

RELACIÓN FAMILIAS Y ESCUELAS EN TIEMPOS DE CRISIS SANITARIA

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

Resumen:

El presente trabajo analiza el papel de las familias ante el trastocamiento que significó el cierre de las instalaciones escolares por la crisis sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2, bajo la premisa de que la reflexión de los conflictos y la deliberación acerca de su tratamiento permiten obtener y construir aprendizajes institucionales. Se retoman resultados de la investigación “Recepción, experiencias y práctica de la estrategia Aprende en Casa en la emergencia de COVID-19. Un estudio desde la heterogeneidad”, cuyo objetivo fue describir las acciones generadas en la adaptación de las escuelas a la enseñanza en situación de emergencia, desde la mirada de los actores y con la intención de construir saberes a partir del análisis de esta crisis, pensar sobre sus implicaciones y reconocer posibles lecciones para la vida cotidiana de las escuelas.

Abstract:

This paper analyzes the role of families facing the disruption caused by the shutdown of school facilities due to the health crisis caused by the SARS-CoV-2 virus, based on the premise that the reflection of conflicts and the debate about how to deal with them allows us to attain and build institutional learning. It shares the findings of the research “Reception, experiences and practice of the 'Learn at Home strategy' during the emergency of COVID-19. A study from heterogeneity”, whose purpose was to describe the actions carried out in adapting schools to teaching in an emergency, from the point of view of the actors and intended to build knowledge from the analysis of this crisis, thinking about its implications and acknowledging potential learnings for the daily life of the schools.

Palabras clave: familia; escuelas; niños; covid-19; política educativa; México.

Keywords: family; schools; children; covid-19; educational policy; Mexico.

Rosa María Torres Hernández: investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Rectoría. Ciudad de México, México. CE: rrmth2000@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-5728-2182>

Escuela y pandemia

En este documento interesa presentar la relación e involucramiento de las madres y padres de familia con la escuela, dado el cierre de las instalaciones escolares, que generó otra dinámica en otros espacios y tiempos. Se busca, además, justificar este análisis en el contexto del cierre de la administración gubernamental 2018-2024, evaluando los compromisos y retos en materia educativa que emergen de esta crisis, con especial atención a las implicaciones para las políticas educativas y la participación de las familias en el proceso educativo. Lo anterior, derivado de lo que significó, de un día para otro, que las y los estudiantes se quedaron sin escuela, y madres y padres adquirieron nuevas responsabilidades para las que ni ellas(os), ni sus hijas(os) estaban preparados. Así, se trasladaron las actividades escolares a los hogares, que son considerados lugares de la vida privada de los sujetos. No solo eso, las familias fueron parte directa del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en el mejor de los casos, lo hicieron en correspondencia con las y los profesores, quienes estuvieron presentes preponderantemente a través de los medios de comunicación y plataformas digitales.

Estudios de la relación familia-escuela

Existe un número considerable de estudios en torno a la relación familia-escuela. Se pueden distinguir dos grandes líneas o tendencias en la investigación. La primera ha estado trazada por una mirada desde el capital financiero, social y humano, así como del éxito escolar (Coleman, 1987; Redding, s.f.; Rahman, 2001). Las investigaciones de esta línea indican que las relaciones constructivas de comunicación y acción entre familia y escuela son determinantes para el éxito escolar, el desarrollo de la calidad de los centros escolares, la docencia y el aumento del capital social y cultural de las familias (Bolívar, 2006).

La segunda línea pone el acento en la participación social. Establece una barrera frente a la lógica neoliberal, reafirmando “la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores) para hacer del centro un proyecto educativo” (Bolívar, 2006:126). De tal suerte que las familias no son clientes de los servicios escolares, sino cogestores de la acción educativa y de enseñanza que se encaminan a favor de la relación familia-escuela y la participación de las familias en las escuelas.

La investigación a la que se hace referencia en este documento se inscribe en la segunda línea, pero considera una “vuelta de tuerca” sobre el tema; tal como Meirieu y Ameline (2000) señalan que la participación de las familias en la escuela es un asunto vinculado al trabajo de institucionalización de esta última. Es decir, se trata de la construcción común de un “pacto escolar” que involucre las demandas recíprocas de todos los que conforman un colectivo, con apego a sus reglas de funcionamiento. Todo ello, a la luz de tres principios fundamentales sobre la escuela: debe ser pública; debe ser un servicio público y es una institución cuyas misiones y recursos deben ser definidos por la representación de lo que se establece para una nación, esto es, su carácter de país como lugar “donde se puedan recuperar los sueños” (Bleichmar, 2008) y donde existe responsabilidad del Estado ante el derecho a la educación de las niñas, los niños y los jóvenes.

Relación familias y escuelas en tiempos de pandemia

En México, ante el riesgo de propagación del virus en la comunidad educativa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la suspensión de las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás instituciones para la formación del profesorado de educación básica, con el fin de dar condiciones de continuidad y garantizar el derecho a la educación. Por lo anterior, se planteó la estrategia *Aprende en casa* con acceso a internet, además de la cobertura de transmisión abierta que ofrece Televisión Educativa.

Durante la pandemia se llevó a cabo la investigación “Recepción, experiencias y práctica de la estrategia *Aprende en casa* en la emergencia COVID-19. Un estudio desde la heterogeneidad”.¹ El objetivo del estudio fue describir las acciones generadas en la adaptación de las escuelas a la enseñanza en situación de emergencia desde la mirada de los actores involucrados. Como parte de la investigación, se entrevistó a 37 docentes, 29 directivos, 21 familias de 12 entidades federativas,² además de la recuperación de evidencias de producciones de relatos y dibujos de niños, niñas y jóvenes.

Se realizaron 21 entrevistas a 20 madres y un padre de familia de, por lo menos, una entidad federativa de las diversas regiones de México, con hijas(os) inscritos en alguno de tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) del Sistema Educativo Nacional. En esas entrevistas un hombre y

su esposa pidieron que la entrevista fuera en pareja. Fue evidente que las madres entrevistadas tenían un interés manifiesto por lo que estaban pasando ellas y sus hijas(os), de tal suerte que la comprensión de la relación familia-escuela que se tiene está en ese encuadre, no son las familias, son estas familias.

Cada una de las entrevistas se codificó y analizó con una programa de análisis cualitativo de datos para establecer categorías, lo que permitió un mapeo con elementos clave, entre ellos: desencuentros y acuerdos entre familias y escuela; involucramiento de las familias en la escuela de la transmisión cultural, los procesos cognitivos en la formación de sus hijas e hijos; escuela y familias comparten la seguridad psíquica e intelectual de niñas, niños y adolescentes; reposicionamiento del valor de la escuela; diferencias de los apoyos necesarios y factibles a las y los preescolares y a adolescentes; y el valor de la estrategia *Aprende en casa* para las familias. Para efectos de este documento, solo se desarrollan los desencuentros, tensiones y desconfianza mutua entre familias y escuela, así como el involucramiento de las familias en los procesos de transmisión cultural y cognitiva en la formación de sus hijas(os).

Lo que se hizo evidente en todas las entrevistas fue la existencia de nuevas formas de convivencia en el hogar; la ausencia de interacciones y rutinas fuera de la casa y la necesidad de compatibilizar el trabajo remoto de padres y madres en el mismo espacio físico en el que sus hijas(os) estudiaban y jugaban. Y, de igual manera, se evidenciaron los desencuentros y tensiones entre familias y escuelas que no han sido exclusivos del tiempo de pandemia.

Desencuentros y acuerdos entre familias y escuela

Entre la escuela y las familias hay una mirada de recelo (Dubet y Martuccelli, 1977; Siede, 2015). Por un lado, la escuela trata de delimitar la participación de madres, padres y otros familiares de niñas, niños y adolescentes a los ámbitos formales, poniendo límites a su involucramiento en las formas y expresiones de la transmisión cultural, los procesos cognitivos y el vínculo pedagógico. Tales acciones preservan la autoridad profesional de o la docente y acotan el papel de intervención de las familias (Hargreaves, 2000).

Desde la escuela existen prefiguraciones del compromiso de las familias, como lo expresa un director de secundaria:

Nosotros ya sabemos, verdad, cuando los niños están en jardín de niños todos los papás van a sus eventos, en primaria van algunos, cuando van en secundaria si te van 10 date por bien servido. Si solo cuando se les entregan calificaciones..., voy rápido por las calificaciones y ya me voy, entonces el fenómeno sigue... (EDS121120).

Por otro lado, las familias discuten la profesionalidad del profesorado y algunas quieren influir más en la escuela.

Se trata pues, desde una mirada de la micropolítica de la escuela, del juego de la ideología, la diversidad de metas, los intereses, las estrategias, las luchas por el poder y el control, la toma de decisiones y los objetivos y significados que existen en la educación y en sus instituciones. Estas dinámicas hacen parte de una lucha interna que tiene referentes externos donde se intenta establecer una unanimidad alrededor de los sistemas de significación o las lógicas de acción. De aquí que las instituciones escolares sean campos de lucha donde “los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológico, y que sirven para promover el cambio institucional, lo cual no significa que las escuelas presenten una situación de conflicto permanente” (Bardiza, 1997:20). Cada grupo en la lucha intenta establecer la unanimidad alrededor de un sistema concreto de significado o lógica de acción.

En las escuelas, las tensiones explícitas o latentes, en algunos casos, desembocan en conflictos y, de esta manera, se va produciendo una falta de reconocimiento mutuo con la consecuente ruptura de los lazos solidarios en la formación de niñas, niños y jóvenes. Uno de los elementos de tensión estuvo asociado al cansancio tanto de las madres como de las y los profesores. El agotamiento ante la demanda para las madres fue constante, expresaron “te sientes cansada”, porque además de la atención a sus hijas(os), había pérdidas de familiares y personas cercanas, así como la presencia de la enfermedad. Aparece la necesidad del regreso a las aulas o, por lo menos, los intercambios más sincrónicos y de atención al estudiantado por parte del profesorado, sobre todo para los niveles de primaria y secundaria. Surge un reclamo de restitución del vínculo pedagógico y una alerta por el exceso de entrega de tareas hacia las y los estudiantes en una situación de crisis, en algunos casos se solicitaban tareas en *Aprende en casa* por parte de las y los docentes. En esta incomodidad, profesorado y familias estaban de acuerdo.

En virtud de lo anterior, las y los tomadores de decisiones podrían considerar el fortalecimiento de mecanismos de diálogo y colaboración que promuevan una mayor comprensión y cooperación entre la escuela y las familias. Además, sería útil implementar políticas que apoyen tanto a docentes como a familias y la carga de trabajo, así como en la restauración de un vínculo pedagógico efectivo. Esto podría incluir la revisión de las estrategias de asignación de tareas y la creación de espacios para la comunicación sincrónica que faciliten un acompañamiento más cercano y comprensivo del proceso educativo, especialmente en situaciones de crisis.

Familias en la transmisión cultural y los procesos cognitivos de sus hijas e hijos

Existe entre escuelas y familias, la llamada “premisa de participación” de padres, madres y tutoras(es), que hace referencia a la creencia de que las familias van “renunciando” al acompañamiento de las y los escolares conforme avanzan en edad. Por su parte, las familias consideran que es “más sencillo” el apoyo para preescolares que para el estudiantado de secundaria. Esto en un doble sentido, primero por las edades y procesos de desarrollo y segundo por la complejidad de los contenidos (capital escolar). Así, una madre de familia con un hijo en tercero de secundaria, indica: “Fue muy complicado que cuando era presencial, antes solo revisabas parcialmente lo que ellos hacían, ahora es sentarte con ellos e intentar entender cosas que ni siquiera uno se acuerda” (EMFS041120).

Percibir la dificultad para la transmisión de los contenidos puso a las familias y a las escuelas ante la evidencia de que la responsabilidad de la enseñanza escolarizada no puede ser suya. Que las y los docentes trabajan y saben y que, además, lo hacen en un marco institucional y tienen orientación establecida en las políticas educativas. A pesar de ello, las familias fueron clave como mediadores entre la escuela y las y los educandos.

Se hizo patente que la colaboración con las madres y padres de familia es factible, siempre y cuando se construya y no se desconozca la diversidad de condiciones. Asimismo, es relevante que se ubique desde la escuela a las familias y la relación con infantes y jóvenes en el vínculo parental que tiene su propia dinámica y del que es indispensable un cierto distanciamiento de niñas, niños y adolescentes. Esta toma de distancia la ofrece la

escuela, lo que da la posibilidad del descanso psíquico y la construcción de autonomía de las y los niños y jóvenes.

De igual modo, los integrantes de las familias se percataron de la trascendencia para sus hijas(os) de la relación con otros compañeras(os), ya sea por la convivencia o por la necesidad de tener referentes como parte del aprendizaje en la escuela, una forma de aprender con otros. Dice una tutora cuyo tutorando tuvo que trasladarse de una ciudad a otra cuando perdió a sus padres por el covid.

No, no los conoce [se refiere a los compañeros del estudiante] no conoce a ninguno y cuando se vino acá a mi casa, le dije a ver checa si conoces a algún niño y va a ser más fácil si no entiendes algo que sea un proceso de aprendizaje de alumno a alumno, a ninguno (ETP251120).

Quizá lo dicho remite a lo que indica Maggio (2021:204) “la supervivencia siempre es con y por otros”. Se puede apreciar que aun con los desencuentros entre familias y escuela el sostenimiento se hizo presente. Es así como el apoyo y la dinámica de las familias con sus hijas(os) tuvo variantes. Por ejemplo, en preescolar, “las familias reconocieron y acompañaron la necesidad de hacer con otro y ayudaron” (Maggio, 2021:66). Algunas madres colocaron rincones de lectura, área de cantos y juegos, etcétera, en su casa; prepararon material, veían los programas de *Aprende en casa*, contaban cuentos, recortaban figuras. Por un lado, trataban de hacer un símil el día a día a los marcos pedagógicos de la escuela. Por otro, recurrieron a otras formas producto de la necesidad y no a las que la escuela establecía. Además, se ocuparon del conocimiento de sus hijas(os) como estudiantes. Una madre de familia dice: “... ahora sé sus horarios, sus materias y cuánta cosa le dejan. No como antes en la presencialidad, que nada más revisábamos el cuaderno y ya” (EMFP091120).

Las madres también se ponían en contacto con la maestra y acordaban cómo llevar a cabo el proceso. Creaban grupos de madres de familia para compartir sus experiencias y concurrían a cafés literarios por Zoom, lo que avizora la colaboración, pero de igual manera la pertenencia a la comunidad escolar. Más allá de la atención a las y los hijos en lo individual hay una existencia de lo común entre las madres y con el profesorado.

Las acciones de las madres se dieron entre lo instituido en situación de emergencia y lo que sería instituyente en la escuela ya que, durante

el aislamiento en la pandemia, lo instituido se dio con la promoción de formas de actuar y de pensar a partir de ciertas reglas determinadas con la estrategia *Aprende en casa*, con la intención de que las vieran como pre establecidas y que fueran parte, por lo menos en ese tiempo, de la educación. Sin embargo, eran tiempos extraordinarios donde se producían maneras de actuar y de pensar creadas colectivamente, tratando de mantener la vida escolar a la distancia e intentando hacerlo por consenso, lo que originó prácticas instituyentes que se generaron en ocasiones a contramano de los preceptos burocráticos institucionales (Lapassade y Lourau, 1987).

A modo de conclusión

Lo que las familias expresan en las entrevistas da pistas para responder a la interrogante surgida en la pandemia: ¿qué escuela es la que se requiere para este mundo? A la que se agrega: ¿cuál es la relación familia-escuela que se tendrá que promover? La experiencia de las familias muestra que la escuela puede aspirar a la construcción colectiva de un pacto común, necesario entre familias y escuela. El reto es definir, desde el espacio escolar y en diálogo con madres, padres y tutores, los tipos, maneras y mecanismos.

La pandemia visibilizó que la participación de las familias es factible más allá de las tareas formalizadas, con su involucramiento en los procesos de transmisión cultural y cognitiva en la formación de sus hijas e hijos. Ese intersticio que se abrió no debería cerrarse. Es necesario promover el diálogo y hablar acerca de asuntos de micropolítica; interpelar y facilitar desde el currículo el papel las familias; dirigirse a madres, padres y tutoras(es) para observar las dificultades de aprendizaje de sus hijas e hijos, no para resolverlos sino para interrogarse desde su lugar cuáles son los posibles apoyos y tareas que les corresponden, promover la consulta a las y los docentes y continuar con los espacios de intercambios entre las familias. Por lo tanto, uno de los principales retos que deja la pandemia para la nueva administración es fortalecer el papel de las familias en el proceso educativo, asegurando que su participación no solo sea reconocida, sino también sistemáticamente apoyada a través de políticas públicas que faciliten su involucramiento continuo y efectivo.

Estas son tareas pospandémicas donde las madres y los padres y las y los tutores despliegan su soporte hacia niñas, niños y jóvenes desde el

vínculo parental y muestran el potencial de mediación entre escuela y estudiantes, para actuar como “emprendedores morales” que reclamen la anexión de temas a la agenda política del Estado (Jelin, 2010). Es al Estado y sus instituciones a quienes corresponde garantizar el derecho a la educación y una política de cuidado y bienestar, con conocimiento de los cambios y diversidad no solo de las instituciones escolares sino de las transformaciones de las familias. Además, se debe observar que el cuidado siguió siendo durante la pandemia fundamentalmente de las madres y el cuidado sigue quedando a cargo de las mujeres, lo que hace crucial que la nueva administración implemente estrategias que promuevan la distribución de las responsabilidades de cuidado, reconociendo y aliviando la carga desproporcionada que recae sobre las mujeres.

Notas

¹ Participaron en dicha investigación Anélica Buendía, Gloria del Castillo e Inés Dussel.

² Ciudad de México, Estado de México, Guerrero, Tabasco, Sinaloa, Baja California Sur, San Luis Potosí, Puebla, Colima, y Nuevo León.

Referencias

- Bardiza, Teresa (1997). “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15, pp. 13-52. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/1120/2118>
- Bleichmar, Silvia (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires: Noveduc.
- Bolívar, Antonio (2006). “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”, *Revista Educación*, núm. 339, pp. 119-146.
- Coleman, James S. (1987). “Families and Schools”, *Educational Research*, vol. 16, núm. 6, pp. 32-38.
- Dubet, Francoise y Martuccelli, Danilo (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Hargreaves, Andy (2000). “Profesionales y padres, ¿enemigos personales o aliados públicos?”, *Perspectivas*, núm. 114, pp. 221-234.
- Jelin, Elizabeth (2010). *Pán y afectos. La transformación de las familias*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lapassade, Georges y Lourau, René (1987). *Claves de la sociología*, Ciudad de México: Hispánicas.
- Maggio, Mariana (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*, Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, Philippe y Ameline, Daniel (2000). *L’École et les parents: la grande explication*, París: Plon.

- Rahman, Jane (2001). *The effects of parent involvement on student success*, tesis de maestría. The Graduate College University of Wisconsin-Stout.
- Redding, Sam (s.f.). *Familia y escuela*, Ciudad de México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Siede, Isabelino A. (2015). *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el nivel inicial y las familias*, Rosario: Homo Sapiens.

Artículo recibido: 9 de agosto de 2024

Aceptado: 3 de septiembre de 2024