

EDUCACIÓN EN CONFINAMIENTO EN COLOMBIA

Una mirada a las relaciones familia-escuela en tiempos de pandemia

DIANA GÓMEZ-NAVAS / MARÍA DEL PILAR MARÍN-RIVAS

Resumen:

Este estudio presenta una mirada sobre los efectos de las modalidades de educación remota o virtual, implementadas durante la pandemia por COVID-19, en las relaciones familia y escuela, los impactos en los espacios y tiempos educativos, así como las consecuencias en la socialización y la escolarización. Para ello, se recuperaron 104 testimonios de padres y madres, estudiantes y docentes en educación obligatoria para entender sus experiencias durante los periodos de confinamiento estricto y cierre de las instituciones escolares. La metodología apeló a la experiencia inmediata desde una perspectiva socioanalítica; un recurso que, en medio de un momento ensombrecido, permitió sacar a flote aquellas vivencias normalizadas de la familia y la escuela en tanto certezas del día a día, para avizorar las continuidades y discontinuidades provocadas por el confinamiento obligatorio. El análisis revela estrategias para mantener las formas escolares en casa, pero con una sensible sobrecarga para la familia, una percepción desfavorable sobre la calidad de lo aprendido y de la pérdida de la autoridad pedagógica de la escuela o de la obligación de esta de ceder parte de sus funciones a la familia.

Abstract:

This study presents a view of how family/school relationships were affected by the remote or virtual education implemented during the COVID-19 pandemic; it also looks at the impact on educational space and time, and the consequences for socialization and schooling. To understand the respondents' experiences during the strict lockdown and school closures, 104 narratives were compiled from parents, students, and teachers at the compulsory educational level. The methodology employed immediate experience from a socio-analytical perspective: a resource that exposed, in a dark moment, the normalized daily experiences of families and schools, and the continuities and discontinuities of the lockdown. The analysis reveals strategies for home schooling that led to an overload for families, an unfavorable perception of the quality of learning, and the loss of the school's pedagogical authority or the school's obligation to cede part of its functions to the family.

Palabras clave: educación a distancia; relación familia-escuela; percepción espacio-temporal, autoridad pedagógica; socialización.

Keywords: distance education; family/school relationship; perception of space and time; pedagogical authority; socialization.

Diana Gómez-Navas: profesora asociada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, directora del grupo de investigación Ecúmene. Bogotá D.C., Colombia. CE: dmgomezn@udistrital.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-7444-3352>

María del Pilar Marín-Rivas: profesora catedrática de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, investigadora del grupo de investigación Ecúmene. Bogotá D.C., Colombia. CE: mmartinr@udistrital.edu.co / <https://orcid.org/0000-0003-1295-6205>

Introducción

Una consecuencia inmediata de la crisis sanitaria mundial ocasionada por la COVID-19 en el sector educativo fue la adopción de modalidades virtuales o a distancia a través de tecnologías de la información y la comunicación como respuesta contingente para garantizar la continuidad del proceso escolar. En Colombia, los cierres de las escuelas fueron una de las medidas más prolongadas en el tiempo: solo hasta septiembre de 2020 se produjeron algunos programas de alternancia escolar desde el cierre generalizado producido desde marzo de ese año. Esto particularmente en instituciones educativas privadas de alto costo de las principales ciudades del país, pues las de mediano y bajo costo así como las del sector oficial, apenas empezaron a implementar programas de retorno gradual a finales de enero de 2021, aunque en la práctica un número importante de estudiantes permaneció desarrollando actividades académicas desde sus casas durante buena parte de 2021 (Pérez, 2021).

Las dificultades del cierre escolar evidenciaron la brecha digital que enfrentaba a los grupos sociales con mayores limitaciones económicas, ubicados en regiones distanciadas de los centros urbanos y pertenecientes a minorías étnicas, con barreras ostensibles de acceso a alternativas educativas desde el espacio doméstico.¹ Aunque en el país faltan estudios que midan las consecuencias de estos largos periodos de clausura escolar, lo cierto es que los efectos negativos inmediatos y a más largo plazo deben buscarse en las desigualdades escolares de un sistema educativo que, como el colombiano, se ha caracterizado históricamente por un marcado paralelismo de ofertas públicas y privadas, el carácter subsidiario del Estado en materia financiera y por la situación de mercado en la que se ha puesto a la educación desde finales del siglo XX, lo que ha llevado a que las oportunidades educativas se ajusten al origen socioeconómico de las familias.

Este enclasmamiento del sistema educativo colombiano exigía interrogar cómo las medidas de cierre escolar y educación en casa fueron asumidas por distintas familias y escuelas en sus quehaceres más inmediatos. Nuestro interés se dirigió a indagar en el nivel micro de las relaciones familia y escuela los efectos de estas medidas en la configuración de los espacios y los tiempos de la vida familiar y escolar, en la transformación de la experiencia de la socialización y la escolarización, en la alteración de las condiciones del proceso educativo a cargo de la institución escolar y, con todo ello, en los desafíos de la escuela frente a sus funciones más misionales.

Relaciones familia-escuela: una mirada para pensar la educación en pandemia

Como lo señalan Montandon y Perrenoud (1994), el principio de las relaciones familia-escuela se encuentra en que ambas instancias asumen tareas educativas en virtud de una división de responsabilidades en la que adquieren posiciones asimétricas: para la familia, la escuela es reconocida como una instancia con autoridad pedagógica que trabaja a partir de un conocimiento y un lenguaje “técnico” muchas veces ajeno o distante a los que circulan en el entorno doméstico; para la escuela, la familia es reconocida como una instancia con un poder ligado a variables como la capacidad socioeconómica –que permite elegir una institución escolar determinada– (Van Zanten, 2011), el capital cultural y escolar –con su influencia en los desempeños escolares– (Pourtois y Desmet, 1991), y a la posibilidad de organización o asociación –que favorece su participación en los asuntos escolares– (Madrid, Saracostti, Reininger y Hernández, 2019).

Aunque en materia educativa se ha señalado que la familia y la escuela son dos “mundos aparte” (Lightfoot, 1978), lo cierto es que en las últimas décadas se ha observado una creciente “movilización escolar de las familias” que ha ayudado a difuminar las fronteras de su acción educativa (Terrail, 1997; Lange, 2006). Se ha encontrado que, en el marco de las últimas políticas de descentralización educativa, han surgido convergencias que dan cuenta de una cierta alianza colaborativa y de formas de participación o gestión que suponen un reconocimiento mutuo más evidente –aunque en muchos casos este encuentro se ha dado por la expansión de mercados y cuasimercados escolares en los que la familia ha adquirido mayor incidencia en tanto consumidora de servicios educativos– (Berger, 1991; Deem, Brehony y Hearth, 1995; Ramírez, 2010; Grant y Ray, 2013).

Entendemos los vínculos familia-escuela como un campo de interacciones en el que se encuentran en juego las apuestas grupales (familiares) y sociales (escolares) frente a la socialización y la formación de las nuevas generaciones. Este campo de interacciones se debe a unas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que inciden tanto en los modos como la familia se organiza, funciona y relaciona con otras instancias sociales (entre ellas la escuela) (Segalen y Martial, 2014), como en la escuela, su expansión a la sociedad, sus cometidos formativos, sus mediaciones pedagógicas y sus relaciones con otras instancias sociales (entre ellas, la familia y el mundo del trabajo) (Duru-Bellat y Van Zanten, 2012).

No solo los desarrollos sociohistóricos de la escuela inciden en ciertos cambios de la familia (Montandon y Perrenoud, 1994), también la familia, con sus reconfiguraciones, le ha planteado a la escuela demandas educativas que han afectado su quehacer y formas de interacción (Brown, 2000; Bernal, 2005; Canales, Bellei y Orellana, 2016).

Asimismo, entendemos las relaciones familia-escuela como “un sistema de interdependencia y comunicación”, lo cual implica distanciarse de visiones que asumen a la familia como el lugar exclusivo de los intereses privados y a la escuela como el espacio consagrado a los intereses de carácter público (Perrenoud, 1994). Como campo de interacción, las relaciones familia-escuela suponen toda suerte de encuentros y desencuentros, intercambios que trastocan los límites aparentemente bien demarcados de sus respectivas acciones y marcos de competencia. Esto se ha revelado en la producción de formas de instrumentalización mutuas, estrategias de gestión de la crianza y la escolaridad o prácticas educativas comunes que, cada vez más, indican la existencia de un doble proceso: la escolarización de la familia y la familiarización de la escuela.

Para Thin (2005), se trata del tránsito de una relación de co-educación en la que escuela y familia compartían objetivos educativos en el marco de una clara división del trabajo, a otra de co-escolarización en la que la familia debe adoptar determinadas prácticas que favorecen la continuidad de las lógicas escolares en casa y se amplía su radio de incidencia en cuestiones pedagógicas o disciplinares, en el trámite de los conflictos de la escuela y, por supuesto, en la gestión de la experiencia escolar de las y los hijos. Al respecto, la pandemia ha impuesto un doble efecto en la escuela y la familia, al obligarlas a la adaptación de sus condiciones y dinámicas a la educación en casa —una situación que empujó hacia la co-escolarización—, difuminando con ello los linderos del mundo escolar (Félix, Filippi, Martín y Gebeil, 2020; Terigi, 2020).

Ahora bien, los modos como se configura este sistema de interdependencia y comunicación entre la familia y la escuela no pueden entenderse por fuera de la estructuración de los espacios y tiempos de la escolaridad: grados, horarios de clase, jornadas de evaluación, periodos vacacionales, eventos, rituales, actividades extracurriculares (Perrenoud, 1994). Ritmos y etapas del trabajo escolar que no solo son estructurados en términos institucionales, sino también en el día a día del proceso educativo por los actores que participan en él (directores(as), profesores(as), estudiantes,

padres o madres). Una doble estructuración (institucional y cotidiana) que orienta las prácticas educativas y hasta define los ciclos vitales de las familias, pues con la escolaridad obligatoria extendida al conjunto de la población, la gestión del espacio-tiempo se ha convertido en parte esencial de los objetivos de la escuela y en un referente mayor para las familias y sus miembros: frases como “no perder tiempo”, “optimizar el tiempo”, “aprovechar el tiempo”, se han vuelto recurrentes en la escuela y la familia, para esta última, involucran además apuestas sociales, ocupacionales, relacionales y hasta emocionales (Bueno, 1993; Perrenoud, 1994).

Brullet (2010) señala que el tiempo se estructura de la misma manera como lo hacen nuestras actividades cotidianas. Su uso se entiende como una experiencia objetiva y subjetiva que ordena y jerarquiza espacios y prácticas. Hoy la escolaridad está expuesta a mayores exigencias de aprendizaje que suponen un aceleramiento de los ritmos (Husti, 1994; Perrenoud, 2000), lo que se ha reforzado con políticas de calidad que enfatizan en la administración del tiempo y los resultados escolares. Incluso, muchas de las discusiones sobre las desigualdades escolares pasan por los modos como se usa y reparte el tiempo de la educación (Eren y Millimet, 2007; Martinic y Vergara, 2007; Miñana, 2008; Abadzi, 2009).

En definitiva, las relaciones familia-escuela, las prácticas educativas, así como las apuestas o expectativas que se encuentran en juego son producidas y, a su vez, producen una estructuración del espacio-tiempo educativo. Así, aunque la ascendencia educativa de la escuela se traduzca en una organización de las dinámicas familiares en función del mundo escolar –por ejemplo, en la decisión de quedarse en casa o vincularse al mercado laboral que deben tomar algunas madres–, la familia no puede considerarse como una instancia pasiva, también participa desde sus condiciones, necesidades y apuestas particulares en la organización del espacio-tiempo educativo (por ejemplo, la promoción de actividades extraescolares o de una educación complementaria que amplíe conocimientos o habilidades que han dado lugar a una diversidad de ofertas de formación).

Esta imbricación llevó a preguntarnos por los efectos producidos por las medidas de educación adoptadas en casa en la pandemia: ¿qué tipo de interacciones se produjeron entre la familia y la escuela en un contexto educativo sometido al confinamiento doméstico y en el que la mediación docente quedaba supeditada al acceso y uso de las tecnologías de la comunicación y la información? O, en términos más específicos, ¿qué efectos

inmediatos provocaron las modalidades de educación a distancia o virtual en la estructuración espacio temporal del proceso formativo, en los roles de padres y madres, docentes y estudiantes, y en las estrategias pedagógicas, de socialización y de evaluación?

Estos interrogantes no podían plantearse por fuera de la situación paradójica en la que Dubet (2007) ubica a la escuela en la época reciente: accesible a todos, se constituyó en una instancia representativa de ideales de justicia y, a la vez, expuesta a demandas socioeconómicas cambiantes, encontró una legitimidad basada más en su utilidad que en los valores que podía representar. En otros términos, la escuela se ha distanciado del “programa institucional” que la erigió como representativa de unos valores compartidos, lo que se ha traducido en el deterioro de su autoridad educativa (Dubet, 2007:52-54).

Al respecto, las medidas educativas adoptadas durante la pandemia nos obligaron a interrogar sus efectos en el proyecto educativo de la escuela. Cuando esta se ve centrada en continuar con su labor en el espacio-tiempo de la esfera doméstica, ¿qué dimensiones adquiere la co-escolarización en relación con la puesta en marcha de sus funciones y propósitos más colectivos? o, si se quiere, ¿qué pasa con las finalidades sociales de la escuela?, ¿qué pasa con su autonomía relativa en tanto autoridad pedagógica? Estas cuestiones, que poco se han planteado en tiempos pandémicos, estimularon nuestro interés por las relaciones familia-escuela en situaciones de confinamiento y por sus repercusiones en el proyecto educativo en un sentido social más amplio.

Testimonios: experiencia de una educación confinada

Las relaciones familia-escuela —entendidas como sistema de interdependencias y comunicaciones estructurado y estructurante de espacios y tiempos educativos, con consecuencias en los modos como ambas instancias participan en la definición del proyecto educativo— resultan relevantes para interrogar los efectos del confinamiento escolar en un contexto como el colombiano. Efectivamente, Colombia se ha caracterizado por aguardar históricamente estrechas correspondencias entre las desigualdades sociales más amplias y las desigualdades escolares derivadas de un sistema educativo con ofertas jerarquizadas en torno a lo público y lo privado. Una situación que ha llevado a algunos a señalar la existencia de un *apartheid* educativo (García y Quiroz, 2011), una clara compartimentación educativa entre el

campo y la ciudad, entre familias de distintos estratos socioeconómicos e incluso entre individuos de una misma familia (Gómez-Navas y Serna-Dimas, 2021).

Una segmentación profundizada por las políticas de desregulación y apertura económica planteadas desde la década de 1980, las cuales pusieron en situación de mercado el acceso a la educación. Esto afianzó la creencia en una ciudadanía estratificada que, en ajuste a la capacidad de consumo de las familias, establece las condiciones y las expectativas de cada quien. Este panorama ha dejado a la escuela expuesta a operar en función de las adscripciones particulares de quienes concurren a ella, al tiempo que sus capacidades educativas se han visto cada vez más alejadas de un proyecto con finalidades compartidas.

De este modo, la capacidad de pago de las familias ha terminado definiendo las posibilidades de la experiencia escolar, mientras que el concepto de calidad educativa ha tomado las más variadas formas en función de los recursos, los resultados, los agregados o el prestigio de cada institución educativa. Así, los espacios y tiempos de la escolaridad se tornan distintos y desiguales: estudiar media jornada o completa, caminar largos trayectos para llegar a la escuela o desplazarse en una ruta escolar, permanecer en el aula o tener experiencias educativas fuera de ella, etc. Una experiencia escolar que ya aparece confinada en una cierta condición social: un asunto que depende de las posibilidades económicas para acceder a una educación con determinadas improntas y donde cualquier atisbo de diferencia queda por vía de la inscripción social y familiar literalmente a raya.

Precisamente atendiendo a este panorama, la investigación se dirigió a estas condiciones estructurales de la experiencia escolar para esclarecer los modos en que en distintos contextos sociales, familiares y escolares fueron asumidas las medidas de confinamiento estricto y educación virtual o a distancia. Interrogamos los efectos mutuos (en la familia y la escuela) de las modalidades educativas desarrolladas en el ámbito doméstico, los impactos inmediatos en la estructuración de los espacios y tiempos de la vida familiar y escolar y las consecuencias prácticas en las condiciones de trabajo y en las finalidades educativas de la escuela. De este modo, se recurrió a una metodología basada en una teoría socioanalítica de la experiencia escolar que tomó como referentes la sociología de la práctica y, particularmente, de la educativa (Bourdieu, 2009; 2012; Duru-Bellat y Van Zanten, 2012).

El diseño de la investigación se derivó de la sistematización de testimonios recogidos por el archivo testimonial *Memorias de una pandemia*,² particularmente, en el tema de la educación obligatoria y las experiencias de padres y madres de familia, tutoras(es), docentes y estudiantes en torno a la implementación de estrategias de formación a distancia o virtual. El número de testimonios recopilados en el tema educativo en el marco de la construcción de este archivo y, en especial, el hecho de que la educación a distancia, en medio de los confinamientos obligatorios, produjera un encuentro mucho más expedito entre el mundo familiar y el escolar se constituyó en un insumo fundamental para entrar en el análisis de las relaciones entre estos dos ámbitos y sus efectos educativos.

El material de estudio se compuso de 104 testimonios que recuperaron las relaciones familia-escuela durante el confinamiento y la educación en casa, así como la cotidianidad de la experiencia escolar; ello a través de la articulación entre las experiencias en el pasado (la educación antes de la pandemia), en el presente (la educación durante el confinamiento) y las expectativas frente al futuro (la educación en la pospandemia). A estos testimonios se le sumaron 10 entrevistas a profundidad focalizadas en familias con orígenes socioeconómicos representativos de diversos estratos sociales y con relaciones escolares distintas en el espectro de las ofertas del sistema educativo. Como se observa, la metodología se concentró en la recuperación de la vivencia, si se quiere, en su estado más inmediato; pues se trató de registrar los efectos de la pandemia y las medidas de confinamiento subsiguientes en el momento en el que estaban produciéndose, allí donde se podía hacer más evidente aquello que en la cotidianidad se ha normalizado.

De este modo, la experiencia de la educación remota o virtual de padres y madres, docentes y estudiantes podría informarnos, atendiendo a sus respectivos contextos sociales, sobre cómo las familias y las escuelas habían fraguado determinadas interacciones que configuraban en el día a día unos espacios y tiempos, cómo estas interacciones se enfrentaron a la contingencia de la pandemia para sacar a flote cercanías o distanciamientos profundos que son parte de las brechas socioeducativas de un país como Colombia y cómo estas cercanías o distanciamientos pudieron provocar la apertura o el ensanchamiento de nuevas brechas, pero también reconfiguraciones de las apuestas y visiones sobre lo educativo tanto de la familia –incluyendo a quienes están en medio de la relación de ambas instancias: las y los estudiantes– como de la escuela.

Por último, la lectura analítica de estos testimonios se orientó a decantar las vivencias de la educación remota, a distancia o en casa y sus impactos en las prácticas, rutinas y formas de organización y funcionamiento cotidiano de la vida familiar y escolar. Para esto, las fuentes fueron clasificadas en ajuste al contexto social y escolar y al tipo de testimoniante (padres y madres, docentes, estudiantes), para identificar las prácticas y rutinas que las acompañan, sus vínculos con la vida familiar y escolar en el pasado (previo a la pandemia) y los cambios o adaptaciones provocados en estas como producto de la pandemia y el confinamiento. Asimismo, con esto, leído en su conjunto, pretendimos establecer consecuencias frente a los modos de ser y de actuar de la escuela, así como en relación con las finalidades que desde esta se pueden trazar en torno del proyecto educativo para la sociedad en su conjunto en medio de un escenario novedoso e incierto con efectos hacia el futuro cercano de la educación.

Cuando la escuela se instala en la casa

Tiempos, espacios y prácticas educativas

Los efectos del confinamiento en la estructuración de los espacios y tiempos educativos se pusieron de manifiesto a través de una serie de prácticas educativas (familiares y escolares) flexibilizadas, adaptativas y continuistas. Para entenderlas hay que señalar que la instalación de la escuela en la casa modificó los espacios y tiempos educativos de acuerdo con los recursos materiales de la escuela y la familia –como plataformas, equipos y conectividad–, las condiciones de vida y modos de funcionamiento familiares –como número de miembros por hogar, actividades económicas, tipos de ambientes familiares– así como los capitales culturales y escolares de los padres y madres o encargados(as) de la crianza, la socialización familiar y el acompañamiento escolar.

En primer lugar, encontramos que en familias de clases populares con recursos económicos, culturales y escolares limitados y donde los estudios se desarrollan fundamentalmente en instituciones de carácter oficial –que ostentan condiciones materiales restringidas en términos de acceso a tecnologías de la comunicación e información–, las posibilidades de continuarlos en casa se redujeron a la realización de una serie de actividades de carácter procedimental a través de guías y cuestionarios establecidos por las y los docentes, que debían ser completados a distancia y presentados en determinados plazos. La falta de recursos tecnológicos y de conectividad

distorsionó los espacios y tiempos escolares, desestructurando las formas cotidianas debido a la ausencia de la figura docente y su acompañamiento. Si se quiere, en estas circunstancias –por demás bastante generalizadas en el sector oficial de la educación–, el espacio y tiempo escolares desaparecieron o simplemente se mantuvieron como un reflejo bastante difuso por medio de un raudal de actividades o tareas sin mayores mediaciones pedagógicas:

[...] Se presenta el caso de que varios niños en una sola casa tienen que responder académicamente. Entonces con un solo celular para todos, se tienen que rotar para leer la guía porque de pronto no tienen para imprimirla –porque el recurso económico no les alcanza–. [...] La tienen en el celular, tienen que rotarse el celular para poder mirar e ir resolviendo de a poquitos y [...] tomar fotos y empezar a subir evidencias. Enviarle a un profesor, al otro. Somos por cada curso [nivel] entre doce y catorce profesores a los que tienen que enviarle evidencia. [...] En algunos casos [no hay posibilidad] de siquiera hacerle llegar una explicación satisfactoria de una temática (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19ER03, 3 fls.).

La ausencia del espacio escolar y del apoyo pedagógico docente, sumada a la imposibilidad familiar para asumir un papel de orientación educativa más activo o sistemático, flexibilizó los tiempos escolares que, en la práctica, representó una notable disminución. La dedicación a este trabajo se tornó objetiva y subjetivamente reducida en su intensidad –no solo no se veía o se veía muy poco al o la docente, sino que las actividades se consideraban de menor exigencia–, lo que para algunas personas fue la causa de no haber aprendido nada o, al menos, de haberse privado de lo importante durante la pandemia:

[E]ntonces, tal vez son catorce días que estamos perdiendo en una materia [quizá] fundamental para el grado décimo y [por decir], empezar en once, cálculo, que hasta el día de hoy ni siquiera he visto eso, o sea, no tengo presente cómo elaborar dichos problemas en esta área. Se ha vuelto bastante complicado (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EPRE15, 2 fls.).

En estos casos, la suspensión de las coacciones indirectas que ejercía cotidianamente la escuela sobre la familia (la dedicación al arreglo personal y el desplazamiento entre la casa y la institución, entre otras) hizo más difusa

la experiencia de la escolaridad y rompió rutinas y prácticas cotidianas fundamentales para las familias, pues hacían parte de la formación de hábitos vinculados con la crianza, además de contribuir a conciliar los tiempos del trabajo de las personas adultas (doméstico o remunerado), los de la educación de las y los más jóvenes y los de la familia –lo cual evidenció que para muchas familias la acción educativa de la escuela comenzaba a ejecutarse desde el espacio doméstico y antes del inicio de la jornada escolar–. Esto llevó a que se sintiera que la pandemia no solo afectaba el aprendizaje en la escuela, sino que deterioraba distintos aspectos del proceso de socialización (adquisición de responsabilidades, formación de la autonomía, adhesión a normas, entre otros):

Bueno, los horarios del estudio de ellos han cambiado, [...] más o menos se están levantando [a las] diez, once de la mañana, se están bañando a esas horas, están desayunando tipo doce del día, se ponen [a] hacer tareas, no tienen sino para jugar acá dentro. [...]. [E]stamos almorzando muy tarde, tipo tres, cuatro de la tarde y la comida va a ser tipo diez, nueve de la noche. A [los] niños, el horario les ha cambiado mucho, la dormida también, no se acuestan temprano, ellos se están acostando tipo doce, once de la noche [...]. (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT11CRSP09, 3 fls.)

En otros casos más, particularmente en aquellos donde los padres y madres pudieron asumir una actitud activa de acompañamiento escolar, la flexibilización extrema de los espacios y tiempos de la escolaridad llevó a que recayeran todas las cargas en la familia: ayudar con las actividades educativas significó que madres y padres se convirtieran en docentes de sus hijas(os) –con lo que ello demandó hacer frente a la disposición y búsqueda de recursos (económicos, tecnológicos, culturales, etc.) que permitieran desarrollar dicha labor– y que los espacios y tiempos de la vida escolar y familiar se confundieran:

Nos tocó convertirnos en profesores, porque absolutamente todos los temas que mandaban, tocaba meternos a investigar y ayudarle a las niñas para que no quedaran como: “desarrolle una tarea y mándela y ya; o venga y yo se la hago”. Por lo menos eso pasó en mi caso, pero yo sé de muchas mamás que trabajaban y les tocó seguir trabajando y llegaban en la noche y las niñas no podían ni enviar una tarea (Entrevista 1, 21/04/21, 4 fls.).

Esta situación también se presentó en el caso de las y los profesores, quienes manifestaron que la educación a distancia exigió estar disponibles en cualquier momento. De este modo, la flexibilización de los espacios y tiempos escolares, vinculada a la ausencia de la figura docente y a una mediación pedagógica menos coordinada o directa, llevó a que las interacciones entre docentes y estudiantes o entre escuela y familia trastocaran las fronteras relativamente más definidas en la educación presencial:

[N]osotros los docentes estamos buscando los medios [para] cumplirles a los estudiantes todos los días con horarios de 8 [de la mañana] a 3 de la tarde, estamos pendientes y a veces hasta de noche ellos nos llaman, a cualquier hora, cuando tienen una pregunta o tienen alguna insinuación de las actividades que se les han enviado y cada mes vamos con los módulos, los recibimos, ni los saludamos, porque en realidad se le entregan es a los papás [...] (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19ER09, 2 fls.).

En segundo lugar, encontramos una serie de prácticas de adaptación de las dinámicas escolares al ámbito doméstico puestas en marcha de acuerdo con los recursos materiales, tecnológicos y educativos de las familias y las instituciones que, en términos generales, favorecieron una suerte de articulación o complementariedad de los espacios y tiempos de la vida escolar y familiar. En unos casos, las instituciones educativas apelaron a estrategias de formación y orientación de padres con el propósito de convertirlos en figuras aliadas del acompañamiento escolar, las cuales respondían a los llamados de las familias en relación con su desconocimiento pedagógico y a la necesidad de la escuela de recurrir al escenario doméstico como recurso pedagógico (experiencias que fueron más visibles en la educación de la primera infancia y en los primeros grados de primaria):

[S]e hacen unas guías con un vocabulario que sea muy comprensible para los padres de familia, estamos organizando actividades que sean de fácil comprensión, que sean dinámicas, que llamen la atención, pues para los padres de familia, orientar las actividades de preescolar tienen que estar ellos muy pendientes [...]. Igual las actividades tienen que ser muy llamativas para los niños, porque los niños no están acostumbrados a una dinámica de trabajo con los padres de familia, ellos trabajan más fácilmente con el profe en el aula [...].

Podíamos hacer un experimento con cosas de la casa, [...] podemos limpiar cosas, podemos... (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EDIN05, 3 fls.).

Pese a los esfuerzos de algunas instituciones educativas, se hizo evidente que las familias no contaban con competencias para asumir los procesos de orientación cognitiva, pautas en el plano de lo moral y apoyo en términos anímicos o emocionales; todo lo cual había sido con la modalidad presencial objeto de la división del trabajo educativo entre la escuela y la familia. Parece que a mayor escolarización de la sociedad, mayor distanciamiento entre familia y escuela; en otras palabras, que la delegación que la familia hace en la escuela no ha representado la adquisición de mayores herramientas educativas que le permitieran a las madres y los padres sentir que podían acompañar más asertivamente el proceso educativo de sus hijas(os) durante el confinamiento. Esta debilidad en el acompañamiento escolar se vio especialmente reflejada en los modos como debían estructurarse el espacio y el tiempo educativos en casa: qué actividades realizar, a qué hora, por cuánto tiempo, etcétera (para las madres y los padres parecía ser una cuestión de mantener a las y los hijos “entretenidos” u “ocupados”, en una lucha contra el “aburrimiento”):

¿Cómo hace un profesor para aguantarse veinte niños, si yo no puedo con una? Porque uno como padre, pues no tiene la habilidad, o no sé si es el gusto de enseñar [...], y ahí es cuando uno como padre se siente frustrado al ver que no puede hacer que su hijo se interese en lo que uno le está explicando o en lo que uno le está enseñando. Y pues también está el tema de tener a un niño haciendo una actividad durante un tiempo largo, es difícil. Entonces, después de las clases virtuales y hacer las tareas, “¡eh, te pongo a jugar con la plastilina, te pongo a pintar una mandala, miras televisión!” (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT11CRSP05, 3 fls.).

En otros casos, adicional a las estrategias de adaptación de la educación remota a las dinámicas del hogar, las madres y los padres buscaron ajustar ciertos espacios y tiempos para implementar actividades extraescolares que hacían parte del proceso educativo que ciertas familias conciben como “integral”, entre ellas, el ejercicio de algún deporte o el aprendizaje de manualidades o de una segunda lengua. En este sentido, se generaron

actividades lúdicas, recreativas e incluso ocupacionales (hacer galletas o trabajos manuales) con fines formativos en el hogar. Valga remarcar que este tipo de actividades se plantean como formas de apoyo o complemento y, en muchos casos, son formas de “llenar el tiempo libre”, visto como nocivo por ciertas familias (Gómez-Navas, 2021). Una de las motivaciones familiares para acoplar estas dinámicas extraescolares fue, precisamente, alejar a las y los hijos de las pantallas por temas de salud y en relación con la adquisición de malos hábitos o prácticas.

Aunque en esos casos se implementó una educación remota que permitió el encuentro sincrónico entre docentes y estudiantes y guardar cierta organización de los espacios curriculares —que hicieron más notorios los tiempos de la escolaridad—, pareciera que las instituciones percibieron cierta pérdida de ascendencia educativa que se tradujo en la disminución de los aprendizajes requeridos, la distorsión de las rutinas escolares y la afectación del cumplimiento de las labores docentes. Esto implicó un incremento de los deberes de la escuela como recurso para compensar la ausencia del mundo escolar y atenuar la idea de que se estaba perdiendo tiempo. De cualquier manera, este activismo en casa pronto se reveló contraproducente para las madres y los padres, que debían desempeñar un papel más central en la orientación de las tareas escolares:

Al principio, los colegios, yo no sé si de pronto por el afán de que los niños estuvieran ocupados, estaban dejando muchísimas tareas, realmente era tedioso que los niños estuvieran prácticamente todo el día pegados a los cuadernos (cosa que no pasaba antes de cuando estaban en el colegio), y de que estuvieran corriendo todo el tiempo por entregar trabajos que tal vez los profesores ni siquiera alcanzaban a calificar. Pero ya eso se organizó un poco, los colegios empezaron a dejar más actividades lúdicas digámoslo así, y no tanto trabajo escrito, que era lo que ellos les estaban poniendo al principio (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT11CRSP14, 2 fls.).

El confinamiento llevó a que en algunos casos la reflexión pedagógica llegara a la cuestión —que ha sido objeto de discusiones educativas en otros contextos, pero con nulas repercusiones curriculares— de aglutinar, en torno a campos del conocimiento y el saber más amplios, distintos espacios curriculares, reduciendo con ello el número de asignaturas y obligaciones escolares:

[Y] pues lo que hacen los profesores para que nos quede más fácil a nosotros dividir o sea, como veíamos muchas áreas que serían como 12, veíamos 12 materias o más lo que hacen es cómo dividir las como por el área de, matemáticas, el área de lenguaje, el área de ciencias naturales y lo que hacen como entre ellas buscar tema que se unan y así queda como más fácil aprenderlos y entregar los trabajos y nosotros tenemos como a mitad de periodo un corte, lo que hacen es cómo verificar [...] a los estudiantes, en qué hay fallas, en qué les ha ido bien, en qué les ha ido mal; y pues así hacen como para que nosotros entendamos más en las clases [...] (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EEB02, 3 fls.).

Finalmente, encontramos situaciones en las que se pusieron en marcha estrategias de continuidad de lo escolar en lo doméstico. Se trató de casos en los que ciertos modos de organización espacio-temporal de la escuela migraron al ámbito de lo doméstico. Para ello resultó fundamental el mantenimiento de algunas fronteras espaciales y temporales escolares y de ciertas rutinas que reforzaran hábitos de estudio y procesos de aprendizaje. Aunque, valga decirlo, esto se mostró sujeto a familias con ingresos económicos que les permitían la conectividad, la disposición de equipos, la distribución del espacio familiar y el acompañamiento permanente, así como vinculadas con instituciones educativas –generalmente de carácter privado– que garantizaron adecuaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas para favorecer la presencia de los docentes y rutinas escolares sincrónicas:

En la mañana yo estoy encima de ella [...], y pues preguntándome cosas, que cómo se escribe tal palabra, siempre existe el acompañamiento mío. Las guías me las manda la profesora por WhatsApp, yo las imprimo, las entregó a ella y ella recibe su clase. Y por la tarde nos ponemos a hacer tareas, lo que ella necesite. [...] Y Sarita es sola, yo la dejo sola en las clases; cuando está en clase con la profesora yo me voy, porque se me distrae. Trato de que ella se defienda sola, que no esté pegada a mí, como si estuviera en su salón de clase, que le pregunte ella directamente a la profesora (Entrevista 2, 21/04/21, 4 fls.).

En este tipo de estrategias de traslado de lo escolar a lo doméstico se observaron notables empeños por mantener tangible cierta formalidad de la escuela: conservación de tiempos, rituales y modos de disposición escolar que parecían ayudar a la preservación del orden y el control del proceso

educativo por parte del docente; una suerte de ilusión pedagógica para mantener las fronteras que delimitan y, a la vez, permiten las interacciones solidarias entre la escuela y la familia:

Mi primera clase es la devocional, hacemos una pequeña oración, nos explican y nos dan una cita bíblica para todo el día. Mis próximas dos horas de clase antes del descanso, son clases comunes como lo son matemáticas, español y sociales. Luego de esto, tengo media hora de descanso, nos dan media hora y regreso a mis clases a las diez de la mañana y esta hora que tenemos se terminan a las once de la mañana y de ahí empiezan mis clases asincrónicas [...]. También es necesario portar el uniforme de mi colegio durante mis clases (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EES02, 2 fls.).

En distintos casos, estas estrategias de continuidad se dieron luego de un periodo de incertidumbres ocasionado por la inmediatez de las medidas de aislamiento. En efecto, muy pocas instituciones educativas habían incorporado el uso recurrente de las tecnologías de la comunicación y la información en sus procesos pedagógicos y administrativos, lo que llevó a un primer momento de desconexión entre la familia y la escuela que tuvo que ser resuelto con adecuaciones de parte y parte. Luego, la implementación de las clases sincrónicas, pese a que ayudó a construir esa ilusión pedagógica de continuidad de la forma escolar, puso en evidencia que los desajustes espacio-temporales trastocaban tanto las dinámicas de la escolaridad como las prácticas y rutinas de la familia y la crianza, lo que reveló nuevamente la fuerte influencia de la vida escolar en la organización de los espacios y tiempos de la vida familiar:

Fue un proceso de adaptación un poco complicado al principio, porque pues, realmente, ya no tenía que levantarse temprano para ir al colegio, las clases empezaban a las siete, a veces a las ocho; entonces ella perdió un poco esa rutina: de acostarse temprano, de madrugar... Y nosotros también, la verdad, porque si tenía clase a las siete, nos estábamos levantando a las seis y media; entonces ya no alcanzaba a bañarse y las clases las estaba tomando, prácticamente, en pijama. Fue un poco de retroceder y, por eso mismo, estuvo un poco desmotivada, yo creo. Entonces, el rendimiento académico no fue el mismo (Entrevista 5, 02/05/21, 4 fls.).

Esto produjo una sensación de pérdida del control pedagógico por parte de la escuela, la cual buscó remediarse, justamente, a través del control del espacio-tiempo escolar: algunas instituciones mantuvieron la jornada educativa, incrementaron las tareas o exigieron evidencias de que las labores fueran realizadas por las y los estudiantes, particularmente en la educación primaria. En unos casos, fueron las propias familias las que demandaron una mayor presencia de la escuela en casa a través de la figura del docente en las clases remotas: “[...] la resistencia de los padres de familia, porque algunos pretenden que se sigan dictando tal y como estábamos en un horario normal...” (Archivo testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EDB03, 3 fls.). En otros, buscaron mantener o recuperar ciertas rutinas de preparación escolar tal como se llevaban a cabo antes. Todo esto, de la mano de una relativa permanencia de los horarios y dinámicas escolares, contribuyó al traslado formal de la escuela al ámbito del hogar:

Quando yo empecé a percibir que muchos niños entraban [a las clases remotas] en pijama, estaban dormidos, estaban comiendo; entonces para que mi hija no perdiera su rutina, porque ya me estaba preocupando por cómo se veía el panorama con la pandemia, dije: “hay que hacer las cosas como se estaban haciendo antes”, para que ella no crea que esto es un juego, igual está estudiando. Entonces lo que hicimos fue igual: levantarnos a las seis de la mañana –ya no a las cinco, sino a las seis porque en ese proceso no había recogida de ruta y ese tiempo se ahorra—. Empezaba a las siete de la mañana y terminaba a las tres de la tarde [las clases remotas]. Yo la hacía levantar a las seis, cumplir su rutina de arreglar su habitación, tender su cama, arreglar sus cosas, bañarse, cambiarse, peinarse y desayunar antes de entrar a clase (Entrevista 3, 24/04/21, 5 fls).

Sin embargo, la penetración de las dinámicas escolares en el mundo doméstico llevó a una cierta invasión o subordinación de los espacios y tiempos familiares que, aunada a las actividades de trabajo en casa o teletrabajo, representó sobrecargas para las madres y los padres y, particularmente para ellas, que debieron conciliar el tiempo familiar, escolar y laboral o simplemente renunciar a sus dedicaciones laborales para consagrarse nuevamente al hogar:

Ha sido difícil en cuanto a que mi vida cambió totalmente, ya que tengo que estar pendiente de las clases de mi hijo, estar presente, tengo que hacer las cosas de mi casa y fuera de eso también tengo teletrabajo, [...] se me triplicó mi trabajo en casa. [...] Bueno, antes [de la pandemia] llevaba al niño al colegio a las siete de la mañana. Luego empezaba con las labores de mi casa y luego me dedicaba a mi trabajo más o menos a las diez de la mañana. Luego, lo recogía a las tres de la tarde y ya podía estar pues pendiente de él. Ahora, qué sucede, desde las siete de la mañana tenemos clases. Entonces, hay que hacer todo al mismo tiempo, clases, hogar, trabajo. (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EEB03, 2 fls.).

Estas circunstancias en las que familia y escuela encontraron las posibilidades para que las formas más esenciales de la escolaridad pudieran preservarse en el ámbito del hogar, representaron mayores cargas y coacciones de la escuela hacia la familia. Sin duda, aunque las instituciones educativas mantuvieron un trabajo sincrónico que buscaba simular la antigua jornada escolar, lo cierto es que la familia tuvo que asumir prácticas de acompañamiento más demandantes. No obstante, queda la sensación reiterada de que la profundidad de lo trabajado, la calidad de los procesos desarrollados o el grado de exigencia escolar disminuyeron, bien porque las herramientas digitales presentaban dificultades en su funcionamiento, bien porque la distancia entre docente y estudiante o la delegación de la escuela a la familia implicó una mayor transigencia.

La escuela desposeída de sus estudiantes:

¿qué queda de la institución?

La autoridad de la escuela no solo tiene en su base el acto de delegación conferido por la familia, sino que supone un espacio y tiempo de liberación de las y los hijos que posibilita la construcción de vínculos, normas, valores y prácticas distintas a las del universo familiar. Aunque la educación remota o a distancia buscó preservar el trabajo escolar durante la pandemia, estas estrategias supusieron una cierta concentración de la autoridad educativa en la familia o por lo menos un distanciamiento del control pedagógico de las y los docentes. Pero esto no puede explicarse únicamente como el resultado del confinamiento; se trata de un asunto más complejo en el que entran en juego los modos como familias y escuelas distintas han tendido a relacionarse en un contexto como el colombiano.

En unos casos, la educación remota o a distancia implicó que las madres y los padres se ocuparan de múltiples actividades durante toda la jornada y que el trabajo a cargo de la escuela se replegara. En otros casos, las obligaciones laborales familiares presionaron que los hijos(as) quedaran bajo su propia responsabilidad, lo que, ante la mediación pedagógica indirecta o ausente del docente, erosionó la antigua dinámica escolar. En ambos casos, la escuela perdió en distintos grados su “poder de educar”, pues se vio limitada para mediar en las situaciones de la vida escolar, así como para manejar conductas y comportamientos en ajuste a las normas y valores escolares; ello sin contar que también disminuyó su capacidad para la enseñanza de saberes y de saberes-hacer propios del mundo escolar. Asimismo, con la educación confinada en el espacio doméstico, la escuela quedó más expuesta a las reclamaciones y observaciones de las familias, las cuales pudieron “entrar” en el aula de clase sin mayor restricción.

La educación en casa obligó a una reformulación de las dinámicas escolares, que tendió a la pérdida del control pedagógico del docente –o una abierta delegación en la familia–, a una adaptación curricular sin mayor planificación y a una flexibilización de la evaluación más orientada por las dificultades de comunicación que por las exigencias pedagógicas del nuevo escenario educativo –una situación recurrente en distintos contextos (Banco Mundial, Unesco y Unicef, 2021)–. Estas adaptaciones ayudaron a menguar el sentido de comunidad docente –particularmente, en contextos escolares con condiciones difíciles de conectividad–, a desdibujar la imagen del espacio escolar como escenario de encuentro de conocimientos diversos y trayectorias variadas y a reducir las posibilidades de la escolaridad como fuente de experiencias de intercambio que contribuyen a la autodefinición y a la proyección social:

En este momento tengo un reto y es empezar a hacer el proceso de orientación vocacional de los estudiantes de noveno. [...] Todavía estoy pensando cómo hacer, porque es muy difícil abordar el tema del “proyecto de vida” a través de guías. Una cosa tan impersonal. [...] [E]s muy complicado hacer orientación por teléfono; si de por sí, el proceso de hacer intervención psicosocial en vivo y en directo a veces se trunca por la falta de privacidad del colegio, o porque a veces no se establecen relaciones de empatía con los estudiantes, o por la prevención de ellos; por teléfono es mucho más complicado (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EOR101, 3 fls.).

Entre las y los docentes, la sensación de pérdida de la comunidad educativa reforzó la idea de que en dicha contingencia prevalecía el carácter individualista e instrumental de la escolaridad. De hecho, para algunos la mediación pedagógica se desvaneció en la búsqueda de estrategias de continuidad educativa que, en muchos casos, se centraron en producir esa ilusión de que se seguía estudiando y trabajando a través de la multiplicación de actividades, una suerte de “copar el tiempo” de estudiantes y docentes:

[Y] pues que realmente todo se reduce a elaborar talleres, enviar talleres y pues un mundo de la docencia en donde no tienes contacto con el otro, pues creo que es casi vacío, casi inexistente, un ejercicio formativo y, por lo tanto, pues nada se vuelve muy mecánico, muy robotizado el asunto y pierde mucho sentido (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EDS28, 2 fls.).

Distintas experiencias muestran que se produjeron más intercambios entre docentes y madres y padres, así como una mayor sensibilización por parte de las instituciones educativas frente a las condiciones de vida y las relaciones familiares de sus estudiantes –esto último, particularmente, en contextos sociales urbanos y rurales con mayores dificultades socioeconómicas–, lo cual puede ser un indicador de que las concepciones educativas sobre la importancia de las relaciones colaborativas entre la familia y la escuela adquirieron una mayor dimensión en el marco de la pandemia. En este sentido, podría decirse que ese “diálogo de sordos”, como han tendido a calificarse las relaciones entre madres y padres y maestros (Montandon y Perrenoud, 1994; Thin, 1998; Meirieu, 2000), habría encontrado otras posibilidades durante el confinamiento, bien por la necesidad de establecer formas expeditas de comunicación de las familias con la escuela, bien por la obligación de esta de interactuar cotidianamente con aquellas.

Sin embargo, dicha colaboración no necesariamente ayudó a desmontar viejos reparos de las y los docentes sobre la renuencia de ciertos padres y madres– generalmente de las clases populares– a asumir con mayor compromiso el proceso educativo de sus hijas(os), como tampoco se distanció de viejas visiones sobre el papel colaborador de la familia en relación con el desempeño escolar, la preservación del orden y el mantenimiento del clima

educativos, lo que pareciera haberse incrementado ante la imposibilidad del docente de mediar directamente en la dinámica escolar; una especie de delegación por dependencia de la escuela a la familia:

La conexión con los padres como que se ha incrementado un poco más por lo que toca hablar con ellos a través del celular; no [se puede] sólo hablar con los menores sino directamente con el padre de familia que, a veces, en los colegios como que también se perdía eso porque normalmente los padres, sencillamente, matriculaban a los pelados y no más... Pero ahora con los celulares, tienen que estar pendientes de los muchachos, utilizando las cámaras, utilizando los micrófonos... (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EV07, 2 fls.).

Más aún, la educación en casa abrió el espacio y tiempo escolares a la injerencia de las familias, que fueron convocadas o se involucraron sin cortapisas en el desarrollo del proceso a cargo de la escuela. Una situación que desdibujó los límites del trabajo educativo entre madres y padres y docentes, lo que, a su vez, menguó la autoridad pedagógica, alteró las lógicas de la acción académica y disciplinar y, finalmente, afectó la legitimidad de la escuela como instancia socialmente autorizada para la transmisión, la evaluación y la selección por vía del conocimiento:

Se modificó el Sistema Institucional de Evaluación [...]. El estudiante ahora va a ser evaluado de forma cualitativa o va a ser flexible la evaluación, [...] se van a resaltar componentes como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Contando con el punto de vista no solamente del estudiante, sino también del padre de familia, quien es el que está realizando en estos momentos el acompañamiento directo (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EV15, 2 fls.).

[Hay] muchos padres que están sentados al lado del niño literal haciéndole todo. [...] Lo que uno percibe, sobre todo en colegios privados, es que los papás están dañando ese proceso completamente, están perjudicando mucho a los niños: haciéndoles, interrumpiendo... Hay papás que se meten [a la clase] y dicen: “yo no entendí”. Pero, ¿cómo así? Si la clase es para el niño [...]. O hay papás que dicen: “presente” [responden por sus hijos al llamado de los docentes] (Entrevista 3, 24/04/21, 5 fls.)

En definitiva, pese a que la educación remota o a distancia puso en relieve el carácter especializado de la escuela en relación con los modos más informales de la educación que profiere la familia, la necesidad u obligación de las madres y los padres de asumir el seguimiento permanente del proceso escolar en casa dejó ver la relevancia educativa de la organización escolar: disponer de profesionales, de métodos de enseñanza, de formas de control y disciplina o de estrategias de evaluación, y remarcó, en ciertos casos, la asimetría en términos del conocimiento entre la familia y la escuela; lo cierto es que esta suerte de reconocimiento giró en torno al papel más operacional del o la docente, al carácter más procedimental del conocimiento:

Actuamos como padres, como trabajadores en nuestras empresas y ahora como maestros. Entonces como que no nos sentíamos muy preparados para hacer ese acompañamiento en el día a día, como que nos cogió por sorpresa [...]. Había muchos problemas porque la conexión no es la mejor, o el audio no es el mejor o existe mucho ruido en el entorno virtual; entonces sentíamos que si no hacíamos un acompañamiento ahí, muy de la mano, de pronto ella perdía esos conocimientos que debía estar adquiriendo en ese momento. De alguna manera nos tocó aprender a ser profesores (Entrevista 4, 25/04/21, 6 fls).

Al principio de año nos dijeron [los profesores] que las clases virtuales tenían que grabarlas para enviarlas a Secretaría [de Educación] y ellos ahí están mirando todas las clases, todo lo que han grabado, y si un niño no aparece muchas veces en sus clases les hacen seguimiento (Entrevista 2, 21/04/21, 4 fls.).

En efecto, como hemos visto, la necesidad de mantener las actividades escolares durante esta larga contingencia no solo ha traído consigo un mayor involucramiento de la familia —con los saldos positivos y negativos que esto ha implicado para el trabajo pedagógico de la escuela—, sino que terminó diluyendo el proceso educativo en función de actividades en las que ha tendido a primar lo instrumental y lo operativo. Un escenario donde la escuela queda sometida a responder más a objetivos inmediatos o particulares que a aquellos ligados a un programa con un carácter más integrador.

Conclusiones

Dimensionar los efectos de las modalidades educativas virtuales, a distancia o virtuales durante la pandemia es tarea inaplazable, si lo que se busca

es generar o encauzar políticas que garanticen una educación incluyente, equitativa e integral. Como se precisa aquí, la afectación de las funciones educativas de la escuela, y el debilitamiento de su autoridad pedagógica, de los vínculos de la comunidad educativa y de su legitimidad como institución integradora, entre otros aspectos, permitieron correr el telón que resguardó esa ilusión pedagógica creada durante el confinamiento y visibilizar algunos desafíos educativos después de la pandemia.

Si bien la mayor parte de los retos se concentra en compensar la disminución en los procesos de aprendizaje y atender la ampliación de las brechas educativas, también se vislumbran otros relacionados con los ámbitos expresivos de la escolaridad, entre ellos con el papel de la socialización escolar en los procesos de integración y participación en la vida colectiva. Su afectación en el confinamiento exige que se observe el comportamiento de los conflictos y las convivencias escolares, al igual que el deterioro de procesos relacionados con la apropiación de conocimientos, la formación de autonomía y la participación en la construcción y el desarrollo de valores sociales.

El confinamiento reforzó el carácter enclasado del sistema educativo, lo que demanda establecer las posibilidades de democratización, cierre de brechas y procesos de integración vía el trabajo pedagógico de la escuela. Precisamente, la pandemia ha hecho que esta última se encuentre ante la necesidad de pensarse en unos mundos virtuales que agencian otras maneras de instrucción y relacionamiento. Al respecto, se requieren trabajos que permitan dilucidar los riesgos y oportunidades de estas modalidades educativas en un país donde la escuela, más allá del encerramiento obligado de la pandemia, ha trabajado históricamente desde sus propios enclaustramientos sociales.

Notas:

¹ De acuerdo con datos recuperados por el Observatorio de Desarrollo Económico, en Colombia el incremento de la accesibilidad y la conectividad ha crecido de manera sostenida pero lenta y de manera fragmentada. En 2010 tan solo el 29.6% de los hogares a nivel nacional contaban con un computador y un 21% tenía conexión a internet, siendo Bogotá la ciudad más representativa con un 50.6% de hogares con computador y un 38.7% con internet. En

2017, a nivel nacional había un 44.3% de hogares con computador y un 50% con conexión a internet (a través de dispositivos celulares), mientras que Bogotá contaba en ese mismo año con un 67% de hogares con computador y un 67.2% con conexión a internet (Sánchez, 2019:5).

² El archivo testimonial *Memorias de una pandemia* fue resultado de una investigación colaborativa coordinada por varios profesores

de la Universidad Distrital y auspiciado por Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (CLACSO) y el Doctorado en Estudios sociales de

la Universidad Distrital. Sobre la construcción de este archivo puede verse: Reina Rodríguez y Serna Dimas (2021).

Referencias

- Abadzi, Helen (2009). “Instructional time loss in developing countries: concepts, measurement, and implications”, *The World Bank Research Observer*, vol. 24, núm. 2, pp. 267-290.
- Banco Mundial, Unesco y Unicef y (2021). *El estado de la crisis educativa mundial: camino hacia la recuperación. Resumen ejecutivo*. Washington, DC: Banco Mundial, Unesco y Unicef. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/402111638769366449/pdf/Executive-Summary.pdf> [consulta: 03 de diciembre de 2021].
- Berger, Eugenia (1991). “Parent involvement: yesterday and today”, *The Elementary School Journal*, vol. 91, num. 3, pp. 209-219.
- Bernal, José Luis (2005). “Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education”, *Journal of Education Policy*, vol. 20, núm. 6, pp. 779-792.
- Bourdieu, Pierre (2009). *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (2012). *Outline of a theory of practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Phillip (2000). “The globalisation of positional competition?”, *Sociology*, vol. 34, núm. 4, pp. 633-653.
- Brullet, Cristina (2010). “Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña. El cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de vida”, *Educación*, núm. 45, pp. 51-79.
- Bueno, María Belén (1993). “El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo”, *Infancia y Aprendizaje*, núm. 61, pp. 29-54.
- Canales, Manuel; Bellei, Cristián y Orellana, Víctor (2016). “¿Por qué elegir una escuela particular subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 89-109.
- Deem, Rosemary; Brehony, Kevin y Hearth, Suzanne (1995). *Active citizenship and the governing of schools*, Buckingham: Open University Press.
- Dubet, François (2007). “El declive y las mutaciones de la institución”, *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 39-66.
- Duru-Bellat, Marie y Van Zanten, Agnès (2012). “Les pratiques éducatives des familles”, en M. Duru-Bellat y A. Van Zanten, *Sociologie de l'école*, París, Armand Colin.
- Eren, Ozkan y Millimet, Daniel (2007). “Time to learn? The organizational structure of schools and student achievement”, *Empirical Economics*, vol. 32, núm. 2-3, pp. 301-332.
- Félix, Christine; Filippi, Pierre-Alain; Martin, Perrine y Gebeil, Sophie (2020). “École et famille en temps de confinement. Et après?”, *Cahiers Pédagogiques*, núm. 564. Disponible en: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/ecole-et-famille-en-temps-de-confinement-et-apres/> (consulta: 30 de noviembre de 2021).

- García, Mauricio y Quiroz, Laura (2011). "Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá", *Revista de Economía Institucional*, vol. 13, núm. 25, pp. 137-162.
- Gómez-Navas, Diana (2021). *Privilegios, méritos y obediencias. Un socioanálisis de las relaciones familia y escuela en una sociedad fragmentada. Bogotá, Colombia, 1910-2015*, tesis doctoral, Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.
- Gómez-Navas, Diana y Serna-Dimas, Adrián (2021). "La justicia social y el pupitre de al lado. Familia, escuela y alteridad", *Educación de calidad y justicia social*, Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Grant, Kathy y Ray, Julie (2013). *Home, school, and community collaboration: culturally responsive family engagement*, Los Angeles: SAGE Publications.
- Husti, Aniko (1994). *Gagner - perdre du temps dans l'enseignement: opinions d'élèves et de professeurs*, París: INRP.
- Lange, Marie-France (2006). "Les familles face à l'école: évolution des rapports et des représentations", M. Pilon (ed.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne: l'éducation en jeu*, Nogent-sur-Marne: CEPED, pp. 163-184.
- Lightfoot, Lawrence (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*, Nueva York: Basic Books, Inc.
- Madrid, Romina; Saracostti, Mahia; Reininger, Taly y Hernández, María Teresa (2019). "Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 3, pp. 1-13.
- Martinic, Sergio y Vergara, Claudia (2007). "Gestión del tiempo e interacción del profesor alumno en las salas de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5e, pp. 3-20.
- Meirieu, Philippe (2000). *L'école et les parents. La grande explication*, París, Plon.
- Miñana, Carlos (2008). "Tiempo para el aprendizaje: reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas", *Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 29, pp. 41-50.
- Montandon, Cléopâtre y Perrenoud, Philippe (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne: Lang.
- Pérez, Ángel (2021). "La pandemia: tragedia para la educación en Colombia", *Razón Pública*, 12 de abril. Disponible en: <https://razonpublica.com/la-pandemia-tragedia-la-educacion-colombia> (consultado: 28 de agosto de 2021).
- Perrenoud, Philippe (1994). "Ce que l'école fait aux familles", en C. Montandon y Ph. Perrenoud (dirs.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne: Lang.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Gérer le temps qui reste: l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme*, Ginebra: Université de Genève. Disponible en: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html#:~:text=L'attentisme%20est%20une%20menace,la%20fa%C3%A7on%20de%20les%20poser.

- Pourtois, Jean-Pierre y Desmet, Huguette (1991). “Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire”, *Revue Française de Pédagogie*, núm. 96, pp. 5-15.
- Ramírez, Jorge (2010). *Formas de participación de los padres de familia en veinte colegios de Bogotá*, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Reina Rodríguez, Carlos y Serna Dimas, Adrián (2021). *Memorias de una pandemia. Archivo testimonial [antología]*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sánchez, Nohora Margarita (2019). “Ciudad digital. Indicadores que miden la apropiación TIC en Bogotá”, *Observatorio de Desarrollo Económico*, nota editorial 185, 8 de febrero, pp. 1-17. Disponible en: <https://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/competitividad/ciudad-digital-indicadores-que-miden-la-apropiacion-tic-en-bogota>
- Segalen, Martine y Martial, Agnès (2014). *Sociologie de la famille*, París: Armand Colin.
- Terigi, Flavia (2020). “Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido”, en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires: Unipe.
- Terrail, Jean-Pierre (1997). “La sociologie des interactions famille/école”, *Sociétés Contemporaines*, núm. 25, pp. 67-83.
- Thin, Daniel (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, Daniel (2005). “Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation”, *Carnets de Bord*, núm. 10, pp. 67-78.
- Van Zanten, Agnès (2011). “Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales”, *Lien social et Politiques*, núm. 66, pp. 179-196.

Artículo recibido: 16 de mayo de 2022

Dictaminado: 27 de abril de 2023

Segunda versión: 2 de mayo de 2023

Aceptado: 8 de mayo de 2023