

Fecha de recepción: 2022-03-31

Fecha de aceptación: 2022-07-26

COVID-19 Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES. EXPERIENCIAS DOCENTES EN TORNO AL PROGRAMA APRENDE EN CASA

COVID-19 AND FAMILY PARTICIPATION IN SCHOOL ACTIVITIES.
TEACHING EXPERIENCES AROUND THE LEARN AT HOME PROGRAM

Evangelina Cervantes Holguín¹

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval²

RESUMEN

El artículo analiza desde el método cualitativo la participación de las familias y personal docente del primer ciclo de educación primaria en el estado de Chihuahua (México) para realizar las diversas actividades del programa *Aprende en Casa* implementado en marzo de 2020 como respuesta al confinamiento sanitario derivado por COVID-19. Se concluye que la participación de las familias en situaciones de emergencia escolar implica mejorar la relación entre docentes, familias y comunidad en los procesos de implementación de los programas educativos con mayores apoyos para organizar los tiempos de estudio, aprovechar los diferentes capitales culturales e impulsar la corresponsabilidad familiar.

¹ Profesora-Investigadora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y Coordinadora del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCEP), Unidad Juárez. ORCID: 0000-0001-6980-2210, Correo: evangelina.cervantes@uacj.mx

² Profesor-investigador de la División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes (DMNCG) de la UACJ. ORCID: 0000-0003-0437-1549, Correo electrónico: pavel.gutierrez@uacj.mx

Palabras claves:

Aprendizaje, Educación a distancia, Enseñanza primaria, Epidemia, Familia.

ABSTRACT

The article analyzes, from the qualitative method, the participation of families and teaching staff of the first cycle of primary education in the state of Chihuahua (Mexico) to carry out the various activities of the Learn at Home program implemented in March 2020 as a response to the resulting health confinement by COVID-19. It is concluded that the participation of families in school emergency situations implies improving the relationship between teachers, families, and the community in the implementation processes of educational programs with greater support to organize study times, take advantage of the different cultural capitals and promote family co-responsibility.

Keywords:

Family, Elementary education, Epidemics, Distance education, Learning

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se realiza un acercamiento a la participación de las familias³ en las tareas escolares propuestas en el marco del programa *Aprende en Casa* implementado en marzo de 2020 en México, luego de la suspensión de actividades no-esenciales y el confinamiento sanitario derivado por COVID-19. El cierre de las escuelas y la necesidad de apoyar las trayectorias escolares implicó “trazar rutas de trabajo emergentes que permitieran reformular procesos [y] actividades” (Comisión Nacional para la Mejora

³ El término familia se presenta en plural. Desde la Sociología de la familia se reconoce la diversidad de estructuras familiares —sin hijos, homoparental, compuesta, monoparental, de acogida, adoptiva, extensa— en oposición a un modelo hegemónico de familia (Ciabattari, 2017).

Continúa de la Educación [MEJOREDU], 2021, p. 9), con la intención de proteger la salud de estudiantes y docentes, así como asegurar los aprendizajes.

El programa de educación a distancia *Aprende en Casa* incluyó, principalmente, la televisión y de forma complementaria propuso diversos recursos como radio, materiales impresos y contenido en línea. En la práctica, su implementación refirió a un proceso acelerado que puso a prueba “la capacidad de respuesta por parte de las autoridades... figuras educativas, familias y estudiantes” (MEJOREDU, 2021, p. 9). En opinión de Ripani y Zucchetti (2020) —asignadas por el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para valorar la experiencia de México durante la crisis—, los resultados del programa dependían de la implicación del profesorado, estudiantes y familias, por lo que recomendaban involucrarles en los momentos de diseño y ejecución.

A nivel nacional, un problema común en la implementación del programa fue “la falta de disponibilidad de las familias para acompañar a sus hijos e hijas en el proceso de aprendizaje, sobre todo en aquellos casos donde la situación económica de madres y padres de familia [era difícil]” (MEJOREDU, 2020, p. 30). Mientras en la educación inicial, la mínima participación de las familias era resultado de la predisposición de madres y padres a desestimar este nivel educativo frente a los grados superiores; en la educación preescolar, se explicaba ante la prisa en la suspensión de actividades que impidió el diálogo con las familias, así como la poca atención de estas en las acciones promovidas por el colectivo escolar; en la educación primaria, la razones incluyeron la distancia geográfica y la ausencia de una planeación de actividades a largo plazo; en la educación secundaria, las causas incluían la limitada habilidad de docentes y familias para trabajar en línea, los horarios laborales de madres y padres, la realización de tareas domésticas y el desinterés, y; en la educación media superior, al cierre intempestivo de las actividades escolares.

A pesar de que COVID-19 conllevó riesgos y efectos particulares para la niñez y sus familias (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020), la investigación

educativa frente a la pandemia se centró en los significados otorgados por docentes y estudiantes, silenciando la vivencia de las familias, sus contextos y condiciones, en especial, ante la educación a distancia. De este modo, “las niñas y niños son las víctimas ocultas del coronavirus” (UNICEF, 2020, p. 6).

Desde el supuesto de que, la acción de madres y padres en la escuela constituye una forma de participación social que se configura en medio de una compleja trama de expectativas, compromisos, consensos y oposiciones (García, 2002), el presente trabajo tiene como objetivo analizar la participación de las familias en las diversas actividades derivadas del programa *Aprende en Casa* a partir de la experiencia de un grupo de docentes de primer ciclo de educación primaria en el estado de Chihuahua (México). Con el propósito de orientar el proceso se consideraron las siguientes preguntas: ¿cómo experimentaron las familias el traslado de las actividades escolares a sus hogares? ¿qué tipo de participación asumieron ante la responsabilidad de acompañar el proceso educativo en casa? ¿qué contextos y condiciones familiares se develaron?

La participación de la familia en la educación: visiones desde la investigación

Según la valoración realizada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), tradicionalmente, el estudio sobre la realidad pedagógica ha tomado como actores centrales a los docentes, estudiantes, autoridades, madres y padres de familia (Delgado *et al.*, 2013; Guzmán y Saucedo, 2005, 2013; Piña y Cuevas, 2003).

Durante el cierre del siglo XX y el inicio del siglo XXI, la investigación educativa se realizó desde la relación clásica entre origen social y aprendizaje que la orientó al análisis de las condiciones socioeconómicas y familiares del alumnado. De esta forma, considerar la capacidad económica de las familias para apoyar los procesos educativos permitió develar la presencia de formas de exclusión, marginación y desigualdad. Además, desde la antropología educativa estadounidense se ubicó la vida estudiantil en la intersección de clase, género, raza e historia familiar. En general, este tipo de estudios, se interesaron en

situar la experiencia del alumnado en contextos históricos, políticos, sociales y económicos a fin de identificar sus “relaciones específicas con el sistema escolar como parte de sus estrategias de sobrevivencia” (Guzmán y Saucedo, 2005, p. 652). Por su parte, la investigación inglesa enfatizó las actitudes de resistencia. Para las autoras, ambas posiciones convergen en ver al alumnado como “individuos con distintas tradiciones sociales, familiares y culturales y en activa participación dentro de las aulas, en sus relaciones con los maestros y con la toma de decisiones respecto de la utilidad de la escuela” (p. 653). Finalmente, desde la sociología francesa y la noción de *condición estudiantil*, el origen social del alumnado constituye el elemento más importante, aún más que el sexo y la edad. En el presente trabajo, se reconoce que, las perspectivas teóricas anteriores, conforman un marco de referencia para interpretar la compleja realidad del alumnado latinoamericano —y sus familias— que emerge en condiciones de colonialidad y desigualdad histórica.

En las últimas dos décadas del siglo XXI, la investigación sobre las familias y la educación conforman “un campo independiente [que] adquiere identidad propia como campo interdisciplinario” (Delgado *et al.*, 2013, p. 27). La producción ha demostrado un creciente interés por la participación social de las familias en la educación, sus beneficios, significados y límites. Entre los principales resultados sobre la educación primaria se encontró que: el apoyo familiar impacta directamente en los aprendizajes del alumnado; la escolaridad de madres y padres incide en su atención, memoria y desempeño académico; el nivel sociocultural de la familia —creencias, percepciones, expectativas y actividades educativas (por ejemplo, prácticas de lectura, acciones culturales, supervisión de tareas)— influyen positivamente sobre el logro y la repetición escolar, particularmente entre el estudiantado de comunidades urbanas. Además, la investigación concluye que en el imaginario familiar:

ir a la escuela, estar en la escuela, tener un certificado escolar son asuntos que...
[se] ponderan cada vez más, no con una postura ingenua de movilidad social, sino

como una estrategia para sentirse como personas con mayor reconocimiento social y una posible seguridad laboral. (Guzmán y Saucedo, 2013, p. 34)

A nivel local, según el diagnóstico elaborado en Ciudad Juárez, al norte del estado de Chihuahua, por Cervantes y Gutiérrez (2020a), la mínima participación de las familias en las actividades escolares constituye un problema prioritario para el profesorado de educación básica. Por su parte, Martínez, Torres y Ríos (2020), a partir de un estudio cuantitativo realizado en la zona central del estado, concluyen que “los recursos económicos con que cuente el alumno no es la clave del éxito de éste en su educación, pero el clima familiar en que se desenvuelve es un aspecto relevante en la formación de los niños” (p. 16).

En la investigación prepandémica, la familia se estudiaba desde las categorías de rendimiento académico, origen social, participación y, en el caso de la educación primaria, como lugar de origen de los problemas que la niñez expresaba en la escuela (Guzmán y Saucedo, 2005). Además, frecuentemente, los estudios acerca del rendimiento académico adjudicaban su éxito a variables intraescolares —métodos de enseñanza, contenidos, recursos didácticos, mecanismos de evaluación—, sin considerar aspectos extraescolares, como el contexto familiar (Martínez *et al.*, 2020). En general, la investigación ha tomado a la familia como “contexto de otros procesos” (Delgado *et al.*, 2013, p. 94).

Con la llegada del COVID-19, la investigación reviró la mirada sobre la dinámica familia-escuela: la vivencia compartida develó la intensificación de tareas, la ausencia de formación, tiempo, condiciones materiales y afectivas con que madres y padres de familia tuvieron que enfrentar la inesperada llamada a convertirse en docentes a domicilio (Cervantes y Rojas, 2021; Mendoza y Abellán, 2021; Ruiz, 2020). Así, la participación social de las familias en la escuela ya sea en tiempos de calma o perplejidad, “representa un compromiso teórico que no siempre se concreta en la práctica” (Bravo-Delgado *et al.*, 2020, p. 2).

Entre la dimensión comunitaria de la escuela y la participación social

En el país, la participación de las familias en la escuela surgió entre la segunda mitad del siglo XVIII y hasta los años ochenta del siglo XIX a la par de la institucionalización de la educación primaria y el inicio de la construcción del sistema educativo nacional. Durante este periodo, madres y padres en tanto contribuyentes mantuvieron una relación directa e informal con la escuela. Ante la formalización de la familia como actor vinculado a los procesos escolares, que se dio a lo largo del siglo XX con la creación de la Unión Nacional de Padres de Familia, ligada con organizaciones católicas y empresariales, y la Asociación Nacional de Padres de Familia, instituida por decreto presidencial para salvaguardar los intereses de la escuela pública, la participación de las familias ahora como derechohabientes ha estado presente, aunque supeditada a las orientaciones de la dirección escolar y desarrollando un papel proveedor de recursos para cubrir las necesidades materiales de las escuelas (García, 2002).

En el marco del movimiento de gestión escolar motivado por las reformas políticas instauradas en América Latina durante los años ochenta y noventa, en México se suscitó un interés por la dimensión comunitaria de las escuelas, cuya función aludía una mayor sensibilidad ante los problemas sociales de la época. En esta línea destacan los trabajos de Bocanegra *et al.* (2001) y Ezpeleta y Furlán (1992) quienes coinciden en reconocer la importancia de la vinculación entre la escuela y la comunidad, a partir de la incorporación de las familias en la vida escolar.

A finales del siglo XX, como parte de la política neoliberal en forma de modernización educativa, emergieron los Consejos Escolares de Seguridad (CES) y los Consejos de Participación Social (CPS) que, sobre la idea de cultura democrática a través de la promoción de la participación de familias y comunidades en la vida escolar buscaban delegar las responsabilidades educativas del estado a los actores locales. Estas nuevas disposiciones exigían la incorporación de madres y padres de familia en la dinámica

escolar, lo que renovó la relación familia-escuela (Bravo-Delgado *et al.*, 2020; Delgado *et al.*, 2013; García, 2002).

Tradicionalmente, el apoyo familiar consiste en ofrecer las condiciones materiales para asistir a la escuela —pago de cuotas (obligatorias o voluntarias), útiles escolares y uniformes—, brindar aliento, realizar un plan para garantizar la escolaridad, especialmente para los hijos varones, entre otros; sin embargo, este apoyo está condicionado a las “expectativas y actitudes de padres de familia, como también [a] la particularidad del contexto en donde se ubica la escuela” (Piña y Cuevas, 2003, p. 70). En este punto, destaca el apoyo emocional: la investigación en el país concluye que, el aprendizaje no sólo es una cuestión cognitiva, sino un proceso inserto en las condiciones de vida del alumnado, donde los aspectos afectivos (personales y familiares) tienen un peso importante (Guzmán y Saucedo, 2005).

Sobre la colaboración económica de las familias cabe destacar que: primero, en la retórica del profesorado público se ha cambiado el término cuota por aportación voluntaria porque el cobro obligatorio de la inscripción violenta el principio constitucional de la gratuidad educativa, y; segundo, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) en siete de cada 10 escuelas de educación primaria, las familias contribuyen con aportaciones voluntarias que son destinadas para cubrir la adquisición de materiales de limpieza, garrafones de agua, mobiliario, equipo de cómputo, servicios básicos e incluso el salario de personal docente o de apoyo. Además, la contribución familiar incluye aportaciones en especie y en horas de trabajo.

Pese a la implementación de diversas iniciativas, entre ellas la estrategia *Familias Educadoras* y el *Programa Nacional de Convivencia Escolar*, cuyo propósito común es capacitar a las familias en temas vinculados con la crianza y la educación de la niñez, se ha avanzado poco en “potenciar el involucramiento de las madres y los padres de familia en los procesos de enseñanza aprendizaje que, desde el hogar, apoyen la formación académica y socioemocional de sus hijos” (INEE, 2018, p. 5).

Las políticas para promover la participación social en la escuela, impulsadas en el México del naciente siglo XXI a través de los CES y los CPS, se elaboraron con base en la Teoría de las Esferas de Influencia —cuyos principios sostienen que el alumnado obtiene mejores resultados cuando familia, escuela y comunidad trabajan juntos— y en el Enfoque de la Gobernanza —que se basa en la idea del compromiso familiar en el gobierno de las escuelas y su participación en la toma de decisiones—. En este modelo, madres y padres de familia dejan su posición de clientes o derechohabientes para ser copartícipes-actores activos en las decisiones de la escuela (INEE, 2018; Santizo, 2011), con “derecho a ser informados y consultados, a expresar su opinión y disentir, a hacer propuestas de mejora, a intervenir en diversos asuntos escolares y asumir diversas responsabilidades en la educación” (INEE, 2018, p. 1).

Para promover la Participación Social (PS), sobre la idea clásica del “triángulo maestro-alumno-padres de familia” (Piña y Cuevas, 2003, p. 64), se requiere de los primeros una comunicación efectiva; de las familias una participación consciente, activa, sistemática y productiva que ayude a eliminar obstáculos y favorecer el aprendizaje, y; de la escuela la práctica de mecanismos transparentes de rendición de cuentas, sobre todo, porque en el pasado su obligación hacia las familias se limitaba a informar sobre la asistencia, conducta y disciplina del alumnado, la aportación de cuotas y el apoyo en el mantenimiento del edificio escolar (Delgado *et al.*, 2013; INEE, 2018).

El modelo educativo vigente propone el planteamiento de una nueva gobernanza y define la PS como el “involucramiento de miembros de la comunidad escolar en la promoción de las condiciones óptimas para su trabajo, dentro de los marcos establecidos por la legalidad” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 210), donde la dirección escolar es responsable de facilitar su realización. En el discurso oficial, la PS en tanto elemento transformador de la participación de las familias en favor del buen funcionamiento del sistema educativo, se justifica señalando que “en el tradicional modelo de gestión vertical, los padres y madres de familia han tenido pocas posibilidades de

participar activamente en la vida de las escuelas porque éstas no tenían márgenes de decisión propia que lo hicieran posible” (p. 178).

Actualmente, la política educativa internacional confía en la participación social como el mecanismo para fortalecer la dimensión comunitaria en las escuelas. Pese a sus beneficios, en el país su práctica ha sido débil como resultado de diversas razones, entre ellas: las creencias arraigadas entre docentes y directivos en torno a la participación de las familias al interior de la escuela, el aparente desinterés de estas por las actividades escolares, la idea entre ellas de que su participación es prescindible y la visión segmentada que comparten los actores acerca de las problemáticas escolares (Bravo-Delgado *et al.*, 2020; Santizo, 2011).

Frente a la lucha contra COVID-19, la política educativa recurrió a la colaboración de las familias a través de dos acciones: previo al cierre de escuelas, mediante el Filtro de corresponsabilidad *escuela-madres y padres de familia* consistente en la manifestación por escrito de la ausencia de síntomas asociadas al virus (Cervantes y Gutiérrez, 2020b), y; durante el confinamiento, como parte de las acciones para el regreso a la presencialidad, se conformaron Comités Participativos de Salud Escolar, integrados por madres y padres de familia, directivos y docentes, con la responsabilidad de apoyar los filtros de revisión y las jornadas de higiene escolar (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2020).

Hoy, en el esfuerzo del gobierno federal para transformar el currículo, la SEP (2022) reconoce que, la enseñanza y el aprendizaje se configuran entre “procesos familiares, comunitarios, sociales, culturales y económicos que influyen poderosamente en la vida de las escuelas” (p. 11); condiciones desiguales que obligaron al profesorado y a las familias a generar alternativas pedagógicas y materiales para continuar los procesos formativos en apego al contexto de cada estudiante.

Estrategia metodológica

El trabajo se realiza desde una perspectiva constructivista que apunta a interpretar los motivos, acciones y modos de vida de las personas, en suma, comprender el sentido y significado que los sujetos atribuyen a sus experiencias en la diversidad de contextos. Para ello, se precisa que, “lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente. Que lo común se vuelva problemático. Que lo que está sucediendo pueda hacerse visible y se pueda documentar sistemáticamente” (Fernández, 2001, p. 303).

La investigación cualitativa permitió, inicialmente, recuperar la experiencia del profesorado de educación primaria frente a la implementación del programa *Aprende en Casa* y el desafío de la alfabetización inicial a distancia. El estudio permitió indagar los saberes docentes en la alfabetización inicial en tiempos de pandemia, sistematizar sus acciones y documentar las adecuaciones en la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje. Uno de los aportes lo constituye la participación de las familias como categoría emergente —término en la Teoría Fundamentada que alude a los incidentes, eventos y actividades que surgen de los datos como categorías *a posteriori* (Creswell, 2007)—; la cual constituye el eje del presente documento.

La experiencia docente, individual y colectiva, se ubicó en un contexto histórico complejo. El estudio se desarrolló entre febrero y abril de 2021. La comunicación con los informantes —13 docentes de educación primaria: cuatro hombres y nueve mujeres— se realizó mediante una entrevista semiestructurada a través de *Google Meet*, en atención a las medidas de distanciamiento social.

Considerando que, “los diversos elementos significativos construidos por los sujetos están asociados con su mundo de significados” (Fernández, 2001, p. 307), cabe destacar que los docentes, en tanto actores de la investigación, radican en diversas regiones del estado de Chihuahua, localizado en el norte de México: ocho laboran en comunidades urbanas y cinco en zonas rurales. Los docentes fueron seleccionados con base en dos

criterios: ser docente en activo y tener a su cargo el primer o segundo grado de educación primaria pública. Sobre las consideraciones éticas, se les informó de los propósitos del estudio mediante el protocolo de consentimiento informado, además, se protegió el anonimato y la confidencialidad utilizando un código —según el número de informante, sexo y comunidad de adscripción (D01MCU)— (Creswell, 2007).

El análisis de los significados inmediatos y locales de las acciones, desde el punto de vista de los agentes, involucró la revisión iterativa de los referentes empíricos a fin de construir una red de categorías y subcategorías a partir de los datos con la intención de elaborar “la argumentación que da cuenta del objeto de estudio” (Fernández, 2001, p. 310). En el proceso analítico, los hallazgos iniciales se revisaron a la luz de datos contextuales, lo que permitió “tener un conocimiento comparativo más allá de las circunstancias inmediatas del medio local” (p. 310).

RESULTADOS

En esta sección se muestran los resultados en correspondencia a las preguntas de investigación. La presentación se acompaña de fragmentos de las entrevistas y de citas de los documentos oficiales, al tiempo que se discuten frente a estudios afines.

Características y experiencias familiares ante el aprendizaje en casa

La irrupción de COVID-19 en la vida social afectó de modo especial a las familias. Los alcances del virus en la salud de las personas, el confinamiento, la pérdida del empleo o la reducción de la jornada laboral y la obligación de atender en casa las actividades escolares representó para ellas un efecto traumático. De acuerdo con los organismos internacionales, la economía mundial presentó una crisis con “graves consecuencias tanto para los Gobiernos como para las familias” (BM, 2020, p. 6). En México, según la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED) realizada por el

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), las familias tuvieron que modificar sus dinámicas para atender las necesidades del alumnado.

En general, las características familiares —ingresos, tipo de empleo, escolaridad de los padres— configuran la experiencia educativa a distancia del alumnado. Según lo declarado por los docentes, una parte de los niños provienen de familias con bajo ingreso o sin salario fijo; mientras, otra parte, procede de clase social media y baja. Pese a su condición económica, cuentan con el poder adquisitivo suficiente para obtener los recursos que las actividades en casa demandan.

Han batallado bastante... La mayoría de los padres de familia de mi sector escolar son de una situación media baja (D01MCU).

El área en que estoy es de un nivel socioeconómico bajo... muchos alumnos no tienen acceso al Internet y generalmente trabajan a través de recargas (D04MCU).

En el estado de Chihuahua, una proporción importante de las madres y padres son trabajadores en la industria maquiladora o laboran en la informalidad, enfrentando continuamente la lucha por mantener el empleo en la contingencia (Cervantes y Gutiérrez, 2020b). En el país, según la ECOVID-ED (INEGI, 2021), el 23.5% de las personas entre los 3 y 29 años que no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021, señaló que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo. De acuerdo con el panorama internacional, el desempleo y la consecuente pérdida repentina de ingresos familiares se traduce en incapacidad para satisfacer las necesidades de alimentación de la población infantil, situación que se intensifica en los casos de hogares con jefatura femenina (UNICEF, 2020).

Muchos de ellos empezaron a quedarse sin empleo. La mayoría son del sector obrero, [trabajan] en el sector maquilador y eran muy vulnerables (D01MCU).

Inclusive tengo madres de familia que trabajan el tercer turno. Entonces con ellas tengo que trabajar distinto. Por decir, les entrego todas las actividades que vamos a realizar durante la semana y ellas las hacen en un fin de semana (D04MCU).

En cuanto a la escolaridad, en el discurso del profesorado se observa la preocupación por aquellos estudiantes con padres con capital cultural restringido, ya que ello afecta la calidad del acompañamiento que pueden brindar. Según la evidencia, más allá de determinismos explicativos, el éxito escolar depende tanto de la trayectoria y las actitudes del alumno como del ambiente escolar y familiar; particularmente, del nivel cultural familiar que refiere a la preparación de madres y padres (Piña y Cuevas, 2003). Así, alcanzar el aprendizaje, “rebaso los muros escolares porque depende del nexo escuela-hogar” (p. 63), especialmente, porque los contenidos escolares son interpretados por la niñez a partir de sus experiencias personales, familiares y sociales (Guzmán y Saucedo, 2005).

Ha sido un poco complicado tanto para alumnos, padres de familia como para nosotros, debido a que, en ocasiones, no contamos con los medios, la capacitación y conocimientos que implica todo esto (D09MCR).

Hay otros niños que están muy avanzados... [pero] eso ya depende de cada padre de familia... de la importancia que le den a todo esto (D13MCR).

A nivel internacional, la pandemia alteró la vida de los niños y sus familias — impactando en su salud, educación, recreación—, particularmente entre las poblaciones vulnerables (UNICEF, 2020a, 2020b). A nivel nacional, de acuerdo con el testimonio de madres y padres de familia del centro del país, las actividades escolares en casa les implicaron un cambio en la rutina, específicamente, en la distribución del tiempo que se diluía entre el cumplimiento de la jornada laboral y las tareas escolares. En opinión de las familias, una de las dificultades refería a mantener la concentración de los niños ante la multitud de distractores en casa (Letra Fría, 2020).

La respuesta de los padres ha sido muy variada; de todo un poco, pero recientemente ya muy apática. Los padres quieren que los alumnos regresen a las aulas (D07HCU).

Según los resultados del estudio elaborado por la MEJOREDU (2020), para las familias mexicanas COVID-19 significó estrés social, miedo, incertidumbre laboral,

inestabilidad económica, fragilidad emocional derivada de la pérdida de seres queridos y violencia en el hogar.

Hay muchos niños que se quedaron sin parte de su núcleo familiar... porque su mamá murió por COVID-19 y sin abuelos, sin tíos. Se quedaron... en orfandad (D01MCU).

En el balance, las familias se dieron cuenta de aspectos del trabajo docente que desconocían, y de los conocimientos y habilidades que se necesitan para promover el aprendizaje entre el alumnado.

Como maestros somos criticados por la sociedad; estamos catalogados como “el que no hace nada” ... Ahora, en esta situación, los padres de familia ven la realidad de las cosas... Se dan cuenta de la situación en la que estamos... Esto está sirviendo para revalorizar nuestra labor docente (D08MCR).

Los padres de familia se dieron cuenta de lo importante de nuestra tarea y lo difícil que es para un docente lidiar con diversos estilos de aprendizaje (D10HCR).

Participación de la familia en el acompañamiento educativo

Históricamente compartir la dirección del proceso educativo ha representado un eje de tensión entre docentes y padres. En el contexto generado por COVID-19, las certezas pedagógicas del profesorado se debilitaron; mientras, las familias construyeron sus propias lógicas didácticas para enseñar a sus hijos los contenidos escolares. Según Santizo (2011) entre los problemas que limitan la colaboración de las familias “es el temor expresado por los profesores respecto de una posible intrusión en temas pedagógicos o en la dinámica del salón de clase por parte de los padres” (p. 762).

Una de las principales áreas de oportunidad es la comunicación con los padres de familia... Es una cuestión que durante los Consejos Técnicos⁴ se ha visto como la problemática más fuerte que se presenta (D03HCU).

Sin embargo, la puesta en marcha del trabajo escolar a distancia requirió establecer acuerdos entre docentes y familias para organizar las actividades. En la experiencia nacional, madres y padres de todos los niveles manifestaron “limitaciones para acompañar y favorecer el aprendizaje de sus hijas e hijos” (MEJOREDUCIÓN, 2020, p. 42). Para ello, el profesorado implementó distintas formas de comunicación, principalmente a través de WhatsApp.

[Ahora] si no está el pilar de la familia en constante comunicación y apoyo se pierde todo... Es cuestión de educación compartida con los padres (D03HCU).

Estoy manejando un grupo de WhatsApp porque los padres de familia tienen tiempos de trabajo muy diversos... y los viernes una clase por Google Meet para retroalimentar lo de la semana (D10HCR).

La evidencia reciente muestra que, un clima familiar favorable sienta las bases para el éxito escolar; por ello, ayudar al alumnado en la realización de las tareas escolares, supervisar su comportamiento y orientar sus acciones redundará en el aprendizaje (Martínez *et al.*, 2020). El traslado de las actividades presenciales a la educación a distancia implicó depositar en la familia la responsabilidad del acompañamiento pedagógico, obligación que atendieron en la medida de sus posibilidades y sin preparación ni recursos para ello.

[La comunidad] carece de muchas cosas, agua, luz, drenaje. Casi todo. En la cuestión del rendimiento de mis alumnos, tuve alumnos muy estresados, más que nada porque sus papás se turnan para trabajar y llegaban cansados y ... tenían que hacer la tarea (D02MCU).

⁴ En la educación mexicana se trata del “cuerpo colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela...; se observan y comentan las necesidades técnico-pedagógicas de la escuela” (SEP, 2017, p. 203).

A nivel nacional, el 93% del alumnado de educación primaria recibió apoyo de algún familiar para realizar las actividades escolares —en contraste con el 98.7% en preescolar y el 51.7% en secundaria—; siendo principalmente la madre (77%) y el padre (7.9%) (INEGI, 2021). En la experiencia concreta y ante el hecho de que algunas madres y padres requirieron salir a trabajar, ya que no hacerlo significaría disminuir sus ingresos familiares, el compromiso fue atendido por diversas personas (abuelas, hermanos, entre otros). En las zonas rurales, la situación fue similar: la mayoría del alumnado afirmó recibir ayuda de madres, padres, hermanos, abuelos y tíos; mientras, “uno de cada diez alumnos no tiene ayuda” (Mendoza y Abellán, 2021, p. 178). Lo anterior coincide con lo reportado por la MEJOREDU (2020) sobre la participación inédita de las familias: “el confinamiento contribuyó a que más miembros de la familia se involucraran en la educación de sus parientes” (p. 78).

[Laboro en una] zona marginal... Lamentablemente hay mucha violencia; muchas madres solteras, con hijos de diferentes papás que son criados por la abuelita, porque la mamá o el papá sale a trabajar (D02MCU).

Son familias, algunas monoparentales y tienen hermanitos... Los que tengo son los menores (D04MCU).

La situación nacional y regional coloca a las mujeres —madres, abuelas y hermanas— como destinatarias de la obligación del acompañamiento. El proceso educativo de emergencia representó una “inequitativa carga adicional... para las mujeres” quienes deben asumir el apoyar a la niñez de sus familias en medio de “un contexto de extrema dificultad personal, familiar y social” (Ruiz, 2020, p. 234).

En el pueblo las madres de familia son en su mayoría jóvenes..., pero muchas de ellas dejan encargados a sus niños con las abuelitas. De hecho, el 100% de mi contacto es con puras mujeres y, creo un 40% son las abuelitas (D05HCR).

Considerando que, a nivel nacional, una de las causas del bajo involucramiento de las familias se debe a que no entendían “completamente las indicaciones que se les daban”

(MEJOREDU, 2020, p. 34), capacitar a las madres y padres se convirtió en un aspecto clave.

Esta capacitación se organizó para favorecer dos tipos de competencias: didácticas y digitales. En suma, formarles en estos dos ámbitos permitía su apoyo en el proceso educativo. De acuerdo con la ECOVID-ED (INEGI, 2021) una de las principales desventajas de la educación a distancia es “la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos” (p. 2). En la experiencia de las familias mexicanas, el mayor desafío es convertirse en docentes de sus hijos, sin conocimiento pedagógico ni paciencia para explicar los temas (Letra Fría, 2020). De este modo, fortalecer las habilidades didácticas fue indispensable para orientar al alumnado en la realización de las tareas escolares.

He tenido reuniones con ellos... les digo, pueden utilizar este material, les mando el material para imprimir..., este tipo de actividades lo van a trabajar así (D06MCU).

La primera semana de trabajo realmente la ocupé para que ellos supieran como se iban a llevar a cabo todas estas actividades (D07HCU).

Por su parte, la capacitación respecto a las habilidades digitales se orientó al uso de las plataformas y el manejo de teléfonos celulares. La formación familiar en el uso de las tecnologías resulta un tema complejo. En el 2013, Delgado *et al.*, sostenían que éstas ofrecían a las familias la oportunidad de ser protagonistas de su propio proceso educativo, así como de reflexionar sobre la relación familia-escuela. No obstante, en la experiencia analizada la relación de las familias con las tecnologías se limitó al envío de las tareas escolares, en forma de evidencias del trabajo en casa, a través de fotografías por WhatsApp.

Lo único que les tuve que enseñar era a editar ahí mismo en WhatsApp... a ponerle texto o integrar cosas (D08MCR).

Comúnmente las familias han tenido la oportunidad de manifestar su opinión sobre el proceso escolar; por ejemplo, entre los siglos XVIII y XIX tenían influencia sobre la contratación de las personas que serían asignadas como docentes, cooperaban para cubrir los salarios y la adquisición de útiles escolares (García, 2002). En la contingencia sanitaria

del siglo XXI, la implementación curricular constituyó un eje de tensión en dos sentidos: primero, ante la necesidad de atender el currículo oficial, madres y padres presionaron a los docentes para adecuar los contenidos y flexibilizar la entrega de actividades, y; segundo, dado que para uniformar el trabajo escolar se precisaba de recursos didácticos, el profesorado requirió diseñar materiales complementarios en formato físico y digital, dejando a criterio de las familias su reproducción.

La carga de materias y actividades se redujo al mínimo..., [porque] empezaron a decirme que era demasiado, que no podían hacerlo a tiempo (D01MCU).

[Tuve que] resumir y simplificar mucho las actividades, dar explicaciones breves y claras a los papás (D07HCU).

Pese a los acuerdos, el colectivo docente señala que ciertos elementos de las evidencias mostraron la falta de acompañamiento de madres y padres de familia en la ejecución de las actividades. De modo general se observaron tres situaciones: algunos padres presentaban como trabajo de sus hijos las actividades realizadas por ellos mismos; otros, enviaban en un solo momento el trabajo de quince días o hasta un mes, mientras, el resto no reportaba evidencias.

Los padres de familia en ocasiones no permiten al alumno que él sólo de las respuestas. Tienen miedo al error, no permiten que el alumno se equivoque, sin saber que de eso se va a aprender también (D09MCR).

Hay muchos [padres] que llegan tarde de trabajar y los ponen a hacerlos rápido y ya, sin importancia; hay otros que tienen un horario, se sientan con los niños, les tienen su espacio ¡hasta un pizarrón chiquito! Se nota la diferencia, ponen empeño y dedicación al aprendizaje de sus niños... Con la mayoría he tenido comunicación. Les mando las actividades y ellos me envían las evidencias. Hay como cinco mamás que me mandan un día sí y ya al tercer día me mandan otro tanto y tengo dos más que, de plano, no me mandan nada (D13MCR).

En el país, las principales dificultades que enfrentaron las familias en el apoyo al estudiantado fueron: carecer de estrategias para generar situaciones de aprendizaje,

dificultades para expresarse y “poca comprensión sobre los métodos que utilizan las y los profesores en clase” (SEP, 2022, p. 59).

Frente a las dificultades, el profesorado coincide en que la pandemia también aportó aprendizajes; entre ellos, una nueva relación con las familias que debe ser aprovechada al retornar a la presencialidad.

Esa es la ventaja... Tenemos más cercanía hacia la familia, más comunicación con papá y mamá (D03HCU).

Como maestros creíamos que los padres de familia no se involucraban. A mí me sirvió para ver que a veces uno mismo es el que los aleja... Me ha servido para mantener un vínculo mayor con ellos, una comunicación más constante... Antes únicamente los veía en las juntas, inclusive muchas veces solo para señalarles lo malo que había hecho su hijo (D03HCU).

Además, la experiencia permitió reconocer “el poder educador de la familia” (Malón, 2021, p. 142), con sus alcances y limitaciones.

Condiciones y contextos familiares

Para García (2002) una condición de la escuela pública de finales del siglo XIX fue la asistencia del estudiantado, especialmente, porque era común que los hijos de la clase trabajadora se presentasen a la escuela de forma intermitente ante la necesidad de resolver el sustento diario. En la época, las familias dudaban de la relevancia de la escuela, sobre todo, en las comunidades rurales donde los periodos de asistencia escolar seguían los ritmos del temporal. En la era pandémica del siglo XXI, la experiencia escolar depende de un conjunto de condiciones relacionadas con la tenencia de: Internet, usualmente a través de contratos de prepago; equipo tecnológico, como computadora, impresora, televisión, radio, tableta, teléfono celular; espacios físicos, preferentemente ausentes de ruido, y; mobiliario en casa, mesa y silla.

En el país, según los resultados de la ECOVID-ED (INEGI, 2021), el 70.2% del alumnado de educación primaria empleó un celular como herramienta para recibir clases;

en el 28.6% de las viviendas con población de 3 a 29 años inscrita se hizo un gasto adicional para comprar teléfonos inteligentes, en 26.4% para contratar servicio de internet fijo y en 20.9% para adquirir mobiliario o adecuar algún espacio para el estudio. Por su parte, las familias con hijos en educación básica y media superior reportaron “deficiente o limitado acceso a internet y poco conocimiento sobre el uso de plataformas y herramientas tecnológicas [generando] bajos o nulos niveles de comunicación y, con ello, en un avance limitado de las actividades de enseñanza y aprendizaje” (MEJOREDUC, 2020, p. 36).

En el caso concreto, su disponibilidad fue variante según la ubicación geográfica, nivel socioeconómico y familiaridad con el empleo de plataformas digitales. Tanto en las comunidades rurales como en las urbanas, particularmente en las áreas centro-periféricas con vulnerabilidad económica, la mayoría de las familias carecen de equipo de cómputo y conectividad a Internet; para resolver esta situación emplean sus teléfonos celulares y recurren a la recarga limitada de datos que son insuficientes para la navegación prolongada y la descarga, almacenamiento y edición de archivos.

Aquí [en el pueblo] hacer una videollamada por WhatsApp se complica un poco...

La red satelital de Internet es muy escasa y costosa, entonces casi todos utilizan datos.

Las plataformas que estamos utilizando actualmente, tienen un alto consumo... Dos videollamadas por mes y ya te acabaste la mitad de los datos (D05HCR).

Ha resultado muy difícil, principalmente por el Internet..., aparte de deficiente, es costoso. Para los padres de familia ha sido complicado cubrir este gasto extra (D09MCR).

Por lo anterior, el profesorado recurrió a actividades alternas que se limitaron a la elaboración de materiales impresos para trabajar por periodos quincenales o a la comunicación por mensajería instantánea. En este rubro, algunas familias manifestaron carecer de impresora, por lo que recurrían a las papelerías de la comunidad. Además, dado que la mayoría de las actividades del programa *Aprende en Casa* sugerían recursos didácticos fuera del alcance de las familias, el profesorado buscó incluir tareas con

materiales disponibles en el entorno. Pese a los esfuerzos, una parte de los docentes declara haber perdido el contacto con algunas familias.

Con dos [alumnos] no he tenido comunicación porque de plano no sé ni siquiera dónde viven (D08MCR).

De los 23 con 21 he tenido comunicación; con los otros dos no sé nada (D12MCU).

La carencia de estas condiciones en distintos hogares ha representado una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP), entendidas como “condiciones que impiden el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes” (MEJOREDU, 2020, p. 10), especialmente, para el alumnado de primer ciclo de educación primaria. Entre el estudiantado con mayor riesgo de exclusión se identifica a aquellos con discapacidad y en contextos familiares marcados por la violencia —física, psicológica, sexual, económica—. Frente al alumnado con discapacidad, la participación de las familias refiere a un aspecto indispensable para “entender el contexto y la complejidad de las dificultades de aprendizaje o de conducta de los niños y [así] poder proponer intervenciones psicopedagógicas más efectivas” (Delgado *et al.*, 2013, p. 109).

De los alumnos con discapacidad, tengo una niña con síndrome de Down (D06MCU).

Solamente tengo un alumno que tiene autismo... en un nivel muy bajo (D08MCR).

En México, particularmente en Ciudad Juárez, la pandemia provocó un aumento en la violencia doméstica, colocando a las mujeres e infantes en riesgo dado que “la ciudad encabeza los índices de violencia sexual infantil en el país” (Cervantes y Gutiérrez, 2020b, p. 15). La evidencia internacional coincide al afirmar que, durante este periodo, “las mujeres, niñas y niños se encuentran expuestos en mayor medida a situaciones de violencia, maltrato, abuso o explotación” (UNICEF, 2020, p. 6).

[Necesitamos] ser más empáticos... en casa [de los alumnos] muchas veces hay una historia de fondo muy difícil... Cuando van a la escuela es como su centro de calma, una forma de salir de ese horror que viven en casa (D12HCU).

Ante las condiciones familiares de algunos estudiantes, el profesorado mostró actitudes de economía solidaria y formas cooperativas para apoyar las actividades educativas en los hogares. Al respecto, algunos docentes manifestaron la importancia de conocer las condiciones en que viven los niños, y mostrar sensibilidad ante ello, puesto que revelan la compleja realidad de las familias en la región.

Hay una abuelita de una alumna que me decía 'es que no sé cómo'... Entonces lo que hago es que le mando los trabajos a una papelería; ella va y los recoge. Cada 15 días voy por ellos (D08MR).

"Me ha tocado salir a repartirles despensas y he visto la necesidad de las familias" (D09MR).

En este sentido, se precisa de espacios para brindar apoyo psicosocial y promover la salud mental de la niñez. Conjuntamente, ante las consecuencias psicológicas y los efectos del confinamiento en las infancias y sus familias, que incluye angustia, estrés, depresión, maltrato infantil y violencia intrafamiliar, es urgente diseñar mecanismos para la "atención, denuncia y respuesta contra vulneraciones de derechos, además de asegurar un seguimiento más cercano de los casos de violencia anteriores a la pandemia y surgidos durante ella para evitar una agudización de la problemática" (UNICEF, 2020, p. 54).

CONCLUSIONES

El presente trabajo permitió reflexionar acerca de la participación de las familias en tanto corresponsables del proceso educativo en el marco del programa *Aprende en Casa*. Frente a ciertas similitudes, la experiencia colectiva del profesorado muestra que las familias del alumnado de educación primaria experimentaron el traslado de las actividades escolares al hogar en medio de precariedad económica, inseguridad laboral, capital cultural diverso y fragilidad emocional. Lo anterior expone que, si bien, la investigación educativa en México ha demostrado la importancia de la vinculación escuela-familia y de la participación de madres y padres en el proceso educativo; en el caso de la pandemia, se posterga "el rol

históricamente atribuido a las familias... [como] los que ayudan a hacer deberes de la escuela o que hacen incluso los deberes por los hijos” (Torres, 2020, 49m28s), probablemente porque “las decisiones se han tomado sin conocimiento profundo de las implicaciones de trasladar la escuela al hogar” (178m21s).

El estudio da cuenta de un tipo de participación de las familias diverso que se configura entre acuerdos y compromisos con la escuela. Por parte de las familias, el acompañamiento se asumió como una responsabilidad familiar en la que participaron sus integrantes, principalmente, las mujeres. En este punto, la pandemia profundizó las desigualdades de género ante la sobrecarga de trabajo doméstico —concentrado en el acompañamiento escolar y cuidados en el hogar—, la disminución de oportunidades laborales y el incremento de la violencia intrafamiliar. Lo anterior hace necesario acciones afirmativas para “valorizar el trabajo doméstico y de cuidado, reconocer su importancia social y eliminar estereotipos de género” (UNICEF, 2020, p. 54). Por parte de la escuela, el profesorado tuvo que invertir en las familias, confiar en su capacidad para compartir la tarea educativa y capacitarles para fortalecer su función de acompañamiento en el aprendizaje de sus hijos. Asimismo, para la implementación del currículo tuvo que adecuar los contenidos, elaborar materiales y facilitar las instrucciones para el trabajo en casa.

La experiencia devela condiciones y características familiares diversas — contextuales, económicas, materiales, académicas, de seguridad personal y familiar— para contribuir en la educación a distancia de sus hijos. Situación que confirma, en principio, “los niveles de desigualdad que existe entre lo urbano y lo rural en todos nuestros países [latinoamericanos]” (Torres, 2020, 58m36s), a los que se suman las áreas centroperiféricas de las ciudades. Se concluye que, el acceso a Internet, la adquisición de equipo de cómputo y la posibilidad de contar con acompañamiento representan condiciones básicas para el aprendizaje en escenarios de emergencia.

Los resultados de este estudio coinciden con los hallazgos de la SEP (2022). A nivel nacional, el traslado de las actividades escolares al espacio familiar representó un aumento

en las responsabilidades familiares, independientemente de las condiciones laborales, si tenían un empleo formal, informal o estaban desempleados; de acompañamiento, si participaba una o más personas en esta tarea o ninguna; de apoyo y seguimiento, en la revisión de tareas, provisión de materiales, retroalimentación; precariedad económica, social, emocional; o, violencia física, psicológica, sexual y económica.

De esto modo, la inequidad determina el logro escolar, confirmando la advertencia del BM (2020) respecto a que “solo los estudiantes de familias más acomodadas y educadas tendrán apoyo para seguir aprendiendo en casa” (p. 5). Al respecto llama la atención, el caso del estudiantado con discapacidad o en situación de violencia, en tanto la evidencia internacional señala que la niñez en situación de pobreza y perteneciente a grupos vulnerables está expuesta a un mayor riesgo frente a las consecuencias sociales y económicas derivadas por la pandemia con repercusiones profundas en ellos (UNICEF, 2020). En consecuencia, se precisa de políticas de protección a la infancia para garantizar el ejercicio de sus derechos, sobre todo, en situaciones de emergencia.

Se concluye que, las familias enfrentaron diversas problemáticas para el acompañamiento en la realización de las tareas escolares, sobre todo, en aquellas donde madres, padres o ambos tenían que salir a trabajar. Se muestra la importancia de la participación de la familia en la educación, pero también las múltiples condiciones para transitar de una participación instrumental a una implicación auténtica de las madres y padres en la escuela. En opinión del profesorado, la pandemia también trajo la oportunidad de repensar nuevas formas de relación escuela-hogar y de entender “la educación en casa como aprendizaje en familia” (Torres, 2020, 50m01s). Para madres y padres, ser acompañantes del proceso formativo de sus hijos les permitió conocer el trabajo de los docentes y valorar más su función; al tiempo que, ellos mismos reconocían los beneficios de contar con la colaboración de otras personas quienes compartían una meta común: el aprendizaje de la niñez.

Dado que quizá “la reducción del aprendizaje puede ser mayor en el caso de los niños en edad preescolar” (BM, 2020, p. 5) es oportuno ampliar el estudio a otros niveles educativos y a otros contextos —rurales, no urbanizados, indígenas e, incluso, en diferentes zonas escolares dentro de la región—. En apego a la propuesta de Torres (2020), la investigación alrededor de la pandemia se ha centrado en los aprendizajes derivados en favor de los sistemas escolares, sin embargo, es pertinente analizar qué pasa en los hogares, cómo funcionan, qué papel han asumido los padres, cómo se han incorporado los abuelos y cómo esta circunstancia puede enriquecer otras experiencias educativas.

En clave propositivo, en la Tabla 1 se presentan algunas recomendaciones para promover la participación de las familias en la escuela.

Tabla 1

Estrategias para promover la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos

En condiciones de estabilidad	Al inicio del ciclo escolar	<p>Promover relaciones interpersonales entre madres, padres y cuidadores del alumnado que conforman el grupo de clase.</p> <p>Sensibilizar a las familias acerca de la importancia de su colaboración en el aprendizaje de sus hijos.</p> <p>Visibilizar el capital cultural y académico que existe en la comunidad.</p>
	Durante el ciclo escolar	<p>Promover actividades en las que las familias cooperen en tareas escolares de sus hijos y en otras actividades que apoyen los aprendizajes del grupo de clase.</p> <p>Crear foros de madres, padres y cuidadores para que compartan entre sí los avances, las limitaciones y brinden apoyos para mejorar el aprendizaje de sus hijos.</p> <p>Implementar algunas actividades escolares en el que las madres, padres y cuidadores aprendan junto con sus hijos para después hacer repasos, repeticiones y correcciones sobre lo aprendido.</p>
	Al finalizar el ciclo escolar	<p>Valorar resultados percibidos por las madres, padres y cuidadores frente a los aprendizajes logrados de sus hijos.</p> <p>Agradecer a las madres, padres y cuidadores que cooperaron, apoyaron y compartieron con otros consejos, estrategias y otras formas de participación.</p> <p>Celebrar el esfuerzo y acciones realizadas por cada madre, padre o cuidador para apoyar el aprendizaje de sus hijos y del grupo de clase.</p>
En condiciones de emergencia	<p>Establecer protocolos de trabajo en familia para crear espacios de diálogo, determinar responsabilidades, promover actitudes positivas, entre otros.</p> <p>Hablar con la niñez sobre COVID-19 y mantener el ánimo.</p> <p>Fortalecer las relaciones de armonía con los hijos a través del juego, la organización del tiempo personal y la conformación de nuevas rutinas.</p> <p>Generar un presupuesto familiar en tiempos de estrés financiero.</p> <p>Promover intercambios de economía solidaria, gratuitos y cooperativismo social frente a las necesidades familiares.</p> <p>Cuidar la seguridad en línea mediante soluciones tecnológicas, la promoción de hábitos sanos, la comunicación abierta con los hijos.</p>	

Elaboración propia con base en INEE (2018), MEJOREDU (2021), UNICEF (2020b).

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2020). *COVID-19. Impacto en la educación y respuesta de política pública*. Washington, DC: World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/33696>
- Bocanegra, N., Gómez, S., González, J., & Sánchez, R. (2001). La nueva cultura escolar. En A. Elizondo (Ed.), *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar* (pp. 99-118). México, D.F.: Paidós.
- Bravo-Delgado, M., Ramírez-Ramírez, L. N. y Escobar-Pérez, J. Z. (2020). Retos y realidades de la participación social en educación básica: Revisión sistemática de bibliografía. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.16>
- Cervantes, E., y Gutiérrez, P. R. (2020a). El profesorado como agente de cambio educativo: entre la docencia y la investigación. *Educación y Ciudad* (38), 59-72. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2316>
- Cervantes, E., y Gutiérrez, P. R. (2020b). Resistir la COVID-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Cervantes, E., y Rojas, B. A. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de COVID-19. Retos de la docencia a distancia. *Ciencia y Educación*, 5(3), 61-78. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp61-78>
- Ciabattari, T. (2017). *Sociology of Families. Change, Continuity, and Diversity*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores*. Ciudad de México: MEJOREDU. <https://bit.ly/3f2W2EB>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry y research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Delgado, M. A., Martínez, C. O., y González, A. (2013). Familias y educación. En B. Salinas (Ed.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México, 2002-2011* (pp. 93-154). México, D.F.: ANUIES/COMIE.
- Ezpeleta, J., y Furlán, A. (1992). Prólogo. En J. Ezpeleta, y A. Furlán (Edits.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 9-11). Santiago: OREALC.
- Fernández, H. H. (2001). Aproximación teórico-metodológica para la reconstrucción del saber de los sujetos. En M. E. Tlaseca (Ed.), *El saber de los maestros en la formación docente* (pp. 297-312). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020a). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020b). *La educación en familia en tiempos del COVID-19. Parenting for Lifelong Health/UNICEF*:
<https://www.unicef.es/educa/biblioteca/educacion-familia-COVID-19>
- García, M. G. (2002). La participación de los padres de familia en la educación, siglo XIX y XX. En L. E. Galván (Ed.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México, D.F.: CIESAS.
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_9.htm
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (21 de diciembre de 2020). *Integra Seech Comités Participativos de Salud Escolar*. Comunicado:
<http://www.cambio.gob.mx/spip.php?article19106>
- Guzmán, C., y Saucedo, C. L. (2005). La investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002). En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* (Vol. Tomo II, pp. 641-832). México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Guzmán, C., y Saucedo, C. L. (2013). La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos. Introducción a la primera parte. En C. L. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval, y J. F. Galaz (Edits.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012* (pp. 29-35). México, D.F.: ANUIES/COMIE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (23 de abril de 2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Presentación de resultados. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/eCOVIDed/2020/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Políticas para mejorar la participación social en educación básica en México*. México, D.F.: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento6-participacion-social.pdf>.
- Letra Fría. (5 de mayo de 2020). *Testimonios de padres de familia que estudian en casa por la pandemia provocada por el COVID-19* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=J6Lq0acf8Cs>
- Malón, A. (2021). *Cuestiones de pedagogía social para maestros*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Martínez, G. I., Torres, M. J., y Ríos, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657
- Mendoza, J. C., y Abellán, J. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 169-185. <https://doi.org/10.35362/rie8614342>
- Piña, J. M., y Cuevas, Y. (2003). Cotidianidad. En J. M. Piña, A. Furlán, y L. Sañudo (Edits.), *Acciones, Actores y Prácticas Educativas* (pp. 56-70). México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Ripani, M. F., y Zucchetti, A. (2020). *Mexico: Aprende en Casa. (Learning at home). Education continuity stories series*. Paris: OECD Publishing.
<https://oecdeditoday.com/coronavirus/continuity-stories/>
- Ruiz, G. (2020). COVID-19. Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/05/RMIE_85.pdf
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 751-773.
<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v16/n050/pdf/50004.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México: SEP. <https://bit.ly/3dtkL2D>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Documento de trabajo*. Ciudad de México: Dirección General de Desarrollo Curricular. <https://bit.ly/3DuEpbp>
- Torres, R. M. (22 de abril de 2020). La investigación educativa en tiempos del COVID-19 [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=kmDxp4-Ye-U>