



Universidad de Caldas

**LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO DE OCCIDENTE
DURANTE LA ETAPA DE CONFINAMIENTO POR COVID 19**

SUSANA CRISTINA JARAMILLO GUTIÉRREZ

Universidad de Caldas

Maestría en Intervención en Relaciones Familiares

Manizales, Colombia

2024

**LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO DE OCCIDENTE
DURANTE LA ETAPA DE CONFINAMIENTO POR COVID 19**

SUSANA CRISTINA JARAMILLO GUTIÉRREZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

Magister en Intervención en Relaciones Familiares

Directora

Jazmín Lorena Suárez

Línea de investigación

Familia y Educación

Universidad de Caldas

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Departamento de Estudios de Familia

2024

TABLA DE CONTENIDO

0. INTRODUCCIÓN.....	8
1. ANTECEDENTES	10
1.1 El lugar de la relación familia – escuela en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (NNA)	10
1.2 Elementos asociados a las familias, que inciden en su participación en los procesos escolares de NNA	14
1.3 Estrategias de participación familiar en los procesos escolares de NNA en tiempos de pandemia por Covid 19.	19
2. JUSTIFICACIÓN	24
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	26
4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	29
5. OBJETIVOS	30
5.1 General	30
5.2 Específicos	30
6. MARCO TEORICO	31
6.1 Familia y educación familiar.....	32
6.2 La familia en los procesos escolares de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA).....	40
<u>6.2.1 Familia y escuela.....</u>	<u>40</u>
<u>6.2.2 Participación familiar</u>	<u>45</u>
6.2.3 Formas de participación familiar.....	48
6.2.4 Fomento de la participación familiar.....	52

7. METODOLOGÍA	56
7.1 Perspectiva metodológica:.....	56
7.2 Contextualización.....	57
7.3 Criterios de selección de la población.....	60
7.4 Población.....	60
7.5 Técnica para la recolección de información.....	61
7.6 Instrumento para la recolección de información.....	62
7.7 Proceso metodológico.....	62
<u> 7.7.1</u> Momento uno: formulación del proyecto de investigación.....	62
<u> 7.7.2</u> Momento dos: recolección de la información.....	63
<u> 7.7.3</u> Momento tres: sistematización y análisis de la información.....	63
7.7.4 Momento cuatro: interpretación.....	65
7.7.5 Momento cinco: elaboración del informe.....	65
8. CRONOGRAMA	65
9. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	66
9.1 El apoyo familiar en el marco del confinamiento por Covid 19.....	66
9.2 estrategias de participación familiar durante el confinamiento por Covid 19.....	75
9.2.1 Activación de redes sociales como recurso para los retos escolares durante el confinamiento por Covid 19.....	78
9.2.2 La organización familiar en confinamiento, un asunto de tiempo.....	81
9.2.3 El ocio familiar, una estrategia para el fortalecimiento familiar durante el confinamiento por Covid 19.....	84

9.2.4 La tecnología durante el confinamiento, una frustración y una oportunidad de aprendizaje Covid 19.....	88
9.3 La participación familiar en los procesos escolares de niños y niñas, un asunto de mujeres.....	91
9.4 La vida laboral y la vida en familia, entre la tensión y la oportunidad.....	99
10 CONCLUSIONES.....	105
11. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	108
BIBLIOGRAFIA.....	121
ANEXOS	144
I. Consentimiento informado.....	145
II. Guía de entrevista semiestructurada.....	146
III. Ficha sociofamiliar	147

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Ejercicio de caracterización de las entrevistas

Agradecimientos

A las familias, que me permitieron acercarme a la intimidad de sus hogares y que tuvieron la apertura y disposición de participar en el estudio contando sus realidades. A la Institución Educativa y a los docentes, que colaboraron con la selección de las familias e hicieron el puente para llegar a ellas.

A la docente Jazmín Lorena Suárez, por la guía que me brindó en todo el proceso y por la confianza en la propuesta investigativa. Así como a todas aquellas personas que participaron de manera directa o indirecta para que este logro fuera posible.

A mis padres y mi esposo, por su apoyo incondicional y por su motivación en momentos difíciles.

RESÚMEN

El trabajo de investigación consistió en identificar e interpretar las percepciones acerca de la participación familiar en la escuela, durante la etapa de confinamiento por Covid 19, acontecida en el año 2020. El trabajo se centró en la perspectiva de las familias y su objetivo fue comprender el sentido que le otorgaron a su participación en la escuela, las familias de la Institución educativa Liceo de Occidente del Municipio de la Celia (Risaralda) durante la etapa de confinamiento por Covid 19, con el fin de plantear una propuesta educativa que aporte al fortalecimiento de la participación de la familia en los procesos escolares de niños y niñas. La investigación es de corte cualitativo donde se analizan las entrevistas realizadas a cuatro familias con hijos en los grados segundo y tercero que estuvieron vinculados a la Institución Educativa durante el confinamiento ocurrido en 2020 a causa de la pandemia, por tanto, el enfoque metodológico es la hermenéutica y se apoya en la perspectiva teórica del constructivismo sociocultural y el modelo teórico de participación de Hornby (1990). A través de la investigación se evidenciaron cuatro aspectos principales: desde la perspectiva de las familias, la participación educativa adquirió un sentido amplio durante el confinamiento en 2020, entendido como el apoyo familiar, que incluye no solamente la relación de colaboración con la escuela sino el estar presentes con distintas acciones educativas para sus hijos e hijas; por otro lado, se identificaron las estrategias que las familias crearon para la supervivencia a la crisis y responder a la escuela en casa; también se puso de manifiesto la sobrecarga para las mujeres en relación con la participación escolar y otras labores de cuidado, a raíz de la confluencia de toda la familia con sus actividades en el hogar. Y finalmente, se encontró que las familias hacen una valoración positiva del confinamiento en relación con la unión y fortalecimiento a nivel familiar.

Palabras clave: familia, escuela, confinamiento, estrategias, cuidado, unión familiar.

0. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo surge del interés por profundizar en la relación familia - escuela, inquietud que nace de la experiencia laboral como orientadora escolar en correlación con el objeto de la maestría en intervención en relaciones familiares; dado que se observa baja asistencia de las familias a los espacios de reunión y principalmente a los espacios de escuelas familiares. Con ese interés se inicia la búsqueda de antecedentes, donde se encuentra que la relación familia - escuela ha atravesado distintos momentos en los que ha sido entendida de maneras diferentes y se adopta la definición de García y Sánchez (2006; como se citó en Parra, *et. al*, 2014) de la relación familia – escuela como la participación de las familias en los procesos escolares de sus hijos; construida sobre la base de la “comunicación, coordinación y cooperación entre los agentes de la comunidad educativa, con la actitud de coincidir en y compartir objetivos educativos generales comunes; dado que la investigación tiene como foco a la familia.

Con el inicio de la maestría coincidió el inicio de la pandemia por Covid 19, que cobró gran importancia en la inquietud inicial, ya que, si ésta había surgido debido a la baja asistencia de las familias a la escuela, con la pandemia se presenta el agravante de la imposibilidad de asistir como medida preventiva de contagios a nivel nacional cuando se decretó el confinamiento. Esta nueva situación de vida generó una inquietud aún más grande sobre lo que ocurriría con la relación familia – escuela y la participación familiar, pues según los autores revisados la relación familia- escuela se ha caracterizado a través de los años por el conflicto y se entendía que la participación de las familias estaba sujeta a su presencia física en la escuela.

De allí surge el problema investigativo que busca comprender qué sentido le otorgaron las familias a su participación familiar en la escuela durante el confinamiento por Covid 19.

Interesa conocer sus experiencias, vivencias y las formas de organizarse para responder a los retos sobrevenidos con la pandemia en relación con la escuela. Para lo cual se desarrolló el trabajo investigativo a través de entrevista semiestructurada a 4 familias pertenecientes a la Institución Educativa Liceo de Occidente del Municipio de la Celia, Risaralda que cuenten con hijos en los grados segundo y tercero de primaria, teniendo en cuenta la posibilidad de acceso y que según lo encontrado en el rastreo bibliográfico se identificó que las familias con hijos en este nivel de escolaridad presentan un mayor nivel de participación y relación con la escuela, en comparación con los padres de hijos en el nivel de secundaria. También se incluyó la ficha sociofamiliar como instrumento, ya que el rastreo bibliográfico de antecedentes permitió establecer que las condiciones socioeconómicas de las familias – edad, nivel educativo, nivel económico- pueden ser un factor que influya en su participación en la escuela.

Dado lo expuesto se trató de un estudio de tipo cualitativo con carácter interpretativo, pues a través del análisis hermenéutico se dilucida el sentido que las familias atribuyen a la participación familiar en la escuela durante el confinamiento por Covid 19. Los resultados obtenidos del trabajo investigativo son la base para el planteamiento de una propuesta de intervención orientada a la familia, teniendo en cuenta las condiciones introducidas por la pandemia, los aportes de las familias y la normativa que a nivel nacional se generó durante la pandemia para el fortalecimiento de la relación entre las familias y la escuela, ley 2025 de 2020.

1. ANTECEDENTES

Este apartado se construye sobre la base del rastreo bibliográfico alrededor del tema relación familia – escuela, con el fin de conocer las investigaciones que desde la perspectiva de las familias se han realizado en los últimos diez años en Iberoamérica, en países como España, Colombia, Chile, México, Brasil, Argentina y Uruguay. Como resultado del análisis realizado se presentan los resultados de las investigaciones en línea de tiempo a través de tres categorías: la primera, el lugar de la relación familia - escuela en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA)¹; la segunda, elementos asociados a las familias que inciden en su participación en los procesos escolares; por último, estrategias de participación familiar en los procesos escolares en tiempos de pandemia por Covid 19. Cada una de estas categorías aporta al interés del presente trabajo investigativo de comprender el sentido que adquiere para las familias su participación en la escuela durante el confinamiento y las experiencias que vivieron con respecto a las estrategias familiares empleadas para responder a las responsabilidades escolares de NNA durante este tiempo.

1.1 El Lugar de la Relación Familia – Escuela en el Desarrollo de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA)

Para Valdés y Urías (2011) y Barbato y Rico (2012) la educación aporta al desarrollo físico, psicológico y afectivo de los NNA, pues permite desplegar sus capacidades, incrementar sus potencialidades y adquirir habilidad para interactuar en el mundo. En esa medida, los contextos² en que NNA se educan adquieren gran relevancia, siendo éstos principalmente la

¹ Nota aclaratoria: en algunos apartes del documento se encontrará la palabra “niños” que refiere de manera global a niños y niñas, tal como lo usan los autores citados. En otros apartes se usa lenguaje inclusivo, niños y niñas, cuando se expresan las palabras de la investigadora.

² Delgado y Gutiérrez (1995), lo definen como entorno de la interacción comunicativa y conjunto circunstancias en las que se inserta. Es entendido fundamentalmente como un campo social –conjunto de sistemas simbólicos, estructuras y prácticas- que constituye tanto un referente, como un sistema convencional y un orden que hace

familia y la escuela, lo que implica para los autores, que la tarea de educar es complementaria. Por tanto, se espera que entre los encargados de tan importante labor se establezcan relaciones sobre la base del respeto mutuo, la colaboración, la consideración del otro y la comunicación positiva para la construcción de entornos beneficiosos para NNA. Sin embargo, los hallazgos de la investigación desarrollada por Valdés y Urías (2011) concluyen que los padres y madres consideran que su influencia en el aprendizaje de sus hijos se centra sólo en aspectos relativos a la crianza y la supervisión del aprendizaje en casa, lejos de pensar que su participación en aspectos concernientes al funcionamiento y mejoramiento de la escuela sean importantes y contribuyan al desarrollo y aprendizaje de los NNA.

Además de los hallazgos de Valdés y Urías (2011) respecto a la percepción de las familias acerca de su rol en educación; Méndez (2011) y Barbato y Ricco (2012), encuentran que generalmente la escuela es titular del poder, pues decide cuándo y por qué deben darse las relaciones con la familia, delimitando los espacios – formales e informales - y formas de participación – individual y colectiva -, lo que para Barbato y Ricco (2012) abre una brecha entre ambos contextos y define la relación como unidireccional y prejuiciosa, ya que la escuela descarga gran parte de la responsabilidad sobre las dificultades de aprendizaje de NNA en sus cuidadores, debido a que percibe a las familias como desinteresadas y ausentes. Como consecuencia se genera distanciamiento y una relación enmarcada en la culpabilización mutua en detrimento de un vínculo que favorezca el desarrollo y aprendizaje de NNA (Saraiva y Wagner, 2013).

La relación familia – escuela es entendida de acuerdo con los planteamientos de García y Sánchez (2006; como se citó en Parra, *et. al*, 2014), quienes la definen como la participación

de las familias en el proceso escolar de sus hijos; construida sobre la base de la comunicación, coordinación y cooperación entre los agentes de la comunidad educativa, con la actitud de coincidir en y compartir objetivos educativos generales comunes y su importancia en la educación de NNA radica en el hecho de que ambos son los contextos cotidianos de NNA y donde se da su desarrollo. En esta vía, Edwards (2002) plantea que como contextos cotidianos de NNA, es en la escuela y en el hogar donde ellos construyen su identidad, crecen, aprenden y socializan. Y que ambos contextos disponen de personalidad, rasgos, cultura, normas, creencias y valores singulares.

Parra, *et. al* (2014), señalan que la comunicación entra familias y docentes es sinónimo de calidad y coherencia educativa y este diálogo es fundamental si se pretenden intervenciones educativas complementarias que apuesten por un mismo proyecto de persona, en el cual a cada contexto se le atribuyen objetivos distintos: la familia como responsable de cubrir las necesidades básicas y afectivas de NNA y la escuela como responsable de la formación académica. Dada la complementariedad de su rol, la relación familia – escuela debe caracterizarse por el encuentro entre adultos que viven una responsabilidad común (Acuña, 2016; Rodríguez, *et. al*, 2016).

Una relación coherente y positiva entre la familia y la escuela, donde se generen espacios de encuentro y prevalezca la responsabilidad compartida, cooperación en pautas, normas y experiencias educativas; repercute en los alumnos, familias y profesores, generando mejoras en los resultados académicos, actitudes y comportamientos de los alumnos; así como en el incremento de la autoestima y la generación de actitudes positivas hacia la escuela, lo que redundará en la calidad del sistema educativo y del centro escolar, como concluyen en sus investigaciones Acuña, (2016), Bernad y Llévot (2016); Flecha (2009), Flecha, *et. al* (2009), Hernández-Prados y López (2006), Martínez y Álvarez (2005), Tellado y Sava (2010); Verdugo

y Rodríguez-Aguilella (2008), Páez (2015), Parra, *et. al* (2014), Parra, *et. al* (2017), Payá y Torno (2016), Redding (2000; como se citó en Calvo, *et. al*, 2016)

Un factor relevante en la relación familia – escuela es el concepto que tienen los docentes sobre la familia y su percepción sobre su rol en educación. Por un lado, la familia es entendida por los docentes como núcleo de la sociedad donde NNA se desarrollan, forman su afectividad y los valores que rigen su conducta, y, por otro lado, la entienden como la base de la sociedad y primer espacio de socialización. Además, reconocen los cambios ocurridos a la familia en los últimos años y cómo estos han generado distintas dinámicas en el cuidado y crianza. Entre ellas, sugieren que existe mayor inseguridad en los padres y madres frente al ejercicio de su rol como educadores, lo que se refleja en una mayor permisividad y empoderamiento de los niños. Así mismo, consideran que hay menos diálogo entre padres e hijos, menos apoyo escolar y tiempo compartido (Moreno, *et. al*, 2016). En esta vía, Razeto (2016) reconoce los cambios que en las últimas décadas de transformaciones sociales y culturales han ejercido influencia sobre la familia: disminución en cuanto al número de miembros, la postergación del matrimonio y la maternidad, el aumento de hogares unipersonales, el incremento de la participación de la mujer en el campo laboral, el crecimiento de hogares con jefatura femenina; y en general, la diversidad en las estructuras familiares. Pese a dichas transformaciones en la estructura familiar y sus dinámicas, para la autora se mantiene un propósito obligatorio concerniente a la educación de sus miembros a lo largo de la vida para contribuir a su desarrollo.

A manera de conclusión, se reconoce que tanto la familia como la escuela han sufrido a lo largo del tiempo transformaciones que responden a la necesidad de adaptarse a un medio social cambiante, pero pese a dichas transformaciones se mantiene en común el propósito de educar y entre ambos contextos una relación generalmente enmarcada en el conflicto. Como

lo mencionan varios de los autores citados, es indiscutible la incidencia que la familia, la escuela y la relación entre ambas tienen en el desarrollo y aprendizaje de NNA, pues una interacción positiva entre familia y escuela favorece la movilización de aspectos afectivos, construcción de identidad y autoestima; así como permite el mejoramiento en términos de motivación y rendimiento académico, reduce el abandono y fracaso escolar y promueve la democracia y el dinamismo dentro de la escuela (Vallespir y Morey, 2019). Pero la consecución de la meta en común, el desarrollo y aprendizaje de NNA, requiere que se establezcan relaciones de igualdad sobre la base del reconocimiento recíproco entre familia y escuela; aunque difieran en sus formas, conceptos y propósitos educativos.

1.2 Elementos Asociados a las Familias que Inciden en su Participación en los Procesos Escolares de NNA

Estudios realizados en distintos ámbitos han evidenciado que la participación de las familias en la escuela depende de diversos factores, entre ellos sus propias percepciones frente a su rol en educación y la manera en que perciben a la escuela y los docentes, lo que se convierte en aspectos de vital importancia en el establecimiento de la relación familia – escuela, pero además existen otros factores que, desde su propia perspectiva, favorecen o limitan su participación.

En el estudio realizado por Valdés, *et. al* (2010), los autores concluyen que las familias participan en mayor medida cuando tienen hijos en grados inferiores y su principal razón para participar de manera activa en los procesos escolares de sus hijos es que consideran la educación como la posibilidad de movilidad social y mejor calidad de vida. Resultados obtenidos por otros autores en el mismo contexto y en estudios posteriores y contextos distintos lo corroboran. Sin embargo, el estudio de Valdés, *et. al* (2010), también arrojó baja comunicación entre las familias y la escuela, pero una participación significativamente mayor a

nivel global por parte de las familias de estudiantes con un alto desempeño académico, que en las familias de estudiantes con bajo desempeño.

Además, concluyen en su estudio, realizado en el ámbito mexicano, que el género de los progenitores es una característica relevante en relación con la participación escolar, pues en todos los casos se presentó mayor participación por parte de las madres en comparación con la participación de los padres, mientras que el sexo de los hijos no representa una variable significativa. En esta vía, Valdés y Urías (2011), encontraron que el bajo nivel de participación de los padres se relaciona con factores externos a ellos como la dificultad para conciliar horarios de trabajo; mientras las madres con baja participación aducen factores referidos a ellas mismas como la necesidad de capacitación para poder ayudar a sus hijos en las actividades escolares y en su desarrollo, así como para la resolución de situaciones familiares o personales que interfieren con su rol como madres y; en algunas ocasiones, permanecer al cuidado de hijos menores o ancianos les representa un impedimento para involucrarse en la escuela.

Parra *et. al* (2014), mencionan también otros elementos asociados a las familias que inciden en su participación: nivel educativo de los progenitores, edad de padres y madres, carácter del centro escolar y factores económicos de las familias. En relación con el nivel educativo de padres y madres, para los autores las familias con un mayor nivel, ya sea medio o superior, participan también en mayor medida que aquellos con un nivel educativo básico; fomentando el desarrollo del capital cultural de sus hijos y estableciendo relaciones cercanas con la escuela. Sin embargo, también se encontró que el nivel educativo de padres y madres con hijos en nivel de educación infantil no es relevante para su participación escolar, mientras que en primaria y secundaria aquellas familias con un nivel educativo más alto presentan una mayor y más efectiva implicación en la escuela. Asimismo, coinciden con otros estudios en el

hecho de que conforme crecen los hijos disminuye la supervisión del proceso de aprendizaje en casa y establecen una relación directamente proporcional entre la participación activa y significativa de las familias y el desempeño escolar de los estudiantes.

En cuanto a la edad de los progenitores, Parra, *et. al* (2014) concluyen que en general aquellos de edad más avanzada presentan una participación mayor y más efectiva. También concluyen que en educación infantil y secundaria los padres y madres presentan una mayor y más efectiva implicación en los colegios de carácter privado. Lo que difiere en educación primaria, donde no se evidenció una relación directa entre el carácter del centro educativo y la participación familiar, y donde las familias se involucran más en los Consejos Escolares y Asociaciones de Padres y Madres.

En relación con los factores económicos familiares, Parra, *et. al* (2014), encuentran que no hay consenso en España que defina el factor económico como condición para la participación efectiva de las familias en educación, pues existen estudios realizados en el ámbito español que muestran cómo las posibilidades económicas de las familias están relacionadas con los resultados de la escuela: Bolívar (2006), Feito (2007) y Santín (2001). Pero también señalan la existencia de estudios que aportan evidencia de que independiente de la clase social algunas características propias de la escuela intervienen de forma relevante en la participación familiar: Domínguez y Fernández (2007) y Fullan (2011). Para Razeto (2016) en cambio, el factor económico es relevante en el ámbito chileno, ya que de acuerdo con los resultados de su investigación las familias con más bajos recursos tienen menor capacidad para relacionarse con la escuela y apoyar el proceso educativo de sus hijos. Según la autora otros estudios como Gubbins e Ibarra (2016) Parcel, Dufur y Cornell (2010), lo demuestran.

Rodríguez, *et. al* (2016), en un estudio realizado con padres cuyos hijos cursan la etapa de educación secundaria; concluyen al igual que autores anteriormente mencionados, que la

colaboración y comunicación entre familia y escuela es menor en esta etapa. Además, se centra en temas como en el rendimiento académico, el fracaso escolar, el ausentismo y la orientación vocacional. Sin embargo, contradice lo descrito hasta el momento con respecto al nivel educativo de los padres, pues concluyen que padres y madres con mayor nivel educativo participan menos que aquellos con nivel de estudios básico debido a que cuentan con mayores responsabilidades y menos tiempo. En cuanto al carácter del centro educativo encuentran que se da mayor participación en los de tipo público.

Según lo hallado, existen distintos tipos de factores que favorecen o dificultan la participación escolar de las familias, entre ellos políticos, socioculturales – baja o nula tradición participativa, experiencia escolar previa y dificultades lingüísticas-; socioeconómicos – relacionados con dificultades para conciliar el trabajo y las responsabilidades familiares con la participación escolar; institucionales – experiencias negativas, barreras de comunicación y desconocimiento de los entes y canales de participación, así como medios de comunicación poco efectivos, la percepción de las juntas como grupos cerrados a la entrada de nuevos miembros, conflictos, las responsabilidades penales o civiles que conlleva la participación como miembro de las Asociaciones de Padres y Madres, poco liderazgo de las asociaciones y los directivos, actitudes poco favorables de directivos y docentes frente a la participación de las familias, percibir poca representación por parte de las asociaciones o prevención frente a ir en contra de los directivos del centro escolar-; y personales -las creencias y percepciones de las familias, factores sociales, barreras de comunicación, falta de compromiso, la percepción de recibir pocos beneficios personales y la baja autovaloración de las habilidades y aptitudes para asumir los cargos por parte de los padres (Bernad y Liévot, 2016; Calvo, *et al.*, 2016).

De acuerdo con Naravidas y Raya (2012), aunque se mantiene un nivel generalmente bajo en la participación activa y significativa de las familias, hay un consenso con autores como

Peñalver (2009) y otros, en que éstas tienen un rol protagónico en educación infantil, donde se establece una relación más cercana y una comunicación más fluida entre padres y docentes, que varía conforme los estudiantes avanzan a los niveles de primaria y secundaria. Así lo evidencian Gomáriz, *et. al* (2019) en su estudio donde las familias evalúan su propia participación como baja en cuanto a pertenecer a los Consejos Escolares o Asociaciones de Padres y Madres, participar en actividades escolares y extracurriculares del centro educativo, asistir a actividades de formación y participar en asambleas, principalmente en la etapa de educación secundaria y por distintas causas: falta de interés, dificultad para conciliar horarios laborales, desconocimiento de la asociación, estar en desacuerdo con su organización o funcionamiento y su poca aptitud para involucrarse en los Consejos Escolares.

Los estudios revisados coinciden en que factores asociados a la familia como la edad, el sexo de los progenitores, el tiempo, condiciones culturales y económicas, expectativas sociales, y nivel educativo de padres y madres; inciden en su participación en la escuela. Así como también el nivel escolar en que se encuentren sus hijos y el carácter del centro escolar (Parra, *et. al*, 2019). Otro importante hallazgo aportado por los autores, refiere que en general la participación familiar y la comunicación con la escuela se presentan en un mayor nivel en padres con hijos en grados de escolaridad inferiores y tienden a reducir en la medida que sus hijos avanzan a los grados superiores, notándose una drástica reducción en el nivel de secundaria. Aún cuando Gomáriz, *et. al* (2019) encontraron que las familias valoran positivamente su vinculación con la escuela debido a que consideran que los resultados académicos mejoran cuando permanecen pendientes de la asistencia a clase, se interesan por lo que hacen en casa, organizan el tiempo para responder a las actividades escolares y tienen buena disposición para ayudarles.

1.3 Estrategias de Participación Familiar en los Procesos Escolares de NNA en Tiempos de Pandemia por Covid 19.

La pandemia por Covid 19 tomó al mundo entero por sorpresa tras conocerse los primeros casos de contagio en el mes de diciembre de 2019 en la ciudad China de Wuhan, y ser declarada como pandemia en marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), dada la rapidez con que se propagó a nivel mundial y la cantidad de muertes que provocó. Además, hizo que las organizaciones de todos los países actuaran desde la inmediatez, para responder a esta situación desconocida e incierta. Es así como los gobiernos debieron tomar medidas aceleradas con el fin de reducir o mitigar la tasa de contagios y fallecimientos.

Dada la imprevista situación y con el fin de conocer e informar sobre los efectos de la pandemia, en distintos países se desarrollaron estudios rápidos que obtenían resultados de encuestas realizadas a pequeñas cantidades de población, a partir de los cuales se crearon blogs, artículos de periódico y guías para generar conclusiones generales al respecto, la gran mayoría centrados en las estrategias desplegadas por la escuela y los docentes con el fin de no interrumpir el proceso escolar de los estudiantes. Con estos insumos se creó este apartado. Entre ellos, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2020), plantea que la pandemia por coronavirus ha afectado la vida cotidiana de las familias de manera radical, generando rupturas importantes a nivel laboral, escolar y social. El confinamiento puso a prueba la tolerancia de gran parte de las familias (COMIE, 2020); pues sus efectos van más allá de la pérdida de la cotidianidad. El malestar, la angustia y la incertidumbre producto de la pandemia también afectó a las familias, que en muchas ocasiones debido a factores económicos o pérdida de empleo se sumieron en un estado de desprotección y ausencia de apoyo, ya que asumieron toda la responsabilidad del cuidado; particularmente las madres, que

debieron invertir toda su energía en los quehaceres del hogar, y algunas también fuera de él. Sumado a esto, la escuela en casa, de lo que mayoritariamente se ocuparon (Sánchez, *et. al*, 2020).

De acuerdo con Sánchez, *et. al* (2020), con el propósito de atender a las diversas ocupaciones, en algunos hogares se crearon rutinas, de manera que los padres y madres lograran cumplir con sus ocupaciones laborales y a la vez atender las obligaciones escolares de los niños y niñas. El hogar, se reconfiguró también pasando de ser lugar de descanso para convertirse en oficina, escuela y área de recreo simultáneamente. A la par, los roles en casa se transformaron, los padres además de padres se volvieron maestros y los niños además de hijos en alumnos.

Por otro lado, la escuela, una de las instituciones más afectadas, se vio obligada a reinventarse desde que los gobiernos locales y nacionales en todos los países ordenaron la suspensión de clases desde el nivel infantil hasta la universidad. Por tanto, para garantizar la continuidad del aprendizaje para sus estudiantes, los docentes hicieron uso de herramientas tecnológicas como plataformas virtuales -Classroom, Facebook, Twitter, Instagram-, televisión, radio, correos electrónicos, whatsapp, teléfono, videollamadas, sitios web de los centros educativos, youtube, entre otros. Y en otros casos, los medios tradicionales como libros de texto, guías de estudio, cuadernos, material didáctico y fotocopias; según factores económicos y ubicación geográfica de las familias (Altamirano, *et. al*, 2020; Vicente, *et. al*, 2020).

La migración a la tecnología evidenció en México, España y otros países, la desigualdad en cuanto a la equidad en el acceso a herramientas digitales y conectividad para familias y escuelas y una transformación en la noción de educación, ya que se transitó de un modelo presencial a un modelo virtual o a distancia, donde las familias asumieron un lugar protagónico en el proceso escolar de sus hijos, lo que para muchas familias ha sido complejo, ya que han

delegado la educación de sus hijos a la escuela. Se encontró entonces que para muchas madres en particular, la escuela incrementó sus responsabilidades en casa y les impuso desafíos, teniendo en cuenta que el nivel educativo de los padres influye en el momento de apoyar y corregir las actividades escolares de sus hijos, y muchos de ellos no cuentan con la preparación académica necesaria. Sumado a ello, las limitantes de sus propios hijos o la falta de disposición, que contribuyen a incrementar la angustia, frustración y preocupación, les obligó a buscar apoyo en familiares, compañeros de sus hijos, entre otros. Según los autores, las madres responden de maneras diferentes a las exigencias: algunas se preocupan por lograr la participación de sus hijos mientras otras optan por hacer la mayor parte de las actividades asignando a sus hijos las más cortas o menos complejas; mientras, los estudiantes manifiestan extrañar la escuela por todo lo que ella implica: los maestros, horarios, las clases presenciales, pero principalmente por encontrarse con sus compañeros; más no hacen referencia a su aprendizaje (Altamirano, *et. al*, 2020; Amenabarro, *et. al*, 2020; Sánchez, *et. al*, 2020; Talavera y Junior, 2020; Vásquez, *et. al*, 2020).

Frente a la incorporación de la tecnología a la educación como medida ante la emergencia sanitaria, según Vicente, *et. al* (2020), el 88% de las familias entrevistadas en España lo considera conveniente y el 76% considera que ha facilitado el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, reclaman estrategias que permitan la interacción entre los docentes y los estudiantes, y señalan que, en algunos casos, representa un obstáculo para las familias que cuentan con menos recursos. Asimismo, la relación escuela y familia ha sido objeto de transformaciones y a este respecto Méndez y Näslund (2020), evidencian que en Perú el 79% de las familias ha permanecido en comunicación con docentes, coordinadores y directores de la escuela, a través de medios como el teléfono celular y las llamadas por whatsapp principalmente. Sin embargo, estas comunicaciones están sujetas a la accesibilidad a internet y

la señal. Además, muestran que de la escuela quienes más se comunican con las familias son los docentes, en un porcentaje del 75%. De la misma forma, algunos estudios realizados mostraron que para los padres y madres la comunicación entre el centro educativo y los docentes ha sido fluida, sin embargo, esto varía de acuerdo con el grado escolar, pues los padres consideran que es mayor en educación infantil que en educación primaria y secundaria, además consideran que en esta última se centra solo en el rendimiento de los estudiantes y no en aspectos emocionales y proponen que haya contacto periódico entre docentes y estudiantes a través de video llamadas. (Altamirano, *et. al*, 2020; Vicente, *et. al*, 2020).

De todo lo anterior, se identifica que las familias consideran fundamental la conciliación laboral, además de la inclusión de aquellos estudiantes con patologías que demandan atención personalizada y ayudas para aquellas familias que debieron dejar sus trabajos para atender a sus hijos con necesidades especiales. Las familias al igual que los docentes demandan mayor dotación tanto en las escuelas como en los hogares en cuanto a dispositivos para el aprendizaje e infraestructuras. Y algunas proponen como alternativa las clases al aire libre, con horarios estables, conocidos por ellas previamente y cercanos a los habituales de clase, argumentando que no es necesaria una carga académica excesiva y que asignaturas como Educación Física, Artes y Música han sido centrales en el bienestar y aprendizaje de los estudiantes (Trujillo, *et. al*, 2020).

La preocupación generalizada de las familias tiene que ver con el modelo de enseñanza que se implemente, con la comprensión de que por seguridad deberá ser un modelo mixto. Sin embargo, para ellos como para los docentes, la presencialidad es insustituible. Además, la falta de socialización de los estudiantes, que pueda generar problemas psicológicos y la adicción a las pantallas son otras de sus preocupaciones. Los estudiantes por su parte, reconocen mejorías en lo referido a la autonomía y competencia digital, pero comprenden que los retos se

encuentran en la seguridad sanitaria y la educación de calidad. Ellos, al igual que las familias y docentes, consideran necesarias mejoras con respecto a infraestructuras y recursos tecnológicos y relaman empatía por parte de los docentes acompañada de un cambio metodológico, ya que manifiestan haber sentido confusión y estrés debió a la pandemia y el exceso de tareas (Trujillo, *et. al*, 2020).

2. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo investigativo, surge a partir de la experiencia vivida en el campo laboral como docente orientadora, donde se identificó que la pandemia por Covid 19 ha ejercido influencia en las formas cotidianas de relación entre las familias y de las familias con distintos contextos: laborales, educativos, sociales, etc. Responde al interés de comprender el sentido que le otorgaron las familias a la participación familiar en la escuela durante el confinamiento por Covid 19, a través de conocer lo ocurrido con ellas y su participación en la escuela en dicho momento histórico.

La investigación se plantea como requisito para optar por el título de magister en intervención en relaciones familiares, dado que se presume que la pandemia por Covid 19 conllevó transformaciones con respecto a las formas de acercamiento entre las familias y la escuela. De manera que se hace necesario repensar las estrategias, teniendo en cuenta las percepciones de las familias y la apertura a nuevas posibilidades que brindó la pandemia por Covid 19. A su vez este estudio se constituye en una oportunidad para que las familias expresen sus experiencias y vivencias, y a partir de allí se generen nuevas propuestas de intervención en el campo de familia y escuela.

El estudio se centra en la mirada de las familias, ya que al momento la información encontrada sobre el tema se ha concentrado en la perspectiva de la escuela y de los docentes y en el recuento de las estrategias educativas desplegadas por ellos. Así mismo, en el rastreo bibliográfico principalmente se encontraron blogs, estudios rápidos o cortos y noticias. Pero interesa conocer las estrategias y formas de organizarse de las familias para responder a las dinámicas impuestas por la pandemia con respecto a la escuela, por lo que se considera importante y necesario que se realicen estudios completos que permitan un mayor acercamiento a las realidades familiares en torno a asumir la escuela en casa y lo que esto

implicó para las familias, lo que sitúa el trabajo investigativo en el campo de las relaciones familiares.

De modo que este estudio se convierte en la oportunidad de contribuir en la construcción de conocimiento en dicho campo, pues a la fecha de realización de los antecedentes, se conocen solo resultados preliminares de investigaciones en torno a la participación de la familia en los procesos escolares dotando el tema de interés y vigencia; en tanto se reconoce que familia e instituciones, día a día asumen los retos que trae consigo la pandemia por covid 19.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Familia y escuela comparten la labor de educar, lo que implica para Saraiva y Wagner (2013) que entre ambos se logre una relación que favorezca de manera positiva el aprendizaje y desarrollo de NNA; sin embargo, la relación familia – escuela históricamente ha sido tensa y se ha enmarcado en el desencuentro y la unidireccionalidad (Barbato y Ricco, 2012), donde la escuela ha mantenido una posición jerárquica sobre la familia (Razeto, 2018), como lo muestran las investigaciones realizadas por autores Iberoamericanos en países como España, Colombia, Chile, México, Brasil, Argentina y Uruguay.

Las tensiones generadas en dicha relación provienen de varias vertientes, por un lado, de las diferencias entre lo que se enseña y se aprende en cada contexto, ya que familia y escuela difieren en sus propósitos, a la familia se le asigna la responsabilidad de suplir las necesidades básicas y afectivas; mientras a la escuela se le delega la formación académica (Rodríguez, *et. al*, 2016). Por otro lado, la escuela y la familia difieren en sus métodos de enseñanza, pues mientras la familia enseña través del consejo, la explicación y el ejemplo en las situaciones de la vida cotidiana (Rodríguez, 2018); la escuela desarrolla su cometido desde un punto de vista formal y con un currículo establecido, que en gran medida se distancia de la cotidianidad de los estudiantes y sus familias. Es decir, no existe un lenguaje en común entre la escuela y la familia, que en el discurso de padres, madres y docentes se culpan, responsabilizan y critican mutuamente (Saraiva y Wagner, 2013).

Además, los estudios evidencian factores de orden económico, social, cultural, político y de comprensiones propias de ambos actores, familia y escuela, frente a su rol en educación; que intervienen en la relación y en la efectiva participación de la familia, acrecentando las tensiones entre ellos. Al respecto Parra *et. al* (2014), encuentran elementos como el nivel educativo de las familias, el carácter del centro escolar, la edad de los progenitores y su

situación económica como factores que facilitan o dificultan la vinculación de las familias con la escuela. Así, concluyen que aquellas familias que cuentan con mayor nivel educativo participan más que aquellas que cuentan con niveles educativos inferiores principalmente las que tienen hijos e hijas en primaria y secundaria; a diferencia del caso de niños y niñas en educación infantil, pues la formación de la familia es irrelevante, ya que en general se observa una mayor participación de las familias con hijos e hijas en estos grados.

En cuanto a la edad de los progenitores, muestran que aquellos padres y madres de edad más avanzada participan mayormente. Así como evidencian una mayor participación en los centros de carácter privado en niveles de educación infantil y secundaria, mientras en los grados de primaria las familias se vinculan más en los Consejos Escolares y Asociaciones de Padres y Madres, independientemente del carácter del centro educativo (Parra, *et. al*, 2014).

Por otra parte, el género de los progenitores es un factor que influye considerablemente en la participación escolar, entre otros autores Valdés, *et. al* (2010) encontraron mayor participación de las madres en comparación con los padres. Mientras que en cuanto al factor económico no se encuentra un consenso, pues para algunos autores influye, pero para otros no.

Sumado a lo anterior, las percepciones que tienen la escuela y la familia frente al lugar de ésta en educación afectan de manera directa su participación, pues en general la escuela tiene una perspectiva negativa de la familia (Montandon, 1987) y la familia se sitúa al margen del centro escolar.

A la compleja relación entre la escuela y la familia, en 2020 se sumaron las tensiones derivadas de la emergencia sanitaria, pues la pandemia por Covid 19 introdujo profundas y diversas transformaciones en la vida de los seres humanos y los escenarios familiar y escolar no son ajenos a ellas. La escuela centró el interés en los contenidos con el fin de garantizar la

educación de los jóvenes; mientras la familia, se encontró en la encrucijada de generar procesos de enseñanza y aprendizaje desde lo formal, función para la que no estaba preparada; lo que generó cambios en la relación con la escuela, anteriormente pactada por las tareas escolares (Rodríguez, *et. al*, 2020).

Pese a las diferencias entre la familia y la escuela, el lugar de la familia en el escenario educativo y en este momento histórico en particular cobra una relevancia innegable, pues como se evidencia en el rastreo bibliográfico el éxito escolar y desarrollo de NNA se asocia a la coherencia en el lenguaje entre la familia y la escuela como principales agentes educativos y aunque, la mayoría de las veces desde la perspectiva de la escuela, la participación familiar se encuentra limitada a la presencia física de las familias; la reciente pandemia por Covid 19 nos sitúa frente a la complejidad de resignificar los preconceptos así como la vida cotidiana desde todos los ámbitos: personal, familiar, escolar, laboral, etc., debido al aislamiento preventivo obligatorio decretado por el Gobierno Nacional en la resolución 385 del 12 de marzo de 2020, que trajo como consecuencia la superposición de todos ellos, invitando al teletrabajo y la escuela en casa como medidas para prevenir la propagación del virus.

Es así que la pandemia por Covid 19 brindó la oportunidad de vislumbrar que la participación familiar en la escuela va más allá de la asistencia de las familias a los espacios escolares, pues el confinamiento obligó a la escuela a trasladarse a la intimidad del hogar, lo que propuso retos tanto para la escuela como para las familias, y generó transformaciones en las dinámicas familiares para cumplir con los objetivos escolares. La escuela y la familia fueron avocadas a apoyarse haciendo un esfuerzo mancomunado por la educación de NNA (Amenabarro, *et. al*, 2020; Sánchez, *et. al*, 2020).

Si bien es ampliamente conocido que los Ministerios de Educación tomaron medidas rápidamente con el fin de garantizar la continuidad de los procesos escolares de NNA

(Rodríguez, *et. al*, 2020) y que ante la no presencialidad, la educación se volcó hacia las herramientas tecnológicas (Porlán, 2020); así como la existencia de normativas que regulan la participación de las familias en la escuela, que en el ámbito colombiano se encuentran plasmadas en la Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, Ley 1404 de 2010 de Escuelas Familiares, derogada por la Ley 2025 de 2020 de Escuela para Padres, Madres y Cuidadores; y también que a nivel de las dinámicas familiares se dieron diversas transformaciones debidas a la falta de recursos, desempleo, teletrabajo, violencia intrafamiliar, inequidad en la distribución de las actividades en el hogar y el sentimiento de las familias sobre asumir una función que no sabían cómo abordar, como consecuencias de la pandemia por Covid 19 (Rodríguez, *et. al*, 2020); se desconoce lo que ocurrió en ese momento con las familias y a raíz de las experiencias que vivieron al asumir la escuela en casa cómo entienden su participación en la escuela, por esto interesa desde su propia voz conocer sus vivencias con respecto a los procesos escolares de los niños y las niñas durante el confinamiento por Covid 19.

A nivel personal la maestría en Intervención en Relaciones Familiares centrada en la familia, y el acercamiento con el ámbito educativo generó la inquietud inicial frente a lo que sucede en la relación familia - escuela, puesto que desde la escuela existe una visión, tal vez sesgada como lo evidencian los estudios y la experiencia personal, del lugar de la familia en la escuela y en educación; de allí surge el interés de explorar de qué se trata la participación para las familias y más aún en el confinamiento.

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- *¿Cuál es el sentido que las familias de la Institución Educativa Liceo de Occidente del Municipio de la Celia, Risaralda, le otorgaron a su participación en la escuela durante la etapa de confinamiento por Covid 19?*

5. OBJETIVOS

5.1 General

Comprender el sentido que le otorgaron a su participación en la escuela, las familias de la Institución educativa Liceo de Occidente del Municipio de la Celia (Risaralda) durante la etapa de confinamiento por Covid 19, con el fin de plantear una propuesta educativa que aporte al fortalecimiento de la participación de la familia en los procesos escolares de niños y niñas.

5.2 Específicos

- Identificar las percepciones de la familia en torno a su participación familiar durante la etapa de confinamiento por Covid 19
- Explorar las experiencias y estrategias de participación familiar durante la etapa de confinamiento por Covid 19

6. MARCO TEORICO

En el siguiente apartado se exponen los principales referentes teóricos que guiarán el análisis de la información proporcionada por los participantes del proceso investigativo, teniendo en cuenta el interés de comprender el sentido que le otorgaron las familias a la participación familiar en la escuela a través de sus experiencias y vivencias durante la etapa de confinamiento por Covid 19. Para lo cual se plantean dos categorías conceptuales principales: familia y educación familiar, y la familia en los procesos escolares de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). En la primera de ellas se aborda el concepto de familia teniendo en cuenta las transformaciones históricas que ha atravesado; y el concepto de educación familiar en comparación con la educación escolar, desde la perspectiva socio-constructivista y de las relaciones familiares, ya que es relevante para el estudio dado el reconocimiento de que la familia es el primer contexto educativo de NNA y la incidencia que ha tenido la situación actual, con la convergencia de la escuela y la familia como contextos educativos en la intimidad del hogar.

En la segunda categoría se realiza la construcción teórica alrededor de la relación familia y escuela, que debido a la pandemia por Covid 19 ha sido sujeta de cambios; se contempla la normatividad para el contexto colombiano por la cual se orienta la participación familiar en la escuela; se define lo que se comprende como participación familiar, las condiciones socioeconómicas de las familias que influyen en ella, y algunos modelos de participación familiar más relevantes, entre ellos el de Hornby (1990), que brindará luces para la creación de instrumentos, análisis y propuesta de intervención como resultado del proyecto investigativo.

6.1 Familia y Educación Familiar

Originariamente la familia se concebía desde una perspectiva patriarcal, es decir, conformada en torno a la supremacía del padre y compuesta por una pareja heterosexual cuyo objetivo consistía en procrear; en la que las relaciones se caracterizaban por el autoritarismo y la asimetría en el poder: el padre ordena, controla y regula, y la esposa e hijos obedecen; y enmarcada por la división de funciones de acuerdo con el género (Palacio, 2020). Era considerada núcleo del orden social, la célula básica de la sociedad, nicho afectivo, de formación moral, protección y seguridad, que se fundaba sobre el amor romántico conyugal (Giddens, 2000); cotidianamente asociada a las nociones de paternidad, maternidad, conyugalidad y filiación; y a los afectos, emociones, crianza y cuidado (Palacio, 2020).

Pero ese modelo nuclear es derrocado por la emergencia de nuevas formas de relación, en que el individuo como sujeto singular se extrae de la colectividad y se reconoce en su individualización con sus derechos y responsabilidades (Palacio, 2009a). La familia es pensada como ámbito educativo para los niños (Rousseau 1712-1778; como se citó en Palacio, 2009b), la infancia cobra un lugar en la sociedad y la educación se presenta como mecanismo de progreso social; lo que genera un giro discursivo con respecto a la familia, pues ante las denominaciones binarias de la vida familiar surge una amalgama de posibilidades que transforman la homogeneidad en múltiples formas de convivencia familiar (Palacio, 2009a).

Principalmente desde la década de los 60, la inserción laboral y educativa de la mujer, su inclusión en el ámbito público, la libertad de decisión y del ejercicio de la sexualidad; contribuyeron con el abandono del modelo dominante de la familia nuclear, y dieron como resultado relaciones interpersonales alejadas de formas lineales como la única manera de tener o ser familia. La realización familiar ya no solo se enlaza a la maternidad y paternidad, pues estas son ahora una decisión personal, la estructura de los hogares cambió, se presentó una

disminución en la natalidad y un aumento en la edad del matrimonio; incluso nacimientos de hijos de madres no casadas (Gervilla, 2016; Iglesias, 1995; Palacio, 2009b).

Gervilla (2016), se refiere a la familia como una unidad que contribuye a la supervivencia, crianza y cuidado de los hijos, donde se satisfacen las necesidades económicas y sexuales. Pero la idea de familia ha migrado adquiriendo cada vez un carácter más heterogéneo, dadas las transformaciones que le han permitido adaptarse y evolucionar con respecto a las exigencias de la sociedad y la época. En este sentido, según Palacios y Rodrigo (2014), mientras en los años sesenta se hacía referencia a las familias desviadas o alternativas para referir a las familias que se alejaban del modelo tradicional, actualmente se habla de diversidad familiar, que le confiere a la familia un carácter flexible, tanto en sus formas de organización como en la emergencia de nuevas y heterogéneas realidades; constituyéndose como un grupo en el que tanto los niños como los adultos se desarrollan y adquieren los instrumentos necesarios para su plena madurez.

De acuerdo con Palacios y Rodrigo (2014), la deconstrucción del concepto de familia tradicional, permite pensar a la familia desde una nueva perspectiva en la cual el matrimonio, la convivencia de la pareja, los hijos tenidos en común y la división de funciones con respecto al género; no son los rasgos definitorios. Y es desde esta mirada diversa y relacional a la familia, que se parte para comprender su participación en la escuela, es decir la familia entendida como:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (p. 26).

En esta definición sobresalen rasgos intangibles, alejados del vínculo legal o la consanguinidad y más cercanos al compromiso personal, la intimidad, comunicación y relación entre quien educa y cuida y quien es educado y cuidado (Palacios y Rodrigo, 2014). Para Gervilla (2016) una nueva razón de ser de la familia es el sostenimiento de un proyecto de vida compartido, que trasciende las motivaciones económicas o religiosas y, aleja a la familia de ser una estructura económica de supervivencia para convertirse en un ámbito de ocio, consumo y convivencia.

Palacios y Rodrigo (2014) proponen cuatro funciones básicas de la familia: garantizar su supervivencia a través del proceso de socialización y el aprendizaje de herramientas como el diálogo, la comunicación y simbolización; proveer un clima emocional afectivo y sano para el desarrollo psicológico, que incluye relaciones de apego y apoyo en situaciones de tensión; aportar a los hijos las condiciones óptimas para que éstos puedan relacionarse de manera competente con su entorno físico y social. Y, tiene la potestad de decidir frente a la inclusión en otros contextos educativos, de los cuales la escuela es el principal.

La escuela y la familia son considerados los contextos con mayor influencia para la socialización de los seres humanos y Para Navas, *et. al* (2004), la educación tiene su mayor justificación en dicho proceso dada la necesidad de los individuos de ser influenciados por sus iguales para adquirir características propias de los humanos. La socialización se desarrolla a lo largo de la vida, permite la introducción del individuo a un colectivo y lo hace perteneciente a él a través de la interiorización de pautas y normas de comportamiento; inicia en la familia para luego abrirse a otros entornos sociales: amigos, escuela, grupos, etc. (Delval, 2008; Navas, *et. al*, 2004). De manera que, la familia es considerada la cuna de la educación, primera institución educativa y la escuela surge como complemento de esa tarea educativa de la familia, pero no son sustitutivas la una de la otra (García-Sanz, *et. al*, 2020).

Sin embargo, la transmisión del saber organizado en la escuela, se aleja del contexto natural del individuo al ser planificado y orientado al aprendizaje de símbolos. Se trata de una actividad cognitiva, abstracta y las más de las veces descontextualizada, que tiene como propósito la adquisición de destrezas generales que pueden aplicarse a situaciones sociales. La educación es el medio para perpetuar la cultura a través de la transmisión de las habilidades sociales, valores y hábitos de comportamiento aprendidos en conjunto con otros (Navas, *et. al*, 2004).

Por su parte, los progenitores, afrontan la tarea de educar desde sus concepciones acerca del desarrollo, su papel como padres y madres, la educación y lo que deben aspirar para sus hijos. Estas concepciones orientan la elaboración de su repertorio de prácticas educativas, que no son estáticas o universales (Palacios y Rodrigo, 2014). Las prácticas se refieren a aquello que las personas hacen en la vida cotidiana, que es observable y sujeto a interpretación, además, se circunscriben a la cultura y están cargadas de significado, emociones, intenciones, costumbres y tradiciones (LaCasa, 1997). Por extensión, las prácticas familiares son aquello que la familia hace en la vida cotidiana y se denominan educativas dado que son creadas con el fin de contribuir a la socialización (Quintana, 2016).

De acuerdo con Quintana (2016) la familia es considerada un sistema dinámico de relaciones interpersonales. Por tanto, las prácticas educativas varían en una misma familia con cada uno de los hijos atendiendo a aspectos como las relaciones que se establecen con cada uno de ellos, su carácter, edad, sexo, etc., además según la variedad de las situaciones. Esto quiere decir que las actuaciones de padres y madres tienen consecuencias sobre los hijos y las actuaciones de los hijos tienen consecuencias en la elección de las acciones educativas por parte de padres y madres.

En todas las culturas son los adultos o “expertos” los encargados de enseñar a los miembros menores aquello que es valorado en su comunidad: conocimientos, habilidades, creencias, códigos simbólicos, que componen el “currículum educativo familiar” y les permitirá convertirse en miembros activos, capaces y útiles de la misma. Dicho currículum se relaciona estrechamente con las metas educativas, de las cuales derivan las prácticas educativas. Y a diferencia del currículum escolar, es implícito, no siempre intencional ni consciente; pues mientras la escuela planifica los contenidos que los NNA deben aprender, la familia enseña a través de las relaciones, el afecto y la comunicación en las situaciones de la vida cotidiana, lo que las dota de sentido (Rodríguez, 2018); organizada por los adultos y compuesta por un mosaico de escenarios, rutinas, actividades, relaciones, interacciones y tensiones (Palacios y Rodrigo, 2014).

Ese proceso de aprendizaje a través de la transmisión de un individuo “experto” se relaciona con los planeamientos del socio-constructivismo de Vygotsky (1989) en el que se entiende el desarrollo de los procesos psicológicos del individuo como resultado de la interacción con su medio social y cultural; con lo que construye significados y dota de sentido los objetos, acciones y palabras que componen su universo y del cual extrae los aprendizajes necesarios - herramientas, signos - para desenvolverse. Tal proceso de construcción de significados es posible gracias al lenguaje que permite la intersubjetividad y el andamiaje por parte de los adultos que contienen los valores culturales; lo que en la teoría de Vygotsky (1989) recibe el nombre de zona de desarrollo próximo definido como la distancia entre el nivel actual de desarrollo del individuo y el nivel potencial respecto a la solución de un problema con la guía de alguien más capaz, siendo el sujeto agente activo de sus propios aprendizajes, que actúa sobre la realidad, la apropia y transforma, y no solo es el resultado de sus influencias.

Al respecto de la diferenciación entre la educación familiar y la educación escolar, para Gervilla (2016), la escuela generalmente favorece la adquisición de conocimientos y habilidades intelectivas o profesionales; mientras la educación familiar, entendida como el conjunto de prácticas sociales aplicadas por los padres y madres en los grupos familiares, pareciera destinada a reproducir generación tras generación los valores con que ellos fueron criados. Sin embargo, para la autora, la educación familiar o “socioafectiva” actúa como base para la educación escolar, pues se requiere que el alumno cuente con algunas cualidades y hábitos que se desarrollan en la familia y que posibilitan la educación intelectual.

Según Rodríguez (2018), los contenidos que se enseñan en la familia son de carácter nocional (qué), práctico (cómo) y axiológico (valores) y el proceso de enseñanza se da de manera natural, a través de la observación y de tres estrategias que la autora denomina como las formas de mediación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *el consejo, la explicación y el ejemplo* (p. 14). En esta vía, Bernal, *et. al* (2015), señalan los componentes de la educación familiar: los sujetos de la educación, que son todos los miembros de la familia; los agentes, que son quienes educan (padres, madres, abuelos, niños, otros adultos); los fines educativos, aquello que se quiere alcanzar en el proceso educativo; el contexto, entendido como el ambiente donde ocurre el proceso educativo (comunidad, relaciones familiares, sociedad etc.); los contenidos, aquello que se aprende (hábitos, valores, conocimientos); los medios y recursos, que corresponden a los métodos e instrumentos que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje (tiempo, espacio, útiles, centros educativos) (p. 59).

Para Quintana (2016) la educación familiar se caracteriza por ser fundamental, ya que de los contextos donde se desarrolla la educación -familia, escuela y calle -, la familia es el principal, pues determina el proceso de constitución personal del individuo y su socialización, y es la base para aprendizajes posteriores. Es informal o global, ya que en la familia el

aprendizaje se da independientemente de la voluntad, de manera indirecta, espontánea y sin preparación para ello. Es perentoria e inevitable, pues recae sobre la familia la función esencial de la educación, y principalmente en cuestiones trascendentales: valores, actitudes cívicas y políticas, ideales de vida. Es soberana, porque, aunque en la actualidad a los hijos se les reconocen ciertos derechos, son los progenitores quienes tienen la potestad de decidir lo que será de sus hijos en cuanto a los estilos de educación, elección de ambientes en que crecen, orientación religiosa, etc. Es permanente y continua, pues se da naturalmente desde el primer día de vida de una persona y hasta el último, atravesada por las fuerzas sociales que hacen de la familia un medio de control social y de asunción de roles. Tiene un carácter moral, porque llega a los aspectos más profundos del individuo, psicológicos y humanos. Y tiene ámbitos propios, pues se centra en funciones internas dentro de un grupo de intimidad donde las relaciones se dan persona a persona

Hablar de educación familiar implica hablar de estilos educativos paternos, que Coloma (2016) define como *esquemas prácticos que reducen las pautas educativas a dimensiones básicas*, es decir, los rasgos característicos del comportamiento y actuación pedagógica de quien enseña (Rodríguez, 2018); entiéndase actitudes, prácticas y expresiones paternas que caracterizan las interacciones entre padres e hijos. Varios autores han trabajado sobre el tema, entre ellos González (2009) y, Palacios y Rodrigo (2014) proponen los que denominan estilo democrático, permisivo y autoritario. Bernal, *et. al*, (2015) plantean los estilos permisivo, autoritario y con autoridad. Y Quintana (2016) que propone el estilo autoritario recíproco, autoritario represivo, permisivo indulgente y permisivo negligente.

Todos ellos plantean aspectos similares y sus características se recogen en los estilos presentados por Gervilla (2016): democrático, parte del reconocimiento de los derechos y deberes tanto de los hijos e hijas como de los progenitores; mantiene un control firme y

razonado sobre los hijos e hijas, sin ser rígido y con implicación afectiva de los padres y madres, los cuales responden a las necesidades de sus hijos y establecen relaciones afectivas con ellos, siendo la comunicación es un elemento esencial. Autoritario, donde predomina un control rígido por la acentuación de la autoridad y la disminución de la libertad personal de los hijos e hijas, se aplican castigos y amenazas y la comunicación es cerrada o nula. Indulgente, que se caracteriza por la poca acentuación de la autoridad, establecimiento de normas o distribución de tareas y se presta alta atención a la formación y necesidades de los hijos. Y negligente, en el cual hay permisividad, los hijos e hijas hacen lo que quieren y hay poca responsabilidad por parte de padres y madres, compensada con regalos materiales.

Cada uno de estos estilos influye en el proceso de crianza y genera consecuencias en el desarrollo de hijos e hijas. Por ejemplo, el estilo democrático tiene como consecuencias que los hijos desarrollan un autoconcepto realista, coherente y positivo; autoconfianza y un adecuado equilibrio entre autonomía y obediencia. En el caso del estilo autoritario sus efectos son baja autonomía, autoconfianza y creatividad, ansiedad, rebeldía y distanciamiento entre padres e hijos. El estilo indulgente genera alta autoestima y creatividad con dificultad en cuanto a capacidades organizativas. Mientras que el estilo negligente genera un autoconcepto negativo, baja creatividad y logros escolares; e incluso trastornos psicológicos o de conducta.

Otras ideas sobre aprendizaje y enseñanza en familia que influyen sobre la crianza como propone Moreno (2008) “el aprendizaje en doble vía” implica que padres y madres se dejen permear por aquello que los hijos pueden enseñar. Este planteamiento, con una perspectiva integradora y relacional se aleja de las jerarquías familiares y pone en un mismo nivel la influencia del niño en la vida de quienes le acompañan. Así la independencia aplica también para los hijos, pues se considera el desarrollo de su propio proyecto de vida del lado

de adultos que faciliten la reflexión, escucha, toma de consciencia y desarrollo como seres capaces e íntegros.

Ramírez (2011) propone “la crianza afectiva” en la que se promueve el amor como elemento esencial, sentirse apoyado, vinculado y reconocido en su ser; en la cual los padres y madres son guías, que acompañan y permanecen atentos física y emocionalmente, pero además expresan el afecto de distintas formas. Esta propuesta se vincula con la “crianza humanizada” que involucra el compromiso de familia, Estado y sociedad en el acompañamiento de NNA para su desarrollo en las dimensiones corporal, afectiva, intelectual, espiritual y social.

6.2 La Familia en los Procesos Escolares de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA)

6.2.1 Familia y Escuela

La escuela y la familia tienen un rol esencial en la educación y socialización de NNA, sin embargo, ambos contextos han transitado distintos momentos a lo largo de su relación; partiendo de que en sus inicios las escuelas eran controladas por los padres y representantes de la Iglesia, quienes definían el currículum, contrataban los maestros, establecían calendarios y jornadas escolares; situación que cambió a principios del siglo XX, con la especialización progresiva de la práctica pedagógica. Los maestros enseñaban materias y usaban métodos alejados del conocimiento de las familias, que fueron quedando al margen de lo que ocurría en el interior de la escuela. Por ello, empezó a considerarse que las responsabilidades de familia y escuela eran distintas y se distanciaron, pero esa distancia se acompañó del conflicto debido a sus diferencias en cuanto a funciones, participantes, organización del espacio y tiempo (Palacios y Rodrigo, 2014). Además, debido a los patrones de comportamiento, reglas de interacción, métodos de comunicación y procedimientos de transmisión de información (Greenfield y Lave, 1982; Heath, 1982; del Río y Álvarez 1992; como se citó en Palacios y Rodrigo, 2014).

Las características de cada uno de los contextos implican distintas formas de relación entre adultos y niños, así como también son motivo de conflictos entre familias y maestros, ya que poseen distintas ideas frente a infancia y educación que provienen también de fuentes distintas. Mientras los maestros se han formado en temas como desarrollo humano, objetivos de la educación, el rol del maestro y estrategias educativas; los padres y madres toman los conocimientos de su propia experiencia, de sus propios padres y madres o amigos e incluso de libros, de una manera menos sistemática (Palacios y Rodrigo, 2014).

Aún así es en la alianza entre familias, educadores y demás actores de la comunidad donde se materializa la relación familia y escuela; por tanto, la escuela debe reconocer la pluralidad de las familias y el potencial de cada una de ellas como elementos fundamentales para que se dé el acercamiento entre ambas (Razeto, 2018). De allí la importancia de considerar los tipos de interacciones que se dan en cada contexto, así como las normas que las rigen. La familia debe conocer los objetivos y requerimientos de la escuela, así como la escuela debe estar al tanto de las pautas educativas familiares, ya que pueden influir en la educación escolar (Ortega y Cárcamo, 2018), pues todos los elementos que marcan la discontinuidad en la relación familia y escuela, han sido considerados factor clave en el fracaso escolar por diversos autores.

Aunque la relación familia y escuela se enfrenta a numerosas dificultades, los principales obstáculos se encuentran en la implicación familiar y docente, pues, aunque ambos agentes consideran importante formarse para mejorar la relación, se implican poco en este tipo de formaciones (Hernández-Prados, *et. al*, 2019). Así, aunque la escuela considere importante acompañar a la familia, se mantiene una representación negativa sobre ella y su rol en educación (Montandon, 1987); lo que perpetúa la brecha en la relación, que revela desigualdad entre una y otra, siendo la institución escolar titular del poder (Romanelli, 2009).

Martínez (2012), citando a Kallinsky (1999), propone cuatro distintos momentos por los que ha atravesado la relación familia - escuela: primero, la instauración de la escuela pública bajo la responsabilidad del Estado, donde no existía relación directa con la familia; posteriormente, la apertura de la escuela a las familias en eventos particulares, donde la escuela se encargaba de la instrucción y la familia de la educación. Luego vendrá el momento de la colaboración, en que la escuela mantiene el poder sobre las familias, pero solicita su ayuda en diversas actividades de clase. Y finalmente, el momento de la participación o modelo participativo, que consiste en la colaboración entre la familia y la escuela en diversos espacios: entrevistas, reuniones, talleres, asociaciones de padres, entre otros, que generan múltiples formas de relación.

En el ámbito colombiano existen normativas que rigen la participación familiar en el contexto educativo, entre estas se pueden mencionar la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 o Ley General de Educación, la Ley 1404 del 30 de julio de 2010 a través de la cual se crea el Programa de escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, y a ley 2025 del 23 de julio de 2020, que deroga la ley 1404 y a través 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.

La Ley 115 en su artículo 6, propone que la comunidad educativa está conformada por estudiantes, educadores, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares y que la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, de acuerdo con la Ley. De manera que cada uno según su competencia debe participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en el buen funcionamiento del establecimiento educativo.

En su artículo 7, la Ley 115 de 1994 reconoce a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, y plantea sus responsabilidades hasta la mayoría de edad de los mismos o hasta que ocurra su emancipación por cualquier razón. Entre esas responsabilidades están: a) matricularlos en las instituciones educativas que respondan a sus expectativas y a lo establecido en la Constitución y la Ley. b) participar en las asociaciones de padres de familia. c) informarse sobre el rendimiento académico y comportamiento de sus hijos y sobre el funcionamiento de la institución educativa, así como participar en acciones de mejoramiento. d) solicitar y recibir orientación sobre la educación de los hijos. e) participar en el consejo directivo, asociaciones de padres o comités para velar por la adecuada prestación del servicio educativo. f) contribuir con la institución educativa para la formación de sus hijos y g) educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral. Y en el artículo 139 propone que las asociaciones de padres de familia y estudiantes vinculados a la institución educativa dinamicen el proceso educativo institucional³.

De otro lado, la Ley 1404 de 2010, fue creada con el objetivo de integrar a todos los padres y madres de familia y acudientes con la comunidad educativa, para intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a las situaciones problemáticas en la formación de los hijos, la recuperación de valores, fortalecimiento de técnicas de estudio e integración de la familia, asesorados por profesionales especializados. En el artículo 2 la ley propone la implementación del programa Escuela para Padres y Madres como función de todas las instituciones educativas públicas y privadas; y en su artículo 3 define que el Ministerio de Educación Nacional desarrollará, reglamentará e impulsará el programa Escuela para Padres y

³ MEN. Ley General de Educación (115).

Madres como fundamental en la formación integral educativa e incorporado a los Proyectos Educativos Institucionales⁴.

Finalmente, la ley 2025 de 2020 tiene como objeto fomentar la participación de padres y madres de familia y cuidadores, de NNA en su formación integral: social, de valores y principios de los estudiantes de preescolar, básica y media en las instituciones educativas públicas y privadas; además de prevenir e informar situaciones que atenten contra la salud física y mental de NNA. En su artículo 2 propone la obligatoriedad de la implementación del programa y el fomento de la participación activa de padres, madres y cuidadores a las sesiones que se convoquen. En el artículo 3, la Ley propone la articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI): misión, visión, principios y valores. Su artículo 4 propone la obligatoriedad de participar en las escuelas de padres y madres de familia programadas por la institución, para lo cual los padres y madres firmarán en la matrícula un compromiso. De no cumplir su compromiso, la institución educativa podrá implementar sanciones pedagógicas que se encuentren contempladas en el Manual de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional.

En el artículo 5 de la Ley 2025, se propone la autonomía en el contenido de las actividades desarrolladas en el marco del programa, que deben basarse en la caracterización de la población atendida y el Proyecto Educativo Institucional. Además en el conocimiento de elementos como: el código de infancia y adolescencia, y la normativa respecto a los derechos de NNA; las responsabilidades de los padres y madres de familia en cuanto a crianza, acompañamiento al aprendizaje y garantía de derechos; promoción de estilos de vida saludables, aprovechamiento del tiempo libre y prevención de consumo de sustancias psicoactivas; formación en sexualidad; prohibición de maltrato físico y psicológico en el contexto familiar y escolar; rutas de atención, promoción y prevención definidos en el Manual

⁴ MEN. Ley 1404 de 2010.

de Convivencia y e Proyecto Educativo Institucional. En su artículo 6 propone como mínimo tres encuentros al año, donde se fortalezca la relación entre las instituciones educativas y las familias, y del programa con los demás proyectos que se trabajan en la institución. En el artículo 7 se plantea la responsabilidad de las entidades territoriales promover la implementación del programa y brindar formación docente en temas que fortalezcan el desarrollo de las escuelas para padres, madres y cuidadores. Asimismo, al Ministerio de Salud y Protección Social corresponde crear políticas sobre promoción de hábitos de vida saludable⁵

6.2.2 Participación Familiar

Para Gervilla (2016), la participación, en términos generales se refiere a “tomar parte activa de algo”, es decir, asumir responsabilidad en una tarea: compartir con otros, dar ideas, tomar decisiones y exigir derechos. Este concepto general se puede extrapolar a la participación familiar en la escuela o participación educativa, en cuya descripción se evidencian palabras como: colaboración, cooperación, involucramiento o implicación. Lo que se refiere específicamente es que la labor educativa es una responsabilidad compartida por la comunidad educativa y especialmente por las familias y los maestros (Garreta, 2017). De manera que, para Gervilla (2016), la participación educativa implica que los progenitores tomen parte de la elaboración y desarrollo del proceso educativo y se involucren en la toma de decisiones para el logro de los objetivos. Es decir, en la planificación, estructuración, ejecución y evaluación; que hace de la escuela un lugar democrático. De la Guardia (2003) define así la participación educativa:

la participación educativa es, en definitiva, que todos los integrantes tomen parte activa en cada una de las distintas fases que afectan el funcionamiento de las comunidades educativas (desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de

⁵ MEN. Ley 2025 de 2020.

decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de los resultados), asumiendo parte del poder o el ejercicio del mismo y que implica la integración colectiva en un proceso de colaboración desde una doble dimensión, como medio (proceso de aprendizaje) y como fin (objetivo educativo)". (p.99).

De acuerdo con López – Barajas (1995) la participación educativa se da en distintos niveles: colaboración, responsabilización y co-gestión, presentándose un mayor compromiso en este último y Gervilla (2016) propone seis niveles: información, consulta, elaboración de propuestas, delegación, codecisión, cogestión y autogestión, y plantea la comunicación bidireccional como condición fundamental. Ahora bien ¿cómo participar? De la Guardia (2003) propone tres requisitos indispensables: a) querer, es decir tener una motivación para participar; b) saber o contar con la formación; y c) poder, que requiere de la existencia de una instancia de participación.

Para Correa, *et. al* (2016); la participación familiar depende de varios factores, por un lado, la falta de tiempo de los progenitores para realizar acompañamiento y seguimiento a las tareas escolares, pues deben asegurarse de suplir las necesidades del hogar. Por otro lado, el nivel académico de los progenitores tiene un lugar importante para autores como Palacios y Rodrigo (2014), pues influye en aquellos hogares en que los NNA no presentan dificultades escolares porque aporta al hogar una organización del lenguaje, los materiales, el espacio y el tiempo; además un mayor interés y acompañamiento de las tareas escolares y mayor acercamiento a distintos temas como ciencia, arte, historia, entre otras. Esta condición de los progenitores contribuye igualmente en el tipo de relación que establecen sus hijos con sus pares.

Gervilla (2016), señala factores que competen tanto a los progenitores como a los docentes y que median en la participación familiar. Entre los que señala respecto a los

progenitores están: comodidad, inhibición, incapacidad o inseguridad, ignorancia, falta de tiempo, desinterés o indiferencia. Mientras, en lo que respecta a los docentes señala aspectos como autoconcepto omnipotente, miedo a perder el protagonismo, falta de tiempo, desconocimiento, experiencias negativas. Así como poca formación frente al trabajo con familias (Berzosa et. al, 2009; Jurado, 2009). Por ello, consideran necesario que los docentes se concienticen de su rol como facilitadores de la participación y se formen para ello (García-Sanz, et. al, 2020).

En cuanto a los espacios donde ocurre la participación familiar, Montandon (1987) los clasifica en individuales y colectivos. Entre los individuales menciona encuentros formales u ocasionales en la escuela o fuera de ella, encuentros formales por iniciativa del docente o de los padres y entre los colectivos se mencionan reuniones de padres, clases abiertas, fiestas, salidas o exposiciones.

De acuerdo con Martínez (2012) dichos espacios son los mecanismos o estrategias a través de las cuales se promueve la participación familiar, y para ella pueden clasificarse desde dos perspectivas de acuerdo con el objetivo. Desde la perspectiva informativa están las reuniones grupales, carteles de anuncios, cartas, llamadas, notas, entrevistas personales, cuestionarios, diario y agenda escolar. Y desde la perspectiva de la participación está la incorporación a clases, fiestas, talleres, salidas, excursiones y exposiciones. Cada una de estas perspectivas implica un tipo de relación. Desde la mirada informativa se trata de una relación unidireccional con el objetivo de informar u obtener información por parte de la escuela; mientras que la mirada participativa propone una relación bidireccional de trabajo colaborativo y corresponsable; que plantea escenarios alternativos de participación.

6.2.3 Formas de Participación Familiar

Además de los aspectos planteados alrededor de la participación familiar, existen modelos que permiten comprender los distintos niveles y formas en que las familias se involucran en la escuela. Entre los más reconocidos están el Modelo Sistémico Ecológico del Desarrollo Humano propuesto por Bronfenbrenner (1987), el Modelo de Esferas Superpuestas de Influencia de Epstein (1990), el Modelo de Participación de Vogels (2002), y el Modelo Bipiramidal Jerárquizado de Hornby (1990), que será el referente principal.

A grandes rasgos, el modelo Sistémico Ecológico, se fundamenta en las propuestas de la teoría General de sistemas y propone que un sistema está compuesto por un conjunto de elementos que interactúan entre sí y se influyen mutuamente. En este modelo se destacan varios subsistemas que influyen en el desarrollo del sujeto a través de influencias directas o indirectas: el microsistema, que corresponde al entorno más cercano del niño donde se encuentran la familia y la escuela. El mesosistema, donde surge la interacción entre dos o más microsistemas, allí surge la relación familia – escuela. El exosistema, que se refiere a las relaciones más alejadas del individuo como puede ser la familia lejana o la televisión y el macrosistema, en el que se encuentra la cultura y las tradiciones (Álvarez, 2019). Este modelo presenta una cercanía a la educación comunitaria, pues destaca el valor educativo de todos los contextos dando importancia a todos los agentes que contribuyen al desarrollo del niño.

Con respecto al modelo propuesto por Epstein (1990), se trata de un enfoque global sobre la participación en el ámbito escolar, que incluye tres esferas o contextos de aprendizaje que interactúan en torno al estudiante: la familia, la escuela y la comunidad. Este modelo tiene tres premisas fundamentales, la primera de ellas es que considera al estudiante como el objetivo prioritario de la relación entre los contextos para contribuir en su éxito académico y desarrollo integral. Por lo cual tiene en cuenta aspectos de organización y metodologías del

centro escolar, así como programas curriculares y aspectos del desarrollo y competencias personales de los estudiantes. La segunda es que reconoce la importancia de una relación colaborativa entre la familia, la escuela y la comunidad para generar efectos positivos en los agentes implicados y la tercera, es que actúa sobre factores que favorecen o no el acercamiento entre los centros escolares y las familias teniendo en cuenta aspectos como el tiempo, la etapa escolar y edad de los alumnos, y las prácticas, valores y filosofía de las familias, la escuela y la comunidad. El propósito principal de este modelo es fomentar la cooperación, comunicación y complementariedad entre los tres contextos para favorecer el éxito escolar.

Su propuesta incluye algunas formas de participación de las familias: la *parentalidad*, se trata del ofrecimiento de ayuda a las familias para el ejercicio de su rol parental, quiere decir acerca de crianza y educación, que incluye la reflexión sobre las características de los estilos parentales y sus efectos en niños y niñas. Otra forma de participación es la *comunicación*, que se refiere a la bidireccionalidad entre padres, maestros, tutores y docentes frente aspectos relativos a la escuela como personales de los estudiantes. El *voluntariado*, que se refiere a la participación de manera voluntaria por parte de las familias en actividades complementarias de aula y extracurriculares. El *seguimiento del aprendizaje académico en casa*, sugiere que los padres y madres ayuden en la realización de actividades de aprendizaje en casa, pero además establezcan diálogos con sus hijos e hijas frente a las situaciones cotidianas de la jornada escolar, motivación hacia el estudio, etc. Por otro lado, *la participación de las familias en la toma de decisiones del centro escolar*, implica que padres y madres se incluyan en los órganos colectivos de decisión y gestión del centro escolar. Y finalmente, *la colaboración con la comunidad*, que se trata de la coordinación entre familia, centro escolar y entidades comunitarias. Por ejemplo, el intercambio entre padres y madres del mismo entorno, la

identificación de recursos comunitarios que puedan ser de interés y apoyo para las familias (formaciones, capacitaciones, orientaciones). (Razeto, 2016; Álvarez, 2019).

El modelo de participación de Vogels (2002), clasifica a los padres de acuerdo con cuatro perfiles según su grado de participación en educación. El primer perfil definido por el autor es el de *consumidores*, que se refiere a aquellos que ven la educación como un producto, éste se observa en aquellos padres y madres que eligen entre los centros educativos aquel que consideran más adecuado para sus hijos e hijas y al no cumplir sus expectativas eligen uno diferente, en esta elección se basa su nivel de participación. Los *clientes*, son aquellos que delegan todos los asuntos educativos al centro escolar y los docentes, pues consideran que son ellos los expertos y responsables. Los *participantes*, son aquellos que se implican en la educación de sus hijos e hijas, colaborando activamente con los docentes a través de propuestas e iniciativas. Y los *socios*, compuesto por aquellos padres con el mayor grado de implicación escolar, pues consideran que el proceso educativo debe suceder de manera colaborativa con la escuela.

Para efectos del presente trabajo investigativo se adoptará el modelo Bipiramidal Jerarquizado de Hornby (1990), a la luz del cual se realizará el análisis y que servirá como guía para orientar la propuesta de intervención, ya que este modelo conceptualiza las variables implicadas en el ejercicio de participación entre familia y escuela (Rivas, 2007); y la relación entre la escuela y las familias desde un enfoque comprensivo e integrador, contemplando los recursos o contribuciones y las necesidades parentales. El modelo Bipiramidal de Hornby (1990) realiza el análisis en dos coordenadas: la primera los recursos disponibles y las necesidades percibidas por las familias al momento de participar; la segunda se refiere al tiempo de que disponen los padres para participar y el grado de especialización que requieren para ello.

Como recursos disponibles Hornby (1990) propone la *información*, como un grado de implicación básico y que se refiere a que los padres informen a los educadores sobre cuestiones referidas a la educación como aprendizajes adquiridos en casa, gustos, cuestiones médicas, entre otros. La *colaboración* como otro de los recursos se refiere a que los padres refuercen en casa los aprendizajes adquiridos en la escuela. Los *recursos*, tercer elemento del modelo, corresponden a las estrategias de las familias para participar y se relaciona con la colaboración de las familias al educador para desarrollar actividades en la escuela. Como cuarto elemento se encuentra la *política* y se trata de que la familia se involucre de manera activa en la toma de decisiones y organización del centro escolar (Rivas, 2007).

Con respecto a las necesidades de las familias para que su participación sea efectiva, Hornby (1990) identifica cuatro específicamente y las ordena jerárquicamente: la *comunicación* o necesidad que perciben las familias de estar informadas sobre los avances de sus hijos, así como ellas informan a la escuela sobre cuestiones de sus hijos, quiere decir que exista una comunicación bidireccional. Otro elemento señalado por Hornby (1990) corresponde a la *coordinación padre – profesor*, y es que los padres perciben la necesidad de coordinarse con la escuela para lograr coherencia entre familia y escuela. Esta coordinación puede darse para informar e informarse, resolver dudas, solicitar ayuda frente a las necesidades educativas de sus hijos o reforzar su aprendizaje.

Seguidamente, la *educación familiar*, ya que muchas familias consideran necesario recibir orientación frente a su labor educativa; lo que generalmente es el propósito de las escuelas de padres donde se brinda apoyo a las familias para tratar sobre problemas educativos o psicosociales de sus hijos. Y finalmente, para las familias se requiere *apoyo institucional*, es decir formar parte de los órganos que toman decisiones en la escuela (Rivas, 2007)

El tiempo y el grado de especialización, los componentes de la segunda coordenada en este modelo pueden ser obstáculos o facilitadores del ejercicio de la participación por parte de las familias, así Rivas (2007) señala que dar y recibir información, por ejemplo, requiere de menor tiempo y especialización que la coordinación padres – escuela; y las dos anteriores requieren menor tiempo y especialización que el desarrollo de actividades en la escuela por parte de los padres y la implicación en cuestiones burocráticas del centro escolar.

A manera de conclusión, Rivas (2007), citando a Palacios y Paniagua (1993) propone que la participación no compete exclusivamente al compromiso personal de los padres, sino que también los educadores tienen un rol fundamental. Es así que se encuentran escuelas y educadores que privilegian distintos tipos de padres: legalistas, promotores, coeducadores y clientes. Cada uno de ellos implicados por distintas motivaciones, con distintos niveles de compromiso y requerimientos de la escuela. A fin de cuentas, la participación entendida como una actitud positiva de los padres y madres con la escuela depende tanto de la iniciativa de los padres como de los centros educativos, de manera que el centro escolar debe facilitar el contacto entre ambos agentes (Rodríguez-Ruiz et. al, 2016)

6.2.4 Fomento de la Participación Familiar

Para Gomáriz, *et. al* (2020) hablar de hijos e hijas y de estudiantes o alumnos hace referencia a las mismas personas, a quienes familia y escuela tienen la labor de formar y educar. Por lo cual, es necesario y beneficioso plantear acciones conjuntas que permitan conseguir los objetivos, y para los autores, la colaboración entre la familia y los centros educativos es parte esencial.

Como lo mencionan Gomáriz, *et. al* (2020) varios autores han encontrado que la calidad de los centros escolares se asocia con la relación, comunicación y participación de las familias en la vida escolar. Entre otros, Parra, *et. al* (2014), señalan que la comunicación entre las

familias y el personal docente se traduce en coherencia educativa, así como Acuña, (2016), Bernad y Llévot (2016); Flecha (2009), Flecha, *et. al* (2009), Hernández-Prados y López (2006), Martínez y Álvarez (2005), Tellado y Sava (2010); Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2008), Páez (2015), Parra, *et. al* (2014), Parra, *et. al* (2017), Payá y Torno (2016), Redding (2000; como se citó en Calvo, *et. al*, 2016) consideran que la relación entre la familia y la escuela redundante tanto en las familias y estudiantes como en los docentes, pues contribuye al éxito escolar y genera actitudes positivas hacia la escuela, entre otros aspectos como el mejoramiento del rendimiento y la convivencia escolar, el desarrollo socioafectivo, la permanencia en la escuela y relaciones basadas en el respeto, la empatía y la confianza (Gomáriz, *et. al*, 2020).

Ahora bien, de acuerdo con los autores la escuela puede potenciar la participación familiar a través de distintas acciones y según las características propias de las familias que pertenecen al centro escolar, de manera que las formas de participación pueden ser diferenciadas entre algunas más o menos presenciales, presenciales, con intervención directa o actividades en el centro escolar o desde el hogar. Así, en 2020 el grupo Compartimos Educación propone un modelo para el fomento de la participación familiar que tiene como elemento esencial la educación en colaboración, teniendo en cuenta que a raíz del confinamiento debido a la pandemia por Covid 19 la participación de las familias se constituyó en un elemento vital. El modelo contempla siete elementos:

La formación de las familias y los docentes. Para Gomáriz, *et. al* (2020) la formación de los docentes y de las familias es importante, pues les permitirá desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico, así como adquirir competencias teóricas y prácticas usando los recursos del contexto. Esto contribuirá a mejorar la calidad de las relaciones entre la familia y la escuela, poniendo en práctica estrategias que fomenten la participación activa, la reflexión, el diálogo, entre otros. Principalmente existen dos modelos de formación, centrado en los docentes y

centrado en las familias, éste último se da generalmente en las escuelas familiares. Gomáriz, *et. al* (2020) proponen un modelo de coformación, donde se den procesos que promuevan la participación conjunta.

La comunicación entre familias y centros educativos es otro elemento que resaltan los autores si se quiere calidad educativa. Se trata de centrarse en aquello que une los procesos educativos de familia y escuela, y establecer una comunicación cercana y constante que permita acrecentar la participación familiar en los procesos educativos de sus hijos. Como se ha señalado anteriormente, varios estudios han mostrado los resultados positivos de la comunicación bidireccional entre los agentes educativos. Y la pandemia, para los autores, implica también que se hagan ajustes como el uso de los canales y herramientas virtuales, flexibilización de horarios y ampliación de los momentos de encuentro con las familias.

De acuerdo con Gomáriz, *et. al* (2020), normalmente se piensa la participación en las actividades de los centros escolares en aquellas acciones que son fácilmente reconocibles, tales como reuniones, talleres, salidas, fiestas, entre otras. Pero, en relación con este aspecto los autores proponen el trabajo en equipos colaborativos conformados por familias, docentes y estudiantes para el diseño de las actividades del centro escolar.

La asociación de padres y madres de alumnos y el consejo escolar, es otra forma de participación colectiva desde las cuales se pueden desarrollar múltiples acciones para la mejora de la calidad educativa y desarrollo integral de los estudiantes, como contribuir como socios, asistir a las actividades, colaborar en la realización de actividades, dirigir o liderar la gestión del consejo.

La implicación educativa desde el hogar, se refiere al “acompañamiento, seguimiento, disposición y apoyo que las familias brindan a los niños y niñas durante su formación integral y desarrollo como personas” (pg. 53). Es decir, la manera como las familias ejercen su rol

educativo, para lo cual (Gomáriz, *et. al*, 2020), plantean tres elementos esenciales: querer, saber y poder, al igual que de la Guardia (2003). Otros elementos son característicos de la implicación educativa desde el hogar como la comunicación con los hijos e hijas acerca de la jornada escolar, el seguimiento a las tareas escolares, las condiciones óptimas para el aprendizaje, los recursos, actividades y materiales, los espacios de ocio, hábitos de estudio, participación en actividades culturales, entre otros. Pero la pandemia exigió una mayor implicación de la familia en los procesos escolares.

Para (Gomáriz, *et. al*, 2020), el sentimiento de pertenencia se relaciona directamente con la participación de las familias. Así, si hay más posibilidades de participación más participativas serán las familias y desarrollarán mayor sentido de pertenencia, y viceversa, favorecido por el trabajo colaborativo y acogida a las familias por parte del centro escolar.

Finalmente, la participación comunitaria relación entre familia, escuela y sociedad; todos contextos educativos, se refiere a la necesidad de abrir las experiencias educativas de la familia y la escuela al ámbito comunitario, pues para los autores la participación comunitaria incide en la calidad del centro escolar acrecentando el éxito educativo ya que la interacción es en los entornos cotidianos en que se desenvuelven niños y niñas donde se da el aprendizaje.

7. METODOLOGÍA

7.1 Perspectiva Metodológica:

Dado que el presente estudio centra su interés en comprender el sentido que le otorgaron las familias a la participación familiar durante el confinamiento, se adoptó la metodología cualitativa para el desarrollo del mismo, pues la investigación de tipo cualitativo se interesa por la interpretación de la realidad humana y abordar el tema desde este enfoque permitió conocer las percepciones, experiencias y estrategias de participación de las familias en los procesos escolares durante la pandemia, a través del diálogo con los participantes. El estudio usó la hermenéutica, o el arte de la interpretación, como método para el análisis de los datos obtenidos, ya que como propone Martínez (2011), la hermenéutica permite descubrir los significados de las expresiones humanas conservando su singularidad. De manera que la interpretación de los diálogos con los participantes permitió dar respuesta al problema investigativo al conocer qué sentido adquirió para cada familia en particular la participación familiar durante el confinamiento.

Esta propuesta investigativa se orientó desde la perspectiva epistemológica del constructivismo sociocultural, cuyo principal representante es Lev Vygotsky (1989), que plantea que el sujeto construye la realidad a través de la relación con el medio ambiente (Gutiérrez, 2011) y retoma aspectos de otras corrientes teóricas, que aportan a la comprensión del problema en la medida en que se aborda desde una perspectiva relacional; si bien el constructivismo sociocultural no plantea una mirada específica sobre la familia o las relaciones familiares, brinda luces acerca de cómo se desarrolla el conocimiento en el ámbito familiar (Rodríguez, 2013), por lo cual se convierte en importante referente para el presente trabajo investigativo.

7.2 Contextualización



La investigación se desarrolló en la Institución educativa Liceo de Occidente de la Celia, Risaralda. Este Municipio constituido como tal en 1959 y ubicado en la parte central del departamento de Risaralda, en las estribaciones de la cordillera Occidental y con una superficie de 102 km, de los cuales 0.27 km corresponden al casco urbano; está conformado por 25 veredas y 1 corregimiento. En materia de economía, el mayor

empleador es el sector oficial, seguido del comité de cafeteros y la actividad económica se concentra principalmente en el casco urbano. En la zona rural se presenta mayor demanda del sector agrícola y pecuario. En cuanto al sector educativo, el municipio cuenta con dos Instituciones Educativas: Patio Bonito, ubicada en el corregimiento del mismo nombre y el Liceo de Occidente, ubicado en el casco urbano de la Celia, además cuenta con el programa educativo de Bachillerato en Bienestar Rural y el Hogar Infantil Cañaveral a cargo del ICBF.

La Institución Educativa Liceo de Occidente, fue creada en 1960 por iniciativa del párroco Luis Horacio Vélez Ochoa, el teniente Gamboa, la tesorera Fabiola Arango y el personero Alonso Loaiza; inicialmente como una institución para varones, inició labores el 1 de enero de 1962. En 1967 se fusiona con la normal de señoritas dirigida por la señora Rubiela Naranjo, adquiriendo el carácter de Colegio Mixto Liceo de Occidente. Y en 2007 mediante resolución 720 se aprueba la Institución Educativa Liceo de Occidente, que en la actualidad cuenta con 17 sedes: 3 urbanas y 14 rurales. El cuerpo docente y administrativo está compuesto por 43 docentes, 5 miembros del personal administrativo, 1 rector y 1 docente orientador. De acuerdo con su visión, el Liceo de Occidente

se proyecta al futuro como una institución donde la cultura, la ciencia, la tecnología, la democracia, el libre pensamiento y el desarrollo del individuo tengan un punto de encuentro dinámico, convirtiéndose todos ellos en el eje central del desarrollo del municipio de La Celia, llevando a la Institución Educativa “Liceo de Occidente” a convertirse en el ámbito regional en una de las mejores instituciones por sus excelentes servicios educativos. De la Institución Educativa “Liceo de Occidente” egresarán jóvenes con formación humanista, amantes del conocimiento y defensores de la dignidad humana, con una comprensión correcta de la democracia y el respeto a la diferencia; privilegiando el bienestar y la calidad de vida de la comunidad. La Institución Educativa “Liceo de Occidente”, liderará para el año 2022 procesos internos de calidad, consolidando el mejoramiento continuo de su comunidad educativa, caracterizada por la calidad en la prestación de sus servicios y en la formación de sus estudiantes, orientándoles en la adquisición de competencias laborales, ciudadanas y comunicativas (PEI, p35).

La Institución Educativa Liceo de Occidente atiende a una comunidad de aproximadamente 550 familias Celianeces desde el nivel de preescolar hasta educación media, que se encuentran en estratos socioeconómicos del 1 al 3; la mitad de ellas habitan la zona rural y la mitad habitan la zona urbana. Al igual que todas las Instituciones Educativas del sector público se rige por las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y particularmente de la Secretaría de Educación de Risaralda en su funcionamiento y en lo que se refiere a la vinculación de las familias en consejos de padres cuenta con un padre o madre como integrante del comité de convivencia escolar y un padre o madre como representante en el consejo directivo. Además, las familias se vinculan en asambleas generales de padres de familia y reuniones periódicas de entrega de informes académicos, durante las cuales también

se desarrolla la escuela de padres; y citaciones individuales por parte de docentes, directivos y orientación escolar. Durante el confinamiento por Covid 19 la Institución Educativa, así como otras a nivel mundial hizo uso de las herramientas tecnológicas a disposición con el propósito de continuar en contacto con las familias, así, se crearon grupos de whatsapp por grado con el fin de enviar a los estudiantes las actividades escolares y asesorarlos vía mensajes, videos o llamadas telefónicas; al igual que con los padres de familia, con quienes se estableció contacto a través de llamada telefónica y con envío de folletos para el manejo de temas concernientes a la escuela de padres. Mientras en el caso que las familias no contaran con herramientas tecnológicas se recurrió a elaboración de guías y entrega en físico cada tres semanas.

De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda – 2018, y según las cifras del DANE, el Municipio de La Celia tiene una población de 8522 habitantes, distribuidos entre la zona rural y urbana. La Celia se caracteriza por ser un municipio rural, del total de su población, el 60,9% está asentado en el campo y el 39,1% en la zona urbana. En cuanto a la distribución de la población por sexo se tiene que el 52,8% son hombres y el 47,2% son mujeres. La pirámide poblacional de este municipio presenta un angostamiento en el rango entre los 20 y 49 años de edad, como consecuencia de la migración de la población económicamente activa hacia otros centros urbanos del país y hacia otros países en busca de mejores oportunidades labores. Lo que genera consecuencias en lo que se refiere a la conformación y dinámicas de las familias y las problemáticas derivadas de ello, que se manifiestan principalmente en la población de NNA. En el municipio de La Celia no existen resguardos indígenas; sin embargo, algunas familias pertenecientes a la etnia *embera chamí* se han asentado en la zona rural y se dedican a la agricultura. Estas familias provienen principalmente del noroccidente del departamento de Risaralda, además se encuentra un promedio de 1.181 personas en condición de víctima, distribuidas tanto en la zona urbana como rural. Actualmente también se encuentran

asentadas en el territorio de la Celia familias de origen extranjero, principalmente venezolano, quienes se dedican a la agricultura, están empleadas en el comercio o en labores domésticas (Plan de Desarrollo Municipal 2020 – 2022, p14).

7.3 Criterios de Selección de la Población

La población se seleccionó con la ayuda de los docentes de grado segundo y tercero, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Familias con niños y niñas en edad escolar entre 2º y 3º de primaria
- Familias que convivan con los niños y niñas, y que acompañen su proceso de formación escolar
- Familias no transnacionales
- Familias que hayan permanecido vinculadas a la Institución Educativa antes y durante la pandemia por Covid 19
- Familias de la zona urbana del Municipio de la Celia
- Familias que deseen participar voluntariamente del trabajo investigativo

7.4 Población

La población objeto de investigación se encuentra conformada por 4 familias pertenecientes a la Institución Educativa Liceo de Occidente del Municipio de la Celia, Risaralda. En todos los casos quien participó de la entrevista fue una mujer, la madre de familia, quien recoge la voz de la familia. Dos (2) de las cuatro familias participantes son de tipología nuclear con padres que conviven, una (1) de ellas casada y con dos (2) hijas la otra en unión libre con una (1) hija. Otra de las familias es de tipología monoparental con jefatura femenina e hijos de dos uniones conyugales, en la cual solo conviven madre e hijos, y la última de tipología reconstituida donde la madre convive con su segunda pareja (quien no tiene vínculo sanguíneo con el niño) en unión libre, con el hijo de dieciocho años de su pareja y con

una (1) hija de seis meses en común. La edad de las entrevistadas oscila entre los 25 y 38 años y de sus conyugues entre los 33 y 50 años. En cuanto al nivel de escolaridad de las entrevistadas se encuentran dos (2) en el nivel profesional, uno (1) en el nivel de artes y oficios y uno (1) en el nivel de bachiller. Y sus conyugues se encuentran dos (2) en el nivel de técnico, uno (1) en el nivel de profesional, y uno (1) en el nivel de bachiller. En relación con la ocupación laboral en una (1) de las familias la mujer se dedica al hogar mientras su conyugue se encuentra vinculado laboralmente como administrador. En una (1) ambos conyugues trabajan de manera independiente en sus negocios en el sector de servicios. En una (1) la madre trabaja como comerciante independiente y es quien sostiene el hogar mayoritariamente. Y en una (1) ambos conyugues se encuentran ocupados laboralmente la mujer en el sector oficial y su conyugue como agricultor. Acerca de la distribución de las labores domésticas, en las cuatro familias es la mujer quien se encarga de la limpieza de la vivienda; lavado, planchado y organización de la ropa; cuidado de niños, adultos mayores o personas enfermas. En cuanto a la preparación de alimentos en tres (3) de las familias es la mujer quien se encarga y en una de ellas es su conyugue. En relación con las actividades de tiempo libre que realizan las familias predominan las actividades deportivas y el ejercicio, que las cuatro (4) familias mencionaron.

7.5 Técnica Para la Recolección de Información

La técnica seleccionada para el trabajo de campo fue la entrevista semiestructurada, ya que con ella se pueden explorar los puntos de vista subjetivos de distintos grupos sociales. Además, este tipo de entrevista por ser relativamente abierta permite que los entrevistados expresen sus puntos de vista (Flik, 2007), lo cual se consideró pertinente dado el objetivo del presente estudio investigativo. La construcción de la guía de entrevista se realizó teniendo en cuenta los objetivos del estudio, inicialmente graficando una tabla de dos columnas donde se

ubicaron los objetivos en una columna y en la otra las preguntas que pudieran responder a dicho objetivo. Se realizó un encuentro con cada familia, que fue grabado en audio (ver anexo).

7.6 Instrumento Para la Recolección de Información

Se utilizó como instrumento la ficha de caracterización sociofamiliar, que permite obtener información acerca de las condiciones materiales de vida, experiencias y relaciones sociales que viven los niños y niñas, y sus familias. De manera que el objetivo de usarla como instrumento de recolección de información permitió obtener datos acerca de las condiciones generales de las familias participantes: composición familiar, edad, nivel educativo, género, actividad económica familiar, entre otros temas; de los cuales pueden emerger categorías de análisis, teniendo en cuenta que en algunos estudios hallados en el rastreo de antecedentes las condiciones socioeconómicas de las familias influyen de alguna manera en su participación en la escuela. En la ficha se tuvo en cuenta a los integrantes de la familia que conviven con el niño o niña (ver anexo).

7.7 Proceso Metodológico

7.7.1 Momento Uno: Formulación del Proyecto de Investigación

Esta primera fase involucró la elaboración de antecedentes, planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos, marco teórico y propuesta metodológica; con el objetivo de formular la propuesta investigativa. Desde el inicio se estableció el interés sobre la relación familia – escuela y con este marco general se realiza el rastreo bibliográfico de antecedentes. Después de haber establecido el panorama general a partir de lo hallado en la búsqueda, se delimitó el interés específico atendiendo a lo experimentado en el ámbito laboral por la investigadora y al hecho de que se trataba de una situación actual. El planteamiento del problema investigativo orientó la elección de las técnicas e instrumentos a utilizar para la

recolección de información. La conclusión de este primer momento es la evaluación de la propuesta de investigación.

7.7.2 Momento Dos: Recolección de la Información

Este momento comprende la validación de la entrevista semiestructurada con una prueba piloto y la realización del trabajo de campo:

- Elaboración del consentimiento informado para las familias (ver anexo)
- Elaboración de solicitud de autorización al rector para realizar el proyecto investigativo con las familias pertenecientes a la Institución Educativa Liceo de Occidente.
- Prueba piloto de la entrevista semiestructurada
- Selección de la población y establecimiento de contacto con las familias a través de los docentes de grado 2º y 3º de primaria de la sede María Auxiliadora del Liceo de Occidente.
- Acercamiento a las familias para establecimiento de acuerdos y realización de entrevistas

7.7.3 Momento Tres: Sistematización y Análisis de la Información

En este momento se involucró la transcripción de entrevistas y seguidamente un proceso de organización, clasificación y codificación de la información de manera manual a través de la identificación de datos relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, que correspondió al proceso de sistematización de la información. Con el fin de obtener información detallada que permitiera un acercamiento a la pregunta de investigación, se utilizó como instrumento una tabla donde se organizó la información en tres columnas. En la primera de ellas se tuvieron en cuenta aquellas dimensiones de la teoría de la participación de Hornby (1990) sobre las cuales las entrevistas arrojaban información, en la segunda columna se agruparon los relatos de las familias con respecto a dicha dimensión y en la tercera columna se

identificó a cuál de los dos objetivos específicos del trabajo investigativo le aportan dichos relatos. Así, a través de la clasificación de los datos con respecto a los a las dimensiones y los objetivos, se plantearon dos categorías de análisis principales y emergieron otras dos. En cuanto al análisis de la información cobró gran importancia el proceso de sistematización de la información, pues para el establecimiento de categorías de análisis se tuvo en cuenta la pregunta inicial de donde surge la investigación, la literatura consultada sobre el tema y el análisis del discurso de los participantes. Las categorías incluidas en el apartado de resultados y discusión se definieron por saturación y emergencia.

Tabla 1. Ejercicio de categorización de las entrevistas

EJERCICIO DE CATEGORIZACIÓN DE ENTREVISTAS			
Relatos	Categoría según las dimensiones de participación	Objetivo al que aporta	Categoría emergente

7.7.4 Momento Cuatro: Interpretación

A partir del análisis de la información, a través del establecimiento de relaciones entre las distintas fuentes: pregunta investigativa, literatura sobre el tema y entrevistas; se realizó la interpretación de los datos teniendo en cuenta el contexto sociocultural de las familias participantes y el momento histórico en el cual se da el acercamiento con las mismas. Además, las dimensiones de participación propuestas en el Modelo Bipiramidal de Hornby (1990), planteadas en dos coordenadas: recursos y necesidades, tiempo y grado de especialización. También se tuvo en cuenta otras fuentes que aportan al objeto de la investigación, en relación con las voces de las familias y el objeto de estudio de la maestría en Intervención en Relaciones Familiares.

9. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado tiene como finalidad dar a conocer el sentido que las familias de la Institución Educativa Liceo de Occidente le otorgan a la participación familiar durante la etapa de confinamiento por Covid 19, a partir de la información proporcionada en las entrevistas por las familias participantes del estudio, y correspondiente a la fase de análisis e interpretación.

Como resultado de la etapa de análisis se plantean cuatro categorías, que se presentan en cuatro capítulos correspondientes. De manera que, en el capítulo uno se recogen las percepciones de las familias sobre su participación en la escuela durante el confinamiento. En el segundo capítulo se identifican las estrategias de participación familiar desarrolladas por las familias durante el confinamiento. El tercer capítulo corresponde a una categoría emergente que se desarrolla desde la perspectiva de género, ya que en el curso del estudio se observa como un tema que cobró relevancia. El cuarto y último capítulo, al igual que el tercero, se trata de una categoría emergente, en el cual se desarrollan reflexiones de las familias a partir de la experiencia del confinamiento.

En adelante las familias serán identificadas como F1, F2, F3 y F4 en cada uno de los apartes en que sus voces sean citadas, lo cual se visualizará dentro de todo el apartado que prosigue.

9.1 El Apoyo Familiar en el Marco del Confinamiento por Covid 19.

El establecimiento de relaciones entre los referentes teóricos y las entrevistas realizadas arrojan algunos puntos de encuentro y desencuentro con respecto a la participación familiar en la escuela. Para empezar, es importante resaltar que los referentes teóricos encontrados en la búsqueda bibliográfica están principalmente planteados desde la mirada de la escuela, mientras que el trabajo investigativo que aquí se presenta tiene el especial interés de aportar a la comprensión de la participación familiar desde la mirada de las familias, para lo que las

entrevistas realizadas constituyen la fuente esencial. Así pues, de acuerdo con los referentes teóricos la participación en términos amplios, se refiere a “tomar parte activa de algo”, que quiere decir asumir la responsabilidad en una tarea, compartiendo ideas y tomando decisiones (Gervilla, 2016), por consiguiente la participación familiar en educación se entiende como la manera en que las familias se vinculan en los procesos escolares de NNA, a través de dos actores principales, familias y maestros; lo que requiere de acuerdo con De la Guardia (2003), de tres aspectos esenciales: motivación para participar, formación y espacios de participación, es decir querer, saber y poder (Gomáriz, *et. al*, 2020). Pero, además según Correa, *et. al* (2016) y Gervilla (2016) existen otros factores asociados a las familias como el tiempo con que cuentan para participar; y a los maestros, como su percepción frente a las familias que en general conciben como ausentes; factores que pueden facilitar u obstaculizar la vinculación entre familia y escuela (Barbato y Ricco (2012).

Desde la perspectiva de la escuela la participación familiar está supeditada en gran medida a los espacios de participación, que Méndez (2011) define como formales e informales, programados por la escuela y en los que las familias se insertan por petición de la misma. Sin embargo, durante el confinamiento por Covid 19, ante la imposibilidad de asistir de manera física a la escuela, ella dispuso de la realización de guías y los medios tecnológicos, como herramientas principales para el desarrollo de los contenidos escolares, con el fin de garantizar a los NNA la continuidad de su proceso educativo. De manera que, para la escuela, las familias participaron en los procesos escolares de niños y niñas durante el confinamiento en la medida en que cumplieron con las actividades escolares, desarrollando las guías, realizando actividades didácticas por solicitud del educador, las cuales enviaban de vuelta por medio de correos electrónicos o mensajes de whatsapp; y reforzando en casa aquellos contenidos

aprendidos con el docente, lo que de acuerdo con Hornby (1990; como se citó en Rivas, 2007), se entiende desde la dimensión de la colaboración.

Mientras que, para las familias entrevistadas, la participación familiar en la escuela tiene un sentido distinto, que va más allá de su presencia física - dos de las cuatro familias entrevistadas tienen en cuenta la asistencia a reuniones como forma de participar- y del cumplimiento de las actividades escolares; y durante el confinamiento ese sentido que le otorgan las familias se afianzó con más fuerza, pues además de incluir la colaboración en los términos planteados anteriormente, para las familias se trató de “apoyar”, es decir, de estar presentes física y emocionalmente para sus hijos en sus “procesos educativos, culturales y deportivos” (F1).

El apoyo familiar se convirtió en la forma principal de las familias para participar durante el confinamiento por Covid 19, lo que requirió de distintas actividades, ajustes en términos de las dinámicas familiares y retos que las familias debieron asumir con el propósito de transitar de la manera más armónica la escuela en casa y conseguir óptimos resultados en cuanto al proceso educativo de sus hijos. Durante el confinamiento la escuela se trasladó a la intimidad del hogar y las familias pusieron al servicio de sus hijos todos los recursos con que contaban (Hornby, 1990; como se citó en Rivas, 2007) para asumir la responsabilidad frente a sus las implicaciones escolares y emocionales.

De acuerdo con sus relatos, las familias comprenden el apoyar a partir de todas las actividades cotidianas que realizan en familia y a través de las cuales educan y acompañan los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus hijos (LaCasa, 1997; Palacios y Rodrigo, 2014; Quintana, 2016), se trata de “enseñar”, “ayudar” (F1) y “acompañar” (F2, F4), generar las condiciones óptimas para que sus hijos aprendan e incluso diseñar estrategias haciendo uso de sus conocimientos y métodos para transmitir o reforzar los contenidos de la escuela.

Para Gomáriz, *et. al* (2020):

La implicación familiar desde el hogar consiste en el acompañamiento, seguimiento, disposición y apoyo que las familias brindan a los niños y niñas durante su formación integral como personas, a través del aprendizaje. Es la forma más directa, natural y espontánea a través de la cual las familias ejercen su papel en la educación de sus hijos (Pág 53).

Es así como el apoyo familiar durante el confinamiento en 2020 se expresó de diversas formas:

Proveer: para las familias la participación familiar inicia desde cubrir las necesidades y condiciones básicas de niños y niñas para que éstos puedan estudiar. Así, se encargan de aspectos como su alimentación, que cuenten con sus uniformes e implementos para asistir a la escuela; incluso algunas veces de acercarse a la escuela para llevarles y compartir con ellos el desayuno en horas de descanso; además también se encargan de estar pendientes de que lleven sus trabajos. Es decir, de que "...no le falte lo que necesita en la escuela" (F4). De igual forma, durante el confinamiento, las familias proveyeron a los niños y niñas los recursos para facilitar su continuidad con su proceso académico, esto incluyó en algunas ocasiones además de la alimentación, lavado y organización de trastes y ropa; disponer de sus celulares personales y acceso a internet para que ellos pudieran elaborar las actividades requeridas por el docente, enviarlas o realizar búsquedas; así como asignar horarios y espacios de la casa para distintos momentos: realización de tareas, juegos, espacios de encuentro etc.: "...yo le ponía horarios para hacer tareas y horarios para compartir" (F2); y generar actividades educativas y de esparcimiento, de manera que el proceso escolar pudiera ser más didáctico y contrarrestar lo monótono que pudiera ser para ellos: "...distribuíamos el tiempo en el día para que a ella no se le volviera eso tan aburridor" (F1).

Guiar: las familias cumplen un rol importante en los procesos de desarrollo y aprendizaje de NNA, pues son su referente principal. Los NNA aprenden desde la experiencia vivida en su entorno familiar, allí se crean hábitos, costumbres, formas de actuar y formas de pensar (Gervilla (2016), ya que son los miembros de su familia quienes se encargan de proveerlos de los valores del grupo social en que se encuentran inmersos, cumpliendo la labor fundamental de introducirlos en la cultura (Rodríguez, 2013). Es así como para las familias, apoyar también es “guiar” su comportamiento, sus valores, en la realización de tareas, en la construcción de las relaciones con los otros, pues los escuchan cuando se presentan conflictos con sus pares y les ayudan a tramitar sus emociones; y median en la relación con los profesores: “... guiándolos cuando se trata de los conflictos que se presentan en los colegios con los compañeros, ayudándoles a sobrellevarlos... la relación con los profesores” (F3).

Cumplir con los compromisos escolares y seguimiento del aprendizaje en casa: durante el confinamiento las familias asumieron un rol esencial, se convirtieron en “todo” (F2), pues además de cumplir con su labor de proveer y guiar, pasaron a ser maestros “...ya era familiar y docente también” (F3), para ayudar a sus hijos con la realización de tareas y actividades solicitadas por el maestro: “...hacíamos cosas con reciclajes, audios, videos...” (F2) a pesar de sentir vergüenza por hacer cosas que no se imaginaban haciendo. Dichas actividades pusieron a prueba sus propios conocimientos y habilidades, algunas de ellas desconocidas para las propias familias; y ponen de manifiesto la importancia de una relación de colaboración entre familia y escuela para el éxito académico y desarrollo integral de niños y niñas, así como para la optimización de los recursos y potencialidades de todos los agentes implicados en el proceso educativo. Esta implicación de los padres en el proceso escolar, entendida desde el modelo de Hornby (1990), como colaboración, se concibe en el Modelo de las Esferas Superpuestas de Epstein (1990), como seguimiento del aprendizaje académico en casa, que se refiere a la

implicación y ayuda parental en la realización de actividades de aprendizaje del hijo o hija (Blanco, 2019). Pero, además de la colaboración, para Epstein (1990), el seguimiento del aprendizaje académico en casa implica diálogos sobre la vida y jornada escolar, temas sobre los cuales el modelo de Hornby (1990) no hace énfasis; pero que en la práctica son estrictamente necesarios para lograr resultados positivos. Lo que nos lleva al siguiente punto.

Comunicación docente/familia: con el desarrollo de la escuela en casa, la colaboración efectiva de las familias requirió más que nunca de la comunicación constante, fluida y efectiva entre la familia y los maestros, y del reconocimiento de la importancia de cada uno de ellos en el proceso escolar de niños y niñas, pues sin ellos la continuidad no habría sido posible. Como propone Epstein (1990), la comunicación bidireccional en el proceso educativo es esencial entre padres, maestros, cuidadores y docentes sobre características personales de hijos e hijas, progreso académico de los y las estudiantes, expectativas formativas y aspectos relacionados con el currículum y organización escolar. Así, las familias mencionan que debieron establecer contacto permanente con los maestros principalmente para recibir orientaciones, coordinar actividades y aclarar dudas: "...cuando empezaron a estudiar la profe siempre estuvo ahí, con asesoría. Uno le decía "profe venga" y ella siempre estuvo ahí dispuesta para ayudarnos en las dudas" (F1).

Analizados los relatos de las familias desde el Modelo Bipiramidal de Hornby (1990) se identifican algunos de los recursos y necesidades planteados por el autor como implicados en la participación entre familia y escuela, entre ellos la información, la comunicación y la coordinación padre/profesor.

Búsqueda de recursos para la comprensión de las actividades escolares: las familias apoyaron los procesos escolares desde sus saberes poniendo al servicio de la escuela y de sus hijos sus conocimientos y recursos, configurándose como mediadoras en los aprendizajes

de niños y niñas, lo que hace referencia a los planteamientos de Vygotsky (1989), ya que cuando no contaban con el conocimiento requerido para colaborarles se encargaban de buscar la solución, ya fuera con el apoyo de parientes, dividiéndose entre padres y madres las actividades según el grado de complejidad o experticia, contratando profesoras particulares o amigas, realizando consultas online o pegando ayudas didácticas en las paredes y puertas de la casa: "...entonces yo siempre estoy allí y si ella tiene dudas en algo yo busco a mi hermano, con mi esposo, una amiga, la misma profe, busco solución" (F1). La búsqueda de recursos, permite visualizar uno de los grandes retos que supuso para las familias el apoyo familiar durante el confinamiento y que configura uno de los más importantes puntos de encuentro entre los aspectos mencionados por el modelo de Hornby (1990), De la guardia (2003) y las familias entrevistadas y se refiere al grado de especialización que requiere participar.

El grado de especialización es uno de los aspectos que las propias familias mencionan como un obstáculo para su vinculación con la escuela, por no sentirse "idóneas" (F1) para enseñar. Por tal motivo asumir la escuela en casa les generó tensiones, además del temor y la incertidumbre debidos a la pandemia; ya que en su rol de educadoras se encontraron frente a una serie de situaciones que no sabían cómo abordar (Gomáriz, *et. al*, 2020), principalmente porque consideraban que no estaban preparadas para enseñar a sus hijos los contenidos de la escuela y por sentir como un compromiso muy grande que de su labor como educadores dependieran sus progresos:

Estaba en mi responsabilidad no solamente lo moral, lo ético, tantas cosas, sino que también estaba en mis manos enseñarle a aprender a leer y escribir y que fluyera bien, y muchas cosas, matemáticas también, las multiplicaciones y ese tipo de cosas (F3).

Enseñar: para las familias apoyar implica "enseñar" (F1), pues comprenden claramente que en las relaciones intergeneracionales es el adulto quien tiene el conocimiento y la

presencia de quienes conviven con el menor facilita las posibilidades de aprendizaje (Rodríguez, 2013). Las familias tienen sus propios métodos para enseñar, desde la naturalidad de lo cotidiano y a través de sus interrelaciones con NNA: “hubo mucha exploración...” (F3). “...se pegaron cosas didácticas en las paredes y en las puertas” (F3), sin embargo, el confinamiento introdujo a las familias en nuevos lenguajes y en los métodos de la enseñanza formal. Las familias debían “ingeniárselas” (F4) para explicarle a sus hijos o preguntar a amigos: “venga cómo hago esto, cómo hago lo otro pa’ que ella me entienda” (F4); lo que en algunas ocasiones los convirtió en traductores del docente.

Motivar: el apoyo a los procesos escolares por parte de las familias durante el confinamiento en 2020, fue esencial para la permanencia de NNA en el sistema educativo, pues en gran medida fue la “ayuda”, el “apoyo” (F1), “el acompañamiento” (F2, F4) que brindaron las familias desde el hogar lo que permitió que muchos de los NNA no desertaran de la escuela. Para ello, además de colaborarles con las actividades escolares, con todo lo que implicó; se encargaron de generar otro tipo de espacios, dentro de la casa, en los cuales ellos pudieran disiparse y no sentir el proceso escolar tan “aburridor” (F1), además de motivarlos cuando la virtualidad y el encierro les generaban dificultad: “bueno, hágale pues que usted puede, levántese pues, hágale que usted es capaz” (F2). Para Epstein (1990), el seguimiento del aprendizaje académico en casa implica la motivación y ánimo ante el estudio como una actitud parental, que durante el confinamiento fue vital.

En suma, para las familias participar se trata de apoyar y estar para sus hijos cuando ellos los necesiten, lo que incluye suplir las necesidades básicas y afectivas de niños y niñas; ayudarles en las tareas; buscar ayuda cuando no tienen el conocimiento suficiente para explicarles; establecer contacto con los maestros para comprender y transmitir a sus hijos lo que deben hacer y para comunicarles sus progresos o preguntar por sus desempeños; reforzar

las actividades escolares en casa; generar sentido de pertenencia y motivarlos a asistir a la escuela. Pero además de todo lo anterior, que se acentuó durante el confinamiento, las familias asumen y asumieron la responsabilidad del manejo de las emociones de sus hijos. Es decir, desde la perspectiva de las familias el concepto trasciende lo que la escuela entiende por participación familiar, ellas tienen que ver con todo:

Nosotros los padres de familia no vamos a estudiar directamente, pero cumplimos un rol muy importante con nuestros hijos porque somos los que le hacemos un acompañamiento en la casa y dirigimos todo...tenemos que ver en absolutamente todo el proceso y el progreso de los niños (F3).

Sí bien los modelos teóricos de participación familiar, permiten visibilizar algunos aspectos de la relación familia y escuela, terminan supeditándola a la instrucción del maestro. Pero, durante el confinamiento las familias no se limitaron a cumplir con las actividades escolares y reforzar los aprendizajes en casa, sino que apoyaron a sus hijos y esto implicó todo el tejido familiar, sus dinámicas, saberes, recursos, la educación familiar y sus prácticas cargadas de sentido y afecto; que a los ojos de la escuela y los maestros tienden a ser “invisibles” (F3), por no considerarlas actividades que aporten al saber formal. De manera que, como lo afirman algunos autores, es necesario que la escuela y los maestros se formen en el trabajo con familias y sean conscientes de su rol en la participación familiar (Berzosa et. al, 2009; García-Sanz, *et. al*, 2020; Jurado, 2009;), así como unificar criterios frente a lo que espera la familia de la escuela y la escuela de la familia, ya que en lo que respecta a los resultados de la presente investigación las familias participaron efectivamente durante el confinamiento por Covid 19, y de su participación dependió en gran medida que niños y niñas culminaran su proceso escolar y la escuela pudiera continuar impartiendo enseñanzas.

Así mismo, dichos modelos permiten comprender los elementos implicados en la participación familiar en la escuela, pero no el impacto que a nivel de las familias tuvo la inserción de la escuela en la casa, lo que les representó grandes desafíos a las familias; pues debieron adaptarse a la dinámica formal de la escuela, que les supuso un gran esfuerzo, ya que como refieren Navas, *et al* (2004) los contenidos y métodos con que la escuela enseña difieren de los contenidos y métodos con que la familia educa; en la escuela la transmisión de contenidos se planifica de manera organizada, mientras en la familia el individuo aprende de manera natural, a través de las prácticas familiares (Quintana, 2016) y sus métodos consisten en el consejo, la explicación y el ejemplo (Rodríguez, 2018).

9.2 Estrategias de Participación Familiar Durante el Confinamiento por Covid 19

Como se ha mencionado a grandes rasgos, el confinamiento supuso retos para los miembros de la familia y para la vida familiar en todas sus dimensiones, y el traslado de la escuela al hogar fue una de las situaciones de mayor complejidad que las familias afrontaron. El apoyo escolar demandó a las familias la necesidad de realizar transformaciones y adaptaciones en las dinámicas familiares, recordar contenidos o buscar maneras de llegar a ellos, establecer contacto con otras personas, y nuevos canales de comunicación con la escuela, accediendo a herramientas nuevas, redefinir los espacios de la vivienda, etc., y encontrar el equilibrio entre todas sus ocupaciones con el fin de que sus hijos e hijas respondieran efectivamente a los compromisos escolares, lo cual les implicó poner en marcha distintas estrategias; entendiendo las estrategias como actividades, técnicas y recursos que permiten la realización de un proceso. En palabras de Smith y Ragan (1999), una estrategia tiene que ver con una organización secuencial de un contenido a enseñar, selección de medios para la enseñanza y la organización de quien aprende.

Existen también estrategias educativas, entendidas como procedimientos o recursos utilizados por agentes de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984, Shell, 1988, West y Wolff 1991; como se citó en Díaz y Hernández, 1999). Es así que, la familia como agente educativo, también crea estrategias de enseñanza desde su historia, su contexto, sus relaciones familiares y con el entorno; las cuales resultan en las prácticas educativas familiares (Palacios y Rodrigo, 2014), y a través de ellas los miembros adultos de la familia realizan el trabajo de introducir a los miembros menores en los elementos de su cultura, brindándoles una estructura como andamiaje, entendido éste de acuerdo con Holton y Clarke (2006) como *un acto de enseñanza que apoya la construcción inmediata del conocimiento por el principiante y proporciona la base para el futuro aprendizaje independiente del individuo* (Pág. 131).

Durante el confinamiento, las familias soportaron los procesos de aprendizaje de niños y niñas desplegando estrategias como mediadoras de la enseñanza, construidas a partir de sus conocimientos y habilidades, de la gestión de los recursos familiares, personales y materiales, y el aprovechamiento de las posibilidades de su entorno. Cabe resaltar dos aspectos relevantes que permitieron a las familias entrevistadas transitar el confinamiento y la pandemia en general, y que están relacionados directamente con los recursos familiares, uno de ellos la capacidad de afrontamiento y el otro, la resiliencia. Lazarus y Folkman (1984) definen el afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Pág. 141). Así, las estrategias de afrontamiento constituyen herramientas o recursos que el sujeto desarrolla para hacer frente a demandas específicas, externas o internas. De igual manera, el afrontamiento familiar es una respuesta grupal coordinada por las reglas que rigen el grupo familiar (Galindo y Milena, 2003).

El afrontamiento familiar se manifestó en las familias participantes del proyecto investigativo durante el confinamiento en su capacidad de movilizarse y poner en acción medidas frente a las exigencias de la situación, que se transformaron durante el curso de la crisis, fueron recursivas y actuaron en la perspectiva del futuro y esa postura les permitió su adaptabilidad y supervivencia.

Las familias fueron resilientes, tuvieron la capacidad de sortear la situación y continuar, aun existiendo aspectos negativos. Estrictamente hablando la resiliencia es un término que en la física se refiere a la capacidad de un cuerpo para resistir una fuerza, y en el caso de las personas se trata del poder para hacer frente a las adversidades de la vida, transformando el dolor en fuerza motora para fortalecerse y salir fortalecido de ellas (Cyrulnik, 2001). La resiliencia familiar se refiere a procesos de superación y adaptación que tienen lugar en la familia como unidad funcional (Walsh, 2004) gracias a que existen factores de protección familiar como la cohesión familiar, flexibilidad familiar, comunicación familiar y los significados familiares. Para Walsh (2004) los principales factores protectores son el apego adecuado y apoyo, la disciplina y monitorización, y la calidez. Por su parte Black y Lobo (2008), proponen como factores de resiliencia familiar: un panorama positivo, espiritualidad, acuerdos entre los miembros de la familia, flexibilidad, comunicación familiar, administración financiera, tiempo en familia, recreación compartida, rutinas y rituales, y redes de apoyo.

En la década de 1950 Hill (Gómez y kotliarenco, 2010), desarrolló una interpretación sobre la resiliencia familiar a partir de investigaciones realizadas sobre las trayectorias familiares de afrontamiento del estrés, en la cual identifica tres etapas seguidas a una crisis familiar: un periodo de desorganización, enmarcado en el incremento de conflictos, búsqueda de formas de afrontamiento, y una atmósfera de confusión enojo y resentimiento. Un periodo de recuperación, caracterizado por el descubrimiento de nuevos medios para ajustarse a la crisis y

un periodo de reorganización, donde la familia se reconstruye hasta o por encima del nivel de funcionamiento anterior a la crisis.

En suma, las estrategias desplegadas por las familias se basaron en el uso de factores protectores familiares y su capacidad para autogestionar sus recursos, quiere decir las habilidades familiares puestas al servicio del sostenimiento de la familia, con el propósito de ajustarse, adaptarse y sobrevivir a la crisis ocasionada por el confinamiento. La primera de dichas estrategias se basa en el aprovechamiento de las posibilidades del entorno, las siguientes en la gestión de los recursos familiares propios. A continuación, las veremos:

9.2.1 Activación de las Redes Sociales Como Recurso Para los Retos Escolares Durante el Confinamiento por Covid 19

Todo el proceso de la escuela en casa, y en particular, la participación familiar en los procesos escolares de niños y niñas fue uno de los aspectos que más desafío representó para las familias durante el confinamiento, debido a que les exigió rememorar sus años en la escuela para traer contenidos vistos años atrás o aprender algunos nuevos, es decir, tener un nivel de conocimiento que les permitiera apoyar las actividades escolares de niños y niñas o un cierto grado de especialización en la materia (Hornby, 1990): "...que hay veces uno no se acuerda de eso, hay veces que uno dice "Virgen del Carmen" pues si hace 22 años que salí del colegio" (F2).

A las familias entrevistadas les demandó recurrir en algunos casos a sus redes sociales en busca de apoyo para la comprensión de las actividades escolares cuando su conocimiento no fue suficiente, siendo ésta una de las estrategias más comúnmente desplegada por las familias durante el confinamiento.

El término red, en el sentido que se utiliza aquí, es una construcción teórico – sociológica empleada en la segunda mitad de los años cincuenta y representa el tejido de

contactos y relaciones que la persona construye en torno a sí misma en su cotidianidad. Para Barnes (1972; como se citó en Sluzki, 1996) la red social evoca el conjunto de relaciones y vínculos en los cuales la persona se encuentra inmersa, lo que origina la concepción de la persona como un sujeto en interacción con otros. Así, la red social se puede definir como *un grupo de personas, bien sea miembros de una familia, vecinos, amigos o instituciones capaces de aportar un apoyo real y duradero a un individuo o familia* (Speck, 1989).

Para Sluzki (2009) la red social personal es la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas, que contribuyen a su autorreconocimiento como individuo e imagen de sí y existen distintos tipos de redes de acuerdo con intereses comunes: económicos, afectivos, culturales, etc. La familia, la escuela, los vecinos, los amigos conforman redes sociales, que en una determinada situación se convierten en redes de apoyo.

La teoría de las redes sociales proviene de corrientes de pensamiento como la psicología, la sociología, la antropología y la matemática. Desde la corriente psicológica la Teoría de la Gestalt aporta fuertemente a la comprensión de las redes sociales a partir de los conceptos de Kurt Lewin, para quien la percepción y el comportamiento de los individuos de un grupo, así como la propia estructura del grupo, se inscriben en un espacio social formado por dicho grupo y su entorno, configurando un conjunto de relaciones, que pueden ser analizadas formalmente por procedimientos matemáticos. Otra de las fuentes de las redes proviene del estructural funcionalismo antropológico desarrollado en Harvard de los años treinta al cuarenta por L. Warner y E. Mayo a través de sus investigaciones sobre la estructura de grupos y subgrupos con la utilización del sociograma (Lozares, 1996).

Durante el confinamiento las familias acudieron a sus redes sociales, la pareja, hermanos, abuelos o abuelas, amigos/as, docentes y una profesora externa: "...Entonces fue como ese proceso de empezar, de mirar, de buscar ayuda de amigas..." (F1).

Yo también llamaba a una amiga profesora que se llama Martha Isabel, ella estuvo viniendo a dármele unas clases a la niña, pero cuando ya se podía como salir un poquito, ella vino y me le dio unas clases como unas asesorías como para que ella se nivelara (F1).

Mi esposo y yo principalmente, pero mi hermana que trabaja en la Alcaldía cuando yo necesitaba fotocopias o cosas así la llamaba “Diana colabóreme con tal cosa” y se lo mandaba y ella me hacía las fotocopias (F2).

Mi papá para la literatura ha sido un genio, él devora libros y sabe mucho de ortografía y estudia mucho eso, entonces él me ayudó mucho para yo volver a recordar muchas cosas, sobretodo para Mauricio y comenzar con Juan Martin. El resto de procesos los hacía yo y el padre de uno de mis hijos que venía a visitarnos a estar con nosotros, él es profesor del área de sociales y nos acompañó muchísimo, me sirvió muchísimo porque él si tiene las técnicas (F3).

En algunos casos, las redes de apoyo suplieron las tareas de cuidado, principalmente en el caso de la F4, en que la abuela de la familia se encargó del cuidado del niño mientras la madre cumplía con su jornada laboral: “...por mi trabajo el niño pasaba prácticamente con mi mamá” (F4). De acuerdo con Hernández-Limonchi e Ibarra-Urbe (2020), las parejas de doble ingreso o aquellas en que ambos conyugues trabajan sea apoyan en la solidaridad intergeneracional, así caso las abuelas son fundamentales para que hombres y mujeres puedan conciliar su vida familiar, personal y laboral. Lo cual, según las autoras, de cierta forma la razón por la que no se valora como debería el conflicto de la conciliación de la vida pública y la vida privada, ya que se subsana con las abuelas el asunto del cuidado.

En el caso de la F3, los abuelos y la madre se turnaban para estar en casa con los niños:

Pues estábamos en mi casa los niños y yo y mis padres que viven en el segundo piso, pero ellos bajaban como para distraerse y yo también subía para distraerme porque no se podía hacer como mucho y tenía que ser como a escondidas además (risas) por ellos ser de la tercera edad, ese tipo de cosas, pero el apartamento es muy pequeño y los horarios para salir a la calle eran muy cortos, entonces ese era como el recreo de nosotros. Nos turnábamos unos arriba y otros abajo.

De acuerdo con McCubbin, Olson y Larsen (1981; como se citó en Macías, *et. al*, 2013), las familias hicieron uso de estrategias de afrontamiento que se denominan: atención de apoyo social, referida a la capacidad de la familia para obtener apoyo por parte de parientes, amigos, vecinos y familia extensa. Y la movilización familiar entendida como la habilidad de la familia para buscar recursos en la comunidad y aceptar la ayuda de otros.

9.2.2 La Organización Familiar en Confinamiento, un Asunto de Tiempo

El tiempo es una categoría universal, no hay vida humana sin tiempo, es su ritmo el que determina la existencia misma, es el tiempo lo que nos hace humanos (Caride, 2012). Aunque en la actualidad carezca, de acuerdo con Gimeno (2008), del carácter de sagrado con que contaba antes al convertirse en instrumento conductor de la vida civil cotidiana. El tiempo de acuerdo con el autor es una forma de orientarse en el mundo de las cosas y los fenómenos. Así como un medio de orientarse en la vida social y para regular las relaciones sociales. Para Gimeno (2008), además de universal, es extenso hace parte de todo y afecta todo. El tiempo además es individual y colectivo, pues todo aquello que nos construye como personas y sociedades está permeado por él. Hace parte de la cosmología de los hechos naturales, la biografía de cada individuo, la evolución de las civilizaciones, la historia (Caride, 2014). El trabajo se organiza en torno a la jornada laboral y las horas trabajadas, el ciclo vital en términos

de edad y generación, el ciclo social, el ciclo familiar. El tiempo emerge como bien sumamente valorado por su reducida disponibilidad o falta de calidad de aquel que se tiene.

La definición del tiempo es subjetiva, cada uno le imprime sus propios significados, de acuerdo con lo que vive, con lo que le pasa. La inmediatez refuerza la percepción del tiempo como uno de los bienes más escasos, a cuya adecuada administración se supedita una gran parte de la felicidad de las personas. Para Cuenca y Aguilar (2009), El “Yo saturado” de Gergen (1997), derrumba los mitos que han edificado a través de los siglos alrededor del tiempo desde la sabiduría popular hasta los sistemas más avanzados de autoayuda “para todo hay tiempo, “a quien madruga, Dios le ayuda”, “no dejes para mañana lo que puedes hacer hoy”, “al mal tiempo, buena cara”, “el tiempo es oro”, etc. Dada la velocidad y cantidad de interacciones a que expone al individuo de la sociedad en red.

La familia y la escuela son quienes principalmente construyen y regulan los tiempos infantiles, la presión y la rapidez aprisionan el tiempo y sus aprendizajes, las familias presionan, los maestros insisten y los niños acatan como pueden (Caride, 2012).

Una de las principales adaptaciones que surgió durante el confinamiento tiene que ver con el factor tiempo, que se manifestó de distintas formas, por un lado, el tiempo con que cuentan las familias para participar (Hornby, 1990) y, por otro lado, el manejo del tiempo que se hizo en el hogar para cumplir con las actividades escolares, siendo este último el aspecto que interesa revisar en este apartado.

De acuerdo con Hornby (1990) el tiempo es transversal a la participación familiar y puede facilitarla u obstaculizarla y para las familias entrevistadas se convirtió en un elemento relevante dada la necesidad de abarcar todas sus actividades, incluyendo las responsabilidades escolares, motivo por el cual surgieron cambios en las rutinas cotidianas de los hogares (Sánchez, *et al.*, 2020), que se vieron reflejados en la distribución del tiempo, lo

que las familias adoptaron como otra estrategia de apoyo familiar. De manera que, en algunos casos se establecieron horarios para la realización de las actividades escolares: "...mami usted está muy cansoncita" porque yo le ponía horarios para hacer tareas y horarios para compartir y entonces no le gustaba" (F2).

En otros casos el tiempo se flexibilizó atendiendo a distintas razones: como las ocupaciones de la familia:

Trataba en los días que yo descansaba que él adelantara e hiciera todo el trabajo y yo el día que había que entregar las guías yo las entregaba completas, pero entonces traté de buscar la forma de acomodarme para que no fuera ni pesado para el niño ni para mí tampoco (F4).

La cantidad de tareas escolares:

Por ejemplo las guías, por decir algo tenía guías hoy y hoy había que hacer tales o tales cosas, y como eran tan poquitas cosas ella hacía tres o cuatro guías adelantadas entonces nos relajábamos o si solo era ese día que tenía que hacer la actividad, decíamos "bueno hacemos hoy en la mañana o hacemos en la tarde y escogíamos el momento y lo hacíamos. Pues no fue como tan estricto el horario, manejábamos el tiempo" (F1).

La complejidad de las tareas escolares:

Las mañanas son muy importantes porque nos levantamos y tenemos la mente abierta pero también había que hacer de comer y muchas cosas, entonces como que no me estaba dando...entonces yo vi y percibí el problema y cambié el horario. No me gusta tarde para trabajar, pero los ponía entonces a hacer lo que ellos podían hacer por sí solos en la mañana...que yo no tenía que estar presente y en las tardes ya lo complejo. (F3).

La motivación de niños y niñas frente al proceso escolar: “pues no fue como tan estricto el horario, manejábamos el tiempo...distribuíamos el tiempo en el día para que a ella no se le volviera tan aburridor (F1).

9.2.3 El Ocio Familiar, una Estrategia Para el Fortalecimiento Familiar Durante el Confinamiento por Covid 19

Durante el confinamiento las familias establecieron espacios y tiempos para la realización de actividades escolares, laborales y del hogar, cada una a su manera, pero también establecieron espacios para el esparcimiento con el fin de dejar a un lado la obligación, salir de la rutina y compartir momentos de tranquilidad y diversión. De manera que también dedicaron tiempo a realizar actividades distintas de los compromisos escolares y laborales en cuanto fuera posible. El ocio familiar, entendido aquí como una estrategia de cuidado familiar permitió aliviar las cargas del confinamiento, contrarrestar el cansancio y el estrés, pero también se constituyó en la oportunidad de acompañar, enseñar y fortalecer la cohesión familiar. De acuerdo con Joffre Dumazedier (1971), el ocio se define como “un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de un modo voluntario, sea para descansar, divertirse o desarrollar su formación desinteresada y la participación social voluntaria tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales”.

En esta definición se destacan tres componentes descanso, diversión y desarrollo; mientras que según Gezler (1979; como se citó en Erizalde, 2010), existen 3 elementos básicos: tiempo, actitud y actividad. De acuerdo con Pérez Serrano (1988; como se citó en Caride, 2014), definir el ocio implica tener en cuenta el tiempo libre, la libertad personal, la elección de una actividad, la responsabilidad y el disfrute. Pero más que las actividades en sí, lo que importa es el significado que ellas tienen para la persona, su utilidad en la formación personal y el desarrollo social. Así mismo, para la autora existen dos condiciones básicas para

que una actividad sea de ocio, primera que sea elegida de manera voluntaria y segunda que sea una actividad sin fines de lucro, de manera que la única recompensa sea la participación en sí misma.

En la modernidad el ocio fue percibido de una manera negativa asociado a los vicios, a la pasividad y al mercado, el sobreconsumo, lo desechable, fragmentado y efímero. Sin embargo, en la actualidad la visión acerca del ocio tiene una connotación más positiva considerándolo como una experiencia humana necesaria, que proporciona autorrealización y dignifica la condición humana (Cuenca, 2008).

Ya desde la Grecia Clásica el ocio era contemplado como condición propicia para la contemplación, la reflexión e introspección, caminos necesarios para encontrar la felicidad a través del desarrollo de los talentos humanos (Erizalde, 2010). En esta medida, para Caride (2014), el ocio es un componente esencial en la adquisición de conocimientos y habilidades necesarios para el bienestar de los seres humanos y su calidad de vida. Por tanto, al igual que Caride (2014) lo considera necesidad y derecho en la medida que representa una oportunidad para activar y desarrollar la experiencia humana en todas sus facultades, más allá de la simple ocupación del tiempo excedente. De acuerdo con Cuenca (1995), actividades de ocio son aquellas que se desarrollan alrededor de alguna de las siguientes dimensiones: lúdica, creativa, festiva-comunitaria, ambiental o ecológica y solidaria, e implican valores, subjetividad, vivencias, autonomía y capacidad de decisión.

Bertrand Rusell (2000; como se citó en Caride, 2012), en su Elogio de la Ociosidad, expuso frente al ocio, que el sabio empleo del tiempo libre suponía abrir la vida a la posibilidad de no verse privados de muchas de las mejores cosas. Así mismo, Honoré (2005) con el Elogio de la Lentitud y Hodgkinson (2005) con su Elogio de la Pereza (como se citaron en Caride, 2012), promovían la recuperación de la calma para saborear la vida en contra del

trabajo y el culto a la velocidad. No es gratuito que en la “tercera generación de los derechos humanos” también se relacione el derecho al ocio con el desarrollo social y colectivo y que la Carta Internacional para la Educación del Ocio de 1993 postule como objetivo básico:

Desarrollar valores y actitudes de las personas y dotarlas de conocimiento y habilidades que les permitan sentirse más seguras y obtener un mayor goce y satisfacción en la vida. Este principio implica que no sólo la educación es relevante para el trabajo y la economía, sino que es igualmente importante para el desarrollo del individuo como miembro totalmente participe de la sociedad y para la mejora de la calidad de vida (Caride. Pág. 41).

Ahora bien, según Caride (2014) las experiencias de ocio se circunscriben en su gran mayoría a la esfera del hogar y los grupos primarios, de los cuales la familia es el principal. A pesar de los cambios que han ocurrido en ella, sigue siendo la matriz natural en la configuración del ocio, pues orienta, posibilita y dota de contenido el tiempo libre de los niños, y de los jóvenes, aunque en menor medida. De modo que, es común que las actividades de ocio que realizan las personas hayan iniciado en sus familias principalmente en cuanto a los deportes y prácticas culturales. Para Fougeyrollas (1971) “la familia es una comunidad de ocios”, aunque no todas las conductas familiares sean ocio y no todas las conductas de ocio se desarrollen en el entorno familiar.

De acuerdo con las investigaciones de Álvarez-Muñoz y Hernández-prados (2022), el ocio familiar presenta un amplio potencial de desarrollo en relación con factores relacional, convivencial y emocional. Además, estudios desarrollados por Costa (2020), han evidenciado los efectos positivos de las actividades de ocio desarrolladas como experiencias colectivas familiares, promoviendo el enriquecimiento de las relaciones interpersonales a través de la regulación de la conducta, la mejora en el diálogo y la convivencia. Y el incremento del apego,

el afecto, la confianza, cohesión y capacidad de reacción al cambio (Varela y Maroñas, 2019). De igual modo, a través del ocio familiar se adquieren pautas, habilidades y normas que se aplican en otros contextos fuera de la familia, es decir, se convierte en una práctica de educación familiar.

Durante el confinamiento por la pandemia de Covid 19, las experiencias de ocio familiar ayudaron como tratamiento para la liberación de estrés y agotamiento físico y psíquico debidos a la reclusión, y contribuyeron a la calidad de las relaciones y funcionamiento familiar (Belmonte et. al, 2020; Tardivo et al., 2021; como se citó en Álvarez-Muñoz y Hernández–prados, 2022). Es así que entre las actividades que las familias participantes del estudio llevaron a cabo con el fin de sobrellevar las tensiones surgidas durante el confinamiento, se identificaron juegos y empijamadas, ver televisión, cocinar, hacer ejercicios:

Manejábamos el tiempo. Entonces hoy no pudimos porque estamos jugando...queremos hacer locha, entonces lo hacíamos al otro día o lo hacíamos en la noche". "...siempre éramos jugando acá en la casa, viendo tele, haciendo ejercicio, haciendo comidas, enseñándole a hacer postres, a hacer tortas y cosas así (F1)
Hacíamos empijamadas, dormíamos todos juntos...juntábamos las dos camas"
"...veíamos televisión, nos íbamos a arrunchar, comíamos mecato, una cosa la otra, nos salíamos al patio, jugábamos balón, hicimos una huerta..." "...nos inventábamos juegos con vasos, con bolas. (F2).

Además, para las familias estas experiencias de ocio familiar les permitieron compartir y fortalecer la unión, evidenciando los resultados que las investigaciones acerca del ocio familiar han arrojado: "...siempre éramos jugando acá en la casa, viendo tele, haciendo ejercicio, haciendo comidas, enseñándole a hacer postres, a hacer tortas y cosas así...suena feo decirlo, pero fue algo que quizá nos unió más..." (F1).

Podemos decir que el ocio compartido en familia, ofreció bienestar psicológico a las familias del estudio, facilitó la disminución de sentimientos negativos y abrió la posibilidad de nuevos modos de relaciones familiares, pues como lo señala Navajas (2016), actividades como compartir las comidas en familia, ver televisión o películas, realizar juegos, actividades deportivas o fuera de la casa son actividades de ocio que aportan al bienestar emocional, físico y fisiológico de los miembros de la familia.

9.2.4 La Tecnología Durante el Confinamiento, una Frustración y una Oportunidad de Aprendizaje

Con la migración de la escuela a la virtualidad, las familias se vieron abocadas a adentrarse en un mundo para muchas desconocido o poco transitado, incluso para muchas un mundo al que no tenían acceso, por lo cual la escuela debió diversificar las maneras de llegar a los niños y niñas entre los métodos tradicionales y la tecnología, siendo la principal herramienta el internet. En aquellos casos en que las familias se encontraban en zonas distantes de las instituciones o carecían del acceso a herramientas tecnológicas, las instituciones educativas privilegiaron los métodos tradicionales como las guías escritas; mientras aquellas familias con acceso a herramientas tecnológicas privilegiaban la comunicación con los docentes a través de llamadas, whatsapp, correos electrónicos, etc. (Altamirano, *et. al*, 2020; Vicente, *et. al*, 2020).

Dicha situación de alguna manera marcó diferencias o puso en desventaja a algunos sectores de la población estudiantil atendida, pues el acceso a internet y herramientas tecnológicas permite mayor facilidad y acceso a la información, por lo que aquellas familias que contaron con ellas tuvieron una amplia fuente para realizar consultas en pro de resolver las actividades escolares. Para las familias entrevistadas la tecnología se constituyó en una herramienta indispensable para apoyar los procesos escolares de sus hijos e hijas: "...ya cuando no entendíamos algo entre los dos resolvíamos y con Google y YouTube" (F2), incluso

algunas familias pusieron sus dispositivos de uso personal al servicio de la escuela o ampliaron su posibilidad de acceso a internet en la medida de las necesidades: “Pues por ejemplo mi esposo y yo nos tocó agrandar más el internet, o sea pagar más por más datos en el celular para mandar trabajos y prestarles el celular para que pudieran tener clases” (f2). Así mismo la falta de acceso a internet les representaba una dificultad en el propósito de apoyar las actividades escolares: “...y cuando se iba el internet, eso sí que me dio duro” (F2).

En algunos casos las herramientas tecnológicas también fueron utilizadas para los momentos de esparcimiento: “...ella me buscaba “mamá hacemos tareas o hacemos tal cosa” y entonces me metía mucho a YouTube a hacer dinámicas” (F2). Sin embargo, una de las familias plantea una crítica frente al uso de los medios tecnológicos, pues considera que se presenta abuso:

Esa era la herramienta en el momento y eso no se puede juzgar, pero muchos papás la siguieron utilizando como herramienta para decir “déjeme descansar”, entonces ahí ya no es tan bueno. Yo con mi hija lo que la dejaba ver eran videos, sobretodo los que mandaba la profe para explicar algunos temas, pero no que todo el tiempo estuviera pegada a él (F1). ...El teléfono fue un problema en pandemia, un problema grande (F1).

Al respecto McCabe (2015), plantea que la tecnología amplía las posibilidades del esparcimiento u ocio compartido en familia, pero también expone que para muchos adultos lo ha dificultado, ya que promueve un ocio en solitario. Lo que es una opinión generalizada es que la tecnología, al igual que inconvenientes, presenta ventajas y puede ser de utilidad. En ese sentido, la F1 reconoce que se presenta abuso en el empleo de las tecnologías, pero también reconoce que la incorporación de medios tecnológicos con fines académicos luego de la pandemia, en algunos casos, puede ser beneficiosa:

Por ejemplo, que los niños que no van a clases ponerles tareas por whatsapp, que se hagan responsables de las tareas, que, porque no fueron entonces “ah no, no fui entonces no hago la tarea, no” no fue entonces se hace responsable de las tareas del día anterior y así (F1).

Por otro lado, para una de las cuatro familias la escuela en casa significó una ruptura en la comunicación con los docentes, pues para ella las comunicaciones de parte de los docentes se daban en pocas ocasiones o ella se comunicaba con los docentes cuando era estrictamente necesario:

De vez en cuando, los profesores cuando llamaban...a uno le daba mucha pena molestar los profes porque esos profesores mantenían agobiados y estresados y unas preguntas bobas, les hacían preguntas que uno dice “¿ay eso?” entonces yo si bregaba a hacerles preguntas que yo sinceramente no sabía” (F2).

Finalmente, hay que decir que durante el curso del confinamiento hubo algunas transformaciones frente a lo que se experimentó en sus inicios y lo ocurrido en su curso. A nivel general lo repentino de la situación, el no saber cómo abordarla y acomodarse al nuevo orden generó un impacto principalmente negativo. Fue así como al inicio la pandemia se experimentó como una situación “difícil” (F4), pero poco a poco las familias encontraron la manera de realizar ajustes que les permitieran adaptarse a la nueva situación de vida, ellas crearon estrategias que les permitieron responder a los retos del confinamiento y continuar. Para ello, hicieron uso de sus recursos, sacaron a flote sus habilidades, su capacidad de afrontamiento y resiliencia.

Para las familias la pandemia fue un aprendizaje y una oportunidad para reconocerse y conocer aquellas habilidades desconocidas o inexploradas, explotar sus recursos, sobrepasar sus límites y sus conocimientos, ser recursivas, y desde allí desarrollar estrategias, de las

cuales la activación de las redes sociales, la organización del tiempo, el ocio familiar y la relación con la tecnología fueron las principales.

El manejo del tiempo y las redes de apoyo familiar cobraron relevancia durante el confinamiento, las actividades de ocio familiar permitieron a las familias estrechar lazos afectivos, sobrellevar las cargas emocionales y vivir experiencias nuevas que les hicieron reconocerse como familia. Mientras que los medios tecnológicos representaron ventajas y desventajas para las familias, pero aun así se reconoce su importancia, ya que facilitó que los niños y niñas continuaran sus procesos escolares.

9.3 La Participación Familiar en los Procesos Escolares de Niños y Niñas: Un Asunto de Mujeres

El presente estudio centra su interés en la familia como objeto de investigación, comprendida según la propuesta de Palacios y Rodrigo (2014) como:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p. 26).

Así, se entiende a la familia desde la perspectiva de la diversidad y, por tanto, no se limita el estudio a la participación de la madre o el padre específicamente, sino a aquel o aquellos miembros de la familia que acompañaron principalmente los procesos escolares de niños y niñas durante el confinamiento por Covid 19. En esa medida, el género no se consideró como factor relevante desde el inicio de la investigación, pero emergió en su curso en varios momentos. Por un lado, la selección de las familias participantes se apoyó en los docentes de los grados segundo (2º) y tercero (3º) de primaria, a quienes se les solicitó referir

dos familias de cada grupo de acuerdo con los criterios de selección del estudio, de los cuales el género no hace parte. Sin embargo, las y los docentes refirieron cuatro mujeres.

Además, el ejercicio de categorización de las entrevistas permitió ver la prevalencia de lo femenino en la participación familiar, pues se encontró que fueron las mujeres quienes acompañaron principalmente las actividades escolares de niños y niñas, quienes hacían parte de los grupos de whatsapp de los docentes y se comunicaban con ellos por ese y otros medios. Y las entrevistadas manifestaron directamente que fueron principalmente ellas quienes se encargaron de apoyar el proceso escolar.

Dados los hallazgos, se elabora el presente capítulo interesado en comprender la participación familiar en relación con el género durante el confinamiento por Covid 19; partiendo de los aportes de Burin y Meler (1998) que lo definen como:

La red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y a hombres. Tal diferenciación es producto de un largo proceso histórico de construcción social, que no sólo produce diferencias entre los géneros femenino y masculino, sino que, a la vez, estas diferencias implican desigualdades y jerarquías entre ambos". (Pg 20).

En relación con la propuesta de las autoras, el confinamiento dejó ver que, a pesar de los avances a nivel mundial en relación con la equidad de género, éste sigue siendo determinante en la división del trabajo y pareciera que los avances en el discurso no trascienden a la esfera de la cotidianidad familiar, muestra de ello es que si históricamente las mujeres han tenido una mayor responsabilidad en las tareas domésticas no remuneradas y menos oportunidades laborales en comparación con los hombres; durante el confinamiento la situación se agudizó, puesto que se vieron sobrecargadas tras el aumento de tareas domésticas y de cuidado: "...Y de pronto negativo el tema de tener que cumplir con la escuela,

con mi trabajo, con ser mamá, con ser ama de casa, con todo” (F3), “...yo llegaba y el tema de la casa, la comida, la atención del niño, preparar el trabajo para la escuela y así...pues si fue muy complicado” (F4); sufrieron la mayor pausa o pérdida de empleos que los hombres: “...por ejemplo yo cuatro meses me la pasé sin pagar arriendo... yo acá (en el salón) tenía que pagar agua, arriendo, luz sin laborar” (F2).

Y aquellas que conservaron su vinculación laboral fuera del hogar se vieron doblemente cargadas, ya que además de atender las actividades laborales debieron ocuparse de los quehaceres de la casa a la par, cumpliendo una “doble jornada” (Faur, 2014; Hernández-Limonchi, y Ibarra-Urbe, 2020):

Yo tenía que cumplir con mi trabajo, que trabajábamos un poco menos de tiempo, pero tenía que llegar a la casa y todo el tema de la desinfección, la lavada de la ropa, la limpieza de los zapatos y todo el tema del alcohol y el tapabocas para ponerme ya con el niño a hacer los trabajos” (F4). Yo ya estoy cansada, tengo que madrugar, tengo que despachar a mi esposo para el trabajo, si? Muchas cosas para hacer (F4). (Meza, et. al, 2022).

A las ocupaciones domésticas de las mujeres y sus obligaciones laborales – aquellas que las tenían -, se sumó la responsabilidad de apoyar las tareas escolares de sus hijos e hijas, de lo que se ocuparon en mayoría (Sánchez, *et al.*, 2020), ya que a pesar de existir en el ámbito colombiano leyes que exigen la participación de la familia - sin distinción de género - fueron las mujeres quienes más participaron involucrándose en el proceso escolar de sus hijos: “...yo principalmente” (F2). Como lo muestran Meza et. al (2022), ésta fue una de las tareas donde se presentó mayor desigualdad entre hombres y mujeres durante el confinamiento.

De manera que, las mujeres quedaron confinadas al ámbito privado como en tiempos de antaño y dedicadas a las labores de cuidado; mientras los hombres se dedicaron a realizar

tareas más flexibles y del ámbito de lo público (Faur, 2014). Esa situación vivida por las mujeres durante el confinamiento trae a colación la discusión frente a los estereotipos de género y la asociación del espacio interior con lo femenino y el espacio exterior con lo masculino. Así mismo, el cuidado como labor “natural” de la mujer puesto que se da en el interior del hogar (Meza, *et al*, 2022) y el poder económico y racional conferido a los hombres frente al poder de los afectos en el ámbito de la vida doméstica conferido a la mujer. Para Burin y Meler (1998), esta feminización del cuidado responde a un criterio biologicista, que supondría la existencia de un “eterno femenino”: “...el criterio biologicista supone que ser mujer es tener cuerpo de mujer, del cual se derivarían supuestos instintos tales como el maternal, el de brindar cuidados, el de nutrir y otros” (Pg 22).

De acuerdo con Burin y Meler (1998), la marginación de hombres y mujeres a distintas esferas del poder influyó en el desarrollo de su subjetividad, que en el caso de las mujeres se hizo frágil y llegó a ser definido “el sexo débil”, con una “moral maternal”, una feminidad domesticizada, con capacidad de contención y postergación de las necesidades propias en pro de la nutrición y crecimiento de los niños y los hombres; cuya función principal es la producción de sujetos a través de la cual se autoconfirma también como sujeto y cuyo status deriva de la posición social de su esposo. En cuanto a los hombres, se establece el trabajo como parte constitutiva de la subjetividad masculina, así se caracterizan por rasgos de carácter como la capacidad de rivalizar, imponerse, el egoísmo e individualismo. A diferencia de la subjetividad femenina, la masculinidad se enmarca en actividades extrafamiliares.

Las construcciones de género determinarán el rol materno y paterno, que en cuanto a la madre se centra en cumplir con las funciones del rol maternal que implican un trabajo rutinario, de máximo esfuerzo y dedicación, las más de las veces invisible, a menos que no se sea una “madre suficientemente buena” (Winnicott, 1972; como se citó en Burin y Meler, 1998);

mientras que el padre se convierte en máximo proveedor económico de la familia con escasa contribución emocional, de lo que fue claro ejemplo el confinamiento.

Más aún, es importante resaltar que las mujeres contribuyen a la acentuación de la división del trabajo por razones de género, dado que adquirieron un “orgullo maternal”, derivado de la identificación con sus madres y el apego a sus emblemas, desalentando a los hombres que se atreviesen a incursionar en el mundo de las actividades domésticas. Así que, cuando los hombres se involucraban en trabajos “de mujeres” generalmente estos habían sido delegados por la mujer, que conservaba una responsabilidad secundaria en ellos (Burin y Meler, 1998).

Según las autoras la vida exclusivamente doméstica, que genera dependencia económica, falta de entrenamiento social e inhibición erótica contribuyó a que la crianza, lo privado e íntimo de los vínculos afectivos se convirtieran en el ámbito natural de las mujeres, para quienes es difícil compartir “el reino del hogar”; algo de lo que se observa en la cultura de las mujeres Celianesas, de tradición paisa principalmente campesina y agrícola donde las mujeres del campo en su mayoría conservan la función de alimentar a los hombres trabajadores, pues la cultura matriarcal de la que provienen, hace que dominen en el hogar conservándolo como su espacio de poder. Caracterizadas por su tenacidad, coraje y generosidad asumen su rol de matronas frente a las tareas de cuidado.

Entre otras cosas, esa idiosincrasia influye en el caso de las mujeres entrevistadas, ya que en su discurso cuando hablan sobre la participación de los hombres en las actividades escolares se entiende como una ayuda, una situación esporádica, más que en una responsabilidad compartida; mientras para ellas mismas era una función cotidiana. Los hombres participaron cuando las mujeres solicitaban su ayuda y en la medida de sus posibilidades, sobretodo con respecto a horarios laborales, puesto que durante el

confinamiento por Covid 19 fueron quienes suplieron principalmente las necesidades económicas familiares “...bueno pues mi esposo a veces le colaboraba” (F1), “...cuando mi esposo está con tiempo él le ayuda, pero como generalmente está trabajando la que más me encargo soy yo” (F1). “...cuando mi esposo le ayudaba” (F2). “...Ya por ejemplo cuando yo no entendía algo de matemáticas o del colegio, mi esposo es muy inteligente, y le ayudaba a Pilar a la del colegio y yo le ayudaba a Sofía o él a veces le ayudaba a las dos” (F2).

No obstante, hay que decir que los hallazgos de Meza, *et, al* (2022), y del presente estudio muestran pasos que avanzan hacia la democratización familiar pues, aunque inicialmente en la pandemia los roles tradicionales se impusieron entre hombres y mujeres, en algunos casos el confinamiento fue la oportunidad para que los hombres contribuyeran en las actividades domésticas, involucrándose en los que haceres y el acompañamiento escolar. Principalmente en el caso de dos de las cuatro mujeres entrevistadas que trabajan fuera del hogar, se observó un mayor involucramiento de los hombres en las tareas de cuidado, por acuerdo entre la pareja o por delegación de la mujer: “...mientras que yo me encargaba de todo lo de la escuela él se encargaba de poner a lavar, de hacer la comida y cosas así (F4).

Con todas las situaciones generadas por la pandemia, las mujeres experimentaron diferentes emociones y el apoyo escolar de niños y niñas fue un factor que impactó fuertemente en este nivel. Las mujeres entrevistadas definen como una experiencia muy “dura” (F2, F4) la ocurrida con el confinamiento por Covid 19, principalmente al principio, ya que adquirieron la responsabilidad de apoyar a sus hijos asumiendo de tiempo completo el rol educativo y supliendo el lugar de la escuela, sumado a sus otras actividades, el hogar o el trabajo fuera de la casa. Todas estas actividades les produjeron emociones como frustración, estrés, susto, entre otras: “...fue horrible, fue un caos” (F2)

Me abrumé muchísimo porque ya estaba en mi responsabilidad no solamente lo moral, lo ético, tantas cosas, sino que también estaba en mis manos enseñarle a aprender a leer y escribir y que fluyera bien, y muchas cosas, matemáticas también, las multiplicaciones y ese tipo de cosas. Me abrumé al principio cuando sentí esa carga tan grande”. “...a mí me dio mucho susto porque tengo tres hijos, pero los dos mayores entraban a dos años muy complejos. (F3)

Estrés, frustración porque no podíamos salir, además porque a mí me daba pena estar llamando a la profe en las noches. Yo no soy de tanta paciencia y me tocó tener mucha para explicarle y que él me entendiera, me tocaba buscar la forma de hacer las cosas para que él me entendiera y él lo pudiera hacer, entonces si hubo un cambio”. “...complicado”. “...difícil”. (F4)

Sin embargo, con el paso del tiempo y el haberse adaptado a las nuevas dinámicas y evidenciar progresos en sus hijos, así como el reconocimiento por parte de los docentes por el apoyo en casa les permitieron identificar factores positivos en la experiencia, y expresar satisfacción de la labor realizada “...bueno, no soy profesora, pero vamos bien, esa fue la satisfacción”. (F1). “...yo haciendo cosas que no me imaginaba, pero nos felicitaban porque los profes decían “ay tan rico el acompañamiento doña Erika, no le conocía esas habilidades” y entonces si fue algo agradable” (F2). “...de que lo mucho o poco que aprendió se lo enseñé yo” (F4)

Con todo lo antes dicho, se puede ver que en general la pandemia supuso mayores costos para las mujeres que para los hombres en todos los aspectos de su vida (Meza, *et. al*, 2022), se transformaron sus rutinas cotidianas; la vinculación laboral con la suspensión o pérdida de empleo, el impacto emocional debido a la sobrecarga que las llevó a experimentar situaciones de frustración y estrés; y la vida familiar con la multiplicación de las actividades

domésticas y de cuidado, entre ellas, el apoyo escolar. Las mujeres tuvieron que hacer “malabares” (Faur, 2014) para cumplir con todas las responsabilidades adquiridas durante el confinamiento.

El confinamiento por Covid 19, especialmente en sus inicios puso de manifiesto la desigualdad en cuanto a la división del trabajo doméstico por razones de género alentado por las mismas mujeres que por factores culturales y de crianza han asumido de manera natural su rol de “cuidadoras”, (Meza, *et. al*, 2022). Por esto también es común ver que en las escuelas predominan las mujeres como orientadoras escolares y docentes, esencialmente al cuidado de los niños y niñas más pequeños, así como en las reuniones y escuelas familiares predomina la presencia femenina; mientras los hombres “poco se incluyen en la tarea” (Meza, *et. al*, 2022).

Finalmente, la participación de los hombres en las actividades de cuidado durante el confinamiento ocurrió por delegación de las mujeres o por solicitud directa de ellas a sus parejas, principalmente en los casos de aquellas vinculadas laboralmente fuera del hogar, ya que el confinamiento les significó una doble jornada. La exigencia que esto supuso permite entrever la necesidad de que los hombres se involucren en las actividades domésticas y de cuidado como contraparte de la vinculación laboral de las mujeres, para lo cual es necesario avanzar hacia la deconstrucción de conceptos como género y crianza en relación con la construcción de masculinidad y feminidad, y dar pasos reales hacia la equidad (Mangarelli, 2014).

La incorporación de la mujer al trabajo ha motivado uno de los cambios sociales más profundos del siglo pasado. Este hecho hace necesario configurar un sistema que contemple las nuevas relaciones sociales surgidas y un nuevo modo de cooperación y compromiso entre mujeres y hombres que permita un reparto equilibrado de responsabilidades en la vida profesional y en la privada (Cano y De la Fuente, 2007).

9.4 La Vida Laboral y la Vida en Familia, Entre la Tensión y la Oportunidad

La vida antes de los 80 se caracterizaba por la estabilidad familiar donde el proveer económicamente a la familia correspondía al hombre, mientras el cuidado y la casa se delegaban a la mujer. Este orden brindaba una cierta estabilidad familiar y social, que además implicaba una contabilización del tiempo y una medición del espacio, y acarrea como consecuencia una ruptura entre el tiempo laboral y la vida familiar (Pineda, 2010), principalmente en el caso de los hombres. Ese orden social compuesto según Gallego-Montes (2018), por el amor romántico, la libertad de elegir al o la conyugue, el matrimonio para toda la vida y la familia nuclear, entró en crisis y se desestabilizó en las últimas décadas del siglo XX, pues los nuevos modelos del Estado sobrepasaron los salarios y generaron inestabilidad en el empleo, lo que impulsó la participación laboral de las mujeres eliminando la división sexual del trabajo y la separación entre lo público y lo privado (Olavarría, 2007).

La creciente incursión de las mujeres en el ámbito laboral sin que se hayan generado por parte del Estado las condiciones para ello, ha forjado transformaciones sociales y fuertes conflictos en las familias en América Latina, donde predomina una orientación “familista”; poniendo en crisis tanto la familia patriarcal como la masculinidad (Pineda, 2010). En este estudio sobre la participación familiar en la escuela se evidenció que la conciliación entre la vida laboral y la vida en familia se encuentra atravesada por dos factores el tiempo y el género. Para Valdés, *et. al* (2010), las madres participan en mayor medida que los padres y para Valdés y Urías (2011), esto se debe a los horarios de trabajo. Así, entre los participantes del estudio se encontró que los hombres mantuvieron mayor estabilidad en los tiempos de trabajo y fueron las mujeres quienes más participaron de los procesos escolares de niños y niñas, incluso aquellas que continuaron vinculadas laboralmente.

Para las familias entrevistadas y principalmente para las mujeres, la conciliación entre la vida laboral y la vida familiar fue un motivo de tensión debido a que debieron repartir el tiempo entre las actividades domésticas, las actividades fuera del hogar y el cuidado de niños y niñas (Sánchez, *et. al*, 2020), a diferencia de los hombres que mantuvieron una mayor estabilidad en los tiempos de trabajo. La oposición entre el empleo y el cuidado, definido este por Leonor Faur (2015) como una *serie de actividades necesarias y esenciales para que una vida sea vivible y para el bienestar humano; genera dificultades en las familias ya que se percibe escasez de tiempo y prisa:*

Se nos daba muy tarde de la noche, a veces eran las ocho, las nueve, las diez y él apenas haciendo los videos porque yo llegaba y el tema de la casa, la comida, la atención del niño, preparar el trabajo para la escuela y así...” (F4),

la familia como “segundo plato”, reproches al conyugue en el reparto de las tareas domésticas, espacios reducidos de convivencia (Chinchilla y León, 2005).

En el caso de las familias entrevistadas se evidenció la interferencia entre los espacios laborales y los tiempos dedicados a la familia, que se reducen a un día libre en la semana y al encuentro en las noches: “...siempre sacamos un martes y mi esposo no va a trabajar y yo tampoco, entonces es el único día que nos sentamos en la mesa todos al desayuno, almuerzo y comida” (F2). “...diario soy aquí en el salón, mi esposo en Balboa tiene un taller de motos, entonces él se va tipo 6 o 6:30 y llega tipo 7 de la noche, todos los días...” (F2). Así mismo, la dificultad para cumplir con las actividades escolares, debido a las ocupaciones fuera del hogar: “profe yo le cumplo con las guías, los trabajos, pero no le mando videos” (F4). “...algo negativo el tema de tener que cumplir con la escuela, con mi trabajo, con ser mamá, con ser ama de casa, con todo” (F4).

Sin embargo, a pesar de la “frustración y estrés” (F4) que la situación les produjo principalmente al inicio del confinamiento a las entrevistadas, para ellas también fue una oportunidad, pues lograron adaptarse a los cambios, a las nuevas rutinas y se afianzaron a nivel familiar: “Ayy que me encantaba cuando terminábamos porque me abrazaba y me decía “ay mami te amo” porque le encantaba trabajar conmigo, ella me veía y le parecía mentira que yo estaba ahí...” (F2).

Incluso llegaron a añorar que la situación continuara:

Y yo siento que ellas y nosotros los papás quedamos muy marcados en cuanto a eso porque lo disfrutamos al máximo, no pensábamos “que pereza, cuando será que entran” para nada, antes queríamos como que eso siguiera porque fue un momento de compartir en familia que ahora ya no lo podemos hacer porque ya volvimos a la normalidad. (F2).

Y ya cuando comencé a trabajar yo era “ay yo quiero devolverme pa la casa, como estábamos de bueno. Me dio tanta nostalgia porque las niñas me decían mami estas son las mejores vacaciones de mi vida (F2).

Así mismo, disfrutaron de la posibilidad de observar de cerca los avances de niños y niñas y con la satisfacción de ser partícipe de ellos:

Pues ver a mi hija como progresaba, como entendía las cosas de bien porque para ella era nuevo y ella lo asimiló bien y eso me hacía sentir a mí bien porque yo decía bueno no soy profesora, pero vamos bien, esa fue la satisfacción”. (F2)

Por otro lado, la casa, sinónimo de descanso y tranquilidad (Páez-Martínez, 2017) se transformó dejando de ser inicialmente el lugar de reunión familiar luego de las rutinas extramuros de las familias para convertirse en epicentro de todas las actividades familiares durante las veinticuatro horas del día; pasó a ser oficina, escuela y área de recreo

simultáneamente (Sánchez, *et. al*, 2020). En general, la convivencia de todos los integrantes de la familia en un espacio unificado para el desarrollo de las diversas actividades de cada uno generó indiscutiblemente cambios en las dinámicas familiares y situaciones que afectaron las relaciones familiares, además de la multiplicación de las actividades en su interior. La casa adquirió entonces otro sentido, en algunos casos el aumento de conflictos, violencia intrafamiliar o agresiones (Meza, *et. al*, 2022), en otros casos, como para las familias entrevistadas fue la oportunidad de compartir en familia y fortalecer los lazos afectivos:

Fue algo que quizá nos unió más, que aprendimos a valorar más cosas, pero en confinamiento se afianzaron los lazos de amor. ...Uno aprende que hay cosas más importantes que lo material, que es más importante poder estar con los seres queridos". (F1).

Para mí fue muy bueno porque yo todos los días trabajo, mi esposo trabaja, entonces esos tres o cuatro meses que estuvimos en la casa, se puede decir que era primera vez que compartíamos tanto...las niñas me decían mami estas son las mejores vacaciones de mi vida". "...fue más unión...cuanto hacía que no desayunábamos, almorzábamos y comíamos todos junto porque siempre sacamos un martes y mi esposo no va a trabajar y yo tampoco, entonces es el único día que nos sentamos a la mesa todos al desayuno, almuerzo y comida, y ese tiempo ahhhh espectacular". (F2)

Hubo una adaptación muy bacana que se hizo y no estaba planeada de esa forma; uno de ellos cumplió años y se le encargó una carpa grandísima para seis personas y se instaló dentro de la casa en lo que es la sala, se desinstalaron muchas cosas y se instaló en la sala y se pusieron colchonetas y almohadas, y ese era como el punto de encuentro de nosotros, ese cambio quedó muy bueno porque contábamos historias, allí

dormíamos absolutamente todos, era como nuestra escapada dentro de la misma casa, un ambiente distinto. (F3).

Lo bueno – de la pandemia - tiene que ver con el nidito que hicimos que comenzó siendo un regalo inicialmente y terminó siendo el escape de nosotros, allá pasaron muchas cosas, ahí nos contamos muchas historias, nos conocimos muchísimo, pregunté mucho por los sentimientos de ellos que a veces uno no se fija en eso...allí descubrí muchas cosas de los sentimientos de mis hijos, eso fue genial, fue un rincón muy bueno. ...Entonces cuando ya fuimos confinados pues al principio fueron como unas vacaciones y no hubo estudio, todo era parchado, todo era rico, estábamos en familia (F3).

Creo que hubo mucha unión familiar, la pandemia nos enseñó que debíamos compartir en familia y que lo primordial era la familia, que la base de todo es la familia, el hogar que tenemos y que se nos había olvidado por el trabajo, por diversas actividades, ocupaciones y la pandemia nos llevó otra vez a estar en la casa, a compartir con la familia, a escucharnos, a jugar, a buscar como ocupar ese tiempo que nos quedaba libre para no aburrirnos en la casa...debería permanecer esa unión con los hijos, con los papás. (F4).

El análisis de los discursos alrededor de la casa en la pandemia permite comprender que para las familias entrevistadas se convirtió en el lugar de seguridad cuando el exterior se presentaba como amenazante ante la posibilidad de contagio. Para las familias la casa se configuró en el refugio, en una *casa piel*. Además de ello, en el lugar para compartir, unirse con la familia, encontrarse y conocerse, una *casa encuentro* (Páez-Martínez, 2017).

A través de los relatos de las participantes se puede evidenciar que a pesar de lo negativo de la experiencia como muchos estudios recientes lo han demostrado, en referencia al

aumento de casos de violencia intrafamiliar, divorcios, pérdida de seres queridos, entre otros, así como también lo experimentaron las familias del estudio: “el Covid fue un golpe muy duro... uno perder seres queridos como mi cuñada que falleció empezando pandemia...” (F1), encuentran un balance positivo de la situación. Para ellas, en el confinamiento realmente pudieron “estar” para sus familias, pues este tiempo en casa les permitió vivirlo, distinto a lo que ocurre en la normalidad donde se encuentran en lo urgente, en lo cotidiano, el día a día, el trabajo y otras ocupaciones.

A pesar de todo, para las familias fue gratificante encontrarse y compartir, poder estar presentes y con sus recursos pudieron sacar lo mejor, darse la oportunidad para conocerse y redescubrirse para acoplarse a la vida juntos. El confinamiento les brindó la oportunidad de experimentar la casa como el lugar de seguridad y encuentro, y se fortalecieron las relaciones familiares, aunque inicialmente adaptarse a compartir el espacio para desarrollar todas las actividades fuera tenso.

10. CONCLUSIONES

De entrada, hay que decir que la cercanía con el sistema educativo permea las concepciones que se tienen acerca de la familia y su rol en educación, es así que en un nivel personal subyacía una perspectiva básica en cuanto se refiere a la participación familiar. Sin embargo, los hallazgos de la investigación permitieron ver todas aquellas acciones que realizan las familias a través de las cuales participan, y que por no pertenecer al contexto educativo la escuela generalmente pasa por alto.

Con respecto al primer objetivo específico del estudio, se identificó que desde la perspectiva de las familias la participación familiar va más allá de cerciorarse que el estudiante asista a la escuela y cumpla con sus actividades escolares, además se trata de estar presente, de permanecer, acompañar, proveer, guiar, establecer comunicación con el docente, enseñar, motivar y buscar recursos para la comprensión de las actividades escolares. Es decir, en virtud de los hallazgos la participación familiar adquirió un sentido un tanto más amplio y vivencial, se trata del apoyo familiar, que no solo incluye lo escolar, sino también de la dimensión emocional, las relaciones familiares, la comunidad. Sin embargo, persiste el distanciamiento entre lo que compete a la familia y lo que compete a la escuela.

En cuanto al segundo objetivo específico, es importante señalar que Durante el confinamiento el rol de las familias en educación cobró una gran importancia debido a la escuela en casa, lo cual les supuso además esfuerzos y adaptaciones, y generó diversas emociones sumadas a las que el confinamiento en sí produjo. Motivo por el cual, necesariamente debieron hacer uso de sus habilidades familiares, construir estrategias y formas de sobrellevar las tensiones diarias para salir avante, entre dichas estrategias se identificaron la activación de las redes sociales como recurso para los retos escolares durante el confinamiento, la organización del tiempo, el ocio familiar y el acercamiento a las

tecnologías. El análisis de la información a la luz de los planteamientos del modelo Bipiramidal de Hornby (1990), permiten vislumbrar las formas de participación de las familias, pues se identificaron los recursos, la colaboración y el seguimiento del aprendizaje en casa. Entre las necesidades planteadas por el modelo teórico se encontraron la comunicación y coordinación entre los docentes y las familias. Además de ellos se evidenciaron también factores como el tiempo y el grado de especialización propuestos por Hornby (1990) como elementos que facilitan u obstaculizan la participación familiar en la escuela.

Las estrategias de participación desplegadas por las familias, fueron creadas sobre la base de su capacidad de afrontamiento y resiliencia que les permitieron participar de manera activa de los procesos escolares de niños y niñas, pero, además, afianzarse como familia y concluir que al final a pesar de lo difícil que pudo ser la experiencia de confinamiento, hubo aprendizajes positivos como el darse cuenta que compartir en familia es lo más importante, pues el estar juntos afianzó lazos de amor y unión familiar.

Pero el confinamiento también puso de manifiesto, entre otras, la desigualdad que existe en cuanto a las labores de cuidado por razones de género, entre ellas la participación familiar en la escuela, pues en general, se evidenció que quienes se encargaron principalmente del acompañamiento a los procesos escolares de niños y niñas durante el confinamiento fueron las mujeres, incluso aquellas que trabajaban fuera del hogar. Esto, implicó para ellas una sobrecarga en relación con las actividades laborales y de cuidado, pues al permanecer juntos los miembros de la familia desarrollando todas sus actividades, los tiempos, los espacios y los roles se entremezclaron; contrario a lo que ocurrió con los hombres, quienes a grandes rasgos continuaron con sus cargas cotidianas y se vinculaban en las labores de cuidado según la solicitud de las mujeres.

Las familias reconocen su lugar educativo, lo importante de su participación en los procesos escolares de sus hijos e hijas y la necesidad de establecer una relación de colaboración con la escuela y los maestros, pero también reconocen las diferencias entre la educación en familia y la educación escolar, ya que el encontrarse con los desafíos de la escuela en casa les exigió vincularse con lenguajes propios de la educación formal que contrastan con los lenguajes familiares.

La investigación acerca de la participación familiar durante el confinamiento por Covid 19, constituyó un escenario de aprendizaje en relación con el objeto de estudio de la maestría en relaciones familiares, pues permitió comprender cómo la familia se adaptó frente a una situación inesperada que tuvo influencia en todas las esferas de la vida individual y de la familia e hizo visibles los vínculos afectivos, las habilidades personales y familiares, y trascendió la vida familiar del ámbito privado, al poder observarse a la familia en sus acciones educativas.

Sin embargo, la principal limitante de la presente propuesta investigativa tiene que ver con el tiempo, puesto que el inicio del curso de la Maestría en Intervención en Relaciones Familiares coincidió casi exactamente con el inicio de la pandemia y el confinamiento, por lo que era imposible brindar resultados más rápidamente debido al curso riguroso de la Maestría y del trabajo en sí, lo que generó que el lapso de tiempo que duró el confinamiento fuese insuficiente. Por otro lado, debido a lo reciente del confinamiento, al momento de iniciar el estudio se encontraron pocas investigaciones frente al tema y en los años siguientes surgieron propuestas investigativas valiosas que bien pudieron ser tenidas en cuenta, pero en aras de delimitar el trabajo y culminar el ciclo formativo, no fue posible. Esto, sin embargo, abre una amplia posibilidad para futuros estudios interesados en el tema, ya que la literatura y estudios recientes frente a las afectaciones derivadas de la pandemia por Covid 19 y el confinamiento a nivel personal, como para la familia y la escuela; es amplia.

11. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La participación familiar en los procesos escolares de niños y niñas: un asunto de hombres y mujeres

Planteamiento

A través de los tiempos las mujeres han sido y son quienes se encargan de las labores de cuidado familiar, pareciera que hace parte de un dispositivo natural con que han sido concebidas a la vida como representantes del cariño, lo afectivo, la función de nutrir y soportar a los miembros de la familia; por lo que se les considera “dueñas y señoras” del ámbito en que dichas actividades se desarrollan, el adentro, la casa; mientras que su contraparte, los hombres, asociados generalmente con el afuera, son considerados principalmente proveedores, de la familia, esencialmente en relación con lo económico - o “cumplidores” según Viveros (2002) -, más su contribución en términos afectivos se considera menos relevante.

El cuidado familiar, pone de manifiesto la posición de las mujeres en los diversos ámbitos sociales, principalmente la familia y el trabajo, pues si bien el espacio público es cada vez más compartido por hombres y mujeres, la mayor parte de las labores domésticas recaen sobre las mujeres. En la familia, son ellas por excelencia quienes asumen la tarea de cuidar. Pero, la feminización del cuidado puede estar soportada por la existencia de creencias arraigadas de la cultura patriarcal donde el género determina las funciones, prácticas, actitudes y valores de una persona dentro del grupo social o familiar y sostiene la desigualdad en las relaciones entre los sexos. La organización social y familiar del cuidado manifiestan una “lucha de poder” en la familia y de las estructuras políticas y económicas de la sociedad (Franco, S.M, 2013).

La construcción de la masculinidad y feminidad está atravesada por estereotipos, que determinan los modos de actuar, sentir, expresar etc. La masculinidad es entendida como un

conjunto de prácticas, comportamientos, valores y funciones que la sociedad atribuye de manera natural al varón, caracterizada por cualidades como la virilidad y la fuerza; por el contrario, se asocia la feminidad con la delicadeza y la ternura (castaño, 2011). Es así como el cuidado y la crianza han sido delegados a la mujer, por suponerse actividades “suaves”, que requieren de sacrificio y abnegación mientras el sostén económico ha sido delegado al hombre quien se supone tiene la capacidad de responder a actividades que requieren de algún tipo de esfuerzo, limitando el desarrollo de las mujeres en otras capacidades y posibilidades, y quedando resignadas para atender a los demás (Pinkola, C, 2000). Para Pinkola (2000), el impulso de las mujeres de “curarlo todo y arreglarlo todo” es una trampa erigida por las exigencias culturales que presionan a las mujeres a demostrar su valor y como el pago a una deuda su derecho a vivir, por algo o para algo. Según Beauvoir (1947), el estatuto legal de hombres y mujeres difiere en casi todos los países y generalmente presenta desventajas para las mujeres, pues, aunque se les reconozcan derechos no se logra hacerlos efectivos y aplica en distintos ámbitos, principalmente en el económico, donde los hombres disfrutaban de situaciones más ventajosas.

En cuanto a la participación familiar, como varios estudios han demostrado son en mayoría las mujeres quienes se involucran en la escuela y se encargan de los procesos escolares de NNA tanto en casa como en la escuela, siendo los hombres quienes se involucran menos. Esto, en relación a los lugares que cada uno cumple en la familia y que en el caso de los hombres se vincula con el tiempo de que disponen, ya que priman los horarios laborales (Valdés y Urías, 2011).

El estudio la participación familiar en la Institución Educativa Liceo de Occidente durante la etapa de confinamiento por Covid 19 permitió visualizar las diferencias para hombres y mujeres en cuanto a las labores de cuidado. Las distintas situaciones vividas por las familias

evidenciaron la sobrecarga para las mujeres que en su mayoría permanecieron confinadas al ámbito del hogar, mientras los hombres de alguna manera continuaron frecuentando el exterior y sostuvieron su rol de proveedores de la familia. A grandes rasgos su vida continuó su rumbo mientras que para las mujeres el trabajo se incrementó generando sobresaltos emocionales, estrés y frustraciones. En lo que se refiere a la participación familiar se encontró que las mujeres fueron quienes permanecieron en comunicación con los docentes para la continuidad del proceso escolar de niños y niñas durante el confinamiento, quienes hacían parte de los grupos de Whatsapp y quienes apoyaban la realización de actividades escolares en casa, con un bajo o nulo involucramiento por parte de los hombres en dichas tareas, aunque el confinamiento los obligase a permanecer más tiempo en casa.

Situación a Intervenir

Varios aspectos resultados de los hallazgos de la investigación “la participación familiar en la Institución Educativa Liceo de Occidente durante la etapa de confinamiento por Covid 19” alientan la presente propuesta de intervención, partiendo de que el cien por ciento de las familias referidas por los docentes para participar en el proyecto de investigación son mujeres y que el análisis de las entrevistas realizadas arroja la predominancia de ellas como responsables de acompañar el proceso escolar de niños y niñas tanto en casa como en la escuela y de establecer la relación con la escuela, antes del confinamiento por Covid 19 así como durante su ocurrencia, incluso aquellas madres vinculadas laboralmente fuera del hogar, que continuaron teniendo una mayor responsabilidad en las actividades de cuidado y apoyo escolar; mientras que estas mismas actividades desarrolladas por los hombres, incluyendo el acompañamiento en los procesos escolares de los hijos, son consideradas una “ayuda” (Cortés, 2012).

De manera que la situación objeto de intervención para la presente propuesta es la baja participación del género masculino en los procesos escolares de NNA y en el establecimiento de la relación con la escuela, pues la tarea ha sido delegada casi totalmente a las mujeres que cumplen con la mayor parte de las actividades de cuidado y crianza, a pesar de que en Colombia las Leyes 115 de 1994 y 2025 de 2020 respaldan y establecen la obligatoriedad de participación de la familia en dichas actividades y en el acompañamiento escolar, sin distinción de género. Así como la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, que propone como esencial el lugar de la familia en la formación humana.

Dado que se valoran las situaciones particulares de las familias participantes del proceso investigativo, atendiendo a los resultados y a que el confinamiento por Covid 19 permitió evidenciar la amplitud de la participación familiar en la escuela, más allá de la mera presencia física de las familias en el espacio escolar; se presenta una propuesta de intervención consciente de las realidades familiares que desafía a las Instituciones Educativas a realizar el trabajo de reinventar sus estrategias y proponer acciones que promuevan la vinculación de los hombres en el escenario escolar en procura de promover la participación de toda la familia en la escuela para el fortalecimiento de la relación familia - escuela, y de las relaciones familiares.

Justificación

La Maestría en Intervención en Relaciones Familiares busca dar respuesta a las situaciones vividas en las relaciones familiares que surgen a raíz de un contexto cultural, social y político enmarcado en diversos conflictos sociales que influyen en la formación ciudadana, la convivencia y los procesos de socialización en general. Además de ello, la Universidad de Caldas en su proyección a la comunidad, se acerca con el programa de especialización y

maestría a las necesidades de las instituciones y profesionales encargados de trabajar con las familias y que requieren un fortalecimiento de sus competencias profesionales.

De la misma forma, el Programa de Maestría en Intervención en Relaciones Familiares, evidencia el compromiso de contribuir al desarrollo de la región desde el punto de vista humano, social y político. Por tanto, aporta desde la comprensión de nuevas dinámicas y procesos relacionales que afrontan las familias en su papel esencial de formar seres humanos y de co-construir dinámicas relacionales más democráticas y liberadoras. En este sentido, es pertinente contribuir desde la comprensión de las influencias que ejercen los fenómenos sociales e históricos en la vida familiar para ampliar el campo de conocimiento de las relaciones familiares; y en este caso en particular sobre cómo influyó el confinamiento por Covid 19 en las relaciones familiares y en la relación familia – escuela.

Dado que la vida cotidiana de los seres humanos involucra diversidad de situaciones y conflictos, el objetivo de la Maestría es formar profesionales en el campo de la intervención en relaciones familiares, con capacidad de realizar investigación, construir alternativas de intervención y actuar frente a situaciones estructurales y coyunturales que afecten las relaciones familiares. De manera que se abarcan temas como la educación, el género, las relaciones de poder, masculinidad y feminidad, ciclos de vida, los recursos familiares, la democratización de las relaciones familiares, entre otros.

Por tanto, es pertinente abarcar desde la perspectiva de las relaciones familiares la situación problemática identificada a partir del trabajo investigativo, que se centra en la baja participación del género masculino en los procesos escolares de NNA. Esta propuesta se fundamenta en las vivencias narradas por las familias con hijos en grado segundo (2º) y tercero (3º) de primaria en la Institución Educativa Liceo de Occidente y los resultados de la

investigación “la participación familiar en la IE Liceo de Occidente durante la etapa de confinamiento por Covid 19”.

En este sentido se pretende plantear una propuesta de intervención denominada “la participación familiar en los procesos escolares de NNA: un asunto de hombres y mujeres” que beneficia tanto a las familias como a la Institución Educativa, ya que pretende fortalecer las redes de apoyo entre ambas pero también al interior de la familia, respondiendo al objetivo de la Maestría en Intervención en Relaciones Familiares en el fortalecimiento de las redes sociales y familiares y reconociendo a la familia como agente educativo. Con ella se contribuye a la construcción de nuevas estrategias para la promoción de la participación familiar acordes con las necesidades y posibilidades de las familias. Se espera entonces que permita tejer relaciones entre la familia y la escuela desde la colaboración y que las familias participen siendo conscientes, a través del acompañamiento institucional, de su importancia en la institución y de su lugar educativo.

Objetivos

Objetivo General

Promover la participación de hombres y mujeres en las actividades escolares de NNA para el fortalecimiento de la relación familia y escuela, y de las relaciones familiares; a través de una propuesta de intervención que involucre a todos los miembros de la familia.

Objetivos Específicos:

- Generar espacios de reflexión con la familia a partir de la corresponsabilidad entre hombres y mujeres y, las estrategias de cuidado y crianza.
- Promover espacios de formación para hombres frente a los estereotipos de género y las nuevas masculinidades a través de las escuelas familiares, representaciones y significados acerca de la vida de familia y su lugar educativo.

- Facilitar la participación de hombres y mujeres por medio de la creación de estrategias de acompañamiento familiar a través de distintos medios presenciales y virtuales.

Metodología

El planteamiento de esta propuesta se deriva de los resultados de la investigación “la participación familiar en la IE Liceo de Occidente durante la etapa de confinamiento por Covid 19”, donde emerge del análisis de los resultados una marcada influencia del género en la participación educativa, que se unen a observaciones anteriores en el contexto escolar donde se evidencia la participación casi exclusivamente femenina en los espacios de escuelas familiares, reuniones individuales, entre otros. La propuesta de intervención *la participación familiar en los procesos escolares de NNA: un asunto de hombres y mujeres*, tiene como base dichos análisis además de la fundamentación teórica del estudio mencionado y hallazgos de otros estudios realizados por distintos autores. Se parte de la importancia del apoyo familiar como facilitador del éxito en los procesos escolares de niños y niñas. Otro aspecto que se deriva de la investigación sobre la participación familiar durante el confinamiento fue el uso de herramientas tecnológicas como medio que posibilitó la continuidad de los procesos escolares, por lo cual se incluye como parte de la propuesta de intervención, teniendo en cuenta que los horarios laborales de los hombres generalmente influyen en su baja vinculación con la escuela, de manera que puede ser un facilitador. Entonces, algunas de las estrategias a utilizar consisten en talleres, actividades online/presenciales para desarrollar en familia a través de medios digitales, escuelas familiares presenciales y virtuales, actividades grupales e individuales.

La propuesta se plantea con un enfoque educativo y se orienta desde la perspectiva epistemológica del constructivismo sociocultural, cuyo principal representante es Lev Vygotsky (1989), para quien la realidad del sujeto es construida a través de la interrelación con los otros

y con su medio ambiente (Gutiérrez, 2011). El constructivismo sociocultural permite comprender el desarrollo del conocimiento en los ámbitos donde los sujetos aprenden, siendo el contexto de aprendizaje primario la familia (Rodríguez, 2013), por tal motivo se toma como referente, ya que la propuesta de intervención promueve la interacción como medio de aprendizaje y desarrollo de niños y niñas, planteando el lugar esencial de la familia como facilitador y promotor de los mismos. Además, se ha tomado como referencia otras propuestas de intervención planteadas y desarrolladas, entre ellas “acompañame a estudiar: infancia, familia y escuela” desarrollada en el Municipio de la Virginia, Risaralda por Lina María Echeverry y Francia Elena García, “plan de mejora para relación familia – centro educativo” de Ana Ma. Bordallo Jaén, desarrollada en España, y algunos elementos de la propuesta para el fomento a la participación familiar del Grupo Compartimos Educación.

Como alcance del proyecto, de manera general se espera que la aplicación de la propuesta de intervención contribuya con la transformación conceptual de las familias, especialmente de los hombres acerca de las actividades de cuidado y crianza. Así mismo se espera que se dé la vinculación de las familias con la Institución Educativa de manera equitativa. Lo cual es un proceso que requiere de tiempo y constancia, además del reconocimiento de culturales y sociofamiliares.

Población

Inicialmente se pretende llevar a cabo la propuesta con las familias, grupos familiares, de los grados segundo (2) y tercero (3) de primaria de la Institución Educativa Liceo de Occidente, ya que fue la población del estudio que da lugar a la propuesta de intervención, como experiencia piloto para que a futuro sea extendida a otros grados de la misma Institución y se fortalezcan la red de apoyo familiar y las relaciones familiares a través de su aplicación.

Momentos de la Intervención

La intervención se propone en tres momentos: contextualización, concienciación y co-construcción y en cada una de ellas se plantean estrategias para el logro de sus propósitos. Sin embargo, estos momentos pueden llevarse a cabo en paralelo, es decir que no se trata de etapas lineales sino de actividades complementarias. La formación y reflexión atraviesan todo el proceso, ya que en todos los momentos se espera que las familias adquieran conocimientos y puedan aplicarlos en su accionar, pero además que ellos mismos logren ver sus recursos como familia y desarrollen su creatividad.

Momento 1: Contextualización

Este primer momento busca el reconocimiento de la realidad familiar, se apoyará en el desarrollo de técnicas como el genograma familiar, Mapa familiar, plano de vida familiar las cuales permitirán tener una lectura del contexto de la vida familiar. En este momento se pretende informar a las familias frente a la propuesta, contextualizándolas frente a su pertinencia y objetivos con el fin de que se involucren y participen en pro de su rol educativo. Además, realizar actividades de reflexión, formación y reconstrucción de conceptos que se consideran importantes a tener en cuenta para los objetivos de la propuesta y que responden a aspectos hallados en el trabajo investigativo. Este momento se desarrollará a partir de los siguientes contenidos temáticos:

- ¿Qué tanto sé de mi familia?
- El lugar educativo de las familias.
- La corresponsabilidad familiar
- ¿Qué es masculinidad y feminidad? Ser hombre y mujer en el aquí y el ahora, el lugar en los grupos familiares y en las relaciones familiares.

- La participación familiar en los procesos escolares y actividades de cuidado familiar

Momento 2: Concienciación

Este momento corresponde a la profundización en situaciones de vida familiar desde las relaciones familiares, este momento permite identificar capacidades en los grupos familiares y poder acompañar en la construcción de estrategias que permitan la corresponsabilidad en hombres y mujeres y romper con el estereotipo en el que se considera que los asuntos de crianza, cuidado y de participación familiar es un asunto de mujeres. Este momento se desarrollará a partir de estrategias que trasciendan la presencialidad, y que rompa la dicotomía asistencia Vs participación, es decir no será solo encuentros presenciales, se acompañara de la bitácora familiar, que viajara de familia en familia buscando recoger las voces y reflexiones de cada uno de los participantes. Las estrategias se desarrollarán a partir de los siguientes contenidos temáticos:

- Reflexiones acerca de las dinámicas familiares alrededor de las actividades de cuidado y crianza durante el confinamiento por Covid 19
- Los Hombres en las relaciones familiares y, en las actividades de cuidado y crianza
- La comunicación familiar, estrategia para la promoción de la corresponsabilidad
- Estrategias familiares para la promoción de la participación en los procesos escolares
- Y yo ¿cómo participo? Reflexión individual
- Y qué tal si....todos participamos? Plan de acción individual frente a las dinámicas de cuidado y crianza

Momento 3: Co-Construcción

Teniendo como base la importancia de la vinculación parental, en los procesos de aprendizaje de niños y niñas, se generarán actividades que favorezcan la construcción conjunta de estrategias de manera presencial y virtual para el fortalecimiento de los lazos afectivos. Este momento se convierte en un espacio de encuentro vivencial, donde los integrantes de las familias participarán de actividades que les permitirán crear conciencia de las acciones que como familia pueden realizar. Es una forma de promover la participación de todos en los procesos escolares, creando estrategias conjuntas desde las capacidades familiares, para lo que es importante que se encuentren como familia, que recreen espacios para ello y de esta manera interiorizarán el lugar que tienen en los procesos educativos. Se proponen las siguientes actividades, que serán desarrolladas con los grupos familiares y posterior a ello se realizarán los grupos de discusión desde lo colectivo, con los resultados de las vivencias:

- Juegos de cooperación
- Retos familiares
- Tesoro escondido
- Espacios de lectura conjunta
- Actividades con objetos de la vida cotidiana que potencien sus recursos y creatividad: reciclajes, cocina, siembra
- Creación de actividades de esparcimiento, salidas programadas
- Y qué tal si...todos participamos? Plan de acción familiar frente a las dinámicas de cuidado y crianza

Momento 4: Seguimiento

En esta parte del proceso se trata de asesorías individuales a las familias, niños y niñas, a través de las cuales se generen diálogos y conclusiones de los participantes acerca de sus

lugares educativos y vinculación. Además de recibir sugerencias frente a nuevas propuestas o acciones de mejora que se pueden implementar en casa y pautas de crianza para el logro de las expectativas y aspiraciones futuras. Es transversal a los demás momentos, y permite trabajar desde lo particular, cada uno de los contenidos temáticos.

Evaluación

Como se planteó, los procesos durante la intervención se desarrollan de forma paralela. Así, las asesorías individuales permitirán reconocer los logros, avances, inquietudes de las familias. El momento de contextualización permitirá identificar los conceptos, las creencias de las familias, lo cual servirá a su vez como diagnóstico inicial. El momento de concienciación permitirá reflexionar frente a la manera como dichos conceptos influyen especialmente en la vinculación de los hombres en el contexto educativo y como espacio para deconstruir aquellos que interfieren de manera negativa. Y el seguimiento continuo durante el desarrollo de la propuesta permitirá espacios de diálogo, donde se podrán evidenciar los cambios y ajustes logrados. Así mismo, las actividades contarán con una evaluación por parte de los participantes. Como criterios generales para evaluar el impacto de la propuesta de intervención se tendrán en cuenta:

- La asistencia de hombres y mujeres a los espacios de reflexión y formación
- La participación activa de los miembros de la familia en los espacios destinados para la reflexión y formación
- Los cambios discursivos en relación con los roles de género, el lugar educativo de la familia, las actividades de cuidado y crianza
- La entrega de actividades individuales y grupales contenidas en la propuesta de intervención por parte de los miembros de la familia, hombres y mujeres, donde se evidencie su participación

- La participación de hombres y mujeres de manera equitativa en espacios de escuelas familiares, reuniones, citaciones individuales, entre otros; donde se evidencie la vinculación con la escuela
- La aplicación de nuevos conceptos traducidos en planes de acción en las actividades de la vida cotidiana que involucran el cuidado y crianza de manera equitativa entre hombres y mujeres.

Presupuesto

Rubros	Recurrentes	No recurrentes	Total
Personal: 1 psicólogo, 1 trabajador social, 1 profesional en tecnología	30.000.000		30.000.000
Desplazamiento		1.000.000	1.000.000
Materiales		4.000.000	4.000.000
Servicio de internet	100.000		100.000
Equipos: computador, video beam.	5.000.000		5.000.000
Alimentación: refrigerios		3.000.000	3.000.000
Capacitación		1.000.000	1.000.000
Bibliografía		500.000	500.000
Imprevistos		1.000.000	1.000.000
TOTAL	35.100.000	10.500.000	45.600.000

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, V. (2016). Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. Chile. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000200255&script=sci_abstract&tlng=es

- Alcaldía Municipal. Plan de Desarrollo Municipal 2020- 2023 “Somos la Celia”.

- Altamirano, A, Baptsita, P. Almazán, A. López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. vol. L, núm. Esp. México. Pp 41-88. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237021>

- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Revista Aula Abierta*. Volumen 48, número 1, enero-marzo, 2019/págs. 19-30. Universidad de Oviedo, España. Recuperado de: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/54330/Modelos.pdf;jsessionid=F15E9C9A49BFC950DAA9897A62307D9E?sequence=1>

- Álvarez-Muñoz, J.S. & Hernández-Prados, M.A. (2022). El desarrollo de las capacidades desde el ocio familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 35-48. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.502551>. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/502551>

- Amenabarro, E. Lapuente, N. y Navarro, N. (2020). COVID-19. Desescolarización involuntaria: las familias y la escuela frente al espejo. España. Recuperado de: <https://www.ehu.es/documents/4638236/14550176/0004.+IKERKETA.pdf/cb5a2e66-818b-5e1a-2c88-7f0adb1374ea>

- Barbato, K. Ricco, S. (2012). Comunicación e implicación ¿posibilidades de interconexión entre familia y escuela? Brasil. *Paidéia* vol. 22. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000100011&lang=es

- Belmonte, M. L., Sánchez, L. y Galián, B. (2020). La mirada docente. Evaluación de la percepción del profesorado acerca de la participación e implicación familiar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 (2), 87-104. DOI: 10.17151/rlef.2020.12.2.6. Recuperado de: [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef12\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef12(2)_6.pdf)

- Beauvoir, S (1949). *El segundo sexo*. Recuperado de: <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/76/1/RCIEM060.pdf>

- Bernad, O. Llévot, N. (2016). El papel de los AMPA en los centros escolares. España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8984/8431>

- Bernal, A. Rivas, S. y Urpí, C. (2015). *Educación familiar: infancia y adolescencia*. Difusora Larousse - Ediciones Pirámide. Recuperado de: <https://elibro-net.ezproxy.ucaldas.edu.co/es/lc/ucaldas/titulos/48997>

- Blanco, L (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. Universidad de Oviedo – España. *Revista Aula Abierta*. Volumen 48, número 1, enero-marzo, 2019/págs. 19-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861530>

- Black, K & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of family Nursing*. Vol 14 (1) 33 – 35

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.

- Bordallo, J. (2014). Plan de mejora para la relación familia – centro educativo. Universidad de la Rioja. España. Tesis de maestría. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2501>

- Burin, M y Meler I. (1998). *Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Editorial Paidós Argentina.

- Calvo, M. Verdugo, M. Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. España. *Revista latinoamericana de*

Educación Inclusiva. Recuperado de:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100006&lang=es

- Cano, M. D. y de la Fuente, Y. (2007). Aspectos psicosociales de la conciliación entre la vida familiar y laboral. En P. Fernández. y M. J. Cruz. (Eds), Igualdad de oportunidades y conciliación. *Una visión multidisciplinaria* (pp. 59-70). Jaén, España: Universidad de Jaén.
- Caride, J. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción social y pedagógica. - *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Vol. 188 - 754 marzo-abril (2012) 301-313
ISSN: 0210-1963 doi: 10.3989/arbor.2012.754n2004. Recuperado de:
<https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1464>
- Caride, J. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania* 45 [Julio 2014], 33-53, ISSN: 0214-8560. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010250>
- Castaño López, J. A. (2012). Masculinidades y sexualidades de corteros de caña en el municipio de Candelaria, Valle. *Sociedad Y Economía*, (21), 221–241. Recuperado de:
https://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/article/view/4047

- Chinchilla, N. y León, C. (2004). *La ambición femenina. Cómo reconciliar trabajo y familia*. Santillana. Ediciones generales. Madrid. ISBN 84-663-1489-X Madrid.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J. M. Quintana Cabanas (coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 31-43). Madrid: Narcea.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). (2020). El COMIE y su papel en el conocimiento de los efectos del COVID – 19 sobre la educación. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/16/covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Correa, J; Fuentes, N; Tenjo, D; y Maldonado, M (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano, rutas de investigación educativa*. Capítulo: Familia y escuela en el desarrollo del pensamiento crítico: aporte a la dimensión cognitiva de los adolescentes. Familia, Escuela y Desarrollo Humano, rutas de investigación educativa. Clacso. Universidad de la Salle. Recuperado de: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Cortés, C. (2012). La distribución del recurso tiempo en las labores de cuidado. Un asunto de ética (tesis de maestría). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Costa, F. M., Pereira, A. P., y Araujo, N. (2020). The experience of family leisure. Revista da SPAGESP, 21(2), 97-110. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v21n2/v21n2a08.pdf>

- Cuenca, M. (1995) *Temas de Pedagogía del Ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto
- Cuenca, M. (2008), Ocio Humanista. En: Cuenca Cabeza, Manuel; MARTINS, J. Clerton (Organizadores). *Ocio para vivir no século XX*: págs. 33-55. As Musas, Fortaleza
- Cuenca, M. y Aguilar, E (2009). El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Cyrulnik, B (2001). La maravilla del dolor, el sentido de la resiliencia. Editorial Granica. Ensayo.
- De la Guardia. R. (2003). Variables que mediatizan la participación educativa de las familias. Universidad de La Laguna. Tesis doctorales curso 2002/2003. Humanidades y ciencias sociales.
- Delval, J (2008). *Los fines de la educación*. Siglo XXI editores. México.
- Díaz y Hernández (1999). Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención. Mc Graw Hill. México.
- Domínguez, E. & Fernández López, L. (2007). «Familia y escuela». En C. Benso y C. Pereira (Coords.), *Familia y escuela: El reto de educar en el siglo XXI* (pp. 109-144). Concello de Ourense, Concellería de Educación.

- Dumazedier, J (1971). *Ocio y sociedad de clases*. Fontanella. Barcelona.

- Echeverry, L y García, F (2019). Propuesta de intervención educativa acompañame a estudiar. Universidad tecnológica de Pereira. Colombia. Tesis de maestría. Recuperado de: <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/11cc822a-e250-4e84-a5ec-ebb05962c49f/content>

- Edwards, R. (2002). *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection?* New York: Routledge Falmer.

- Epstein, J. L. (1990). *School, family and community partnership*. Thousand Oaks, C.A: Corwin Press, INC.

- Erizalde, R. (2010). Resignificación del ocio: aportes para un aprendizaje transformacional. Polis. *Revista de la Universidad Bolivariana*, volumen 9, N° 25, 2010, p. 437-460. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art26.pdf>

- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Grupo Editorial siglo XXI. Argentina.

- Faur, E. (2015). El maternalismo en su laberinto. Políticas sociales y cuidado infantil en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, Vol. 7, 45-61. DOI <https://doi.org/10.17151/rlef.2015.7.1>. Recuperado de: <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/3142>

- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Participación Educativa*, 4, pp. 4-15.
- Flecha R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. doi:10.1174/113564009788345835
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. doi:10.1174/113564009788345899
- Flik, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Segunda edición. Ediciones Morata. Madrid.
- Fougeyrollas, P. (1971) "La familia, comunidad de ocios" en Dumazedier, J. y otros. *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona, Fontanella: 167-182.
- Franco, S.M, (2013). El sostén de la vida: la alimentación familiar como trabajo de cuidado. Naciones Unidas. Estudio en Marmato Colombia. Recuperado de:
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5554>
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista digital de investigación lasaliana*, 3, pp. 31-35.

- Galindo, B. & Milena, M. (2003). Estrategias de afrontamiento desplegadas por cuatro familias en situación de desempleo (Tesis de Maestría), Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Gallego-Montes, G. (2018). Estudios de familia en clave de masculinidades. Estado de la discusión en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, Vol. 10 (2), 30-50. DOI <https://doi.org/10.17151/rlef.2018.10.2.3>. Recuperado de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/issue/view/212>
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Galián, B. y Belmonte, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 388, 125-144. doi. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>
- Garreta, J (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Biblioteca universitaria. España. En: base de datos eLibro Universidad de Caldas.
- Gervilla, Á. (2016). *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro-net.ezproxy.ucaldas.edu.co/es/ereader/ucaldas/45933>
- Giddens (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Editores morata. Madrid.

- Gomáriz, Ma; Hernández-Prados, Ma; Parra, J; García-Sanz, Ma; Martínez, Ma; Galián, B. 2020. *Guía para educar en colaboración*.

- Gomáriz, MA. Martínez-Segura, M. Parra, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. España. *Revista Electrónica Universitaria de Formación al Profesorado*. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.389631> Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389631>.

- Gómez, E. Kotliarenco, M. Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología* Vol. 19, núm. 2, agosto-diciembre, 2010, pp. 103-131. ISSN: 0716-8039. revista.psicologia@facso.cl Universidad de Chile. Chile

- González, JA. (2009). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. Universidad de Oviedo. Actas do X Congreso Internacional Galego Portugues de Psicopedagogía Braga: universidade do Minho. Recuperado de: <https://www.educacion.udc.es/grupos/qjpdac/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/c1.pdf>

- Gutiérrez, M. (2011). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento reflexivo en las ciencias sociales en escenarios presenciales y apoyados por las TIC. Investigación posdoctoral. Universidad de Barcelona.

- Hernández-Limonchi, M. y Ibarra-Urbe, L. (2020). Dos ingresos, dos cuidadores. Barreras a la conciliación trabajo-familia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 (2), 13-26. DOI: 10.17151/rlef.2020.12.2.2. Recuperado de: <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/2544>

- Hernández Prados, M. Ángeles, García Sanz, M. P, Galián Nicolás, B., & Belmonte Almagro, M. L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61–75. <https://doi.org/10.6018/reifop.388971>

- Hernández Prados, M. A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.

- Holton, D., & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37 (2), 127-143.

- Hornby, G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10 (2- 3), 247-252.

- Iglesias de Usell, J. (1994). V informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000. Síntesis. *Documentación social, revista de estudios sociales y de sociología aplicada*. Fundación Foessa.

- Institución Educativa Liceo de Occidente (IELO). Proyecto educativo institucional PEI. 2021

- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, España: Visor.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos. Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Nueva York: Martínez Roca.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley general de educación (Colombia). Febrero 8 de 1994.
- Ley 1404 de 2010. Por la cual se crea el programa de escuela en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. 27 de julio de 2010. MEN (Colombia).
- 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 (Colombia). Se deroga la Ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones. 23 de julio de 2020. MEN.
- Lozares, C (1996). La teoría de las redes sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Sociologia. *Papers* 48 103 – 126. España. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v48-lozares>
- López – Barajas, E. (1995). *La familia en el tercer milenio*. Ciudad - Editorial.

- Macías, M. Madariaga, C. Valle, M. Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el caribe* issn 0123-417x (impreso) issn 2011-7485 (on line) Vol. 30, n.º 1, enero-abril 2013. Universidad del Norte. Barranquilla. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n1/v30n1a07.pdf>
- Mangarelli, C. (2014). Conciliación del trabajo y la vida familiar. En J. Cruz y R. Vázquez. (Ed), *Mujeres, familia y trabajo* (pp. 143-162). Ciudad de México, México: Fontamara
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo* N°8 julio – diciembre. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/390467330/Metodos-de-Investigacion-Cualitativa-Jorge-Martinez-Rodriguez>
- Martínez, S. (2012). La relación familia – escuela, la representación de un espacio compartido. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48969/4/SMP_1de2.pdf
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- McCabe, S. (2015). Family leisure, opening a window on the meaning of family. *Annals of Leisure Research*, 18(2), 175-179.

- Méndez, M. (2011). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. Capítulo: la formación de padres y madres y su relación con el nivel de participación en la escuela. España. Publicado por la Asociación Universitaria de formación al profesorado, Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887851>

- Méndez, C. Näslund, E. (15 de junio 2020). La opinión de más de 8.000 familias sobre la educación remota durante la pandemia. Blog Banco Interamericano de Desarrollo (BID), enfoque educación. Recuperado de: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/opinieducacionremota/>

- Meza, M; Cárdenas, Z; Sánchez, C y Osorio, L. (2022). *Familias y cuidados: retos actuales*. Artículo: tareas de cuidado durante el confinamiento por Covid 19. Universidad Autónoma de Querétaro.

- Montandon, C. y Perrenoud, P. (Dir.) (1987): *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?* (Berne, Lang).

- Moreno, I. Mora, C. Bermúdez, A. Ramos, Y. Torres, D. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. Colombia. *Revista Encuentros*, Vol. 14(1), 119-138. <https://doi.org/10.15665/re.v14i1.673>. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582016000100008&lang=es.

- Moreno, N. (2008). La crianza en grupos familiares contemporáneos y su cambio a través de las trayectorias vitales de hijos e hijas. Estudio e caso en la Ciudad de Bogotá. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20114?locale-attribute=en>
- Naravidas, F., & Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 249–274. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7599>. Recuperado de. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7599>
- Navajas, A. (2016). Ocio compartido en familia: implicaciones prácticas dentro del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. Universitat da Leida. Tesis doctoral. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132944>
- Navas, Pozo, Álvarez, Otero (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid. Biblioteca Nueva. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/1-EducacionHecho.pdf>
- Olavarría, J. (2007). Olavarría, J. (2007). Reunión de Especialistas Futuro de las familias y desafíos para las políticas públicas Mesa redonda: Distribución del trabajo en las familias y las (nuevas) masculinidades [Documento de trabajo].
- Ortega, M. Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. Chile. *Revista Educación*. Vol 27. No 52. Recuperado de:

- http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032018000100006&lang=es. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Páez, R. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a09.pdf>
- Páez-Martínez, R.M. (2017). Casa-morada: hábitat de la familia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 9, 80-95. Recuperado de: <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/3082>
- Palacio, M. C. (2020). Entre la nuclearización y la diversidad de las organizaciones familiares. *Trabajo Social* 22(2): 21-45. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Doi: <https://doi.org/10.15446/ts.v22n2.80866>. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/80866/75705>
- Palacio, M. C. (2009a). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista latinoamericana de estudios de familia*. Vol. 1, enero - diciembre, pp. 46 – 60. http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef1_3.pdf
- Palacio, M. C. (2009b) familia: crisis vs transformación. Foro nacional de programas académicos en familia. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/268295923_Los_cambios_y_transformaciones_en_la_familia_Una_paradoja_entre_lo_solido_y_lo_liquido

- Palacios, J. y Rodrigo, M. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Difusora Larousse - Alianza Editorial. Recuperado de <https://elibro-net.ezproxy.ucaldas.edu.co/es/ereader/ucaldas/114574?page=11>
- Parra, J. García-Sanz, M. Gomáriz, MA. Hernández-Prados, M. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros escolares. *La participación de las familias en educación escolar*. España. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf>
- Parra, J. Gomáriz, MA. Hernández- Prados, M. García-Sanz, M. (2017). La participación de las familias en educación infantil. España. *Relieve Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91655439005.pdf>
- Parra, J. Gomáriz, MA, García-Sanz, M. Hernández-Prados, M. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. España. *Revista Aula Abierta de la Universidad de Oviedo*. Recuperado de: <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/article/view/13005/12022>

- Payá, A. y Torno, M. España, (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública Valenciana. Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*. Vol. 14 No. 21. Pp 227 - 248. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447546543012.pdf>
- Peñalver, R. (2009). El Plan educa 3, apostando por el primer ciclo de Educación Infantil. CEE *Participación Educativa*, 12 (monográfico una mirada a la educación Infantil) p. 8 – 19
- Pineda, J.A. (2010). La familia postmoderna popular: masculinidades y economía del cuidado. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 2, 51 – 78. Recuperado de http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef2_3.pdf
- Pinkola, C, (2000). *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B, S,A. España.
- Porlán, R. (14 de junio 2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. En *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*. Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/REAYS/article/view/6168/6358>
- Quintana, J. (2016). *Pedagogía familiar*. Madrid, Spain: Narcea Ediciones. Recuperado de: <https://elibro-net.ezproxy.ucaldas.edu.co/es/ereader/ucaldas/46056?page=20>.
- Ramírez, H. (2011). La crianza humanizada, base del desarrollo humano individual y colectivo. *Boletín La Crianza Humanizada*, 16(131). Recuperado de: <https://issuu.com/facultadmedicina/docs/crianza-humanizada-131>

- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. Chile. Universidad Católica de Chile. *Revista Páginas de Educación*. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. Chile. *Educação e Pesquisa*, Vol. 44. Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180495.pdf>
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. Universidad de Navarra. España. En *Revista Española de pedagogía*. No 238. Septiembre – diciembre 2007. Recuperado de: <https://www.unav.edu/documents/58292/be1b0f35-47a2-49cb-805b-59c8b7010390>
- Rodríguez, Z. (2013). El constructivismo sociocultural como marco comprensivo de las prácticas educativas familiares: una lectura de la interactividad y la influencia educativa
- Rodríguez- Ruiz, B. Amaya, R. Rodrigo, M. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. España. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Universidad de Oviedo. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100005&lang=es

- Rodríguez, Z. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 14, núm. 2, 2018. Universidad de Caldas, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157078007>

- Rodríguez, Z. Loaiza, Y., y Suárez. (2 de julio de 2020). La escuela en la familia y su casa en tiempos de aislamiento social preventivo: ¿relación u ocupación? (archivo de Video) Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GfbrsdAr4Yk>

- Sánchez, F. D'Àngela, D. Riera y Vera, Y. (12 junio 2020). Escuela en casa en el contexto de la pandemia: ¿cómo enfrenta la familia popular la educación a distancia?. *El Ucabista* Venezuela. Recuperado de: <https://elucabista.com/2020/06/12/escuela-en-casa-en-el-contexto-de-pandemia-como-enfrenta-la-familia-popular-la-educacion-a-distancia/>

- Santín, D. (2001). «Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas». Madrid: Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Complutense.

- Saraiva, L. Wagner, A. (2013). La relación familia–escuela desde la perspectiva de maestros y padres de niños que asisten a la escuela primaria. Brasil. Publicado en Ensayo: evaluación y políticas públicas en educación. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400006&lang=es

- Sluzki, C. *La red social: frontera de la practica sistémica*. Gedisa Editorial

- Smith P, y Ragan, T (1999). *Instructional design*. New York: John Wiley & Sons.

- Speck, R. (1989). *La intervención en red social: las terapias de red, teoría y desarrollo*. Elkaïm, M. y otros. Las prácticas de la terapia de red. Barcelona: editorial Gedisa.

- Talavera, H. Junior, F. (Julio de 2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela de siglo XXI. En *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. (Barquisimeto - Venezuela) / N° 44 julio - agosto 2020 [pág. 176-187]. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/350641002_cieg_R_CIEG_REVISTA_ARBITRADA_DEL_CENTRO_DE_INVESTIGACION_Y_ESTUDIOS_GERENCIALES_BARQUISIMETO_-_VENEZUELA_LA_EDUCACION_EN_TIEMPOS_DE_PANDEMIA_LOS_DESAFIOS_DE_LA_ESCUELA_DEL_SIGLO_XXI_EDUCATION_IN_TIMES

- Tellado, I. y Sava, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176.

- Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Observatorio de la infancia y adolescencia de Andalucía. Madrid. ISBN (13): 978-84-17027-40-7.

- Recuperado de: <https://epale.ec.europa.eu/es/resource-centre/content/panorama-de-la-educacion-en-espana-tras-la-pandemia-del-covid-19-la-opinion>
- Valdés, A. Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. México. *Revista Perfiles Educativos*, Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221247007.pdf>
 - Valdés, A. Sánchez, P. Reyes, N. Martínez, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos. México. *Liberabit*. Vol 16, No. 1. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100008&lang=es
 - Vallespir, J. Morey, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación al Profesorado*. Vol. 22 No 3. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389251>. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>
 - Varela, L. y Maroñas, A. (2019). El ocio familiar del alumnado de educación secundaria obligatoria en Galicia. Bordón. *Revista de pedagogía*, 71(4), 135-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68380>
 - Vásquez, M. Bonilla, W. Acosta, L. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid-19. Experiencias de alumnos y padres de familia. México. *Revista*

- Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*. Vol. 7, Núm. 14 Julio
- Diciembre 2020. Recuperado de:
<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Vicente, P. Vinader, R. y Puebla, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles*. Vol. 13. Núm. Especial 2020, 56-67. España. Recuperado de:
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2155>
- Viveros, M. (2002). Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores: Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Vogels, R. (2002). Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind. Den Haag, Sociaal Cultureel Planbureau.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walsh (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu

ANEXOS

- I. Consentimiento informado
- II. Guía de entrevista semiestructurada
- III. Ficha sociofamiliar

I. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre/madre de familia,

Soy Cristina Jaramillo, estudiante del Programa de Maestría en Intervención en Relaciones Familiares de la universidad de Caldas y como parte de los requisitos del Programa para optar por el grado de Magister, se llevará a cabo la Investigación que tiene por título “**La participación familiar en la Institución Educativa Liceo de Occidente durante la etapa de confinamiento por Covid 19**”

El objetivo del estudio es identificar e interpretar las percepciones, experiencias y estrategias desplegadas por las familias para acompañar el proceso escolar de sus hijos durante la pandemia por Covid 19 y usted ha sido seleccionado para hacer parte de él. Su participación consiste en contestar una entrevista semiestructurada, que tomará aproximadamente entre 1 y 1 hora y 30 minutos, y de 1 a 3 encuentros como máximo, en caso de ser necesario.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Así mismo, usted tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio, por tanto, no recibirá compensación por participar.

Los resultados grupales estarán disponibles en la Biblioteca de la Universidad de Caldas, plataformas digitales y la Biblioteca escolar, si desea solicitarlos. En caso de que surja alguna inquietud sobre ésta investigación, puede comunicarse con la investigadora principal, Cristina Jaramillo o con la directora del trabajo de grado Jazmín Suarez.

Investigadora principal

Cristina Jaramillo

Número telefónico: 3178387652

Correo electrónico: susana.25920138722@ucaldas.edu.co

Directora de trabajo de grado

Jazmín Suárez

Número telefónico: 3113010244

Correo electrónico: jazmin.suarez@ucaldas.edu.co

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio de Cristina Jaramillo sobre la participación familiar en la escuela durante la pandemia por Covid 19.

He recibido copia de este procedimiento.

Firma del participante

Fecha

II. GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
Investigadora	Susana Cristina Jaramillo
Entidad	Universidad de caldas
Trabajo de grado	La participación familiar en la Institución Educativa Liceo de Occidente en tiempos de pandemia por Covid 19, etapa de confinamiento.

Objetivo general: Comprender el sentido que le otorgan las familias de la Institución Educativa Liceo de Occidente del Municipio de la Celia, Risaralda a la participación familiar durante la etapa de confinamiento por Covid 19.

Objetivo específico: Identificar y analizar las percepciones de la familia en torno a la participación familiar en los procesos escolares durante la etapa de confinamiento por Covid 19

1. ¿Qué significó para usted la participación familiar en los procesos escolares de los NNA durante la etapa de confinamiento por Covid 19?
2. ¿Qué sentimientos y emociones experimentó durante la etapa de confinamiento al acompañar a los NNA en los procesos escolares?
3. ¿Qué tensiones o situaciones complejas afrontó durante la etapa de confinamiento con respecto a las actividades escolares de su/s hijo/a/s?

Objetivo específico: Explorar e interpretar las experiencias vividas por las familias con respecto a los procesos escolares durante la etapa de confinamiento por Covid 19

1. ¿Cuáles estrategias definieron como familia para afrontar los compromisos cotidianos de la implementación de la escuela en casa?
2. ¿Qué adaptaciones/cambios se hicieron a nivel familiar para responder al estudio en casa?
3. ¿Quiénes en el grupo familiar participaron de los procesos escolares y de qué manera?
4. ¿Cuál es el recuerdo más significativo que le deja la experiencia de la escuela en casa?
5. ¿Qué estrategia de las implementadas como familia considera que debe ser traída a la presencialidad?
6. ¿Qué reflexiones le surgen respecto a la participación de la familia en los procesos escolares a partir de la etapa de confinamiento?

III. FICHA SOCIOFAMILIAR

III., FICHA SOCIOFAMILIAR								
IDENTIFICACIÓN:								
N° de ficha _____								
Familia (Apellidos): _____ Estudiante: _____ Departamento/Municipio: _____								
_____ Zona Rural __ Urbana _____ Barrio/Vereda: _____								
Dirección: _____ Teléfono: _____								
Tipología familiar: Nuclear _____ Monoparental J F _____ Monoparental								
JM _____ Reconstituida _____ Conyugal _____								
Hogar Unipersonal Ampliada _____ Transnacional _____ Homoparental _____								
INFORMACIÓN DEL GRUPO FAMILIAR								
N°	Nombre y apellido	Parentesco	Edad	Sexo	Lugar de nacimiento	Estado civil	Escolaridad (Si actualmente estudia indicar la institución)	Ocupación
1								
2								
3								
4								
INFORMACIÓN DE LA VIVIENDA Y ACCESO A SERVICIOS PÚBLICOS								
Tiempo de residencia en la vivienda: _____								
Tipo de vivienda: Casa _____ apartamento _____ Cuarto _____ Otro: _____								
Situación de la vivienda: Arrendada _____ Propia pagada _____ Propia pagando _____ Familiar _____								
Propiedad: horizontal _____ Invasión _____ Otro _____								
DISTRIBUCIÓN DE LAS LABORES DOMÉSTICAS								
DISPONIBIL cargo de la limpieza de la vivienda: _____								
Persona encargada de la preparación de alimentos: _____								
Persona a cargo del lavado, planchado y organización de la ropa _____								
Persona encargada del cuidado de niños, adultos mayores o personas enfermas: _____								
OCIO								
¿Qué actividades realiza en su tiempo libre? _____								
¿Con quién o quiénes las realiza? _____								
¿Qué espacios existen en la vereda para la recreación y el uso del tiempo libre? _____								
¿Ha participado de programas recreativos o artísticos ofrecidos por alguna institución?, ¿Cuáles? _____								
¿Qué actividades le gustaría realizar en su tiempo libre? _____								
OBSEVACIONES								