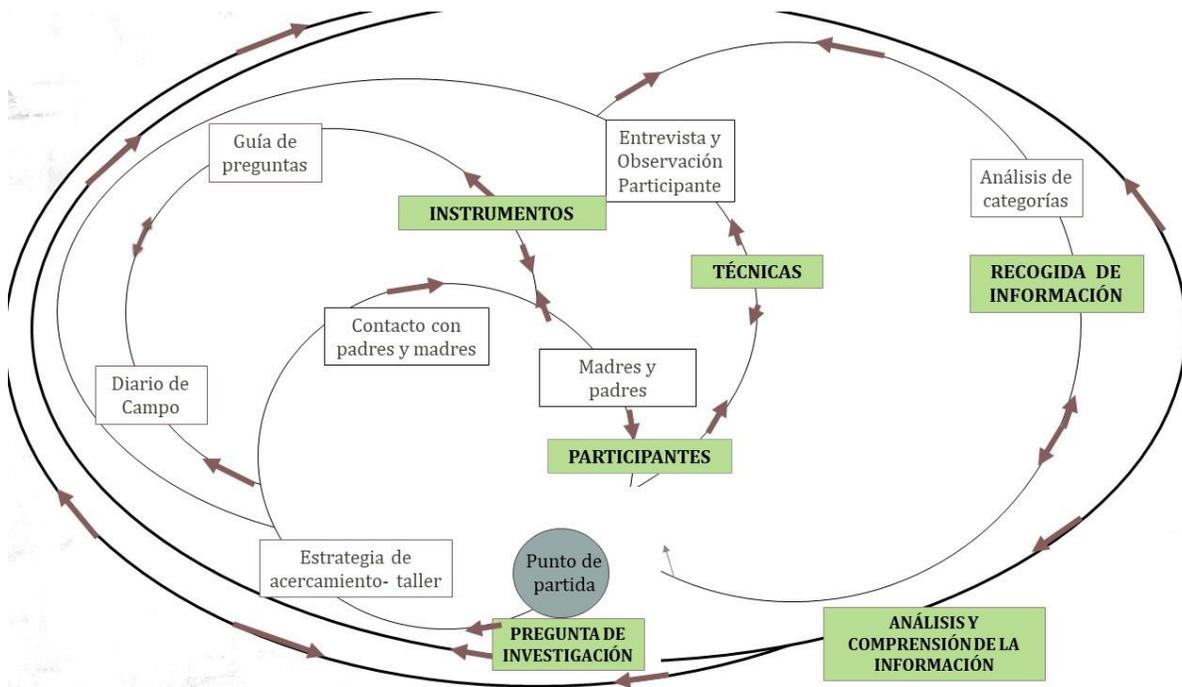
Categorización: Con base en el ejercicio de transcripción, se fueron identificando aspectos puntuales desde categorías contempladas en la pregunta de investigación y los objetivos. Realizando en un primer acercamiento un ejercicio de reconocimiento inicial ante las impresiones dadas durante el taller y las entrevistas que dieran un esbozo hacia posibles categorías, este ejercicio se consolidó en la realización de una base de datos en Excel. En un segundo acercamiento y posterior a los análisis iniciales de la primera base de datos se realizó un ejercicio de síntesis consolidado en la Tabla 8, con relación a los objetivos trazados y las categorías que de allí se desplegaban. Siendo posible identificar las categorías principales y categorías emergentes que contribuyeron tanto al análisis como a la escritura de los siguientes capítulos.

Tabla 8. Síntesis de objetivos, categorías de análisis, técnicas e instrumentos

Objetivos específicos	Técnicas/ instrumentos asociados	Categorías	Categorías emergentes
1. Reconstruir las <i>experiencias escolares</i> que han incidido en padres y madres participantes	Entrevistas a profundidad/ guía de preguntas, diario de campo	Experiencias escolares de padres y madres	<ul style="list-style-type: none"> · Vivencias escolares y sentires · Apreciaciones frente a la institución escolar · Concepción sobre la Educación escolar
2. Analizar los <i>efectos</i> generados por las <i>transformaciones escolares</i> durante la pandemia (2020-2021), en padres y madres participantes de la investigación	Taller + Entrevistas a profundidad/ guía de preguntas, diario de campo	Transformaciones	<ul style="list-style-type: none"> · En dinámicas escolares · En dinámicas familiares
		Efectos de las transformaciones	<ul style="list-style-type: none"> · Sobre la estabilidad familiar · Sobre los roles maternos y paternos
3. Identificar las <i>prácticas</i> asumidas por padres y madres frente a las <i>estrategias escolares</i> implementadas por el colegio Próspero Pinzón durante la pandemia	Taller + Entrevista/ guía de preguntas, diario de campo	Estrategias escolares (colegio)	<ul style="list-style-type: none"> · Uso de la tecnología · Tipo de comunicación con estudiantes a través de padres y madres · Tipos de instrumentos pedagógicos construidos
		Prácticas maternas y paternas de acompañamiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> · Limitaciones de la vida cotidiana · Maternidad y paternidad con acciones definidas
4. Identificar <i>interpretaciones y posturas</i> de padres y madres del colegio Próspero Pinzón sobre la <i>educación escolar</i> de sus hijos e hijas durante la pandemia enfrentada en el periodo 2020- 2021	Entrevista + taller/ guía de preguntas, diario de campo	Interpretaciones y posturas paternas y maternas sobre la educación escolar	<ul style="list-style-type: none"> · Valoraciones ante lo aprendido · Comprensiones sobre el proceso educativo · Comprensiones sobre los actores involucrados en el proceso educativo · Lecturas sobre la escuela como institución

Círculo de la Comprensión: En línea con lo mencionado hasta ahora (participantes, técnicas, instrumentos y recolección de información) el proceso de análisis de la información tomó como referente el círculo de la comprensión propuesto por Gadamer (1998), en el cual “el movimiento de la comprensión discurre así del todo a la parte y de nuevo al todo” (p. 63). Esto implicó la constante mirada y reflexión sobre el recorrido trazado y ejercicios de ir y volver sobre las partes. En la Figura 8, se puede observar cómo esta perspectiva de análisis involucró una lógica circular móvil en todos los momentos de la investigación.

Figura 8. Síntesis del recorrido metodológico y del proceso analítico

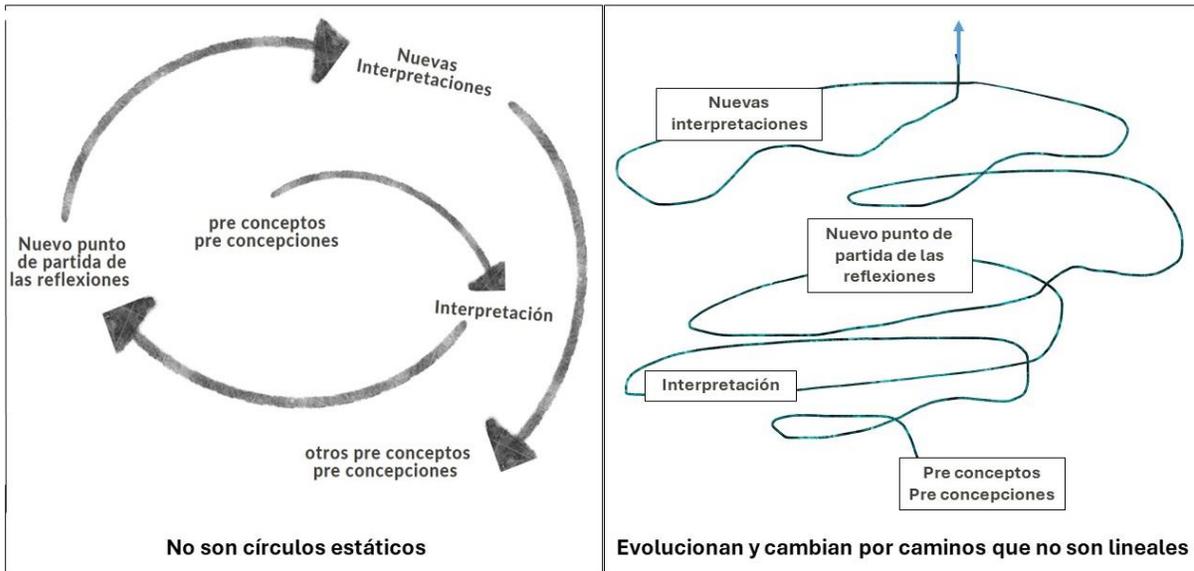


La importancia de la interpretación a partir del círculo hermenéutico radica en que permite visualizar por qué en un proceso analítico de este tipo nunca se llega al mismo punto, ni se puede decir que la comprensión sobre un fenómeno social está finalizada, ya que la alteración o afirmación a las que se lleguen siempre estarán ligadas a una conciencia histórica y “la interpretación parte de conceptos previos que se irán

sustituyendo en el mismo transcurrir de la interpretación por otros conceptos que se adecuen mejor” (Rueda de Aranguren 2017, párr. 8).

En el desarrollo del análisis comprensivo, nunca se partió de un punto cero; tal como se indicó anteriormente, las pre- concepciones estaban presentes y solo al realizar todo el recorrido analítico se llegó a otro punto de análisis. Por lo que Estrada Barrios (2018), indicaba respecto a la comprensión hermenéutica “nos encontramos con la relación circular de la comprensión que se mueve del todo a la parte y de la parte al todo” (p. 26). Esta comprensión, apelando a una imagen, se ilustra en la Figura 9, donde se visualiza el recorrido que parte de pre- conceptos y pre- concepciones de quien investiga, de allí se genera una interpretación a partir de las conversaciones con participantes y la información recolectada, para llegar a nuevas interpretaciones y reflexiones renovadas que brindarán otras pre- concepciones.

Figura 9. Recorrido, círculo hermenéutico



Como se puede observar en la Figura 9, en realidad no se realiza un círculo, sino que se termina en una espiral, tal como indica Kaufmann (2005):

La fórmula expresiva, que ejemplifica el proceso brillantemente, la encontró Winfried Hassemer: no se trata de un 'círculo hermenéutico', sino de una 'espiral

hermenéutica'. Esto no es un mero juego de palabras; más bien la formulación de Hassemmer revela la verdadera estructura de la hermenéutica (...) La espiral, por el contrario, nos hace también regresar, pero no aterriza sobre el punto de partida, sino que conduce a un plano 'superior'. (pp. 409-410)

Dentro de esta espiral de comprensión, se identificó el valor de los instrumentos de recolección de la información y la visibilización o el reconocimiento de las opiniones propias para entrar en una interpretación. A partir del círculo de la comprensión no se estima que exista neutralidad si no una decantación de lo comprendido que no tiene final o punto de cierre, siendo flexible en las interpretaciones y estando lejos de apreciaciones únicas.

2.3.5 Escritura del informe de investigación

Llegados a este último momento, se define que la escritura y consolidado del informe de investigación expuesto en esta tesis, fue el momento en que más se hizo uso de los círculos de comprensión y de los constantes ir y venir de cada uno de los procesos expuestos.

La construcción de bases de datos en Excel con referentes puntuales de frases, expresiones o anécdotas narradas en las entrevistas a profundidad, al igual que los diarios de campo, fueron elementos precisos para el momento de categorizar e identificar puntos relevantes y reiterativos. De igual forma el ejercicio de elaboración de cuadros, tablas, gráficos o esquemas que permitieran organizar las ideas con relación a los objetivos específicos, las categorías teórico- conceptuales y de análisis, los hallazgos y puntos relevantes para el documento, facilitaron mayores claridades a la hora de pasar a la escritura. Por lo cual, este momento dio elementos puntuales para organizar los diferentes capítulos, presentando una organización poco convencional tanto en los soportes teórico- conceptuales, como en la introducción de apartados de hallazgos y de contexto.

El ejercicio de escritura, basado en todo el recorrido metodológico y los diferentes momentos presentaron cuestiones que forzaron a la investigadora a constantes

desequilibrios conceptuales y emocionales a partir de las interacciones con el otro o la otra, la comprensión de las implicaciones históricas, las cargas hereditarias y los equipajes culturales frente a los temas y relaciones centrales para la investigación.

Estos desequilibrios fomentaron el interés investigativo y la curiosidad por comprender los asuntos centrales del planteamiento del problema desde la otredad. Lo cual no sólo aportó al sustento investigativo, sino que además llenó de sentido la experiencia de la investigadora. Probablemente cada investigación genera en quien la realiza aprendizajes y experiencias que permiten movimientos en el pensamiento, pero cabe destacar que es a causa de la singularidad de cada disciplina a la que se pertenece, que se adecúan los elementos de su quehacer para forjar huellas en los involucrados.

En este marco, encontrar un lugar desde el Trabajo Social es observar desde un punto medio: un espacio de intersección de los fenómenos sociales en el cual no se investiga desde fuera, ni se conciben objetos de estudios alejados y sin conexión con el investigador o investigadora. Por el contrario, en esta disciplina se agudiza la escucha, los detalles, las miradas, el valor de lo vivido tanto en quien realiza la investigación como en quien participa de ella. En consecuencia, el ejercicio de escritura también responde a esa forma de acercarse al conocimiento y la inmersión de la investigadora en los temas que indiscutiblemente la traspasaron. De cada entrevista se pueden resaltar diferentes momentos en los que los gestos, las frases de sorpresa o la expresión de sentimientos permitieron conexiones entre la investigadora y el padre o la madre participante, reafirmando el carácter semejante que vincula a todos como seres históricos situados en un tiempo y espacio común.

Comprender que las transformaciones históricas anteceden y el lugar de enunciación desde el que todos se sitúan se involucra permanentemente, es reafirmar la relación constante con el otro, con la sociedad. Para aportar, comprender o interpretar se hace menester partir de nosotros mismos y dotar de sentido las lecturas del mundo y las formas de estar en él; al igual que, dialogar con las historias vividas, oír otras opiniones, ensordecir las verdades absolutas; en otras palabras, estar en constantes puntos de reflexión. Estas son las posibilidades que nos brinda esa ubicación intermedia en la que

se sitúa el Trabajo Social y que nos permite conectarnos con otros y otras que por un instante agradecieron ser escuchados y hacer parte de esta búsqueda de conocimiento, la cual trasciende miradas causales y viabiliza la comprensión amplia de lo que acontece.

Estas reflexiones motivadas por el recorrido metodológico, tendrán continuidad desde la primera parte del abordaje teórico- conceptual, soporte de la investigación y descrito en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Referentes teórico - conceptuales

Posicionar la investigación desde el enfoque cualitativo con lógica inductiva, indicó que el recorrido surge desde particularidades y manifiesta sus hallazgos a través de palabras y descripciones. Este enfoque, no solo brindó un marco metodológico, sino que también permitió analizar y organizar la escritura del presente documento desde una propuesta distinta. De allí que se decida realizar una división de los referentes teórico-conceptuales en tres categorías, siendo este capítulo el inicio del abordaje de las dos primeras. Al ser lo teórico un aporte para los análisis y brindar un marco de interpretación, se organiza una división para que en capítulos posteriores se aborde las últimas categorías, siguiendo la ruta de análisis y el momento de adentrarnos en las maternidades y paternidades de las y los participantes.

En el apartado anterior, se identificó que uno de los elementos centrales de la construcción de la investigación y punto de partida de la concepción hermenéutica son las pre- concepciones y pre- conceptos, los cuales tienen relación con experiencias de vida, no desde posturas individuales sino sociales, que se construyen en un momento histórico, en una sociedad con características culturales y trayectorias concebidas desde lo que algunos autores han denominado *imaginarios sociales*. Esta categoría tiene que ver con creaciones incesantes de las dinámicas sociales que se organizan a través de instituciones (entendidas desde un sentido amplio). Dado que la *educación escolar*, *la familia*, *la maternidad* y *la paternidad* son consideradas creaciones sociales que regulan, orientan la acción y se consolidan como instituciones, se vio pertinente enmarcarlas analíticamente desde los imaginarios sociales.

En este orden de ideas, se profundizará a continuación en los imaginarios sociales y la educación escolar como parte del primer abordaje de los referentes teórico-conceptuales centrales para la investigación y que también se entretrejerán con los diferentes apartados del documento, en concordancia con el análisis de los objetivos específicos.

3.1 Imaginarios sociales

*Cada uno de nosotros es un fragmento
ambulante de la sociedad que nos educó*
Castoriadis, 1992.

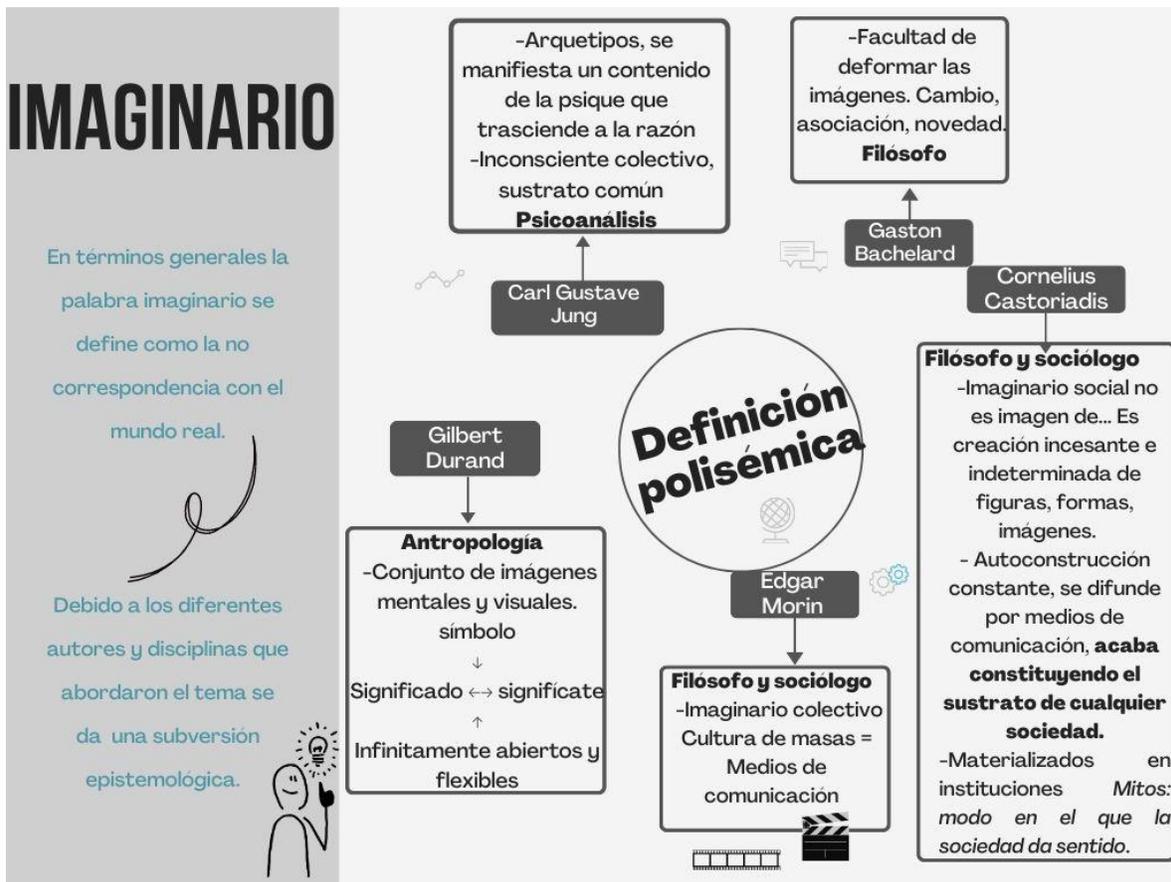
Sumergirse dentro de la categoría teórica de imaginarios sociales, permite llegar a comprender lo expuesto por Cornelius Castoriadis, con relación a cómo todos terminan, o terminamos, siendo portadores de un fragmento de lo que los antecede y a partir de allí se dan las continuidades históricas, alteraciones o transformaciones de toda acción social. Cabe aclarar que la selección de esta categoría responde a un encuadre teórico que no pretende entrar en abordajes extensos y profundos de todo lo que implica la perspectiva de los imaginarios sociales para las ciencias sociales. Es decir, la presente investigación no se sitúa exhaustivamente desde esa perspectiva teórica, sino que toma la categoría de imaginarios sociales como parte de sus referentes analíticos.

Como primer aspecto de esta categoría, se rescata la visión que tiene Mabel Franzone (2005) frente a la sola palabra *imaginario*. Esta autora expresa que el término deja un volumen invisible de algo que está allí pero no podemos tocar, algo que existe, que está presente pero no es tangible. Por ello, define el imaginario como “un verdadero misterio (...) Como todo misterio, a veces se deja aprehender; otras, se esconde en un lugar de sombras”. (2005, párr. 7). Por lo cual, al acercarse a los imaginarios, a eso que se denomina misterio e irlo descubriendo, es común terminar encontrando más inquietudes, más curiosidad y más gusto por esta categoría que al ir conociéndola permite puntos de inflexión en virtud de nuevas comprensiones.

Todo el recorrido que las ciencias sociales han atravesado para posicionar esta categoría, en la que aún no se alcanza un pleno conocimiento, converge a diferentes disciplinas y prácticas. Desde varios autores se ha ido consolidando un cuerpo teórico

con elementos comunes, algunos aportes se quedan dentro del campo específico del autor como lo es la literatura o el cine y otros brindan una extensión en sus análisis para un entendimiento general de los imaginarios. Diferentes representantes académicos se han consolidado como pioneros ante las posturas teóricas del imaginario social tal como se puede detallar en la Figura 10. Cada uno, desde sus lugares de enunciación fueron consolidándose hacia posiciones e influencias específicas las cuales brindan una multiplicidad de enfoques.

Figura 10. Postulados que aportan a la comprensión sobre el imaginario social



Nota. Elaboración propia con base en EL IMAGINARIO Y LA TRADICIÓN CLÁSICA [Archivo de video], por González-Rivas, A. (2019, 21 junio).

La palabra imaginación es de uso relativamente común dentro de contextos cotidianos donde se le entiende como parte del campo de la ficción y la creación de imágenes en la

mente de las personas, es decir son parte del reconocimiento de la creatividad y de lo irreal. Estos aspectos iban contrarios con lo sucedido en disciplinas como la antropología (Durand, 1971) o la filosofía (Castoriadis, 1975) que brindaron aportes a la categoría desde otro punto de vista, logrando que la definición comenzara a trasladarse a campos de discusión más amplios de las ciencias sociales. Sin embargo, el término *imaginario* resultó ser confuso e impreciso ya que, durante gran parte del siglo XX, cuando la aplicación del racionalismo era imperante dentro de las ciencias sociales, planteamientos tan abstractos no eran reconocidos dentro de las lógicas comprobables (Cegarra, 2012).

De manera que, en los últimos años esta categoría se ha podido ampliar y consolidar con aportes de distintas discusiones teóricas que estudian la realidad social bajo la implementación de enfoques que no están ligados a lo empírico-racionalista (Cegarra, 2012). Definiendo connotaciones distintas y aportando de manera rigurosa en campos de investigación actuales.

El presente interés investigativo y el acercamiento al tema define como base de la orientación teórica lo expuesto por Cornelius Castoriadis (1922-1997), considerado uno de los grandes referentes del imaginario social. Su publicación de 1975 *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, decantó varios términos que consolidan su teoría.

Este pensador greco- francés con su vasta experiencia desde la filosofía y el psicoanálisis consolidó sus postulados bajo los estudios del campo histórico- social en el que se inscriben las prácticas humanas (Ponce, 2015). Castoriadis hizo parte de varios movimientos sociales que le permitieron consolidar una teoría que reflexiona sobre el ser social y su capacidad creadora. Por lo que acercarse a su filosofía implica pensar en la compleja trama de las sociedades humanas y cómo a pesar de llegar a tener condiciones semejantes despliegan formas diferentes de construcción y creación cultural. Cabe considerar que sus postulados deben verse desde corrientes fenomenológicas francesas las cuales tomaron giros hermenéuticos u ontológicos (Adams, 2014).

La construcción del imaginario social está anclada a distintos elementos que no solo corresponden al orden racional, ya que en ella se rompen las lógicas duales y se da entrada a las diversas formas que tiene el ser humano para comprender la realidad, actuar en ella, darle sentido, crear otros mundos. Para llegar a una comprensión relativamente clara frente a la consolidación de la categoría de imaginarios sociales que insisto, como categoría en sí es un misterio, fue relevante acercarse inicialmente a aspectos claves que demarcan las premisas de Castoriadis, los cuales están sintetizados en la Figura 11 y permitirán una mejor lectura teórica.

Figura 11. Conceptos claves de la teoría de Castoriadis para la comprensión del imaginario social



Nota. Elaboración propia con base en “Cornelius Castoriadis: Key Concepts” (2014) por S. Adams.

La constante reflexión ante lo que es la sociedad y quienes la conformamos, desembocó en postulados y teorías alrededor de los individuos, su forma de pensar, sus

motivaciones, su actuar. Para ello Castoriadis sitúa lo histórico- social como algo que no puede ser captado en sí mismo, sino en sus efectos. La historia, la entiende como el surgimiento de nuevas formas, lo que la convierte en el autodesarrollo permanente de la sociedad. Según él autor se puede generar un momento donde los sujetos de una sociedad se cuestionan a sí mismos, e incluso a las mismas leyes de su existencia, desafiando las reglas de la lógica heredada; es decir, construyéndose autónomamente. Es así como la autonomía prevalece, dando al individuo la capacidad de escapar de la repetición y reflexionar sobre la razón de sus pensamientos. Esta alusión es fundamental en la comprensión de la teoría y en el ámbito de la práctica, ya que según Castoriadis no se ejerce la imaginación como ideales utópicos para llegar a los imaginarios. Lo que se posiciona es la autonomía de los individuos que brota desde lo social-histórico posicionando la creación imaginaria y la significación de imaginarios (Fressard, 2006).

Se debe agregar que para Castoriadis el sujeto es eminentemente social y se apoya en la naturaleza con procesos sociales indeterminados y determinados (dimensiones biológicas y prerrequisitos de la vida humana), pero lo social no puede separarse del sujeto, ambos se necesitan, viven juntos y desde allí emergen aspectos como el lenguaje, las creencias religiosas, las leyes, los valores, las normas.

Partiendo de lo histórico- social, surge el elemento imaginario con distinciones respecto de la percepción y la racionalidad:

El elemento imaginario en el complejo histórico-social debe distinguirse de los componentes basados en la percepción (en el sentido amplio de conciencia más o menos explícita de lo dado) o la racionalidad (definida en términos de reglas básicas que se aplican al pensamiento y al comportamiento coherentes)” (Adams, 2014, p. 33, Traducción propia).

En suma, se debe contar tanto con la percepción como con la racionalidad, pero al tiempo se debe reconocer la interacción permanente con los datos experienciales. A

partir de este panorama se comprende que la interacción no es una cuestión de contactos entre dominios claramente delimitados (percepción, razón y experiencia) “más bien, los tres factores se interpenetran de manera compleja y, a menudo, ambigua” (Adams, 2014 p.34, traducción propia).

Castoriadis identifica que lo imaginario surge en un contexto histórico- social en el cual participan los seres humanos determinados por condiciones naturales, pero siendo susceptibles para pensar en función de cambios o transformaciones. Es por esto que se consolidan las instituciones, no obstante, luego de la consolidación de una institución esta se puede volver a reflexionar y transformar sin desligarse de los aspectos racionales y de las experiencias previas que se han tenido. Castoriadis entendía que la sociedad donde nos formamos son los magmas de significaciones imaginarias sociales (las cosas adquieren significado que no son completos ni cerrados en sí mismo) y estas fueron instituidas por quienes vinieron antes que nosotros. Según Adams, las significaciones imaginarias sociales:

Se transmiten, conservan, transforman y nos comunican a través de diferentes tipos de instituciones: lenguaje y hábitos, formas de estar en el mundo, prácticas y tradiciones, pero también a través de sistemas políticos, escuelas, leyes, acuerdos comerciales, economías, urbanismo, comunicaciones, etc. Estas significaciones imaginarias sociales forman un magma estratificado que se encarna en instituciones de todo tipo, son las formas en y a través de las cuales viven los individuos en una sociedad. El magma presenta a los seres humanos un mundo que tiene sentido para ellos y en el que pueden encontrar sentido a sí mismos y a su vida (Adams. 2014, p. 71, Traducción propia).

Es a partir de los imaginarios colectivos y la búsqueda de mundos propios, que se realizan fines comunes. Castoriadis basado en que los sujetos están en una constante búsqueda de sentido y valor hacia la vida, define que el caos y el cosmos se unen en un conjunto de determinaciones, es decir, los sujetos pueden crear, ya que el imaginario también se ubica desde lo subjetivo y es un pensamiento paradójico que reconoce la existencia de un contrario en la constitución de la unidad. No solo se establece la

realidad desde lo material o lo verificable, sino desde la multiplicidad de comprensiones e interpretaciones (Entrevista Castoriadis, 1992).

La realidad social crea al individuo. La psiquis del sujeto bajo la interacción constante con otros, con la sociedad, da paso a la formación del imaginario social. Como una descripción más clara de lo que implica hablar del imaginario social se menciona lo descrito por Sierra (2015) el imaginario es el “elemento instituyente de la realidad, fundamental en la sociedad y una gran posibilidad de creación. La realidad existe sostenida en lo imaginario, este se convierte en estructurador de la vida social” (p. 118)”.

En este punto, conviene subrayar, que actualmente existen grandes referentes que han aportado a la teoría del imaginario desde enfoques como la antropología o la sociología. Por lo que en este desarrollo teórico se rescata lo propuesto por el sociólogo español Juan Luis Pintos, doctor en filosofía y letras que se ha involucrado en el campo teórico de los imaginarios sociales desde finales del siglo XX y quien postula que éstos “proporcionan a los ciudadanos de una sociedad dada, las categorías de comprensión de los fenómenos sociales” (1995, p. 12), esto implica dar respuesta a eventos o sucesos que a partir del momento histórico proporcionan explicaciones que van en línea con la realidad aceptada. Con base en esta definición se postula que los imaginarios penetran en todo lo cotidiano. Adicionalmente y continuando con este autor, se concuerda con el uso de imaginarios en plural “porque las sociedades en las que vivimos son policontexturales no tienen centros ni vértices que produzcan un imaginario único ni una verdad indiscutible, ni una moral universalmente válida” (Pintos. 2015, p 156). Es de aclarar que Castoriadis planteó el imaginario en singular.

Aunque Castoriadis es el autor base de esta categoría, para la investigación es relevante el aporte de Pintos, por lo cual, de aquí en adelante se usará el término como imaginarios en plural para hacer referencia a la construcción social desde las estructuras, la potencia creadora y el pensamiento de nosotros mismos que ha ido consolidando lo constitutivo de la sociedad. Como posición para la presente investigación se comprende entonces que, los sistemas en que los sujetos habitamos

surgieron gracias a que la sociedad los construyó, creó, fortaleció y en muchos casos cristalizó las formas de relacionarnos y estar en el mundo, llegando hacer casi inamovibles muchas de las formaciones sociales. No obstante, los imaginarios sociales al surgir de una creación humana brindan relación con la autonomía como una profunda capacidad creadora de sí mismo y del conjunto que nos rodea, el ser humano al tener la capacidad de cuestionar, conocer, crear, le otorga movimiento a lo ya construido y es entonces cuando los imaginarios se comprenden como evolutivos, transformadores, adaptables y con posibilidad de renovación.

En otras palabras, los imaginarios sociales hacen parte de la humanidad desde su núcleo de formación, al ser un elemento que dio origen a la creación de sociedades y que por tanto dentro del entramado social tendrá caminos de reflexión y cambio.

Retomando los aportes teóricos de Castoriadis, se debe mencionar el sentido de *institución*, el cual se entiende desde lo establecido socialmente como lo que sanciona, ya sea implícita o explícitamente. Para Castoriadis el lenguaje, la religión o el Estado son ejemplos de institución, que tienen un significado social. La institución se analiza también como agencia de poder que no está completamente gobernada por sus propios marcos. Estas concepciones teóricas, permiten mayor comprensión desde la identificación de los discursos, las prácticas y los rituales que interactúan como fuerzas en tensión constante.

Desde lo postulado por Anzaldúa (2017):

En la creación y la existencia de las sociedades (...) hay un contenido de creación de sentidos y formas de ser, ofrecidos a la psique como señuelos de satisfacción de deseos, para hacer que el individuo piense, actúe y desee lo que la sociedad le propone a través de sus instituciones (p. 5).

Lo anterior implica que las instituciones parten de los pensamientos de una sociedad en un contexto específico, los cuales fueron aceptados, otorgando así un componente funcional como un instituyente de la sociedad. Hasta este punto los valores, las costumbres, las acciones o las prácticas y las formas de pensar son orientadas y

determinadas por las instituciones, que al ser una construcción social, reflejan la realidad de las sociedades y suelen apoyarse firmemente en los medios de comunicación con el fin de generar el orden social que establece, legitima y da credibilidad; por lo que la organización de las instituciones, hace que funcionen las comunidades dentro de unos límites y comportamientos que asumen los individuos.

De acuerdo con Castoriadis, desde lo histórico -social existen dos modos principales de ser en una institución, de ahí que en la teoría se diferencie entre imaginario instituyente e imaginario instituido. Esto no quiere decir que se deba tener un posicionamiento radical en la dicotomía, al contrario, se debe considerar desde una totalidad de los modos de ser. Bajo la relación social de los sujetos se forman colectivos y se establecen significados que serán encarnados, cristalizados, en el *imaginario instituido*. El cual se entiende como el “conjunto de instituciones que encarnan las significaciones y les confieren realidad, sean ellas materiales e inmateriales” (Sierra, 2015, p. 118) es decir que el imaginario instituido es la confirmación, repetición, reproducción de las formas de vida creadas, de todo lo dado como norma, tradición, costumbre. Lo instituido está arraigado en las sociedades y estabilizado por las instituciones.

Dentro de la concepción del imaginario el ser humano tiene la posibilidad de hacer surgir lo nuevo. Es decir, no se le puede encasillar de forma absoluta en un sistema; a pesar de que se esté condicionado por la sociedad, eso no implica que los sujetos están determinados por ella. De allí que exista el *imaginario instituyente*, que según Sierra (2015, p. 118) es “obra de un ente colectivo que crea significaciones y subvierte las formas históricas existentes”. Se trata específicamente de la creación de formas de vida sin precedentes, de la introducción de fisuras al pensamiento convencional y se acoge en la habilidad creativa del ser, siendo en las creaciones colectivas sociales donde toma fuerza.

Los seres humanos vamos construyendo la comprensión que tenemos sobre la realidad social en la medida en que la vamos viviendo y nos vamos relacionando con otros y otras en esa construcción. La dinámica social no está determinada, todo es susceptible de cambio, teniendo de base unas condiciones que posibilitan o dificultan las

transformaciones. Para lograrlo es de mencionar que se requiere tiempo y acciones que influyan en la dinámica de comprensión y significación de la realidad social. En consecuencia, al entrar en la comprensión de los imaginarios se ve un escenario de pugnas o tensiones entre los imaginarios instituidos e instituyentes, donde en algún momento tienen más peso los imaginarios sociales instituyentes, especialmente cuando la sociedad se encuentra en transición.

Comprender cómo los seres humanos están ubicados desde campos histórico- sociales que los antecede y desde allí son instituidos, pero al mismo tiempo son sujetos con capacidades de autonomía, de creación, de transformación, de fracturar lo magmático, fue la comprensión que fijó el punto de inflexión para modificar gran parte de las preconcepciones de las dinámicas sociales con las que se inició esta investigación. Como investigadora, el poder entrar en los misterios de aquello que se desconoce brindó interpretaciones que se fueron encendiendo como luces que guiaban el desarrollo metodológico y analítico de manera articulada con el paradigma hermenéutico, posibilitando la comprensión del objetivo general.

_____ *Al final comprendí que los imaginarios sociales hacen parte de mi propio misterio.*

3.2 La educación escolar

A partir de lo expuesto en la categoría teórico- conceptual del apartado anterior, se continuará con la educación escolar leída como institución que dio paso a la conformación de elementos instituyentes para las sociedades del siglo XX. Según Herrera (1993) la educación se posiciona como “la institución encargada de la preservación de la conciencia social y cultural” (p. 51), sin embargo, a medida que tomaban fuerza las instituciones escolares y los sistemas educativos con funciones específicas en cada sociedad y país, se fue estandarizando la manera mediante la cual socialmente se valida o legitima el paso por ella.

La educación, en términos generales se puede comprender como un proceso de formación en el cual se da un aprendizaje a través de una enseñanza y es vista como una “gran fuerza social de transformación” (Patiño, 2014, p. 264).

Al ser la educación la que viabiliza que el hombre modifique sus condiciones y pase de un estado natural a un contexto civilizado (León, 2007), queda en evidencia la existencia de movimientos cognitivos que la mayoría de las veces sobrepasan los aprendizajes básicos de leer, escribir y realizar cálculos matemáticos. Tal como indica Freire (2004, p.45) “la educación es una forma de intervención en el mundo” que surge de y para seres inacabados, de allí que sea parte de la sociedad que se mantiene en constantes movimientos y transformaciones. Vale mencionar que, la discusión ante los aprendizajes, los actores y sus roles en el proceso educativo es extensa y abarca diversas épocas, contextos y autores según las corrientes pedagógicas en las que se inscriban.

La educación, también se fue posicionando como derecho, La Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959 aprueba una Declaración de los Derechos del Niño, considerando entre ellos la educación²⁵. Por lo tanto, la escuela se fue consolidando desde las posibilidades de contribuir hacia las modificaciones sociales y culturales que concebían la necesidad de iniciar un disciplinamiento social desde la escolarización, que en palabras de Huergo y Fernández (2000):

Alude a un proceso en que una práctica social como la escolar, va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas. De este modo, la escuela se va constituyendo como *institución* destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes (p. 91).

La escuela creada como institución, respondió a dinámicas sociales que tenían como objetivos formas de educación instrumentalizada con excesivas prácticas de discriminación, que iniciaron bajo el supuesto de que la institución escolar no podía cambiar a los pobres, porque no resultaban eficaces para alcanzar logros académicos. Estos puntos de vista estaban en línea con lo expuesto en los estudios dados en la escuela de Chicago, donde se originaron diversos postulados sobre la delincuencia

²⁵ Solo hasta 1989 La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño.

juvenil y el impacto de la educación, la escuela, la policía y los tribunales tutelares (Varela y Álvarez- Uria, 1991). Contradictoriamente estos autores también exponen que cuando los niños y niñas de clases bajas entraban en el contexto socializador de la escuela y el fenómeno de la educación se daba un intercambio entre relaciones de clases sociales, donde los estudiantes compartían un saber y unas costumbres dadas por modelos de clase media, que les exigía renunciar a su cultura de origen y encontraban posibilidad de cambio ante las condiciones de vida que tenían.

El inicio de la escuela y la escolarización estaba bajo un carácter unificador y vigilante, que da origen a unos supuestos ante el proceso escolar por el cual se ha legitimado que todos los seres humanos, en cualquier latitud, deben/debemos pasar por ella. Siendo este el lugar encargado de direccionar a los sujetos desde lo definido por la sociedad.

A comienzos del siglo XX Latinoamérica hacía parte de una transición hacia la modernidad, por lo que fue incursionando lentamente en modelos extranjeros que inicialmente sirvieron como ejemplos para el posicionamiento de los Estados, teniendo un rol central en la atención de los diferentes fenómenos sociales que emergieron casi paralelamente con la constitución de las Repúblicas. Para profundizar en la comprensión teórica que se tiene sobre la educación escolar, se describirán los factores o aspectos que dieron origen a la institución escolar específicamente en Colombia.

Muchas de las preocupaciones de la iglesia y de los partidos políticos colombianos estaban alrededor de la necesidad de transformar las costumbres y prácticas de la sociedad, encontrando respuesta en “la escuela”. Al ser la escuela parte de la modernidad y de la inmersión que el país estaba atravesando con los ideales de la vida en sociedad y la cultura culta o letrada como centro de interés, se le designa como una institución de orden y control, capaz de impulsar los cambios necesarios hacia la concepción de infancia que ya venían siendo implementados en países europeos desde Juan Jacobo Rousseau y su postulado filosófico de 1762 “*Emilio, o De la educación*”²⁶.

²⁶ En línea con lo expuesto por Montero (2008), Rousseau expone un tratado filosófico que se centra en “el concepto de niño, de educación y el tipo de relación que establece con las nociones de naturaleza, de hombre y de cosas” (p. 93). Siguiendo con la autora, se expone que como parte fundamental de los aportes del autor está la concepción de educación, en la cual la experiencia, el desarrollo del niño según avanza

En el caso de Colombia, fueron las familias de clase alta quienes lograron acceder a la educación que se estaba impartiendo en Europa empezando a generar la necesidad de contar con educación similar dentro del país, lo que motivó ideas y propuestas educativas basadas en modelos extranjeros²⁷. Al punto, que para 1927 se imparten leyes frente a la escolaridad obligatoria y desde el año 1934 se tenía reconocimiento de los derechos del niño, mucho antes de la convención sobre los derechos del niño. Todo esto como respuesta a las problemáticas de la sociedad colombiana (que coincidían con las de otros países) donde la higiene, la formación moral, la autorregulación del cuerpo, los tratamientos médicos básicos y en general en disciplinamiento de la vida cotidiana eran parte de las intranquilidades sociales. Encontrando en la escuela la forma de direccionar, vigilar, regular y ser el lugar donde se darían los cambios de la sociedad (Dueñas, 2014; Herrera, 2013; Huergo y Fernández, 2000).

Durante casi todo el siglo XX fue preponderante en Colombia el fenómeno de la delincuencia infantil donde niños, niñas y adolescentes (NNA) de las clases sociales bajas habitaban en las calles y configuraban un problema social. De allí, que la mirada fuera puesta en las familias de estos NNA, a quienes se les atribuía la falta de modelos para la formación de la infancia. Es decir que, las familias que no contaban con un adecuado manejo de los NNA daban como resultado el desplazamiento de estos hacia las calles, siendo en su gran mayoría los varones los que más salían de las casas, perpetuando así el incremento del gaminismo²⁸ y alejando las posibilidades de un ingreso a la escuela (Gutiérrez de Pineda, 1978).

su edad y las interacciones con la naturaleza aportaran a la educación de “un joven pensador y un hombre capaz de dar cuenta de la relación consigo mismo, con los demás y con la sociedad” (p. 95). Estos postulados formulados en el siglo XVIII se convertirían en orientaciones para el siglo XX.

²⁷ A partir de las dinámicas de extranjeros en Colombia, surge la necesidad de contar con educación con procedencia de corrientes pedagógicas con grandes avances como la demostrada en Francia, EEUU e Italia, La fundación del Liceo Francés en 1934, fue una apertura importante de la educación nacional a la educación extranjera, al igual que el colegio Anglo Colombiano (1980), donde una colonia Inglesa numerosa, compuesta en gran parte, por profesionales y técnicos que trabajaban con compañías internacionales coincidieron con un grupo de padres y madres colombianos que se habían educado en Gran Bretaña, y deseaban una educación similar para sus hijos. Situaciones como estas originaron Colegios como el Nueva Granada (1938), el Abraham Lincoln (1955), Helvetia (1949) y el Réfous (1958) que hicieron parte de un programa de educación nueva con modelos extranjeros. (Pachón y Muñoz, 1996)

²⁸ Término que en la época fue utilizado para identificar a los niños habitantes de calle.

Para las décadas de los 60 y 70, estas situaciones eran uno de los principales problemas sociales del país e hicieron que la escuela y las funciones del docente consistieran en la protección y cuidado de los menores, al tiempo que iba formando a los niños con la intención de que fueran ellos quienes llevaran nuevas costumbres o modificaran las existentes en sus respectivos hogares. Así se respondía a los principios morales y desplazamiento hacia la cultura “cultura”. Fue entonces cuando la escuela se consolidó como un proyecto del Estado nación (Herrera, 2013; Muñoz y Pachón, 1996).

Esta idea de cambio hacia mejores posibilidades de vida es descrita por Silvia Grinberg (2008, p. 23) así: “La particularidad de la tarea de educar es que se construye como una promesa hacia el futuro” con la mirada puesta en una formación de conocimientos nuevos, los NNA podían acceder a un mundo de posibilidades en la esperanza del futuro, ya que la educación les podía forjar algo nuevo y diferente al pasado o al presente que vivían. La promesa se re-edita dependiendo de la época y adquiriendo particularidades diversas, tal como se podrá observar en el capítulo cuatro.

Al respecto Cerletti (2003) define que esta visión de la educación como formadora de sujetos libres (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico) encuentra tensión con la idea de sujetos gobernables (a través de la conformación de un ciudadano razonable). La autora afirma que:

La escuela era concebida de manera ingenua (...) como una institución que transformaba los valores (dominantes) en normas (principios universales) y éstas permitían hacer emerger personalidades libres. La educación aseguraba entonces, simultáneamente, la integración de la sociedad y la promoción del individuo (2003, p. 129).

Esta es una de las discusiones reiteradas desde los años 70 frente al papel de la educación escolar en la sociedad, siendo un sistema educativo que puede cumplir una función decisiva en la constitución de la subjetividad y al tiempo contribuir a formar el orden social imperante, es decir estar en un constante retorno a los principios vigilantes y controladores que la fundaron.

Todo lo mencionado hasta aquí: fenómenos sociales, la concepción del ser humano, la distribución de clases sociales y la implementación de modelos extranjeros en la conformación del Estado colombiano, hacen parte del proceso de la educación y el origen de elementos instituyentes que hicieron que la escolarización modificara las costumbres y tradiciones de las personas y a la vez posicionara las ideas de progreso a partir de la educación que brindaba la posibilidad de ascenso. Todos los elementos de la educación basados en la cultura letrada y culta estaban apuntando al “desplazamiento del *mero estar* hacia el *ser alguien*” (Huergo y Fernández. 2000, p. 100) creando imaginarios instituidos sobre educación y escuela y al tiempo sobre el ser persona con valor y reconocimiento social.

Desde lo postulado por Castoriadis, la institución (en este caso la escuela) es algo creado por la sociedad que contiene los elementos para que esa sociedad se organice, siendo una forma de aprendizaje y un dispositivo usado por el Sistema con el objetivo de perpetuarse (Mora, 2013). Concebir la escuela como el espacio físico destinado para ser el lugar donde niños y niñas pueden aprender, cristalizó la idea de superación a partir de las concepciones de progreso y preparación para la vida según lo esperado socialmente. Como fue el caso de la educación para mujeres la cual aportó al consolidado de imaginarios de familia, de mujer y de madre que primaban en el siglo XX (López, 2003).

Por lo que se refiere a la escuela, esta es definida como la organización educativa más preponderante, precisando que la educación que se brinda en ella es un proceso institucional inscrito en todas las prácticas y relaciones de los individuos y los grupos sociales. Se considera como el fenómeno producto de la actividad humana sobre las cosas del mundo y en las relaciones sociales establecidas por esa actividad (Zayas y Rodríguez, 2010).

Es decir, la educación escolar como parte de una institución en línea con Zayas y Rodríguez:

Es la caracterización mutua de las acciones habitualizadas por los actores educativos que transfieren y apropian los significados culturales valiosos para

la existencia de un grupo social y susceptibles de imponerse a otros grupos, respondiendo a las necesidades, las reglas y valores (2010, p. 4).

Bajo el marco de la escuela como institución, se comprende la educación escolar, la cual se sustenta en un proceso educativo que tiene unos objetivos establecidos social y normativamente. Desde 1886 Colombia cuenta con el Ministerio de Educación Nacional²⁹, entidad que para este siglo XXI direcciona y orienta los lineamientos educativos, los cuales se complementan con los componentes propios de cada institución y los actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia). Estos lineamientos de desempeños escolares responden a una serie de elementos constitutivos que en palabras de Paulo Freire (2003) inician con la presencia de unos sujetos, que enseñan y aprenden objetos cognoscibles (que se pueden conocer) dentro de un espacio y tiempo pedagógico, el cual se da en el salón de clase, el descanso, las formaciones y demás situaciones vividas dentro de la escuela. Todo apuntando hacia una direccionalidad de la educación, es decir, la educación escolar está bajo un sistema de organización educativa.

Por lo mencionado se marca la diferencia entre la educación escolar y otras formas de enseñanza y de aprendizaje que se puedan dar, como es el caso de los procesos de socialización primaria y secundaria, teniendo en cuenta que el concepto es definido por Berger y Luckmann, como:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (2008, p. 164).

Lo anterior deja ver que la socialización primaria también se basa en un aprendizaje, sin embargo, no están ligados a lógicas de metas o desempeños académicos en espacios y con actores pedagógicos. Aunque sí es de mencionar que, la escuela desde su aparición ha sido contemplada como el lugar primordial de socialización de los niños y las niñas.

²⁹ En 1923 era denominado como Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas y desde el 1º de enero de 1927 se le identifica con el nombre de Ministerio de Educación Nacional. (Ministerio de Educación Nacional [Mineducación], 2018)

Sin embargo, se requiere hacer una distinción, entre procesos de socialización y educación escolar, ya que el interés de esta investigación radica en los imaginarios sociales de la educación escolar bajo el concepto institucional, donde claramente converge la socialización sin ser ese el eje central del interés investigativo.

Para finalizar el abordaje teórico de esta segunda categoría y como parte del entretejido entre los diferentes capítulos, es necesario describir brevemente, el papel regulador del Estado en relación directa con la educación escolar y algunas categorías de análisis que se enmarcan o desprenden de lo normativo, afectando o involucrando de manera directa a las familias con niños o niñas en edad escolar.

3.3 Comprensión de las familias desde la normatividad que rige a las instituciones escolares en Colombia

Las normativas y el marco político del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de la Secretaría de Educación del Distrito en Bogotá (SED), han venido presentando posiciones y visiones respecto a la familia en el contexto escolar. Desde 1991, con el objetivo de fortalecer la unidad de la nación a partir de la nueva Constitución Política, se dio cabida a importantes transformaciones sociales, como la equidad de género, la libertad de culto, el respeto por las minorías y los nuevos mecanismos de participación. Sin duda cada uno de estos aspectos propiciaron tendencias y rupturas sociales que se pueden encontrar dentro de las modificaciones (y permanencias) asociadas al concepto de familia en Colombia.

La Constitución Política de 1991, sigue vigente en este inicio de siglo XXI y dentro del título 2 “De los derechos, las garantías y los deberes” plantea en el capítulo 2: “De los derechos sociales, económicos y culturales”, Artículo 42, la siguiente definición de familia:

“Núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla (...)”

Este artículo, se consolida como la base para la comprensión de las familias bajo los marcos institucionales que interactúan con ella. Entrando directamente al contexto educativo, el día 8 de febrero de 1994 el Congreso de la República decreta la Ley 115, Ley General de Educación, definiendo en el artículo 7, que es la familia la primera responsable de la educación de los hijos/as. Esto implicó un cambio radical en el concepto de educación, ya que luego de la obligatoriedad que se había impuesto³⁰, con la implementación de esta ley se fija a la familia como la primera responsable con una serie de deberes y derechos ante la educación formal de los NNA.

Esta ley, ha sido ampliamente modificada, derogada en artículos y reglamentada a partir de varios decretos que han sido emanados por el poder ejecutivo y legislativo del país. Entre los más destacables frente a los asuntos de familia se encuentran, los decretos 1860 de 1994, en los artículos 23 y 24 y el decreto 1286 de 2005, en sus artículos 2 y 3. Los cuales hablan de la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos, como también de los derechos y deberes que como padres, madres o responsables de los menores deben cumplir.

Para el año 2006 las normativas colombianas en el ámbito educativo se apoyan en la reglamentación de la Ley 1098 de 2006 del Código de Infancia y Adolescencia, la cual entró a regir seis meses después de su promulgación (2007). En esta se establece en el artículo 29, el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, que define, la Educación Inicial como uno de los derechos impostergables de la niñez. Entendiendo como primera infancia, la franja poblacional de cero a seis años de edad, situación que modifica la inmersión de los menores a las instituciones de cuidado y educación pre-escolar desde los primeros años de vida.

De igual forma en este código se plantea en el artículo 14. La responsabilidad Parental, entendida como un complemento de la patria potestad establecida en la legislación civil y la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación.

³⁰ Obligatoriedad que se vio afectada por varios años, en parte por los altos índices de “gaminismo”, donde los NNA se escapaban de sus hogares para vivir en las calles.

El MEN como garante de la formulación de estrategias ante la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos en Colombia ha fortalecido la inmersión de la familia en la escuela con la Ley 1404 en el año 2010, por la cual se crea el programa de escuelas para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Esta ley se deroga por la Ley 2025 de 2020 dejando como aspectos principales de su actualización, el objetivo de fomentar la participación de padres/madres de familia y cuidadores en la formación integral de los niños, niñas y jóvenes estudiantes en las instituciones educativas públicas y privadas a partir de las escuelas de padres.

La Ley 2025, se sustenta en la Ley 1857 de 2017³¹ “Ley de Protección Integral a la Familia” para que las acciones realizadas por los colegios ante los talleres de padres sean asumidas desde la obligatoriedad que el artículo 4 de la ley 2025 de 2020 define. Estas normativas legales a nivel nacional sustentan la idea de familia que desde la Constitución de 1991 se contempla.

Respecto a la SED, para el año 1996 ya proponía una invitación a la comunidad educativa a la reflexión, análisis y aplicación de las posibilidades organizativas de los padres y madres de familia en educación y en el año 2008 bajo el lema “*la educación es un asunto de todos y todas*” surge el fortalecimiento del trabajo en conjunto, ya que se exponía que la escuela por sí sola no podía responder a los retos formativos de los niños y niñas, propiciando así los consejos y asociaciones de padres de familia. Para el año 2016 se publica la “Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia – escuela”.

Aterrizando las normativas nacionales, en el contexto distrital desde la SED, el concepto de familia tiene dos puntos de vista, la primera es bajo el concepto de *involucramiento parental*. Término que en la guía metodológica es definido como “el compromiso que tienen los padres y madres frente a la educación de sus hijos, tanto en términos de aprendizaje como de desarrollo personal” (2018, p. 18). El segundo, define la *alianza*

³¹ “POR MEDIO DE LA CUAL SE MODIFICA LA LEY 1361 DE 2009 PARA ADICIONAR Y COMPLEMENTAR LAS MEDIDAS DE PROTECCIÓN DE LA FAMILIA Y SE DICTAN OTRAS DISPOSICIONES” cabe mencionar que, en la primera versión, se contó con la participación de los y las estudiantes de la primera cohorte de la maestría en Trabajo Social y Redes de Familia bajo la asesoría de la docente Ligia Galvis.

familia- escuela como “relaciones y acciones colaborativas que involucran a los miembros de la familia, el establecimiento educativo y otros miembros de la comunidad que promueven el desarrollo de niños, niñas y adolescentes” (2018, p. 18).

Teniendo en cuenta estos postulados de la SED, es indudable que la terminología y las concepciones de familia como los respondientes obligatorios han ido modificándose, pero en esencia y bajo argumentos académicos como lo puede ser el término de *involucramiento parental*, se conserva la idea de la familia como responsable. Ya que este término según Morales y Aguirre (2018) refiere a “la implicación de los padres en las experiencias de los hijos y su asociación con las trayectorias académicas” (p. 139). Es decir que la práctica de crianza caracterizada por la implicación de los padres en el proceso académico de los hijos e hijas influirá en los resultados escolares. Según Patrikakou (2008)

Los niños que estuvieron en programas de infancia cuyas familias participaban activamente mostraron un comportamiento mucho menos delictivo que los que no lo hicieron. Además, los adolescentes que reciben apoyo en casa y en la escuela, muestran actitudes más positivas en el colegio, mejor asistencia y comportamiento, y mayor preparación para las clases (p. 2, Traducción propia).

La SED fortalece la idea de involucrar a la familia para desde allí garantizar un buen proceso escolar, pero lo que se evidencia es que no hay mayores cambios. Es decir, si los NNA no cuentan con un adecuado acompañamiento, la escuela no puede responder a sus metas.

La educación en Colombia bajo estas normativas y guías demuestran el desconocimiento que existe de las realidades de las familias colombianas. Las críticas a la tendencia de involucramiento parental, en su mayoría destacan la desigualdad, bajo las relaciones de contexto que la escuela al parecer insiste en propiciar (Carmona, 2014; Murillo y Reyes, 2020). Las madres, padres o cuidadores deben suministrar la proveeduría del hogar, situación que la mayoría de las veces implica jornadas laborales extensas, adicional a esto, es indiscutible que los grados de escolaridad varían en cada integrante de la familia, por lo cual, el acompañamiento e involucramiento que se puede

brindar también carecerá de tiempo y formación, sin contar las diversas posibilidades de recursos.

Todo lo anterior, logra definir que, aunque principalmente la SED no referencia la familia como núcleo central de la sociedad, si sigue posicionándola como la garante de un apoyo indispensable en el proceso escolar. Esta situación se resaltó en proporciones enormes durante el año 2020, bajo el marco de la “Estrategia Aprende en Casa” la cual se adoptó como respuesta a la contingencia por aislamiento preventivo que se derivó de la pandemia por COVID-19.

Colombia, al identificar a la familia como núcleo central de la sociedad y al consolidar a la educación escolar como la institución de formación preponderante en la infancia desde las Leyes, define un carácter constitutivo para la sociedad. Por lo cual las categorías de imaginarios sociales, educación escolar y maternidades /paternidades se enmarcan en referentes teórico-conceptuales que no se distancian entre ellas. Al contrario, se expresan de forma particular en instituciones específicas y en contextos históricos marcados por situaciones cotidianas y otras imprevisibles que suelen involucrarlas constantemente.

Las situaciones vividas durante el periodo de tiempo de los años 2020-2021, han dejado en relieve las enormes desigualdades que rodean a las familias y lo cuestionable que puede ser hablar de involucramiento parental, de funciones fijas para las instituciones y del papel de la escuela en momentos como los vividos en pandemia. De allí que se pueda resaltar la existencia de un entramado social que difícilmente sobrellevó el aislamiento social obligatorio por Covid-19, tema que se profundizará en el capítulo seis.

Como se advirtió al inicio de este capítulo, se reitera que la última categoría teórico-conceptual de Familias; maternidades y paternidades se abordarán más adelante en línea con las narraciones y trayectorias de las personas participantes y la articulación de los objetivos trazados.

Capítulo 4. Rememorando la escuela- primeros hallazgos

A partir de las claridades teórico- conceptuales tratadas en el capítulo anterior, es momento de iniciar con la interpretación de las concepciones de madres y padres sobre el proceso de la educación escolar, asunto que para ser analizado a fondo debe tomar en cuenta las vivencias propias. Por eso, el primer objetivo específico que se propuso esta investigación fue la reconstrucción de las experiencias escolares que incidieron en las y los participantes, cuyo análisis será el eje del presente capítulo.

Las experiencias enmarcadas en la institución escolar hacen parte fundamental de lo que la sociedad aportó a nuestra construcción como seres humanos. Retomando a Castoriadis (1992) “cada uno de nosotros es un fragmento ambulante de la sociedad que nos educó” (Canal Complexus, 2015, 20m35s) ya que el contexto histórico -social que precede y recibe a un recién nacido, lo que en realidad hace es vincularlo a partir de lógicas heredadas, a una realidad social que posteriormente formará al individuo desde diversas instituciones. Por eso resulta significativo definir como punto de partida el análisis de las experiencias escolares.

Entrar en este terreno de las vivencias de la educación recibida, implicaba retomar el pasado y ubicarse en el plano de las memorias³². Para este caso, ese pasado fue suscitado intencionalmente a partir de preguntas que orientaron la narración hacia las instituciones educativas, trayectorias escolares y dinámicas personales de esa época de niñez y juventud. Las relaciones vividas en el escenario histórico social de la escolaridad

³² Mendoza (2004). Señala que “cuando intentamos recordar algo, lo primero que llega no es el recuerdo como tal, sino un “afecto” o una “actitud cargada”. Acto seguido, una manera de relatar, esto es, una narración” (p. 3)

construyen una realidad y racionalidad involucrada en los recuerdos, así como una carga simbólica que cuando se expresa mediante las narraciones, permite varios puntos de análisis y despliegues de reflexión. Por eso, desde la búsqueda y comprensión de las vivencias se fueron desglosando puntos por resaltar, similitudes y repeticiones en las narraciones que permitieron un acercamiento a la comprensión de motivaciones, significados y creencias sobre la educación escolar en los participantes de la investigación.

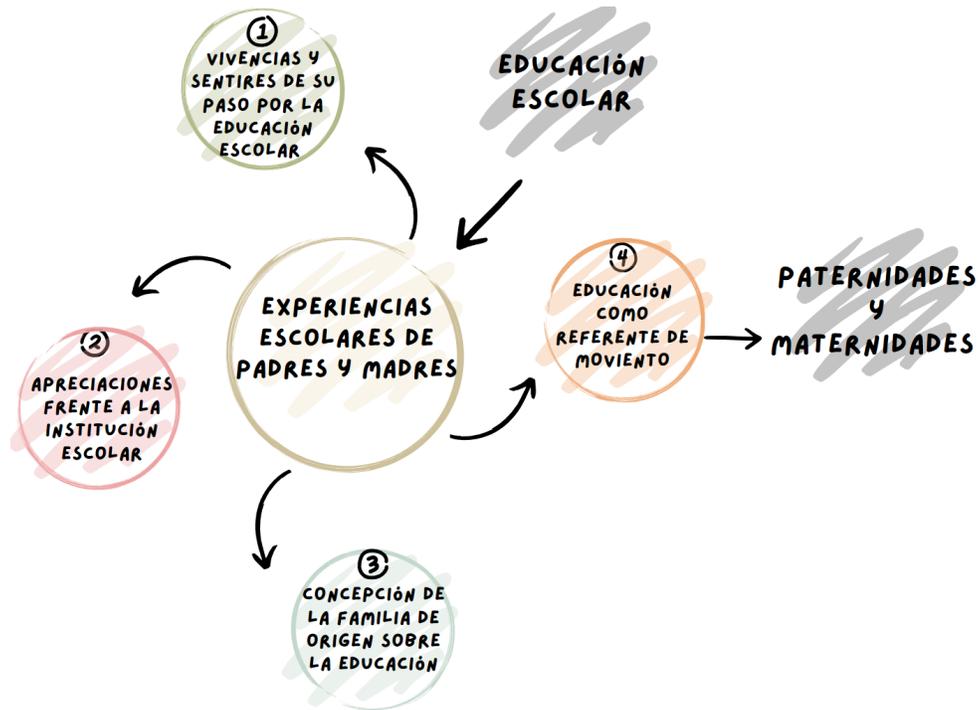
Al definir las vivencias como primer eje analítico, en realidad se está dando centralidad a aquellas que se hayan convertido en *experiencias significativas*. Guzmán y Saucedo afirman que, al reconstruir y analizar las experiencias “se entra en el terreno de la elaboración de sentido. Si la experiencia (...) nos construye, la misma toma sentido cuando a través del lenguaje y de procesos semióticos le damos cauce como orientación de nuestro actuar” (2015, p. 1029). En otras palabras, las experiencias significativas se constituyen como tal a partir de la reflexión que las personas generan sobre lo vivido, configurando así un marco o referente para la acción futura.

Durante las entrevistas a profundidad se dieron conversaciones que materializaron componentes de la comunicación no verbal propia de los seres humanos, al lograr que las y los participantes volvieran a pasar por lo vivido en su experiencia escolar. Siendo este un elemento primordial de análisis para el objetivo de la investigación desde el enfoque cualitativo, ya que “nuestro vocabulario expresa ideas, contenidos, pero es la forma de decirlo, nuestros gestos, nuestro cuerpo en conjunto el que enfatiza o niega lo expresado” (Miguel y Nevares, 1995, p.147). Por ello, se rescata que aquellas memorias que narraron las madres y los padres participantes potenciaron emociones, recuerdos y afectos evocando momentos de felicidad junto con sonrisas o expresivas narraciones, entonaciones de voz bajas y entrecortadas en momentos de profundo sentimiento y en general una gestualidad que iba en concordancia con lo narrado.

Las evocaciones significativas ligadas al momento de la infancia y experiencias como las travesuras de niños, historias con algún docente o los momentos con sus padres en los que se tenía una interacción que se convirtió en indeleble en sus memorias, son

parte de lo que se reconstruirá en este capítulo a partir de categorías emergentes organizadas tal como muestra la Figura 12.

Figura 12. *Categorías emergentes de análisis- Experiencias escolares de madres y padres*



Vivencias y sentires de su paso por la educación escolar

Es muy posible que si se preguntara a un grupo aleatorio de personas sobre sus vivencias escolares se puedan encontrar varias similitudes como las que se analizarán en este apartado, teniendo presente que las instituciones educativas colombianas deben orientar los elementos constitutivos³³ del proceso educativo según los referentes del Ministerio de Educación.

Con la intención de contextualizar las experiencias de las y los participantes, es necesario recalcar que, si bien las vivencias escolares se dieron en diferentes

³³ Retomando los planteamientos del pedagogo Paulo Freire, los elementos constitutivos del hecho educativo involucran sujetos que enseñan y aprenden dentro de un espacio y tiempo pedagógico. Punto presentado en el capítulo 3.

instituciones educativas, las dinámicas, las interacciones sociales con compañeros y en general la experiencia en cada institución tenía afinidades y puntos comunes. De igual forma, sucedió con la educación entre hombres o mujeres: aunque las experiencias variaron por el tipo de colegio, las narraciones de las vivencias fueron similares. Características importantes ya que se contó con participantes que representan dos generaciones tal como se observa en la Tabla 9, y donde se presentan algunos aspectos que enmarcan el recuerdo de la edad escolar de las y los participantes.

Dando apertura a la descripción analítica de las similitudes, se encontró que las madres y padres participantes fueron insistentes en sus relatos al afirmar que *les gustaba estudiar*. Esta afirmación se destacó de manera reiterada al preguntar ¿Qué recuerdas del colegio? Al ser esta la primera alusión mencionada, se evidencian dos apreciaciones: 1) se le asigna valor al colegio como el lugar donde se estudia, se aprende. 2) se atribuye como característica altamente positiva el gusto por estudiar.

Estas dos apreciaciones permiten analizar la carga social que exponen las madres y padres frente a la educación escolar que vivieron, encontrando en el colegio una función particular y en ellos una cualidad a resaltar por realizar gustosamente lo que se debe hacer cuando se es estudiante. Sin embargo, no siempre el afirmar que les gustaba el estudio era con referencia específicamente a lo académico, sino también a lo que propicia el colegio al ser un lugar que permitía: evadir situaciones de violencias en la familia, construir relaciones de amistad con pares, tener reconocimientos (por la comunidad educativa y/o familiares) por sus habilidades, vivir experiencias divertidas en las actividades escolares o las relaciones sociales.

Encontrar en las narraciones alusiones a la institución escolar como el lugar donde se estudia, era previsible. Lo que realmente hizo interesante y significativo el análisis fueron los puntos de la narración que permitían un cambio en la perspectiva, como la referencia puntual al gusto por estudiar encontrado en las siete entrevistas. Asunto que brinda un panorama diferente a la etapa del colegio, más adelante se podrá evidenciar que esas remembranzas del colegio resaltan la exigencia y obligatoriedad escolar de parte de las familias de origen con relación al deber que como hijos/as tenían, pero se

quiere destacar que, lo que motivaba y movía a los y las participantes era el interés que le encontraron al colegio:

“En el tiempo que yo estudiaba... me fascinaba estudiar... [toma aire] me gustaba mucho el colegio...” (John, 39 años).

“¡A mí me gustaba mucho estudiar! Siempre me ha gustado estudiar, para mí el colegio fue [risas y pausa] ... ¡lo extraño! [risas]” (Estrella, 28 años).

“A mí me gustaba todo ese tema de estudiar. Sí, me gustaba, me gustaba a tal punto que todavía me acuerdo de muchas cosas, como los trabajos que hacía” (Misael, 50 años).

“Ahorita me acuerdo y digo: cuánto daría por volver a estar estudiando [risas]. En ese tiempo uno se distraía mucho con los estudios, hay veces que pienso: [suspiro] cuánto me gustaría volver a estar en el colegio. Llegar como a esos tiempos... a esa época... pero bueno” (Isabel, 28 años).

“El colegio ¡me encantó! todavía recuerdo que mi maestra de preescolar se llamaba Diana” (Marycarmen, 33 años).

Tabla 9. Información general sobre vivencias escolares

	Participantes y edad	Lugar de nacimiento	Familias e infancias	Tipo de institución	Nivel educativo	Aspiración educativa	Ocupación, oficio o profesión, oficio actual
1 ra. G E N R A C I Ó N 1 9 7 0	MISAEEL, 50 años	Sutamarchan, Boyacá.	Sus primeros años estuvo a cargo de sus tíos maternos en Boyacá. Posteriormente llegó a Bogotá con su madre y abuela materna. Mas adelante vivió con su madre, padrastro y hermanos/as. A los 13 años vivió un año en Cúcuta con su padre	Rural/Público Urbano/ Privado/ Colegio militar que permitía el castigo físico	Bachillerato incompleto/ no presentó los últimos exámenes de grado 11	Formación en milicia o defensa civil	Conductor de camión y comerciante
	ANDREA, 41 años	Bogotá	Vivió con sus padres y hermanos/as, con abandono constante por parte del papá. Hermanos mayores con crianza por parte de abuelos.	Urbano/ Público	Bachillerato completo	Seguir estudiando sin tener claro una carrera	Hogar
	MAGDA, 40 años	Bogotá	Vivió con sus padres y hermanos. A los 15 años	Urbano/ Privado	Bachillerato completo + Educación	Se interesó en la licenciatura de lenguas,	Hogar

- 8 2			vivió un año con su abuela y tía paterna.		superior incompleta*	pero nunca se vio ejerciendo	
	JOHN, 39 años	Tumaco, Nariño.	Vivió con sus padres y hermanos/as. Al salir del colegio vivió con una tía y abuela materna en Cali.	Rural/ Público	Bachillerato completo	Ingeniería agrónoma	Celador
2 da G E N R A C I Ó N Final de década 1980	MARYCARMEN, 33 años	Venezuela	Vivió con su mamá y hermanos/as mayores de parte de mamá con presencia y crianza de su papá.	Urbano/Público Urbano/Privado/Religioso	Bachillerato completo + Pregrado completo	psicopedagogía	Enfermera y hogar
	ESTRELLA, 28 años	Bogotá	Vivió con su mamá y padrastro.	Urbano/ Público	Bachillerato completo+ 2 semestres de Educación superior	Ingeniería	Comerciante, hogar y Estudiante de ingeniería
	ISABEL, 28 años	Montería, Córdoba	Vivió con su padre adoptivo hasta los 17 años. Posterior a su fallecimiento vive en Barranquilla, en casa de familiares de una tía (esposa de un hermano del padre adoptivo)	Rural/ Privado/ Religioso	Bachillerato completo	Diseño de modas	Hogar y trabajos independientes.

Nota: *1 semestre de enfermería y 2 semestres de lenguas

Resaltando este tipo de expresiones se quiere indicar que, participar de los procesos escolares no solo se hacía por ser una obligación que tenían con sus familias y con su rol de estudiantes, sino por sentir gusto por estudiar, por encontrar motivación al asistir al colegio. Definiendo que esta etapa representó, según sus narraciones, un aspecto significativo en sus trayectorias de vida, con todo y lo que significaban las tareas y responsabilidades escolares:

“A mí nunca me ha gustado hacer tareas ¡te soy sincera! las tareas [gesto de desagrado]... Nunca me aprendí las tablas, pero yo era muy pila, las buscaba y buscaba las soluciones y no me quedaba atrás.... Incluso en el colegio yo hacía trabajos, tareas y me pagaban. Siempre he sido muy activa y muy pila y siempre me he buscado yo mis propios recursos” (Andrea, 41 años).

Retomando lo anterior, ante el gusto por estudiar mencionado por las y los participantes, surgían los conceptos de autogestión, buscar ayuda cuando no entendían una tarea, ir a la biblioteca o preguntar a familiares. Siempre desde sus posibilidades de solución afirmaron que pertenecían al tipo de estudiantes que cumplían con las exigencias escolares, la mayoría de las veces. Siendo la autogestión una respuesta frente a la disciplina, teniendo presente que dentro de las narraciones se hicieron alusiones dirigidas directamente a la concepción de la institución educativa como el lugar donde se debía seguir un orden (hacer lo que tocaba), por ello la autogestión se relaciona con la responsabilidad de cumplir ese orden escolar.

“A mí no era mucho que me gustara hacer trabajos, más sin embargo yo los hacía, porque tocaba, no era si usted quería, ¡a ver, era su responsabilidad!” (Magda, 40 años).

“Cómo uno era así como tranquilito y siempre hacia lo que le tocaba” (John, 39 años).

“Yo veía en el colegio como que las cosas se tenían que hacer así, no había otra manera” (Marycarmen, 33 años).

Estas manifestaciones en las narraciones permiten situar a la institución escolar desde lo que implica la norma, lo establecido, los significados culturales a los que se debían responder, porque cuando se le asigna valor al colegio como el lugar donde se estudia, se alude a cualidades de los estudiantes que al contar con disciplina o responsabilidad cumplen con un deber institucional. Aspecto que no hace parte del gusto personal por el estudio, sino que hace parte de las acciones habitualizadas, tal como se mencionó por Zayas y Rodríguez (2010) en el capítulo referido a la escolarización.

Hasta este punto, lo que aparece como común respecto al paso por instituciones educativas en los y las participantes es un gusto particular por lo referente al estudio y una adecuada aceptación y apropiación de lo instituido en el colegio. De igual forma las relaciones sociales fueron otro aspecto que llama la atención por ser afín a las y los participantes, al ser parte de una comunidad educativa con pares y docentes que guían los procesos, las experiencias vividas mencionaban recuerdos sobre las actividades escolares, tareas o travesuras realizadas:

“Yo me acuerdo que una vez hice una célula grandísima en gelatina, con diferentes colores, ¡lo hacía yo! Yo hacía manualidades, hice una lámpara con palos de paleta ¡grandísima! Yo hacía muchas cosas, nos ponían hacer tapetes con lana” (Misael, 50 años).

“Yo estuve con un mismo profesor casi todo el bachillerato ¡y él me ayudó mucho! Fue muy paciente, yo tengo un carácter fuerte y cuando me frustró en algo ya no lo quiero hacer, pero él me tenía mucha paciencia y entre chistes y muchas cosas me hizo cambiar de decisión y empezar a querer las matemáticas” (Estrella, 28 años).

“Yo me acuerdo que en ese tiempo fue un cantante, pero como mi colegio era sólo de mujeres al cantante por ser hombre lo mandaron al colegio de los hombres, que también era de monjas... Con otras compañeras nos volamos pa’ tomarnos una foto con el cantante y nos pillaron las monjitas” (Isabel, 28 años).

“El colegio era un edificio y mantenía con candado, pero a veces salía la señora del aseo y a veces se descuidaba y dejaba abierto... Y yo les decía a mis amigas

¡¡¡vengan, vengan nos escapamos!!! [risas] Y nos escapábamos del colegio para ir a una tienda a la vuelta... [el tono de voz y los gestos daban a entender que fue una acción infantil y traviesa]" (Andrea, 41 años).

Las dinámicas de la infancia y la juventud vividas durante la época escolar dejaron en las y los participantes experiencias importantes que al ser parte de sus historias fue posible llegar a ellas a través de las conversaciones que se suscitaron. En general, las narraciones mencionadas anteriormente fueron frecuentes en los siete participantes. Pero, claramente no todas las vivencias fueron agradables o divertidas, también hubo narraciones que evocaban a profesores muy estrictos, castigos físicos, compañeros que los molestaban o se les burlaban.

Con relación a los sentires que los participantes manifestaron frente al proceso educativo formal, se identificó una diada entre *orgullo/descontento*. Al momento de indagar por qué su falta de continuidad con estudios universitarios o lo que les hubiera gustado seguir aprendiendo, sus gestos y voz permitían evidenciar un descontento por el rumbo que tomaron sus vidas. Este asunto no fue un tema fácil, incluso pasaban rápido la pregunta y continuaban con otras menciones. Todo lo contrario, a la voz y actitud que aparecía en los momentos en que mencionaban cómo sus hermanos, hermanas, tíos o sus padres y madres se ubicaron como profesionales en algún área, logrando viajar, tener mayores experiencias laborales o incluso realizar varias carreras. Se demostraba en el tono de su voz, orgullo³⁴ y emoción al contar que en su familia tenían profesionales y personas que sí habían avanzado a nivel educativo.

Según las narraciones, el *orgullo* expresado se une a la idea de progreso con lo educativo, o con maneras de vivir en las que se reconoce una toma de decisiones inteligentes. Desde allí se manifestaron expresiones con alto sentido de exaltación, a diferencia de las de descontento que los y las participantes manifestaron al mencionar que no continuaron con sus estudios. Incluso en el caso de la madre que finalizó su pregrado, durante la entrevista se lograron evidenciar menciones sobre la decisión de

³⁴ La palabra *orgullo* es entendida desde la definición de satisfacción por los méritos propios y de personas cercanas y define el sentimiento desde el mérito, se aclara que esta palabra no es vista como prepotencia o exceso de estimación.

su profesión, las cuales aparecieron con tono de descontento debido a que ella sentía gran afinidad ante otra profesión que no logró estudiar:

“Me lamento no haber estudiado psicopedagogía, porque todavía siento empatía por el tema, quiero entender por qué y dar una solución. Y más ahorita que estoy viviendo con mi hija una situación difícil por dificultades de aprendizaje” (Marycarmen, 33 años).

Las vivencias en general están atravesadas por el contexto histórico social y además por el sentir; es decir, por una dimensión emocional y afectiva. Esta dimensión no ha sido tenida en cuenta en las investigaciones y análisis sobre la relación familias-escuela. Si se retoma lo encontrado en el estado de la cuestión, se tiene que las únicas menciones a lo emocional se dieron en estudios sobre población migrante y en aquellas que se centraron en las tensiones entre padres/madres y docentes. Es por esto, que resulta necesario rescatar estas implicaciones de la educación respecto al impacto en las trayectorias de madres y padres. El sentimiento de descontento ante lo que implicó no estudiar y lo orgulloso que puede tornarse hablar de un progreso y continuidad en estudios, planes o experiencias educativas son una fuente importante de análisis con relación a las significaciones y motivaciones frente a la educación escolar.

La dimensión emocional y afectiva en las propias experiencias brindan otra mirada desde las reflexiones de adultos que ahora están en una posición de padres y madres en relación con la etapa escolar de sus hijos e hijas. Como las vivencias generan implicaciones en las acciones futuras, este sentimiento de *orgullo* también se vio reflejado en lo que los y las participantes esperan de sus hijos e hijas que están en la etapa escolar. Al hablar de esto, en las madres y los padres se volvían a iluminar sus miradas cuando en sus narraciones proyectaban que sus hijos estudiarán, finalizarán el colegio y continuarán con más estudios. Dando como resultado para el análisis de esta primera categoría emergente una resignificación y reedición de la idea inicial de educación. Ya que acrecen el valor instituido de la educación escolar, con uno afectivo de orgullo, de valoración hacia las consideraciones propias y meritorias y no solo a esa posible sobrevaloración de progreso que implica estudiar.

La educación que se brinda en instituciones escolares son un factor que se ha posicionado como garantía de movilidad social, de allí que el orgullo se deba comprender como un sentimiento mezclado con ideas de mejora y estabilidad a futuro. Estas vivencias de padres y madres en sus épocas escolares estuvieron marcadas por altas expectativas con relación al futuro versus el nivel académico conseguido, dado que al pertenecer a las generaciones de las últimas décadas del siglo XX contaron con la influencia de la educación como respuesta a los fenómenos sociales, entre ellos la pobreza.

Si se entrara en otros detalles ante este imaginario de la educación, se puede encontrar que Colombia no ha ofrecido una condición que asegure el nivel educativo como garantía de empleo fijo, salarios altos y ascenso social³⁵. Por ende, la percepción de otras valoraciones aporta pensamientos diferentes a los otorgados a la educación escolar, que en principio se posicionó como la fuente de cambio hacia la cultura letrada y la población culta atrayendo a las familias a inscribir a los menores a una escolaridad que les ofreciera mejores alternativas de formación. Este hallazgo, tímidamente se asoma en las narraciones de los participantes y ubica un posible cambio con relación a la concepción de educación como requisito para movilizarse en la escala social y empezar a verse como fuente de enriquecimiento personal. Lo anterior se quiere recalcar, porque llegar a generar pequeñas fisuras en lo instituido desde la motivación, el orgullo, el gusto por aprender, puede desembocar a futuro en imaginarios instituyentes con nuevas formas de ver y pensar la realidad educativa.

Apreciaciones frente a la institución escolar

La experiencia escolar de las y los participantes contó con referencias hacia docentes, procesos escolares, relación del colegio con sus familias y planta física. En cierto modo, cada uno de estos aspectos se vinculan con muchas de las situaciones ya nombradas

³⁵ Al respecto, Castillo y García indican “El mercado de trabajo juvenil colombiano tiene particularidades que lo convierten en un interesante caso de estudio: en primer lugar, Colombia presenta la más alta tasa de desempleo de jóvenes con educación superior en América Latina” (2019, p. 103). Este tipo de estudios confrontan directamente al imaginario instituido que sitúa a la educación como posibilidad de movilidad en la escala social.

por ser parte de sus vivencias y sentires. No obstante, se pueden resaltar las siguientes precisiones específicas con la institución escolar.

Con relación a docentes y los procesos de aprendizaje se resaltaban características que describían cuando un docente era amable, enseñaba con entusiasmo y contagiaba las ganas de aprender o, por el contrario, no motivaba para estar en sus clases³⁶.

“Yo escogía el mejor durazno y era ¡para mi profesora! Porque yo la quería muchísimo y ella me hizo apreciar las matemáticas y es algo que yo le agradezco. Desde ahí viene eso, el que yo ame tanto las matemáticas, me encantan las matemáticas” (Andrea, 41 años).

“Había una profesora que esa si era exigente y gritona... Uyy si le gustaba gritar a la gente... no me gustaba mucho la materia porque uyyy esa profesora si era como fastidiosa, gritona, le gustaba gritar por todo” (John, 39 años).

Usualmente una vivencia se convierte en significativa cuando brinda emociones bien sea de agrado o de desprecio, pero más allá de resaltar aspectos tan evidentes como lo son las experiencias positivas o negativas con docentes, es preciso detallar que la institución escolar realmente deja vivencias por el componente fundamental de contar con sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden (Freire, 2003). La visión de educación en su propósito de formar y guiar se mantiene presente en los recuerdos de madres y padres para los que la época de infancia y adolescencia fueron importantes y generaron en ellos y ellas apreciaciones sobre sus capacidades, talentos y gustos.

Cuando las y los docentes se vinculaban desde dimensiones emocionales y no solo académicas, abrían espacios de reflexión y marcaban positivamente el paso por el colegio. La incidencia de un docente cuando se involucra en acciones de ayuda y acompañamiento aportaba a que las vivencias escolares fueran valiosas, siendo importante en estos apoyos la comunicación que se tenía con los familiares.

³⁶ Hubo algunas alusiones respecto a docentes atractivos físicamente y que generaban otro tipo de motivaciones.

“La profesora lo que me decía y le hablaban a mi mamá era: su hijo es muy bueno para estudiar, lo que hay es que apoyarlo” (Misael, 50 años).

“Yo salía de mi casa y en vez de ir al colegio me iba a una biblioteca ¡porque a mí sí me gustaba estudiar! yo no iba al colegio era precisamente por una estudiante que me molestaba. En el colegio hicieron la investigación y obviamente el profesor metió las manos al fuego por mí, porque yo problemática no era y de hecho a mí me gustaba estudiar. Entonces él profesor fue hasta mi casa para ver qué pasaba” (Estrella, 28 años).

Las experiencias por los colegios públicos o privados mostraron coincidencias en el trato con docentes y vivencias escolares. No obstante, se resaltaban dinámicas en torno a las plantas físicas e intereses propios.

“En ese entonces yo le ayudaba a mirar a mi mami en que colegio yo podía estudiar, obviamente los colegios que a mí me hubiera gustado estudiar eran demasiado caros, porque tenían laboratorio o hacían trabajos más mecánicos, ¡porque sí los hay! Colegios que por ejemplo les enseñan cómo funciona una máquina, pero son muy caros...” (Estrella, 28 años).

“Eran colegios distritales bonitos y me acuerdo que tenían buenas zonas... la mayoría de mis colegios fueron con zonas deportivas amplias, con patios, con jardines” (Andrea, 41 años).

Dentro de las narraciones, fueron reiteradas las valoraciones hacia lo que consideraban era un buen o un mal colegio, esta referencia aludía a la percepción que les generaba estudiar en colegios privados o públicos. Retomando el valor de orgullo que implica estudiar, se identifica que este se entrelaza con la calidad educativa del colegio. Ante este aspecto se concluye que según la concepción de las y los participantes, la educación de los colegios privados era la mejor, haciendo alusiones a los horarios extensos de clase y tiempo dentro del colegio, la cantidad y diversidad de asignaturas que veían y

las acciones disciplinarias que en los colegios privados tenían mayor rigurosidad y cumplimiento especialmente en las vivencias en educación rural, católica o militar.

“Mi papá me metió en el colegio de las monjas, como él era muy católico y daba donaciones a la Iglesia entonces me metieron, en ese tiempo era internado, pero yo no me quedaba interna yo iba y venía. Las clases eran de día de 6 a 6 de la tarde. ¡Allá si era todo el día! Aprendí hacer de todo, tejer, coser, peinar... a los hombres les enseñan carpintería, soldadura, construcción. Por eso era tan largo el horario” (Isabel, 28 años).

“Mi mamá de todas maneras nos colocaba en buenos colegios. Mi hermano estudió en un colegio bilingüe, todos estudiamos en colegios privados. Cuando yo estudié ¡sí nos andaban duro! Y no solamente los papás, los profesores también” (Misael, 50 años).

Con relación a las experiencias de educación pública, sobresalieron comentarios ante lo fácil que era controvertir las normas y el manejo más flexible que tenía la institución ante situaciones como el embarazo en adolescentes, estos comentarios eran relatados como aspectos positivos y a la vez negativos porque ubicaban como ayuda de parte del colegio tener mayores posibilidades de estudiar, pero en un ambiente flexible que no generaba exigencias.

En síntesis, la apreciación frente a la institución escolar y las ideas de si es un “buen” o “mal” colegio surge según la relación con la que contaron las y los participantes y las dinámicas propias de las y los docentes. Sin embargo, existe una diferencia muy marcada identificada en las madres y los padres sobre lo que ofrece una institución educativa privada con relación a su alto nivel académico y formativo y la educación en instituciones públicas, las cuales también aportan, pero desde concepciones de menor calidad. Se resaltaba, en el caso de quienes no accedieron a la educación privada (ver Tabla 9) que la falta de recursos económicos era la principal dificultad.

Concepción de la familia de origen sobre la educación

En cuanto al papel específico de la familia de origen, conviene retomar que en las y los siete participantes existió el reconocimiento de las instituciones educativas como el lugar donde sus familias los ubicaban en respuesta a lógicas sociales. En las narrativas sobre las vivencias escolares se identifica a las instituciones como el lugar en el cual debía permanecer la infancia, de allí que las y los siete participantes contaran con acceso y permanencia en la institución escolar, tal como se esperaba socialmente y teniendo en cuenta lo que dicta la norma: los menores deben asistir al colegio y es responsabilidad de los adultos a cargo ser garantes del derecho a la educación escolar³⁷.

Para el caso de las y los siete participantes sus padres y madres fueron los principales impulsores de la importancia y el valor de estudiar ya que se basaban en la idea de que gracias a eso podrían conseguir estabilidad laboral y económica. Comentarios alusivos a la importancia de la escuela en relación directa con imaginarios de estabilidad económica y ascenso social fueron constantes en sus historias:

“Mis papás siempre decían: tienen que estudiar; ustedes tienen que ser alguien en la vida, tienen que superar a sus papás” (Magda, 40 años).

“Mi mamá me decía: estudié para que usted tenga un futuro mejor, que no esté arrancada como yo, pa’ que tenga todo lo necesario” (Estrella, 28 años).

“Mi papá siempre me decía... y lo recuerdo porque lo decía como en forma de broma: haga su carrera porque más adelante usted se consigue un mal hombre y usted tendría qué hacer, porque es una profesional. No depender de que alguien esté pendiente. Eso siempre me lo decía mi papá, siempre” (Marycarmen, 33 años).

“Mi mamá lo que hizo fue puyarnos: ¡vaya a ver estudie! ¡vaya y póngale cuidado a la profesora! ¡esté pendiente de lo que ella dice, aprendan ya que yo no lo hice, aprendan! ¡Salgan adelante! Porque ella sí lo decía” (Misael, 50 años).

³⁷ Ley 115, Ley General de Educación (1994) y Ley 12 de 1991, Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño, artículo 28.

Dentro de lo narrado se recalca que la meta de estudiar era “Salir adelante”. Estas posiciones donde el colegio responde a unos imaginarios de movilidad social ascendente en algunos casos estuvieron ligados a la experiencia de familiares que habían tenido estudios universitarios y se encontraban en mejores condiciones económicas.

En las familias de origen, solo dos familias contaron con padres o madres con niveles de educación profesional, aun así, en las siete narraciones se aludía a la importancia de la educación escolar haciendo hincapié en la finalización de esa etapa. Los participantes que no contaron con familiares con niveles educativos superiores también fortalecían la idea de movilidad social a través del paso por la educación formal. Con lo anterior se quiere decir que, independientemente de tener o no experiencias familiares que sustentaran la idea de que los altos niveles educativos eran garantía de ascenso, se identifica que la concepción está arraigada en los participantes, demostrando la existencia del imaginario social alrededor de la educación escolar como fuente de movilidad social. De allí la importancia de asistir a un colegio y de cumplir con lo definido por la institución.

La familia de origen le atribuía a la educación un valor muy arraigado al concepto de *educación como beneficio* (Cerletti, 2005; García, 2017; Garay, 2013; Ortega y Cárcamo, 2018). No repetir historias, tener presente los espejos de los padres que se esforzaban para que ellos estudiaran y buscaran otras posiciones sociales, independencia como mujeres y proyectos de vida diferentes al de ser empleados, era la influencia de la familia en sus procesos escolares, los cuales iban de la mano con el apoyo en términos del ingreso a una institución educativa. Es decir, matricularlos, comprar uniformes, útiles y demás recursos que requirieran, siempre desde la idea que sus hijos e hijas pudieran ir a estudiar, ya que, para los padres, madres y de más familiares involucrados en la educación de los participantes la importancia de estudiar estaba reflejada en brindarles los recursos materiales.

En este punto lo que se quiere destacar son las concepciones de educación a partir del deber de asistir y terminar el colegio siendo esto un imaginario construido socialmente

y heredado desde el posicionamiento de la importancia de estudiar para conseguir beneficios. La sobrevaloración que se le atribuye a la educación como fuente de garantía futura, posicionó la idea en las y los participantes que su paso por la institución educativa era necesario para sus vidas.

Las experiencias escolares se ligan indiscutiblemente con los modelos de familia de origen, al estar inmersos en lo que estas atribuían ante lo escolar se iban posicionando concepciones sobre lo que era un estudiante, el por qué y para que el colegio, lo que se esperaba de ellos y ellas al contar con educación y cómo se debía corresponder con las expectativas que sus familias atribuían al inscribirlos en el colegio. En esta medida se retoman aquellas alusiones al gusto, porque a esas narraciones se unían afirmaciones respecto a que ellos y ellas eran “buenos para el colegio” por ser aplicados, responsables con sus actividades y sobre todo porque habían estudiado y completado su educación escolar hasta el bachillerato. Tal como se había mencionado, las cualidades que indican una apropiación de la norma, de lo establecido y esperado para un estudiante era la forma de responder a la institución y al tiempo a las expectativas de sus familiares.

Lo que indica que más allá de la existencia de una estrecha relación de familiares que hayan accedido a educación universitaria y profesional, que diera ejemplos para creer en la educación, lo que se tenía era un imaginario instituido y apropiado sobre la importancia y obligatoriedad de terminar el colegio. A tal punto que no solo se involucraban los padres y madres de los y las participantes sino también otro tipo de familiares o personas cercanas.

“Mi mamá como me tuvo tan joven, se vino aquí para Bogotá... y ella me dejó donde mi tío; él me matriculó en el colegio. A nosotros nos dejaban las tareas y mi tía -que era la esposa de mi tío y le digo tía de cariño-, ella era la que estaba más al pendiente de las tareas” (Misael, 50 años).

“Yo perdí noveno donde estaba estudiando, y entonces para ir a repetir el año me fui a estudiar a un colegio cerca de mi abuelita. Mi mami y mi papi me dijeron: ¿te quieres ir con tu abuelita? para ayudarla y de paso repetir el año ¡a mí me

pareció woouu! Dije: rico, no voy a vivir con mi mamá, no voy a vivir con mi papá... hagámosle, vamos a estar con mi abuelita” (Magda, 40 años).

“Con mi tío no es mucho lo que yo me hable a pesar de que él es padrino de confirmación... de pronto sí con la esposa. Después que murió mi papá ella estuvo muy pendiente de mí. Esa tía me mandó para Barranquilla, allá fue donde yo terminé mi bachillerato” Isabel (28 años).

Al vincularse otras personas en la formación escolar de las y los participantes se rescataba que la familia apoyó la etapa escolar desde la inscripción o búsqueda de colegio y proporcionando elementos materiales, y apelando a que lo referente al estudio era un asunto propio de las y los participantes, quienes debían estudiar y hacer las cosas como se esperaba.

Esto permite evidenciar que existe un refuerzo ante el imaginario instituido de la educación, el cual posiciona a la institución educativa como necesaria para conseguir beneficios, especialmente económicos, de allí la importancia atribuida al deber de completar la etapa escolar como garantía de ascenso social. Los niveles educativos de la familia influyeron significativamente en los avances o cercanías de las y los participantes con la educación superior. Llegar a hablar de posibilidades de proyecto de vida al finalizar la educación escolar no era parte de las conversaciones familiares de los participantes que tenían padres sin estudios escolares completos, para mayor detalle de los aspectos educativos de la familia de origen se puede observar la Tabla 10.

Tabla 10. Características de las familias de origen de las y los participantes

	PARTICIPANTE	FAMILIA DE ORIGEN	NIVEL EDUCATIVO DE SUS PADRES/MADRES	FAMILIA CREADA/ NIVEL EDUCATIVO DE LA PAREJA
1 ra G E N R A C I Ó N 1970 - 1982	MISAEEL	Madre a los 15 años, padres separados con presencia del padre en la crianza. 5 hermanos menores (dos mujeres y tres hombres).	Madre y padre/ primaria incompleta. Padrastra sin incidencia en las narraciones	Primer hogar con Erika (45 años) / primaria completa. Conviven 11 años, 5 hijos. Segunda unión con Nelcy (40 años) / bachillerato completo. Conviven hace 19 años, dos hijos (18 y 7 años).
	ANDREA	Padre (violento y alejado de la crianza), madre (trabajadora), 9 hermanos, 1 fallecido (5 hermanas y 3 hermanos)	Madre/bachillerato completo Padre/ sin estudio.	Casada hace 20 años con Wilmar (45 años) / bachillerato incompleto, tres hijos (8, 17 y 21 años).
	MAGDA	Padre (pensionado, dedicado al hogar) fallece cuando ella tenía 18 años. Madre (trabajadora). Dos hermanos (uno mayor y otro menor)	Madre/ profesional Padre/ bachillerato incompleto.	Unión libre con Alfonso (35 años) / bachillerato completo, formación en vigilancia y escolta. Un hijo (12 años). Actualmente llevan un año separados.
	JOHN	Padre (dedicado al trabajo), madre (hogar, trabajadora), cuatro hermanos (3 mujeres, 1 hombre)	Madre/ bachillerato completo a los 50 años. Padre/ sin estudio.	Primera unión a los 18 años, dos hijas (19 años y una hija fallecida). Segundo hogar con Yurany (31 años) / bachillerato incompleto, conviven desde hace 13 años, un hijo (10 años).

<p>2da G E N R A C I Ó N Final de década 1980</p>	<p>MARYCARMEN</p>	<p>Padres separados con incidencia en la crianza por ambos. 4 hermanos (3 mujeres y 1 hombre) por parte de mamá y 5 hermanos por parte de papá.</p>	<p>Madre/ profesional Padre/ profesional</p>	<p>Casada con Yulebert (37 años) / bachillerato incompleto, conviven hace 8 años, dos hijas (6 y 5 años).</p>
	<p>ESTRELLA</p>	<p>Padres separados, sin contacto con el padre. Convivió con su madre, padrastro (insinuaciones de posible abuso). Un hermano 8 años menor sin incidencia en las narraciones.</p>	<p>Madre/ bachillerato completo. Padre/ ausente Padrastro sin incidencia en las narraciones.</p>	<p>Primer hogar con un hombre (38 años), nace su primer hijo (11 años). Segundo hogar hace 5 años con Joan (31 años) /pregrado incompleto, actualmente en estado de embarazo de su segundo hijo (8 meses de gestación) Convive por épocas con el hijo de su pareja (11 años), el cual considera otro hijo.</p>
	<p>ISABEL</p>	<p>Entregada en adopción a los 2 años. Con contacto con su madre y 8 hermanos. convivía con su padre adoptivo, quien falleció cuando ella tenía 17 años y la pareja (mujer 35 años menor). Presencia del padre biológico con violencia a toda la familia.</p>	<p>Madre/ primaria completa, a los 50 años Padre adoptivo/ profesional Padre biológico/ sin estudio.</p>	<p>Primera relación a los 17 años nace su primera hija (11 años) Convive con José (39 años) /bachillerato completo, con dos hijos (7 y 5 años). José considera a la hija mayor de Isabel como otra hija. Actualmente conviven, pero no son pareja.</p>

En esta línea de análisis, queda muy a lugar detallar que se encontraron experiencias desde concepciones rígidas que orientaron el estudio posterior al colegio a partir de lo que se concebía relevante en términos económicos, puesto que no todos los aprendizajes eran bien vistos. Concebir la educación en pro de un interés personal y de la motivación en algún tema que no esté en concordancia con retribuciones económicas estables, fueron motivo de discrepancias entre los y las participantes y su familia. Muchas de las experiencias aludían a cómo sus padres y madres interrumpieron proyectos educativos por no estar acordes a ese imaginario de beneficio económico que se tenía de la educación.

“Estando en el colegio, duré como dos años en la Defensa Civil colombiana donde aprendí primeros auxilios y toda esa cuestión. Yo iba a hacer un curso para graduarme y seguir en la Defensa Civil colombiana y mi mamá me dijo: ¡NO!, que eso era una vagancia, que eso era una bobada...! y no me dejó, no me dejó, y no me dejó. Entonces a mí me dio como mal genio, rabia y entonces dije ya no termino el bachiller tampoco” (Misael, 50 años).

“Quería estudiar diseño de modas, pero mi papá decía que sí, que era buena carrera pero que él me quería ver en la policía. Cuando yo entré a 10º él me metió a la policía a estudiar. Él tenía una sobrina que estudió eso y en ese tiempo o incluso ahora ¡es la replata que gana uno! Tiene muchos beneficios: ella tiene 30 y algo de años y ya está pensionada, ya tiene su casa y mejor dicho, digamos la vida arreglada” (Isabel, 28 años).

“A mí me gustaba la parte militar porque mi papá fue militar antes de ser profesor y él consiguió influencias, pero ahí si mi mamá no me dejó ir... yo acepté lo que mi mamá decidió por mí en ese momento y lo tomé y lo acepté... Mi mamá desde su experiencia me mostró que enfermería era un buen trabajo” (Marycarmen, 33 años).

Lo anterior permite el análisis con relación al papel de la familia desde implicaciones del imaginario de beneficio económico contra el interés propio. Concebir la educación

como un beneficio es la idea imperante con la cual crecieron las y los participantes de esta investigación, dejando en relieve que, aunque el gusto por estudiar estaba presente, primaron opciones de proyecto de vida que sus padres y madres concibieron más acordes para impulsar en ellas y ellos³⁸, según Barrett y McIntosh (1995) en la etapa de adolescencia es común que los padres tengan conceptos diferentes ante lo que sus hijos quieren para sus vidas, ya que las opciones que estos quieren tomar los padres suelen verlas como erróneas.

En este orden de ideas se indica que el apoyo de la familia siempre fue orientado hacia opciones de formación y educación encaminadas a finalizar sus estudios escolares con miras a aspiraciones que respondieran a lo esperado en movilidad social. Durante las entrevistas las y los participantes llegaron a reflexionar sobre las implicaciones de las decisiones propias, el contexto en el que crecieron y la posición socioeconómica en la que se encontraban. Las situaciones económicas, violencia intrafamiliar, orfandad, el número de hermanos/as, los abusos de todo tipo que enfrentaron, la separación de sus padres y el encontrar mayores posibilidades de trabajo que de estudio, fueron parte de las experiencias de estos siete padres y madres que culminaron con el sentir de que “*quedaron ahí*”, que no hubo un avance en términos de formación académica y que fue a partir de lo vivido en sus familias de origen y el contexto en el que crecieron que también se detuvieron.

Educación como referente de movimiento

“La idea era que como la mayoría de la familia y los tíos poco estudiaron, mi mamá era una mujer que tampoco estudió..., entonces ellos no..., como que no [le veían importancia al estudio]. Si estudiaba bien y sino también. No le veían problema. [baja la voz] Y *yo no terminé* el bachiller por eso...” (Misael, 50 años).

³⁸ Según lo expresado por Diana Uribe en la conferencia “¿Cómo entender los grandes sucesos del siglo XXI?” (Canal Universidad EAN, 2019), este tipo de situaciones fueron un común en el siglo XX lo que proporcionó bases para la revolución de los años 60’ desde el punto de vista de la búsqueda de decisiones propias en la juventud, siendo partícipes y buscadores de ser los protagonistas de sus vidas y no réplicas de sueños de sus padres, cuando los adolescentes de muchas familias eran coartados por intereses ajenos aparecieron motivaciones para transformaciones en proyectos de vida.

“Yo hice solo 2 o 3 semestres [universitarios] y **no seguí**” (Magda, 40 años).

“Yo la verdad no sé... me dediqué fue a otras cosas y **no seguí**, no tuve la oportunidad, pues... de seguir. Nos quedamos (...) mi hermana se quedó igual que yo... **ahí**...” (John, 39 años).

“Porque yo hubiera terminado mi bachiller de pronto hubiera terminado una carrera, **yo hubiera podido seguir**” (Misael, 50 años).

“Yo **no pude seguir** estudiando en la universidad ni nada, porque esos eran mis planes, pero terminé el bachillerato embarazada de mi hijo mayor, entonces planes de estudio **ahí** se quedaron” (Andrea, 41 años).

¡Hasta ahí llegue! Fue un sentido reiterado que se rescata de los y las participantes, quiénes luego de recordar lo vivido en su etapa escolar, finalizaban sus narraciones con un tono de voz bajo.

Madres y padres participantes manifestaban que no pudieron seguir estudiando, pero tienen claro que sus hijos e hijas lo deben hacer. Estas alusiones hacia el seguir o quedarse ahí, fueron analizadas e interpretadas como alusiones al *movimiento*. Siendo esto una de las confrontaciones de la investigadora con sus propias percepciones³⁹.

Retomando las características de las madres y padres participantes catalogados por las docentes del Colegio Próspero Pinzón IED como indiferentes ante el proceso escolar de los hijos e hijas, se inició la investigación con una percepción en que tal vez la educación no tenía mayor importancia para ellos, pero lo que se encontró es una significancia de la educación como acción de movimiento completamente relevante para las exigencias de la vida. Sus experiencias se detuvieron... y esto implicó no poder continuar en ese movimiento en que no solo se abarcaba el concepto de ascenso social sino el concepto de autosuperación, de lograr metas, de continuar aprendiendo temas que les gustaban.

Para esta categoría de análisis, es significativo entender la educación como sinónimo de movimiento, ya que cómo se ha mencionado, el imaginario instituido solidificó el deber

³⁹ Tal como indican los postulados del círculo hermenéutico abordado en el capítulo dos.

ser; se debe estudiar, se debe terminar el colegio, se debe ser bachiller. Al ser esta la idea recalcada con la que los padres y madres asistían al colegio se fue institucionalizando la concepción de superación a través de la educación. Pero, ante esto los y las participantes aportaron pinceladas valiosas para el análisis ya que al incluir en sus evocaciones de lo vivido; el gusto, la fascinación y las búsquedas propias de culminar sus procesos escolares, rescatando el valor de la autogestión y la responsabilidad que ellas y ellos asumieron, permiten un atisbo para entender que la educación no solo se rige por el imaginario ya solidificado del deber ser, sino que este se va traslapando con aspectos como el gusto e interés propio.

Interés que puede ir en línea con la idea de no quedarse como sus padres, pero ya no solo desde miradas materiales y económicas, sino vinculando aspectos como la tranquilidad o el valor del conocimiento:

“A uno le venden el tema de la universidad como algo económico y no como el tema de aprender porque le guste, estar en un trabajo que a uno no le gusta es tenaz. No quiero ver a mis hijos algún día en un trabajo que no les gusta, eso psicológicamente lo mata a uno mucho. El conocimiento es súper importante tengan o no tengan un buen trabajo, porque al final de cuentas la plata no es todo” (Estrella, 28 años).

“Porque una persona que estudia tiene más énfasis para relacionarse con más gente, ser más respetuoso y de pronto abrirse más caminos. Mi hijo me dice que quiere ser profesor y bueno... pero también lo tengo en que quiero que sea comerciante, a él le he mostrado muchas líneas” (Misael, 50 años).

“Yo a mi hijo le insisto lo que mi papá me insistía a mí: hay que estudiar, tiene que tener una carrera, usted tiene que tener su propia empresa, usted tiene que buscar ser empleador, más no empleado. Eso es lo que yo le digo a mi hijo y eso era lo que mis papás me decían” (Magda, 40 años).

“Los fines de semana hacemos los tamales y los vendemos. Quiero que mi hija se enfoque en eso y nos ayude para que ella también tenga su plata y la sepa

administrar. Enseñarle lo que a mí me enseñaron que entre el colegio y trabajar es bueno pa' la vida, no depender de nadie" (Isabel, 28 años).

"A mí me encanta aprender, siempre en mi vida me ha gustado mucho, me gusta leer, me gusta hacer varias cosas (...) Porque la plata no lo es todo... yo trabajé con una odontóloga y ella me enseñaba ¡era lo más importante, aprender!" (Andrea, 41 años).

Ante este análisis, se coincide con lo expresado por Silvia Grinberg (2008) cuando en el capítulo tres de este documento, se nombró que la promesa de la educación se va reeditando con el tiempo. Siendo entonces, un resultado de gran potencia la concepción de educación como movimiento, como posibilidad de no quedar en el mismo lugar y reeditar una concepción tan instituida como lo es la educación como beneficio para dar cauce a un imaginario instituyente de gran fuerza que ubique al saber en la prioridad de la educación y no a la economía, ni a los intereses capitales de la movilidad social.

Ahora bien, ser padres y madres fue la experiencia que para las y los participantes marcó una pausa y para muchos un fin, de continuar con sus gustos por aprender, por ello las anteriores narraciones dan paso a concepciones que ya ubican visiones no solo desde sus experiencias escolares, sino como madres y padres. En este punto, se observa que no fue coincidencia no seguir los estudios o los planes de lo que les llamaba la atención y el inicio de la maternidad o la paternidad, por el contrario, fue un común en los siete participantes notar que una etapa finalizó justo cuando la otra empezó (ver Tabla 11) y el movimiento se detuvo.

Aquello que alguna vez se pensó, fue desplazado para iniciar otra etapa de la vida, sin llegar a alcanzar o culminar lo soñado, lo proyectado, lo querido desde el gusto por estudiar porque fue cuando también apareció la maternidad y paternidad y la expresión que queda como común a todas y todos: ¡HASTA AHÍ LLEGUE!

Tabla 11. *Inicio de la maternidad y paternidad de las y los participantes*

INICIO DE MATERNIDAD/ PATERNIDAD				
	MISAEL	ANDREA	MAGDA	JOHN
1ra Generación 1970-1982	A los 19 años, un año después de cursar grado 11° sin terminar	A los 18 años, estando en grado 11°	A los 29 años durante su segundo intento de estudios universitarios	A los 18 años al año siguiente de graduarse del colegio
2da Generación Final de la década 1980	MARYCARMEN A sus 27 años luego de finalizar su pregrado	ESTRELLA A los 17 años, estando en grado 10°	ISABEL A los 18 años al año siguiente de graduarse del colegio	

Luego de todo el recorrido por las vivencias y sentires de las madres y padres participantes, se ubicó de manera completamente pensada e intencionada este final del capítulo desde la concepción de educación como movimiento, siguiendo la lógica de trayectoria de vida de las y los participantes, en la que se da la transición de pasar de ser estudiantes, adolescentes e hijos/as a iniciar sus maternidades y paternidades. Dando así una apertura y unión con el abordaje de familias, es decir con la segunda parte de la división propuesta para los referentes teórico -conceptuales, que se abordarán en el siguiente capítulo.

Capítulo 5. Familia como institución

*Desde el momento en que aparecieron las dos rayas en la prueba de embarazo,
un eco me repetía “hasta aquí me llegó la vida”
y después de doce años,
empiezo a escuchar a estos padres y estas madres con alusiones de
“hasta ahí llegue...”
e inevitablemente pequeños reflejos de una vida, que pudo ser la mía,
empiezan a surgir alrededor de sus narraciones.*

*Identificarme con sentimientos de
temores y angustias,
ante lo que se quiere ser como madres o padres
tristezas o desesperanzas
entre quienes somos madres o padres dejando de lado otros proyectos
y al final del día quedar con un sentir punzante
de una vida tensionante entre,
lo que se quiere, se debe y se tiene.*

*Comprensiones de mí misma,
se hicieron visibles a partir de lo que
hombres y mujeres
atravesados por
la maternidad y la paternidad narraron...*

*Saber si la educación realmente se detuvo a causa de un ser nuevo
será un misterio que no revelaremos,
ya que habrá varias razones y pocas investigaciones.
Pese a eso, ahora puedo entender que
en diferentes momentos y circunstancias
la maternidad y la paternidad
ha logrado que muchas personas coincidamos en un sentir.*

Ese que nos detiene, que nos para, que nos pausa...⁴⁰

⁴⁰ Reflexión personal sustentada en la experiencia de la investigadora, junto a las narrativas y voces de las y los participantes, con una mayor influencia de los diarios de campo de las entrevistas del 10 y 19 de noviembre y 6 de diciembre del 2021.

Es preciso iniciar con este tipo de reflexiones personales que me traspasaron de manera tajante como investigadora⁴¹, ya que en estas se pueden notar comprensiones ante equipajes culturales que constituyen experiencias y relaciones de la maternidad y paternidad. Al identificar mi propio trasegar como madre, en las narraciones y la aproximación a las categorías teórico- conceptuales me permití un ejercicio de autorreconocimiento desde un lugar de enunciación distinto al que se propicia en los apartados anteriores.

Posicionarme de manera activa durante la investigación e identificar vivencias similares con las y los participantes, que al igual que yo, encontraron diversas formas de ser y estar en aquello que se concibe como familia, propició que tanto el epígrafe con él que se inicia el capítulo, como el ejercicio completo de escritura de esta tesis, se fuera direccionando casi orgánicamente desde la comprensión y análisis de las anotaciones en los diarios de campo, la revisión de las entrevistas y los objetivos planteados. Haber coincidido en sentires y pensamientos del inicio de la maternidad y paternidad, incitaron a una toma de apuntes detallado y preciso en el lenguaje oral y corporal de las madres y los padres, que permanentemente se vincularon con mis propias confrontaciones y emociones. De allí que, se logre reconocer la línea de continuidad con relación al lugar indicado para situar dentro del documento el abordaje de estas últimas categorías teóricas- conceptuales.

Como esta investigación se soporta en la categoría macro de imaginarios sociales, con dos instituciones precisas para el análisis: la escuela y la familia. Se dio la entrada a la primera parte del desarrollo teórico de educación escolar y su complementó con la relación normativa de la familia en el capítulo tres, para así dar paso a los primeros hallazgos encontrados en las vivencias escolares de madres y padres cuando eran estudiantes. Como inmediatamente finalizada la etapa escolar o en los últimos años de esta, la mayoría de las y los participantes iniciaron su maternidad y paternidad (ver capítulo 4, Tabla 11), se decide continuar de la misma forma el orden de escritura y

⁴¹ De allí que me permita pasar a una escritura en primera persona.

análisis. Razón por la que se ubica en este capítulo la segunda parte de lo teórico-conceptual.

Alrededor del análisis de la familia como institución, se retomarán referentes teóricos que permitirán profundizar planteamientos bajo el marco de los imaginarios sociales. En esta categoría de familia, se integran todo tipo de aspectos sociales, personales e históricos, siendo menester retomar el concepto de institución entendida como una formación establecida socialmente, la cual regula, ordena y guía el accionar (Castoriadis, 1975). En el caso de la institución familiar, ésta es creada por la sociedad según los diferentes cambios económicos, religiosos y políticos que han atravesado los procesos socio- históricos de la humanidad. Por lo cual se aclara que, al referirse a *familia* en esta investigación, se hace referencia a la institución construida socialmente como respuesta a esos cambios históricos que suscitaron su creación.

De allí, que contemplar la categoría de familia implica comprender que está se permea constantemente por las vivencias y prejuicios de quienes, dependiendo del contexto socio- histórico en el que se ubiquen, la han estudiado. Las conceptualizaciones y debates sobre familia han hecho parte de las discusiones de sociólogos, antropólogos, psicoanalistas y demás disciplinas que han aportado a su comprensión. El término fue entendido en singular durante mucho tiempo, como referente de un modelo único que fue cambiando poco a poco gracias a la problematización generada por una realidad social compleja, cambiante y las transformaciones producidas paralelamente en diferentes estudios sociales y aportes al tema desde la academia. Ese modelo único respondía a dos posturas muy marcadas en el siglo XVIII y XIX: el cristianismo y el predominio de los aspectos biológicos asociados al ser del hombre y la mujer.

Antes de aproximarnos a los primeros referentes teóricos, se realizará un repaso por la realidad socio histórica europea del siglo XVIII, ya que a partir de esas dinámicas sociales se definieron importantes influencias en la conformación de la concepción sobre familia. Tal fue la incidencia de esta época que para el siglo XXI, aun se pueden encontrar en algunas instituciones sociales la conservación de ese referente de familia y las continuidades de demanda a sus integrantes, especialmente a padres y madres.

A partir de los avances en las creaciones mecánicas que impactaron en los fenómenos sociales alrededor de la economía, las clases sociales y la migración del campo a la ciudad que desembocaban en una serie de transformaciones, se originó la primera revolución industrial. En esta época se experimentó con el empleo de máquinas en la mayoría de las empresas ubicadas en sectores citadinos, de igual forma surgió el predominio de la propiedad privada y se consolidó el origen de la clase obrera, lo que derivó en un desplazamiento de las personas según las posibilidades de sustento y desde allí las disposiciones de grupos sociales integradas por hombres y mujeres que se ubicaban alrededor de las nuevas formas de ingresos (Barrett y McIntosh, 1995; León, 1995; Palacio, 2020).

Las economías, el poder político y la burguesía se fortalecieron con el desarrollo de las manufacturas de la revolución industrial, lo que a su vez permitió desplazamientos entre países y continentes. Estos viajes propiciaron durante finales del siglo XVIII que las personas que gozaban de un buen solvento económico y privilegios de raza viajaran desde Europa hasta Latinoamérica en medio de procesos de colonización, influyendo así en la creación de cultura y sociedad (Montoya, 2020).

Las dinámicas del siglo XVIII permitieron en el siguiente, la consolidación de la industrialización que modificó el sistema económico de Europa, propiciando que los hombres se desplazaran según sus lugares de trabajo y las mujeres los acompañaran desde la posición de esposas y cuidadoras de los hijos. Estas dinámicas sociales empiezan a sentar las bases para la conformación de la familia según un modelo nuclear (León, 1995; Palacio, 2020); el cual durante la transición hacia el cambio de siglo fue tomando fuerza en varios países.

Todo lo relacionado con los avances académicos sobre la familia se desarrollaba en Europa y posteriormente se vinculaba a Latinoamérica. En el siglo XIX al contar con mayor posibilidad de intercambio cultural, se permitió que los hombres letrados del denominado “Nuevo Reino de Granada”, llegaran a Europa y tuvieran contacto con los pensamientos, discusiones y movimientos sociales de la época y a partir de esa interacción, al retornar a su lugar de origen, estaban cargados de percepciones culturales, religiosas, económicas y de estilos de vida que permeaban a Europa y que

rápidamente se filtraban en las discusiones de este lado del mundo (Gonzalbo, 2003; Jaramillo, 2013; Montoya, 2020).

Retomando el asunto de las distribuciones sociales y las dinámicas de movilización alrededor de las fuentes de ingreso económico, se ubica en el siglo XIX el posicionamiento de la concepción de familia a partir del predominio de los vínculos biológicos y los roles específicos del hombre y la mujer. Este modelo de familia nuclear fue entendido como “una organización en torno al matrimonio heterosexual con la finalidad de la procreación, el sentido de la crianza, el cuidado de las nuevas generaciones y de las personas mayores” (Esquivel et ál., 2005 citado en Palacio y Cárdenas, 2017, p. 46). Esta unión de pareja con hijos socialmente reconocidos sustentaba en las sociedades europeas y estadounidenses⁴² del siglo XIX las condiciones para la reproducción biológica y social (Benítez, 2017; Di Marco, et al. 2005).

Para la última mitad del siglo XIX los aportes dados por sociólogos como Danzelot (1977), Durkheim (1988) o Weber (1983) por nombrar algunos, se consolidarían como referentes del tema de familia. Entre estos postulados sobresalió lo expuesto por Parson (1986), quien ubicaba a la mujer dentro de un “rol expresivo” de criar y educar; y al hombre como “líder instrumental”, quien debía desempeñarse como trabajador, proveedor económico y jefe de familia, siendo este un argumento que contó con una amplia aceptación social.

En este mismo siglo, mientras en Europa se definían bases de la concepción de familia, Latinoamérica vivía en sus recientes repúblicas con toda la carga socio- histórica que la antecedía. Como la conquista de gran parte de América del sur fue realizada por España, esta cultura a través de la colonización fundó las bases de la religión católica y las divisiones de raza, lo cual fue un referente preciso para instaurar el modelo de familia nuclear (Jaramillo, 2013). No es una nimiedad situar aspectos de este tipo, ya que la mitad del siglo XIX se empalmaba con las constituciones de los Estados republicanos

⁴² Referenciando a Obregón (2019), se pueden evidenciar los grandes cambios con los que contó Estados Unidos durante el siglo XVIII y XIX en aspectos económicos, sociales y políticos. Estas circunstancias fueron consolidando al país con un gran poder capital, y de allí que se sumara a los referentes de la época en cuanto a las concepciones de la mujer y el hombre.

que iniciaban una independencia bajo las extremas influencias religiosas y de raza. En esta línea, conviene recordar el mito religioso fundacional que posiciona y legitima socialmente a la sagrada familia⁴³ como modelo hegemónico familiar que también se arraiga en la sociedad.⁴⁴

Estos posicionamientos se consolidaron en el siglo XIX, tanto en Europa como en Latinoamérica, como un modelo que correspondía casi de manera armónica con las dos posturas iniciales: la religión con su mirada sacralizada de la familia y la biológica desde fines reproductivos (Gonzalbo, 2003). Adicional, este modelo de familia se fue robusteciendo por los intereses del Estado, de la iglesia y de la escolarización, que perpetuaron dinámicas tradicionales de siglos pasados que también correspondían a las perspectivas de diferencias según el género⁴⁵ y que ubicaban siempre en mejor posición al hombre, lo que permitía solidificar las ideologías de lo femenino y lo masculino al tiempo que aportaba al control social. Estas dinámicas desembocaron en largos periodos históricos que mantenían una regulación de la sociedad con hombres privilegiados y mujeres sumisas.

Es preciso detallar que identificar a la familia como una institución implica entender que esta fue concebida a partir de aquellos presupuestos que la moldearon y de ideologías que la fueron sustentando y fortaleciendo para llegar a ser considerada núcleo de la sociedad. En línea con los planteamientos de Barrett y McIntosh (1995), a la familia la guó una ideología con un fuerte sentido de la unidad y una singular importancia para la sociedad.

Adentrándose en los detalles, se puede notar que unido a la construcción de familia, tomó fuerza el constructo social de hombre y mujer desde el lugar de enunciación de la

⁴³ Para mayor profundidad en el tema se puede consultar los textos de María Cristina Palacio Valencia.

⁴⁴ Desde el periodo de independencia de Colombia, se evidenció el gran valor que brindaba el involucramiento de la Iglesia católica desde su participación en las luchas independentistas, lo que garantizaba que esta institución siguiese siendo parte de la base fundamental de la sociedad. La influencia continúa de la religión se mantuvo durante décadas, a tal punto que logró denominar a Colombia, como el país del sagrado corazón con el inicio del Decreto 820 del 18 de mayo de 1902.

⁴⁵ La palabra género dentro del documento hace referencia a “una categoría de análisis que nos permite analizar la diferencia entre hombres y mujeres como una construcción cultural y, simultáneamente, como una relación social asimétrica.” (Meertens, 2000, p.38)

paternidad y la maternidad. Lo que implica, que al situar una postura conspicua de la familia se estaba aportando a la conformación de la institución desde la creación de normativas y leyes bajo un modelo único de institución familiar; que además ya contaba con una singular importancia que se fue unificando con las posiciones personales que se venían instituyendo alrededor del deber ser, haciendo parte fundamental de las subjetividades y reconocimientos de hombres y mujeres.

En línea con esta perspectiva, se puede comprender cómo la ideología de familia se fue filtrando con un trascendental valor instituyente en las concepciones de las personas, convirtiéndolas en participantes firmemente disuadidos de ser parte de la sociedad desde el núcleo de la familia. Bajo esta lógica se robustecía el concepto de apropiación y de afinidad que se estaba posicionando en hombres y mujeres ante lo instituido y desde allí se ubicaban las tomas de postura que iban en línea con lo esperado en cuanto a un deber ser que la institución había promulgado.

Estas concepciones de familia iniciaban con el sacramento del matrimonio, liderado por la iglesia católica, la cual, desde la visión de autoridad divina, cobraba un rubro monetario por ubicar a la pareja bajo la bendición de Dios (Jaramillo, 2013). No está de más señalar, que Colombia dentro de sus dinámicas históricas de independencia y sociedad del inicio del siglo XIX también realizaba el vínculo de la familia bajo el modelo nuclear y las uniones matrimoniales con intereses de concentración de las propiedades y como forma de salvaguardar las riquezas, privilegiando una notable concepción de raza y linaje, que adicionalmente creaba concepciones de familias honorables (Olaya, 2007; Dueñas, 2014).

Hasta aquí, el breve recuento realizado da cuenta de la adaptación de las diferentes dinámicas que atravesaron a las sociedades y dieron origen a diferentes instituciones e imaginarios instituidos respecto de la familia, las relaciones entre hombres y mujeres y la identidad de género determinada por los rasgos biológicos. En lo concerniente a estas dinámicas histórico- sociales, se subraya que para el siglo XX ya se tenían pequeñas aperturas a discusiones en temas como la diversidad cultural, los roles de género o la individualización a partir de los intereses sociales del momento. Tal como sucedió con

la constitución nacional colombiana de 1991, siendo este un gran ejemplo de cómo los imaginarios instituidos como el de la concepción de ciudadano o la religión, atraviesan por una serie de cambios y cuestionamientos que viabilizan vicisitudes en pro de la formación de imaginarios instituyentes⁴⁶.

Para mayor claridad ante estas aperturas de pensamiento, se debe tener presente que la sociedad no puede ser entendida con un carácter rígido o estático, sino todo lo contrario. Por consiguiente, se comprende que la sociedad y sus instituciones como la familia están en constante tránsito hacia nuevas formas de relación y que eso implica hacer alusiones a posturas, interpretaciones y comprensiones diversas ubicadas en contextos y realidades con posibilidades de interpretación múltiples. Tal como afirma Castoriadis, “lo social no puede ser pensado en la lógica heredada (...) no podemos pensarlo como un conjunto determinable de elementos perfectamente distintos y bien definidos. Hemos de pensarlo como un magma” (1975, p. 293). Es decir que las concepciones se van influenciando por los distintos complejos sociales, creando capas. Al referirse al “magma” Castoriadis expone que todas las capas se relacionan dando solidez, pero al tiempo, permitiendo fisuras que dan origen a creaciones nuevas.

No obstante, aunque las fisuras y creaciones ante lo instituido tengan un inicio en pro de cambios de concepciones, se debe precisar que es cotidiano percibir líneas de continuidad ante nociones y prácticas conservadoras con respuestas naturalizadas de acciones y roles según el género y bajo el modelo de familia afianzado en el siglo XIX. Esto es parte de un legado que ha trascendido generaciones. Aun así, el planteamiento teórico de Castoriadis es enfático en definir que todos los procesos son eminentemente sociales e indeterminados (Adams, 2014), por lo cual, aunque existan continuidades estas no son determinantes para la humanidad. La capacidad del ser humano para

⁴⁶ Los imaginarios sociales son movilizadores y profundos, en este sentido pueden aparecer cuestionamientos ante las significaciones heredadas del ser, que pueden comprenderse como determinadas, pero que al ser cuestionadas tienden a resolverse desde las significaciones que se le atribuyen a eso que fue descubierto o interpretado (Castoriadis, 1975). El concepto de imaginario instituyente sitúa a la sociedad en la capacidad de fragmentar, crear, fisurar y hacer posible las transformaciones sociales.

cambiar y tener respuestas distintas es viable y por eso siempre quedan posibilidades abiertas que permiten conservar o alterar lo instituido.

De igual forma, es preciso aclarar que los cambios no se dan de manera abrupta, todo requiere de un proceso, de tiempo para que las sociedades se permitan contemplar nuevas miradas. Retomando el ejemplo de la constitución colombiana, en ella se puede encontrar la incursión de posturas distintas en cuanto a la niñez, las mujeres, los indígenas y otros aspectos legales, pero, también enfatiza en un modelo hegemónico familiar que la sitúa como núcleo fundamental de la sociedad. Esta alusión es muy a lugar para este siglo XXI, en el cual se han identificado todo tipo de visiones sobre familia, pero conservando ideas de la constitución de 1991. En la actualidad colombiana las instituciones como la escuela o la iglesia exigen, regulan y demandan a la familia según ese orden establecido de núcleo de la sociedad.

Por lo anterior, es imposible concebir un único concepto o comprensión de la palabra familia, tal como lo advierte Palacio (2020), esta palabra expresa voces plurales las cuales se ubican en contextos, momentos históricos y disciplinas que dejan en relieve una polifonía y polisemia al momento de abordar la concepción de familia. Es por esto que, dentro de las definiciones modernas, hablar de familia implica pensar en todo tipo de diversidad existente, en línea con la postura de esta investigación se concibe la familia tal como lo describe el sociólogo e historiador Ricardo Cicerchia (2014, p. 14) “Nunca ha existido un tipo único de familia, sino más bien una organización micro-social que se alberga bajo un techo, comparte el fuego y planifica las trayectorias de vida de sus integrantes, parientes o no, dentro de un entorno social” al contemplar a la familia como una organización heterogénea completamente diversa y no como un grupo específico de personas con vínculos únicamente biológicos se expande la mirada. Desde aquí se puede entender los vínculos sociales sin limitarse a visiones tradicionales, pero tampoco anulándolas.

La presente investigación, contó con la participación de cinco madres y dos padres que venían de conformaciones familiares en su mayoría distintas al modelo tradicional o constitucional de familia y que conformaron las suyas igualmente diversas, podían

tener vínculos tanto genéticos, cómo desde parentescos dados por la unión de pareja (padraastro o madrastra) como lo fue el caso de las participantes Isabell o Estrella (ver en el capítulo cuatro, Tabla 10). Agregado a esto, es significativo situar las dinámicas escolares donde es común evidenciar que los estudiantes referencian afinidades familiares de carácter paterno o materno no desde el vínculo genético sino por decisión (tíos, hermanos mayores, amigos de la familia que asumen como padres o madres). Ante estas características de las familias Di Marco, Faur y Méndez afirman que:

Las tendencias actuales muestran las profundas modificaciones que se están produciendo en las familias (...) Las formas familiares emergentes muestran diferentes relaciones de afecto, de sostén y de reproducción. Estas nuevas formas, lejos de sugerir la destrucción de la familia, muestran cómo los lazos familiares se crean y recrean continuamente. (2005, p. 20)

En línea con la anterior afirmación, se interpreta que el carácter familiar ha venido construyéndose desde los significados de las personas y en consecuencia de la sociedad. La definición de familia dada por Cicerchia (2014) y la alusión a todas las implicaciones de identificar esta categoría teórico- conceptual de familia como institución, brindan concordancia con las familias que motivaron esta investigación y que poco responden a modelos únicos.

Dar relevancia a cómo las construcciones sociales han pasado por periodos históricos que dieron origen a las transformaciones de familia y a cambios con miradas plurales hacia las familias, permiten seguir conceptualizando sobre ciertas continuidades que se mantienen en los imaginarios, pero son impactadas por luchas y movimientos sociales que giraron en torno a las ideas iniciales de familia y la identificación de roles según el género. Circunstancias que aportaron a las categorías de maternidades y paternidades, tal como se definirá a continuación.

5.1 Mujeres y hombres atravesados por la maternidad y paternidad



Quino. (1997) [caricatura]. Mafalda 6

De esta forma analógica entre los hijos y los experimentos, se describe en las historietas de Mafalda las nuevas posturas de maternidad y paternidad del siglo XX. En esta época se dio origen a avatares interesantes en la sociedad latinoamericana, donde no siempre se seguía al pie de la letra las costumbres y tradiciones con relación a las parejas o la crianza, sino que en las diferentes sociedades se permitieron ciertas distancias con el modelo único de familia. Desde la década de los años 70 los estudios europeos en clases sociales y marcadas formas familiares, a manera de eco llegaron a Latinoamérica dando paso a todo tipo de influencias extranjeras en crianza, cuidados en el embarazo, relaciones afectivas y en general una serie de manuales, revistas y artículos que empezaron a moldear las percepciones de maternidad y paternidad de la época (Beck Gernsheim y Beck, 2001; Gutiérrez de Pineda, 1999; Tubert, 2007).

Como se ha venido comprendiendo, la familia tomó fuerza como institución a partir de los modelos históricos que la cimentaron. Para el siglo XX con la inmersión de los medios de comunicación como los periódicos o revistas, fue posible identificar aspectos sociales con miradas que ya no solo se guiaban por la religión o por la concepción biológica de mujer o de hombre, sino que aparecen posibilidades de cuestionamientos ante lo que implica ser padre o madre. En esta medida los hijos e hijas ya no eran una obligación del matrimonio, sino los referentes ante las posturas que se tomarían con relación a la paternidad o maternidad y en esa línea surgían otras concepciones, los

hijos e hijas que ya no estaban en función de la subordinación al padre o, a las figuras de autoridad, sino que se inicia una apertura de darles voz a los niños y niñas que podían cuestionar, indagar y expresar sus ideas. Tal como ilustrativamente se evidenció en la caricatura⁴⁷.

Es preciso mencionar que la mayoría de las instituciones, entre estas la familia, se han apoyado en los medios de comunicación que pueden ser resistentes o impulsores de cambios en la sociedad y en la producción de imaginarios (Ramírez, 2005). Por ello, la referencia a la historieta del año 1997, como ejemplo de la transición social en la que se podía evidenciar un alejamiento del modelo tradicional y un cambio de discursos en alusiones a la maternidad, la escolaridad o el rol de la familia. Aspecto que tuvo su contraparte desde los talleres o clases impartidas en empresas que enseñaban como conformar o mantener *familias felices* desde la definición de roles de hombre y mujer que se mantenía ligada a las enormes influencias tradicionales (López, 2003).

En este marco, abordar analíticamente categorías como maternidad o paternidad, implica además de una alta rigurosidad, enfatizar en aspectos puntuales relacionados directamente con los objetivos y análisis de la presente investigación. Resaltar los aspectos que se tejen con el interés investigativo permite un encuadre de las categorías, teniendo en cuenta que los diversos e importantes aspectos que rodean las posturas y aportes respecto de las formas concretas de ejercer las maternidades y paternidades consolidarían un ejercicio que sobrepasa el nivel de investigación de una maestría. De manera que no será por un carácter de subestimación o desconocimiento que no se profundice en muchos aspectos vinculados con estas categorías.

Para dar paso al asunto de la maternidad y paternidad, es preciso advertir que estas también son categorías reconocidas como una construcción social (Prieto, 2011) por lo cual, no solo están anteceditas por la tradición o aceptación, sino que en esa

⁴⁷ La periodista Judith Gociol recopila en su obra "Universo Mafalda" (2021) muchas de las reflexiones del contexto de la mitad del siglo XX en el que nace y se desarrollan las caricaturas de Mafalda, indicando la importancia para las paternidades y maternidades que eran interpeladas con cierta "crueldad" por una generación más atrevida y soez. Estos personajes marcaron un precedente para las actuales generaciones.

construcción continua se aporta a nuevos significados, visiones y prácticas. Tal como se advirtió anteriormente, los tránsitos hacia los cambios sociales no son ejercicios rápidos de la sociedad y mucho menos las modificaciones de imaginarios. Son persistentes las continuidades y aunque el siglo XX dio mayores posibilidades de pensamiento y participación, la conformación de una institución de gran valor como la familia se había consolidado de manera tal que el rol de la mujer y el hombre dentro de ella se ubicaba desde posiciones que por mucho tiempo fueron casi estáticas.

En línea con los cambios, se evidencia que las posturas sobre el matrimonio y la vida bajo un ideal de conformación de familia con roles definidos, empezaron un tránsito transformador ante las nuevas realidades: que por un lado, ubicaban a la mujer como estudiante, trabajadora y con voz pública, aspectos que la posicionaron poco a poco en la sociedad como ciudadana, por otro lado, dieron aperturas a discusiones sobre el hombre como persona libre en la identificación de su identidad sexual, propiciando cambios ante el predominio de estereotipos de hombre heterosexual.⁴⁸ Es decir, para el siglo XX los movimientos sociales como las feministas o activistas homosexuales fueron parte de la gran fisura social que intervinieron ante lo establecido frente a los roles y modelos conservadores de hombres y mujeres, y por consiguiente de las familias.

De igual forma, la educación cumplió un papel decisivo en el cambio familiar. Dado que los roles de género fueron flexibilizando las participaciones en las esferas públicas y privadas, aportando a las nuevas posturas donde ya no se ubicaba a las mujeres con funciones femeninas y biológicas para las que se creía no necesitaban educación, ni se definía a los hombres como los únicos que debían ser fuertes, exitosos y proveedores. Este tipo de mitos ante los roles de género se fueron cuestionando gracias a la incursión de todas las ramas del conocimiento en las que podían participar todos y todas (Gutiérrez de Pineda, 1999).

⁴⁸ La homosexualidad en hombres durante la edad media era reconocida y prestigiosa (Roger, 2006). Contrario a lo vivido en el siglo XX, con la segunda guerra mundial y las posturas alemanas de homofobia donde se rechazaba la sexualidad que no tuviera fines reproductivos (Mejía y Almanza, 2010).

En la descripción de estas transformaciones pueden verse distintas transiciones hacia nuevas formas de actuar y de concebir socialmente tanto el ejercicio del ser hombre y mujer, como del paternar y maternar⁴⁹. Todo ello, expresión concreta de lo que teóricamente se ha venido planteando como imaginarios instituidos (lo dado en permanencia) e instituyentes (lo que se está dando) en las transformaciones de la dinámica social.

5.1.1 Mujer y madre, dos categorías distintas

Luego del recorrido por los diferentes seminarios de la maestría y el contacto con discursos, estudios, publicaciones y tantas reflexiones sobre lo que implica maternar. Resulta inquietante comprender que la mujer, bajo las concepciones históricas de la sociedad era identificada dentro de la fórmula de mujer igual a madre (Puyana, 2000), concepción que ha estado presente en la trayectoria histórica de la sociedad unificando la identidad femenina indisolublemente con la de madre. No obstante, en este siglo XXI se identifican variaciones importantes dentro de las concepciones que han ido modificando posiciones sociales rígidas de feminidad, roles o vínculos biológicos desde la función reproductiva.

Es notable percibir que, aunque los modelos de familia del siglo XVIII y XIX posicionaban a la mujer como dependiente, con un lugar en lo doméstico y privado del hogar, la realidad no siempre era correspondiente con ese ideal. Las mujeres históricamente siempre se han asumido como trabajadoras o vendedoras al tiempo que eran madres cabeza de familia (Gutiérrez de Pineda, 1999). Los constructos sociales creados en torno a la mujer eran parte de una visión de familia donde se fue instituyendo su rol femenino y su labor en casa. La revolución industrial, los modelos económicos, las guerras y el trasegar histórico de los siglos mencionados mitificaron la

⁴⁹ La acción en verbo es una mirada que sobrepasa ideologías naturales o sociales y se ubica en la motivación e interés para la realización del acto de maternar o paternar. Reforzando la idea expuesta por (Álvarez, Et al. 2019) ante las transformaciones parentales que van “emergiendo inevitablemente nuevos significados y formas de vivirla, replanteándose mandatos hegemónicos y patriarcales, para irrumpir en nuevas posibilidades de concebir el acto de paternar y maternar (...) presencia que va más allá del dar y que tiene estrecha relación con ser la guía tutelar de la crianza” (p. 49).

idea de mujer, madre, cuidadora y responsable de la prole, invisibilizando la alta cuota de mujeres trabajadoras de empresas (Saloma, 2000).

El predominio de la concepción de mujer ligado al hogar, la familia y los hijos/as, repercutió en el siglo XX y en la apertura al contexto laboral, ya que, una serie de oficios y trabajos que se dispusieron para las mujeres resaltaban notablemente las virtudes asociadas al cuidado, atención y organización con el que se creía era dotada de manera intrínseca la mujer. Por lo que las mujeres que no respondían a las ideas estandarizadas socialmente contrarrestaban, en especial las mujeres identificadas como obreras que se representaban como todo lo contrario al ideal⁵⁰. Es otras palabras que en la práctica el modelo de mujer bajo las ideologías de la femineidad no correspondía a las necesidades latentes de la cotidianidad, la economía y las realidades de todas.

La concepción sobre el ser mujer ha venido cambiando según la época y la sociedad, desde las visiones míticas de diosas hasta la denominación de inferioridad, ángel del hogar, monja o prostituta (Lagarde, 2005; Tubert 1996). Estas perspectivas cambiantes han permitido que las relaciones sociales de las mujeres y la maternidad ahora puedan ser identificadas como parte de las decisiones personales que no se limitan únicamente a los ideales instituidos.

Los cambios socio históricos van de la mano con las influencias sociales que se dan, siendo importante identificar que la maternidad se fue construyendo desde la configuración de la anatomía humana y sus órganos, más la pertenencia a un contexto histórico, social, económico y político influenciado por las preexistencias que anteceden al sujeto, como lo es el caso de la diferencia biológica de hombres y mujeres. A partir de los órganos reproductivos, la mujer fue ligada directamente con la maternidad, promulgando que desde la naturaleza del cuerpo femenino ya se tenía un instinto maternal (Badinter, 1981), situación que trasciende en los imaginarios actuales de muchas madres. La complejidad de la maternidad debería ser situada no solo desde lo

⁵⁰ El artículo de López (2003) describe a las mujeres del siglo XX que pertenecían a las oficinas y a las mujeres que hacían parte de las empresas, demostrando que la identidad femenina no solo se ubicaba desde las características de género sino también de clase y estatus social.

que implica el cuerpo y su función reproductora sino su historia y sus individualidades que no permiten destinar una figura única de madre (Tubert,1996).

Teniendo presente lo anterior, es posible identificar ciertas concurrencias en la maternidad, puesto que a través de la historia surgieron fuertes postulados de identidad⁵¹ femenina que permearon las subjetividades de las mujeres haciéndoles sentir erráticas en sus acciones o culpables al distanciarse de esos postulados. La cultura occidental identifica en la mujer cargas de culpa, prohibiciones y deberes (Lagarde, 1992) las cuales obedecen a la tradición de atender, cuidar, alimentar y ser las encargadas del hogar, de manera que, al identificarse con otros estilos de vida distintos a los esperados puede surgir confrontaciones respecto al imaginario instituido. Al posicionar a las madres bajo cargas ligadas al fuerte componente de género, se logró naturalizar el papel de las mujeres frente al cuidado, siendo ellas las encargadas de responder ante todo lo sucedido con sus hijos e hijas, en caso de existir carencias o problemas con ellos, serán las madres a quienes se inculpe. Aspecto que trazó en mayor medida la desigualdad en relación con la responsabilidad paterna (Puyana, 2000).

Ocurre que, los sentimientos que se creen genuinos ante el deber de una madre terminan siendo un arma que lastima cuando no se cumplen las expectativas instauradas socialmente “en la medida en que el mito maternal es más sólido e inflexible, todas aquellas experiencias que se distancian de aquel resultan altamente traumáticas, tanto para la mujer como para el hijo” (Schwarz, 2016, p.5). Estas expectativas del ser madre se pueden identificar según el tema a tratar, tal como ocurrió dentro de la presente investigación y la relación con la educación escolar de los hijos e hijas. De manera que la maternidad ligada a las cargas y culpas como parte de lo establecido, ha ocasionado que la mujer asuma una labor con relación a su esposo, sus hijos y la sociedad en general. Al respecto, una concepción de madre que indicaba que “las mujeres somos cuando lo hacemos bien para los otros. Somos cuando cumplimos

⁵¹ “La identidad se conforma en la negociación entre los discursos y las prácticas que intentan interpelar al sujeto y el aporte interpretativo de esa subjetividad particular. La identidad se gesta en la diferencia, en el contraste con otro” (Schwarz,2016)

con la identidad asignada” (Lagarde, 1992 p. 15), fue tomando gran fuerza en la sociedad.

Mencionar al esposo, es otra variable significativa de la maternidad, ya que, bajo los modelos tradicionales de la relación entre hombres y mujeres, era el hombre quien controlaba la sexualidad femenina y su capacidad reproductiva, lo que aportaba para que las identidades femeninas se construyeran en función de él. La cantidad de hijos y el placer del acto sexual fueron limitadas para las concepciones femeninas que se unían al modelo de reproducción y cuidado que tenía la mujer. Junto a su escasa voz en la sociedad de principios del siglo XX, dentro del hogar también se instauraron una serie de planteamientos sobre la infancia que llegaron con la modernidad, al modificar la idea de infancia y pasar a tratar a los niños como los tesoros más valiosos para un ciudadano, se recargaba a la mujer en su responsabilidad de cuidado y de formación de futuros ciudadanos aceptables (Puyana, 2000).

En consecuencia, se puede advertir que es la mujer, desde su papel de madre en un ámbito familiar, a quien se le atribuyeron mayores cargas. Según Di Marco et al. (2005) es ella quien desarrolla dobles jornadas, ya que cumple con su jornada laboral más el trabajo doméstico y el extradoméstico, junto a las responsabilidades de cuidado y formación. Este panorama ha ido modificándose en un gran número de mujeres, quienes han ganado nuevos espacios de participación en la esfera social de lo público, alcanzando mayor capacidad para controlar la reproducción teniendo presente sus intereses y motivaciones, lo cual las desata de la típica ecuación de mujer igual madre (Puyana, 2000).

Son fundamentales los procesos de cambios, fisuras y quiebres de la historia social ante lo instituido, que para el caso de las mujeres han sido originados por los movimientos sociales y las transformaciones de la modernidad. Para comprenderlo mejor es trascendental en esta conceptualización referenciar el feminismo, movimiento social que a través del tiempo ha venido siendo representado por mujeres que promulgan intereses desde la relación de géneros o la maternidad (Fernández, 2014; Meertens, 2000). Representantes como Yvonne Knibiehler, Virginia Woolf o Simone de Beauvoir,

han trazado caminos que permiten que en este siglo XXI las mujeres puedan elogiar públicamente su desarrollo, tener mayores niveles de expresión y posturas menos rígidas.

Aunque permanecen ciertos anclajes sociales respecto a las tradiciones de la dominación masculina, es indiscutible que estamos ante una época distinta, la cual ha permitido que las mujeres entren en un conjunto de cambios que obedecen a el poder de decisión, según Lipovetsky (1999) se habla de una tercera mujer, la cual corresponde a los modelos de la época donde los modos de socialización e individualización de la mujer han permitido dar paso al principio del libre gobierno de sí. Esta tercera mujer presenta las características de:

Desvitalización del ideal de la mujer de su casa, legitimidad de los estudios y el trabajo femenino, derecho de sufragio, «descasamiento», libertad sexual, control sobre la procreación son otras tantas manifestaciones del acceso de las mujeres a la completa disposición de sí mismas en todas las esferas de la existencia, otros tantos dispositivos que construyen el modelo de la «tercera mujer» (1999, p, 218).

Estas características han ido modificando el concepto de maternidad, desligando su valor naturalista y posicionándolo desde las identidades con mayor poder de decisión. A grandes rasgos y parafraseando a las autoras Di Marco et al. (2005), la maternidad puede vivirse bajo la experiencia privada del hogar, con un reconocimiento en el poder afectivo sobre los hijos y siendo subordinada del hombre en la esfera doméstica. Pero también puede vivirse en la experiencia social y política, donde sus prácticas vinculan las preocupaciones por los hijos al tiempo que vincula cuestiones colectivas.

Estas formas de posicionar la maternidad estarán objetivadas por una realidad, la cual será particular para cada mujer y dependerá no solo de los cambios postmodernos, sino de las culturas, tradiciones y contextos donde se ubiquen las mujeres. En el caso de esta investigación que está situada en el periodo de tiempo de pandemia por Covid-19 (SARS-CoV-2), fue sobresaliente usar la categoría dada por Vivas (2020) con relación a

“los malabarismos de la maternidad” donde la autora hace referencia a los ejercicios cotidianos que se realizan simultáneamente al mediar entre la crianza, la vida personal y el empleo. Aspectos que se unieron durante la pandemia en un solo lugar, y en la mayoría de los casos, en una sola mujer: la madre. Por lo cual, para esta investigación se definirá en el capítulo siguiente que lo que se debe reconocer es a las madres malabaristas.

Definir qué es la maternidad, es definir que este es un asunto de subjetividades personales que se ven recogidas en varios textos y reflexiones, por lo que la categoría teórico- conceptual aquí descrita sólo retomó los aspectos puntuales que se vincularon con los intereses investigativos, armonizando ciertas ideas que pueden concluir con que la maternidad en su construcción social, para fortuna de muchas, ahora puede ser entendida como el derecho de las mujeres y no una carga natural. Los anclajes de las identidades de hombres y mujeres están posicionadas desde posturas instituidas históricamente, de allí que se requieran trayectorias extensas a lo largo del tiempo, que dé a pocos van permitiendo que la humanidad trascienda en sus relaciones de género y el lugar de la mujer con miradas y posturas diferentes. Ser mujer es parte de la enunciación de libertad que se ha logrado en este siglo XXI para las madres, siendo una posición que con mirada optimista, se espera que pronto se incorpore a discusiones de veredas, municipios y regiones donde aún el rastro de posturas conservadoras es imperante.

5.1.2 Paternidad atravesada por la masculinidad

Las categorías padre y paternidad al igual que las tratadas en el apartado anterior, deben situarse inicialmente desde el lugar de enunciación de los hombres, ya que es a partir de los sujetos que se puede adherir otras categorías. A lo largo de la historia los hombres han sido reconocidos social, política y religiosamente como personas diferentes de las mujeres, con características de “mayor valor”. Por lo que para enmarcar los planteamientos que se desarrollarán aquí, será pertinente partir desde la masculinidad.

Como se ha venido mencionando, la concepción de mujer estaba ligada a su naturaleza biológica, en cambio el hombre ocupaba un lugar más social y por ende supuestamente más pensante, más valioso. Esta diferencia marcaría unos atributos con relación al momento histórico y la construcción social alrededor del género masculino. Con la llegada de la modernidad y los movimientos sociales que visibilizaron las inconformidades de las tradicionales visiones de hombre y mujer bajo roles determinados, se inició el cuestionamiento a la mirada genérica del hombre heterosexual, con poder e independencia reflejado en un cuerpo físico estandarizado (Guevara, 2002; Viveros, 2000).

Los estudios frente a la masculinidad han existido desde décadas atrás y han venido evidenciando los trasegares de los hombres a partir de continuidades en concepciones de poder y privilegios o alteraciones de perspectivas hacia diversas comprensiones. Las perspectivas psicológicas que incluyen las emociones y los impactos en las personas a través de sus experiencias han permitido que la masculinidad retome varios sentidos desde las características individuales. De igual forma la perspectiva sociocultural, reconoce que los constructos de la sociedad en términos del hombre derivan de la clase social, los momentos históricos, la raza y las relaciones de poder. Las autoras Di Marco et al. (2005), realizan un recorrido por diversos autores con diferentes perspectivas e identifican que:

La identidad masculina es una construcción cultural que se reproduce socialmente y, por ello, que no puede definirse fuera del contexto en el cual se inscribe. Esa construcción se desarrolla a lo largo de toda la vida, con la intervención de distintas instituciones (la familia, la escuela, el Estado, la Iglesia, etc.) que moldean modos de habitar el cuerpo, de sentir, de pensar y de actuar el género. Pero, a la vez, establecen posiciones institucionales signadas por la pertenencia de género. Esto equivale a decir que existe un lugar privilegiado, una posición valorada positivamente –jerarquizada– para estas identidades dentro del sistema de relaciones sociales de género (2005. p, 94).

Aunque existen evidencias plasmadas en la historia, de cómo la relación de género siempre privilegió al hombre, es importante tratar de mediar con objetividad lo que implica los ideales de masculinidad, que tampoco son del todo afables. Referenciando a Viveros (2000) se reconoce que la figura del cuerpo masculino representada de forma endiosada no solo por sus atributos intelectuales sino físicos, vigorosos y viriles estaban lanzando a la historia una imagen distorsionada y poco realista. La relación del hombre con un rol de proveedor, exitoso y altamente competente no solo era pensada para hombres físicamente estereotipados sino económica, social e intelectualmente destacados. Exigencias que solo ciertas descendencias, especialmente de hombres blancos, podían cumplir.

Pese a estas altas expectativas de masculinidad, el hombre sí contó con privilegios muy evidentes, tuviera o no las exigencias presupuestas. La pertenencia a las culturas letradas, la racionalidad, la fuerza, la autoridad y la ley del padre⁵² eran atributos meramente masculinos, que les permitían vincularse con la paternidad desde la virilidad del hombre, hecho que se posicionaba con la muestra de sus aptitudes para la procreación, las conquistas sexuales y la proveeduría (Lagardep, 1992; Puyana, 2000; Viveros, 2000), como ya se mencionó, los hombres no eran los únicos proveedores, pero si eran las figuras que se reconocían y avalaban históricamente (Tubert, 2007). Existen posturas que sitúan la paternidad desde el acto de reproducción como un aspecto relevante en la posición social de la identidad masculina y las exigencias que se destinaban para considerarse hombre. En investigaciones actuales, se evidencia que los hombres han ido cambiando esta idea (Jara, 2017).

Estas construcciones sociales sobre lo que era la masculinidad impactaron en la formación de identidades, tal como advierte Viveros “Aunque existen distintas vías para llegar a ser un hombre, algunas son más valoradas que otras y constituyen una fuente

⁵² El recorrido histórico del hombre como padre se puede ahondar en Tubert (2007), quien ilustra como él padre era quien decidía sobre el futuro de cada uno de sus hijos e hijas con relación a negociaciones, dotes, alianzas, que casi nunca estaban ligadas a sentimientos. Adicional el respeto y la obediencia era parte del trato que todos le debían. Este tipo de relaciones de paternidad fueron realizadas hasta finales del siglo XIX, menciona la autora. Siendo la ley del padre un derrotero que terminaba instituyéndose rígidamente incluso para el propio padre.

de presión para obligar a los hombres a adaptarse a las ideas dominantes sobre lo que es ser un varón.” (2013, p. 79). Estas situaciones de masculinidad han ido encarnando los cuerpos y las subjetividades de muchos hombres que se identifican con modelos viriles reproducidos por los medios de comunicación masivos, los cuales han sido transportadores de imaginarios. Para este caso, las imágenes con relación al género fueron altamente impactadas por ejemplificaciones de hombres y mujeres de países y culturas como la estadounidense (Viveros, 2000).

Desde esta concepción de masculinidad, que tiene de base la cultura que antecede al sujeto, se pueden encontrar actualmente todo tipo de masculinidades, en las cuales se tienen en cuenta los gustos, preferencias y personalidades. En línea con Di Marco et al. (2005):

Hay masculinidades más y menos duras, más y menos competitivas, hay formas identitarias más tiernas y suaves o más violentas, hay hombres productivos o estudiosos y otros más perezosos, existen los que hacen de la seducción una estrategia continua y los que optan por la fidelidad de por vida. (...) Así, el “tipo puro” de masculinidad hegemónica prácticamente no se presenta en los sujetos de carne y hueso, sino que existe una multiplicidad de rasgos que caben dentro de definiciones empíricas de masculinidad (Di Marco et al. 2005, p. 97).

A partir de esas identidades y estructuras sociales que referencia la masculinidad, también se vinculan concepciones tradicionales que pueden mantener la reproducción de las posiciones de privilegio mediante ciertas instituciones sociales. Guevara (2002) advierte que la masculinidad desde una posición social comprende una articulación entre género y ejes como la clase, la etnia o la edad que implicarían posiciones según los grupos a los que se pertenezca, dejando una transición que viabilice cambios o perpetúe fundamentos.

Bajo los anteriores enunciados, se interpreta que la masculinidad no responde a un modelo completamente hegemónico, aunque guarda grandes afinidades culturales con

un modelo tradicional entre diferentes regiones. Al fijarse especialmente en Colombia, se puede identificar que:

cada subcultura regional construyó distintos criterios de definición de la masculinidad, en los cuales incidían los ordenamientos de clase, raza y género que operaban en la nación, para obligar a los hombres a adaptarse a las ideas dominantes sobre lo que era y sigue siendo ser un varón (Viveros, 2013, p. 81).

Para las diferentes culturas, la posición del hombre se identifica con todo lo contrario que se asocia al ser mujer, es decir que todo lo atribuido al rol femenino como los oficios de la casa, la cocina, modistería y los sentimientos, eran aspectos que un hombre no podía permitirse. Este tipo de concepciones interfirieron en el desarrollo libre de las emociones y en la represión de expresiones de afecto que no eran aceptadas en la masculinidad. Desde allí también estaba posicionada la identidad sexual ya que, si es hombre le deben gustar las mujeres, aspecto que hacía que la heteronormatividad fuera el único modelo válido de interacción y de relación afectiva o sexual (Jara, 2017).

Uno de los núcleos centrales en la construcción de la identidad genérica heterosexual es la rígida percepción de las personas como cuerpos sexuales duales. De allí que se priorizaran concepciones de masculinidad a partir de las características físicas con contexturas muy distintas a las de los hombres latinoamericanos, pero que moldeaban las lógicas de masculinidad enmarcadas en un ideal y un modelo a seguir. La masculinidad permanecía ligada a los privilegios que se atribuían a los hombres y que proporcionaba la exaltación social; pero que, al no ser un modelo homogéneo, producía que muchos llegaran a no encajar o ir en contra de los ideales sociales.

Como la concepción de fuerza y sagacidad varonil, era imperante, esta se identificaba con las normalizadas relaciones de hombres en conquista de mujeres, circunstancia que curiosamente también se podía identificar en el hombre como “debilidades” de gran orgullo. Según Lagardep (1992) la mujer en medio de su subalterna condición podía tener poder, convirtiendo su posición natural reproductiva en erotismo, circunstancia que le permitía sugestionar al hombre y llevarlo a ceder ante sus requerimientos “en la

estructura patriarcal, la dádiva se da como un recurso de poder para obtener otra dádiva” (Lagardep, 1992, p, 14).

Es decir que las características masculinas y el modelo de hombre se permitía ciertas debilidades que bajo otra lectura podría entenderse como justificantes de la libertad sexual, desde la relación binaria, con la que contaron por décadas los hombres y que aun siendo debilidad era un aspecto por resaltar positivamente en la sociedad. En el caso de Latinoamérica fue mucho más libre la atribución a la libertad de la sexualidad masculina, ya que el hombre se posicionó como un galán de la seducción solo con su presencia. Situación muy distinta en otros lugares del mundo donde para ser polígamos deben poseer riquezas y bienes materiales (Lagardep, 1992).

Con el paso de las culturas industrializadas donde se reforzó la idea del hombre proveedor, la paternidad tomó tintes diversos para el siglo XX, puesto que se empezó a identificar la parentalidad centrada únicamente en la madre haciendo que el padre quedará ausente y bajo una enunciación casi simbólica. Con estas circunstancias del hombre fuera de casa y la mujer tomando liderazgo, se identificaban que las paternidades podrían estar enmarcadas bajo la idea de autoridad del hombre, pero ejercida en realidad por la mujer, o en una paternidad desorientada y con desinterés hacia la crianza, limitada a las disposiciones de la madre. Situación que direccionó hacia cambios en las masculinidades y algunos desencuentros con relación a las formas de crianza, el rol de la madre en el hogar y los vínculos afectivos con sus hijos (Viveros en Fuller, 2000; Tubert, 2007).

En vista de las perspectivas de la paternidad y de los cambios en relaciones de pareja, donde se incrementaba la separación de los padres, surgieron aportes de parte de profesionales de la psicología para orientar el “oficio de la paternidad” situación que es descrita por Tubert como, “El término oficio es interesante porque demuestra que la paternidad ya no es un poder sino que se ha convertido en un servicio y una relación” (2007, p. 126). Con estas modificaciones, incluso en el lenguaje, se lograba entrever cómo la masculinidad era un asunto que se amoldaba en función de mayores interacciones paternas.

Según Wainerman (2000) desde un estudio en 35 parejas heterosexuales en Argentina, describe que las funciones paternas responden con mayor aceptación al cuidado de los hijos, las mujeres diferenciaban de forma radical que el apoyo de los hombres con los niños era necesario en el hogar, sin que lo fuera en la misma medida el trabajo doméstico. Este estudio da una mirada más actual de las funciones paternas en relación con el cuidado. Adicional Lipovetsky (1999), describe que los hombres llevan a cabo actividades que antiguamente eran consideradas exclusivamente femeninas, las actividades de limpieza, preparación de alimentos o ir de compras, según el autor “un hombre con un título igual o superior al bachiller se hace cargo, una de cada tres veces, de las tareas denominadas «negociables»” (1999, p. 229). Estas opciones de negociar se encuentran en línea con las uniones y vínculos familiares que responden a las transformaciones de la tercera mujer.

Por estas dinámicas de cambio, en el siglo XXI se empieza a vislumbrar cómo los hombres en representación de la paternidad, juegan con sus hijos en parques o lugares públicos, están más presentes en aspectos de citas médicas o reuniones del colegio demostrando mayores intereses en ser partícipes de la crianza en términos de su concepción de paternidad y no desde visiones de virilidad. Según la autora Jara “algunos estudios señalan que la paternidad es el primer canal que tienen los hombres para expresar sus emociones” (2017, p. 30). Situación contraria con el pasado, donde se identificaba que las paternidades no iban más allá de la procreación, sin la existencia de ningún vínculo afectivo.

Es notable reconocer la modificación de la paternidad vista como una experiencia, donde las identidades masculinas aportan y construyen (Arroyo, 2020). Pese a estas nuevas perspectivas, está claro que muchas modificaciones de lo que implica la masculinidad y la paternidad también se encuentran con permanencias ante aspectos instituidos en muchas posiciones de hombres y mujeres. Ser padres aún puede ser visto como una forma de “hacerse hombres” debido a que implica tomar las riendas de una economía, un estatus social y de una familia, manteniendo expresiones desde la

ideología tradicional (Jara, 2017), pero también puede ser desde la distancia o el abandono.

Por lo que se debe resaltar que:

La paternidad se constituye, además, en una vivencia llena de tensiones y contradicciones que se manifiesta en los significados que estos varones le otorgan a la misma: si bien por un lado les genera felicidad y gratificaciones, por el otro les implica cambios, sacrificios y contrariedades en tanto que tienen creencias o ideas que no siempre van de la mano con las prácticas que llevan a cabo (Arroyo, 2020, p. 125).

Es decir que las transformaciones sociales de los roles de género y de identidad, al incluir en ellas una postura masculina con mayor intervención en la crianza y la educación de los hijos, con acciones que alcanzan no sólo a los hijos sino los compromisos en el hogar y la equiparación de responsabilidades (Viveros, 2000), puede llegar a producir tensiones que apoyen o contradigan las subjetividades masculinas.

La afinidad de la masculinidad con la paternidad puede entenderse desde la tipología que Benno De Keijzer (1998) citado en (Di Marco et al. 2005), realizó según características de hombres en relación con la paternidad de finales del siglo XIX e inicios del XX. El autor es insistente en definir que no existen formas estáticas y únicas de ejercerla frente a todos los hijos, sin embargo, se pueden relacionar categorías como:

- a) Padre patriarca tradicional: ligado al modelo de estatus de hombre.
- b) Padre ausente o fugitivo: sus vínculos son distantes o nulos en relación con los hijos.
- c) Padre neomachista: se diferencia del patriarca tradicional al admitir el ingreso de la mujer a la vida pública, sin embargo, mantiene afinidad con la posición de jerarquía que se establece tradicionalmente dentro de la familia.

- d) Padre doblante amoroso: este es un estilo de paternidad en construcción donde se incluyen a los padres que tienen acercamientos más afectivos y empáticos con sus hijos e hijas.

Finalmente y por todo lo anterior se puede definir que estos dos subtítulos parten desde una comprensión de maternar y paternar, como la acción de una mujer o un hombre en pro de un menor, sobrepasando los conceptos biológicos y las relaciones familiares hegemónicas. El siglo XXI posibilita las concepciones de diversidad y da apertura a conformaciones familiares de todo tipo; donde el acto de maternar ya no solo hace referencia a la mujer desde su naturaleza de procreación, ni paternar se entiende como el hombre proveedor.

En consecuencia, la relación de los padres y madres con sus hijos/as se aborda como las acciones de cuidado, protección, bienestar, guía, preocupación y sustento que brindan hacia los menores. Es decir, maternar y paternar serán la acción en verbo de las múltiples formas de ejercer la maternidad y la paternidad. Acción de la que solo se puede llegar a tener un esbozo general, ya que estas relaciones cuentan con todo tipo de prácticas, sentimientos e ideologías y por ello no se pueden enmarcar en acciones fijas, buenas, malas o esperadas, solo en acciones de relación influenciadas por los procesos históricos, las modificaciones sociales y los intereses individuales que surgen a partir de las trayectorias vividas y que las personas pueden replicar o modificar en sus propias formas de maternar y paternar.

Por lo que se hace importante retomar que dentro de las relaciones que se han ido estableciendo frente a la maternidad y paternidad se contemplan todas las formas de identidad, cultura, contexto, época y los aspectos singulares de cada persona, dando un horizonte extremadamente amplio a todo tipo de prácticas parentales, pero que en su mayoría pueden llegar a encajar en algunos de los modelos o aspectos mencionados.

Este capítulo, se configura como la segunda parte de abordaje teórico- conceptual, que se orienta desde la puesta investigativa planteada y enmarca la categoría como la transición desde; vivencias escolares a conformaciones familiares actuales. Las cuales han sido transformadas y afectadas por la coyuntura de los años 2020-2021. Al

robustecerse el interés investigativo desde lo inesperado de la pandemia, se dio un giro al contexto de análisis, de allí que se organizara la distribución del documento desde la entrada viable de la postura teórica de familia y estos giros contextuales e históricos que afectaron a las dos instituciones sociales de familia y escuela, en su constante relación.

A continuación, se da paso al capítulo de contexto socio- histórico en el que se ubica la investigación, con la descripción de lo vivido bajo la pandemia de los años 2020 y 2021 y posteriormente se presentará el capítulo de hallazgos con relación a los tres últimos objetivos, enfocados en quienes hoy día son madres o padres, como punto de entrada al análisis del vínculo que han desarrollado con la escuela ya no como estudiantes (abordaje del capítulo cuatro) sino desde el vínculo con sus hijos e hijas y los imaginarios sociales que lo sostienen.

Capítulo 6. Breve recuento de lo acontecido en Colombia durante la pandemia por Covid-19

Generar un esbozo de lo acontecido en Colombia a partir de la pandemia que se presentó durante los años 2020 y 2021, resulta ser un ejercicio complejo debido a la cantidad y diversidad de afectaciones vividas en este periodo de tiempo. Sin embargo, dado que la investigación incorporó el análisis de la relación familias-escuela en el marco del aislamiento obligatorio decretado para enfrentar esta situación, el tema resultó imprescindible. Por ello, este capítulo estará centrado en contextualizar de manera general la situación que vivió el país durante estos dos años y desde allí situar las particularidades que trajo consigo el cierre de las instituciones educativas y las transformaciones en la escolaridad, específicamente en el colegio de donde surgió el interés y fue el escenario de la investigación.

En el año 2019 se descubrió en China una nueva cepa de coronavirus⁵³. denominada Covid-19, la cual estaba asociada a un virus de origen animal⁵⁴. Este virus fue localizado

⁵³ Virus de ácido ribonucleico (ARN) que causan enfermedades, tales como la neumonía, especialmente en personas mayores o con la inmunidad deprimida (Tesini, 2020) y que dejó a la comunidad médica sin mayores indicios del porqué algunas personas desarrollan estados graves y otras no (Lozada y Núñez, 2020).

⁵⁴ Es de mencionar que desde el año 2002 ya se tenía un precedente en cuanto al paso de este tipo de virus hacia los humanos (Trilla, 2020).

en Wuhan capital de la provincia Hubei en diciembre de 2019 con un alto impacto en hombres mayores de 56 años que contaban con algún tipo de comorbilidad (Maguiña, et al. 2020). Inicialmente esta capital demostró cifras mínimas de personas fallecidas⁵⁵, no obstante, fue tal el impacto de esta nueva cepa, que para enero del 2020 ya presentaba una rápida propagación definiéndose como un problema de salud pública. Al cabo de tres meses, la propagación vertiginosa del virus en más de 114 países llevó a la Organización Mundial de la Salud (WHO) a declarar la emergencia por pandemia luego de una evaluación del brote y siendo la primera vez que un coronavirus llegaba a causar este tipo de amenaza (Organización Mundial de la Salud [WHO], 11 de marzo 2020).

A partir de esta declaración se dio paso a una consigna mundial para la prevención del Covid-19 denominada “Quédate en casa” con la cual se incentivaba por todos los medios de comunicación la idea del autocuidado⁵⁶ y aislamiento dentro de las viviendas. Las condiciones históricas de los contextos sociales vulnerables brindaban serias dificultades para asumir este tipo de prácticas de cuidado, ya que el quedarse en casa era más viable para una clase social media urbana y no para clases sociales más bajas o de contextos rurales. Además, este tipo de consignas, de fondo estaban invisibilizando las situaciones de contexto, economía, tecnología, servicios públicos o salud con las que realmente contaban las personas en condiciones vulnerables para afrontar la pandemia, tal como se vivió en Colombia.

Este país reportó su primer caso de contagio positivo para Covid-19, el 6 de marzo de 2020 (Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud], 2020). Pero fue luego de la

⁵⁵ Según lo informado por el médico infectólogo Maguiña Vargas al inicio del brote “la gran mayoría (80%) de los casos son asintomáticos (pueden ser contagiosos) o tienen cuadros leves con malestar general y tos ligera, en tanto que el 15 % hace un cuadro moderado con fiebre, tos seca persistente, fatiga, sin neumonía, y el 5 % hacen cuadros severos, caracterizados por fiebre constante, tos, disnea severa, debido especialmente a la neumonía viral; daño cardiovascular, falla multiorgánica, y pueden fallecer entre 3 a 4% de los afectados. (2020, p. 127)

⁵⁶ Con la declaración de la pandemia, Colombia implementó la Resolución 666 del 24 de abril de 2020 la cual definía protocolos de bioseguridad a partir de normas y medidas de protección personal, de autocuidado y de protección hacia las demás personas que incluían lavado de manos, distanciamiento social y uso de tapabocas.

declaración de la WHO que se dio inicio a medidas de contención según las directivas de Estado y las autoridades de cada capital⁵⁷. Bogotá inició etapas de cuarentenas distritales sólo hasta el 19 de marzo de 2020. Inicialmente, se decretó un simulacro de cuarentena denominado “Simulacro Vital”⁵⁸ que limitó la circulación de las personas en lugares públicos exceptuando el abastecimiento de alimentos (solo un integrante por familia podía salir a realizar compras) y a los funcionarios del sector salud, orden público o personas con extrema necesidad de circular en las calles que pudieran acreditar su situación. Posterior a las medidas tomadas a nivel distrital, el gobierno nacional declaró el aislamiento preventivo obligatorio con las mismas excepciones.

Al principio, toda la situación de cuarentena y aislamiento se reflejaba como algo novedoso, pero a medida que se iba extendiendo el tiempo de encierro y las cifras de contagios aumentaban, se iba gestando una incertidumbre colectiva. La falta de certezas sobre las diversas formas de afectación a la salud y los numerosos casos de fallecimiento por Covid-19 determinaron la extensión del aislamiento social obligatorio hasta el primero de septiembre de 2020. Es decir que, durante seis meses muchos colombianos estuvieron acatando las medidas de prevención permaneciendo en sus casas, especialmente los menores, quienes aún no contaban con lugares de esparcimiento al aire libre, ya que el aislamiento social se exceptuaba únicamente bajo condiciones de supervivencia y empleo⁵⁹.

Durante esos seis primeros meses de aislamiento preventivo obligatorio ya se contaba con flexibilizaciones graduales de movilidad en la mayoría de los sectores económicos y en los municipios del país, por lo que las personas adultas tenían más posibilidades y necesidades de salir de casa según sus ocupaciones laborales. No obstante, para ese

⁵⁷ Resolución 385 del 12 de marzo de 2020, por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020).

⁵⁸ Decreto 090 del 19 de marzo de 2020. (Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C)

⁵⁹ En los decretos era evidente la obligación de aislamiento, pero en la práctica diaria el panorama era distinto para otros tantos colombianos, las aglomeraciones de personas fueron comunes en iglesias, tiendas, reuniones familiares incluso el mismo gobierno nacional lanzó una estrategia de activación de economía denominada “días sin IVA” que dejó como resultado todo tipo de faltas ante los protocolos de bioseguridad y aislamiento social decretado. (Montaño, 2020)

momento las afectaciones con las que ya contaban varios colombianos estaban agudizadas y se había declarado un estado de emergencia económico, social y ecológico en todo el territorio nacional⁶⁰.

Como las afectaciones por la pandemia abarcaron tantos sectores, en primera medida esta contextualización dará paso al panorama vivido en términos puntuales con relación al sector salud. Para ello, es de resaltar que las medidas de aislamiento social utilizadas fueron vitales en el manejo del virus, ya que según lo informado por el Observatorio de Salud de Bogotá (Ministerio de Salud [Saludata], 2020) para el año 2020 durante las cuarentenas, los picos de contagios llegaron a cifras de 359 personas fallecidas por día, en contraste con el tercer pico de contagios vivido en junio de 2021 con el doble de fallecidos⁶¹. Luego de la apertura de la mayoría de establecimientos y las mínimas restricciones de aislamiento social obligatorio, desde el mes de marzo de 2021 Colombia reportaba un promedio de 28 mil nuevos casos de contagio por día con cifras de muertes diarias en abril, mayo y junio que superaban los 500 fallecidos; incluso el 21 de junio de 2021 alcanzó la cifra de 629 personas fallecidas⁶² (Ministerio de Salud [Saludata], 2021). Estas cifras fueron extremadamente altas en relación con el primer año de pandemia cuando la restricción de aislamiento fue más constante.

Ante la ausencia de una vacuna, el panorama de salud pública de Bogotá no era alentador. La Personería de Bogotá en enero de 2021 informó que la demanda de camas

⁶⁰ Decreto 417 del 17 de marzo de 2020 (Presidencia de la República, 2020).

⁶¹ Colombia vivió entre 2020 y 2021 tres picos de contagios, el último fue reportado por el Ministerio de Salud en junio 2021, este ministerio para el mes de agosto informó sobre las posibilidades eventuales de un cuarto pico en octubre 2022 y al llegar octubre informó sobre proyecciones de cuarto pico para noviembre 2020, los cuales nunca fueron confirmados (Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud], 2021). Sin embargo, es de aclarar que en febrero de 2022 se presentaron variaciones del virus incrementando nuevamente las cifras de contagio, pero dejando un menor número de fallecidos. Este incremento originó un último pico de pandemia en el país, pero esta vez a causa de la variante Ómicron del Covid-19 la cual según la WHO modifica la facilidad para propagarse o la gravedad de los síntomas que causa. (Organización Mundial de la Salud [WHO], 28 de noviembre de 2021).

⁶² Antes del 30 de abril de 2022 la información relacionada con las cifras de contagiados y fallecidos a causa del Covid- 19 era publicada diariamente, pero debido a la evolución de la pandemia esto se modificó y la consulta en la página actualmente brinda información publicada en diferentes periodos de tiempo.

en la sección de Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) por Covid-19 superaba el 100% de disponibilidad y adicionalmente, existía un desabastecimiento de medicamentos (Personería de Bogotá, 2021). Es decir que la capital del país presentó un desborde en la capacidad de atención ante el número de afectados por el virus y las altas cifras diarias de nuevos contagios. Esta situación llegó al punto de generar una imposición en el personal de salud que les indicaba que, debían priorizar los servicios para atender a las víctimas de la pandemia teniendo en cuenta factores como edad, comorbilidad o la presunta efectividad del tratamiento⁶³. Decisión evidentemente difícil ya que el virus resultaba ser mortal en un alto número de casos.

En consecuencia, el país estuvo bajo difíciles circunstancias de salud, que llevaron a acudir al constante autocuidado y aislamiento social mientras era posible la adquisición de vacunas contra el virus. Estas, llegaron a Colombia desde febrero de 2021 (luego de un año de declararse la pandemia) y fueron suministradas gratuitamente a partir de la distribución a grupos etarios iniciando con los adultos mayores, funcionarios del sector salud y personas propensas al virus por sus condiciones médicas. Sin embargo, según declaraciones del ministro de salud de la época Fernando Ruiz Gómez, una inmunidad de rebaño se obtendría con al menos 34 millones de personas vacunadas (Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud], 2021). Meta que resultó bastante ambiciosa, ya que las decisiones por parte del gobierno ante la compra de vacunas y distribución de estas contó con todo tipo de limitantes. Por eso, para julio del mismo año los vacunados con esquema completo eran 7.797.395 (Ocampo, 2021) es decir solo el 22.93% de la meta⁶⁴. Aun así, contar con las vacunas permitió tener mayores posibilidades de

⁶³ El Ministerio de Salud publicó el 25 de marzo de 2020 “Recomendaciones generales para la toma de decisiones éticas en los servicios de salud durante la pandemia COVID-19” los cuales indicaban que ante la falta de tratamientos específicos o pacientes con cuadros severos se debía tener prioridad de atención en pacientes que sí se beneficiaran y brindar apoyo a quienes no. Consultado el 8 de julio de 2021. <https://www.minsalud.gov.co/Ministerio/Institucional/Procesos%20y%20procedimientos/GIPS13.pdf>

⁶⁴ Es preciso mencionar que el esquema varió dependiendo del laboratorio que realiza la vacuna, en unos casos se requiere dos dosis y en otros solo una. A partir del boletín de prensa del 7 de julio 2021 de la página oficial del Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud] el Diario La República, en su versión digital resume el número de personas vacunadas, no el número de dosis aplicadas, ya que según lo informado por el boletín oficial “con corte a las 23:59 del 6 de julio, en el país se han aplicado 19.760.223 dosis, de las cuales 7.473.889 corresponden a segundas dosis y 323.506 a monodosis” (2021, párr.5).

retorno a las actividades de ocio, recreación y servicios, bajo las exigencias del carné de vacunación.

Una particularidad de la cultura colombiana que llama la atención es que previo a las posibilidades de vacunación para diciembre de 2020 ya se había retornado al encuentro social y la apertura de diferentes ferias y fiestas decembrinas en varios lugares del país, lo que permite considerar que se olvidó que la situación de pandemia requería la disposición y apoyo de todos, tal como indica Patiño “desde un sentido de responsabilidad para con los otros” (2022, p. 98). Con la salida y entrada de personas a la ciudad se aumentaron los contagios, por lo que en abril del 2021 se volvía hacer hincapié, por parte de la alcaldesa de Bogotá ante el cobro de multas a quienes no cumplieran las restricciones del aislamiento y prevención⁶⁵.

La situación en salud pública estaba sucediendo simultáneamente con el aumento del desempleo debido a la recesión económica que vino con la pandemia. En medio de la crisis económica, el Banco de la República y el gobierno colombiano tomaron acciones a gran escala que se enfocaron en las estrategias de reactivación de la economía dirigidas en primera medida al sector de la minería, el turismo y la aviación. Lo que dejó con mínimas posibilidades de crédito al sector empresarial, de agricultura y transporte (Gómez y Molina, 2020). La falta de apoyos monetarios implicaba la reducción de empleos en esos sectores y el cierre de varias microempresas que no lograban sostener salarios, arriendos y demás gastos con los que contaban, dejando como resultado una de las tasas de desempleo más altas de la última década (Gómez y Molina, 2020; Londoño, 2021). Se llegó a afirmar que el desempleo fue otra pandemia por afrontar en todas las clases sociales y niveles educativos.

⁶⁵ Según el Decreto 144 del 14 de abril de 2021 el incumplimiento de las medidas para mitigar el riesgo de contagio podrá acarrear las sanciones previstas en la Ley 1801 de 2016, tales como amonestación, multa, suspensión de actividad, cierre de establecimiento y demás aplicable (Art. 8).

Si bien, a la par el gobierno nacional desarrolló estrategias en política social que se materializaron a través de los subsidios mensuales⁶⁶ y apoyos en servicios públicos⁶⁷, estos no fueron suficientes para mantener el nivel de vida de los beneficiarios ya que las estrategias implementadas estaban proyectadas en ayudas económicas muy por debajo de los ingresos básicos de la canasta familiar (Contreras y Velásquez, 2020). Con los limitantes económicos de las personas que no contaban con posibilidades de trabajo desde casa y las múltiples afectaciones que se vivían al interior de los hogares, no tuvo que pasar mucho tiempo para que sobresalieran problemáticas en las viviendas donde se debía mantener el aislamiento. Tal como lo expone Tello “dos meses después del inicio de la cuarentena, los medios mostraban en sus informaciones el desborde de la violencia doméstica en Colombia” (2020, p. 118).

Para una sociedad acostumbrada a todo tipo de espacios de ocio, actividades al aire libre, trabajo informal y el apoyo a las familias por parte de instituciones como los jardines infantiles, colegios o fundaciones para población adulta mayor, someterla a la situación anómala de encierro e incertidumbre económica y de salud, produjo un aumento de agresiones al interior de los hogares⁶⁸, reforzando a la vez los roles de

⁶⁶ El programa Ingreso Solidario fue implementado para responder a los efectos sociales de la pandemia en los hogares colombianos registrados en condición de pobreza extrema, consistía en un apoyo económico a través de una transferencia monetaria mensual (Gobierno Nacional, Prosperidad Social, 2020). El Ministerio de Hacienda y Crédito Público, ordenó la ejecución del gasto mediante el Decreto 518 de 2020, que definió el monto de los recursos a transferir y la periodicidad y se reglamentó específicamente mediante varias resoluciones: La Resolución 0975 del 6 de abril del 2020 indicaba que los beneficiarios recibieron una primera transferencia por valor de \$160.000 pesos y una segunda por \$80.000 pesos. Posteriormente, la Resolución 1117 del 14 de mayo de 2020 modificó la segunda transferencia a un valor de \$160.000 pesos. Y finalmente, la Resolución 1233 del 10 de junio del 2020 adicionó una tercera transferencia por el mismo valor. Luego de estas resoluciones la Secretaría de Bogotá en su página oficial informaba que el beneficio de ingreso solidario bimensual era de \$400.000 pesos y su entrega estaría condicionada a que el hogar cumpliera las condiciones de permanencia en el programa, al parecer el monto variaba según el número de integrantes del núcleo familiar. Este apoyo fue entregado en Bogotá hasta diciembre de 2022.

⁶⁷ Decreto 517 de 2020 del 4 de abril, (Presidente de la República de Colombia)

⁶⁸ “La Vicepresidencia de la República, desplegó una serie de políticas públicas para contrarrestar los estragos del delito durante la pandemia, alguna de las estrategias fue la habilitación de la línea telefónica 122 por la Fiscalía y la línea telefónica 123 de la Policía Nacional para atender denuncias sobre el delito de Violencia Intrafamiliar. Por otro lado, el Gobierno Nacional expidió el decreto 460 de 2020 para que las comisarías de familia sigan operando durante la pandemia” (Aguirre y Escobar, 2021, p. 46).

género en cuanto a la sobrecarga de actividad y oficios atribuidos a las mujeres⁶⁹ y la convivencia y permanencia con posibles agresores. El aumento de las estadísticas de las llamadas a líneas de atención de inseguridad o emergencia⁷⁰ reportado por el Boletín II del Observatorio Colombiano de las Mujeres entre marzo y abril del año 2020 indicaba que:

El comportamiento de las violencias durante el Aislamiento Preventivo Obligatorio registra un incremento de casos, de acuerdo con el número de llamadas a las líneas de orientación y una reducción en los casos reportados por las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud, por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses y El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Esto puede estar relacionado con la dificultad que tienen las víctimas para poder salir de sus casas, así como la de convivir con sus agresores en entornos como el hogar y comunitario, y frente a la percepción o riesgo de ser multada o contagiarse de COVID-19. (2020, p. 7)

Por mencionar un dato relevante, según lo informado por este Observatorio solo para el caso de la línea de atención 155 se presentó un incremento de 163% de llamadas para reportar situaciones de violencia. Este tipo de estadísticas se obtienen por la comunicación de personas adultas, ya que la violencia en niños, niñas y adolescentes presentaba otra limitación, tal como lo afirma el documento Violencias contra NNA, la pandemia histórica II (2020):

⁶⁹ El proyecto de investigación de Ochoa, et al. (2015) con jóvenes colombianos que ni trabajan, ni estudian (“ninis”) realizado en años anteriores a la pandemia, es un antecedente claro ante la sobrecarga de tareas domésticas en el género femenino, ya que concluyó que las mujeres usan la mayor parte de su tiempo diario en labores asociadas a su hogar por lo que era de esperarse que durante el tiempo de cuarentena se sobrecargara el trabajo doméstico en las mismas personas y en el mismo género. De igual forma el Observatorio Colombiano de las Mujeres en su boletín II reafirman la sobrecarga en mujeres y niñas de actividades del hogar y cuidados.

⁷⁰ Líneas telefónicas gratuitas como: línea 155 Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, línea 141 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y línea 123 que unifica la atención, información comunicación y despacho de información, con el fin de permitir la acción integrada y oportuna de la Policía Nacional, las Fuerzas Militares, las agencias del Estado, e instituciones públicas, para la atención de situaciones de inseguridad y de emergencias informadas por la comunidad.

Se debe destacar que uno de los mayores obstáculos que enfrentan las niñas, niños y adolescentes en el marco del aislamiento preventivo obligatorio, es poder denunciar las situaciones de violencia a las que están siendo expuestos y expuestas. A pesar de que existen las líneas de denuncia, la situación de indefensión en la que algunas niñas, niños y adolescentes se encuentran, impiden que estos puedan acceder a las líneas de ayuda. Además, la suspensión de clases presenciales limita la capacidad del sistema educativo de canalizar denuncias y/o solicitudes de restablecimiento de derechos⁷¹ a través de docentes y psico-orientadora (p. 3).

Por todo lo anterior, se puede indicar que las cuarentenas por una parte brindaban protección ante la no propagación del virus, pero por otra vulneraba el bienestar y coartaba las actividades de todos los integrantes del hogar. Si bien las medidas de cuarentenas o cancelaciones de reuniones con aglomeración de personas han sido tomadas en pandemias anteriores (Chowell & Viboud, 2016), esto no implicaba la existencia de protocolos o formas de atención que minimizaran las dificultades. Este último asunto fue realmente el punto de inflexión que atravesó al país, teniendo presente que no se podía garantizar un aislamiento seguro y no era un asunto menor aludir a que la pandemia vivida trajo consigo más desigualdad. En palabras de la socióloga Flora Partenio “la pandemia no afectó igual a todos y todas. Sin duda afectó más a quienes ya tenían exclusiones, precariedades y formas que las ponían en un escenario de alta vulnerabilidad” (Canal Encuentro, 2020, 2m40s), al cual se sumó la violencia intrafamiliar como fue en el caso de Colombia.

En pandemias de épocas anteriores los pocos canales comunicativos existentes dificultaban el acceso a la información, aspecto completamente contrario con lo sucedido en este siglo donde se hizo presente el uso constante de dispositivos como celulares que permitieron identificar llamadas de emergencia, no obstante, también dio

⁷¹ Hay que reconocer que las instituciones educativas son espacios que permiten un nivel de protección para los NNA y esto será parte de las menciones del capítulo 7.

paso al el fenómeno comunicativo denominado “infodemia” (Organización Mundial de la Salud [WHO], 2020), el cual hacía referencia al incremento excesivo de información que permitía múltiples interpretaciones a todas las noticias, comunicados, información oficial y no oficial que circulaba referente al virus y a las dificultades sociales vividas. Durante todo el transcurso del aislamiento social las personas contaron con acceso a la información de manera casi instantánea gracias a las conexiones de internet y los diferentes dispositivos electrónicos con los que contaban, por lo que fue posible la divulgación de todo tipo de fuentes sin ningún filtro.

Los canales de circulación de información (verídica y falsa) más relevantes eran las redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea que divulgaban variadas imágenes, videos, audios o comunicados sobre el Covid-19, mensajes con informaciones sobre formas de contagio del virus, síntomas, acciones de prevención, remedios, consejos o incluso conspiraciones. (Aleixandre, et al, 2020; Vega, 2020). Ante estas situaciones comunicativas excesivas, el gobierno colombiano usó como herramienta de información nacional el programa televisivo “Prevención y Acción”. El cual fue emitido desde el 4 de marzo de 2020 hasta inicios del mes de marzo del 2021 y era presentado por Iván Duque, presidente de la época. Cabe anotar que, aunque era el medio de comunicación oficial su nivel de audiencia era mínimo⁷² y esta estrategia poco ayudaba ante la constante información divulgada en redes sociales.

Bajo el panorama de este gran cúmulo de circunstancias vividas durante los años 2020 y 2021, surgieron algunas implicaciones que beneficiaron procesos personales o incluso al medio ambiente, siendo esto un aspecto nada insignificante⁷³.

⁷² Emitido entre las seis y siete de la noche todos los días, por canales nacionales y regionales televisivos, siendo este el medio masivo de mayor divulgación del país. Este programa contaba con la presencia de ministros, epidemiólogos, infectólogos, médicos y fue el canal de comunicación oficial del Gobierno Nacional. Para noviembre de 2020 el diario El Tiempo informó que luego de 8 meses de transmisión del programa, el reporte de audiencia era muy bajo y se empezaron a suscitar posiciones de rechazo por considerar que se usaba como propaganda política. (El Tiempo, 25 de noviembre de 2020, 12:48 P. M.) <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/ivan-duque-como-va-el-rating-del-programa-diario-del-presidente-duque-551018>

⁷³ Dentro del impacto de la pandemia es posible rescatar grandes puntos a favor en cuestión ambiental por la reducción en emisiones de gases contaminantes derivados del transporte público y otros procesos;

Lamentablemente fueron más las implicaciones negativas que dejaron marcas en la historia y que hacen que retomar lo vivido implique mencionar cómo la emergencia por Covid- 19 dejó un número aciago de personas fallecidas.

Según los datos para Colombia, publicados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística a través del informe “Estadísticas vitales, nacimientos y defunciones” ([DANE], 14 de febrero de 2022) confirmaron que la cifra de defunciones a causa del virus por Covid- 19 entre enero y octubre de 2021 fue de un total de 79.700 personas, sumado a las cifras del 2020 que fueron de 50.739 personas fallecidas por causas confirmadas de contagio por el virus. Lo que dejó al país con un total de defunciones entre los años 2020 y 2021 de 130.439 personas. La incidencia del virus en términos de orfandad, especialmente en conformaciones familiares con madres y padres solteros fue indudable y se constituye a hoy en un asunto para indagar con mayor profundidad.

Frente a esta realidad del virus y su impacto en las familias, la licenciada y abogada Yolanda Patiño expone que en el caso de Colombia, ante el fallecimiento de uno o ambos padres o las posibles pérdida de empleos se “aumenta exponencialmente la posibilidad de trabajo informal por parte de los miembros más jóvenes de las familias” (2022, p. 90). Es decir que las altas cifras de personas fallecidas tendrían incidencia en las condiciones de vida de los menores, por lo que hacer frente a los efectos de la pandemia implicaba un carácter de supervivencia y todo tipo de ingreso era vital, siendo aceptable que los más jóvenes buscaran fuentes de ingresos para contribuir ante las necesidades económicas y muy seguramente dejando de lado la escolaridad, como se lee en las cifras de deserción escolar del año 2020⁷⁴.

el fortalecimiento de habilidades personales durante el encierro o la no necesidad de desplazamientos a lugares como el trabajo tal como afirman Aliaga, A. (2020), Sandín, et al. (2020) o Griebler G. et al (2023).
⁷⁴ Colombia reportó más de 100.000 estudiantes retirados de instituciones educativas para el mes de agosto de 2020 (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2020).

Los momentos de hambre, sumados a todas las dificultades mencionadas hasta aquí, pueden evidenciar que las circunstancias de los hogares no solo se tornaban difíciles, sino que requerían de redes de apoyo que evidentemente “quedándose en casa” eran difíciles de conseguir. Según el estudio de caso realizado por los doctores en administración y docentes de la Universidad del Valle, Milena Padilla y Humberto Ospina (2020), en Colombia izar un trapo rojo en las ventanas de las viviendas fue una señal de ayuda que se evidenció durante el tiempo de pandemia. Este símbolo indicaba principalmente la carencia de alimentos, haciendo visible para los vecinos la urgencia de ayuda por parte de los más cercanos, de igual forma posibilitó al gobierno focalizar la entrega de mercados solidarios en los sectores vulnerables.⁷⁵

Las “ollas comunitarias” fueron de igual forma, una alternativa para mitigar el hambre en algunos sectores de Colombia durante el aislamiento obligatorio. A partir del liderazgo de personas de la comunidad se convocaba a la población a compartir alimentos y cocinar de forma comunitaria como garantía de alimentación diaria, tal como afirman los autores del estudio de caso:

Miles de personas han perdido sus empleos, otras no pueden salir a trabajar en sus oficios informales y otras cuantas no contaban con empleo previo a la pandemia, los líderes sociales han trabajado en equipo en la búsqueda de una solución para satisfacer la necesidad alimenticia de su comunidad. (...) las ollas comunitarias han conformado un tejido social entorno a la alimentación de la comunidad (p, p 27-28).

Estas dos acciones solidarias fueron las más significativas durante tiempos de pandemia, recogiendo en ellas no solo la colaboración de la comunidad sino el apoyo a los más afectados como lo fueron los menores que quedaron en orfandad, siendo esto uno de los efectos más devastadores de la pandemia (Patiño, 2022), al igual que el impacto en la salud mental o las secuelas luego del contagio del virus.

⁷⁵ Esta estrategia dejó en evidencia que en sectores de estratos altos del país existe una pobreza oculta, dado que también en ellos se encontraron trapos rojos en las ventanas.

Cómo último acontecimiento importante en esta contextualización es imperioso mencionar un hecho social ocurrido durante el año 2021. Cientos de personas de diferentes ciudades como Bogotá, Cali y Popayán, decidieron salir a las calles para movilizarse masivamente en lo que se denominó el gran estallido social. Desde el 28 de abril de 2021 se iniciaron protestas dadas principalmente por las inconformidades que generó la propuesta de reforma tributaria presentada por el Gobierno Nacional denominada "Ley de Solidaridad Sostenible". Las modificaciones para los impuestos en la gasolina, servicios funerarios o servicios públicos, por mencionar algunos, según la propuesta presentada por el ministro de Hacienda y Crédito Público de la época Alberto Carrasquilla Barrera, indicaba que esta permitía financiar al Estado y dar continuidad a los programas sociales del país. Teniendo en cuenta la coyuntura del momento y las condiciones anteriormente descritas en las que se encontraba Colombia, esta propuesta no tardó en desembocar un paro nacional⁷⁶.

Debido a que las movilizaciones se fueron extendiendo en tiempo y participantes⁷⁷, se vieron modificadas las lógicas de cuidado y autocuidado que se intentaron mantener durante el año 2020. Al contar con la presencia de otras tantas ollas comunitarias y de un enorme número de brigadas voluntarias de estudiantes y profesionales de disciplinas como medicina, psicología, derecho y líderes sociales que brindaban sus

⁷⁶ Urrego (2021) indica aspectos generales del estallido social el cual contó con numerosas cifras de vulneración de derechos y muertes durante las protestas. <https://globalbrief.ca/2021/05/paro-nacional-2021/>

⁷⁷ Dentro de los procesos educativos de la Universidad Nacional de Colombia no era común que los postgrados se unieran a paros estudiantiles, sin embargo, ese año dentro de la Maestría en Trabajo Social en su octava cohorte en la que está inscrita esta investigación, se decidió la participación en el paro nacional y se hicieron varias reflexiones sobre la relación de las familias con esta coyuntura y su reacción en medio del estallido social. A partir de la unión de tres estudiantes (incluyendo la presente investigadora) se realizó una modesta consulta en varias movilizaciones y puntos de encuentro social como lo fue la estación de Transmilenio denominada Portal Américas en Bogotá, lugar que concentraba la presencia de familias en estas manifestaciones sociales. Este ejercicio mostró una idea presente en las familias: participar de estas manifestaciones brinda una enseñanza para hijos e hijas menores y activa un sentido de conciencia ciudadana en todos los miembros de la familia. Adicionalmente, en varias columnas de opinión se pudieron encontrar referencias al asunto de familias comprometidas en la movilización social, bajo titulares como *Las "Mamás de la Primera Línea": guardianas de la resistencia colombiana* (teleSUR, 27 mayo 2021) o crónicas como *La Pola, Chinche y Caucho Roto, la familia de la primera línea* (Cartel Urbano, 7 de junio de 2021). A esta situación social de enorme envergadura también se le atribuyó el gran número de contagios que se tuvieron en el año 2021.

servicios, se empezó a considerar que el cuidado debía ser más comunitario. Contrario a la idea de encierro o aislamiento en donde las circunstancias vividas limitaban la creación de redes.

Cabe mencionar que este último suceso desembocó en otras discusiones alrededor de la escolaridad de las y los menores. Muchos niños, niñas y adolescentes (NNA) eran los protagonistas de gran parte de las aglomeraciones convocadas por el Paro Nacional al igual que docentes de colegios públicos que se sumaron al movimiento social a partir de un paro de docentes entre abril, mayo y junio de 2021. Este hecho trajo consigo grandes cuestionamientos sobre la asistencia de los y las docentes a marchas y protestas sociales y la no exigencia de su parte respecto a la apertura de los colegios, que para esa fecha aún no iniciaban presencialidad. Esta discusión aportó una arista particular de análisis durante el transcurso de la pandemia, ya que la participación de menores junto a docentes en las movilizaciones sociales podría valorarse como factor de riesgo y vulneración de derechos al estar en las calles y no en el colegio.

6.1 Escolaridad desde el lugar de residencia

Las medidas de aislamiento social obligatorio iniciaron en Bogotá desde el 19 de marzo de 2020 y al no contar con ninguna preparación para asumir todo lo que vendría con la pandemia, acciones de respuesta con celeridad fueron un requerimiento constante. En el caso del sector educativo, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) convocó el 13 de marzo de 2020⁷⁸ una jornada pedagógica extraordinaria para el sábado 14 de marzo de 2020 (día no laboral), con el objetivo de iniciar las preparaciones y estrategias pedagógicas alternativas en caso de un cierre de las instituciones educativas.

En ese momento la Alcaldía Mayor de Bogotá había declarado estado de alerta amarilla; sin embargo, todo fue tan inesperado que el domingo 15 de marzo de 2020 el Gobierno Nacional anunció la suspensión de clases presenciales en todos los colegios del país y el inicio de la estrategia “Aprende en Casa”⁷⁹ que la SED ratificó con la Circular No. 005

⁷⁸ Circular No. 003 del 13 de marzo de 2020 (Secretaría de Educación del Distrito [SED])

⁷⁹ Estrategia implementada por la Secretaría de Educación durante la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio por Covid19, que buscó fortalecer el hogar como un ambiente de aprendizaje

del mismo día. Sólo se tuvo como única preparación la jornada convocada dos días antes, a la que pocos docentes asistieron, y las orientaciones consignadas en el documento “Sector Educativo al Servicio de la Vida: Juntos para Existir, Convivir y Aprender. Orientaciones a directivos docentes y docentes para la prestación del servicio educativo en casa durante la emergencia sanitaria por COVID -19”.

Fue así como los colegios iniciaron abruptamente una transformación en sus dinámicas, la cual exigía de parte de los docentes encontrar herramientas y estrategias proporcionadas a la distancia para las y los estudiantes de todos los grados, logrando la continuidad de los procesos de aprendizaje a partir de actividades que conservaran el vínculo educativo desde las respectivas viviendas y en compañía de familiares.

Todos los cambios se fueron dando a la par con el transcurso de la pandemia y esa coyuntura implicó que todo el sistema educativo, desde los funcionarios administrativos (secretaria, biblioteca, almacén, pagador) hasta los directivos (coordinadores y rectores) y docentes trasladaran los lugares de trabajo a sus viviendas. Por ello, muchas de las estrategias estuvieron volcadas al uso de internet como medio de comunicación directa con la mayoría de las personas y desde el Ministerio de Educación (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) se empezaron a fortalecer los medios digitales educativos. La página oficial denominada “Portal Red Académica- Aprende en casa” publicaba diversos contenidos educativos a través de videos interactivos, material de consulta e infografías. Esta página fortaleció el acceso a la información a partir de la inclusión de audios y lengua de señas.

Constantemente la SED se pronunciaba con Directivas como la No. 5 del 25 de marzo de 2020 o la Circular No. 12 del 24 de abril del 2020 que proporcionaban recomendaciones para que las familias pudieran desarrollar las actividades escolares propuestas sin olvidar la importancia de generar un ambiente propicio para aprender, jugar, descansar, entre otros. Estos pronunciamientos eran publicados de manera virtual y su divulgación apelaba a un carácter de interés propio, por lo que acceder a ellas estaba

para que las y los estudiantes continuaran sus procesos educativos con el apoyo, acompañamiento y trabajo conjunto de padres, madres y cuidadores (circular No. 005 del 15 de marzo de 2020).

condicionado a quienes tuvieran internet y la motivación en su lectura. De igual forma sucedía con los y las docentes ya que toda institución educativa era autónoma en el manejo de las estrategias y apropiación de las orientaciones, haciendo que las particularidades de cada institución fueran las que determinarían el uso de estrategias y herramientas usadas.

Los programas televisivos o radiales fueron otra parte de las estrategias implementadas por el Estado para aquellos estudiantes que no contaban con posibilidades de conectividad a internet. Situación que para el contexto colombiano implicaba un gran porcentaje; por ejemplo, en los municipios del país el 96% de los colegios tenían conectividad con menos de la mitad de los estudiantes matriculados (Abadía Alvarado, 2020). Por esta situación, los medios televisivos y radiales modificaron su programación y desde el 16 de marzo dieron paso al programa “Profe en Tu Casa” el cual se proyectaba en diferentes territorios del país a través de siete canales regionales, apuntando al mismo objetivo de la estrategia “Aprende en Casa”: acompañar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes y apoyar a las familias.

Estas iniciativas audiovisuales eran accesibles tanto por televisión como por internet, a través de la plataforma "Aprender Digital: Contenidos para Todos"⁸⁰ que según indicó el MEN (2020) en su comunicado del 9 de abril, fue una estrategia interinstitucional con recursos educativos digitales que orientaba a estudiantes, docentes, padres de familia y/o cuidadores, en las diferentes áreas del conocimiento y niveles. La programación de la Radio Nacional hacía parte de la plataforma digital RTVC Play y desde el 18 de marzo de 2020 emitió el programa de divulgación de contenidos educativos "3, 2, 1 Edu-Acción".

Estas estrategias dadas por el Gobierno Nacional formaron parte de las planeaciones de docentes que vieron viable su uso como forma de vincular a las y los estudiantes y sus familias. Claro está que cada docente fue encontrando estrategias tan particulares que

⁸⁰ Las estrategias se dieron gracias a la alianza entre el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MinTIC) y RTVC (Radio Televisión Nacional de Colombia).

al final la programación educativa estaba dispuesta al interés, motivación y autonomía de los estudiantes ya que para acceder a ella no se requería de ningún pago adicional.

Al tiempo que se iban asumiendo las transformaciones en la educación, la SED aclaraba que la responsabilidad de cumplir con las modificaciones pedagógicas en tiempos de pandemia, continuar con los aprendizajes y hacer frente a la deserción escolar era tarea directa de cada colegio, en cabeza de su respectivo rector o rectora y docentes. Por ello la Circular 006 del 17 de marzo de 2020 era enfática en responsabilizar a docentes, orientadores y directivos en la continuidad de los procesos de los estudiantes en acompañamiento curricular y de protocolos de atención en casos críticos de riesgo psicosocial que pudieran darse durante la prestación del servicio educativo no presencial. De allí la importancia de los canales de comunicación con los estudiantes y sus familias ya que las cargas que se asumían no eran mínimas y se unían a la exigencia de adquisición de nuevos conocimientos ofimáticos y tecnológicos que tanto para los docentes como para las familias implicaban un verdadero reto.

Para el caso de Bogotá, la utilización de internet fue el medio principal de comunicación a partir del software de Microsoft contratado por la SED para el trabajo institucional de estudiantes y docentes, este permitía el uso de correos electrónicos en Office 365 y el uso de las herramientas como la plataforma TEAMS usada para videoconferencias y chat grupal que podía ser conectado desde un computador o un celular que contará con acceso a internet.

Conviene nombrar que el aislamiento dio paso a la unión de diferentes organizaciones del sector educativo para hacer parte de los masivos y extensivos escenarios de divulgación digital que se abrieron durante la pandemia. El uso de plataformas de videoconferencia y transmisión en vivo donde docentes, psicólogos, investigadores, familias, académicos y demás expertos, propiciaron un contexto de interacción virtual donde se tenían conversatorios, conferencias, capacitaciones o diálogos para abordar temas alrededor del manejo de la pandemia y a la par temas de familia, escuela,

educación en casa, niñez, regreso a la presencialidad, estados emocionales y múltiples temas que suscitaban interés según las preferencias.

Estas dinámicas de encuentro virtual también fueron realizadas por parte de los colegios a través de docentes, orientadores escolares y directivos en interacción con la comunidad educativa e hicieron parte de las estrategias de acompañamiento a las familias. Aun así, fue evidente que las estrategias presentaron una gran barrera respecto a las condiciones de muchas familias, ya que la participación tenía baja asistencia, al parecer por no contar con servicio de internet o equipos para conectarse. Según el Ministerio de las Telecomunicaciones para el año 2019 la mitad de Colombia no contaba con servicio de internet (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [MinTIC], 2019), por lo cual la garantía de su adquisición para el año 2020, bajo las circunstancias que apremiaban eran indudablemente menores.

Debido a las condiciones tanto de conectividad como de desconexión de las familias, los y las docentes debían garantizar el aprendizaje del uso de las plataformas y aplicaciones tanto a estudiantes como a sus familiares y en simultáneo, debían realizar guías de trabajo para la población que no contaba con ningún tipo de conexión y que requería contacto a través de cartillas y guías entregadas en físico. Ante estas condiciones de la escolaridad era constante el llamado que hacían los colegios a las familias para que acompañaran a los menores en sus procesos, ya que una guía o una conexión a internet sin acompañamiento no lograba garantizar un aprendizaje.

Como aporte no solo a la educación sino al servicio de alimentación que se brinda en las instituciones educativas, durante el tiempo de educación no presencial el asunto de la entrega de refrigerios para estudiantes fue primordial. De acuerdo con Patiño (2022) las instituciones no solo garantizan el derecho a la educación, sino que volcán a un principio de protección integral, el cual “hace que el tema de la alimentación y nutrición de los NNA sea impostergable, ya que de esta depende su supervivencia” (p. 88).

En cumplimiento de este principio la SED desde la Circular 005 del 15 de marzo de 2020 ya garantizaba la entrega de refrigerios a las familias que diligenciaran un desprendible

de solicitud para que las instituciones estuvieran enteradas de la cantidad de refrigerios que se requerían según la necesidad. La recolección de esta información era otra tarea para docentes en su acompañamiento a los estudiantes y comunicación con las familias, con el objetivo de avisar a los encargados en el colegio y poder fijar horarios y días de entrega.

La no presencialidad implicó todo un desplazamiento de información para que los servicios continuaran su curso y para lograrlo se requirió de la destreza del docente, del interés de las familias y de la organización de las entidades externas como las empresas de distribución de alimentos, mensajerías o papelerías. De igual forma, en las familias se requerían modificaciones en las actividades diarias, cambios en la distribución de tiempo para el aprendizaje de los menores, la adquisición de equipos tecnológicos, el gasto en servicios de internet, impresiones o transporte para acceder al material educativo que las instituciones brindaban. Los adultos de cada hogar o en muchos casos los hijos e hijas mayores debían adquirir conocimientos respecto al uso de las plataformas, envío de archivos y de temas vistos según el grado escolar. Estas exigencias dejaron ver las enormes desigualdades que rodean a las familias y lo cuestionable que puede ser todo lo propuesto en materia educativa y compromiso familiar.

6.2 Colegio Próspero Pinzón IED, escenario de esta investigación

El colegio donde surgió el interés investigativo se encuentra ubicado en la localidad de Kennedy, zona sur occidental de Bogotá, la cual abarca estratos entre 1 y 4 de los niveles socioeconómicos⁸¹ de la ciudad, siendo una de las localidades más pobladas del Distrito con un alto número de población desplazada y extranjera, en su mayoría de nacionalidad venezolana. En el año 2020, Kennedy contaba con 42 instituciones educativas públicas del sector oficial, muchas de estas con presencia en diferentes

⁸¹ Estos estratos identifican las condiciones de las viviendas y las clasifican. Se concibe desde el estrato 1 al 6 y tiene gran incidencia en el cobro del impuesto de la vivienda y el pago de los servicios públicos. Es preciso aclarar que desde el año 2015 en Colombia se cuenta con el estrato 0 para inquilinos que solo cuentan con acceso desde la calle a una única habitación. (REDACCIÓN EL TIEMPO, 31 de agosto 2005)

barrios ya que la mayoría de los colegios cuentan con distintas sedes, lo que deja en total 73 colegios públicos en la localidad.

En el caso del Colegio Próspero Pinzón, este inicia su recorrido histórico desde el año 1966 cuando era identificado como la escuela “SUSANA LOPEZ DE VALENCIA”⁸², nombre atribuido a la primera dama de la Nación que falleció durante el periodo de mandato del presidente Guillermo León Valencia (1962 -1966). A partir de 1992 el colegio distrital toma el nombre de “PRÓSPERO PINZÓN” quien fue un militar destacado del siglo XIX, conservador, católico y con estricta visión de la moralidad pública.

Para el año 2019, el colegio hizo parte de la lista de los 64 colegios nuevos del sector oficial que entregaba el plan de gobierno del alcalde Enrique Peñalosa, siendo este uno de los seis colegios nuevos de la localidad de Kennedy⁸³. Esta nueva infraestructura cubría a un promedio de 1.300 estudiantes, 70 docentes distribuidos en jornada mañana (53 docentes) y jornada tarde (17 docentes)⁸⁴ con única sede. La cantidad de población que atiende el colegio hace que este se posicione como una institución pequeña en comparación con otras de la misma localidad.

Desde las transformaciones que sacudieron a los colegios durante los tiempos de pandemia, el Colegio Próspero Pinzón definió una ruta pedagógica institucional la cual

⁸² En el colegio actualmente trabaja una docente que en sus años de infancia estudió en la escuela SUSANA LOPEZ DE VALENCIA, desde esta experiencia y la experiencia de una tía de otro profesor, quien también estudió en la escuela se rescata que en esos primeros años solo se contaba con educación primaria.

⁸³ El 26 de diciembre de 2019 el alcalde Enrique Peñalosa oficializó la entrega del colegio con un avance del 95 %. Esta presentación a la comunidad es transmitida en vivo por medio de la red social oficial de Facebook de la Alcaldía Mayor de Bogotá y el 31 de diciembre de 2019 nuevamente en la red social publican un corto titulado “Colegio Próspero Pinzón en Kennedy, una obra para educación digna de nuestros niños”

⁸⁴ La distribución de docentes se conforma a partir de la entrega de la nueva planta física, la cual permite tener en una misma jornada a 1.100 estudiantes modificando la distribución de atención en las dos jornadas (mañana y tarde). A partir del año 2020 el colegio presentaba en la jornada de la mañana todos los grados escolares desde ciclo inicial hasta grado once y en la jornada tarde se mantuvo el programa inclusivo “volver a la escuela” con atención de un promedio de 150 estudiantes y la asistencia por días de los grados de décimo y once a clases extra, ya que estos cursos tienen énfasis desde el proyecto de vida y la investigación en articulación con el pensamiento lógico matemático como vínculo entre la educación escolar media y opciones de continuidad educativa en la educación superior.

contemplaba cuatro etapas y el cambio de cuatro periodos académicos a dos semestres en el año. Esto como respuesta a la cantidad de trabajo que se presentó con la coyuntura y la falta de tiempo para el cierre de periodos cada dos meses y medio. Finalmente, durante el año 2020 se implementó el cambio de evaluación cuantitativa para los estudiantes a una evaluación cualitativa. Estas modificaciones que se aprobaron en el año 2020 y 2021 en el respectivo Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) tuvieron vigencia hasta mayo de 2022.

En aspectos asociados a la población estudiantil, es de mencionar que la trayectoria histórica del colegio ha permitido que muchas familias tengan varias generaciones de estudiantes, siendo común encontrar estudiantes que son hijos o hermanos menores de egresados. Por otra parte, desde las acciones pedagógicas realizadas a principio de cada año escolar, las y los docentes consolidan bases de datos y directorios que permiten la contextualización de las familias de estudiantes, en las cuales se puede evidenciar las conformaciones familiares completamente diversas con variados números de hijos. Las familias pueden ser pequeñas (con uno o dos hijos/as) o llegar a ser numerosas (con más de cuatro hijos/as) lo cual hace que sean familias de fácil referencia entre docentes.

Como dato puntual ante las diversas conformaciones familiares, en la jornada de la tarde donde se lleva a cabo la estrategia “Volver a la Escuela”⁸⁵ educación inclusiva para NNA en extra- edad se encuentra el principal punto de atención a casos de estudiantes con representación legal por parte de personas que no son los padres biológicos; la mayoría de los padres y madres pertenecientes a esta estrategia muestran bajos niveles de educación escolar encontrando un pequeño porcentaje de padres o madres con analfabetismo⁸⁶. En el caso del aula regular, es decir educación convencional, la cual funciona en la jornada mañana, es mayor el índice de padres y madres profesionales o con estudios escolares completos, así mismo son más comunes las familias con ingresos

⁸⁵ Modelo escolarizado de educación formal, iniciado en Bogotá desde el año 2002 e incorporado en el colegio desde el año 2015.

⁸⁶ Como se indicó anteriormente, esta estrategia educativa no hizo parte de la investigación ya que al tener características diversas en su población se presentaban otras variables que sobrepasaban los objetivos trazados.

económicos estables. En ambas jornadas se encuentran varias familias con conformaciones nuevas posteriores a una o dos separaciones de pareja, por lo cual en el colegio se evidencian familias con hijos de distintas relaciones.

Estas familias que hacen parte del colegio conforman una variada representación, ya que, así como se pueden identificar familias con poco contacto con el colegio, a su vez existen familias con extremo compromiso que demuestran interés por participar en las dinámicas escolares. Aun así, las mayores dificultades que se pueden evidenciar entre docentes y estudiantes siempre recaen en aspectos como pautas de crianza, falta de acompañamiento en casa, ausencia de participación de padres, madres o representantes legales en reuniones, citaciones o talleres y poca comunicación de parte de las familias con las y los docentes. Desde la experiencia de la investigadora, se evidencia como factor común de las familias, la falta de tiempo para cumplir con las exigencias de acompañamiento a las y los estudiantes.

Respecto a las vinculaciones de trabajo de las familias, sobresalen en el colegio las de tipo informal, ventas ambulantes, restaurantes o trabajos en la Corporación de Abastos de Bogotá S.A.- CORABASTOS⁸⁷. Este tipo de características laborales de los padres y madres del colegio tuvo una gran repercusión económica durante las estrictas cuarentenas vividas en el año 2020. La localidad de Kennedy y la corporación Corabastos fueron un foco alto de contagios durante los picos de la pandemia e implicaron un cierre parcial de la corporación, situación que limitó aún más las posibilidades de trabajo. Para junio del 2020 solo un 50 % de los empleados, con horarios rotativos y estrictos protocolos de bioseguridad⁸⁸ mantendrían el funcionamiento de la central de alimentos. Situación que no solo afectó a los

⁸⁷ La corporación al ser la pionera, no solo de la localidad sino de la ciudad, en la organización del sistema de mercadeo de alimentos es uno de los lugares donde se emplea un alto número de padres y madres de familia pertenecientes al colegio y su vinculación va desde comerciantes hasta cotereros- trabajadores informales con oficios de carga y descarga de los camiones.

⁸⁸ El 5 de junio de 2020 se determinaron acuerdos de funcionamiento entre la central de alimentos y el gobierno. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/gobierno/acuerdo-entre-el-distrito-y-comerciantes-de-corabastos>

comerciantes, transportadores y empleados, sino a los productores agrícolas de la región.

En medio de esta situación económica y las ya nombradas condiciones del país, el colegio y las familias aportaron otra tensión. Las discusiones ante el retorno o no, a una educación presencial no daban tregua, a pesar de que toda la mitad del año 2021 hubo altos índices de contagios, estas circunstancias no impedían la solicitud por parte de algunos estudiantes, padres, madres o docentes, de iniciar la presencialidad ocasionando un punto de difícil acuerdo por no contar con unanimidad.

Para algunas familias era urgente y necesario retornar a las dinámicas escolares presenciales; más aun teniendo en cuenta que muchos colegios, especialmente del sector privado de Bogotá ya habían iniciado el regreso gradual, progresivo y seguro a las instituciones. Este proceso de retorno a la presencialidad determinaba una serie de modificaciones en aforos, horarios, condiciones de higiene y alimentación. El colegio Próspero Pinzón IED dio paso a la presencialidad solo a partir de lo dispuesto por la SED en la Circular No. 11 de 2021, a finales de junio de 2021. Cabe aclarar que bajo las resoluciones que amparaban esta última circular se reducían drásticamente las exigencias en los protocolos de bioseguridad, se establecía un regreso a la presencialidad plena, sin excepción alguna y con omisión de los parámetros dispuestos inicialmente, como la distancia entre estudiantes.

Las disposiciones de la circular implicaban que para el segundo semestre del año 2021 ya se debía realizar asistencia presencial de parte de toda la planta docente y estudiantil. En ese momento la matrícula oscilaba en un promedio de 1.250 estudiantes. Ante esa realidad de imposición, se resolvieron las discusiones para iniciar la presencialidad. No obstante, el colegio contó con autonomía institucional para modificar las dinámicas escolares a partir de la distribución de grupos de estudiantes en horarios alternos. Es decir, no todos los grados asistían el mismo día, ni entraban o salían a la misma hora tal como lo indica la Tabla 12.

todo lo vivido, implicaciones en los NNA por el encierro, secuelas del virus en la salud y los cambios sociales y emocionales que se crearon.

El capítulo siguiente retomará estas condiciones particulares de los años 2020 y 2021 bajo el análisis de los hallazgos y resultados de la investigación en concordancia con el diseño metodológico planteado luego de todas las alusiones teórico- conceptuales y de contexto que los suscitaron. Las comprensiones e interpretaciones que cada objetivo arrojó serán descritas dentro de un ejercicio de categorización y escritura que se presentará a continuación.

Capítulo 7. Dinámicas escolares y prácticas maternas y paternas en tiempos de pandemia

El recorrido abordado hasta aquí ha pasado por la división de: iniciar con las categorías teórico- conceptuales de *imaginarios sociales* y *educación escolar* las cuales le dieron apertura al análisis del primer objetivo específico que indagó sobre las experiencias escolares de las y los participantes; en el cual se evidenció el valor de las vivencias de las personas entrevistadas y permitió contrastar aquello que alguna vez se imaginó como aspiraciones de continuidad educativa y la realidad vivida. En este caso, un primer hallazgo provino desde las voces participantes que hacían notar que las maternidades y paternidades surgieron tempranamente y al mismo tiempo provocaron una pausa respecto a otras expectativas de vida, como las de formación y estudio.

Para el análisis investigativo, quedó muy visible que un referente que propició el tener que parar y evocar la frase “hasta ahí...” fueron las circunstancias asociadas a la conformación de una familia propia. En consecuencia, la segunda parte del abordaje teórico- conceptual enlaza las categorías de *familias*, *maternidades* y *paternidades*, eje del capítulo cinco y la descripción del contexto socio- histórico descrito en el capítulo seis. Esta organización permitió referentes de continuidad tanto en la transición de las narraciones entre; lo vivido en la época de estudiantes y el inicio de la maternidad y paternidad, como en las transformaciones que implicaron la pandemia.

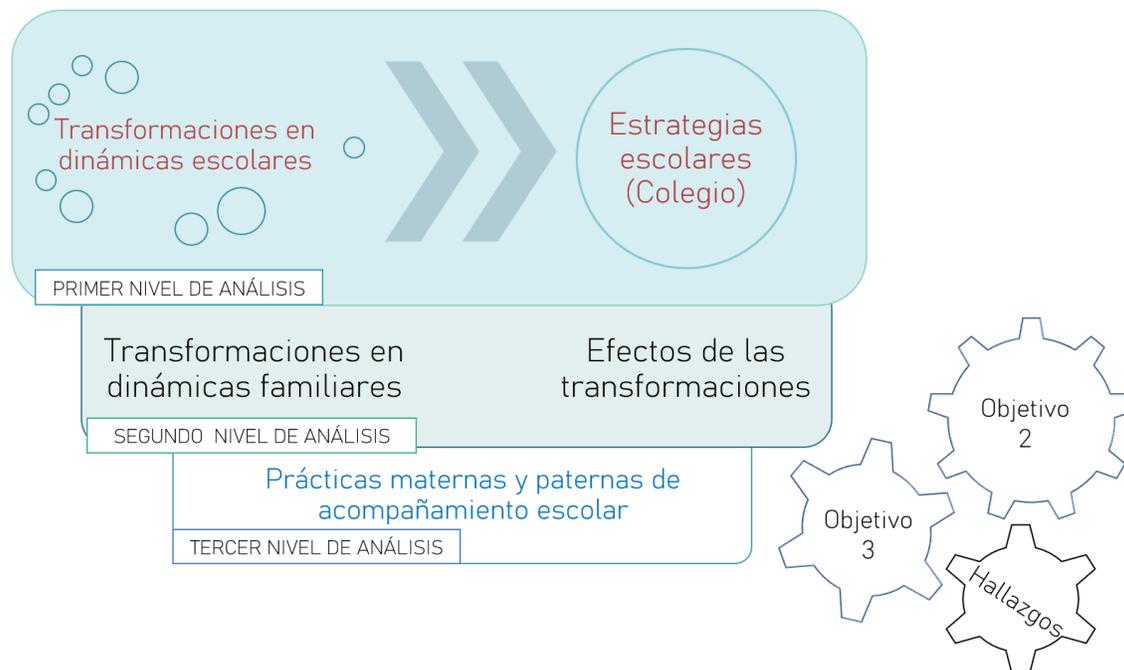
Los intereses investigativos y los objetivos planteados en la presente tesis han buscado una articulación entre las vivencias de las y los participantes y los encuadres teórico-conceptuales. De allí, la propuesta de escritura y la organización planteada enmarcada en la continuidad de análisis dando una articulación precisa para continuar en este apartado con el análisis de los hallazgos sobre los objetivos específicos asociados al contexto de pandemia en los años 2020 y 2021, momento en que se hicieron presentes una serie de transformaciones escolares que implicaron cambios en las dinámicas de la escuela y de paso en las y los estudiantes y sus familias. Este capítulo desarrollará dos segmentos:

El primero, centrado en el análisis de las transformaciones escolares generadas por la pandemia y las estrategias implementadas por el colegio Próspero Pinzón IED para asumirlas y cómo desde allí se indagaron las transformaciones familiares (objetivos específicos dos y tres). El segundo segmento, analiza las interpretaciones y posturas identificadas en padres y madres del colegio Próspero Pinzón IED, sobre la educación escolar de sus hijos e hijas (objetivo específico cuatro). Este segundo eje de reflexión dará entrada a las conclusiones que se plantearán en el capítulo final.

7.1 Transformaciones escolares y familiares por la pandemia (2020-2021), sus efectos en madres/ padres y prácticas asumidas por ellas y ellos

En este apartado se desarrollan tres niveles de análisis: en el primero, se desglosan las transformaciones en las dinámicas escolares suscitadas por el periodo de aislamiento obligatorio por Covid-19 y las estrategias implementadas en el Colegio Próspero Pinzón. En el segundo nivel, se abordan las transformaciones familiares frente a las estrategias escolares, las cuales permitirán identificar los efectos e implicaciones generados en padres y madres por ambas transformaciones (escolares y familiares). Para finalizar, se identificarán las prácticas asumidas por madres y padres frente al acompañamiento escolar de sus hijos e hijas. La Figura 13 sintetiza visualmente la estructura que se acaba de describir.

Figura 13. Organización escritural de las categorías y hallazgos de los objetivos que identifican prácticas asumidas y efectos generados



7.1.1 Primer nivel de análisis: transformaciones escolares por pandemia y estrategias, colegio Próspero Pinzón IED.

El colegio Próspero Pinzón IED, bajo las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) incorporó estrategias que se implementaron durante el tiempo de aislamiento obligatorio. En primera instancia se convocó de manera institucional a que las y los docentes iniciaran la búsqueda activa de los estudiantes a través de llamadas telefónicas, correos electrónicos y mensajes de WhatsApp, haciendo uso de los contactos recogidos en las primeras semanas de atención presencial con las que se contó en el año 2020.

Este proceso de contacto con los estudiantes y sus familias se dio al tiempo que todos los docentes y directivos del colegio afrontaban la innovación del uso de plataformas de videollamadas y aplicaciones que incorporaban mecanismos y temas completamente nuevos para las prácticas pedagógicas de la mayoría de docentes. Acciones como: creación de grupos, ingreso de contactos de correo electrónico y

mensajes instantáneos⁸⁹, articulados al eje central de la acción educativa fueron una novedad. El desconocimiento en programas y tecnologías por parte de profesores, administrativos y directivos del colegio quedó expuesto en ese momento. Y tal como lo mencionó Abadía Alvarado (2020) esta situación fue un común denominador en todo el país.

Al cabo de dos meses desde el inicio del aislamiento, los y las docentes habían ganado experiencia en la interacción de medios digitales y plataformas, desde las constantes reuniones virtuales que tenían el propósito de orientar las estrategias que se implementarían con celeridad para retomar el curso de las actividades escolares. Este tiempo de adaptación mantuvo cierta incertidumbre entre docentes y familias, ya que la inmediatez con que se debió asumir la coyuntura no fue prevista y requirió que primero se diera una organización institucional.

Como parte de las acciones inmediatas que el colegio implementó se propuso el blog institucional⁹⁰ y la preparación de guías de trabajo para compartir con estudiantes, al tiempo que se continuaba con la comunicación telefónica o por correo electrónico. Estas acciones y estrategias tenían su limitante en las condiciones de precariedad de las familias en términos de acceso a internet, dispositivos electrónicos y conocimiento tanto de la existencia del blog como del ingreso y uso de este.

Estas estrategias fueron parte de los denominados “trabajos asincrónicos”; es decir, que los estudiantes debían adelantar las actividades de las guías, talleres o consultas dentro de los tiempos que cada uno dispusiera para estudiar, para revisión posterior por parte del docente. En las reuniones virtuales de esos primeros meses sobresalían las dinámicas de los grados de primaria, los cuales planteaban a las docentes mayores retos, porque al interactuar con niños y niñas de corta edad se hacía indiscutible que

⁸⁹ Se evidenció como generalidad, que la aplicación de WhatsApp fue indispensable en la comunicación entre docentes y familias, gracias a que las opciones de envío de archivos en formato PDF o imagen, toma de fotos, audios o videos demostraron mayor experiencia previa y al ser más cercana a los conocimientos de todos, facilitaba su utilización y permitía mayor fluidez en su uso.

⁹⁰ Estrategia informativa que referenciaba las etapas en las que se encontraban los diferentes ajustes al cronograma e información general para las familias como medios de comunicación con docentes, guías de trabajo o formularios en línea que permitían contacto con coordinaciones y orientación escolar. El blog puede consultarse en el siguiente enlace, <https://cprosperopinzon.blogspot.com/2020/03/informacion-general.html>

requerían de un acompañamiento tanto para comunicarse con la docente como para desarrollar cualquier tipo de guía académica. Por lo tanto, la relación de las docentes de primaria y padres, madres o cuidadores de las y los estudiantes debía ser constante y casi que individualizada; situación muy distinta a las dinámicas de estudiantes de grados más avanzados.

La modalidad virtual fue una estrategia utilizada por muy pocos docentes al inicio del aislamiento obligatorio (marzo de 2020), pese a ser una estrategia que todos los grados, incluyendo primaria debían implementar. Solo hasta finales de julio del mismo año se implementó para todos los grados. La estrategia consistía en que las familias y los estudiantes eran invitados a encuentros virtuales con los docentes desde la plataforma TEAMS⁹¹ que permitía tener contacto en tiempo real, uso de chats, proyección de pantallas, solicitud para la participación de los estudiantes y grabación de la sesión para su posterior revisión por parte de las familias o estudiantes que no pudieran participar en el momento del encuentro.

Con el inicio de los encuentros virtuales se iniciaba la comunicación sincrónica, es decir que al mismo tiempo estaban docentes y estudiantes conectados. A partir de esta estrategia surgieron otros retos para los docentes en términos de la didáctica que debía ser completamente modificada especialmente en los grupos de primaria. Para la mayoría de niños y niñas era muy emocionante verse en cámara, escuchar su voz, volver a ver a sus docentes y compañeros, situaciones que dificultaban el adecuado orden para propiciar el abordaje de algún tema específico. Adicionalmente el uso de las plataformas tenía múltiples opciones de sonido, pantalla, imagen u opción de compartir información, la cual todos podían usar indiscriminadamente y por ello las

⁹¹ El trabajo a partir de reuniones virtuales de docentes y directivos del colegio fue realizado (en su mayoría) por medio de esta plataforma. Por las extensas discusiones, toma de posturas y acuerdos que implicaba cada reunión, se vieron afectados los horarios de trabajo y las dinámicas escolares: no se tenían horarios fijos de clase, de horario laboral, ni de atención a familias y estudiantes. Los docentes debían participar de todas las reuniones virtuales que se propusieran, debían atender a las familias en el tiempo que ellas lograran comunicarse (mañana, tarde o noche incluyendo fines de semana) y en muchas ocasiones las reuniones virtuales de docentes no permitían las sesiones que se habían programado con estudiantes por realizarse en el mismo horario. Claro está que todas las vivencias variaban según el docente y la postura tomada en sus prácticas profesionales y pedagógicas.

interrupciones de padres y estudiantes eran permanentes. Solo con el paso del tiempo se logró comprender el manejo de los controles que evitaban este tipo de acciones.

A causa de estas dinámicas de la virtualidad se definió que las conexiones del docente en tiempo sincrónico se denominarían “encuentro virtual” y no “clase virtual” ya que los docentes manifestaban que no era posible hacer una clase en esas condiciones y lo que se propiciaba era un espacio de encuentro para dar orientaciones sobre las etapas de cada actividad, guía o trabajo que se seguía compartiendo digitalmente⁹². Este tiempo entre marzo y julio del año 2020 se puede enmarcar como una etapa de transición ante las transformaciones escolares que implicaban distancia, falta de comunicación y ruptura de tiempos establecidos.

Para agosto del 2020, se puede ubicar el logro de cierta estabilidad y progresos en la adaptabilidad de la comunidad educativa que estaba en comunicación, también, una ligera estabilidad en cronograma, entrega de informes de los procesos de los estudiantes y un avance en aspectos académicos desde los ajustes al Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)⁹³, pero estos avances fueron únicamente para los estudiantes participantes de los encuentros virtuales y de las estrategias de recibido y entrega de actividades por WhatsApp o correo electrónico.

Ante la ausencia de otra gran parte de estudiantes que no lograban comunicarse y que empezaron a rezagarse tanto de las estrategias implementadas como de las reuniones, informaciones y demás acciones adelantadas por el colegio se requirió que la estrategia nacional y distrital de “*Aprende en casa*” se adaptara a las condiciones de las familias. A partir del mes de julio de 2020 se implementó la estrategia “*Aprende en casa, toca tu*

⁹² Los docentes de bachillerato, especialmente de los grados de noveno, décimo o undécimo, tenían un poco más de dominio tecnológico y didáctico para enlazar temas académicos en los encuentros virtuales. Pero procesos de grados iniciales como la enseñanza de la lectura y la escritura, operaciones matemáticas o habilidades de motricidad fina eran situaciones que desde los encuentros virtuales solo permitían la socialización de parte de estudiantes, más no la acción pedagógica de enseñar, retroalimentar y consolidar. Lo anterior fue mencionado por parte de las y los docentes en la mayoría de las reuniones con familias.

⁹³ Cambio de periodicidad de 4 periodos académicos a 2 semestres, con evaluación cualitativa y la figura de “No Evaluado” para quienes a la fecha no tenían comunicación con el colegio. Las modificaciones al SIEE contaron con la aprobación de los estamentos del gobierno escolar, incluyendo representantes de padres y madres de familia y estudiantes.

puerta” la cual consistía en: entrega de guías en las casas de las y los estudiantes identificados previamente por los docentes como “población sin conexión”.

Esta estrategia se llevó a cabo por medio de diferentes acciones: primero, los docentes de todos los grados y asignaturas debieron realizar una guía que contara con explicación de temas y actividades a resolver por parte del estudiante con los desempeños básicos de lo visto hasta mitad de año; luego, debían enviar la guía al correo de los administrativos, quienes asistieron presencialmente al colegio para organizar la información que se entregaba a una empresa de mensajería contratada. La contratación incluía la impresión de las guías y su distribución en las viviendas de los estudiantes. Esta misma empresa recogería las guías resueltas para que fueran escaneadas y guardadas en un enlace de OneDrive, al cual tenían acceso todos los docentes.

Este proceso largo y de intervención por parte de tantos actores, permitió que las guías resueltas llegaran a las y los docentes y así se dieran por vistos y evaluados los temas tratados; sin embargo, esta estrategia, aunque contó con un cronograma, en la práctica fue extremadamente flexible⁹⁴. Por último, la estrategia “toca tu puerta” incluyó el préstamo de tabletas a las y los estudiantes por parte del colegio, esto con la intención de brindar el equipo más no la conexión a internet. Situación que disgustó a varias familias ya que para acceder al equipo debían contar con los recursos financieros de pago de internet y quienes sí contaron con el préstamo comentaban que las tabletas no permitían el uso de aplicaciones como Teams.

Todos los encuentros virtuales para finales del año 2020 y todo el tiempo de aislamiento del 2021 se fueron convirtiendo en una rutina escolar y era realizada en muchas ocasiones con las familias, tanto desde la individualidad del docente como desde convocatorias institucionales. Ante estas solicitudes a las familias, muchos

⁹⁴ La estrategia se mantuvo hasta junio de 2021, con grandes dificultades por ser Kennedy una zona de cuidado especial debido a sus condiciones epidemiológicas, lo que afectó las posibilidades de transporte y circulación por el sector de las viviendas de los estudiantes, ocasionando pérdidas de recursos financieros del colegio, modificación de los cronogramas institucionales y falta de continuidad en los procesos escolares de los beneficiados.

padres y madres que tenían hijos en diferentes cursos, jornadas escolares de la mañana o la tarde o en otros colegios, debían priorizar a cuál reunión o con cuál docente se conectaban.

Durante el segundo semestre del año 2021, se inició la atención presencial en el colegio, pero, como familias y docentes habían vivido cambios significativos en aspectos de salud o traslado de viviendas no fue posible un regreso total a la presencialidad. Razón por la cual, el inicio de la asistencia presencial fue progresiva, con continuidad de tres tipos de atención⁹⁵ incluyendo la entrega de guías, pero ya no en las casas de las y los estudiantes, sino con entrega en las instalaciones del colegio a partir de un horario establecido para que padres, madres o cuidadores mayores de edad que pudieran reclamarlas y posteriormente entregarlas resueltas por el estudiante a cada docente. Para el caso de la atención presencial, los estudiantes compartían al tiempo con aquellos que estaban en sus lugares de vivienda por medio de las conexiones a internet (del colegio o del plan de datos personal del docente) y la plataforma TEAMS, lo cual permitía conexiones sincrónicas permanentes y durante la jornada escolar⁹⁶.

Todas las estrategias pedagógicas y las acciones realizadas por el colegio Próspero Pinzón IED para la continuidad de la atención educativa, partieron de la base de los ajustes realizados al SIEE, los cuales se definieron como el marco guía para atender las transformaciones vividas que, a su vez, partieron de las orientaciones dadas por el MEN y la SED. A manera de síntesis de lo expuesto en este nivel de análisis se consolida la Tabla 13, identificando que cada estrategia, aludía al sentido de co-responsabilidad que se define para las familias en las normativas colombianas.

Aunque se tenía presente la situación de contingencia, en ningún momento desde el colegio se dejó de asumir responsabilidades ante la prestación del servicio, la garantía de derechos y especialmente la protección y cuidado al menor. Si bien, el MEN dio

⁹⁵ 1) estudiantes que asistían al colegio, 2) estudiantes que se conectaban de forma virtual a las clases y 3) estudiantes que por sus condiciones particulares no podían asistir al colegio, ni conectarse de forma virtual.

⁹⁶ Como el año 2021 estuvo atravesado por el “estallido social” del paro nacional y en este estuvimos presentes gran parte de los docentes del Colegio Próspero Pinzón, se debió realizar reposición de tiempo con estudiantes en contra jornada en extensas actividades virtuales y sincrónicas.

propuestas de flexibilización ante el servicio educativo, en ningún caso se dejaba de ser respondientes de los reportes de las familias o los estudiantes de casos de riesgo o vulneraciones a la población estudiantil, siendo el colegio un entorno protector de los menores y que en tiempos de pandemia seguía cumpliendo esa labor desde la distancia⁹⁷.

Tabla 13. *Síntesis de estrategias pedagógicas*

	Estrategias construidas y adoptadas por el colegio	Participantes
Actividades asincrónicas	Búsqueda activa de estudiantes	Docentes, estudiantes, madres/ padres
	Acción educativa- inicio de actividades escolares por medio de correos electrónicos, WhatsApp y llamadas telefónicas	Docentes, estudiantes, madres/ padres
	Blog institucional con publicación de guías de trabajo	Docentes, estudiantes, madres/ padres
	“Aprende en casa, toca tu puerta” y préstamo de tabletas	Docentes, directivos, administrativos, empresa externa, estudiantes, madres/ padres
Actividades sincrónicas	Encuentros virtuales (TEAMS), llamadas telefónicas y video llamadas (WhatsApp)	Docentes, estudiantes, madres/ padres
Modificaciones al SIEE y ruta pedagógica. Sugerencias de manejo de estrategias Nacionales (radio, televisión y páginas institucionales de internet). Lineamientos y orientaciones MEN. *		

**Orientaciones a directivos docentes y docentes para la prestación del servicio educativo en casa durante la emergencia sanitaria por COVID -19.*

⁹⁷ La circular 006 del 17 de marzo de 2020 indica unos lineamientos para la continuidad de la prestación del servicio aclarando aspectos como los del numeral 1, literal F. “será responsabilidad de los orientadores de las IED mantener los protocolos de atención de forma no presencial que permita atender situaciones críticas de riesgo psicosocial que se presenten durante el periodo de atención educativa no presencial”

De allí que la continuidad en el calendario escolar requiriera que en todas las actividades se involucraran madres y padres, como representantes legales, sabiendo que no son ellos quienes debían educarse, pero sí a quienes se les atribuye la responsabilidad directa de los NNA. Percepción que se entendía de diversas formas según las características y situaciones de las familias.

Por último, el colegio Próspero Pinzón IED dentro de las modificaciones en las dinámicas escolares y el uso de nuevas estrategias, implementó una ruta pedagógica con modificación en el SIEE en respuesta a la contingencia por pandemia (COLEGIO PRÓSPERO PINZÓN IED [cprosperopinzon], 2020), la cual era acorde a dos modalidades de atención: la presencial y virtual. El cronograma para los estudiantes que continuaban en casa, sin acceso a conexión de internet y bajo el uso de guías fue alterno y flexible durante todo el año.

La ruta resumida en la Tabla 14, muestra la proyección de etapas para el abordaje de los temas y las posibilidades de comprensión de las y los estudiantes⁹⁸. Su implementación institucional era para todos los grados escolares y todas las asignaturas. Sin embargo, no fue nombrada, ni tomada en cuenta por ningún participante de la investigación.

Lo descrito en este primer nivel de análisis está contemplado desde las estrategias definidas en plenarias por directivos y docentes, por eso se advierte que cada docente desde su práctica era quien realmente adoptaba lo acordado institucionalmente. En las acciones cotidianas era donde se podía establecer hasta dónde se habían asumido los acuerdos institucionales y qué nivel de independencia existió en su accionar, ya que, según las disposiciones del colegio, no se tuvo una dependencia encargada de hacer algún tipo de control, seguimiento o aprobación hacia el docente y su práctica.

⁹⁸ Esta ruta, fue una propuesta del colegio para dar respuesta pedagógica a la contingencia, siendo el ejercicio de construcción colectiva más significativo durante la catástrofe vivida por pandemia. En ella se intentaba posicionar otros referentes en tiempos y didácticas que respondieran a las circunstancias vividas por las y los estudiantes. Su implementación motivó varios debates ya que la ruta al ser institucional aplicaba para todos los grados escolares y por nombrar un ejemplo, de parte de las docentes de primaria se argumentaba que los tiempos no podían ser iguales. Este ejercicio marcó un gran precedente ante las posibilidades de cambio que se pueden dar en la escuela y orientó las estrategias para el año 2022.

Tabla 14. *Presentación de ruta pedagógica- contingencia 2020 Colegio Próspero Pinzón*

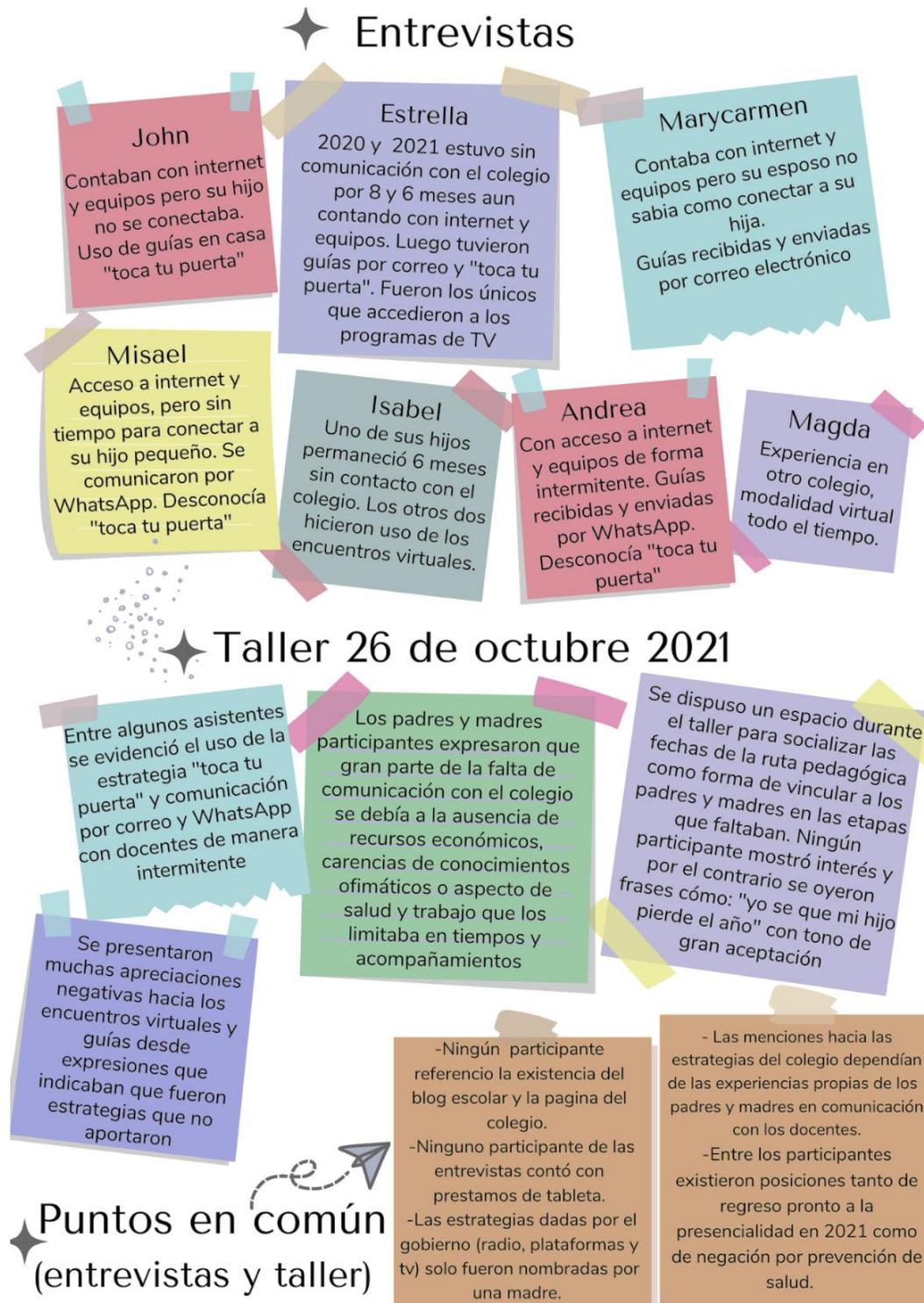
ETAPAS	CRONOGRAMA
1. INDAGACIÓN DE SABERES PREVIOS.	Una semana.
Desarrollo de aprendizajes.	Tres semanas.
Identificación de fortalezas y necesidades.	
2. POTENCIAMIENTO DE LAS FORTALEZAS Y SUPERACIÓN DE LAS DEBILIDADES.	
3. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN (sabiendo que ya se han venido haciendo procesos permanentes de evaluación).	Una semana.
4. NIVELACIÓN (para quienes mantienen sus dificultades).	Una semana.

Fuente. Fragmento de cuadro explicativo de la propuesta de ruta pedagógica. (cprosperopinzon, 2020)

Dentro de las narraciones de las y los participantes en la investigación, se puede evidenciar que las dinámicas de adaptación por parte de cada docente y las estrategias utilizadas con las familias contaron con diversidad de implementaciones, incluso se nombraban acciones ajenas a lo propuesto por el colegio. Se rescata que las estrategias del gobierno Nacional y sus aportes desde páginas de internet, programas televisivos o radiales, fueron sugeridas dentro de las constantes plenarias por parte de las y los docentes directivos, con el ánimo de poder ser implementadas, especialmente en casos de estudiantes que no contaban con conexión a internet permanente.

Todas las transformaciones escolares convocadas por la pandemia fueron y serán motivo de debate entre familias, estudiantes y docentes. Sin embargo, en su momento era de difícil percepción saber hasta dónde las dificultades en la implementación de las estrategias del colegio tenían limitantes por parte de la familia, el docente o por ambos.

Figura 14. Participantes en la investigación y su relación con las estrategias escolares



Haciendo un balance de los aspectos relevantes encontrados durante las entrevistas y el taller y lo mencionado con relación a las estrategias del colegio, se puede visualizar

la Figura 14. La cual logra identificar asuntos como el desconocimiento de la estrategia “Aprende en casa toca tu puerta” o la falta de preparación de las familias para asumir los encuentros virtuales. En este punto, es de resaltar que todo lo descrito en este primer nivel de análisis quedo reducido a la experiencia de cada familia y su relación con las estrategias utilizadas, demostrando que lo definido en plenaria docente no siempre llegaba a los estudiantes, tal como se muestra en la experiencia de las y los participantes.

7.1.2 Segundo nivel de análisis: Se asumen las transformaciones escolares y se enfrenta la pandemia desde las familias

Durante el tiempo de la emergencia sanitaria en Colombia, no se presentaron mayores cambios en las acciones de responsabilidad que se imputan de forma particular ante fenómenos sociales, como lo es el cuidado. Estas acciones que recaen en la solidaridad familiar terminan sustituyendo el papel del Estado, que casi siempre interviene con escasas y limitadas ayudas (Tobío, 2013), las cuales han venido reproduciendo la relación con la sociedad desde un carácter de beneficio y no de derecho⁹⁹ (Bustelo e Isuani, 1990).

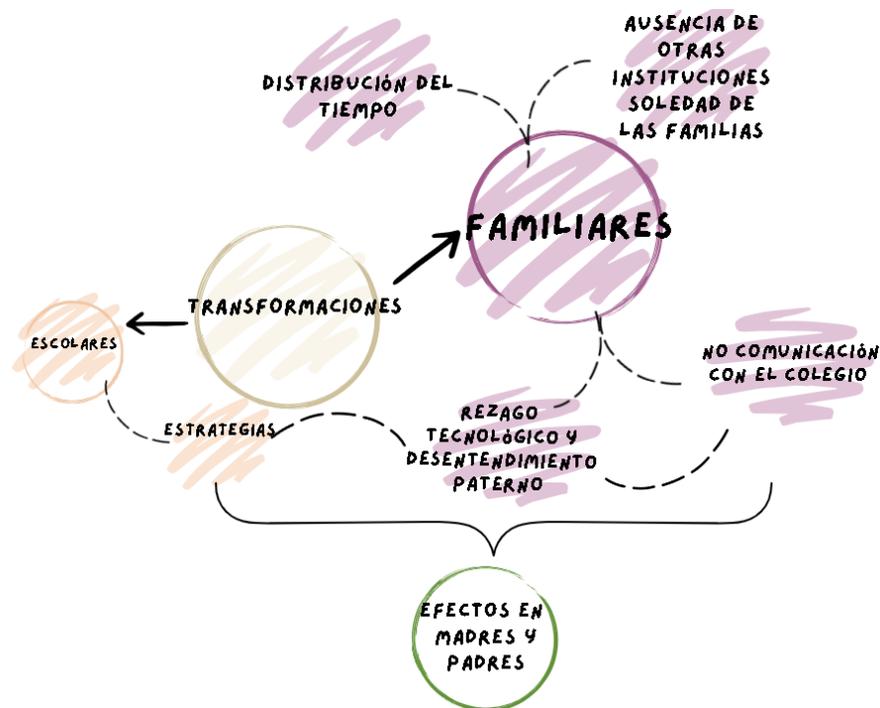
Puede ser que la experiencia singular de lo vivido en los años 2020 y 2021 arroje una gama diversa de complicaciones, pero siempre habrá una situación en común y es que fue en las familias y las redes de apoyo en quienes recayó la responsabilidad de la supervivencia y de transformaciones a nivel escolar. Por lo que rápidamente las personas desde sus posibilidades debieron atender toda la carga emocional, económica, de salud y de escolaridad que vino con la declaración de pandemia. Adicionalmente las

⁹⁹ Las posiciones del Estado y las respuestas ante la emergencia deben ser analizadas de forma independiente, y serán aspectos que no se desarrollarán en esta tesis por salirse de los objetivos planteados. No obstante, es importante mencionar estas relaciones que hicieron parte de las transformaciones vividas. Según Fernández, Et al. (2016) “Una suposición de base es que el Estado se ocupa del bien común particular de la sociedad política que articula. Esto con frecuencia no es así, sino que sus gobiernos están “capturados” por intereses particulares internos y externos (...) con mucha frecuencia quienes llevan las políticas de los Estados nacionales sufren falta de credibilidad al prometer lo que no pueden cumplir porque depende de dinámicas que no controlan.” (p. 13). Por otra parte, los gobiernos que intervienen en sociedades con bajos recursos económicos están bajo lógicas de pobreza que atraviesan las generaciones, condición que puede limitar las posibles intervenciones desde la implementación de políticas públicas (Fernández, Et al. 2016).

perpetuas divisiones de trabajo en las familias, en las que es la mujer quien asume la crianza, alimentación, cuidados y escuela de los hijos e hijas tampoco presentaron mayores cambios en este periodo de tiempo¹⁰⁰.

Bajo este marco de responsabilidad, este apartado desarrolla el análisis de tres aspectos: por un lado, las **transformaciones familiares**, resaltando en ellas como centrales la *distribución del tiempo* y el impacto de la *ausencia de instituciones*. En segundo lugar, su **relación con las estrategias escolares** desde la *no comunicación con el colegio*, el *rezago tecnológico* y el *desentendimiento paterno*. Y finalmente, un tercer aspecto referido a los **efectos en madres y padres** de ambas transformaciones, tal como se expone en la Figura 15.

Figura 15. Transformaciones familiares y escolares, y sus efectos en madres y padres



Al describir los avatares que llegaron con la pandemia se identificaba como punto relevante que las situaciones laborales y económicas fueron las que en mayor medida causaron preocupación, por lo cual su tiempo y concentración se enfocó principalmente

¹⁰⁰ De acuerdo con Puyana (2012) durante el inicio del siglo XXI seguía siendo en las mujeres en quienes sobresalía la mayor cantidad de horas dedicadas a estas labores gracias a concepciones sobre la "fuerza especial" que surge originaria de la maternidad, por lo que pueden con todo.

en solucionar dificultades monetarias, dejando que las dinámicas de tiempo con los hijos/as, cuidado o acompañamiento escolar fueran mínimas. Una de las transformaciones más puntuales de la dinámica intrafamiliar que se evidenció especialmente en los hijos e hijas, fueron las serias dificultades en la *distribución del tiempo*. Al estar todos en casa se alteraron las rutinas diarias, se incrementó en exceso el tiempo dedicado a actividades de ocio, uso del celular y se produjeron cambios de horarios para dormir:

“Empezó a entregarse al celular. Ellos salían de clase [virtual] a las tres y a las tres y cinco ya estaban en otra videollamada con tres o cuatro chinos, por un lado, videollamada y por el otro jugando Free Fire¹⁰¹. Y yo decía: ¡Dios mío ahora se va a entregar al celular!” (Magda, 40 años).

“Los niños se quedaban solos y lo que hacíamos como padres era turnarnos para no salir al tiempo. Los niños en ese momento jugaban y dormían. Dormir y dormir [risas de los asistentes y gestos de aprobación]” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Mi hijo era a jugar en ese computador, en ese teléfono le gustaba mucho jugar, se me estaba volviendo adicto al juego, a un tal Free Fire. Se me estaba volviendo adicto, ahora que entramos a la presencialidad no quería venir a estudiar. Solo pensaba en ese juego” (John, 39 años).

“Resulta que en la pandemia mis hijos se levantaban a comer y se acostaban a dormir, había días enteros que no hacían nada de actividad física y duerman, y duerman todo el día” (Andrea, 41 años).

Ante lo que implicaba el uso del celular o la poca actividad física, padres y madres participantes en la investigación coincidieron en la preocupación que esto les causaba. Sin embargo, fueron escasas las alusiones hacia el aprovechamiento del tiempo libre en pro de disminuir esta preocupación. La opción tomada en la mayoría de los casos fue la restricción del artefacto tecnológico por un día, pero al estar los padres y las madres

¹⁰¹ Juego de supervivencia que se descarga gratuitamente desde un acceso a internet y un dispositivo celular.

tan ocupados/as en solventar situaciones económicas o familiares que se presentaban, era fácil para los hijos e hijas retomar su uso. Estar las niñas y los niños en casa sin mayor acompañamiento por parte de adultos, con bastante tiempo libre y muchas veces a cargo de hermanos/as mayores, incidió en el uso desmesurado de aparatos tecnológicos.

En el contexto de lo ya descrito, algunas características propias de la dinámica intrafamiliar no se modificaron, más bien se acentuaron. Sí bien, las prácticas de cuidado de hijos/as menores a cargo de hijos/as mayores eran comunes tanto en las experiencias de infancia de las y los participantes como en sus dinámicas familiares previas a la pandemia, ante las transformaciones generadas en los años 2020 y 2021 se identifica que no hubo un cambio en el cuidado sino que por el contrario se intensificó con extensión de tiempo. Este aspecto distanció aún más las prácticas de acompañamiento escolar por parte de padres y madres, quienes tal como indicó la Tabla 13, debían estar presentes en todas las estrategias.

Identificar en este punto la ausencia de madres y padres en el acompañamiento en casa, soporta el presupuesto con el que se caracterizó a las y los participantes de esta investigación, el cual no estaba del todo errado en cuanto a la poca comunicación y acompañamiento. Evidentemente la contingencia por pandemia modificó todas las lógicas de la cotidianidad, sin embargo, las recomendaciones de la estrategia “Aprende en casa” siempre aludían a la unión de familia y escuela como grandes aliados, situación muy alejada de la realidad.

Algunos imprevistos adicionales, que involucraron a madres y padres durante los años 2020-2021¹⁰² propiciaron situaciones de alto impacto que fueron parte de las transformaciones familiares. Los tiempos de compartir en familia y el tiempo en casa dedicado exclusivamente a los hijos e hijas se limitó y en consecuencia también el tiempo para las actividades escolares.

¹⁰² Tener un hijo privado de la libertad, dificultades de pareja durante el aislamiento social obligatorio y las cuarentenas, pérdida de trabajo, estudios universitarios de las madres u hospitalizaciones de algún familiar.

“Mis hijos estaban en el día con la señora que los cuida, el papá mientras trabajaba... y yo en la clínica con Sofía [hija mayor]” (Isabel, 28 años).

“Todos estaban estudiando, trabajando, Joan estaba en el ejército y él tuvo un problema, él llegó de permiso [baja la voz] y nosotros no sabíamos de unas cosas y lo metieron a la cárcel... Eso fue en noviembre 2019 y nosotros haciendo las vueltas para poderlo sacar, pero en marzo del 2020 fue terrible porque no teníamos solución y con la pandemia no podíamos ni visitarlo, yo solo pensaba en él” (Andrea, 41 años).

“Todo ha sido en la casa, universidad, trabajo... sino que casualmente cuando entré en el tema del embarazo de alto riesgo yo ya no pude trabajar... a mí me tocó reinventarme... yo tengo una microempresa de accesorios para motos y motociclistas... entonces me tocó 24/7 en la empresa, para poder generar algún ingreso... entonces estaba totalmente inmersa en esas cosas” (Estrella, 28 años).

Como las transformaciones familiares estaban ligadas a lo acontecido mundialmente y lo vivido en la intimidad de las viviendas, se pudo identificar que una de las fuentes de apoyo para las familias en los procesos de crianza son los lugares de encuentro como las escuelas deportivas, parques o colegios. Al cerrarse estas posibilidades y pasar a estar en casa todo el tiempo se alteraron radicalmente las dinámicas de actividades en familia o salidas los fines de semana.

“Mi hijo siempre tuvo fines de semana con fútbol o alguna cosa y obvio, pandemia, se acabaron esos encuentros, se acabó todo” (Magda, 40 años).

“Lo que pasó es que los niños venían con una rutina, el colegio, sus amigos, ya en el momento que entró la pandemia, en mi caso ellos ya se comenzaron a portar mal, les hacía falta su colegio, su rutina, que sus amiguitos. Les cambió la vida tanto a ellos como a uno, porque uno también andaba estresado” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Mi hija quería tener el tiempo como en el colegio, que había un tiempo de ir al parque, tener sus horarios, uno los levantaba, el desayuno, el parquecito y en la

tarde que hacer unas tareas o estar con los amiguitos, o sea tenían sus rutinas, pero en el momento en que llegó la pandemia todos nos tuvimos que quedar en la casa” (Taller, 26 de octubre 2021).

Por lo tanto, se vuelve a la percepción de las responsabilidades asumidas particularmente con todas las cargas que ya tenían las familias y que ahora se sumaban a una especie de *olvido y soledad por ausencia de otras instituciones o escenarios*. Si bien, las instituciones educativas son espacios que permiten niveles de protección para NNA, y estas acciones de cuidado eran parte de las responsabilidades que se continuaban ejerciendo por las y los docentes orientadores, fue evidente que no todos los estudiantes y sus familias contaron con ese espacio mínimo de apoyo. Ya que la falta de comunicación y desconocimiento de los canales de contacto con el colegio se convirtieron en una barrera para ello.

Dentro de las intuiciones analíticas que se hicieron presentes en el desarrollo de cada entrevista, fue contradictorio notar que las narraciones de las y los participantes aludían a experiencias previas bastante impositivas, controladoras o que les generaba poca confianza con relación a las instituciones en general (escolares, religiosas o de salud); pero, pese a esto sugerían que también era importante contar con ellas:

“Porque uno en la casa puede aprender si uno es juicioso, si uno estudia, si uno lee con responsabilidad uno puede aprender, pero definitivamente pertenecer a una institución es algo primordial” (Magda, 40 años).

“Cuando mi hijo estaba en malos pasos, la mamá le dijo: venga busquemos de Dios, yo lo apoyo... Yo le dije: no me parece, pero si usted quiere hágale...Y le sirvió. Ahora es cristiano y ha cambiado” (Misael, 50 años).

“A mis hijos les enviaron citas de psicología, terapia de lenguaje, trabajo social, pero mi hijo me decía que esa mano de citas que le sacaba y mi esposo también decía: ya dejé de sacarle tantas citas, usted se vuelve obsesiva con las citas... Y quedaba yo desarmada y yo le decía: ¡no ve que va mal en el colegio...! No seguimos con las terapias ni nada, pandemia y se cortó todo...” (Andrea, 41 años).

Al reconocer la importancia de las instituciones y cómo la ausencia de éstas afectaba las dinámicas familiares, se evidencia que las y los participantes en la investigación debieron atender las transformaciones familiares a partir de sus propios medios, siendo ellas y ellos las y los encargados de velar por sus hijos e hijas, lo que incluye responsabilidades frente a la educación escolar.

Esta situación recuerda las alusiones al familismo, que desde 1991 se ha venido solidificando en Colombia, dado que se entiende que son los padres y las madres quienes se deben encargar de vincular y corresponder a las obligaciones asociadas con la educación. Estas ideas implicaron desde la visión del colegio que, si las y los estudiantes se alejaban de las estrategias académicas durante la pandemia, era responsabilidad de padres y madres buscar las formas de garantizar su regreso, así la causa de esta situación tuviera que ver con los efectos catastróficos de la coyuntura mundial sobre las dinámicas intrafamiliares.

Bajo las ideas que promulga la constitución colombiana respecto al papel de las familias en la sociedad, las indicaciones del colegio como institución escolar y los imaginarios de responsabilidad familiar, instituidos socialmente, se puede ubicar durante la pandemia a estos padres y madres en una tensión permanente entre la sobrevivencia familiar y el acompañamiento escolar, cayendo así en percepciones y sentimientos de “no hacer las cosas bien” al no acompañar educativamente a sus hijos e hijas.

“Yo vi lo de Sofía y dije: tengo que actuar como mamá... es mi... como mi... mi responsabilidad, de hacer todo lo que ella le haga bien, y yo ver que si tiene un problema con el estudio tratar de resolverlo” (Marycarmen, 33 años).

“Rápido le solucioné algo a mi esposo, volví y me senté con mi hijo para ayudarlo con la tarea y mi hijo se quedó mirándome como diciéndome: primer vez que usted hace eso... Haaa eso me dejo como tan... [gesto de vergüenza] Pero me dio satisfacción de que pude quedarme con él y ayudarlo...” (Andrea, 41 años).

“El estudio de mis hijos, es muy importante, yo trato de estar pendiente, que él tenga su educación, porque para mí fue importante. Cuando hubo esa desconexión en la pandemia yo me puse muy triste por él” (Estrella, 28 años).

Lo interesante de analizar esta relación con las percepciones en la que madres y padres se vieron involucrados¹⁰³, es el posible control que se ejerce por parte de instituciones como el colegio. La incidencia de los imaginarios de maternidad y paternidad sobre el carácter de inspección con el que actúan las instituciones es expuesto desde experiencias previas de las y los participantes, donde la responsabilidad y el cumplimiento de lo esperado por la familia está siendo controlado:

“Mi hijo estaba en Integración Social y también son muy exigentes. El niño no mandó tarea ¡visita a la casa! Y yo me sentía súper agobiada... Cuando me dijeron que me lo dejaban en integración social, yo dije ¡nooo...! No, yo sufrí mucho, yo me agarré con un celador en ese colegio y me mandaron hasta al psicólogo. Menos mal ya salió. Era mucha presión. Un colegio, con los niños es un *complicado*” (Isabel, 28 años).

“Lo amenazaban a uno en el jardín infantil, si uno no llegaba temprano por los niños... ¡Si ustedes como padres no llegan por sus hijos los llevamos al bienestar! y lo amenazaban a uno, y uno era con esas zozobras que el Bienestar y el Bienestar...” (Andrea, 41 años).

“Cuando Jean Carlos tenía como 12 años tenía que organizar al niño pequeño y hacerle todo. Si me hubieran echado al bienestar familiar, se llevan a los niños, porque estaban solos y el niño me le cocinaba el otro, lo paladeaba, lo bañaba” (Misael, 50 años).

Desde estas visiones acerca de los controles institucionales es posible identificar que las *prácticas de crianza* van de la mano con los *imaginarios sociales* de las *maternidades* y *paternidades* y cómo cada familia asume estos procesos. Más allá de las transformaciones vividas en tiempos de pandemia, las personas participantes en la investigación evidenciaban que las instituciones ejercen una autoridad y que aun en la coyuntura vivida se debía responder a ciertas responsabilidades como el acompañamiento escolar. Llama la atención que no se identificaron menciones por

¹⁰³ Vale la pena aclarar que, aunque se menciona aquí a madres y padres con igual involucramiento, más adelante podrá verse cómo el nivel de responsabilidad y compromiso no es el mismo.

parte de las madres y padres sobre la garantía del derecho a la educación del menor, a la cual las instituciones educativas deben responder, si no que todas las narrativas se vinculaban desde el anhelo de volver a una atención presencial que no dejara a las familias en soledad atendiendo a los NNA. Es decir, los sentimientos y percepciones de “no hacer las cosas bien” no incluían directamente a como la institución escolar también podía fallar, sino que ubica el lente en sí mismos/as.

Como hallazgo se puede entender que, aunque padres y madres reconocen que son ellos y ellas quienes deben garantizar la educación y el bienestar de sus hijos/hijas, al enfrentarse a las transformaciones y no contar con el tiempo, los recursos o el conocimiento, recaen en acciones como las de poco control en las actividades de ocio, falta de acompañamiento y escasa atención a las actividades escolares. Esto puede interpretarse no solo a la luz de lo vivido, sino desde las nuevas tendencias de crianza y educación que pueden llegar a generar distancias con los modelos tradicionales, pero conservando aún prácticas instituidas, que en el periodo de pandemia no dieron muchas señales de cambio. Dejando ver que existe el imaginario instituido de ser ellos y ellas los garantes de la educación, pero su práctica es acorde a las dinámicas propias de las familias y no a las del imaginario. Este tema no es menor, pues describe el núcleo que dio origen al interés investigativo de la presente tesis y ahora es parte de un hallazgo interpretado a partir de las prácticas, asunto que se abordará con mayor detalle en el tercer nivel de análisis.

Por otro lado, también se identificaba que las familias participantes que contaban con recursos como el correo electrónico y las aplicaciones de celular, al igual que contaban con los conocimientos para hacer uso de ellos, expresaron *no tener comunicación con el colegio* ya que ni padres, ni madres dieron respuestas a las estrategias. Es decir que no toda la falta de comunicación se dio por un desconocimiento sino por las mismas situaciones personales, de trabajo, salud u ocupaciones que no les permitía estar en acompañamiento de los asuntos escolares de los hijos e hijas. Tal como sucedía en muchas familias antes de la pandemia y que con el aislamiento fueron trascendentales para los procesos académicos.

“A mí no me daban noticias de nada, yo no sabía nada y pues el tema de que a veces uno iba al colegio a preguntar y no, que todavía no había nada ¡bueno eso fue al principio, fueron como unos 8 meses! Hasta que de pronto, un día me llegó un correo, pero extrañamente el correo tenía como una respuesta de otros correos que a mí no me habían llegado. Este año (2021) fue exactamente lo mismo, yo esperando a que me dieran la información por correo, nunca me la enviaron si no ¡hasta junio! Que recibí otra vez un correo con el tema de ¡jojo, guía número 3! y yo ¡Dios mío otra vez lo mismo! [voz de cansancio]. Es que a veces uno con tantas cosas, yo solo esperaba... porque no era la única responsabilidad que tenía, la universidad también se me complicó...” (Estrella, 28 años).

“Los niños cuando venían al colegio, tenían que acostarse 8 pm de la noche para levantarse tipo 5 am. Después, en pandemia nos levantábamos tipo 10 de la mañana y nos acostábamos 2 o 3 am y no había disciplina, al principio se perdió todo y cuando regresaron al colegio ¡eso fue durísimo para nosotros otra vez levantarnos temprano!, ellos que no, que tengo sueño, que no quiero tareas... Nosotros, que se nos olvidó comprar lo del desayuno” (Taller, 26 de octubre 2021).

La no comunicación con el colegio, la falta de actividades bajo dinámicas de un control de asistencia, fechas de entregas de los trabajos completamente flexibles y retroalimentaciones esporádicas de docentes, posibilitaron que padres y madres estuvieran distantes y solo por ciertos periodos retomaran actividades escolares con sus hijos e hijas.

“Si, la verdad en ese tiempo de inicio de pandemia tareas casi no hacía, se me estaba volviendo malito [risas]” (Jhon, 39 años).

Sin embargo, este punto de análisis brinda unos elementos narrativos en cuanto a la concepción de educación escolar ligada específicamente a la institución, cuando padres y madres manifestaban que durante largos periodos de tiempo no hubo comunicación con el colegio, aunque las razones son variadas en últimas la acción era la misma,

desconexión, falta de rutinas, poca constancia en repasos o ejercicios académicos. Al final estas narraciones dejan en evidencia que los imaginarios alusivos al estudio y el colegio están íntimamente relacionados con la institución educativa como el lugar físico donde los hijos asisten a estudiar y los padres y madres cuentan con un apoyo.

Al no existir este espacio físico y no contar con un docente que guiara los procesos, padres y madres mantuvieron interacciones endebles con el colegio, generando momentos de tensión ante la falta de actividades o de comunicación, pero con otras ocupaciones que no les permitían asumir por su cuenta lo que implicaba la estrategia “Aprende en casa”.

Analizar las dinámicas escolares, desde lo acontecido en pandemia genera discusiones en términos de cómo la coyuntura afectó todas las dinámicas familiares con la desventaja de no contar con apoyos como lo son las cinco horas de clase presenciales¹⁰⁴, por lo que la falta de continuidad o rigurosidad en las dinámicas escolares llevadas en casa puede corresponder a una respuesta ante lo acontecido por la pandemia. Pero cabe mencionar que realmente también era notorio ver que esas dinámicas en cuanto a lo escolar, ya se tenían en las familias previamente a la pandemia¹⁰⁵.

“Cuando mi hijo estaba en sexto, yo le daba de comer y me acostaba dormir, porque yo no descansaba nada y la mamá estaba en el hospital con el bebé. Entonces los días que no lo obligamos a ir al colegio, él se fue para atrás, para atrás... Tampoco estábamos encima para que él hiciera tareas y mi hijo nos perdió ese año” (Misael, 50 años).

“Yo también le anduve muy duro a mi otro hijo porque él mantenía bastante en la calle, yo llegaba de trabajar y lo encontraba 11 o 12 de la noche en la calle...

¹⁰⁴ Los horarios en presencialidad para los grados de pre- escolar y primaria eran de 5 horas; de 6:30 am – 11:30 am.

¹⁰⁵ Y posterior a la pandemia. Gracias a que la presente investigadora continuó desempeñándose profesionalmente en el colegio y manteniendo cierto contacto con los estudiantes hijos e hijas de las y los participantes, se pudo evidenciar que para el año 2022 las dinámicas de acompañamiento familiar no cambiaron.

entonces [baja la voz] yo le di duro a él... Él fue uno de mis hijos que no estudió” (Misael, 50 años).

“Yo descargué todas mis responsabilidades y las tareas de mis hijos sobre mi familia, mis hermanas, mi mamá... Mi mamá toda la vida me ha ayudado con todo” (Andrea, 41 años).

Si bien, las medidas como el cierre de colegios o cancelaciones de reuniones con aglomeración de personas han sido tomadas durante pandemias anteriores (Chowell & Viboud, 2016) la influencia social y el poder institucional que ha adquirido la escuela desde finales del siglo XX ante los imaginarios instituidos de progreso, atención al menor y desarrollo del ser humano, hacían latentes la idea urgente de retomar la escolaridad desde las instalaciones físicas y la interacción docente, siendo esto una discusión permanente entre las familias y el colegio. A pesar de las tensiones, las familias por ciertos periodos de tiempo asumieron las estrategias en casa y lograron encontrar soluciones momentáneas:

“Yo le ponía ese programa de *aprende en casa* que daban por televisión y a veces yo le compraba cuadernos y le ponía una que otra actividad...obviamente no era lo mismo, pero pues algo se hacía [risa nerviosa]” (Estrella, 28 años).

“Entonces yo me quedaba en el cuarto, vamos a hacer clase y ese poco de hojas [guías] también me tenían a mi estresada, bueno poquito a poquito las realizaban” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Hay cosas que la mamá me dice que no entiende y no sabe cómo explicarle al niño para que lo haga y quedábamos como nulos en ese tema y con la profe no nos podíamos comunicar. Ella nos enviaba el link para entrar en los [encuentros] virtuales ¡y jamás pude hacerlo! El celular no me abría, no me daba el internet, yo abría y se cortaba, nunca pude estar en una reunión, en primer lugar, no supe que se hablaba y quedábamos nulos. ¡Simplemente hacíamos lo que nosotros entendíamos y ya!” (Misael, 50 años).

Continuando con este segundo nivel de análisis, es momento de indicar cómo todas las transformaciones (escolares y familiares) desembocaron en las respuestas, aceptaciones y desarrollo de las estrategias escolares, a partir de las características de las familias. Como se indicó en la Figura 13, estas dinámicas giraron en torno a un *rezago tecnológico y la no comunicación o desconocimiento de las estrategias del colegio*.

El cambio para padres y madres de tener ahora la responsabilidad directa ante los procesos de aprendizaje de sus hijos y las transformaciones en las formas de comunicación, tiempos de contacto con los docentes y las explicaciones que estaban limitadas a las guías o los espacios de encuentro virtuales, dejaron las dinámicas escolares con un carácter completamente libre en la forma en que cada familia asumía las estrategias y los tiempos de realización. Los encuentros virtuales requerían de recursos y los participantes indicaron que no priorizaban las conexiones por la inversión económica.

“Yo tenía celular prepago y la recarga no daba para entrar a las clases” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Vivíamos con mi hermana y mis sobrinos son de primaria, solo teníamos un celular y las clases se turnaban” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Yo recargaba 10.000 pesos, 20.000 pesos y eso no aguantaba el tema de una conexión a una clase. Entonces la profesora nos enviaba por WhatsApp y nos explicaba que había que hacer y nosotros poníamos a hacer al niño... Pero no, eso no es igual” (Misael, 50 años).

“Los niños no podían estudiar, porque yo no tenía correo ni nada” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Yo tengo varios hijos, no tenía internet y solo tenía un celular, entonces cuando hacían reuniones las perdía y a veces me conectaba a una y a las otras no, porque todas no eran a la misma hora” (Taller, 26 de octubre 2021).

Dentro de los participantes algunas familias si contaban con los recursos, pero sus hijos e hijas igual estaban sin contacto con las estrategias escolares, tal como sucedió con uno

de los padres participantes, quien comentó que su hijo estuvo constantemente en juegos en línea, pero al preguntarle por los encuentros virtuales comentaba que su hijo hizo parte de la estrategia “toca tu puerta”:

“De hacer tareas, mi hijo no hacía nada, solo cuando le enviaban las guías [en físico]... y virtual a veces, pero casi no” (John, 39 años).

“No fue tanto la dificultad de internet sino situaciones familiares, en mi caso quedé embarazada con alto riesgo” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Cuando nos conectábamos algo hacían, cuando no, ni tareas ni nada, cero” (Taller, 26 de octubre 2021).

Las situaciones descritas en las citas indican que existió una mixtura entre la falta de recursos y las decisiones de los padres/madres o de los hijos e hijas por no hacer parte de las estrategias escolares. Pero en el análisis más detallado se pudo comprender que muchas respuestas de las familias se debieron a un *rezago tecnológico* que condicionaba el acceso a la estrategia virtual. Incluso los padres que se comunicaban y recibían guías por medio de WhatsApp, que fue el medio digital de mayor apropiación, en ocasiones también se confundían porque eran diferentes materias y en algunos casos, diferentes docentes.

“Yo solo sabía contestar el teléfono” (Taller, 26 de octubre 2021).

“A mi hijo le enviaban guías y él no entendía. En ese tiempo yo no podía decirle ¡venga le ayudo!” (Estrella, 28 años).

“Mis hijas son dos niñas, entonces dos correos, dos teléfonos, dos tareas. A mí me toco una clase aquí [a la derecha] y la otra aquí [a la izquierda] y yo en el medio escuchando... Las reuniones igual, me tocaban las dos a veces a la misma hora y las clases igual [susurros de otros participantes asintiendo ante la cantidad de correos y docentes]” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Cuando a mí me tocó enviar las guías, era tomar foto a cada hojita y tratar de organizar en el correo, como era para diferentes profesores tocaba buscar el correo de cada profesor y siempre era difícil” (Estrella, 28 años).

De manera puntual se puede resaltar que tanto las conexiones virtuales como el contacto con guías, terminaron siendo responsabilidad de los adultos en casa, ya que, si ellos o ellas no lograban organizar los tiempos destinados para el desarrollo y envío de actividades, las estrategias escolares eran atendidas de forma incompleta, con falta de comunicación con el docente o no eran realizadas.

“Por el cuento de pandemia los profesores no estuvieron encima de nada prácticamente, porque quienes estábamos haciendo los trabajos éramos nosotros [los papás] y los niños” (Misael, 50 años).

Ante las alusiones al rezago tecnológico sobresale que fueron las mujeres quienes debieron asumir los retos ofimáticos y de comunicación que vincularon, en algún momento, a los hijos/hijas en las estrategias escolares:

“Cuando es algo de tecnología, que enviar correos, que guardar números... todo eso lo tengo yo [a cargo]. Yo tengo el correo a mí me envían la información, yo tengo todo... yo me he dado cuenta que le doy a mi esposo las cosas que no son tan complejas” (Marycarmen, 33 años).

“En matemáticas mi esposo sí apoyaba al niño, yo en el resto. Inglés, español, enviar... todo... pero cuando a mí me hospitalizaron era muy complicado para enviar por correo porque yo no estaba y era yo quien sabía como era” (Estrella, 28 años).

“Mi hijo se quedaba con la señora que lo cuidaba o con el papá, y el papá de eso no sabe. De las tareas de los niños, no. Él decía: yo me enredo, eso mejor hágalo usted. Él se estresaba. El celular le sirve sólo para llamar, para mirar Facebook y el WhatsApp. No sé pone a mirar correos, una vez lo puse y se estresó...” (Isabel, 28 años).

“La información de las guías se la enviaban a un grupo a ella [a la esposa]. Ella era la que estaba pendiente” (John, 39 años).

“En cuestiones del colegio, yo le dije [al papá del niño]: ¡Alfonso usted nunca ha hecho nada! incluso nosotros nos ganamos un reconocimiento [tono de tristeza]

como la familia 10, por estar haciendo las actividades de padres puntuales, por colaborar y todo eso... pero usted nunca ha hecho una actividad de esas, siempre las hago yo. En sí a la que le tocaba o a estado pendiente de los trabajos de mi hijo soy yo" (Magda, 40 años).

El desconocimiento del tema de acceso y comunicaciones se combina con un *desentendimiento paterno* y sitúa a las madres en el rol de responsables ante los acompañamientos escolares, siendo ellas las que encontraron formas de responder a dinámicas desconocidas pero asumidas desde la búsqueda de soluciones. Fueron las mujeres las directas acompañantes de estos procesos, por ende, dentro de las participantes se escucharon narraciones ante lo que aprendieron y cómo avanzaron en cada reto tecnológico que asumieron, sin dejar las cargas que tradicionalmente se les han atribuido a las madres. Estas responsabilidades demuestran una réplica de lo instituido en los roles de la mujer ante el cuidado y las responsabilidades de los hijos y las hijas. Según Puyana:

Los imaginarios sobre el cuidado se justificaban a raíz del amor maternal, a la mujer se le responsabilizó de los hijos e hijas y de velar por la familia (...) labor que cumplían de forma diferente por clases sociales, unas trabajando más, otras menos, pero todas centrando su vida preferentemente, en el servicio a los demás. (2012, p. 213)

Esta concepción de *la mujer al servicio de su familia* se intensificó durante la pandemia, trayendo consigo un componente adicional: los cuidados incluían indiscutiblemente el aprendizaje de todas las dinámicas tecnológicas y de comunicación que se requirieron durante el aislamiento y el cierre de las plantas físicas de los colegios.

Con lo descrito hasta aquí se comprende, que las estrategias escolares no solo encontraron en las familias barreras económicas y de falta de habilidades para acciones tecnológicas como adjuntar archivos o enviar correos electrónicos, sino ausencia del bagaje académico que se requería para acompañar y orientar a los hijos e hijas en sus actividades escolares. A pesar de esto, todo el proceso educativo se fue acumulando como responsabilidad de las familias y más específicamente sobre los hombros de las

mujeres. Con esa exacerbación de concentración de labores de cuidado en las mujeres adultas, el anhelo central era volver a la presencialidad cuanto antes. Volver a la escuela y tener la posibilidad de retomar escenarios fuera de casa, fue un elemento en común, que se mostró reiteradamente en los y las participantes.

“¡Claro, mi hija estaba que se venía! Cuando preguntaban en las reuniones, si lo iba a enviar al colegio ¡¡¡YO SII, ERA LA PRIMERA QUE FIRMABA!! [risas] porque es que nosotros nos distraemos mucho en la casa... mucho... mucho...” (Andrea, 41 años).

“Nosotros estamos rezando que ya el otro año vuelvan las clases presenciales, porque es muy diferente para los niños, a ellos el encierro los ha afectado mucho. No poder hacer nada, todas las actividades tienen que ser aquí en la casa. Ya el otro año van a tener al compañero, van a ver a los profesores, cosas que no entienden los profesores les van a explicar en ese momento, entonces estamos esperando que el otro año vuelva todo a la normalidad, porque es más fácil” (Isabel, 28 años).

“Mis hijos se estresaban y decían: yo quiero ir al colegio, porque todos estresados, entonces ¡gracias a Dios yo lo mandé y ya están asistiendo a clase!, todos los días vienen a clase a diario, gracias a Dios porque encerrados ellos ya se estaban volviendo locos... y yo” (Taller, 26 de octubre 2021).

Desde estas narraciones, se evidencia en los participantes que las expresiones del retornar a la institución escolar era la solución y esperanza que aguardaban para que sus hijos continuaran con su deber de estudiar y las madres y padres pudieran volver a asumir su papel desde la casa sin ser los directamente encargados de la escolaridad.

Es preciso recordar que efectivamente las y los participantes en la investigación respondían a las características de poca comunicación con el colegio, tal como las identificaron las docentes de los hijos/as, atribuyéndoles el supuesto de un posible desinterés. Lo que se subraya luego de las entrevistas, es que la interpretación en cuanto a sus prácticas de acompañamiento en el proceso educativo de sus hijos e hijas durante las transformaciones por pandemia, no responde al interés o desinterés de

padres o madres sino más bien, a un conjunto de situaciones colaterales en las que se destacan los estados emocionales, las urgencias de supervivencia o el desconocimiento respecto a cómo apoyarles, factores que no hacían posible encargarse de las actividades escolares.

La presente investigación señala particularidades que se dieron durante el aislamiento obligatorio y las transformaciones familiares vividas, pero es de mencionar que estas familias tenían condiciones individuales anteriores que con seguridad afectaron su relación con docentes y con la misma dinámica escolar.

La pregunta que queda es ¿por qué la institución educativa no profundizó en la identificación de lo que estaba ocurriendo desde antes de la pandemia? Ante el cuestionamiento, se indica que la institución durante lo vivido y en su ejercicio diario debe ser capaz de “leer en las personas” que constituyen la comunidad educativa¹⁰⁶ para desde allí seguir aportando. Ya que en últimas, las transformaciones familiares y las respuestas de padres y madres se vinieron a dar de formas similares, tal como se muestra en la Tabla 15.

Como tercer aspecto por abordar en este nivel de análisis, se da paso a los *efectos* generados por *las transformaciones escolares y familiares* durante la pandemia en *padres y madres*. Al definir los efectos se entiende que estos están relacionados con personas concretas y cambios que se dan derivados de algo que se está analizando, en este caso cambios en el ámbito escolar alrededor de la pandemia, que involucran a padres y madres.

¹⁰⁶ La alusión a “leer en las personas” fue una de las recomendaciones en las que Paulo Freire insistía para quienes se dedican a la labor docente, el autor indica “El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo a las personas como si fueran un texto” (Freire, 2003, p.40) y esto puede trasladarse también a las instituciones educativas como tal.

Tabla 15. *Transformaciones familiares por pandemia y respuestas de madres y padres*

TRANSFORMACIONES FAMILIARES	RESPUESTAS MATERNAS Y PATERNAS
<ul style="list-style-type: none"> • Cambios de horarios para dormir y poca actividad física • Uso desmesurado de aparatos tecnológicos • Atención en casa de todas las actividades escolares • Olvido y soledad por ausencia de otras instituciones o escenarios • Exigencias virtuales (sincrónico y asincrónico) • Aumento de cargas • Más de un año en aislamiento social obligatorio (marzo 2020- julio 2021) 	<ul style="list-style-type: none"> • NNA estaban en casa sin mayor acompañamiento • Restricción del artefacto tecnológico por un día • Comunicación intermitente o sin comunicación con el colegio • Cuidado de hijos/as menores a cargo de hermanos/as mayores y en ocasiones de otros familiares, cuando no estaba la mamá • Rezago tecnológico- desentendimiento paterno • La mujer al servicio de su familia • Anhelo de presencialidad, acompañamientos intermitentes en cuanto a lo académico de hijos/as

Dentro de los análisis e identificación de categorías emergentes se encontraron aspectos que envuelven sentimientos más que acciones, tal como se observa en la Figura 16. Como estos hallazgos están analizados a la luz del paradigma interpretativo, las acciones y especialmente las expresiones lingüísticas que incluyen la asignación de sentido son la fuente principal de análisis.

Figura 16. Efectos generados por las transformaciones en tiempos de la pandemia sobre madres y padres



Para las y los participantes de la investigación era indudable hacer mención en primera medida a la preocupación que sentían por el tema de la *subsistencia diaria*:

“Nosotros paramos de trabajar por dos meses, estábamos en la casa sin saber qué hacer, desesperados... Yo me levantaba temprano y me iba para Abastos a recoger mercado. Con un carrito de mercado que yo tengo, iba y recogía lo que encontraba, buscaba en las canecas y mucha gente me ofrecía fruta y yo escogía y llevaba a la casa” (Andrea, 41 años).

“A raíz de la pandemia nos quedamos sin trabajo, estuvimos en la casa y se fue progresando. Los niños tuvieron problemas porque nos quedamos sin servicios públicos” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Cuando empezaron a cerrar y tuvimos que dejar de trabajar, ahí sí se me complicó a mí porque ya no tenía trabajo, él tenía el taxi y él era el que costeara los gastos y fue cuando decidimos volver a vivir juntos, cuando comenzó el Covid

no eran muchos los que cogían taxi, porqué como cerraron todo” (Isabel, 28 años).

“Llegó la pandemia y el negocio se fue para atrás, fue fuerte porque me tocó sostenerme, yo pago arriendos en Abastos para el puesto, pago arriendo en la casa. [voz pausada] El tema de arriendos es bastante duro porque uno no lo puede dejar de lado, me toca quiera o no quiera pagar y si no me quedo sin el tema de trabajo y por ahí derecho muchas cosas se nos van de las manos...” (Misael, 50 años).

Todas las situaciones con relación a la subsistencia durante la pandemia incrementaron las preocupaciones de padres y madres, debido a que las opciones de trabajo estaban limitadas. Esta situación desbordó los sentimientos de preocupación, angustia e incertidumbre que sumados a las transformaciones escolares y familiares afectaron a todos los integrantes de las familias siendo prioritaria la atención de la subsistencia. Retomando lo mencionado por Arrubla (2022):

Al llegar al 2020 y enfrentarnos a la pandemia, lo que encontramos es una gran cantidad de hogares con unos ingresos muy bajos, sin capital, sin ahorro, sin tener una retaguardia, un patrimonio en el cual poder sostenerse, que viven al día, y sumado a eso, con una informalidad bastante amplia (p. 222).

Lo mencionado anteriormente, es una descripción precisa de las familias participantes en esta investigación, ya que desde lo narrado se indicaba que fue realmente preocupante sostener una economía que permitiera sobrellevar los días. Y al tener la mayor parte de la atención puesta en las situaciones económicas, todo tipo de actividades diferentes les implicaba a los padres y madres un tiempo y una dedicación que no podían destinar y desde allí era inevitable la sensación del *aumento de las cargas* dentro de las responsabilidades diarias con las que ya se contaba.

Con relación a la educación escolar de los hijos/as, los y las participantes expresaron sentir un exceso de actividades. Como en las familias participantes existió una falta de comunicación con el colegio durante ciertos periodos de tiempo, al momento de tener acceso a las guías, todo resultó ser abrumador. En el caso de familias con varios hijos el

cúmulo de actividades empezó a desbordar los tiempos de entrega, llevándolos a la toma de decisiones sobre a qué se le dedicaría tiempo y a que no:

“Dice la profesora que el niño tiene que aprender y pues bueno que aprenda él ¡pero yo soy el que tiene que enseñarle! y la verdad no tengo el espacio [tono de cansancio] si yo tuviera todo el tiempo...” (Misael, 50 años).

“Nos poníamos a hacer tareas y yo estresada... Hubo un tiempo que yo le pedí el favor a mi sobrina que me ayudara con las guías de María Paula y ella tampoco le tenía paciencia, entre las dos se ponían a pelear... a veces se les acumulaban tres, cuatro guías...” (Andrea, 41 años).

Ante las decisiones que como padres y madres debían tomar, se identificaba que las dinámicas escolares generaban preocupación constante, pero madres y padres entendían que estas situaciones podían esperar, ya que primaba la subsistencia.

En medio de la lucha prioritaria por la subsistencia, el sentimiento de *cansancio* y las *afectaciones emocionales* fueron el denominador común. Las preguntas diarias sobre cómo asumir un aislamiento social, la ausencia de las instituciones educativas (sentida como una gran “falta”) y las singularidades de cada familia fueron una parte significativa de todo lo vivido ante las transformaciones durante el período de pandemia:

“Nosotros tuvimos un momento de depresión tremendo, porque nos estresábamos nosotros sin trabajo, en la casa con los niños, tuvimos que ir hasta el psicólogo porque estaba tremenda la situación” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Yo trataba de hacer todas las cosas juntas, en un punto dije no, la verdad para mí importante es la vida de mi hija, porque para qué nos vamos a poner nosotros que el colegio de los niños” (Isabel, 28 años).

Los efectos producidos que se evidenciaron fueron sentimientos y emociones asociadas al estrés especialmente en las mujeres quienes asumieron los acompañamientos de los hijos de manera permanente:

“No fue fácil, uno tener a los niños y uno lidiar con ellos en todo momento, pero teníamos que hacerlo” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Era complicado porque obviamente uno se estresa, porque regañe a uno y por allá se escucha al otro” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Yo soy madre soltera a mi si me tocó difícil, con todos los niños a la vez” (Taller, 26 de octubre 2021).

No se podrá abordar una mirada tan balanceada en términos de los efectos en padres y cómo la economía y las transformaciones familiares les impactaron, ya que los participantes entrevistados hombres fueron sólo dos, en comparación con las cinco mujeres y las madres del taller. Sin embargo, indiscutiblemente la mujer al continuar ligada a los cuidados y responsabilidades de la escolaridad de los hijos/as era la que más presión afrontaba con todas las transformaciones escolares.

Barrett y M. McIntosh (1995) indican que para la mitad del siglo XX ya se tenía definida la familia nuclear, con las alusiones a los roles femeninos y masculinos que afectaban los procesos de singularización del individuo y las intersubjetividades ante las atribuciones de acciones propias según el sexo. Por ello, las madres en sus relaciones con los hijos o con las personas más cercanas podrían llegar a desembocar en malestares físicos y mentales a raíz de las relaciones instituidas de maternidad. Aspectos que en el periodo de pandemia vuelve a tener vigencia. Los niveles de estrés, preocupación o sobrecarga de labores, debieron ser mediados por el cuidado propio para así poder continuar con el cuidado de los hijos.

“En un punto dije no, la verdad para mí importante es la vida de mi hija. Tanto la salud de ella como la mía. Uno de un lado para el otro... tú te estresas en el hospital y hay tratamientos que no cubre el seguro, entonces sacar la plata y mirar, eso ya era un estrés que uno manejaba ¡Dios mío! Y yo de nacimiento tengo problemas cardiacos. Dijimos: paremos aquí, ocupémonos de lo importante” (Isabel, 28 años).

“Fue un periodo de tiempo muy duro porque yo llegaba a la miscelánea bien y de repente me acordaba [separación de la pareja] y me ponía a llorar, con el cliente ahí y yo llorando. Ese fue un año [2021] bastante cruel para mí, pero mi palanca siempre fue, ha sido y seguirá siendo Julián [hijo], porque él me veía como llorando y me decía: mami no llores más, no te preocupes, mira que estamos los dos, mira que yo te voy a ayudar y tú no te vas a quedar sola” (Magda, 40 años).

“Eso fue horrible a veces sentía que me iba a volver loca, había días en que yo no sabía qué hacer, empecé a respirar mal, días en que no me quería levantar y yo pensaba en mi chinitos [llanto] y por ellos me levantaba, yo decía: yo no me puedo dejar así, Dios mío ayúdame. A veces no desayunaba y me quedaba como mirando, no podía ni dormir y otras veces de lo cansada quedaba fulminada... Me levantaba a la madrugada y ¡Dios mío ayúdame! A veces cerraba los ojos y decía [entre lágrimas]: esto es un sueño y ya voy a despertar...” (Andrea, 41 años).

Mientras todas las estrategias escolares tenían implicaciones en las madres y los padres, dejando poco tiempo de acompañamiento que repercutía en la permanencia constante de actividades de ocio en los menores, aparecieron acciones de desavenencia que se interpretaron como conflictos, por la confrontación de la autoridad paterna por parte de los hijos. Al momento en que los padres o madres les solicitaban a los hijos/as hacer tareas o conectarse a una clase, no se tenía respuesta de parte de ellos/as. Estas dinámicas hacían que los procesos educativos fueran cuestionados desde la incidencia del docente, ya que se conserva la idea que los profesores sí tienen autoridad para enseñar.

La concepción hallada en los participantes era que la autoridad de madres y padres no era igual por no tener los conocimientos en los temas educativos formales, ni las herramientas de enseñanza para incidir en sus hijos/as, de allí que la autoridad resida en las y los docentes; es decir en la institución escolar. “La familia no está para eso”, sería lo que podría leerse entre líneas.

“No es que nos falten al respeto a nosotros los padres, pero no nos ven de la misma forma, entonces cuando nosotros les decimos: ven acá vamos a hacer la tarea, siempre te manipulan de alguna u otra forma,” (Taller, 26 de octubre 2021).

“La disciplina no es fácil porque no es igual que vean a un profesor a que nos vean a nosotros como padres” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Ellos cuando tienen alguien que los oriente que no sea el papá o la mamá están como más pendientes ¡sí!... más alineado... una cosa es el papá y la mamá ...y otra cosa es el profesor... con ellos son más obedientes... más juiciosos” (Jhon, 39 años).

Estas concepciones sobre la disciplina, la autoridad y quien puede o no direccionar un proceso educativo se liga a las características de los participantes que tienen vínculos muy débiles con el colegio. Aludir a la falta de preparación para guiar a los hijos en casa en parte se puede interpretar como una forma de reconocer que no serán ellos quienes asuman el papel de los docentes, el cual para las perspectivas de la mayoría de los participantes se enmarcan en roles fijos donde el docente enseña y el padre aporta desde sus posibilidades.

“Voy a decir algo como grosero, pero, para eso están los profesores, porque si no fuera así entonces uno de padre les enseñaba a los niños y no habría que mandarlos al colegio” (Misael, 50 años).

“No vi que mi hija aprendiera tanto en pandemia, porque yo como mamá le puedo enseñar lo básico, ustedes como docentes, le enseñan con canciones, otras cosas, muñequitos, recortes. Tienen como más creatividad para enseñarle las cosas” (Marycarmen, 33 años).

Lo que se experimentó frente a la pandemia por COVID-19 no tenía precedentes dentro de la última mitad del siglo XX ni el inicio del siglo XXI. Situación que implica que todas las dinámicas que se vivirán posterior a la pandemia harán parte de un periodo de transición. Por ello, este segundo nivel de análisis se configura como un acercamiento

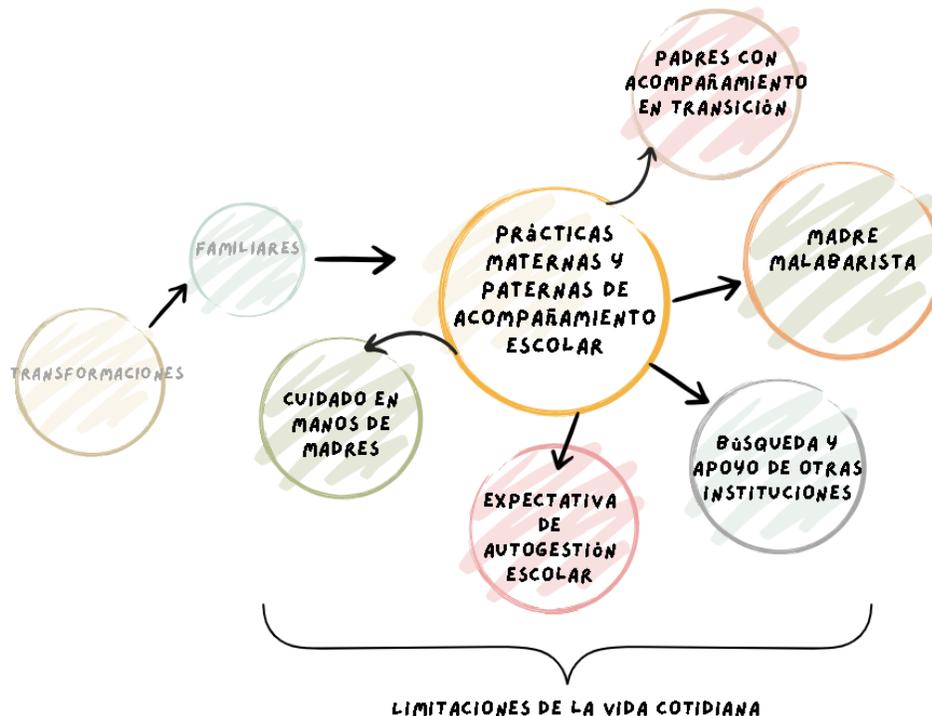
ante todo lo vivido en los años 2020 y 2021 con relación a la familia, la escuela y las maternidades y paternidades en sus experiencias singulares y sociales.

7.1.3 Tercer nivel de análisis: Prácticas maternas y paternas de acompañamiento escolar

Es indiscutible que este último nivel mantendrá una estrecha vinculación con muchas de las alusiones dadas en los dos análisis anteriores, ya que este primer segmento del capítulo corresponde a una mecánica de engranaje entre las categorías de los objetivos específicos dos y tres. En este nivel se identifican las prácticas maternas y paternas de acompañamiento escolar a partir del recorrido ya descrito en las transformaciones escolares y familiares, tal como se muestra en la Figura 17. Sumado a una entrada un poco más visible de los imaginarios que se fueron develando y que de igual forma tendrán un abordaje posterior, al reservarse varios asuntos para el capítulo final de conclusiones.

Las alusiones que se desglosaron alrededor de las estrategias dadas por el colegio y los tiempos destinados a las actividades escolares por parte de las y los participantes, permiten confirmar que estos padres y madres no responden a familias con un alto grado de compromiso escolar. Las dificultades laborales, económicas y todas las situaciones descritas en el segundo nivel de análisis, fueron las que se llevaron la mayor atención e hicieron parte de *las limitaciones de la vida cotidiana* de estas familias y que incidieron en las prácticas de acompañamiento escolar llevando a que se dejara de lado lo educativo¹⁰⁷. A pesar de ello, en las narraciones se identificaba que padres y madres se interesaban porque sus hijos e hijas en algún punto retomaran sus actividades escolares, manifestando la importancia del estudio y el alto valor atribuido a este, por ser parte de la formación que quieren para sus hijos/as.

¹⁰⁷ Vale aclarar que, durante las narraciones fue común identificar que las urgencias cotidianas ocuparon gran parte del tiempo e interés de las madres y los padres, aun así, ellas y ellos no se autodefinían como descuidados o desinteresados por el colegio de sus hijos/as. Es decir, desde sus expresiones no hubo frases textuales donde se describieran como madres o padres alejados o ajenos a los procesos escolares, contrario a lo expuesto a partir de lo evidenciado en los análisis.

Figura 17. Prácticas de padres y madres ante las transformaciones de la pandemia

Para empezar la descripción de hallazgos alrededor de la vida cotidiana y sus relaciones con las prácticas de acompañamiento escolar, debemos partir de una categoría social e histórica que hace parte de la cotidianidad de las familias, la categoría del *cuidado*. Entendida como “todas aquellas tareas necesarias para el sostenimiento de la vida cotidiana y de su reproducción intergeneracional” (Aguilar, 2019, p. 19).

Si bien, los cuidados han estado históricamente ligados a las mujeres, al considerar la existencia de vínculos naturales desde aspectos como la reproducción y la lactancia, por ser un constructo social ha venido reconfigurando cambios a partir de la inmersión laboral de las mujeres y su salida de los hogares hacia otros espacios de relación (Aguilar, 2019; Badinter, 1981; Lagarde, 2005). En este siglo XXI, aún se identifica que esta es una categoría frágil dentro de las nuevas formas de relacionamiento y tipologías familiares. Tal como se ha venido exponiendo en este capítulo, la relación con la maternidad demuestra continuidades del constructo mujer-madre atado a la figura del rol instrumental que posiciona lo femenino vinculado a las habilidades para la

supervivencia humana. La carga del cuidado sigue ligada a la mujer, como estela que la identifica y acompaña. De allí que, mayoritariamente la mujer continúa asumiendo el cuidado de sus hijos/as, esposo o familiares en sus labores repetitivas y diarias que se han naturalizado dentro de las familias al punto de no ser reconocido ni como trabajo, ni como sobrecarga de acciones que implican una alta exigencia de gestión mental (Aguilar, 2019).

Los cambios de perspectiva hacia mujeres trabajadoras, independientes, con movilidad social, y hombres comprometidos genuinamente en el acompañamiento y crianza cotidiana de hijos/hijas, aún no se generalizan en estos sectores de la sociedad a los que pertenecen las y los participantes y sus características socio-económicas (ver Capítulo seis). Lo más interesante de nombrar la categoría de cuidado es que a esta se le suman de forma casi inevitable las prácticas relacionadas con la educación de los menores. La base del imaginario del cuidado no ha permitido modificar las acciones y dinámicas intrafamiliares hacia la vinculación de los hombres-padres con las responsabilidades compartidas de los hijos e hijas. Por lo menos aún no, en estas familias.

Esta situación no solo se da desde la división tradicional de roles donde el hombre (mayoritariamente) continuó con la proveeduría comprendiendo esta como su responsabilidad central, sino porque la mujer, en muchos casos no quiere “soltar” las características atribuidas como aspectos naturales que también se le atribuyen sobre el cuidado de hijos/as (Prieto, 2011). Dentro de los hallazgos asociados a esta categoría de cuidado que traspasa a las familias, se puede interpretar desde las participantes una lectura de aceptación a todas las responsabilidades que se han venido otorgando socialmente a las madres, siendo ellas quienes asumen los acompañamientos que se dan como los que no; por lo cual, las participantes evidenciaban cierta afectación y sentirse solas cuando no podían cumplir con lo educativo por cumplir con otras actividades o el trabajo.

“Estaban todos estudiando y tener a los tres hijos ahí más el trabajo ¡se me dificultaba mucho! Porque el papá salía a trabajar en el taxi, llega por la noche y

los días de pico y placa ¡va a arreglar el carro! Él se enfoca más en el carro” (Isabel, 28 años).

“Si yo no estaba encima de mis hijos, ninguno hacia nada... David me envolataba con tareas de otros cuadernos, él iba y buscaba cuadernos viejos y me mostraba la nota de la profesora y yo ni cuenta me daba [agacha su cabeza, gesto de tristeza] por estar en otras cosas” (Andrea, 41 años).

“Con mi esposo estudiamos la misma carrera, al mismo tiempo, entonces hacíamos los trabajos y también me tocaba ayudarlo a él. Porque él era el que estaba trabajando más y sustentando la parte económica, más que yo en ese momento. Entonces me tocaba hacer mis trabajos y a veces ayudarle con los de él [sonrisas en gesto de aceptación no de alegría] y así mismo lo del niño... pero por las enfermedades no siempre puedo, yo ya llevo con alto riesgo desde que quedé embarazada hasta ahorita, por ejemplo, ahorita tengo diabetes... y así [sonrisas en gesto de aceptación no de alegría]. Pero ahí vamos...” (Estrella, 28 años).

Estos sentimientos y compromisos derivan en otras acciones que perpetúan las imágenes de diferencia de roles entre hombre y mujer al interior de las familias: las madres al sentirse las responsables y casi únicas involucradas con los hijos/as, no solo responden a su sentir y afectividad, sino que responden al valor que la sociedad les ha otorgado. Por lo cual dejar de hacer ciertas cosas o vincular a los padres, resulta ser motivo de angustia, de sensación de abandono de la función propia; como si esto fuera un incumplimiento que genera algo o mucho de culpa o preocupación. Prieto (2011) indica que incluso algunas madres lo pueden calificar como una falta de sentido ante la maternidad o una pérdida del poder y valor materno.

En este análisis, el tema del *acompañamiento materno* puede leerse entre líneas bajo la concepción de una “buena” o “mala” madre. Estos aspectos se encarnan en los discursos de las participantes en esta investigación y seguramente en muchas mujeres que, en el trasegar de su maternidad, han tenido de forma constante la adjudicación social de ser

acreedoras de lo bueno y lo malo que pueda pasar con sus/nuestros¹⁰⁸ hijos/hijas, o con la familia.

“Él mayor ha sido como más suelto, en cambio con este no he podido [hijo menor] porque la mamá lo protege mucho por la infección donde casi se nos muere cuando tenía 7 meses, entonces medio que él se queje y ahí mismo la mamá se mueve” (Misael, 50 años).

“Cuando yo llegaba de trabajar veía a los niños en una habitación y mi esposo solito en la otra, ellos no tenían ese apego a él, era más conmigo. Yo entraba a las 8 de la mañana y en ese tiempo yo no veía a mis niños, no estaba para nada y con mi esposo tuvimos problemas...Y lo mejor fue salirme de trabajar” (Andrea, 41 años).

Por otro lado, la cantidad de tiempo destinado para los hijos y las hijas suele darse siempre en virtud de “consensos”, que al no ser acordados sino naturalizados, terminan siendo falsos:

“Mi esposo sí quería un hijo de los dos ¡El sí! yo no porque como uno de mujer es el que más carga, él sabe que, si yo quedo embarazada el que más carga es uno, él sigue su vida normal” (Estrella, 28 años).

“Él [papá del niño] sabía voltear el sartén, era: estoy cansado, a mí me toca muy duro. Y yo como que sí, a él le toca todo el día trabajar y yo [decía]: obvió me toca a mí, y uno mismo empieza a normalizar las cosas” (Magda, 40 años).

“... Un mes yo deje a Sofía con el papá y fue donde las tareas comenzaron a bajar, porque él no es de hacer tareas con ella. - [Sofía interviene en la entrevista] Al estar con mi papá con las tareas es como... ¡tirarme el año! - [Isabel asiente] Por eso no puedo contar con él” (Isabel, 28 años).

¹⁰⁸ Mientras llegaba a este análisis, vitalmente encontraba conexión en esta situación con mi propia experiencia. Por eso introduzco mi propia experiencia con la alusión colectiva “nuestros”. Como investigadora me veo reflejada allí también.

Es de mencionar que vincular el cuidado con las prácticas cotidianas es incluir no solo tiempo y recursos, cuidar y estar con los hijos/as implica varios factores, en concordancia con Russell “ponemos algo más que naturaleza en el cuidado: ponemos tiempo, sentimientos, actos y pensamiento.” (2008, p. 310). Desde esta perspectiva se indica que el cuidado diario y las cargas para las mujeres requieren de apoyos, como los que se comparten entre familia e instituciones. Según Aguilar “Las tareas de cuidado se realizan día tras día, principalmente en los hogares –entendidos como unidad doméstica– aunque de ningún modo se limitan a sus fronteras. Tampoco se reducen al ámbito estrictamente familiar o a los lazos de parentesco” (2019, p. 20). Por lo cual, el cuidado no solo es una acción dada en las familias, sino también en instituciones como la escolar y que como se evidenció en el segundo nivel de análisis, durante pandemia tampoco fue posible contar con ese apoyo. Dejando en las madres participantes el sentimiento de soledad y sobrecarga, tal como se evidenció.

Para las familias, las y los docentes tienen la habilidad, la formación y la responsabilidad de enseñar, por ello son necesarios; pero también en las reiteradas frases durante las entrevistas, se puede interpretar que ante los efectos que producía tener a los hijos/as en casa, madres y padres estaban señalando una falta de apoyo asociada a la responsabilidad de cuidado que también recae socialmente y normativamente en el colegio y cómo esto les aporta en su cotidianidad. Cómo se describió en el capítulo cuatro existe la concepción y la norma, que posiciona que el lugar de desempeño social de la infancia es la escuela como obligatoriedad; situación que se replica en esta época, pero ya no solo desde la normativa y cumplimiento del deber sino desde la concepción de aporte para la vida, tanto de los menores como de los adultos.

“Y yo venga una tarea del uno, venga una tarea del otro. De lunes a viernes las clases eran virtuales con el chiquitín y era muy poco el tiempo que me quedaba con Santiago, porque también tenía que ponerme a hacer aseo, hacer comida, que llevar a Sofía al médico, que el control [médico] de Alan ... fue mucho. ¡Y la profesora ahí no estuvo con el niño!” (Isabel, 28 años).

De acuerdo con Russell (2008), la existencia de un déficit del cuidado por las escasas ofertas que brinda el Estado eleva las responsabilidades de la familia, puntualmente de

la mujer. Retomar la idea del aporte del Estado, nos mantiene en la discusión sobre el papel y apoyo del colegio -en este caso el Próspero Pinzón IED- que como institución oficial brinda espacios de formación a los menores y comparte las acciones de cuidado¹⁰⁹ con la familia, ya que las y los docentes se configuran como primeros respondientes de los menores durante su presencia en el colegio. Al no compartir este espacio/tiempo y transformarse en una situación exclusiva de las familias debido a la pandemia, se generaron unas tensiones invisibles entre la responsabilidad de la institución educativa y las madres y padres.

Volviendo al asunto de las prácticas, se interpreta que padres y madres enfatizan en la concepción de *autogestión* que asumieron en sus propias experiencias escolares y que pretenden tengan sus hijos/as.

“Jean Carlos se comunicaba con los compañeros, él si salía hacer sus trabajos en las tardes cuando nosotros llegamos, decía: papá voy a ir donde fulano que tiene el computador. Él sí se enseñó desde los 9 años a ser solo, él se iba para el colegio solo y se venía solo. Él ha sido como más suelto, en cambio con este no he podido [Johan el menor]” (Misael, 50 años).

“Yo a Sofía podía dejarla sola, porque lo que ella no entendía se lo preguntaba a la profesora y la profesora otra vez volvía y le explicaba. Yo con ella tareas, no me sentaba a hacer ¡yo solo le revisaba! porque ella las hacía bien” (Isabel, 28 años).

“No me preocupaba porque él es muy juicioso, él para qué, es un niño... yo sé que cuando dicen que uno habla bien de los hijos es porque son de uno [sonrisa] pero él si es muy juicioso... yo le revisaba, por ahí una vez que otra, de pronto lo pillaba dibujando, pero no es algo del otro mundo” (Estrella, 28 años).

¹⁰⁹ Al ser el colegio un espacio concebido como garante de la protección y el cuidado de la vida se vincula con lo establecido por la Constitución Política de Colombia en sus artículos 44 y 45, y con la Ley 1098 del 2006 del Código de la Infancia y la Adolescencia con mayor especificidad en los Artículos 43 y 44 ante el cuidado, protección y detección oportuna de vulneración.

Estas citas textuales aluden a elogios ante sus hijos ya más mayores que asumen sus procesos educativos de forma responsable tal como las madres y padres lo hicieron en sus tiempos de estudiantes. Para las y los participantes en esta investigación era indispensable que sus hijos/hijas mayores se encargaran de sus propias actividades y para el caso de los hijos e hijas muy pequeños, la opción era esperar que crecieran un poco más y empezaran a vincularse con el colegio, así sea desde el reinicio del grado escolar, para que, al igual que sus hermanos/as mayores alcanzaran niveles de autogestión, por ello también se requería retomar la presencialidad, ya que esto aportaría al proceso.

“Jue madre el estudio... pues... digamos que este año no hubo clases presenciales, con el favor de Dios ya el otro año tiene que repetir el mismo grado, que lo repita” (Isabel, 28 años).

El hallazgo que se puede indicar es que, lo que esperan los padres y madres es que sus hijos/as crezcan y puedan asumir su escolaridad tal como lo hicieron ellos en su infancia, adjudicando incluso que, el gusto por el colegio se puede heredar.

“A mi hijo le gustaba hacer guías, porque también estaba aburrido de no hacer nada, eso sí lo heredó de mí, le gusta estudiar un poquito” (Estrella, 28 años).

“Mi hija, ella sacó ese pequeñito don de gustarle el estudio, así como a mí, pero tampoco como dicen vulgarmente nerda en el estudio, pero si, a ella le gustaba” (Misael, 50 años).

De allí que se hiciera notoria la expectativa de autogestión en sus hijos e hijas, y que desde sus prácticas actuales como madres y padres pretendan generar a medida que sus hijos/as vayan creciendo esa gestión propia ante lo escolar.

Por otra parte, se puede evidenciar un hallazgo respecto a cómo las prácticas paternas y maternas, están haciendo uso de otras instituciones en pro de los procesos académicos. Cuatro madres y un padre, manifestaron que han tenido o piensan iniciar

acompañamientos por el sector salud para que sus hijos/as tengan otros recursos en sus procesos.

“Lo que nosotros teníamos que hacer como papás era buscarle un psicólogo y todo eso era menos tiempo que yo tenía con los hermanos, todo lo teníamos que enfocar en mi hija y cuando a ella la hospitalizaban los niños quedaban acá [señala la casa del frente]” (Isabel, 28 años).

“Yo vi lo de Sofía y dije: tengo que actuar como mamá... es mi responsabilidad, de hacer todo lo que ella le haga bien, y yo ver que si tiene un problema tratar de resolverlo. Yo veo que mi hija tiene un problema de retención, de atención, de la parte de memoria. Me subsidiaron desde la embajada para atenderla, porque ellos si abarcan lo que es psicología, psicopedagogía” (Marycarmen, 33 años).

“Tenemos el lío que mi hijo tampoco habla muy claro. ¡Me toca a veces poner el traductor que es la mamá! Y la profesora me dijo que toca llevarlo al médico [tono de desánimo] para que lo vea un especialista o una terapia... Y profe no lo he podido hacer porque no he cotizado el seguro médico por cuestiones económicas. Pero sí voy a tratar de ponerme al día con ese tema” (Misael, 50 años).

Estas manifestaciones de otros apoyos implicaban para ellos, tiempo, recursos económicos y compromisos que interfieren con su cotidianidad, pero que se agenciaba o se pretendía agenciar por ser un aporte para la etapa escolar. Las y los participantes en sus narrativas indicaban que, si actúan de manera conjunta tanto con el colegio como con otras instituciones, los menores contarán con mejores procesos en su estudio y en su vida. Por ello se ligan a una práctica de acompañamiento que ya está en la reflexión de las madres y padres como parte de las necesidades que se van requiriendo desde el ámbito escolar.

Lo anterior indica leves transiciones en la concepción del papel de la familia en los procesos educativos, porque, aunque las familias reconocen que son ellas las garantes de los menores y se asumen como tal desde acciones propias, en ocasiones cuando son

orientadas desde el colegio a hacia apoyos terapéuticos, refuerzos, escuelas de deportes o incluso procesos médicos que deben gestionar para sus hijos e hijas, expresan estar abiertos/as a asumir estas indicaciones, pero, estas expresiones verbales son solo la primera parte de la transición en sus posturas y prácticas, debido a que las expresiones aún no han llegado a la acción. La psicóloga López (2017) indica que “Lo que se nota es una diferencia entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que los niños necesitan y lo que los padres están dispuestos a dar” (p.102). Lo anterior implica que, aunque el imaginario social de responsabilidad de la familia está presente, las realidades cotidianas influyen en que sean las necesidades de supervivencia las que dirijan el actuar.

En el concepto de sociedad autónoma de Castoriadis, se concibe que la sociedad debe reflexionar sobre la razón de sus pensamientos, mirar sus motivaciones y volver sobre sí mismos para problematizar los significados recibidos y evitar repeticiones (Adams, 2011). Por lo que tener una expresión diferente ante los apoyos para las y los hijos se entiende como parte de los procesos sociales, de allí que se mencione que las madres y padres están en ese nivel de reflexión hacia un tránsito en el cambio de perspectiva, pues no se mencionaron, de parte de los participantes, alusiones conservadoras como las típicas frases de “el psicólogo es para los locos” lo que evidencia que si existe otra perspectiva en ellas y ellos.

Dando paso a los últimos análisis de este nivel, conviene resaltar como se fue presentando una significativa acción por parte de las mujeres, la cual se ha definido en esta investigación como prácticas de *madre malabarista*. Identificar que la mujer se reconoce como la encargada de hacer y ser en pro de la familia y de la prole, lleva a retomar la mirada expuesta por Lagarde (1992) donde la mujer está por y para los demás. La identidad construida bajo la sombra de otros y cargada de innumerables roles, ha desembocado en subjetividades instituidas que se ven permeadas constantemente por las exigencias propias, de la sociedad y de instituciones como la escolar, dando fuerza al deber ser que perpetúa ideas conservadoras de la maternidad como institución.

Suele ser muy común concebir la maternidad desde el propio acto de la reproducción, al ser uno de los principios biológicos que se relaciona íntimamente con la normativa cultural de la idea de ser mujer. Esta visión naturalista ha definido que la procreación va de la mano con la tendencia natural a ser madre, suponiendo un instinto femenino, que bajo los antecedentes culturales está ligado al ámbito doméstico y al cuidado (Badinter, 1981; Di Marco et. al., 2005; Lagarde, 2005; Puyana, 2000). Es decir que se conserva y reproduce un constructo de mujer ligada “por naturaleza y cultura” al cuidado, a las tareas cotidianas del hogar, a la responsabilidad de los hijos e hijas, constituyéndose en una protagonista del malabarismo; es la *madre malabarista*. Esta alusión, surge de los referentes extremadamente presentes en las narraciones de las personas entrevistadas ante una continuidad del modelo del rol femenino donde la mujer ha venido desempeñando diferentes tareas de cuidado, crianza, organización del hogar, administración de recursos, vida profesional y académica, todas al mismo tiempo y bajo el mismo nivel de responsabilidad.

“Yo era la que... [habla velozmente con movimientos de manos] que venga aquí, que vaya allá, que venga yo qué hago... un tiempo yo me dije: ¿qué estoy haciendo? Porque ni le estoy ayudando a Sofía, ni le estoy ayudando a Santiago, ni estoy con Alan [los tres hijos]... porque todos tres me exigían... ¡Y yo como me multiplico!” (Isabel, 28 años).

“Pero yo estoy aquí y al tiempo estoy mirando que puedo coger, que puedo ir haciendo, soy multifunciones... [habla velozmente] Voy y echo la ropa a la lavadora, vengo lavo la loza, pongo hacer el café, si tengo que dar almuerzos, por ejemplo, ayer hice los frijoles y deje adelantado, esta mañana deje lavada la loza, me levanto y pongo el arroz [chasquido con los dedos] todo el tiempo soy así...” (Andrea, 41 años).

“Yo seguía trabajando en la miscelánea, nosotros trabajamos a puerta cerrada [durante la pandemia]. Julián estaba en sus clases virtuales dentro de la miscelánea y yo estaba trabajando. Más tarde él necesitaba que yo le ayudara con una tarea entonces yo esperaba que no llegara gente, cerraba y me iba a

ayudarle. Alguien decía ¡buenas! iba y atendía y corra nuevamente a ayudarle, entonces como que estaba aquí y allá” (Magda, 40 años).

Todas las acciones realizadas por las madres tienden a hacerse al mismo tiempo y nivelando lo urgente y lo prioritario. De allí que se señale el adjetivo de malabarismos, porque es una búsqueda constante de equilibrio cotidiano. Páez y Simoni (2021) lo definen como “Malabares entre labores y amores...”¹¹⁰. Los malabarismos de la maternidad son parte de las cotidianidades que se deben manejar al interior de las familias (Vivas, 2020), pero evidentemente las condiciones coyunturales vividas durante la pandemia hicieron que estos llegaran a niveles extremos.

Ante estas dinámicas Andia y Chorev (2021) exponen que todos los países latinoamericanos aumentaron sus brechas de desigualdad especialmente en los grupos identificados como los de clase social, género o raza que siempre han estado bajo esta condición y se intensificaron con la llegada de la pandemia. Dentro de las narraciones de los y las participantes se observa que la pandemia ubicó en la mujer los compromisos destinados a los aspectos de salud, bienestar y tiempos dedicados a actividades escolares, situaciones que implican un trabajo adicional pero que aún no es reconocido como tal (Puyana, 2012).

Estas cargas que recaen en la mujer se atañen a posturas instituidas, que como se viene evidenciando, en la actualidad presentan aceptación desde la misma mujer. Pese a esto, existe un elemento importante por revisar dentro de estas posturas de madres malabaristas, ya que las participantes de la investigación nombraban que el constante apoyo con el que contaron por parte de sus padres (hombres) durante sus vivencias de colegio, les permitió comprender el valor que tenían como mujer, no solo desde visiones reproductoras sino como personas con la capacidad de pensar, tomar decisiones y buscar caminos hacia sus metas, sin limitarse a la figura de esposa o madre. Por eso

¹¹⁰ Estas investigadoras exponen su experiencia durante la pandemia, tiempo en que se desempeñaron en el ejercicio de investigación y a la par atendieron el cuidado de sus hijos. Tal como ocurrió con el recorrido dado por la presente investigadora, quien a la par de los estudios de maestría, el trabajo como docente y la crianza de su hijo realizó gran parte del consolidado de este documento de tesis durante los tiempos de pandemia.

dentro de este proceso investigativo al escuchar estas experiencias se fue ligando la vivencia de la investigadora quien también contó con un padre amoroso y preocupado porque sus hijas no fueran la réplica de mujer sumisa y callada, sino por el contrario que tuvieran las oportunidades de desarrollarse libremente.

Este elemento, llama realmente la atención porque, por un lado, deja expuesta la existencia de una formación con base en propósitos más amplios sobre lo que los padres querían para sus hijas: mujeres que no dependieran de nadie, que se formaran en una profesión y no se limitaran en sus planes de vida. Pero por otro, confirma que no siempre lo inculcado en la infancia es lo que permanece, las participantes ahora adultas y madres continúan con posturas y acciones que responden a una figura de mujer instituida y no a lo proyectado en su infancia y formación paterna:

“Me iba y le rogaba, le rogaba lo que no está escrito, hasta prácticamente arrodillarme y decirle: Alfonso, olvidemos lo pasado, arreglemos esta situación, mire que yo no quiero dejar a Julián sin su papá, yo quiero que él tenga un hogar, papá, mamá... Mejor dicho a mí que no me faltó” (Magda, 40 años).

“Yo siento que nosotros pareja no somos, yo me la paso trabajando y él se la pasa allá [señala una casa al frente] con su familia... Pero, con los niños es bien...Nos vinimos a vivir juntos por que los dos pagando arriendo era muy difícil” (Isabel, 28 años).

“Yo le dije a mi esposo: si quieres tú te vas. ¡Porque siempre lo ha hecho! Las veces que hemos estado fuera del país [Venezuela] ha sido por él y estos 2 últimos años yo he ido donde está él” (Marycarmen, 33 años).

Estas narraciones evidencian una posición de mujer, de madre y de las decisiones personales que, aunque hayan contado con otros modelos y proyecciones en su infancia persisten en continuidades de visiones instituidas. Ocurre que, en la mujer suelen aparecer sentimientos que se creen genuinos ante el deber de una madre y estos terminan siendo un arma que lastima cuando no se cumplen las expectativas

instauradas socialmente, las expectativas de familia, de esposa, de madre. Schwarz, expresa que “en la medida en que el mito maternal es más sólido e inflexible, todas aquellas experiencias que se distancian de aquel resultan altamente traumáticas, tanto para la mujer como para el hijo” (2016, p.5). En el caso de las tres participantes citadas se puede evidenciar como la postura de madre sobresale ante la de mujer.

Es muy frecuente que en las madres aparezca el sentimiento de culpa, que indica que existe una falta o un error de parte de ellas y que no suele reflexionarse desde lo instituido sino desde las valoraciones propias del ser madre y no cumplir con lo “determinado”. Por ende, no se da la búsqueda de un cambio hacia nuevas posiciones o perspectivas porque el imaginario está posicionado y al cuestionarlo se hace más latente la culpa. No se puede negar que ha habido modificaciones ante estas autoconcepciones, pero son leves y aún no llegan a definirse como separaciones de las significancias instituidas de mujer, ni en el pensamiento, ni en la práctica.

“A mí me da satisfacción poder ayudar a mis hijos... Porque siempre que María Paula decía que no quería venir al colegio, todos empezaron a echarme la culpa a mí, que era que yo no le ayudaba con las tareas, que era que yo no la mandaba a estudiar...” (Andrea, 41 años).

“Si hay momentos que me ponen a pensar, ay Dios mío, ¿será que sí hice lo que tenía que haber hecho? Y pienso, yo no debí haber llegado hasta allá con mi hijo... sí, hay momentos en que la misma situación lo confronta uno” (Magda, 40 años).

La culpa o el sentimiento de hacer las “cosas bien” que puede sentir una madre en su relación con los hijos/as, evidentemente se notaba distinta a la manifestada por uno de los padres entrevistados. Llama la atención en este punto cómo abiertamente el señor Misael expresó su sentir frente a lo que implica ser padre:

“¿Qué mujer acepta un hombre con 5 hijos, Profe? Yo le hago la pregunta: ¿usted lo haría? Digamos que usted conociera al hombre de su vida, pero le sale con ese problemita ¡porque es un problema profe!” (Misael, 50 años).

Esta frase posteriormente fue acompañada por otra de reflexión social sobre su sentimiento de afecto. Sentimiento que siempre tendrá la influencia de la cultura y lo construido socialmente. Pero, resulta llamativo evidenciar que hablar del mismo tema pero desde la voz masculina cambia el lente, observación que no resulta ser ninguna novedad, solo que en razón a ese cambio de lente se resalta de forma intencional que es notoria la tranquilidad con la que este padre menciona la frase “son un problema”¹¹¹, lejos de cualquier culpa forzosa, dejando claro que los hombres a través de la historia han tenido más libertad de expresión y no comparten esa carga del instinto o de la obligación de dar afecto.

De allí que desde las narraciones de los padres y desde todo lo comentado por las madres en cuanto al acompañamiento que tienen sus hijos e hijas se define que los *padres prestan un acompañamiento en transición*. La visión de proveeduría que acompaña la paternidad, está actualmente reevaluada por las dinámicas laborales y aportes económicos que también realizan las madres, no obstante, al continuar con prácticas de acompañamiento marcadas en roles de género naturalizados sigue siendo el padre quien tiene un nivel superficial en el acompañamiento en comparación con las madres. De allí la mención a definir a los padres en una transición desde un pensamiento de cambio y prácticas más presentes, pero con continuidad en las tradicionales cargas.

Como cierre de este segmento se interpreta que, las prácticas maternas y paternas aparecen teniendo acciones a la inversa del deseo de educación y su importancia, las significancias que se atribuyen a la educación escolar encuentran un limitante en la acción por las dinámicas propias de las familias, causando efectos en dos sentidos: sobrecargando a las familias -en especial a la madre- y llegando a tener momentos de poca prioridad por la edad de los hijos/as, el curso de los primeros años y las posibilidades de reiniciar años escolares. Se interpreta que el imaginario social atribuye

¹¹¹ La cultura colombiana puede tener distintas maneras de expresar afecto y en ocasiones estas alusiones hacia los hijos se pueden leer como reflexiones que no siempre se ligan a una falta de compromiso como padres o madres. Dentro del humor colombiano es común hacer chistes sobre la familia, la prole o la pareja, un referente ante estos temas es el humorista Carlos Mario Aguirre, quien toca temas cotidianos como la paternidad indicando que “los hijos son una calamidad doméstica”.

valor al colegio y al paso por él, pero las prácticas y las acciones diarias no estaban en el mismo nivel de importancia ni de prioridad durante el tiempo de pandemia. De allí que las limitaciones de la vida diaria y la concepción de madres como la malabarista de la cotidianidad en casa y con los hijos/as mantiene una visión instituida muy fuerte.

En consecuencia, se identifica que las limitaciones cotidianas y los imaginarios sociales vinculados al género, a la maternidad/paternidad, a la escuela y la familia, están sosteniendo argumentos racionales, emociones y sentimientos que llevaron a que madres y padres actuaran de determinada manera y bajo las prácticas descritas durante el evento catastrófico de la pandemia. En este apartado, se inició con algunas menciones sobre el tema de los imaginarios sociales vinculado al análisis, pero será en el siguiente capítulo donde se desarrollarán completamente. Todos los análisis aquí expuestos, serán los referentes para el siguiente y último segmento del capítulo.

7.2 Interpretaciones y posturas de padres y madres sobre la educación escolar de sus hijos e hijas durante la pandemia (2020- 2021)

El último objetivo específico de esta investigación se orientó a identificar las interpretaciones y posturas de padres y madres del colegio Próspero Pinzón IED sobre la educación escolar de sus hijos e hijas durante la pandemia enfrentada en el periodo 2020- 2021.

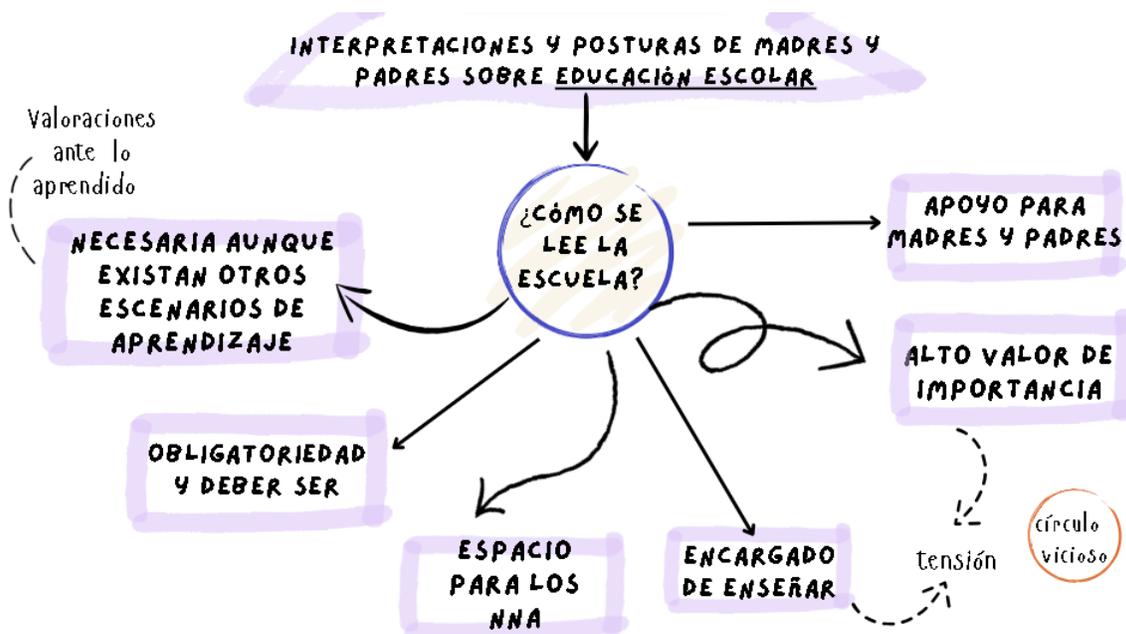
Dentro del momento de análisis de la información recolectada, de cara a los objetivos de la investigación, fue fundamental situar los imaginarios sociales como elementos constituyentes de la sociedad, porque al entrar en la comprensión conceptual de estos, se puede concluir que el alcance de esta investigación permite unas aproximaciones a los imaginarios desde las reiteraciones que aparecieron con mayor fuerza en las narraciones¹¹² de las y los participantes. Apelando a una analogía, estas repeticiones simulaban luces que se encendían y permitían reconocer los imaginarios, entendiendo

¹¹² Retomando la importancia de la palabra, esta se comprende como dicente, “no consiste en una simple construcción fónica, sino que el decir dice algo y lo dicho está ahí, presente.” (Gadamer en Barbera e Inciarte, 2012, p. 203). Esta alusión, se refiere al valor que se le otorga al lenguaje desde el paradigma interpretativo.

estos tal como los describió Franzone (2005) como misterios y sombras que en ocasiones se dejan aprehender.

En el ejercicio de la identificación de estas luces encendidas, fue usual encontrar escenarios de tensiones entre los imaginarios instituidos y la práctica cotidiana de padres y madres. Al escuchar las narraciones desde sus vivencias de la época del colegio hasta las coyunturas del momento, se reiteraba la importancia de la intimidad y el tiempo destinado en cada una de las entrevistas y durante el taller realizado, los cuales permitieron ubicar la conversación bajo lo fundamental de lo dicho como base primordial para el acercamiento a las significaciones de la educación escolar. Dicho esto, se especifica que el desarrollo argumentativo de este segundo segmento del capítulo y las últimas categorías de análisis incorporadas y emergentes se sintetizan en la Figura 18.

Dentro de las narraciones fue un constante escuchar referencias de los participantes hacia los conocimientos que se adquirieron durante los diferentes momentos que estuvieron en casa. Por lo que se puede definir en el ejercicio de categorización que existieron, *valoraciones sobre lo aprendido, tanto en lo escolar como desde la integridad del ser, en tiempos de la pandemia*. Estas valoraciones se dieron desde lo positivo y negativo de la experiencia del aislamiento y el contacto con las estrategias escolares.

Figura 18. Interpretaciones y posturas de madres y padres ante la educación escolar

Si bien, durante lo descrito en el segundo nivel de análisis se mencionó la prioridad que implicó para las familias todo lo relacionado con la supervivencia, es de mencionar que algunos de los participantes, durante ciertos periodos de tiempo no tuvieron dificultades económicas, ni de mayor preocupación, por lo que la distribución del cuidado de los hijos e hijas o el tiempo en familia fue aprovechado a partir de acciones que viabilizaron un compartir entre padres e hijos o el aprender habilidades en casa:

“Mi esposo y yo trabajamos en el área administrativa, entonces pasar de estar encerrados en una oficina a la casa no era tan difícil, de hecho ¡Era mejor! Nosotros aquí jugamos, somos una familia muy integrada porque como somos papás jóvenes no somos tan aburridos” (Estrella, 28 años).

“Mi hija aprendió a montar bicicleta, ella no sabía, entonces fue un rato chévere porque compartió con el papá bastante tiempo y le enseñó a montar bicicleta. Juegos de mesa, el parqués, dominó, varios juegos en la casa” (Taller, 26 de octubre 2021).

Estas valoraciones igualmente expresaban satisfacción por lo conseguido, ya que, aunque estos padres o estas madres no contaban con mayores conocimientos, lograron que sus hijos/hijas tuvieran avances académicos, motrices o tecnológicos que al tiempo permitían que se enriquecieran los saberes de los hijos e hijas, así como de los mismos padres y madres, se dio un aprendizaje mutuo.

“Nosotros como padres, no somos profesores, no estudiamos la docencia, pero por ejemplo mi hijo pequeño, él prácticamente aprendió a leer, escribir, sumar, restar y multiplicar conmigo, porque yo le enseñé. Me tocó, le enseñé y bueno gracias a Dios esa parte es muy positiva” (Taller, 26 de octubre 2021).

“Eso me lo enseñó fue mi hijo, porque les mandaban un link y ya se metían y yo: ¿esa que aplicación es? Y él me explicaba: mami eso es de Google, es Meet y se hace así. Entonces fue un aprendizaje para todo el mundo” (Magda, 40 años).

Cada una de las estimaciones que se le daba al aprendizaje, indican que en medio de las dificultades por las transformaciones vividas en pandemia existieron aspectos favorables para el conocimiento y los procesos de los NNA. Pero, estos aprendizajes no son equiparables con la función que debe asumir la escuela, para madres y padres era reiterado que durante el tiempo de aislamientos social obligatorio los procesos escolares y los aprendizajes obtenidos fueron deficientes:

“Yo digo que mi hijo pasó a primero, pero sin saber prácticamente nada. Las vocales si se las enseñamos nosotros, [los números] del 1 al 10 también, los colores ahí por encima... Lo que la profesora nos enviaba que hiciéramos, unos letreros con sílabas y se las mostráramos, pero no, el niño no copió con esa cuestión. Eso es una mentira que él hubiera aprendido” (Misael, 50 años).

“En el caso de mis hijas al sentarlas una hora en clase, se aburrían. Ellas me decían, yo quiero pintar, yo quiero jugar. Era un tiempo en que solo miraban lo que hacía la profesora, y ella hable y hable y hable hasta dormida se quedaba mi hija, porque la profesora solamente hablaba” (Taller, 26 de octubre 2021).

“La pandemia a muchos les sirvió, a nosotros como familia nos sirvió porque nos unió, pero en el nivel educativo no; no nos favoreció” (Isabel, 28 años).

Ubicar la institución escolar como referencia para aprender, socializar, conocer y ser guiado desde los y las docentes, es la concepción desde la cual la escuela se posiciona con gran intensidad entre las y los participantes; aunque encuentren valor en otras prácticas y formas de aprendizaje. En las narraciones, sobresalieron experiencias en las que padres y madres rescataban que no todo se aprende en la escuela y que la familia puede influenciar otros conocimientos. Las infancias en el campo, el contacto con la agricultura o con animales, los deportes, las visitas a la biblioteca o el manejo del dinero fueron referencias que se develan de las entrevistas y que atribuyen valor a lo aprendido en la práctica o en la cotidianidad.

A pesar de que los participantes encontraron importancia en otros escenarios de aprendizaje, la postura del colegio como *institución necesaria para aprender* resalta que el imaginario instituido responde en concordancia con la idea fundada de ser el espacio de construcción de sujetos y el lugar donde padres y madres depositan las proyecciones que tienen de sus hijos e hijas a futuro, bajo la lógica del rol del/de la docente como encargado/a de guiar el proceso educativo, siendo la madre y el padre acompañantes externos, más no actores directamente implicados.

De igual forma, las interpretaciones y posturas de padres y madres demostraron que la escuela también es vista como requisito, por eso, aunque le atribuían un alto valor en la formación de sus hijos e hijas, al posicionarla cómo la obligatoriedad de completar los estudios escolares, realmente estaban revelando que se contempla como condicionante a futuro para que sus hijos e hijas puedan tener otras oportunidades, tener un título de bachiller académico es una meta evidenciada en las significaciones de la educación escolar¹¹³. Dentro de lo narrado se rescata la existencia de un papel específico para la

¹¹³ Aunque la investigación está centrada en la etapa escolar de los hijos e hijas, es de mencionar que la concepción de educación al entenderse como oportunidad de mejora para la vida también está ligada a la edad en que se puede acceder al estudio. Los padres y las madres participantes con la culminación de su bachillerato ya expresaban orgullo y satisfacción propio. Solo una participante estaba haciendo estudios de pregrado durante el periodo de tiempo 2020- 2021, sin embargo, esta mamá se encontraba

escuela: “enseñar” a los hijos e hijas y de allí que, para los NNA termina siendo una exigencia bajo un carácter del deber ser, es decir, una *significación atribuida como obligatoriedad*.

“Es que mi hijo... Discúlpeme lo que voy a decir, pero ¡él tiene que terminarlo! si claro, tiene que terminar el colegio” (Jhon, 39 años).

“Por lo menos exigirle que el bachillerato debe terminarlo. ¡SÍ! tiene que terminar el bachillerato” (Magda, 40 años).

“Yo le enseñé a manejar a mi hijo, pero yo le dije: usted el colegio no me lo puede dejar de lado por venirse a manejar. Pero él es muy pendiente de su colegio. Y ahorita yo le dije: yo le saco el pase, pero no es para hacer lo que se le dé la gana, ¡usted como sea me estudia!” (Misael, 50 años).

Así pues, se evidencia que surgen y se mantienen estas significaciones de la escuela a partir de imaginarios aceptados, que actúan como componentes funcionales e instituidos de la sociedad. Es preciso recordar que las instituciones se legitiman en los pensamientos de las personas ubicadas en un contexto específico e intervienen como satisfacciones para hacer que el individuo piense, actúe y desee lo que la sociedad le propone a través de ellas. De allí que la institución escolar tenga tanta fuerza en su concepción de ser la encargada del tránsito hacia la cultura letrada, tal como se posicionó desde el inicio en el país (Huergo y Fernández, 2000).

Lo anterior implica un punto crucial en la comprensión de las concepciones de la educación escolar, porque lo que se evidencia es que se pretende que los hijos e hijas acepten la institucionalidad de la escuela como proceso que les favorecerá en el futuro, y aunque se evidenció que la educación actúa como fuente de movimiento ante gustos,

en el curso de su segundo embarazo y nuevamente existían altas probabilidades de pausar el estudio. De resto ningún participante concebía procesos de educación superior en este momento de su vida, es decir las experiencias previas y su concepción de educación escolar es vista para ellos con relación a sus hijos/as, a las nuevas generaciones y a las exigencias que deben asumir en esta siglo XXI.

opciones de vida y enriquecimiento personal, sigue teniendo mayor fuerza lo instituido. Al estar institucionalizada la escuela, esta no solo es el lugar para que los niños y niñas puedan socializar, sino que se ubica en la respuesta que brinda la sociedad como el *espacio pensado y creado para los menores*, por ello es socialmente exigido y aceptado que sea la familia la que garantice la educación y el acceso al colegio. De allí, la motivación que tenían padres y madres ante el pronto regreso a la presencialidad. Ya que desde las miradas de ser el colegio el lugar y la respuesta para el futuro de los NNA era necesaria y reclamada¹¹⁴.

Este hallazgo ubica la educación desde la mitificación que se le imparte al valor y a la importancia de la institución. Al anhelar la presencialidad y atribuirle a la escuela ser el lugar donde deben estar los niños y niñas, lo que se está indicando es que es en esta institución donde realmente se da la educación y no en otros escenarios. Es decir que, la idea con la que surge la institución educativa tiene tal potencia en las familias y está tan presente en la actualidad, que durante los momentos de pandemia lo que se intensificó fue el fortalecimiento de la idea respecto a que *la escuela es la encargada de enseñar y de garantizar oportunidades para los hijos e hijas*. Cuando los padres y madres se vieron confrontados con tener a los niños y niñas en casa, también reafirmaron que la familia debía apoyar los procesos escolares, pero en trabajo conjunto, tal como muchas veces se exige desde el colegio.

En definitiva, “La educación y la familia son indispensables” mencionaba sin titubeos la participante Isabell, dejando ver que el vínculo de familia y escuela es fundamental para que los padres y madres sientan un *apoyo en la formación* de los niños y niñas y para que los procesos se den.

¹¹⁴ Reclamada por las madres y padres participantes. Bajo mi experiencia como docente en los años 2020-2021 participe en varias reuniones con familias donde las discusiones sobre la presencialidad eran constantemente exigida, sin embargo, como en esta investigación no está la voz de los estudiantes, ya que no son los participantes definidos desde el interés, sí se evidencia como asunto relevante el poder conocer e identificar las posiciones de ellos y ellas ante lo sucedido. No obstante, debido a la delimitación y alcance del presente informe, este asunto no se abordará.

“El acompañamiento de la familia es indispensable, yo pienso que es indispensable en todo, en el colegio y en las relaciones...” (Marycarmen, 33 años).

“¡Claro, es súper importante! sea como sea uno ayuda con las tareas, el apoyo de la familia es ese, porque si uno no hace tareas... puede que uno aprenda en el colegio, pero la tarea le ayuda a uno a recordar y hace que se capte mejor, porque la actividad de leer, repasar, escribir y escuchar... ¡Aprende uno el doble, el triple! Nosotros les decimos [a los hijos]: hay que estudiar para que consiga un buen empleo... siempre les hemos inculcado que no hay nada más importante que el colegio...” (Andrea, 41 años).

Para este ejercicio de interpretación se puede indicar que la familia ocupa un lugar importante en la formación, pero en últimas nunca remplazará al colegio. Estas dos instituciones comparten la atención de seres humanos que crecen dentro de la sociedad y que desde las interpretaciones y posturas sobre la educación escolar, lo que se fomenta realmente es una visión de vida respecto a los hijos e hijas que al ser parte de la institución educativa podrán tener bases para su futuro.

Aquí surge otro elemento digno de ahondar, ya que lo anterior está posicionando a los padres y madres como parte fundamental de la constancia y permanencia de un imaginario de educación escolar, pero, que en la práctica y en el accionar es distinto. Así se explica por qué las prácticas maternas y paternas se caracterizan por decir una cosa y hacer otra. Las prácticas que se asumen con relación al imaginario de educación escolar asignan importancia y valor a la institución, siendo esta la encargada de educar desde la concepción institucionalizada de la escuela, en la que la familia puede o no aportar porque en últimas la labor la debe realizar el docente. Esta luz ante las percepciones de la educación se puede ligar con lo descrito por Castoriadis “[qué]...No son más que momentos y formas del hacer instituidor, de la auto creación de la sociedad.” (1975, p. 14).

Por tanto, las prácticas se pueden enmarcar en un escenario de tensión que surge durante el aislamiento por pandemia, ya que padres y madres quieren que sus hijos/as estudien, pero no pueden acompañarlos, ni enviarlos al colegio. De allí que los imaginarios instituidos se fortalezcan con relación al papel de la escuela y cómo ella es la encargada de los procesos educativos. Situación que generaba un conflicto permanente porque, a pesar de enmarcar a la escuela como la responsable de los procesos de aprendizaje, padres y madres quisieran participar más y apoyar a sus hijos e hijas en su formación, pero la realidad limita la práctica cotidiana y queda solo en mención lo importante que puede ser el apoyo familiar.

Lo anterior, alude a una descripción que lleva a pensar que padres y madres estaban en un círculo vicioso en el que la institución educativa debía ayudar a romper, ampliando la comprensión de cuidado y responsabilidad de las y los menores (estudiantes/hijos/hijas). La Figura 19, muestra como las prácticas y los intereses giran en torno a esas menciones de importancia, pero con limitantes en la acción.

Figura 19. Madres y padres en medio de un círculo vicioso



Caer en las repeticiones de lo que se quiere, se puede y se debe hacer con relación a los procesos escolares de los hijos e hijas, fue una situación de difícil manejo y que indiscutiblemente aportó a la postura de madres y padres que ven en la escuela, la institución que debe atender y enseñar a NNA.

Las discusiones, debates, programas e inmersiones de nuevos conocimientos son una base para el tránsito hacia futuros modelos educativos que incluyan relaciones más situadas entre la comunidad educativa y las realidades. Pero es preciso señalar que las instituciones suelen ser rígidas y los cambios no son abruptos, aun luego de pasar por todas las peripecias de la pandemia muchas situaciones volvieron a lo mismo, tanto en las familias como en la escuela. Por lo que siempre será importante seguir buscando entre lo estático de la institución cualquier espacio de fisura, y la educación claramente es una vía que posibilita que existan cambios, que el pensamiento llegue a desequilibrios y las prácticas encuentran nuevas formas de interactuar con estudiantes, madres, padres y cuidadores con el ánimo y la meta de alcanzar una autonomía que forje una sociedad más instituyente y no instituida (Castoriadis, 1997).

En este punto, vale mencionar que desde la experiencia previa de los y las participantes, la autonomía que identificaron como característica de su etapa escolar fue elemento fundamental para que ellos y ellas finalizaran sus estudios de colegio. Y esperan que sus hijos/as también la desarrollen procurando desde pequeñas prácticas de acompañamiento direccionarlos a ese fin.

Estas dinámicas de autonomía son comprendidas a la luz de las narraciones de los participantes quienes reiteradamente aludían a su gusto por el estudio y cómo su proceso escolar logró culminarse gracias a su apropiación y búsqueda de soluciones, siempre contando con el apoyo de la familia desde la constante asignación de valor que esta les otorgaba a las implicaciones del estudio (movilidad social). Ahora bien, esta idea a la luz de los imaginarios sociales, se vuelca hacia el opuesto de lo que Castoriadis define como autonomía, ya que lo que propone el autor no es una réplica de lo instituido como apropiación de lo establecido, sino que por lo contrario la autonomía individual

propone comprender que las leyes son productos de la sociedad, es decir creación propia del ser humano, por lo cual son susceptibles de modificarse, de allí que el sujeto autónomo sea capaz de pensar libremente (Entrevista Castoriadis, 1992 en Complexus).

Como se puede notar, la concepción de autonomía deja una paradoja en la que padres y madres conciben que sus hijos e hijas asuman un carácter de responsabilidad y compromiso con la educación (continúen con lo instituido), pero comprendiendo este desde una mirada de progreso, de avance social porque sus hijos e hijas serán beneficiados a futuro si se apropian de su estudio y lo visionan como el camino para un mejor desarrollo de sus vidas.

“El colegio es ¡importantísimo!, porque es la base fundamental para tener más oportunidades de vida, de todo... Sino paila, le toca quedarse ahí...” (Jhon, 39 años).

En esta línea, se comprende que sí existe un interés desde las familias, pero este no es idílico, no es el que proyecta el colegio (o la Secretaría de Educación). Porque el interés no está basado en que padre o madre enseñe o busque formas de acompañar, sino en que ellos y ellas puedan dinamizar que se den los procesos que el docente indique. Siendo entonces necesaria la educación escolar con la posición del docente como guía, que no solo trabaja con las y los estudiantes sino con sus familias, reconociendo sus dinámicas, aportando desde ellas y no sobrecargándolas. Evidentemente todo lo contrario a lo sucedido durante los años 2020-2021, donde las condiciones de pandemia exigieron que fueran las familias las que se apropiaran del proceso educativo.

Retomar la pandemia a la luz de estos dos elementos importantes (el interés y las prácticas), plasman otro hallazgo. En las dinámicas escolares, una frase constante que se escucha en los docentes es: “como el colegio es una guardería...”, mirada peyorativa que sitúa a los padres y madres como desconocedores del valor del colegio y las prácticas pedagógicas. El hallazgo encontrado indica que lo que sobresale es el *valor de*

la institución como formadora. El colegio no es visto por las y los participantes como el lugar donde se deja a los hijos e hijas por un tiempo, sino que es visto como el sostén y garante de que los padres y madres pueden confiar y sentir respaldo en otra institución. La familia en soledad no puede asumir todo, por ello el apoyo y la guía de la institución escolar actúa como columna en medio de los malabares cotidianos, aunque este apoyo les implique otras demandas.

La anterior percepción puede ser muy controversial según las dinámicas propias de docentes y de madres y padres¹¹⁵. Actualmente, la experiencia en el ámbito escolar demuestra que las tensiones dadas por las actitudes que pueden tener algunas familias o docentes dejan la apariencia de que “el docente es el empleado del padre” o viceversa. Estas dinámicas de relación pueden incitar a desarmonías en las que influyen elementos contextuales y experienciales, dando origen a preconceptos negativos y más tensiones en la relación familia y escuela. Sin embargo, dentro de los participantes de esta investigación no se destacaban este tipo de posturas o actitudes con la institución escolar o con los docentes, por el contrario, se evidenciaba la mirada de apoyo del colegio hacia las familias, a pesar de la existencia de desavenencias que también estuvieron presentes y que reflejan las lógicas institucionales asociadas al deber ser de la participación materna y paterna en la educación.

“Pero eso era lo que me daba rabia porque yo le explicaba a la profesora y me decía: lo de la niña no tiene que ver con lo del hermano. ¡Pues obvio que tiene que ver! Porqué sí a la hermana la tengo hospitalizada un mes ¿quién va a estar con los hermanos? Hasta que yo me emberraqué con la profesora Rosita ¡usted cómo me va a decir que no tiene nada que ver! lo mismo que me dijo la profesora de este año, que lo de los hermanos no podía involucrar al niño y yo le dije: me

¹¹⁵ Dentro de las apreciaciones completamente rescatables de Charlot (2008) en “La relación con el saber” nos enseña que el ser humano es 100 % social más 100% singular y que lo importante de eso es, que el resultado de esa suma es 100%. Lo que indica que por más relaciones sociales que anteceden y conforman a la humanidad, existe una singularidad que guía el accionar, por ello no se habla de determinaciones en los imaginarios sociales, porque, aunque las instituciones anteceden, también posibilitan la formación y el desarrollo de otras posturas, actitudes e interpretaciones. Especialmente la relación con la institución educativa, donde cada aspecto aporta a las experiencias del estudiante como de su familia y de allí que su forma de actuar y de relacionarse pueda variar según el padre, la madre, el o la docente.

toca involucrarlo porque yo soy una sola mamá, ellos no tienen tres mamás” (Isabel, 28 años).

Desde lo encontrado en esta investigación, se hace necesario comprender la existencia del principio de integración institucional¹¹⁶. Entendiendo este principio, y retomando a la familia y la escuela como instituciones que se soportan mutuamente, se logra comprender que somos parte de una sociedad y que la meta de las dos instituciones puede ser la misma, pero con prácticas distintas. Siendo esto, un camino que parece retornar a lo mismo, madres y padres queriendo aportar, pero limitados por las exigencias cotidianas, docentes e instituciones exigiendo más compromiso familiar y en el medio los NNA. Por eso, ¿Cómo romper el círculo vicioso? esa es la pregunta clave en relación con estas significancias de la educación escolar, en la cual es la escuela la que desde su carácter de construcción social debe transitar hacia las dinámicas propias del siglo XXI e incluir otras relaciones con las familias.

Evidentemente como madres y padres se adquieren compromisos con los hijos/as que aportan a los procesos educativos, pero la escuela no puede soportar su razón de ser, en lo que haga o no la familia. Las apuestas del MEN desde las escuelas de padres y en la mayoría de las estrategias del colegio Próspero Pinzón IED, se busca una mediación entre hábitos, respeto ante el manejo de autoridad, acompañamientos en aspectos de la vida diaria (higiene personal, organización de horarios, alimentación) y formación de rutinas en casa que favorezcan los procesos de aprendizaje, aspecto que competen al contexto externo del colegio. Pero, también es claro, que muchas prácticas docentes exigen otras demandas que terminan trasladando el ejercicio de enseñanza a las familias y aportando a las pugnas entre quien hace que.

Todas las comprensiones dadas hasta aquí permiten concretar las propuestas entre familia y escuela dando a cada una responsabilidades y compromisos que aporten sin desvincular las realidades de padres y madres. Si se va a una mirada más profunda, se puede interpretar que las instituciones aquí abordadas comparten un mismo sujeto

¹¹⁶ Cada una de las instituciones que constituyen una sociedad se integran, estructuran y determinan recíprocamente en consecuencia, si se dan alteraciones en una se tendrán repercusiones en las demás (Tovar, 2003).

central “la niñez”. Si no existieran hijos e hijas, no se podría hablar de estudiantes, ni de padres, madres, escuela o docentes; pese a esto, tener un ser en común parece olvidarse y en ocasiones queda la impresión de, que resulta ser solo un pretexto para las instituciones más que la razón de ser de su propia existencia.

Dado el abordaje de este capítulo en su división de dos segmentos, se puede concluir que se han tratado hasta aquí los hallazgos e interpretaciones a la luz de los objetivos trazados para la investigación. Por consiguiente, se continuará con el último capítulo de conclusiones desde la recapitulación de imaginarios y últimos aportes a partir de toda la trayectoria realizada en la presente investigación.

Capítulo 8. Consideraciones finales y discusión

En cada capítulo se han ido ligando las categorías teórico-conceptuales con relación a la pregunta ¿cuáles son los imaginarios sociales sobre la educación escolar que tienen los padres y madres de estudiantes del colegio Próspero Pinzón en medio de las afectaciones derivadas por la pandemia? En virtud de esta pregunta, llegamos a la síntesis conclusiva de los hallazgos a la luz de la comprensión e interpretaciones de las significaciones, los sentidos y las motivaciones para la acción de las y los participantes de la investigación.

Abordar los imaginarios sociales implica posicionarnos desde lo que es parte de nosotros/nosotras como resultado de la inmersión en un contexto histórico- social que nos recibe al nacer. Pero al mismo tiempo, un proceso de entendimiento y comprensión de nuestras acciones, significancias y experiencias que nos permiten validar diversas motivaciones para ser y estar en la sociedad que habitamos. De allí que Castoriadis sitúe lo histórico- social como el marco de dónde surgen los imaginarios que no pueden ser captados en sí mismos, sino en sus manifestaciones narrativas. Las luces que se encendieron en la comprensión de imaginarios brindaron otras fuentes de análisis para interpretar que todos somos fragmentos ambulantes de una sociedad que educa y que guía según el momento vivido, pero que también enciende destellos, entre esa oscuridad que puede, en ocasiones llegar a provocar la pertenencia a las instituciones que nos conforman.

La relación familia y escuela, ha venido transitando desde siempre entre tensiones y pugnas, pero la experiencia de los años 2020-2021 demarcó un escenario nuevo y los momentos de completa perplejidad que ocasionó la pandemia dieron paso a otras contemplaciones de la relación, por lo que era de esperar que las concepciones y motivaciones en estas dos instituciones generaran un gran impacto en sus actores fundamentales.

Se puede indicar que las mayores transformaciones a niveles familiares se dieron desde complicaciones en la distribución del tiempo al tener a los NNA en casa, sin la posibilidad de asistir a las instituciones escolares o lugares de recreación. Situación que incidió en las dinámicas de tiempo libre y ocio, quedando sin mayores controles de parte de los adultos debido a sus ocupaciones y preocupaciones de índole económico en su mayoría. Es de anotar, que cada participante vivió dinámicas singulares que aportaron o desfavorecieron el tiempo en familia, por lo que se debió llegar a la delegación del cuidado de los menores a hermanos mayores o cuidadores, cuando no podía estar la mamá. Siendo esto una continuidad en las dinámicas familiares y que dentro de las transformaciones implicaron mayores delegaciones de cuidado.

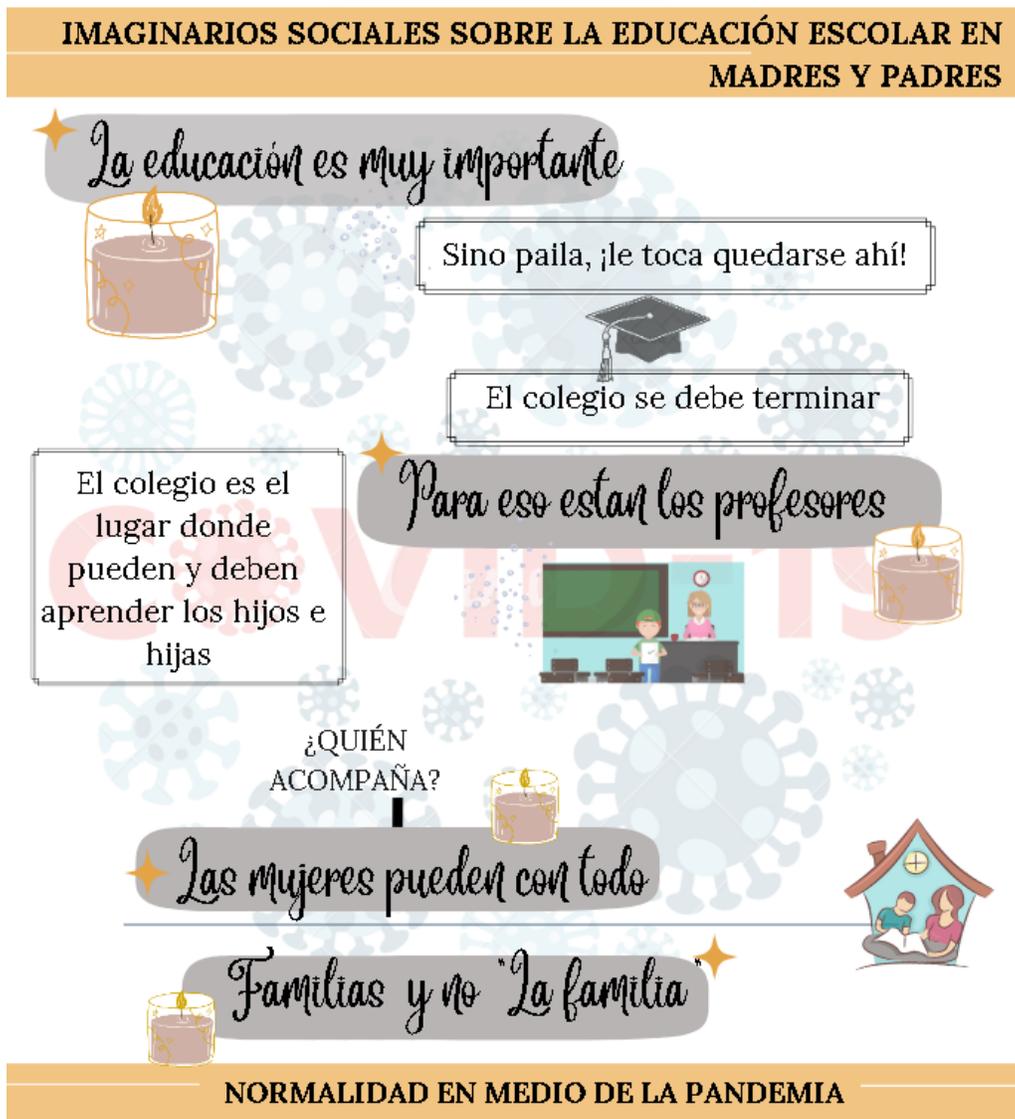
Es por ello que, esta investigación se sitúa desde un momento crucial para las nuevas experiencias que posicionaron a madres y padres con otras exigencias ante la relación con la escuela y las prácticas que se asumieron, las cuales se interpretaron desde el imaginario de institución escolar con el que cuentan ellos y ellas. Tener este acercamiento a las concepciones permitió darles voz a unos actores que desde siempre¹¹⁷ han hecho parte de la relación pero que no han tenido una participación acorde a las exigencias de la escuela debido al quehacer cotidiano y por ello suelen quedar a merced de todo tipo de prejuicios desde la postura institucionalizada. A partir de esas voces y del trasegar investigativo, se culmina en este apartado la identificación de imaginarios sociales y las discusiones que quedan para futuras investigaciones.

¹¹⁷ La palabra siempre es comprendida como una constante que permanece, sin embargo, bien lo aclara Castoriadis, "Platón lo dice explícitamente, <siempre> es un abuso del lenguaje" (1975, p. 301) por ello no se pretende caer en el abuso, pero sí evidenciar permanencias.

8.1. Imaginarios, luces develadas

La analogía de las luces fue la mejor forma encontrada para comprender todo el proceso investigativo y llegar a estas consideraciones finales, en las que sea visible la identificación de imaginarios. Al reconocer dentro de los hallazgos, las narraciones, los diarios de campo y las disertaciones realizadas, unas repitencias y frases atribuidas como fuerza de motivación para el accionar, se logra concluir con la identificación de imaginarios expuestos en la Figura 20.

Figura 20. *Imaginarios sociales identificados*



Como se observa en la distribución gráfica, los imaginarios develados aparecen junto a una vela encendida la cual indica la relación con la educación escolar, siendo este el tema central que, al estar ligado a las dinámicas educativas y la institucionalidad de la escuela, permitió identificar prácticas maternas y paternas, concepciones de familia y lo procedente al contexto histórico- social del tiempo de pandemia vivida en los años 2020-2021. Concluyendo así en una compilación de elementos instituyentes dentro de las dinámicas sociales de las familias y su estrecha relación con la educación escolar. Cabe aclarar que esta investigación es un estudio modesto con relación a la cantidad de participantes, pero que al estar bajo un enfoque cualitativo brinda las posibilidades de conocimiento extendido a otros colegios y familias con similitudes de condiciones.

La educación (escolar y formal) es muy importante

*¡Para mi sí! El colegio es como lo más importante
(Estrella, 28 años)*

El punto de partida de esta investigación asignó un carácter de desinterés, poco compromiso o falta de preocupación por parte de madres y padres ante la escolaridad de sus hijos e hijas. A partir de esta preconcepción que dio origen al planteamiento del problema, se inició esta trayectoria investigativa que fue encendiendo luces indicando otra concepción. Porque más allá de las prácticas y las confrontaciones que se pueden dar según lo idealizado, lo que se define es que el imaginario de educación escolar se sostiene por una serie de concepciones que en su conjunto lo interpretan como “*importante*”. Ese paso por la educación formal que se da a través de instituciones educativas consolida un imaginario muy fuerte presente en madres y padres.

Para iniciar, se menciona que aunque los efectos de la pandemia influyeron en la concepción de educación, el imaginario instituido no demostró mayores signos de cambio, excepto en el hallazgo de la educación comprendida como movimiento, en el que acceder a ella moviliza y no tenerla detiene. Comprensión que permite ver de manera esclarecedora que la vida de una mujer o un hombre está atravesada desde los movimientos con los que hayan contado. Esta alusión no implica decir lo ya dicho, que la educación es un referente de movilidad social, sino que apunta a posiciones más

insondables con relación a los sueños y anhelos de jóvenes que al ser padres o madres detienen este movimiento. Las alusiones del *“hasta ahí”* marcaron sus vidas y se entrelazan con el sentimiento de orgullo o decepción de sus trayectorias y la de sus hijos/as. En esta medida el imaginario de educación, aunque actúe con prácticas esquivas sigue teniendo fuerza entre los padres y madres. Una fuerza de movimiento que esperan llegue a repercutir en sus hijos e hijas desde la autonomía de apropiarse del imaginario y seguir, no parar, no quedarse con un *“hasta ahí”* sino moverse hasta sentimientos de plenitud, alcanzar experiencias y proyectos gracias a la educación.

Escuchar *“el colegio se debe terminar”*, indicaba que también se estaba ante un imaginario de educación digno de reflexión por el vínculo con la memoria experiencial que supone: la educación a partir del compromiso propio y con un lugar específico para la familia que no es el de asumir, sino el de viabilizar el proceso. Parte de lo interesante de este imaginario, es que se sustenta en la experiencia propia y se legitima, desconociendo que no aplica de manera general incluso dentro de sus procesos con otros hijos/as, pero se sigue fortaleciendo la idea de: obligatoriedad. Desde la importancia que se expresa en la concepción de padres y madres, y de allí que se espere que para los hijos e hijas también deba serlo.

Este deber, ligado a las expectativas de progreso vincula las concepciones frente al colegio y el valor que se le atribuye, mayormente con imaginarios colectivos que sustentan la consideración de la educación como medio de ascenso social, siendo esto una concepción generalizada que se va replicando con ciertas variaciones, pero lo significativo de este hecho es notar cómo las expresiones se dan como parte de un modo colectivo (Silva, 2013).

En las narraciones de las y los participantes, se evidenció una posición muy marcada hacia el sentir gusto por estudiar y la responsabilidad con que asumieron su experiencia escolar. Actualmente al ser padres y madres, esperan que lo que ellas y ellos hicieron en su etapa escolar, asumirse como estudiantes que debían ocuparse de todo lo que implica aprender y completar sus estudios escolares, es lo que sus hijos e hijas deben hacer, contando con el apoyo familiar respecto a lo operativo (matrículas, uniformes, útiles). De allí que esperen que sean los hijos e hijas quienes asuman y autogestionen

sus actividades escolares, especialmente ante exigencias como las vividas durante el aislamiento social obligatorio. Aclarando que, ante este asunto, se puede convenir que el tiempo para estudiar siempre será relativo, por ello la etapa de “educación en casa” podía entenderse como un periodo de espera mientras llegaba nuevamente la presencialidad.

Todas las expectativas anteriores desde la visión de los padres y madres con relación a la educación escolar permitieron interpretar que el movimiento educativo, se comprende desde la importancia del saber, el conocimiento y las habilidades para la vida. Lo que indica que, igualmente destacan otros atributos y motivaciones, ya no solo está la concepción del ascenso social, sino que ahora se contemplan otras expresiones que envuelven el enriquecimiento como persona a través del estudio y la integralidad del ser. Aunque, es evidente que se conserva la idea de progreso económico, las nuevas posiciones brindan valiosos aportes que van dejando sutiles hendiduras en el imaginario instituido gracias a esas motivaciones ante el estudio que van más allá de una estabilidad financiera o estatus social.

Será entonces menester detenernos en más detalles ante esta concepción de educación, ya que, bajo algunas postulaciones académicas se ha ido incluyendo el término de *educacionismo*, como una forma de concebir la solución de los problemas sociales a partir de la educación escolar (Carmona de la Peña, 1967; Robertson y Dale, 2012). Esta idea, como se pudo notar en las tendencias y las narrativas de los y las participantes, ha permeado imaginarios instituidos de gran parte de la sociedad desde el inicio de la educación escolar, vale recordar como en Colombia era común identificar en la escuela el lugar donde se daba solución a las prácticas de higiene o de moral, viendo a las escuelas como *centros de revitalización de la población* (Noguera, 2012) y como escenarios de cambio.

Al fijar en la educación el ideal de solución para que las sociedades alcancen mayor bienestar, productividad y economía, se posicionó un imaginario de progreso a través de los sistemas educativos. Las narraciones de las y los participantes resaltan que la concepción de estudio está cobijada con la esperanza de mejores oportunidades y

proyectos de vida, sin embargo, el contexto, la familia y las posibilidades de estímulos y experiencias enriquecidas en el campo académico estarán siempre ligadas a las realidades sociales de las familias.

Esta situación demuestra que un imaginario instituido logra enmascarar dinámicas económicas y de la administración del Estado, ya que al inculcar que es la educación la solución, se están pasando por alto las enormes brechas de desigualdad social y de contextos donde se requiere no solo educación sino atención e intervención en todos los fenómenos sociales. De allí que situar el *educacionismo* es comprender una concepción que cumple con la doble función de justificar las diferencias sociales preservando los privilegios de ciertas clases sociales y alentando en las demás, esperanzas de mejora que omiten la necesidad de cambios en el sistema socioeconómico (Robertson y Dale, 2012).

Esta perspectiva ubica el eje de mirada en las decisiones y posturas individuales que pueden haber influido en esta concepción de llegar “*hasta ahí*”, como mirada retrospectiva de las propias reflexiones y como espejos para sus hijos, obviando que desde lo instituido ya existe una desventaja ante los modelos económicos instaurados y las condiciones con las que cuentan de manera desigual una gran parte de la sociedad. En contextos como los que se describieron en el capítulo seis, respecto a la comunidad educativa partícipe de esta investigación se puede identificar una población con continuidades de modelos que mantienen las prácticas y pensamientos de sobrevivencia desde la ilusión del cambio a través de la educación. La concepción de estudiar para progresar hace creer que la solución es esa y ubica a las personas en acciones individuales que omiten las condiciones de la sociedad, las cuales a lo largo de la historia ha privilegiado a un porcentaje mínimo de personas y familias.

De allí que la mitificación de la educación continúe engrandeciéndose y se resalte en estas reflexiones lo valioso que es encontrar esas tímidas fisuras ante un imaginario tan fuerte como lo es la educación escolar.

Para eso están los profesores

Retomando la importancia de la interacción entre las instituciones familiares y escolares, es de mencionar que gran parte de las tensiones que se dan en esta relación, surgen por las concepciones instituidas de la escuela, en la cual sus funciones se enmarcan en aspectos concretos: enseñar. La coyuntura de la pandemia, orillo a las familias a un encierro en el que sus responsabilidades se incrementaron exponencialmente, dando soporte a que *no es la mamá, ni el papá quienes deben enseñar a sus hijos/as, sino que es la escuela* y específicamente las y los docentes.

Los imaginarios ante la educación escolar se hicieron presentes bajo la concepción de importancia y sentido de quienes la componen, sobresaliendo la función del docente y su quehacer con relación a la enseñanza. Ante la fuerza del imaginario que ubica el valor del colegio como *el lugar donde los hijos/hijas pueden y deben aprender* y desarrollar sus actividades con el acompañamiento profesional de quien está formado para ello: el o la docente. Pero este imaginario, no está sustentado en la valoración al profesional, sino en la concepción institucionalizada de responsabilidad y deber.

Es imposible negar que la formación de instituciones ha dado cuerpo a las sociedades “[ya que] toda sociedad existe gracias a la institución del mundo como su mundo (...) y gracias a la institución de sí misma como parte de ese mundo” (Castoriadis, 1975, p. 300). De allí que los efectos de las transformaciones por pandemia fueran impactantes, porque afectaron una institución que se ha consolidado como parte del mundo de las familias. Al no estar el colegio, era indiscutible que se anhelara esté desde su razón de ser y su concepción como el lugar para aprender, el lugar donde deben estar los NNA.

En el tránsito de la pandemia, muchas percepciones ante la educación y el papel de las y los docentes surgieron en padres y madres, las cuales hicieron que por momentos hubiera desconexión, pero que al volver a tener comunicación hubiera ciertas prácticas de acompañamiento por parte de ellos y ellas, que vincularan nuevamente a los hijos e hijas con actividades escolares. Las familias que pudieron contar con una estabilidad económica, con comprensión de parte del colegio o con experiencias de empatía con las

o los docentes tuvieron mayores vínculos al regresar, pero aun así, como las peripecias de la vida cotidiana las envolvían en otras urgencias no era posible llegar a prácticas completamente asertivas en cuanto a lo educativo.

Por lo que, se puede pensar que algunos cambios de perspectiva y de prácticas de acompañamiento escolar pudieron darse en diferentes momentos, pero siendo realistas no se puede desconocer que cuando lo dicho difiere del hecho es más largo el camino hacia acciones que generen cambios. Adicionalmente se puede evidenciar que las instituciones educativas desconocen el valor y la importancia que le atribuyen a ellas las familias. Esto puede ser, debido a lo mismo, las prácticas de padres y madres, que en su dualidad de pensar una cosa y hacer otra, dejan pasar tiempos que son fundamentales para la formación de los NNA y que para la escuela son indiscutibles, pero, para los padres y las madres dependerán de sus propias circunstancias de vida.

Las mujeres pueden con todo

Este imaginario que trasciende generaciones y contextos socio- históricos permitió diferentes hallazgos dentro de esta investigación, entre ellos: *“las madres pueden con todo”* y esa fuerza atribuida a las mujeres, incluye el ámbito escolar. Este imaginario puede explicar el desentendimiento paterno durante las actividades escolares de la pandemia y el sustento de la categoría de madre malabarista. Enunciado que visibiliza un imaginario sostenido en ideas preconfiguradas sobre las mujeres, sus potencialidades y las visiones desde el patriarcado ¿por qué hay madres malabaristas?, porque las mujeres podemos con todo. Así se evidenció en las prácticas encontradas, donde asumimos cargas solas y reproducimos el imaginario desde nosotras mismas.

Pese a esto, vale aclarar que las mujeres desde las concepciones históricas y los diferentes movimientos sociales que nos han venido construyendo y deconstruyendo, vamos haciendo parte de las latentes señales de cambio donde lo instituido ya no es la única forma de estar en el mundo. Ser madres, ser profesionales, ser solteras, son decisiones que actualmente toman caminos diversos, no los esperados. Evidentemente, las experiencias de cada mujer serán distintas y las concepciones ante su identidad

también, por ello no se comprende la existencia de determinaciones sino de condiciones que pueden aportar o no al cambio, a la reflexión y a la capacidad de decisión que mujeres del siglo XXI tenemos (aunque se reconoce que esto no es una generalidad, si se evidencian cambios significativos en la sociedad) y entre estas posibilidades de elección, también son viables las continuidades y permanencias.

Como parte de las reflexiones de este camino investigativo a través de los círculos hermenéuticos, me permito detenerme en las continuidades de roles y prácticas desde la división de géneros, las cuales tienen un aspecto fundamental en la fisura social que se ha venido dando gracias a los diferentes movimientos que incitan al cambio. Al escuchar a las participantes hablar de sus padres hombres como los referentes más sobresalientes en su proceso escolar, de formación y de constitución de sujeto como mujeres con valor y con capacidad para toma de decisiones, amerita nombrarse dentro de los hallazgos y conclusiones de esta investigación un referente puntual de paternidades reflexivas ante lo instituido, que influyeron en tres de las participantes.

Nombrar que fueron los padres quienes visualizaron y proyectaron en sus hijas un modelo de mujer que no correspondió a ideas conservadoras, fue una parte primordial para que se diera un desarrollo escolar y de nuevas posturas ante el ser mujer. Es así como se va vinculando la importancia del lugar que ocuparon las paternidades con relación al gran cambio de imaginarios de roles según el género, evidenciando que el siglo XX en su transformación social contó con aliados desde las familias, hombres que no reprodujeron un imaginario instituido de mujer y por el contrario dieron aperturas a un imaginario instituyente donde lo establecido socialmente no fue aceptado.

Bien lo expresa la antropóloga Gutiérrez de Pineda, quien fue alentada por su padre para salir a estudiar cuando las mujeres no tenían la posibilidad de ser parte del mundo académico:

“Yo fui a donde mi padre y le dije: mire, el doctor Socarrás nos envía a una expedición, yo necesito ese trabajo porque es una experiencia de saber (...) pero le advierto papá que mi compañero es mi novio ¿usted qué opina? No se le podía

decir a mi mamá, porque me fusilaba. (...) Se quedó mirándome y me dijo: tengo fe en ti, adelante” (Universidad Nacional de Colombia -@ TelevisionUNAL. 2018, 6m55s).

Esta narración, unida a las narraciones de las participantes, permite posicionar la idea que, sin estos padres que demostraron que se puede modificar lo instituido, seguramente no habría los mismos avances que se encuentran en la actualidad frente a los roles femeninos y masculinos en el contexto familiar, académico y social.

Pese a este hallazgo, es necesario decir que no basta con tener influencias en la familia que viabilicen un cambio, ya que en contraste con lo que aquellos padres influenciaron en la infancia de las participantes y que ellas narraban orgullosas, se pudo notar que quedaba por una parte la visión de sus padres y por otra el hacer instituido. La práctica actual se tropieza con mujeres que mantienen un imaginario social de ser ellas las malabaristas y las que siguen dando todo en pro de la familia. Estas participantes fueron criadas bajo unos objetivos de ser profesionales, independientes y económicamente estables, pero ninguna de las tres actualmente ha podido alcanzar ese objetivo plenamente, al parecer por la fuerza que implica en ellas el imaginario instituido de familia y madre entregada, sumado a las peripecias cotidianas.

Por ello dentro de los hallazgos, sobresalieron las alusiones a la maternidad, a la mujer y a su posición ante la educación escolar, donde sentimientos de culpa, de no hacer las cosas bien, de ser “buena” o “mala” en su práctica cotidiana de madre, son las manifestaciones de un imaginario que evidencia que pese a las influencias distintas y los cambios sociales, sigue cristalizado en la cotidianidad de este siglo XXI.

Familias y no “La familia”

Las reflexiones sobre los cambios de concepción de familia o el parentesco se hicieron presentes en las narraciones de las y los participantes. Develando significantes sumamente interesantes ante las figuras estáticas de la institución familiar.

Las personas participantes, narraban de forma natural como sus conformaciones familiares han estado permeadas por diversas figuras de padre biológico o adoptivo, abuelos, tíos o personas cercanas que hacían parte de sus infancias y sus vínculos familiares, donde no era la visión de familia nuclear la que imperaba. En frases como; *“nunca he dicho hermanastro”* o *“todos mis hijos, de este hogar y del que tuve antes, la van muy bien”* se observaba que las familias no están ligadas a modelos tradicionales donde solo se concebía a papás e hijos/as, sino que en sus vivencias era completamente aceptables los modelos diversos de familias.

Evidenciar que la maternidad o paternidad pudo iniciar muy temprano y que posteriormente, se volvía a tener experiencias diferentes por tener hijos con diferencias de edad de más de 10 años, ubicaba a las familias bajo otras formas de crianza, donde todos tienen un lugar importante, tanto las personas con quienes tuvieron sus primeras relaciones de pareja y convivencia e hijos/as como las conformaciones familiares actuales. Esto permite concluir que estamos situados en tiempos de modernidad, tiempos cambiantes, donde las personas presentan intereses distintos y especialmente vidas tan diversas, que hacen que continuar con modelos únicos sea contrario a las realidades. Las familias han sido una de las más permeadas en cuanto a cambios, ahora las uniones matrimoniales en la mayoría de los casos se dan bajo libres decisiones. Sin embargo, aún son carentes de mayores reconocimientos por la normativa y por las instituciones, como la escuela.

Hablar de familias conlleva a tener múltiples miradas desde lo subjetivo, ya que cada integrante, a partir de su rol puede contemplarla desde posturas contradictorias como homogéneas. Para la escuela, aún resulta complicado vincular las diversidades familiares, ya que lo diferente no siempre aporta a lo esperado por la institución y aunque se integren nuevos vínculos, las prácticas de acompañamiento y los procesos escolares no siempre benefician al estudiante. Adicionalmente, la figura de representante legal siempre estará condicionada como la única válida.

Es aquí, donde diferentes disciplinas e instituciones han interpretado como una posible “crisis familiar”, la lasitud del modelo de familia nuclear y que al dar paso a las

discusiones alrededor de la unión de parejas homosexuales, las adopciones, la reproducción asistida, permite la entrada (aún discutida en ciertos sectores) de cambios que hacen repensar el modelo familiar, pero que tal como lo identifican Palacio y Cárdenas (2017) en realidad nunca ha existido un tipo único de familia; la formación de familias con madres e hijos de crianza, hogares unipersonales, compartidos, glociales o L.A.T.¹¹⁸ han estado desde siempre. Lo que deja como resultado que actualmente en los colegios se pueda encontrar todo tipo de conformaciones familiares, pero que ante las prácticas docentes, normativas y legalidades se mantenga la dicotomía entre lo tradicional que permanece y las alteraciones que transforman a través del tiempo a la cultura, la sociedad y las realidades.

Para la presente investigación, no es válido contemplar que los cambios sean considerados como crisis familiares o de disfunciones, porque eso invisibilizaría las transformaciones sociales vividas y los pensamientos instituyentes que tanto han aportado en la actualidad al reconocimiento de lo diverso y aunque no se pueda llegar a últimas palabras, porqué las familias al ser parte de la sociedad son parte de un movimiento constante, si se puede seguir aportando desde su reconocimiento y vinculación con la escuela.

Normalidad en medio de la pandemia

Las lógicas de la pandemia son un referente importante para estas consideraciones finales, especialmente por evidenciar que el paso por una catástrofe de la magnitud vivida debió ser atendida bajo lógicas de normalidad escolar, laboral y emocional. Todo lo vivido, fue realmente una situación lamentable para la humanidad, al tener que seguir los días con tantas restricciones, pero respondiendo a todo y a todos como si nada estuviera pasando.

¹¹⁸ Hogares glociales se definen cuando las parejas deciden vivir en lugares geográficos separados; living apart together (parejas LAT) parejas que optan por una con-vivencia no compartida en el mismo hogar. (Palacio & Cárdenas, 2017)

Aunque hubo cambios, lo que se interpreta es que estos aportaron a una cultura capitalista donde lo importante era continuar respondiendo a metas económicas que permitieran seguir con estabildades financieras. Las madres y padres, en sus narraciones reiteraban que fue la falta de trabajo y las necesidades de supervivencia las que hicieron de sus días momentos difíciles, en donde poco importó el autocuidado. Únicamente una participante del taller y una entrevistada, manifestaron temor al contagio y acciones de aislamiento, lo que deja en evidencia que más allá del posible riesgo por el virus del Covid- 19 (sars-CoV-2) lo que realmente afectó a estos participantes fue el aislamiento social obligatorio.

Escuchar decir: *“lo que no me dejó tomarme la prueba por sospecha de covid, era que me aislaran”*, es el referente de afectación que estuvo presente en las madres y padres. Como aspecto positivo dentro de lo vivido, ningún participante ni su familia tuvo dificultades de salud a causa del covid-19, de allí que la situación de pandemia no se relacionara con la emergencia sanitaria como tal, sino con las medidas de seguridad y restricción tomadas por el Estado.

El contexto vivido y descrito en el presente documento con la cantidad de afectaciones en Colombia, las grandes dificultades sanitarias y de salud que afrontó el país y finalmente, la cifra funesta de fallecidos permite reconocer que no se contó con el tiempo para asimilar y reorganizar las atenciones que requiere una coyuntura como la vivida. Lo que se vivió fue una invisibilidad de la situación, en aras de minimizar el carácter de catástrofe para desde allí, exigir normalidad. Y, esa continuidad de acciones y prácticas hicieron que al estar inmersos en todas las responsabilidades no se lograra reflexionar con claridad ante lo vivido y solo después de pasar por ello, es que se puede comprender por qué los años 2020 y 2021 dejaron vestigios profundos en todos y todas.

8.2. Discusión

Para finalizar, se dejarán una serie de enunciados que se espera, actúen como provocadores de discusión, reflexión e investigaciones futuras. La presente

investigación se realiza como aporte ante el reconocimiento de las concepciones de madres y padres en la relación con la educación escolar, pero, en la indagación también se traspasaban otros aspectos del ser, lo que permite dejar varios asuntos en mención.

Teniendo en cuenta que es común que al colegio llegue todo lo que ocurre en el ámbito familiar, resulta indispensable identificar en las madres y en los padres sus motivaciones ante la educación escolar que vayan más allá de lo instituido, más allá del pensamiento reiterativo del deber de estudiar, para pasar a comprensiones que vengan desde su voz. De allí que los hallazgos expuestos evidenciaran que la educación escolar brinda sentimientos de apoyo, de acompañante, de sostén para la crianza de NNA que están inmersos en unas maternidades y paternidades que se enfrentan a todo tipo de situaciones, llegando a que las familias vean en el colegio otra institución con la cual contar al estar pensada por y para la niñez.

Comprender el sentido y las motivaciones que tienen madres y padres ante la educación escolar, permite que la institución de la escuela se deba comprender como un escenario de constante escucha. El pedagogo e investigador en ciencias de la educación Bernard Charlot (2008) es muy acertado en posicionar el saber escolar entre miradas interdisciplinarias que nutren los procesos para poder influir en las diversas formas de pensamiento que se complejizan constantemente y llegan a romper esquemas de pensamientos estructurados. Siendo entonces vitales las posturas como las del Trabajo Social, que permite actuar desde dentro de los fenómenos y no con posiciones alejadas que pueden sesgar la interacción.

En definitiva, estas cavilaciones indican que es preciso apuntar hacia relaciones entre instituciones que favorezcan el fin común, ya que el desconocimiento mutuo y falta de empatía hacia las dinámicas familiares o las escolares hacen que cada actor tome posturas individuales que poco ayudan al progreso de los niños y niñas que quedan en medio de la exigencia de acompañamiento por parte de la escuela y la poca práctica de esta exigencia por parte de las familias. Por eso contemplar el Trabajo Social como disciplina que nutre desde miradas nuevas a la escuela, permitirá fortalecer las prácticas docentes desde la comprensión de la familia ya no solo a nivel pedagógico o

según lo establecido por el Ministerio de Educación y la institución escolar, sino desde la comprensión de las trayectorias que median y motivan el accionar de padres y madres.

Vale destacar en la discusión, que durante las entrevistas, surgieron diferentes conversaciones que hicieron que las y los participantes, no solo se mostraran agradecidos por ser escuchados y manifestaran que había sido un espacio reconfortante y casi confesional, sino que sus expresiones de sorpresa ante cuestiones como las decisiones tomadas en su adolescencia, las posibilidades de que sus hijos e hijas pudieran tener las mismas decisiones o las dinámicas con relación a las cargas que asumen tanto padres como madres, fueron asuntos que dejaron en evidencia que ellas y ellos tuvieron la sensación de reflexión y análisis personal. A partir de sus expresiones verbales y corporales daban a entender que muchas de esas cuestiones no habían sido contempladas antes. Las interacciones que se dan diariamente entre las personas no siempre viabilizan oportunidades para hablar y sentirse escuchadas, de allí que se resalte que muchas madres y padres sí quieren expresarse y estas investigaciones bajo enfoques cualitativos, terminan siendo escenarios de escucha válidos para acciones e intervenciones sociales.

Como suele pasar en toda investigación quedan puntos por resolver e inquietudes académicas que no logran ser abordadas, entre estas se destaca que dentro de las realidades de la escuela se demuestran que no solo existe falta de acompañamiento en actividades escolares, sino falta de cuidados básicos, alimentación o higiene, falta de atención en aspectos de salud o poca interacción entre padres/madres e hijos/hijas. Siendo estos, casos con mayor nivel de complejidad en su comprensión ante las dinámicas familiares y en las afectaciones que se producen dentro de los procesos escolares. Este tipo de casos comúnmente son aquellos donde lo que se evidencia en apariencia, es abandono y falta de afecto. Los participantes de la investigación no responden a estas carencias, por ello es de nombrar que este tipo de situaciones son las que quedan por seguir investigando.

De igual forma, aunque la voz de los estudiantes ha sido recogida en diferentes investigaciones, ya que ellos, al igual que las y los docentes suelen ser los participantes constantes según lo evidenciado en el estado de la cuestión. Vale indicar que, las transformaciones vividas en la pandemia, al modificar las lógicas investigativas, brindan una oportunidad diferente para ser analizada con relación por ejemplo a si ¿los NNA querían volver al colegio? Si ellos y ellas ¿encontraban la misma significación de ser las y los docentes quienes podían enseñarles? o si ¿hubo afectación en la proyección a futuro por las transformaciones vividas en la pandemia? Estos cuestionamientos, sumados a otros tantos seguramente podrán suscitar más investigaciones sobre la escuela y la familia. Porque en últimas, estos escenarios son ejes de la humanidad que se relacionan constantemente y que requieren de más acciones conjuntas en pro del bienestar colectivo.

A. Anexo: Matriz de referencia

Título	Autor (es)	Documento	Año	País	Idioma	Objetivo	Participantes	Eje temático
COVID-19 SOCIAL ISOLATION IN BRAZIL: EFFECTS ON THE PHYSICAL ACTIVITY ROUTINE OF FAMILIES WITH CHILDREN	Ristina Dos Santos Cardoso de Sáa,* , André Pombob , Carlos Luzc, Luis Paulo Rodriguesd y Rita Cordovilb,f	artículo	2021	Brasil	Inglés	Identificar cómo las familias brasileñas con niños menores de 13 años enfrentan el período de aislamiento social derivado de la pandemia COVID-19, especialmente en cuanto al tiempo dedicado a la actividad física (AF), actividad intelectual, juegos, actividades al aire libre y pantalla.	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 3: Impacto de eventos catastróficos
ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA OPINIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO DE LAS TAREAS ESCOLARES	Iratxe Suberviola Ovejas	artículo	2020	España	Español	Doble objetivo. 1) Realizar un análisis sobre la percepción de las familias españolas con hijos e hijas en etapas entre Educación Infantil y	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 3: Impacto de eventos catastróficos

DURANTE LA PANDEMIA COVID19						Bachillerato, en referencia a variables recogidas a través de preguntas desarrolladas en un cuestionario ad hoc. 2) determinar a través de un análisis correlacional la dependencia o independencia de la variable "Etapa Educativa", con el resto de variables extraídas de dicho cuestionario.		
"Me I don't really discuss anything with them": Parent and teacher perceptions of early childhood educación and parent-teacher relationships in Ghana	Wolf, Sharon	artículo	2020	Ghana	Inglés	Investigar las percepciones sobre la calidad educativa, las experiencias con ECE, la comunicación entre padres y maestros, y los roles de padres y maestros en la educación de los niños.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres y Eje 2: Relación familias y escuela
A Feasibility Evaluación of the Incredible Years® School Readiness Parenting Programme	Judy Hutchings, Kirstie L Pye, Tracey Bywater, Margiad E Williams	artículo	2020	Reino Unido	Inglés	Explora la viabilidad del personal escolar en las escuelas primarias galesas que entregan el programa IY-SR a los padres de niños de la guardería y la clase de recepción e informa los resultados	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres

						preliminares en relación con el fortalecimiento de los vínculos entre el hogar y la escuela y el fomento de las habilidades clave de crianza asociadas con la preparación escolar de los niños.		
Does parental involvement matter in children's performance? A Latin	Javier Murillo Torrecilla y Reyes Hernández-Castilla	artículo	2020	España	Inglés	Explorar la relación entre la participación de los padres en las actividades escolares y el rendimiento de estudiantes de primaria en lectura y matemáticas en América latina.	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble, Chile	Héctor Cárcamo-Vásquez y Pablo Méndez-Bustos	artículo	2019	Chile	Español	Reconocer las representaciones sociales que profesorado y familias poseen respecto a la relación familia-escuela.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres y Eje 2: Relación familias y escuela
Effects of parental involvement on academic performance: a meta-synthesis	Faquia Hanif y S Khurram Khan Alwi	artículo	2019	Pakistán	Inglés	Examinar la relación entre la participación de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes en las	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres

						clases de secundaria superior		
EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN/DE HAITÍ A LA LUZ (DE LA PEDAGOGÍA OBRERA) DE FRANTZ FANON	RENEL PROSPERE y ARNALDO NOGARO	Capítulo de libro	2018	Argentina	Español	CAPÍTULO IV - La educación de/en Haití: una realidad y un desafío a enfrentar	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 3: Impacto de eventos catastróficos
DESAFÍOS DE LA INTEGRACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN UN COLEGIO OFICIAL DE BOGOTÁ: UN ANÁLISIS DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE PADRES Y ESTUDIANTES	Iván Darío Moreno-Acero, Milena Asmin Bermúdez-Calderón, Zulay Mendoza-Ocampo, Doris Andrea Urdaneta	artículo	2018	Colombia	Español	Analizar la influencia de las representaciones sociales sobre el rol de la familia en la escuela que construyen los estudiantes y las familias, en el desarrollo y promoción del encuentro familiar y escolar.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 2: Relación familias y escuela
ESCUELAS, FAMILIAS Y NIÑEZ. RELATOS Y REFLEXIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DE UNA RELACIÓN COMPLEJA	Olga Silvia Ávila	artículo	2018	Argentina	Español	Se recorren algunas situaciones relatadas por los docentes, para luego reflexionar en torno a diversas aristas de esta relación; plantean algunas conceptualizaciones fértiles para ampliar el horizonte analítico y discutir estrategias	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres

						institucionales de trabajo en el marco de las orientaciones previstas en la Ley Nacional de Educación.		
Involucramiento Parental Basado en el Hogar y Desempeño Académico en la Adolescencia	Eduardo Aguirre Dávila, Miguel Morales Castillo	artículo	2018	Colombia	Español	Analiza el involucramiento parental basado en el hogar como práctica de crianza asociada al desempeño académico de los adolescentes	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias	María Daniela Ortega Arias y Héctor Cárcamo Vásquez	artículo	2018	Chile	Español	Develar las representaciones que poseen padres y madres respecto de la relación familia-escuela en el contexto rural de la comuna de Quillón, Chile.	3- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con afinidad a esta investigación	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
ACCIONES DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES CONSTRUIDOS POR LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS DOCENTES, ACERCA DE LA	Enid Girleida Guzmán Montilla	Tesis de maestría	2017	Colombia	Español	Reconocer la vinculación entre los imaginarios de la relación familia-escuela que han construido los padres de familia y los docentes del ciclo dos, con las acciones de participación de los padres en los procesos educativos de la IED Rodrigo Lara Bonilla	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 2: Relación familias y escuela

RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA								
FAMILIA Y ESCUELA: DOS ESCENARIOS FUNDAMENTALES EN LA VIDA DEL SER HUMANO	MÓNICA LLULIER GARCÍA CORONEL	Tesis de pregrado	2017	Colombia	Español	Evaluar la influencia de las prácticas de crianza en el logro académico y el papel mediador de la autoeficacia en esta relación.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
El paro nacional de maestros en 2017: reflexiones desde los alcances políticos y las acciones instituyentes	José Manuel González Cruz Zulma Giovanna Delgado Ríos Cielo Andrea Velandia Pérez	Artículo	2017	Colombia	Español	Expone el contexto y la dinámica política del paro Nacional del Magisterio sostenido entre Mayo y Junio de 2017.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 3: Impacto de eventos catastróficos
Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico	Fernando Solís Castillo y Rocío Aguiar Sierra	artículo	2017	México	Español	Analizar los tipos de involucramiento que tienen los padres y las madres de familia en la escuela de sus hijos en el nivel de secundaria, así como la relación entre el tipo de involucramiento y el rendimiento académico de los alumnos.	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres

Parenting and Parental Involvement in Secondary School: Focus Groups with Adolescents' Parents	Marisa Costa y Luísa Faria	artículo	2017	Portugal	Inglés	Analizar la percepción de los padres sobre la responsabilidad parental, el involucramiento de los padres y la colaboración familia-escuela en la educación secundaria	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres y Eje 2: Relación familias y escuela
Familia y escuela, oportunidad de formación posibilidad de interacciones.	Dora Manjarrés, Yaneth León y Andrés Gaitán	Capítulo de libro	2016	Colombia	Español	Material de apoyo a los procesos de formación de docentes y otros profesionales del campo educativo, que tienen como objetivo fortalecer la interacción familia-escuela.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 2: Relación familias y escuela
Armeritas sin Armero. Un estudio sobre desplazamiento medioambiental en Colombia.	María Claudia García Gámez	Monografía de grado	2016	Colombia/ Universidad del Rosario	Español	Responder ¿Cómo ciertos actores, como los armeritas, que sufrieron el fenómeno del desplazamiento por razones medio ambientales, buscan diferenciarse de otros desplazados viviendo como ellos en Soacha, municipio con mayor número de desplazados en Colombia?	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 3: Impacto de eventos catastróficos

Tensiones docentes en el año del terremoto y tsunami de 2010 en Chile	Soledad López de Lérica Milicic	Artículo	2016	Chile	Español	Reportar la percepción de un grupo de profesores de dos colegios en una zona afectada por un desastre natural.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 3: Impacto de eventos catastróficos
Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela	Moreno Acero, I.; Bermúdez Saray, A.; Mora Pacheco, C.; Torres, D. M.; Ramos Páez, J. D	artículo	2016	Colombia	Español	Analizar las representaciones sociales sobre el rol de la familia que construyen los maestros de cuatro Colegios Distritales de Bogotá.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres y Eje 2: Relación familias y escuela
Del presente a los años 60: representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la educación infantil en Argentina	LAURA BEATRIZ CERLETTI	artículo	2015	Argentina	Español	Se analizan y se historizan algunos de estos modos de regulación de la vida familia	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 2: Relación familias y escuela
Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar	María García Cano-Torrico, Inmaculada Antolínez-Domínguez y	artículo	2015	España	Español	Identificar a través del discurso del profesorado, familias y agentes sociales por qué y para qué se demanda participar; y caracterizar a las familias, según estos discursos, en relación con las normas legitimadas sobre participación.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres

Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social	María Rosa NeufeldI, Laura Santillán Y Laura Cerletti	artículo	2015	Brasil	Español	Problematizar los procesos escolares y educativos vinculados a las mayorías populares de la Argentina	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
Parenting Styles and Attention Deficit Hyperactivity Disorder as Correlates of Academic Adjustment of In-School Adolescents in Enugu State, Nigeria	Dorothy Ebere Adimora, Edith Nwakaego Nwokenn, Joachim Chinweike Omej, Elsie Chizua Umean	artículo	2015	Nigeria	Inglés	Determinar los estilos de crianza y el TDAH, ya que se correlacionan con el ajuste académico de adolescentes en la escuela en la zona de educación Obollo-afor del estado de Enugu, Nigeria.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURALES EN ANSERMA, CALDAS	Jazmín Lorena Suárez Ortiz Lina Mayerli Urrego Murillo	artículo	2014	Colombia	Español	Comprender el sentido que los docentes le dan desde sus prácticas pedagógicas a la relación familia-escuela en el proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes de una institución educativa.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres y Eje 2: Relación familias y escuela
FAMILIA ESCUELA Y CLASE SOCIAL: SOBRE LOS EFECTOS PERVERSOS DE LA IMPLICACIÓN FAMILIAR	Carlos Alonso Carmona	artículo	2014	España	Español	Análisis desde las posturas sociológicas y pedagógicas los efectos de la participación familiar en el ámbito escolar, resaltando el valor de el origen socioeconómico como	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres

						determinante de desigualdad.		
TENSIONES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA, A PARTIR DE NECESIDADES Y POSIBILIDADES DE PADRES Y DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE USME (BOGOTÁ-COLOMBIA). - Análisis desde las condiciones contemporáneas de América Latina	SANDRA LILIANA GARAY ESPITIA	Tesis de maestría	2013	Colombia	Español	Identificar las tensiones que pueden surgir entre la familia y escuela en las condiciones contemporáneas de América Latina	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres y Eje 2: Relación familias y escuela
Parenting Style and Parenting Practices in Disabled Children and its Relationship with Academic Competence and Behaviour Problems	Antonio F. Raya Rosario Ruiz-Olivares José Pino	artículo	2013	España	Inglés	Revisión de los avances más importantes logrados en las últimas décadas, en el estudio de los estilos y prácticas parentales en relación con la competencia académica y los problemas de comportamiento de los niños con y sin discapacidades	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres

Terremoto 8.8: impacto en el desempeño académico de los alumnos de educación básica en Chile	Leidy Y. García, Arcadio A. Cerda, Javiern S. Aceituno y María F. Muñoz	Artículo	2012	Chile	Español	Determinar las variables de efectos generados por el terremoto, que incidieron en el rendimiento académico de los estudiantes de los cinco centros urbanos	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 3: Impacto de eventos catastróficos
Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos	Ángel Alberto Valdés Cuervo y Maricela Urías Murrieta	artículo	2011	México	Español	Describir las creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de los hijos	3- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con afinidad a esta investigación	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres y Eje 2: Relación familias y escuela
La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos	M ^a Paz García Sanz M ^a Ángeles Gomariz Vicente M ^a Ángeles Hernández Prados Joaquín Parra Martínez	artículo	2010	España	Español	Describir, analizar e interpretar el tipo de comunicación que se da entre las familias y el centro educativo en el que cursan estudios sus hijos	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
Conflictos en la crianza	López Hoyos, Martha Lucía	Libro	2010	Colombia	Español	Examinar las relaciones entre padres e hijos en lo referente a las prácticas de crianza (específicamente, lo relacionado con la corrección)	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 2: Relación familias y escuela

Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social	Cerletti, Laura Beatriz	Tesis doctorado	2010	Argentina	Español	Analizar las prácticas vinculadas con la educación y escolarización infantil, y los sentidos sobre las mismas, de adultos que tienen a su cargo niños en edad escolar y de docentes (y/u otros miembros de las instituciones escolares)	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
HAITÍ EN (RE) CONSTRUCCIÓN: ANÁLISIS DEL PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA ETAPA DE ASISTENCIA HUMANITARIA EN EL SECTOR EDUCATIVO, CAMPO DE REFUGIADOS CORAIL 2010.	MARIA ALEJANDRA PÉREZ VALENCIA	Tesis de pregrado	2010	Colombia	Español	Describir la participación de la Cooperación Internacional en los Proyectos de Educación en el Campo de refugiados Corail en el año 2010.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 3: Impacto de eventos catastróficos
«La oportunidad de ser alguien»: Significado social de la relación entre escuela católica y familia popular	Leonor MORA, Cristina OTÁLORA, Zulme LOMELLI	artículo	2009	Venezuela	Español	Responder ¿qué significados tiene para los miembros de familias populares pertenecer a un colegio católico?, ¿cuáles son las consecuencias que ha tenido sobre el desarrollo psicosocial	3- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con afinidad a esta investigación	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres

						de familias populares el ingreso y permanencia de sus hijas en un colegio católico?		
Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos	Ángel Alberto Valdés Cuervo, Mario José Martín Pavón y Pedro Antonio Sánchez Escobedo	artículo	2009	México	Español	Respuestas a ¿Cuál es el nivel de participación de los padres en las actividades académicas de sus hijos de primaria? ¿Existen diferencias en el nivel de participación, entre padres y madres?	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 2: Relación familias y escuela
The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success	Evanthia N. Patrikakou	artículo	2008	USA	Inglés	Discute sobre el papel principal que desempeña la participación de los padres y las asociaciones entre la escuela y la familia para mejorar el aprendizaje y el comportamiento de los niños	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres

La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización	Bernard Charlot	Cap. Libro-primera parte	2008	Uruguay	Español	Conocimientos y propuestas de Bernard Charlot sobre algunos de los principales problemas de la educación actual.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres y Eje 2: Relación familias y escuela
LOS RETOS DE LA FAMILIA HOY ANTE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS: A EDUCAR TAMBIÉN SE APRENDE	Julio Antonio GONZÁLEZ-PIENDA	artículo	2007	España	Español	Análisis de datos ante un conjunto de estrategias, estilos y mecanismos que utilizan los padres para influir y regular la conducta de los hijos e inculcarles los valores y normas culturales.	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica	Maritza Rivera y Neva Milicic	artículo	2006	Chile	Español	Describir y comprender las percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores sobre la relación familia - escuela.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres y Eje 2: Relación familias y escuela
Familia y Proceso de Aprendizaje. Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con el aprendizaje de niños y niñas del nivel	Burrows, F. y Olivares, M	artículo	2006	Chile	Español	Identificar prácticas y representaciones familiares que favorecen los aprendizajes desde la perspectiva de los	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres y

preescolar y del primer ciclo escolar básico de Villarrica y Pucón						padres, madres o adultos responsables en diversas condiciones culturales y de conformación familiar.		Eje 2: Relación familias y escuela
Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños	Laura Cerletti	artículo	2005	Argentina	Español	Contribuciones sobre la construcción de la niñez desde una perspectiva antropológica, prácticas y representaciones sobre la niñez que circulan en contextos familiares, tomando como eje las tensiones en relación a la educación y escolarización de los niños.	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
Análisis del ambiente familiar en niños con trastornos de aprendizaje.	Acuña, A., Martínez, Á., Morales, I. y Magaña, G.	artículo	2004	México	Español	Determinar la influencia del medio familiar como factor en el proceso de aprendizaje.	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 2: Relación familias y escuela
El normal caos del amor	Beck. Ulrich. y Elizabeth. Gernsheim.	Capítulo de libro	2001	España	Español	Abordaje teórico-social de los conflictos en las relaciones amorosas, hablando desde la modernidad.	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 2: Relación familias y escuela

Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela	José Luis Álvarez	artículo	1999	España	Español	Arrojar posibles vías que pueden seguirse en el acercamiento de familia y escuela.	1- Comunidad educativa y/o Instituciones	Eje 2: Relación familias y escuela
Quiero para mis hijos una infancia feliz: socialización y cambio en torno a las representaciones sociales sobre la infancia.	Yolanda Puyana Villamizar	artículo	1999	Colombia	Español	Analizar la dinámica de las representaciones sociales en torno a la forma como padres y madres socializan, detallando la manera como va evolucionando su pensamiento sobre la infancia.	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 1: Puntos de vista de madres y padres
Tendencias o rupturas de la familia colombiana Una mirada retrospectiva y prospectiva	Ligia Echeverri Ángel	artículo	1994	Colombia	Español	Análisis que permitió captar las tendencias, incumplimiento de funciones de ley o de costumbre y proponer alternativas viables y consecuentes con los cambios previsibles del contexto social y ecológico del país.	2- Únicamente madres/ padres o cuidadores- Estudio con otros objetivos	Eje 2: Relación familias y escuela

B. Anexo: Guía de preguntas Taller

GUÍA DE PREGUNTAS Y DE METODOLOGÍA DEL TALLER CON MADRES Y PADRES

26 de octubre 2022- Colegio Próspero Pinzón IED

Registro de madres y padres con base en la lista de estudiantes y los siguientes datos:

Nombre, edad, nivel educativo, profesión/ocupación actual, lugar de residencia, teléfonos de contacto.

Primer momento

Espacio de información institucional. Socialización de la ruta pedagógica, fechas de nivelación y aclaraciones del boletín del primer semestre.

Segundo momento

Actividad de movimiento, en el cual las madres y padres participantes debían ubicarse en el salón, bien con el color amarillo o azul, dependiendo de su respuesta.

PREGUNTAS

- ¿Con qué recursos electrónicos contaban en casa en ese momento? - caracterización
- ¿Con qué tipo de conocimiento contaban al momento del aislamiento sobre el uso del correo electrónico y el WhatsApp? ¿Qué tipos de conocimientos tenían respecto a los medios de comunicación o que se les dificultó? - caracterización
- ¿Hubo personas (hermanos, papás, amigos, etc.) que les ayudaron con el cuidado de los niños? -caracterización

- ¿En la casa, al momento en que los niños empezaron a estudiar fue necesario modificar espacios como el comedor o las habitaciones? -caracterización
- ¿Cuáles fueron las situaciones que más preocupación les causo el tiempo de aislamiento por la pandemia? – valorativa
- ¿Quiénes de ustedes cree que en casa se aprende igual que en el colegio? -Se solicita que levanten la mano y poder seguir indagando
- ¿Sus hijos o ustedes extrañaban el colegio? – pregunta abierta
- ¿Le gusta que se haya empezado a usar más el computador, el internet y la tecnología?
- ¿Cómo ha sido el regreso al colegio para ustedes?

Tercer momento

Espacio de toma de refrigerio e invitación a padres y madres de continuar la dinámica de diálogo a partir del interés de participación directa en la investigación. Se toma el dato de quienes se mostraron interesados.

C. Anexo: Guía de preguntas entrevista a profundidad

GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA

Presentación e inicio de la conversación desde el objetivo de investigación

Comprender los sentidos, las significaciones y las motivaciones para la acción presentes en los padres y madres del colegio Próspero Pinzón en medio de las afectaciones derivadas por la pandemia.

Consentimiento informado:

Firma con nombre, cédula y aprobación de la grabación de voz y posterior uso del audio, la transcripción y uso de la información. (anonimato/ nombre propio y documento público)

Experiencias escolares de padres y madres participantes.

Para personas con acceso a la educación escolar. Experiencias escolares: relación con los docentes, compañeros, tiempo de recreo, recursos para estudiar y acompañamiento familiar recibida.

1. ¿Según su nivel educativo estudió en una institución educativa pública, privada, rural o urbana?
2. ¿Qué recuerda de su institución educativa?

3. ¿Tuvo apoyo familiar con los recursos necesarios para estudiar?
4. ¿Qué decían sus padres, abuelos o personas a cargo de usted sobre la educación?
5. ¿Cómo se sentía al ir al colegio?
6. ¿Cómo valora esa etapa de su vida?
7. ¿Fue importante para usted asistir a una institución educativa?
8. En este momento ¿cree que lo que aprendió en el colegio le sirve para algo?
9. ¿Cuál es su opinión sobre el papel que tiene la familia en la educación escolar de niños/niñas y jóvenes que la componen?

Para personas sin acceso o con escaso acceso a la educación escolar. Percepciones y valoraciones sobre la ausencia de educación escolar

10. ¿Qué decían sus padres, abuelos o personas a cargo de usted sobre la educación?
11. ¿Alguna persona de la familia de origen insistió en su participación en una institución educativa?
12. ¿Cuál fue el mayor contacto que tuvo con el colegio?
13. ¿Quiénes de su familia asistieron a una institución educativa? ¿Qué le contaban sobre esa experiencia?
14. ¿Le hubiera gustado asistir a alguna institución educativa?
15. ¿Qué opina sobre la educación a través de una institución educativa?
16. ¿Cuál es su opinión sobre el papel que tiene la familia en la educación escolar de niños/niñas y jóvenes que la componen?

Prácticas asumidas por los padres y madres en el periodo de pandemia.

Composición familiar

17. ¿Quiénes conforman su familia actualmente?

Situación familiar al momento de la pandemia

18. ¿Cómo estaba conformada su familia en el momento en que se inició la pandemia (económicos, vivienda, relaciones, colegio...)?
19. ¿Cómo fueron los primeros meses de aislamiento?
20. ¿Qué hicieron sus hijos/as al momento de empezar la pandemia?
21. ¿En qué momento se retomaron las actividades escolares?
22. ¿Quién estuvo pendiente de las cosas del colegio?
23. ¿Qué momentos del día se destinaban para estudiar?
24. ¿Qué aspectos fueron de difícil manejo ante las actividades escolares? ¿durante el aislamiento, los tiempos de vacaciones o durante el paro 2021 se realizaban actividades escolares?

Valoración de las estrategias escolares implementadas por el colegio

25. ¿Usted sabe cómo manejaron los docentes el proceso escolar durante el aislamiento y como al iniciar la presencialidad?
26. ¿Cómo se sintieron con las estrategias que usó el colegio durante la pandemia?
27. ¿Creen que las guías, los encuentros virtuales o las formas de evaluar fueron adecuadas?
28. ¿El colegio se comunicó con ustedes directamente por medio de alguien?
29. ¿Era fácil solucionar dudas con los docentes o acceder a las guías de su hijo/a?
30. ¿Quiénes además de su hijo/a están en el colegio o en otro? ¿Cómo ha sido el manejo de la institución con los otros niños?

Bibliografía

- Abadía Alvarado, L (2020). EL RETO QUE EL SECTOR EDUCATIVO EN COLOMBIA DEBE SUPERAR TRAS LA PANDEMIA. Hoy en la Javeriana, ISSN 0121 - 6023.
- Acuña, A., Martínez, Á., Morales, I. y Magaña, G. (2004) Análisis del ambiente familiar en niños con trastornos de aprendizaje. México. Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría, Número de acceso: 13874167 Base de datos: MedicLatina Recursos Electrónicos (Bases de Datos y Catálogo Biblos) Pontificia Universidad Javeriana.
- Adams, S. (2014). Cornelius Castoriadis: key concepts. A&C Black. USA
- Adimora, D. E., Nwokenna, E. N., Omeje, J. C., & Umeano, E. C. (2015). Parenting Styles and Attention Deficit Hyperactivity Disorder as Correlates of Academic Adjustment of In-School Adolescents in Enugu State, Nigeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 702-708.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.110>
- Aguilar, P. (2019). Pensar el cuidado como problema social. En G. N., Ramacciotti, K. I., & Zangaro, M. (Eds.). Los derroteros del cuidado Guerrero. Unidad de Publicaciones, (pp. 19-27). Departamento de Economía y Administración.
- Aguirre, A y Escobar, L. (2021). La violencia intrafamiliar en la primera etapa de la pandemia Covid-19 en Colombia. FACULTAD DE JURISPRUDENCIA. UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO. Bogotá, Colombia
- Álvarez, J. L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y

- la escuela. *Cultura y educación*, 11(4), 63-80.
<https://doi.org/10.1174/11356409960206314>
- Aliaga, A. (2020). El lado positivo ante la pandemia del Coronavirus. Producción estudiantil. Centro Educativo Particular San Agustín Repositorio digital.
<https://repositorio.agustinos.pe/handle/agustinos/595>
- Álvarez, J., Ramírez, L. y Giraldo, C. (2019). Maternar y paternar: transformando prácticas de autoridad, comunicación y cercanía vinculante. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 11(1), 48-65.
- Aleixandre, R., Castelló, L., y Valderrama, J.-C. (2020). Información y comunicación durante los primeros meses de Covid-19. Infodemia, desinformación y papel de los profesionales de la información. *Profesional De La información*, 29(4).
<https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.08>
- Andia, T. y Chorev, N. (2021). Inequalities and Social Resilience in Times of COVID-19. *Revista de Estudios Sociales* 78: 2-13. <https://doi.org/10.7440/res78.2021.01>
- Ángel, L. E. (1994). Tendencias o rupturas de la familia colombiana: Una mirada retrospectiva y prospectiva. *Maguaré*, 0(10), Article 10.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/105-121>
- Anzaldúa Arce, R. E. (2017). REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA DESDE CORNELIUS CASTORIADIS. 10.
- Ávila, O. S. (2018). ESCUELAS, FAMILIAS Y NIÑEZ: RELATOS Y REFLEXIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DE UNA RELACIÓN COMPLEJA. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 181-193.
- Argilaga, M. T. A. (1995). La observación participante. Aguirre, AB Etnografía: metodología cualitativa em la investigación socio cultural, 73-83.
- Arroyo, G. (2020) MASCULINIDADES Y PATERNIDAD: UNA MIRADA INTERSECCIONAL SOBRE LA EXPERIENCIA DE SER PADRES JÓVENES CLASE MEDIA EN BARRANQUILLA (COLOMBIA). *Investigación y Desarrollo*, vol. 28, núm. 1, pp. 104-156, 2020. Fundación Universidad del Norte
- Arrubla, D. (2022). [Entrevistado por Sierra, C. y Garzón, A]. *Revista Trabajo Social* vol. 24 n.º 1, ene-jun 2022, issn (impreso): 0123-4986, issn (en línea): 2256-5493, bogotá · 219-231 <https://doi.org/10.15446/ts.v24n1.100252>

- Aylwin de Barros, N. (1980). El objeto del trabajo social. *Revista de Trabajo Social*, (8). Repositorio Pontificia Universidad Católica de Chile. 5-12
<https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/6194/000379758.pdf>
- Badinter, E. (1981) ¿EXISTE EL AMOR MATERNAL? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX. Paidós / Pomaire. Barcelona
- Barbera, N., e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: Dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12, 8.
- Barrett, M. y McIntosh, M. (1995) Familia vs Sociedad. Tercer mundo editores. 1991 edición autorizada por verso/nlb, Londres, para todo el mundo de habla hispana.
- Beck Gernsheim, E y Beck, U (2001) El normal caos del amor y las nuevas formas de relación amorosa. PAIDOS IBERICA, Barcelona.
- Berger, P y Luckmann, T (2008) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: morrortú
- Benítez Pérez, M. E. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 58-68.
- Bermúdez, C y Rodríguez, A. (2023). Entre epistemologías tradicionales y epistemologías emergentes: Una reflexión sobre la construcción de conocimiento en Trabajo Social desde debates feministas. *Propuestas Críticas en Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work* 3(5), 5-24. DOI: 10.5354/2735-6620.2023. 65084.
- Bonilla, E y Rodríguez, P. (2005) Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes, Bogotá. Colombia
- Bustelo, E. y Isuani, E. (1990) El ajuste en su laberinto: fondos sociales y política social en América Latina. Seminario Internacional sobre Fondos de Desarrollo Social | Santiago | 7-9 noviembre. Sede de la CEPAL en Santiago (Estudios e Investigaciones). En: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/33579>
- Burrows, F. y Olivares, M. (2006). Familia y Proceso de Aprendizaje. Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con el aprendizaje de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico de Villarrica y Pucón (p. 23, 39, 52).

- Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Rescatado en <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/13-Familia-y-proceso-de-aprendizaje-1.pdf>
- Canal Encuentro. (2020) Pandemias/ Desigualdades [archivo de video]
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/10276/10279?temporada=1>
- Cárcamo, H. y Méndez, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 69-88. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.4>
- Carmona de la Peña, F. (1967). Desarrollo y Reforma Educativa. En Leal, F. y Fernández. (Ed.) La Educación, historia. obstáculos, perspectivas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 14(52), México.
- Carmona, C. A. (2014). FAMILIA, ESCUELA Y CLASE SOCIAL: SOBRE LOS EFECTOS PERVERSOS DE LA IMPLICACIÓN FAMILIAR. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(2), 395-409. <https://doi.org/10.7203/RASE.7.2.8778>
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. 23: 204-216.
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Castillo, C. y García, J. (2019). Desempleo juvenil en Colombia: ¿la educación importa?. *Revista Finanzas y Política Económica*, 11(1), 101-127. Epub October 10, 2020. <https://doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.2019.11.1.7>
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad. Fábula TUSQUETS* Editores. México, primera edición julio 2013.
- Castoriadis, C. (1997). EL IMAGINARIO SOCIAL INSTITUYENTE. No 35., 9.
- Cegarra, J. (2012). *Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. Cinta de Moebio, 43, 1-13.
- Cerletti, L. (2003). *Las familias, ¿un problema escolar? Estudio sobre la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil (tesis de pregrado)* Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Cerletti, L. (2005). *Familias y educación: Prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. Cuadernos de Antropología Social*, 173-188.

- Cerletti, L. (2010) Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Cerletti, L. (2015). Del presente a los años 60: representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la educación infantil en Argentina. *Revista de Antropología Social*, (24),349-374. ISSN: 1131-558X. |
- Cicerchia, R. (2014) Entre fundamentos y acertijos de la razón familiar. En Cicerchia, R. Bacellar, C. y Estructuras, A. Coyunturas y representaciones. Perspectivas desde los estudios de las formas familiares. 11-17. Murcia: Universidad de Murcia.
- Charlot, B. (2008). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Ediciones Trilce para la edición en español. Montevideo, Uruguay.
- Chowell, G., & Viboud, C. (2016). Pandemic influenza and socioeconomic disparities: Lessons from 1918 Chicago. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(48), 13557-13559. Retrieved April 23, 2021, from <https://www.jstor.org/stable/26472638>
- COMPLEXUS. (29 de febrero de 2012) Cornelius Castoriadis. Grandes pensadores del siglo XX. [Archivo de Vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=dbqXij8b2Rs&t=279s>
- Colegio Próspero Pinzón IED. (2020). Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE. Bogotá, Colombia.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 42. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Contreras, R. y Velásquez, N. (2020). Los efectos de la pandemia: el coronavirus en Colombia. Trabajo de Grado. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Programa de Economía. Especialización en Administración Financiera. Bogotá, Colombia
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Closas- Orcoyen, España.

Costa, M., y Faria, L. (2017). Parenting and Parental Involvement in Secondary School: Focus Groups with Adolescents' Parents. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(67), 28-36. <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201704>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). Estadísticas vitales, nacimientos y defunciones. <https://www.dane.gov.co/index.php/component/search/?searchword=DEFUNCION&searchphrase=any&ordering=newest&limit=25&start=50>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 29 de enero 2021 Principales indicadores del mercado laboral https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/bol_empleo_dic_20.pdf

Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Decreto 1286 de Abril 27 de 2005. Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones.

Decreto 2105 De 2017. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media.

Di Marco, G.; Faur, E y Mendez, S. (2005) Democratización de las familias. Área de Comunicación. UNICEF. Buenos Aires, Argentina.

Dueñas, G. (2014) Sociedad Civil y placeres domésticos. En: Del amor y otras pasiones. Elites política y familia en Bogotá 1778- 1870 pp. 148-201.

Galeano, M. (2003). Cap. 1. Enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación. Dos maneras de conocer la realidad social en Diseño de proyectos en la investigación cualitativa, Segunda ed. Medellín: Fondo Editorial EAFIT. Pp. 13-26

- Fernández, I. (2014). FEMINISMO Y MATERNIDAD: ¿UNA RELACIÓN INCÓMODA? Conciencia y estrategias emocionales de mujeres feministas en sus experiencias de maternidad. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. ISBN: 978-84-697-1242-9
- Fernández, J. y González, R. (2016). ¿Hasta dónde puede llegar el estado? Entre paréntesis, dialogar en las fronteras. Papeles de trabajo No. 3. ISSN 2445-2750
- Franzone, M. (2005). PARA PENSAR LO IMAGINARIO: UNA BREVE LECTURA DE GILBERT DURAND. Alpha (Osorno), 21, 121-137.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012005000100008>
- Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo XXI. Editores Argentina. Buenos Aires.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra SA. Sao Paulo
- Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos (Revista Transversales). número 2. <http://www.transversales.net/t02olfre.htm>
- Estrada Barrios, C. D. P. (2018). La escucha como interpelación en el círculo hermenéutico (Doctoral dissertation, Universidad del Rosario).
- Gadamer, H. G. (1998). Verdad y método II. Trad. Manuel Olasagasti. Salamanca, Sígueme S.A.U Recuperado de: Disponible en URL:
http://medicinayarte.com/img/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf
- Garay, S. (2013). *TENSIONES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA, A PARTIR DE NECESIDADES Y POSIBILIDADES DE PADRES Y DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE USME (BOGOTÁ-COLOMBIA)*. 185.
- García Cano-Torrico, M., Antolínez-Domínguez, I., & Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: Representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia*, 22(69), 181-211.
- García, L. Y., Cerda, A. A., Aceituno, J. S., & Muñoz, M. F. (2012). Terremoto 8.8: Impacto en el desempeño académico de los alumnos de educación básica en Chile. *Innovar: Revista de ciencias administrativas y sociales*, 22(43), 93-104.
- García Gámez, M. C. G. (2016). Armeritas sin Armero. Un estudio sobre desplazamiento medioambiental en Colombia. [Monografía]. Universidad del Rosario.

- García, M. (2017). *FAMILIA Y ESCUELA: DOS ESCENARIOS FUNDAMENTALES EN LA VIDA DEL SER HUMANO*. (tesis de pregrado) Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia
- García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. Ángeles, Hernández Prados, M. Ángeles, & Parra Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157–187. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109771>
- Gómez, A. y Molina, L. (2020). Incidencias, causas y efectos de la pandemia covid-19 en la economía colombiana. Trabajo de Grado. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Programa de Economía. Especialización en Administración Financiera. Bogotá, Colombia
- González, J. (2001) El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas* (Universidad de Sevilla)
- González Cruz, J., Delgado Ríos, Z. & Velandia Pérez, C. (2017). El paro nacional de maestros en 2017: reflexiones desde los alcances políticos y las acciones instituyentes. *Revista Grafía* Vol. 14 N° 2, 159-184.
- González, J. (2007). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: A educar también se aprende. *REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN*, 15(Vol. 15, 2, Año 11º-2007 ISSN: 1138-1663), 15.
- González-Rivas Fernández, Ana. (2019, 21 junio) "EL IMAGINARIO Y LA TRADICIÓN CLÁSICA". [archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=53kbDIOOCi0>
- Gonzalbo, P. (2003) "La historia de la familia en Iberoamérica" en, Francisco Chacón - Jiménez, et. al. Sin distancias. Familias y tendencias historiográficas en el siglo XX, Universidad de Murcia, Universidad Externado de Colombia, España, págs. 47 – 60
- Grinberg, S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina

- Griebler, G., Caurio, A., y Folmer, V. (2023). PRESENCIAL, REMOTE AND BLENDED CLASSES: WHAT DO STUDENT THINK?. In SciELO Preprints.
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5295>
- Gociol, J. (2021) Universo Mafalda. Lumen, Grupo editorial S.A. Buenos Aires
- González Aguilera, S. (7 de junio de 2021). La Pola, Chinche y Caucho Roto, la familia de la primera. Cartel Urbano. línea <https://cartelurbano.com/historias/la-pola-chinche-y-caucho-roto-la-familia-de-la-primera-linea>
- Guzmán, E. (2017) ACCIONES DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES CONSTRUIDOS POR LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS DOCENTES, ACERCA DE LA RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA (Tesis de maestría).
Universidad de La Sabana, Chía. Colombia.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2000) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa En Denman, C. y Haro, J. (Ed.), Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos. Hermosillo México El Colegio de Sonora; Guadalajara Universidad de Guadalajara.
- Guevara, E. (2002). La masculinidad como posición social: un análisis desde la perspectiva de género. Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Estudios de Posgrado.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1978). Capitulo Estructura interna de la familia; El Gamín: Su albergue social y su familia. UNICEF.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1999) Familia ayer y hoy. En Tovar, P. (Ed) Familia, Género y Antropología, desafíos y transformaciones. (2003) INSTITUTO COLOMBIANO DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA. Bogotá, Colombia
- Guzmán, C., y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. Revista mexicana de investigación educativa, 20(67), 1019-1054.
- Hanif, F. y Khan, K. (2019). (PDF) Impact of Parental Involvement on Academic Performance of Students. *ResearchGate, Vol.10, No.12, 2019.*

https://www.researchgate.net/publication/342453230_Impact_of_Parental_Involvement_on_Academic_Performance_of_Students

- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación, sexta edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México.
- Herrera, M. C. (1993). Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (4), 49.54.
<https://doi.org/10.17227/01212494.4pys49.54>
- Herrera. M. (2013) Educar al nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía? Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Hutchings, J., Pye, K. L., Bywater, T., & Williams, M. E. (2020). A Feasibility Evaluation of the Incredible Years® School Readiness Parenting Programme. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 83-91. <https://doi.org/10.5093/pi2020a2>
- Huergo, J. A., y Fernández, M. B. (2000). Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones (Vol. 1). U. Pedagógica Nacional.
- Iratxe, S. (2020) ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA OPINIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO DE LAS TAREAS ESCOLARES DURANTE LA PANDEMIA COVID19 *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (junio). ISSN: 1989-4155
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (21 de septiembre 2020). BOLETÍN NO. 2 DE RESPUESTA INSTITUCIONAL PARA EL ABORDAJE INTEGRAL DE LAS VIOLENCIAS CONTRA LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA DEL 12 DE MARZO AL 11 DE JUNIO DE 2020. Documentos colaborativos, Violencias contra NNA, la pandemia histórica II. https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/Publicaciones/Publicacion_56.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (07 de julio 2021). BOLETÍN DE RESPUESTA INSTITUCIONAL PARA EL ABORDAJE INTEGRAL DE LAS VIOLENCIAS POR RAZONES DE GÉNERO (CONTRA NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES Y MUJERES) Violencias contra las mujeres, la pandemia histórica I. Documentos colaborativos. DURANTE EL AISLAMIENTO

- PREVENTIVO OBLIGATORIO 25 DE MARZO AL 21 DE ABRIL1. Documentos colaborativos, Violencias contra las mujeres, la pandemia histórica I.
https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/Publicaciones/Publicacion_28.pdf
- Jara, C. (2017) Los significados de la paternidad desde la construcción de lo masculino: el caso de la Pincoya1. REVISTA PERSPECTIVAS N° 30, 2017 • ISSN 0719-661X • pp. 23-50
- Jaramillo, I. (2013) Derecho y Familia en Colombia: Historias de raza, género y propiedad. Bogotá, Colombia. Universidad de los Andes.
- Jiménez-Sánchez, C. (2020). Impacto de la Pandemia por SARS-CoV2 sobre la Educación. Revista Electrónica Educare, 24(1), 1-
- Katayama Omura, R. J. (2014). Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Kaufmann, A. (2005). La espiral hermenéutica. Persona y Derecho, 405-410.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista temas de educación, 7(7), 19-40.
- Lagarde, M. (1992) Identidad y subjetividad femenina. En Estudios de Género, Universidad Centroamericana (Ed) Identidades de género, feminidad y masculinidad. (1994) Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. Managua (colección alternativa). Serie Género No. 3
- Lagarde, M. (2005) Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ley 115 de 1994, ley general de la educación. Diario oficial No. 41.214. Colombia, 8 de febrero de 1994.
- Ley 1098 de 2006. por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia
- Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

- Ley 1060 de 2006. Por la cual se modifican las normas que regulan la impugnación de la paternidad y la maternidad. 26 de julio de 2006. D.O. No. 46341.
- Ley 1404 de julio 27 de 2010. Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país.
- Ley 2025 de 2020. Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones.
- León, M. (1995). La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina. En A. L. L. M. y Viveros M. (Ed.), Género e identidad (pp. 169–189). Ediciones UNIANDES.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
- Lipovetsky, G. (1999). La tercera mujer, Permanencia y revolución de lo femenino. EDITORIAL
- Londoño, S. (2021). Desempleo, la otra pandemia. Trabajo de Grado. Universidad del Rosario. Escuela de Ciencias Humanas. Maestría en Periodismo. Bogotá, Colombia
- López P. A. (2003), “Empleados, Mujeres de Oficina y la Construcción de las Identidades de Clase Media en Bogotá (1930-1950), Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura No. 40, Universidad Nacional de Colombia
- López, M (2010) Conflictos en la crianza: la autoridad en cuestión. Editorial Universidad del Valle. Colombia
- López, M. (2017) Conflictos en la crianza. La autoridad en cuestión - Un estudio intercultural. Universidad del Valle, Programa Editorial. Colección: Educación y Pedagogía. Cali, Colombia.
- Lozada, I. y Núñez, C. (2020) COVID-19: respuesta inmune y perspectivas de intervenciones terapéuticas. *Rev Peru Med Exp Salud Publica.*;37(2):312-9. doi: <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5490>
- Majarrés, D., León. Y. y Gaitán, A. (2016) Familia y escuela, oportunidad de formación posibilidad de interacciones. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Malagón, E. (2000) LAS RELACIONES DE BIENESTAR SOCIAL Y LOS

- CAMPOS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL. *Revista de Trabajo Social*, (2), 14–25. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32762>
- Maguiña, C., Gastelo, R. y Tequen, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2), 125-131. <https://dx.doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776>
- Meertens, D., Viveros Vigoya, M., Deere, C. D., León, M., Thomas, F., Gutmann, M., ... & Puyana Villamizar, Y. (2000). Ética: masculinidades y feminidades. Teoría y pensamiento feminista. Facultad de ciencias humanas. Universidad Nacional de Colombia
- Mejia, J. y Almanza, M. (2010). Comunidad Lgbt: Historia y reconocimientos jurídicos. *Justicia*, 15(17). Recuperado a partir de <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/618>
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (6), 153-168.
- Merlino, A. (2009). “La entrevista en profundidad como técnica de producción discursiva”, en *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN CIENCIAS SOCIALES Temas, problemas y aplicaciones*. pp.111-132. Vasilachis I. Cenpage Learning. ISBN ELECTRÓNICO 978-987-1486-58-8
- Miguel, A., y Nevaes, L. (1995). La comunicación no verbal. *Tabanque: revista pedagógica*, (10), 141-154.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (19 de mayo de 2019). La mitad de Colombia no tiene internet. Mintic. Obtenido de <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/MinTIC-enlos-Medios/100837:La-mitad-de-Colombia-no-tiene-internet>
- Ministerio de salud y protección social. (1 de enero de 2010) INFORME EPIDEMIOLOGICO. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/1/AN%C3%81LISIS%20DE%20LA%20PANDEMIA%20DE%20INFLUENZA%20A%20H1N1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020) Sector Educativo al Servicio de la Vida: Juntos para Existir, Convivir y Aprender. Orientaciones a directivos docentes y docentes para la prestación del servicio educativo en casa durante la emergencia

sanitaria por COVID -19. Gobierno Nacional. Colombia.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_4.pdf

Ministerio de Educación. (26 de octubre de 2020) Trabajamos en equipo por prevenir y mitigar los impactos del COVID- 19 en la deserción en educación Preescolar, Básica, Media y Superior.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401634:Trabajamos-en-equipo-por-prevenir-y-mitigar-los-impactos-del-COVID-19-en-la-desercion-en-educacion-Preescolar-Basica-Media-y-Superior>

Ministerio de salud y Protección social. (06de marzo 2020) Colombia confirma su primer caso de COVID-19. Boletín de Prensa, No 050 de 2020

<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx>

Ministerio de salud y Protección social. (15 de octubre 2020). “Cuarto pico se vivirá en noviembre”: ViceSalud. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Cuarto-pico-se-viviria-en-noviembre-ViceSalud.aspx#:~:text=%E2%80%8BProyecciones%20del%20INS%20indican,casos%2C%20fallecidos%20y%20ocupaciones%20UCI.&text=Bogot%C3%A1%20D.C.%2C%2015%20de%20octubre%20de%202021>.

ViceSalud.aspx#:~:text=%E2%80%8BProyecciones%20del%20INS%20indican,casos%2C%20fallecidos%20y%20ocupaciones%20UCI.&text=Bogot%C3%A1%20D.C.%2C%2015%20de%20octubre%20de%202021.

Ministerio de salud y Protección social. (7 de enero de 2021). Para pasar la página del covid se necesita inmunidad de rebaño. Boletín de Prensa No 019 de 2021

<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Para-pasar-la-pagina-del-covid-se-necesita-inmunidad-de-reba%C3%B1o.aspx>

Montero, M. (2008). El Emilio: niño y educación. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (12), 91-112.

Montaño, M. (26 JUNIO, 2020) ¿Por qué los colombianos incumplen las normas en la cuarentena? PESQUISA JAVERIANA, sociedad.

<https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/por-que-los-colombianos-incumplen-las-normas-en-la-cuarentena/>

Montoya, F. (2020) Viajeros y baqueanos en la colonización del Nuevo Reino de Granada, siglo XVIII, Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura 47.1 57-86.

- Mora, L., Otálora, C., & Lomelli, Z. (2009). La oportunidad de ser alguien: Significado social de la relación entre escuela católica y familia popular. *Revista de Pedagogía*, 30(87), 355-384.
- Mora, F. (10 Julio 2013). LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE. CASTORIADIS, POR O. BONANO. <http://procesogrupal.overblog.com/> [Blog]. Recuperado de <http://procesogrupal.overblog.com/lo-instituido-y-lo-instituyente.-castoriadis-por-o.-bonano>
- Morales, M. y Aguirre, E. (2018). Involucramiento Parental Basado en el Hogar y Desempeño Académico en la Adolescencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 137-160. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.66212>
- Moreno, I. D., Bermúdez Saray, A., Ramos Páez, J. D., Mora Pacheco, C. X., & Torres, D. M. (2016). Social representations of teachers on family and their role in school/Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *REVISTA ENCUENTROS*, 14(1). <https://doi.org/10.15665/re.v14i1.673>
- Moreno, I. D., Bermúdez-Calderón, M. A., Mendoza-Ocampo, Z. y Urdaneta, D. A. (2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes. *Praxis*, 14(1), 25-39. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2538>
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1996) La aventura infantil a mediados de siglo: los niños colombianos enfrentan cambios sociales, educativos y culturales que marcarán su futuro. Colombia, editorial Planeta.
- Murillo, J. y Reyes, C. (2020). Does parental involvement matter in children's performance? A Latin American primary school study. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(1), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.10.002>
- Neufeld, M. R., Santillán, L., & Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: Entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1137-1151. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144876>

- Noguera, C. E. (2012). La reforma educacionista en Bogotá 1920-1936: ¿instruir, educar o higienizar al pueblo? Serie Investigación IDEP. Historia de la educación en Bogotá - Tomo II.
- Ocampo, R. (7 de julio de 2021). "MinSalud informó que se han aplicado 19,76 millones de vacunas contra el covid-19" . *La República*.
<https://www.larepublica.co/economia/numero-de-vacunados-en-colombia-hoy-7-de-julio-3197172>
- Ochoa, D., Silva, A. y Sarmiento, J. (2015). Actividades y uso del tiempo de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan en Colombia. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(29), 149-162. Retrieved January 02, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532015000200010&lng=en&tlng=es.
- Olaya, E. (2007). Aproximaciones al debate sobre el Estado. *Tendencias y Retos*, 1(12), 93-105.
- Organización Mundial de la Salud. (2010, febrero 24). *OMS / ¿Qué es una pandemia?* WHO; World Health Organization.
https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/
- Organización Mundial de la Salud. (11 de marzo 2020) La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. Recuperado de: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia#:~:text=La%20epidemia%20de%20COVID%2D19,un%20gran%20n%C3%BAmero%20de%20personas>.
- Organización Mundial de la Salud. (23 de septiembre de 2020). Pandemia de COVID-19: se insta a los países a tomar medidas más enérgicas para detener la difusión de información perjudicial. Comunicado de prensa conjunto. Nueva York <https://www.who.int/es/news/item/23-09-2020-covid-19-pandemic-countries-urged-to-take-stronger-action-to-stop-spread-of-harmful-information>

- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Ospina Botero, M., Montoya Pavas, E., Ospina Botero, M., & Montoya Pavas, E. (2017). School educational practices with families. *Zona Próxima*, 26, 31-43.
<https://doi.org/10.14482/zp.26.10202>
- Pachón, X. y Muñoz, C. (1996) La aventura infantil a mediados del siglo, Planeta, Colombia
- Padilla, A. y Ospina-Holguín, J. H. (2020). Gestión comunitaria durante la pandemia COVID-19 bajo la mirada de la innovación social: estudio de seis casos. *Perfiles Económicos*, (9). <https://doi.org/10.22370/pe.2020.9.2620>
- Palacio, M. C. (2009). LOS CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES EN LA FAMILIA. UNA PARADOJA ENTRE LO SÓLIDO Y LO LÍQUIDO. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, 15.
- Páez, F. y Simoni, M. (2021) Investigar y cuidar infancias: Mujeres malabaristas en pandemia; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales; Newsletter; 51; 12-2021; 1-6. CONICET Digital <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/163938>
- Palacio, M. y Cárdenas, O. (2017). La crisis de la familia: Tensión entre lo convencional y lo emergente. *Maguaré*, 31(1), 43-64.
- Palacio, M. (2020) La familia. Meditaciones sociológicas en tiempos ambiguos. Sílabá Editores. Colombia
- Patiño, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, 1(64), 261-264.
- Patiño, Y. (2022). La protección de niños, niñas y adolescentes en tiempo de pandemia: el caso de Colombia. En Agón López, J. La protección jurídica de los niños, niñas y adolescentes en Colombia (78- 106) Editorial BONAVENTURIANA. Universidad de San Buenaventura Medellín.
- Patrikakou, E. N. (2008). The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success. *Lincoln, IL 62656 USA*, 12.

- Pérez Valencia, M. A. (2012). Haití en (re) construcción: análisis del papel de las organizaciones de cooperación internacional en la etapa de asistencia humanitaria en el sector educativo, campo de refugiados corail 2010. Universidad del Rosario. Colombia.
- Pintos, J. L. (1995). Los Imaginarios Sociales: La nueva construcción de la realidad social. Editorial SAL TERRAE.
- Pintos, J. L. (2015). Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales. Miradas N°13 – 2015. ISSN: 0122 994X (150 – 159).
- Ponce, L. (2015). Historia, tiempo y política en la filosofía de Cornelius Castoriadis. Las Torres de Luca. ISSN: 2255-3827 N° 6 Enero-Junio 2015: 77-94
- Prieto, R. (2011). Capítulo 3. Cuidado de la prole. Maternidades y Paternidades en Maternidad, paternidad y conciliación en la CAE: ¿es el trabajo familiar un trabajo de mujeres? Universidad de Deusto. España.
- Prospere, R y Nogaró, A. (2018) La educación de/en Haití: una realidad y un desafío a enfrentar (pp. 65–78).. En CLACSO (Ed.), EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN/DE HAITÍ A LA LUZ (DE LA PEDAGOGÍA OBRERA) DE FRANTZ FANON
- Puyana, Y. (1999) Quiero para mis hijos una infancia feliz: socialización y cambio en torno a las representaciones sociales sobre la infancia. Nómadas (11). pp. 138-145. ISSN 0121-7550
- Puyana, Y. (2012). Las políticas de familia en Colombia: entre la orientación asistencial y la democrática. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia 4: 210-226.
- Puyana, Y. (2019). El familismo, sus fuentes y su articulación con la legislación colombiana. Revista Palobra, «Palabra Que Obra», 19(1), 42-61.
<https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2466>
- Puyana, Y. (2000) Mujer igual madre: Como se reproduce y cambia la estructura patriarcal de la familia a través de la maternidad. En Puyana, Y. y Robledo, A. (Ed.) Ética, Masculinidades y feminidades (2000). Colección CES Universidad Nacional de Colombia.

- Ramírez, M. (2005) "Anotaciones sobre la Familia en la producción académica colombiana". En: Memorias Seminario temático sobre familia, balance y perspectivas, Manizales. 29- 61.
- Raya, A, Ruiz-Olivares, J. y Herruzo, J (2013) Parenting Style and Parenting Practices in Disabled Children and its Relationship with Academic Competence and Behaviour Problems, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 89, 702-709. ISSN 1877-0428,
- Rivera, M., y Milicic, N. (2006). Family-School Alliance: Perceptions, Beliefs, Expectatives and Aspirations of Parents and Teachers in Primary School. *Psykhé (Santiago)*, 15(1), 119-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>
- Robertson, S. y Dale, R. (2012). Investigación en educación en la era de la globalización. Más allá del nacionalismo metodológico, estatismo metodológico, "educacionismo" metodológico y "fetichismo del espacio". La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación.
- Rueda de Aranguren, D. M. (2017). El círculo hermenéutico... el círculo de la comprensión. *Analéctica* n 23 año, 23. En: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/251/2511672003/index.html>
- Roger, J. (2006). La homosexualidad en la Edad Media. *Revista Medieval*, 12, 36-40.
- Russell, A. (2008). La mercantilización de la vida íntima, Apuntes de la casa y el trabajo. Katz Editores, Traducido por Lilia Mosconi. España
- Sá, C. dos S. C. de, Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., Cordovil, R., Sá, C. dos S. C. de, Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2021). COVID-19 SOCIAL ISOLATION IN BRAZIL: EFFECTS ON THE PHYSICAL ACTIVITY ROUTINE OF FAMILIES WITH CHILDREN. *Revista Paulista de Pediatria*, 39. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020159>
- Saloma, A. (2000). Forjando la vida: dichas y desdichas de las obreras de las fábricas cigarreras del Porfiriato. *Dimensión Antropológica*, 18, 28-52
- Sandín, B., Valiente, R., García, J., y Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española

- asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y psicología clínica*, 25(1). X|
- Seid, G. (2015). La familia como ficción realizada, cuerpo integrado y campo de lucha en Pierre Bourdieu. *Unidad Sociológica*. Número (5) 2362-1850
- Secretaría de salud y Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021). Datos de Salud Enfermedades Transmisibles. *saludata. saludcapital*.
<https://saludata.saludcapital.gov.co/osb/index.php/datos-de-salud/enfermedades-trasmisibles/covid19/>
- Secretaria de Educación del Distrito, Acevedo Orrego, A., Galeano Gallego, A., Villamizar Martínez, G., Castellanos Arredondo, M., Castro Jaramillo, R., Bustamante Torres, A., & Rincón Gómez, N. E. (2018). Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela: lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos. *Morales BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS*. B.A. Lineamientos Estratégicos [430]
- Schwarz, p. (2016) *Maternidades en Verbo Identidades, Cuerpos, Estrategias, Negociaciones : Mujeres Heterosexuales y Lesbianas Frente a Los Desafíos de Maternar*. Editorial Biblos.
- Sierra, C. P. (2015). La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación. *Trabajo Social*, 0(17), 115-128.
- Sierra, C. P. (2019). *PROCESOS ORGANIZATIVOS POPULARES, CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES Y SUJETOS SOCIALES EN BOGOTÁ, ENTRE 1970 Y 1990*. [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Silva, A. (2013). *Imaginarios, el asombro social*. Facultad Ciencias sociales y humanas. Universidad Externado de Colombia.
- Solís, F. y Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, 49, 0-0.
- Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 97-113.

- Tello, M. (2020). Cuando el mundo se nos vino encima En Mujeres, pandemia e intimidades. REVISTA EN OTRAS PALABRAS, 27, 117-119
- Tesini, L. (2020) Coronavirus y síndromes respiratorios agudos (Covid-19, MERS y SARS). Manual MSD.
<https://www.msdmanuals.com/es/professional/enfermedades-infecciosas/virus-respiratorios/coronavirus-y-s%C3%ADndromes-respiratorios-agudos-covid-19,-mers-y-sars>
- Torres Rincón, S. (2020) Ideas sobre educación y desigualdad en tiempos de pandemia. En Mujeres, pandemia e intimidades. REVISTA EN OTRAS PALABRAS, 27, 64-71.
- Tovar, P. (2003) Familia, Género y Antropología, desafíos y transformaciones. INSTITUTO COLOMBIANO DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA. Bogotá, Colombia
- Trilla A. (2020). One world, one health: The novel coronavirus COVID-19 epidemic. Un mundo, una salud: la epidemia por el nuevo coronavirus COVID-19. Medicina clínica, 154(5), 175–177. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.02.002>
- Tubert, S. (1996) Figuras de la madre. Ediciones Cátedra. España, Madrid.
- Tubert, S. (2007) Figuras del padre. Feminismo. Instituto de la mujer Universitat de Valencia
- Tobío, C. (2013). Estado y familia en el cuidado de las personas: Sustitución o complemento. Cuadernos de relaciones laborales, 31(1), 17-38.
- Universidad Nacional de Colombia | @TelevisionUNAL. (24 de mayo 2018). Entrevista a la antropóloga Virginia Gutiérrez #TBT1995. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ni4eAHRNj6g>
- Valdés, Á., Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. Revista electrónica de investigación educativa, 11(1), 1-17.
- Valdés, Á. y Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.
- Varela, J. y Álvarez- Uria. F. (1991) ARQUEOLOGÍA DE LA ESCUELA. Las ediciones de la Piqueta. Madrid, España

- Vega, J. (2020). Conspiracy theories and misinformation related to the COVID-19 epidemic. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 135-137.
<https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3792>
- Vivas, E. (2020) *Mamá Desobediente. Una Mirada Feminista a la Maternidad*. Editorial
- Viveros, M. (2013) *Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia · Bogotá · Colombia. *Maguaré* vol. 27, No. 1 (ene-jun) · 2013 · issn 0120-3045 (impreso) · 2256-5752 (en línea) · pp. 71-104
- Viveros, M. (2000). Notas entorno de la categoría analítica de género en Robledo, A y Puyana, Y. (Compiladoras), *Ética: masculinidades y feminidades*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).
- Viveros, M. (2000) *Paternidades y masculinidades en el contexto colombiano contemporáneo, perspectivas teóricas y analíticas* En *Paternidades en América latina* Fuller, Norma. [Ed.] Pontificia Universidad Católica del Perú. 117- 135.
- Wainerman, C. (2000). División del trabajo en familias de dos proveedores. Relato desde ambos géneros y dos generaciones. *Estudios demográficos y urbanos*, 149-184.
- Wolf, S. (2020). “Me I don’t really discuss anything with them”: Parent and teacher perceptions of early childhood education and parent-teacher relationships in Ghana. *International Journal of Educational Research*, 99, 101525.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101525>
- Zayas, F., y Rodríguez, A. (2010). EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ESCOLAR. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 23.