



**Publicaciones
académicas y
científicas**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | **UPC**

Autoras: Carrieri, Solange; Madera, Malena Ayelén; Ré, Wendy Milena; Rico Reynoso, Paloma Agustina y Vijarra, Aldana Belén

Trabajo final de grado

Acompañamiento y sentidos de las familias para con sus hijos e hijas en sus procesos de aprendizaje en el marco de la pandemia. Un acercamiento a la realidad en la ciudad de Córdoba

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía.
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2021

Directora: Casella, Jorgelina

Codirectora: Lodeyro, Penélope

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | **UPC**


REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).



LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final

ACOMPañAMIENTO Y SENTIDOS DE LAS FAMILIAS PARA CON SUS HIJOS E HIJAS EN SUS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LA PANDEMIA

UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA

Autores

Carrieri, Solange

Madera, Malena Ayelén

Ré, Wendy Milena

Rico Reynoso, Paloma Agostina

Vijarra, Aldana Belén

Directora

Lic. Casella, Jorgelina

Co-directora

Dra. Lodeyro, Penélope

2021

Índice

Resumen

Introducción

Capítulo 1: Contexto conceptual

1.1 Antecedentes

1.2 Primera infancia

1.3 Familia y Escuela: El inicio del lazo

1.4 La práctica de acompañar al educando

1.5 Pandemia: Entre protocolos y virtualidad

1.6 Sobre sentidos familiares que circulan

Capítulo 2: Diseño metodológico

2.1 Enfoque de la investigación

2.2 Objetivo general y específicos de la investigación

2.3 Unidad de análisis y población

2.4 Técnica e instrumentos de investigación

Capítulo 3: Análisis de las entrevistas

3.1 Acompañamiento familiar: Nuevos tiempos y estrategias

3.2 Sentidos que circulan en relación al proceso de aprendizaje

Capítulo 4: Conclusión

Anexo

Resumen

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, en el cual se abordarán las prácticas de acompañamiento familiar y los sentidos que se desprenden de los relatos de los padres y madres de familia en relación al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas que cursan primer grado, en el contexto de educación virtual ocasionado por la pandemia de SARS-CoV-2 en el año 2020, en la ciudad de Córdoba, Argentina.

Los objetivos consisten en poder analizar y caracterizar cómo son estas prácticas de acompañamiento, identificar los sentidos que circulan en el ámbito familiar frente al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas en contexto de educación virtual e indagar sobre los límites y potencialidades que reconocen las familias frente a esta modalidad que propone cada institución escolar.

Para ello, se realizaron entrevistas posteriormente analizadas desde el paradigma interpretativo, estructuradas en tres ejes de análisis a fin de dar respuesta a los objetivos específicos planteados. Los resultados dieron a conocer una realidad que nos invita a pensar en diferentes formas de acompañar las trayectorias escolares en contexto de pandemia. La educación virtual brindó a las familias la posibilidad de continuar con las clases, pero esto fue todo un desafío, también para los docentes, ya que se incluyeron a las TIC como puente para la comunicación, sobre las que debieron construir una nueva forma de estar presentes para poder acompañar a los estudiantes.

Palabras clave: Prácticas de acompañamiento, sentidos, pandemia, función familiar, educación virtual

Introducción

La siguiente investigación, fue propuesta en el marco del proceso de formación de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, durante el transcurso del taller de Trabajo Final de Licenciatura. Su eje principal se encuentra vinculado con la “Primera Infancia”, periodo comprendido según la OMS y UNICEF (2013) como el que se extiende desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad. Por consiguiente, en la presente investigación trabajamos con familias con hijos en edades comprendidas en ese rango etario, específicamente que hayan cursado primer grado de la Educación Primaria en el año 2020. Su elección se debe a que, dentro de esta etapa, se requiere un acompañamiento y apoyo por parte de los padres, madres y/o tutores, ya que comienza una sistematización diferente del proceso de escolarización con el inicio de la alfabetización y donde el vínculo familia-escuela se consolida de manera más estrecha.

A causa del virus SARS-CoV-2 responsable de la enfermedad COVID-19 y a partir de las medidas empleadas por el Ministerio de Educación de la Nación, el 16 de marzo de 2020, se dispuso la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los establecimientos educativos, como consecuencia de las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio dictadas por la Presidencia de la Nación en todo el territorio argentino. Ello generó un desequilibrio y desconcierto en el sector de la educación. Es así como la escuela y todos los actores que la misma involucra tuvieron que amoldarse a estas nuevas formas de enseñar y aprender. Los docentes, por un lado, comenzaron a informarse y a capacitarse en el uso de las nuevas tecnologías; las familias, por el otro, requirieron de un mayor involucramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, y los estudiantes trataron de adaptarse a todo el contexto mientras intentaron aprender. En consecuencia, se considera de suma importancia poder comprender de qué manera los padres acompañaron y llevaron adelante estas nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, las cuales estuvieron mediadas por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). El aprender en casa, significó un desafío para muchos padres y madres que debieron cumplir un nuevo rol: el de enseñar. Por lo tanto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las prácticas de acompañamiento y cuáles son los sentidos que se desprenden del discurso de las familias, que residen en la ciudad de Córdoba, sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas que cursaron primer grado mediados por la tecnología, durante la pandemia del año 2020?

Las prácticas de enseñanza y el acompañamiento de los padres en las mismas, siempre fueron foco de estudio de diversas disciplinas, ya que se considera a la participación de las

familias en la educación como un derecho básico en las sociedades democráticas, que lleva aparejada la garantía por parte de los poderes públicos de hacerlo efectivo de forma constructiva y eficaz. (Reparaz & Naval, 2014) Pero en los contextos actuales, muchos factores se pusieron en juego a la hora de “aprender en casa”. La desigualdad social, económica, el contexto familiar y vincular de las infancias dificultó este proceso de escolarización en pandemia. Con este nuevo desafío también llegaron nuevos planteamientos: ¿Todas las familias tenían conectividad? ¿Todos los niños y niñas tenían el acompañamiento y apoyo de sus familias? ¿Cómo fue este acompañamiento? ¿Cómo lograron adaptarse los padres y estudiantes a los nuevos modos de enseñanza y aprendizaje? Estas preguntas forman parte de la principal pregunta de investigación y se estima que sus respuestas pueden aportar información relevante para el sistema educativo, las familias y profesionales o futuros profesionales debido a que dan respuesta a una problemática actual, ya que la clave de la enseñanza está en el construir juntos nuevos modos de aprender y acompañar estos procesos.

El presente trabajo se fundamenta en el objetivo general de analizar cómo son las prácticas de acompañamiento que brindan las familias a sus hijos e hijas que cursan primer grado mediado por tecnologías y los sentidos que surgen frente al proceso de aprendizaje mediante el relato que expresen las familias, en el contexto de pandemia durante el año 2020 en tres escuelas de la ciudad de Córdoba, Argentina. De ello se desprenden los siguientes objetivos específicos: caracterizar las prácticas de acompañamiento de las familias en contextos actuales de virtualidad; identificar los sentidos que tienen las familias frente al proceso de aprender en la virtualidad e indagar sobre los límites y potencialidades que reconocen las familias frente a la educación virtual que utiliza la institución escolar en contexto de pandemia.

La presente investigación se estructura en cuatro capítulos. El primero, contexto conceptual, donde se realizó una búsqueda y análisis, no solo de antecedentes bibliográficos, sino también de aquellas teorías, ideas y conceptos de distintos autores que acompañaron y guiaron la investigación. El segundo capítulo, decisiones metodológicas, brinda al lector el marco y perspectiva metodológica desde la cual se posiciona la investigación, su enfoque cualitativo, sus objetivos, unidad de análisis y población, y las técnicas e instrumentos con los cuales se buscó una aproximación al complejo objeto de estudio. En el capítulo tres, el análisis de las entrevistas desde el paradigma interpretativo. Por último, se anexa un capítulo con aquellas reflexiones finales luego de haber realizado el recorrido investigativo, como posibles conclusiones pero que juegan un papel importante para generar nuevos espacios de pensamiento y reflexión frente a problemáticas actuales que atraviesan el ámbito familiar y

educativo, para encaminar nuevos interrogantes y modos de acompañar las infancias contemporáneas en el camino del aprender.

Capítulo 1: Contexto conceptual

1.1 Antecedentes

Para el presente Trabajo Final de Licenciatura, se realizó una búsqueda de precedentes, que sirven tanto de contexto conceptual, como de antecedentes científico-empíricos. Se indagó, identificó y analizó cada investigación que sentaron las bases del presente trabajo, con el fin de pretender dar respuesta al fenómeno que se intenta indagar, es decir, tanto las prácticas de acompañamiento de familias para con sus hijos e hijas en contextos de pandemia, como aquellas investigaciones que abordan los sentidos que circulan en las familias sobre el proceso de aprendizaje y su disposición a la hora de involucrarse en la escolarización de sus hijos e hijas. A continuación, se explicitan algunas de las investigaciones utilizadas.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, efectuó en el año 2014 un catálogo general de publicaciones oficiales titulado “La participación de las familias en la educación escolar” donde también participó el Consejo Escolar del Estado. Allí, además de analizar los perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos, se hizo hincapié en su implicación en los Consejos Escolares, su relación con el rendimiento académico de sus hijos/as, clima escolar, marcos normativos y leyes españolas y, por último, cómo estas acciones por parte del Estado, la escuela y la familia, podrían mejorar y proyectar el futuro de la educación española.

En 2016, se llevó a cabo un trabajo de investigación de la Universidad Santo Tomás, Facultad de Comunicación Social en Bogotá Colombia titulado “Representaciones sobre la participación de los padres de familia en la escuela”. La investigación dio a conocer que la participación escolar de los padres es aceptada y valorada desde el discurso escolar, pero que en la cotidianidad educativa y desde la política pública existen múltiples obstáculos que la limitan, haciéndole perder su rol como agente promotor del cambio social. Como resultado, se reconoció la importancia de la comunicación como vehículo fundamental de los procesos de participación parental en la escuela.

La Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en diciembre del año 2020 lanzó una recopilación de información redactada en un escrito teórico-conceptual en el cual se aborda el acompañamiento familiar durante la pandemia en la ciudad de Buenos Aires, y sus efectos en los aprendizajes de sus hijos e hijas.

Además, Observatorio Argentinos por la Educación en diciembre del 2020, ejecutó una investigación llamada “Los cambios en la educación argentina durante la pandemia de

COVID-19”, donde se indaga sobre los cambios y evoluciones de las prácticas escolares y familiares durante el aislamiento. A su vez se trabajó sobre las continuidades, cambios de la comunicación y el carácter de las actividades propuestas en el nivel primario en escuelas de dependencia estatal, durante la suspensión de la presencialidad escolar, desde la perspectiva de las familias.

1.2 Primera infancia

La línea temática en la cual se enmarca el presente Trabajo Final de Licenciatura está vinculada con primera infancia, de la cual deviene el problema de investigación, sus objetivos y su metodología, constructo teórico que se desarrolla a continuación.

El concepto de infancia, al ser una construcción social y cultural, está atravesado por la dimensión de tiempo y las transformaciones sociales. A su vez, hay que tomar en cuenta que las concepciones y los enfoques respecto a la primera infancia varían según la disciplina desde la cual se la aborde. Se opta por tomar la definición adoptada por UNICEF (2013) y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (UNICEF, 2006) que entiende a la primera infancia como “el período que va desde el nacimiento, el primer año de vida, el período preescolar hasta la transición hacia el período escolar” (pp.5), en otras palabras, aquella etapa que conforma desde los 0 a 8 años de edad. Muchos autores sostienen que la primera infancia, en especial los primeros 1000 días del desarrollo de un niño, son fundamentales a nivel biopsicosocial. Estos configuran la base por la cual el niño o niña crecerá y se formará de manera esperable o no; son cruciales para el pleno desarrollo de sus subjetividades. La primera infancia es una etapa en la cual se espera que los padres estimulen y creen experiencias positivas para el infante, ya que esta oportunidad no se volverá a repetir.

Además, gracias a la creciente perspectiva de derechos, se interpelan los discursos disciplinares sobre la concepción tradicional de la infancia, aportando a la habilitación de nuevas retóricas sobre la transformación social. Incluso, se llega a pensar, a partir de esta perspectiva, en la comprensión transdisciplinaria de las infancias, que concibe al niño/a como un sujeto activo/a en su contexto, y que constituye la lógica del paradigma de la protección integral. (Bustelo, 2008)

En 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño, presenta una serie de modificaciones jurídico-políticas al concepto de infancia, que implica el reconocimiento de diferentes formas de transitarla a partir de la diversidad cultural y el valor de otros sistemas de conocimiento en torno al cuidado de éstos. Además, se los reconoce como “sujetos” ciudadanos en el marco de procesos democráticos, como actores sociales con nivel

participativo en las instituciones y en el Estado. Por ende, Gómez (2013) plantea el concepto de subjetividad infantil como el modo en que las infancias hacen en el mundo, hacen con el mundo y se configuran en el mundo. Es un modo de hacer con lo real, con la propia experiencia, y que deviene en una entidad cambiante que siempre está en proceso de constituirse.

En la actualidad se opta por hablar de infancias en plural, a fin de no homogeneizar los modos de vivirla de acuerdo a las constituciones subjetivas que allí acontecen. Ya que se forma a partir de la dialéctica entre la intersubjetividad y el mundo social, reconociendo la presencia de múltiples infancias. Esto invita a la deconstrucción del término moderno y su significado, proponiendo un proceso de resemantización que aboga por un lugar de enunciación distinto, por ende, la diversidad que se instala en el plural se aparta de la concepción esencial y universal del niño y sus respectivos correlatos. (Baquiro, 2012) Hablar desde una mirada plural ayuda a comprender que el camino es propio, único, diverso y complejo, atendiendo al contexto en el cual acontece.

Por consiguiente, y desde la perspectiva de Foucault (2002) desde las lógicas del discurso, el sujeto es efecto de una serie de prácticas discursivas y aparece como efecto de una constitución. Es el producto de los mecanismos de individuación que resultan del poder, para Foucault, el sujeto es atravesado por influencias sociales, políticas, culturales, históricamente determinadas, es un sujeto producido y sujetado al orden dominador. Es el entrecruzamiento de los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas que el sujeto constituye su propia interioridad. Como mencionó Larrosa en Gómez (2013) “es la misma experiencia de sí, lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado, el sujeto se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina”. (p. 22)

La pandemia ocasionada en el año 2020 por el virus SARS-Cov-2, trajo cambios en los discursos y comportamientos, lo que dio lugar a nuevas formas de subjetivar las infancias. La interrupción de las clases escolares presenciales, trajo consigo un término ya conocido del ámbito científico y educativo, los “nativos digitales”, como aquellos sujetos nacidos en un contexto hiperpoblado de tecnologías de la comunicación y la información, y que eso les brinda una familiaridad y una capacidad de uso que le es inaccesible a los adultos. (Prensky, 2001)

Resulta que esta noción implica posicionar a las infancias en la iniciativa, el dinamismo y la responsabilidad de estos nuevos medios que exculpa y pone al costado aquellas acciones que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos y desafiantes de

las tecnologías, puesto que son los adultos quienes les acercan a los más jóvenes estas herramientas tecnológicas, y no es sin ellos, la apertura y el encuentro de estas nuevas formas de comunicación y aprendizaje. (Dussel, 2012) Esto generó un cambio de paradigma, y posicionar a las infancias como ciudadanos digitales, concepto que implica poder participar activamente de la sociedad en línea y que los habilita a usar la internet de manera competente, crítica y segura con fines educativos. (Mossberger, Tolbert & McNeal, 2007) Según estos autores surge otro espacio denominado “aula híbrida”, término que hoy conocemos como semipresencialidad, aquella modalidad que combina la educación a distancia con la educación presencial, pero que, a su vez, implicó varios desafíos en el contexto argentino actual, en cuanto a contenidos, curriculum, plataformas digitales, equipamiento, infraestructura y conectividad.

Pensar en las infancias es pensar en derechos. Ancheta (2008) expresa que, pese al reconocimiento de los derechos humanos de los niños y niñas, no se evidencia un compromiso global por garantizar una educación para todos, puesto que está posicionada como un hecho obligatorio, y no como aquella oportunidad para romper con las barreras de la inequidad y exclusión social. Cuestiones que salieron a la luz durante la pandemia, que antes no eran o no se querían ver, y que ponen en manifiesto que todavía persisten modelos que desplazan y excluyen las infancias y adolescencias, que ponen al descubierto las debilidades en la constitución de las estructuras políticas, económicas y sociales con relación a la educación argentina.

1.3 Familia y Escuela: El inicio del lazo

La importancia de conocer acerca del concepto de familia, radica en que la misma constituye uno de los pilares fundamentales en la construcción de la subjetividad. Entre sus papeles primordiales se destacan el cuidado, el crecimiento y el desarrollo integral de los niños y niñas, como así también, la transmisión de pautas culturales. Sin embargo, la definición de familia es diversa y compleja en cuanto a su significado atravesado y cambiante en el tiempo, y por distintos factores históricos, que producen en ella modificaciones en su forma nuclear y funciones que dependen de características sociales, culturales, económicas, entre otras.

A lo largo de los años, diferentes autores plasmaron sus definiciones sobre este complejo concepto. Según Jelin (2007), se entiende que la familia es “un microcosmos de relaciones de producción, de reproducción y de distribución, con una estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cementan esa organización y ayudan a

su persistencia y reproducción”. Pero como el concepto demanda en la actualidad una mirada más compleja, se adhiere a la definición propuesta por Rodrigo y Palacios (2003) puesto que no considera sólo los vínculos legales o consanguíneos, sino que es

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. (pp. 33)

Tal como lo plantea Baeza (1999) el modelo familiar es un modelo cultural en pequeño, que se construye a partir de los mitos, tradiciones y valores dispuestos en un lugar y momento determinado de la historia. Cada familia toma dichos contenidos culturales y los transmite a sus hijos e hijas, quienes comprenden, aceptan e interiorizan los mismos, aprendiendo a partir de ellos los modos de hacer, de proceder y de aprender dentro de la sociedad. Si bien, las definiciones de familia van cambiando a lo largo de la historia, debido a que evolucionan de acuerdo con las nuevas realidades, todas coinciden en la concepción de la misma como la institución encargada de responder a las necesidades y relaciones esenciales para el desarrollo integral del sujeto.

Al hablar sobre la importancia de la familia para el desarrollo del niño, es una cuestión importante reconocer las distintas funciones que la misma desempeña. Entre ellas, según la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) es la crianza, protección, y cumplimiento de sus necesidades básicas. También es la encargada de la inserción a la cultura, educación y constitución subjetiva de sus miembros que modelan y replican modos de relacionarse, de organizarse y de estructurarse, lo que les permitirá su inserción a instituciones educativas.

A este conjunto de funciones y acciones prácticas, se las conoce como “parentalidad”, concepto que va mucho más allá de una mujer o un hombre (mamá y papá), sino que se trata de quien ejerce el rol como tal, dando lugar a disposiciones más igualitarias para ambos, dado por la diversidad en la composición familiar producida en las últimas décadas. De esta manera, dentro de la familia se destacan las funciones maternas y paternas; la primera de ellas es considerada como la primera relación social del niño y se encarga, además de satisfacer sus necesidades básicas, de proporcionarle seguridad, estímulo y afecto. En cambio, aquel que ejerce la función paterna desempeña un papel muy importante en el juego, la socialización, y en la transmisión de la ley y los límites. Se puede apreciar cómo la calidez de los primeros vínculos, los mimos y las palabras que anteceden las expresiones del pequeño, lo envuelven

en un entorno simbólico que lo potencia y lo acompaña en su trayectoria. (Bleichmar en Schlemenson, 2004)

Así como las familias, la educación constituye otro pilar fundamental para el desarrollo del ser humano. Desde la mirada de Garay (2000) la educación es una función humana, que está presente en todo grupo o sociedad que consecuentemente posibilita a las personas la socialización así como también la construcción de un proyecto histórico personal. Por consiguiente, el impacto sobre el individuo será la transformación hacia un sujeto social, que le permitirá ser parte de un grupo y su respectiva cultura.

La escuela, es una de las principales instituciones que organiza a la educación de un modo particular e histórico, tiene una función transhistórica que, en conjunto con el lenguaje, el trabajo, la producción se van a posicionar como los cuatro organizadores presentes en toda sociedad. A la vez que, se consagró como institución hegemónica de la modernidad. Hegemónica en el sentido de que fue desplazando a otras instituciones educativas anteriores a ella: la familia, la iglesia, el taller, los ejércitos, etc. Este proceso, es lo que se llama institucionalización, ya que la escuela que plantea Garay (2000) se instituyó de tal modo que impregnó con su modelo, como si fuera un paradigma, la vida social y cultural, haciendo difícil reconocer otras formas educativas no escolares.

Las instituciones educativas, se expanden cada vez más a medida que se escolarizan las etapas de la vida humana y con ello acrecientan sus funciones, las cuales van desde la alimentación, asistencia sanitaria, orientación a padres hasta prácticas recreativas sociales y políticas, entre otras. A este tipo de instituciones Garay (2000) las denomina “de existencia”, cuya función primordial es centrarse en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde estas se inscriben. Esto significa que, al operar con sujetos, se imbrican de tal modo con ellos, las familias y la comunidad que su nacimiento, crisis o desaparición suponen consecuencias notables en las dinámicas sociales como en las vidas singulares.

Por ende, la educación y las instituciones que la mediatizan, son y han sido siempre una cuestión principal en un mundo cambiante. Al ser producciones humanas, sociales y culturales entran en crisis y conflictos permanentes que provocan en ellas dificultades para realizar sus tareas. El sufrimiento y el malestar también son parte de las mismas, sin embargo, son condiciones necesarias para impulsar el accionar hacia otros modos, hacia el cuestionamiento, la movilización de lo que ya está instituido por lo que intenta instituirse, que sería lo instituyente. (Garay, 2000) El sistema educativo, como campo amplio y complejo, ha sido depositario de importantes transformaciones políticas y sociales que ha vivido nuestro país en las últimas décadas. Estas modificaciones han afectado de forma importante a las

instituciones de enseñanza, entre ellas, la escuela, que no es un ente ajeno a la realidad en la que está inserta.

Ambas instituciones, familia y escuela, comprenden una relación dialéctica en la cual tienen la responsabilidad de elaborar conjuntamente, propuestas de actuación para el desarrollo de una educación eficaz y de calidad para los sujetos que allí asisten. (Cano y Casado, 2015) Por lo tanto, plantear las bases de una comunicación efectiva y empática entre ambos es esencial, que van desde las vías formales (como lo son las reuniones grupales o entrevistas particulares) hasta informales (como encuentros ocasionales o el uso de plataformas externas al establecimiento educativo) para lograr una participación activa y comprometer a las familias a ser actores y apoyos en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Este vínculo actualmente y frente a este contexto, podría llamarse “articulación” según Dussel (2020), que comprende una coherencia entre las intencionalidades y acciones educativas por parte de ambas instituciones para potenciar y enriquecer los aprendizajes de los estudiantes. Tiene que ver con el “entre” familias y escuela que se teje de manera singular: cargado de asombros y ansiedad al inicio; de confianza a medida que transcurre el tiempo; también de fatigas y temores, nos comparte la autora. Y es en la co-participación que se piensa y se transitan diferentes formas posibles de atender el derecho a la educación de la primera infancia atravesada por un contexto en permanente cambio.

1.4 La práctica de acompañar al educando

En primer lugar, se considera importante retomar los aspectos normativos de la ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que establece a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado argentino, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Asimismo, dentro del presente marco normativo, en su artículo 6°, se ratifica el rol de la familia como agente natural y primario de la acción educativa. En su art. 128 establece que “los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a: Ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación, a poder participar en las actividades de los establecimientos educativos, a elegir para sus hijos/as la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas, y a ser informados/as periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as”.

A su vez, el art. 129 expone los deberes de los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes “Hacer cumplir a sus hijos/as la educación obligatoria, asegurar la concurrencia de

sus hijos/as a los establecimientos escolares, seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as, respetar y hacer respetar a sus hijos/as la autoridad pedagógica del/de la docente y las normas de convivencia de la unidad educativa, y respetar y hacer respetar a sus hijos/as la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa”.

Además, la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, N° 26.061, señala en su art. 7 que “la familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías”. (2014) Dentro de esta misma ley, se reconoce al Estado en su función aseguradora de políticas, programas y asistencia apropiadas para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad. Y a las familias, en su rol de cumplir responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos e hijas.

Por consiguiente, vale remarcar que el acompañamiento familiar hace referencia a ser y formar parte, como a la acción de estar con un otro (Ibañez, 2020). También se lo puede definir como el involucramiento de los mismos en las distintas actividades relacionadas con lo escolar, como la ayuda en la realización de las tareas de los estudiantes, concurrir a las distintas reuniones que se realizan y demandan la presencia de los tutores, colaborar y ayudar en el mejoramiento escolar, el acompañamiento en distintas actividades colectivas de los sujetos, la comunicación entre los miembros de la familia, entre otras.

En base a lo anterior, se puede decir que, la escolaridad es un momento particular para el desarrollo de la subjetividad y el aprendizaje de los sujetos, siendo los padres o cuidadores de los mismos los pilares fundamentales en los que ellos o ellas se apoyan para enfrentar los desafíos propios del aprender. Muchas de las investigaciones acerca del reconocimiento de la participación familiar en la educación, conciben en que éstas tienen la función de aportar la estimulación necesaria y apropiada para que sus hijos e hijas, puedan desarrollar capacidades y habilidades cognitivas como también afectivas, las cuales serán precisas para relacionarse con su entorno. Desde lo planteado por Myers en Caligiore (2018), se hace hincapié sobre aquellos indicadores en el contexto familiar que condicionan de cierta manera el desarrollo de los educandos, como por ejemplo características de los padres o tutores que están al cuidado del sujeto, la estructura familiar, sus condiciones sociales como económicas, el empleo de la familia, el acceso a los distintos servicios, entre otros.

Phillipson y Phillipson en Caligiore (2018) aportan a la temática haciendo referencia que el entorno familiar incide en las características cognitivas y en la motivación de sus hijos

e hijas, siendo que esto se pondrá en juego a la hora de sus aprendizajes, como también colaboran en el desarrollo de la autoeficiencia. La misma es definida por Bandura en Caligiore (2018) como, aquellos juicios de las personas acerca de sus propias capacidades, las cuales permiten y organizan sus actos para alcanzar el rendimiento deseado, la cual intervendrá de cierta manera en el rendimiento académico de los y las estudiantes.

Además, Sandoval, Echevarría, Valdés y Fraijo en Caligiore (2018), plantean que las creencias familiares también intervendrán en la participación y el acompañamiento escolar. Las mismas, se construyen a partir de la propia experiencia vivenciada por los adultos en el ámbito académico, como también por las expectativas que éstos colocan en la escuela que concurren sus hijos e hijas. En base a lo mencionado y teniendo en cuenta la teoría sociocultural de aprendizaje de Vygotsky en Lan Fuentes et. al. (2013), se puede decir entonces que el entorno social y cultural de los sujetos influye en la apropiación del conocimiento y que la interacción con un otro, proporciona un espacio de mediación, guía y andamiaje hacia ciertas competencias y habilidades sociales y/o cognitivas.

De este modo, la participación de los padres en el ámbito escolar es sumamente necesaria y positiva para lograr un mejor rendimiento escolar en sus hijos e hijas. Los autores López y Tedesco en Valdés (2009) explicitan que aquellos hogares que favorecen los procesos educativos, generan aspectos positivos y valorativos los cuales permiten en sus hijos e hijas un mejor rendimiento escolar y respuestas más favorables en las distintas demandas escolares. Además, estos autores consideran que los docentes, son el medio principal que facilitan la participación entre padres y escuela, ya que son el puente de comunicación y vinculación entre ambos. En base a esto, para construir condiciones que favorezcan la cooperación y colaboración de los padres, es ingrediente necesario que el personal docente sea consciente del valor que tiene la participación de éstos en la tarea educativa.

Como se mencionó anteriormente, el vínculo familia-escuela debe ser bidireccional, donde se reconoce y se valora la aportación del otro, lo cual potencializa los objetivos de aprendizaje. Para esto, y según Ellis & Hughes en Ibarra (2020) sostienen que es indispensable generar y mantener los canales de comunicación, para favorecer la convivencia escolar y la relación entre todos como también, brindar a las familias este poder de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir en la educación de sus hijos e hijas, para que puedan actuar activamente y logren generar un vínculo comunicacional y de confianza con el espacio escolar.

Como se observará en el siguiente apartado, es necesario hacer hincapié que, la participación parental, tuvo transformaciones en relación a la sociedad que se vive

actualmente. La pandemia del año 2020 implicó que las clases comiencen a dictarse de manera virtual, lo que trajo diferentes complicaciones como problemas relacionados a la utilización de las TIC, la conectividad, falta de recursos y/o herramientas, deserción escolar, entre otros; convirtiendo de manera inmediata y provisoria los hogares en las aulas.

Por consiguiente, las instituciones sociales (escuela-familia-Estado) necesitaron trabajar en la construcción de acuerdos, donde se contemplará la inclusión de todos sus miembros, como una forma dinámica de actuar y dialogar en pos de que todos encontrasen su lugar y recibieran un mensaje pedagógico desde el respeto y la convivencia ante normas consensuadas. (Dussel, 2020) Incluso en contextos complejos y diversos, como el ocasionado por la pandemia en los años 2020 y 2021, que implicó generar un trabajo colectivo que tienda al reconocimiento y a la resolución de los conflictos cotidianos, con el objetivo de brindar una educación de calidad.

1.5 Pandemia: Entre protocolos y virtualidad

Las enfermedades se vinculan con la historia de la educación como fenómenos que han dejado marcas de distinto impacto en el derrotero pedagógico. (Pineau & Ayuso en Dussel, 2020) No sólo fueron diferentes los males a enfrentar y sus impactos sanitarios, sino los momentos sociales y educativos en que se manifestaron. Cada una de ellas, modificó de formas diversas al sistema y a las instituciones escolares, alteró la vida de los docentes y estudiantes, propuso desafíos pedagógicos y dejó marcas más o menos profundas que condicionaron sus futuros. Los autores antes mencionados refieren a ellos a partir de un análisis exhaustivo del sistema escolar en Argentina y sus avatares frente a emergencias sanitarias como lo fueron la peste amarilla de 1871, la gripe española de 1918, el brote de poliomielitis de 1956 y la pandemia de gripe A (H1N1) de 2009.

En el año 2020 una nueva pandemia azotó al mundo entero que desestabilizó y agravó cada escenario de la sociedad. Momento que se vivió con total incertidumbre constante. Con la aparición del Covid-19, se puso contra las cuerdas al régimen de presencialidad que venía sosteniendo el sistema educativo argentino. Así fue como más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario dejaron de encontrarse físicamente en las aulas, por lo que la escuela se trasladó hacia los hogares. A partir del 15 de marzo del 2020, los docentes de escuelas argentinas tuvieron que comenzar con la educación a distancia, con el objetivo de asegurar la continuidad educativa. Para ello el medio más oportuno para realizarlo fueron las TIC. (Cardini, D'Alessandre & Torre, 2020)

Las siglas TIC hacen alusión a las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, a la unión de las computadoras y las comunicaciones. Surgen en los años '90 y revolucionaron la manera en la que las personas se comunicaban. Son un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, que constituyen un modo de registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales. (Huidobro, 2007).

Desde antes de la pandemia global se intentaba que los docentes y alumnos pudieran incorporar las TIC al aula. Hubo muchas iniciativas que proponían que las clases estuvieran mediadas por tales, con el objetivo de mejorar la calidad del sistema educativo en todo el país, adaptándolas a las necesidades de la sociedad, las nuevas demandas de la economía global y los nuevos requerimientos del mercado de trabajo. (Landau, 2001) Los autores Iglesias, Molina y Comas (2019), en relación a esto plantean

como herramienta fundamental para transformar las realidades concretas, las TIC también permiten comprender formas de organizar los procesos productivos y de aprendizaje. La tecnología, entendida como innovación, permitió que los sistemas educativos se abrieran a una gama de posibilidades que apuntaban a la consolidación de novedosas maneras de enseñanza, pues las técnicas y las didácticas estaban listas para asimilar elementos diversos e, incluso, controversiales. (pp. 14)

La primera iniciativa de incluir las TIC a la educación surge a finales de 1990 y comienzos del 2000, con la idea de crear espacios de laboratorios y separados de las aulas comunes, donde se pudieran colocar las computadoras de mesa y poder trabajar con grupos de alumnos. Dentro de este primer programa también se dotó a las escuelas con televisores, equipos de dvd, entre otros recursos multimedia. (Landau, 2001)

Otra importante inclusión de las TIC en nuestro país fue en 2009, cuando el Ministerio de Educación de la Nación lanzó el programa “Una computadora para cada alumno” donde su población destinataria fueron los estudiantes de nivel superior del secundario de las escuelas técnicas. Éste funcionó como antecedente del ya conocido programa “Conectar Igualdad” llevado a cabo en 2010, que amplió mucho más la población a la que estaban dirigidas las computadoras, que incluyó a todas las escuelas secundarias e inclusive a docentes de las mismas. En cuanto a las escuelas primarias en 2012 el gobierno puso en marcha el programa “Primaria Digital”, que consistió en proveer de aulas digitales y equipamiento multimedia a todas las escuelas primarias. Una encuesta realizada por UNICEF en el año 2013, arrojó datos que vislumbran la realidad del alcance de estos programas. Lo cierto es que en Argentina existieron y existen desigualdades económicas y sociales sumadas a la escasa capacitación

docente en el uso de las TIC que frenaban de alguna manera la inclusión completa de las mismas dentro del aula y del sistema educativo.

Lo mencionado anteriormente deja al descubierto que el sistema educativo, y la sociedad en general, no estaba preparada para hacer uso integral de las TIC, con la existencia de la ya denominada “brecha digital”, definida por Cabero (2015) como la diferenciación producida entre aquellas personas, instituciones o sociedades, que pueden acceder a las TIC de forma general y a Internet de manera particular, y aquellas que no pueden hacerlo, es decir, puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las TIC, sea por motivos económicos, de edad, de género, raza, ubicación geográfica, u otros motivos.

Pimienta (2008) sostiene que la brecha digital no es más que el reflejo de la brecha social en el mundo digital, y por consiguiente existen una serie de dificultades a superar, como ser, contar con la infraestructura adecuada, para que las TIC se constituyan como verdaderas oportunidades para el desarrollo humano. Actualmente se enfrenta un nuevo contexto, que implica una toma de decisiones oportunas por parte del Estado para brindar condiciones de accesibilidad para la comunidad educativa y familiar. Ante estas brechas, surge el reto de poder incluir las TIC al aula, es así, que en este contexto de adecuación surgen las llamadas TAC, tales siglas hacen referencia a las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento, las cuales se originan para comprender y especificar el uso de las TIC, pero dentro de la realidad educativa.

Es así como las iniciativas del gobierno nacional y los gobiernos provinciales frente al COVID-19 fueron, según un análisis realizado por Cardini, et. al. (2020), cinco focos de intervención identificados como respuestas educativas en Argentina en contexto de pandemia. El primero estuvo asociado al desafío de que los estudiantes siguieran accediendo a contenidos pedagógicos, por lo que el Ministerio de Educación de la Nación tomó la iniciativa con el lanzamiento del programa “Seguimos Educando”. El mismo consistió en un portal digital que reunió material académico y educativo que sirvió como herramienta pedagógica para dictar clases a distancia. El mismo, se complementó con programas de televisión emitidos por los canales TV Pública, Paka-paka, Encuentro y Mirador y a través de La Radio Nacional AM 870 de Buenos Aires.

Sin embargo, la distribución de contenidos a través de plataformas digitales mostró sus límites rápidamente. El aislamiento dejó al descubierto que el sistema educativo no estaba preparado para migrar masivamente a la virtualidad. La proporción de estudiantes y docentes sin conectividad o dispositivos para acceder a los contenidos que se ofrecieron en las

plataformas y realizar las actividades propuestas, se distribuye de manera muy desigual en el territorio argentino y entre niveles socioeconómicos, lo que Krüger (2019) define como segregación educativa.

El segundo, concentró las acciones vinculadas con la ampliación de infraestructura digital, para poder aumentar las oportunidades de acceso a los contenidos y promover mayor interacción entre docentes y estudiantes, con el objetivo de intentar reducir la brecha digital. Por lo tanto, el Ministerio de Educación de la Nación, junto con el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) firmaron un acuerdo de navegación gratuita en todo el país con las tres empresas más importantes de telefonía celular.

Un tercer grupo de respuestas estuvo orientado al acompañamiento de los docentes en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio. El gobierno nacional, a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), ofreció capacitaciones en el uso pedagógico de las tecnologías digitales y abrió espacios de consulta y escucha activa sobre la práctica docente en tiempos de aislamiento.

El cuarto grupo de acciones estuvo centrado en el apoyo a la inclusión educativa, ampliando el servicio de alimentación escolar y ofreciendo orientaciones a las familias para que logren acompañar el proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar. Ya antes de desatarse la crisis, más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes provenían de familias con carencias materiales persistentes. Sus condiciones de vida se deterioraron aún más con la incertidumbre e inestabilidad laboral atravesada por sus padres. En este nuevo escenario las escuelas de la provincia de Córdoba, por ejemplo, a través de políticas alimentarias como PAICOR, procedieron a la entrega de módulos alimentarios conformado por un conjunto de alimentos secos que cubren el desayuno, almuerzo y/o merienda durante aproximadamente dos semanas.

Por último, un quinto foco de respuestas, introdujo modificaciones en la organización escolar para garantizar la continuidad pedagógica. El régimen de presencialidad legitimaba un conjunto de reglas que organizaban el acceso, el tránsito, la acreditación y la certificación de saberes. El aislamiento hizo que estas reglas entraran en crisis. En este nuevo contexto se priorizó el sostenimiento del vínculo de los estudiantes con la escuela. Con respecto a la evaluación y acreditación de saberes, el Consejo Federal de Educación acordó una resolución que estableció que ningún alumno del país sería calificado mientras las clases presenciales estén suspendidas, en su lugar se propuso una evaluación formativa orientada a retroalimentar el proceso de aprendizaje, adaptar contenidos y hacer devoluciones a los estudiantes y las familias.

Así, las familias pasaron no solo a cumplir la función esencial para sus miembros escolarizados, sino que también, debieron complementar y asumir nuevas responsabilidades que se encontraban desdibujadas y que con el traslado forzado de las actividades escolares las posicionaron en el seno de las dinámicas familiares. De esta forma se crearon conflictos en relación al capital cultural y social que poseen éstas de manera previa a la experiencia educativa de sus hijos e hijas, relacionadas a la adquisición de habilidades, capacidades y competencias que la educación formal requiere para la formación de futuros ciudadanos.

Para concluir este apartado, se estima que la pandemia del año 2020 trajo consigo una nueva normalidad, que vino acompañada de cambios en diversas áreas de la vida de las personas. Una de esas, fue el uso de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana; era sabido que en este nuevo siglo las tecnologías ya formaban parte de la cotidianeidad, pero con el Aislamiento Social Preventivo se pasó a depender casi totalmente de ellas, tanto en el trabajo como en la escuela. De repente se comenzó a buscar maneras de poder dar continuidad al ciclo lectivo y a los aprendizajes desde casa. Para ello surgieron distintas plataformas que acercaron más a la escuela, a la presencialidad; se potenciaron los mensajes por los grupos de la aplicación móvil WhatsApp, las videollamadas por Zoom o Google Meet, los correos electrónicos, entre otros. Es decir, las tecnologías de la información y comunicación, comenzaron a ser un puente para el aprendizaje y la comunicación. (Dussel, 2020)

1.6 Sobre sentidos familiares que circulan

Para comenzar el siguiente apartado tomamos de la corriente sociológica a la etnometodología, la cual surge a partir de los trabajos de Garfinkel (2006) quien la describe como aquellas “propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana” puesto que, en la presente investigación, identificamos y analizamos estas acciones prácticas que se desprenden de determinado contexto y que los sentidos que las familias generen frente al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, influyen y predisponen los modos de involucrarse en sus acompañamientos escolares.

Para ello y a fin de encontrar el sentido de las acciones de los actores, Weber (2012), uno de los fundadores de la sociología, incorporó el concepto de “verstehen” en 1984 como aquella operación fundamental para la construcción del sentido de la acción individual, que parte de la base que desde la interioridad del observador y teniendo en cuenta la exterioridad de las acciones del actor, es posible construir el sentido o los motivos por los cuales ese actor produce una determinada acción. Es así que se considera que el observador podrá atribuirle

ciertos sentidos a las acciones que se desprenden del relato de los actores de su interés investigativo; sentidos que, muchas veces, podrían insinuarse a favor de sus objetivos e intereses. En este punto cabe aclarar que en un contexto de pandemia el acceso y permanencia en el campo a investigar está mediado y dirigido a través de los medios de comunicación presentes en cada caso en particular, esto convoca a una revalorización por parte del entrevistador/investigador del lenguaje y la comunicación. En este suceso el investigador admitirá lo expuesto por los entrevistados correlacionando sus decires y tornando los mismos como elementos centrales y constitutivos de su exploración.

A partir de lo anterior y para poder analizar las entrevistas realizadas en la presente investigación tomamos el concepto de signo lingüístico desarrollado por Bajtin, quien lo define como aquel producto ideológico que va a representar, reproducir o sustituir algo que se encuentra fuera de él, como el reflejo de una realidad histórica y socialmente construida. Esto significa que nuestra conciencia no nace de manera individual, sino que deviene como tal al llenarse de contenido ideario en el proceso de interacción social, es decir, es un hecho ideológico y social que se construye y realiza mediante el material sígnico creado en el proceso de comunicación social. Estas construcciones colectivas serían las que de algún modo y en cierta parte, dan sentido a las acciones que realizan los sujetos, acciones que se rigen en torno a un cierto imaginario social presente en las familias frente a las instituciones educativas y viceversa en un contexto de ASPO.

Otro concepto que aporta a la comprensión del sentido construido por los sujetos es el concepto de sentido subjetivo, elaborado por Leontiev en Gonzales Rey (2010), quien lo entiende como aquel que enfatiza la relación entre lo simbólico y emocional. Según el autor este sentido son aquellas producciones que tienen lugar en el curso de la vida social y la cultura, como una nueva producción que los especifica en sus efectos para quienes los viven. La relevancia de conocer y comprender los sentidos subjetivos de los padres en las prácticas de acompañamiento y sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, permite acercarse al entendimiento del accionar de los sujetos y de la organización de sus diferentes espacios de vida social.

Es por ello que, en esta investigación, interesa conocer los sentidos que los padres otorgan a la educación como también a la misma en modalidad virtual, al acompañamiento escolar, a las herramientas y recursos utilizados en la educación on line y a su vez a aquellas acciones que se pusieron en juego para dar continuidad con la escolaridad de sus hijos e hijas, a partir de los discursos que circulan tanto en el ámbito familiar como educativo de estos actores sociales. Como se mencionó anteriormente la propuesta está enmarcada en

una relación dialógica entre entrevistado y entrevistador, a partir de la cual se podrá concebir a la comunicación discursiva como un proceso dinámico que contiene situaciones pragmáticas, articulaciones y conflictos de poder, intereses e ideologías. (González Rey, 2010) En cuanto al discurso se lo relaciona como un pilar fundamental para su análisis al contexto, como aquellas condiciones sociales de producción, los procesos y prácticas que dan lugar a los temas, a los mensajes, a la difusión y modos de recepción de los discursos. Por lo tanto, el enunciado a diferencia de la palabra, no va a poseer un significado sino un sentido, “una totalidad de sentido” (Sisto, 2015) creada tanto por el sujeto hablante como por el destinatario como resultado de esa interacción discursiva en un contexto determinado, en este caso a través de las condiciones de la virtualidad.

Por ende, para Sisto (2015) la comunicación discursiva no puede ser comprendida y explicada fuera de la situación concreta en la que ocurre, así las oraciones, frases y palabras tienen cierto significado en un enunciado. Esto quiere decir que el sentido de un enunciado concreto, depende de una situación dialógica concreta en la que participan numerosos factores sociales e ideológicos como la posición social de los hablantes, la situación concreta del diálogo, el objeto de la conversación, las ideologías que puedan adoptar los hablantes, la motivación, los objetivos del diálogo etcétera. Por esto se dice que, un enunciado está lleno de ecos que reflejan y refractan otras voces sociales. Sisto (2015) toma los aportes de Bajtín, quien se refiere a esto con el término polifonía, entendida como la diversidad de voces que pueden identificarse presentes en las prácticas discursivas, en este caso los enunciados que se desprenden de los relatos de las familias de estudiantes de primer grado.

Para concluir la idea del proceso de construcción de sentidos, acentúa Sisto (1998), es aquel que se desarrolla en marcos subjetivos, mediante los cuales los sujetos comprenden y significan sus experiencias cotidianas, por lo tanto, la realidad toma una configuración determinada, como por ejemplo los espacios y tiempos históricamente construidos y vividos. De esta manera al estar anclado en un bagaje previo de significados socialmente construidos, es posible pensar a este proceso como punto de articulación entre el pasado y el futuro. Teniendo en cuenta que el sentido, en tanto proceso no heterogéneo ni fijo, tiene potencialidad para instituirse como significado. En tanto práctica social, su origen no se reduce a una actividad cognitiva intra-individual, sino que es relativo a la interacción con otros, en un proceso dialógico que implica el encuentro entre voces de los diferentes actores entrevistados teniendo en cuenta el tiempo y el espacio en el cual está enmarcada esta investigación.

Es por ello que uno de los objetivos planteados es conocer e identificar los sentidos que poseen las familias entrevistadas con respecto a la escolarización de sus hijos e hijas en estos contextos de pandemia, en términos de conceptos, ideas, explicaciones, creencias, valores y prácticas, que ellos han construido en la cotidianidad de su relación con otros padres de familias, con la institución y con sus vivencias pasadas en relación a su propia escolarización. Y es que hay que tener en cuenta, además, que la experiencia escolar histórica vivida por cada miembro de la familia, constituye una fuente de expectativas, intencionalidades y creencias que entran en juego en su relación con la escuela y establece las condiciones de desarrollo de las prácticas escolares. Representaciones y sentidos que para ellos y ellas pueden ser consideradas naturales pero que, a su vez, cobran relevancia a la hora de determinar de manera significativa su disposición o indisposición para implicarse en la escolarización de sus hijos e hijas.

Capítulo 2: Diseño metodológico

2.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se posiciona desde la tradición cualitativa, la cual Vasilachis (2006) define como una tradición que hoy en día se encuentra fragmentada, ya que su concepto exacto depende de las diversas perspectivas que ésta puede ofrecer en cuanto al objeto de estudio. Creswell en Vasilachis (2006), plantea que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación de la realidad. Al mismo tiempo, Vasilachis plantea que “quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (2006, pp. 24). Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo, ya que se conocen de antemano las características del fenómeno y lo que se busca es exponer su presencia en un determinado grupo humano.

Por consiguiente, esta investigación posee un diseño flexible, el cual permite realizar cambios o modificaciones entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, así como a la pregunta de investigación, a los objetivos y en la metodología a desarrollar, lo que proporciona la variabilidad y combinación de diversos métodos de construcción de datos. Este proceso investigativo se aborda desde un diseño fenomenológico, que pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente, basado a su vez en un análisis del discurso. De ahí que, interesa conocer y poner en el foco de análisis, las formas en que las familias comprenden, experimentan y producen sus prácticas de acompañamiento con sus hijos e hijas en una institución educativa durante la pandemia. Además, se ahonda en los sentidos que se desprenden de los discursos que éstas tengan frente al proceso de aprendizaje, sus experiencias y sus relatos, desde su subjetividad. Taylor y Bogdan (1987) definen a esta tradición como una pieza sistemática, conducida por procedimientos rigurosos, pero no necesariamente estandarizados, lo cual nos invita a pensarla como un arte, donde el investigador es un artífice que se sirve de instrumentos, procedimientos y/o técnicas.

2.2 Objetivo general y específicos de la investigación

En base al planteamiento del problema, los antecedentes, los contextos conceptuales y la pregunta que guía la investigación se proponen los siguientes objetivos.

Objetivo general:

- Analizar las prácticas de acompañamiento que brindan las familias a sus hijos e hijas que cursan de manera virtual primer grado y aquellos sentidos que surgen frente al proceso de aprendizaje a partir del relato que expresen las familias, en el contexto de pandemia durante el año 2020 en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas de acompañamiento de las familias en contextos actuales de virtualidad.
- Identificar aquellos sentidos que tienen las familias frente al proceso de aprender en la virtualidad.
- Indagar sobre los límites y potencialidades que reconocen las familias frente a la educación virtual que utiliza la institución escolar en contexto de pandemia.

2.3 Unidad de análisis y población

Lofland, Snow, Anderson y Lofland en Hernández (2014) proponen varios tipos de unidades de análisis. Esta investigación se centra en la unidad de análisis “prácticas”, que según el autor refiere a aquellas actividades continuas, definidas por los miembros de un sistema social como rutinaria, en este caso, se abordan específicamente las prácticas de acompañamiento familiar escolar. También, se considera que esta unidad es de procesos, puesto que, según Lofland y otros (2014), son conjuntos de actividades, tareas o acciones que se realizan o suceden de manera sucesiva o simultánea con un fin determinado, el de enseñar y educar en la virtualidad. La segunda unidad de análisis tiene que ver con aquellos sentidos que se hacen presente en los distintos discursos familiares en relación al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas frente al contexto de virtualidad, que influye o no en su manera de aprender y que puede configurar o transformar su involucramiento a determinadas prácticas de acompañamiento.

Por lo tanto, el muestreo que se lleva a cabo es de tipo selectivo, ya que las personas se eligen a partir de ciertos rasgos que comparten en relación al fenómeno estudiado, según lo planteado por Vasilachis (2006). La autora afirma que el éxito de la muestra será a partir de poder elegir una categoría de sujetos que permitan representar de manera global la temática bajo estudio. De esta manera, la elección de dichos informantes se puede hacer, ya sea por

medio de conocidos o contactos que se establecen en el trabajo de campo; en la investigación realizada, las personas que se consideraron fueron por medio de ambos caminos. Vale recalcar que es fundamental que el entrevistado pueda y esté interesado en hablar de su experiencia en relación a lo que se trabaja. Es por esto que, los sujetos que se incluyeron en la muestra son tres familias que se mostraron interesadas en participar en las entrevistas y que tuvieran hijos e hijas en primer grado de distintos establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba, Argentina.

2.4 Técnica e instrumentos de investigación

Desde el paradigma interpretativo se habla de la utilización de estrategias de producción de datos cualitativos. Este concepto se debe a que se tiene en cuenta a los sujetos que se ponen en relación en el proceso de construcción de datos: el sujeto cognoscente y el sujeto conocido.

Para llevar a cabo la investigación, se utilizó el instrumento por excelencia de la tradición cualitativa, la entrevista. En este caso, se utiliza la entrevista semiestructurada, ya que se basa en una guía de temas y ejes, pero, a su vez, el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Se busca indagar sobre cómo se desarrollaron determinados acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, por lo cual, este instrumento permite generar una conversación entre el entrevistado y el entrevistador, para recabar datos de importancia para la investigación. Se considera que las entrevistas semiestructuradas, son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. (Taylor & Bogdan, 1987)

Las mismas entrevistas llevadas a cabo en esta investigación, cuentan con preguntas descriptivas a fin de que expliciten con sus palabras y desde su experiencia como padres de familia, aquellas cuestiones que impliquen su rol como acompañantes en la escolaridad de sus hijos e hijas, sin estructurar las respuestas, se hace hincapié en las consideraciones que interesa profundizar para un mayor grado de precisión descriptiva. Antes de ingresar al campo, se consideran los planteos de Taylor y Bogdan (1987) como por ejemplo, en primer lugar establecer un rapport con los entrevistados, permitir que los entrevistados hablen y expresen en cuestiones que ellos consideren relevantes, prestar suficiente atención a los detalles verbales y no verbales, la empatía y la escucha atenta, como una actitud que guíe hacia los ejes temáticos indispensables. Dentro de la no verbalidad de la entrevista, se tomó en cuenta el tono de voz empleado por el entrevistado, gestos, risas, velocidad del discurso,

pausas, silencios, comentarios dichos por fuera de la entrevista que apoyan su futuro análisis e interpretación.

En base a lo expuesto se seleccionaron a aquellas familias que tienen hijos o hijas que cursaron en el año 2020 su primer grado, las cuales fueron contactadas mediante WhatsApp para coordinar, en base a sus tiempos, fecha y hora del encuentro; las tres entrevistas, fueron llevadas a cabo de manera individual mediante la plataforma virtual Google Meet. La elección de este medio para la recolección de datos, se debe al momento en que se desarrolló la presente investigación en función a las medidas del Decreto de Necesidades y Urgencias en el territorio argentino. Así mismo se pactó de manera previa el consentimiento de las familias para poder grabar la entrevista a realizar, ya que, poder acceder a las grabaciones de las entrevistas, permite considerar aquellos datos no verbales, que son de suma importancia, y que según plantea Bryman citado en Bampton y Cowton (2002), proponen y enriquecen otras maneras de estar juntos a partir de mediaciones tecnológicas. Este tipo de entrevistas se denominan entrevistas virtuales o también conocidas como on-line o “en línea”, y se diferencian de las que se realizan de forma presencial por el hecho de que la presencia física tanto del entrevistado como del entrevistador es nula. (Retamal, 2020) Otra de las características que posee este tipo de entrevistas, es el ritmo de conversación, ya que, la utilización de la virtualidad demanda nuevos elementos a considerar, como por ejemplo, la interacción en la entrevista o el tiempo que se utiliza para responder, siendo necesario tanto la paciencia como la comprensión por parte del investigador en los distintos inconvenientes que pueden hacerse presentes, por parte del entrevistado o del recurso tecnológico utilizado. (Orellana & Sánchez, 2006)

Es necesario recalcar que esto se hace posible de lograr gracias a la masificación del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como así también al acceso a aplicaciones que se utilizan para realizar videoconferencias, en este caso Google Meet, de manera gratuita. Por lo tanto, la utilización de las nuevas tecnologías han generado que existan nuevas maneras de realizar investigaciones, según Murillo en Orellana y Sánchez (2006), plantea que esta evolución de la tecnología no solo facilita acceder a distintas fuentes de información o documentos, también posibilita la comunicación con otros y permite que la recolección de datos, su análisis y presentación sea diferente a lo “convencional”, es así que la incorporación de las TIC en el mundo actual, demanda una ampliación en el campo de investigación cualitativa facilitando su desarrollo.

Capítulo 3: Análisis de las entrevistas

3.1 Acompañamiento familiar: Nuevos tiempos y estrategias

Como es sabido, la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 impactó de diferentes maneras en cada una de las familias del pueblo argentino, e impuso una nueva realidad a partir del ASPO. Frente a este acontecimiento sus prácticas de cuidado y crianza se modificaron, es decir, el hogar se constituyó como el espacio físico donde se llevaron a cabo por parte de las familias tareas de cuidado de los hijos e hijas, sostenimiento del teletrabajo, tareas domésticas y sobre todo el acompañamiento en la trayectoria educativa. Es por ello que, para dar una posible caracterización sobre cómo fueron las prácticas de acompañamiento para con sus hijos e hijas en este contexto de escolaridad virtual, se analizan las entrevistas realizadas a tres madres a partir de ciertas categorías, tales como organización, tiempos, espacios, dinámicas y/o estrategias utilizadas, uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y una categoría emergente como lo es la autonomía.

Para comenzar con el análisis, se identificó que las prácticas de acompañamiento que los padres y madres ejercen están íntimamente relacionadas con cuestiones de distribución y organización de tareas en el hogar y formas de crianza, que son particulares de cada grupo familiar. Como se mencionó anteriormente, las familias se apoyan en las instituciones escolares y viceversa para educar a sus hijos e hijas, pero debido al presente contexto cambiante, demandante e incierto, la familia tuvo que asumir funciones y tareas como mediadores en cuanto a la escolarización de sus hijos e hijas lo que provocó, según sus relatos, no sentirse capacitados para compensar el rol docente.

(...)Porque además en el primer grado había cosas que ellos escriben, otras que tienen que copiar del pizarrón, otras que o sea, que les van dictando, o sea todo un peso para orientarlos en el papel a los adultos que teníamos que acompañar, era una complejidad importante(...).

manifiesta la entrevistada N° 1. Para ella el acompañar a los niños y niñas en estos procesos es complejo cuando no se está preparado para ello, y más en el acompañamiento a estudiantes de primer grado que recién comienzan con el primer ciclo de escolaridad. Por otro lado, J madre entrevistada, expresa “*(...)no tuvo la facilidad de estar con la seño, que está preparada para que le pudiera enseñar. Así que se nos complicó un montón(...)*” (E2), además agrega

(...)no es lo mismo que el chico vaya a cumplir el horario del colegio que ya la seño le está enseñando y solamente tenga que hacer una tarea conmigo, a que le tenga que estar explicando las cosas y enseñándole yo (...) (E2)

por otra parte, la mamá de la entrevista N° 3 relata “*(...)tener que hacer la tarea o con su mamá o con su papá, donde el vínculo y la autoridad es distinto al de una maestra(...)*”. Estos decires dejan entrever la percepción propia en relación con sus propios límites y capacidades al momento de ayudar con las tareas escolares. Esto se encuentra relacionado al concepto de autosuficiencia, ya mencionado en el apartado del contexto conceptual, el cual Bandura (1982) define como, aquellos juicios de las personas acerca de sus propias capacidades, las cuales permiten y organizan sus actos para alcanzar el rendimiento deseado, y que intervendrá de cierta manera en el rendimiento académico de los y las estudiantes. J tiene claro lo que puede hacer ella misma en relación a esta organización “*(...)Lo que pudimos hacer con nuestro tiempo y nuestra comodidad, porque fue re complicado y para él también(...)*”. (E2)

La cuestión de la organización que padres e hijos debieron asumir en este contexto se tornó preponderante en las prácticas de acompañamiento familiar, siendo la carencia organizativa en algunos casos una complicación, tal como expresa J en la entrevista N°2 “*(...)que no podía yo hacer las llamadas constantemente, como te piden todos los días y el horario que me pedían(...)*”. El factor organizacional se constituye entonces en matriz transversal de las prácticas de acompañamiento familiar en relación a los cuidados infantiles, el teletrabajo en algunos casos, las cuestiones de salud, y sobre todo el acompañamiento escolar en la virtualidad, J expresa “*(...)lo veo en otra familia... porque pueden tener sus comodidades, pueden tener más organizados los días, en cambio yo con el tema del trabajo, con el bebé chiquito y todas esas cosas, se complica un montón(...)*” (E2), en este caso se observa que la organización está ligada a los tiempos con que cuentan los padres para dedicarle su apoyo a cada uno de sus hijos e hijas, así como también los avatares de otras situaciones imprevistas y los medios para sobrellevarlos.

En relación a esto, en la entrevista N° 3, la entrevistada acota

*(...)yo en el momento que tengo que limpiar o que tengo que hacer algo, él hace otra cosa(...)*tengo que trabajar tengo que hacer tal cosa, *jugá solo, fijate como te divertis, como que siempre tuvo esa adaptación de los tiempos(...)*fue hacer malabares con el padre, lo que cada uno más o menos sabía y acataba del cole(...)”“(...)así que bueno

cuando se hacían las clases virtuales la conexión simultánea con la maestra, si había un horario que tenían que respetar los chicos y a mí eso no me costó(...)

Por el contrario, en la entrevista N° 1, M es una mamá que, al ser docente junto a su esposo, pudo tener más flexibilidad a la hora de organizarse para el acompañamiento de su única hija, quien en toda la entrevista recalca la importancia de una eficaz organización familiar para el aprendizaje de L.

(...) tratábamos de organizar para que ella se conectara(...)él tenía más tiempo, yo un poco más recortado. Entonces nos fuimos distribuyendo según los horarios en el acompañamiento de la L digamos.

(...)A nosotros nos funcionaba bastante seguir, más o menos, en principio el orden de los días, o sea, siempre la escuela te organizaba la actividad por día, ¿no? (...)Como de no amontonar y hacer todo un único día(...)

(...)el momento que se conectaba, ella estaba en su horario con la computadora, nosotros estábamos cerca digamos, pendientes del tipo de actividad, tratábamos de mirar un poco antes que actividad iba a tocar(...)

A lo largo de la entrevista, esta mamá deja en claro que la organización para acompañar a su hija en las tareas escolares no resultó un obstáculo, más bien lo opuesto, una oportunidad para presenciar y apoyar ambos padres el desenvolvimiento de su hija en el ámbito educativo.

Al analizar esta situación se puede entender que una organización eficaz en estos contextos depende y está relacionada con los roles, las responsabilidades, las distintas actividades, el número de integrantes de cada familia, las disposiciones familiares, los vínculos, entre otras. Terigi en Dussel (2020) invita a pensar al aprendizaje escolar como un aprendizaje específico del ámbito educativo pero que puede ser adaptado hacia otros contextos de actividad. La misma autora plantea que el traslado de estos aprendizajes hacia el contexto del hogar implica transformaciones propias de la situación histórico cultural, con sus reglas, con sus condiciones; supone descontextualizarlos respecto de sus orígenes y recontextualizarlos de acuerdo con las reglas propias del funcionamiento escolar y de cada familia. Así, las familias deben comprender que la virtualidad es un contexto que implicó la educación en el hogar comandada por la escuela y, por lo tanto, la apertura hacia diferentes formas de organización y acompañamiento que respondan a la lógica del contexto. Este

acompañamiento se constituye como la base para la confianza, seguridad y apoyo para sobrellevar la escolaridad en casa, convirtiéndose madres y padres en orientadores del proceso educativo de sus hijos e hijas, no solamente aportan la información necesaria para continuar con los aprendizajes, sino también poder trabajar conjuntamente con los docentes, tal como plantea Maestre (2009) en Menéndez, Zurita, Conforme & Barcia (2021), el círculo familiar debe tomar un papel tanto activo como participativo en el ámbito escolar.

En cuanto a los espacios utilizados para desplegar las actividades escolares, según los relatos de las entrevistadas, son aquellos compartidos con otros miembros de la familia, como lo es el comedor, donde en las tardes y algunas mañanas le dedican una o dos horas a la realización de tareas y actividades escolares, donde además se desenvuelven las clases sincrónicas con los y las docentes. De este modo se puede visualizar cuando M menciona

(...)Si obviamente toda la cuestión de compartir los espacios, que en eso si nosotros tenemos una casa relativamente chica entonces implicaba si por otro lado que los tres estuviésemos actividad en un espacio reducido. Bueno, eso agregó una complejidad y también hubo que organizar espacios dónde íbamos a funcionar cada uno, ¿no? (...)

(E1)

En relación a esto J también comenta (...) *“y si, era una cosa tremenda porque tengo el otro chico que iba a tercer grado, entonces, los poníamos los dos niños en la mesa y a hacer tareas”* (E2)

Se puede decir entonces que los espacios y tiempos que demandó el contexto de ASPO frente a la pandemia del 2020 se dan dentro de lo que Martino y Castro (2021) denominan espacialidad híbrida, emergente que se produce en la interrelación con los dispositivos digitales que ponen en relieve otras formas de proximidad, encuentros, grupalidades y presencias que ahora son dentro del hogar. Estas cuestiones modifican la modalidad de producción y reproducción de lo escolar, forjada sobre una historia escolar en la cual se entrama la materialidad, la espacialidad y la temporalidad organizada, característica de este espacio. Se opta por la postura de Massey (2005) quien describe a la espacialidad como una construcción, abierta, nunca cerrada del todo, producto de relaciones que están sujetas a cambios y a conflictos, que posibilita la existencia de la multiplicidad de espacios, distintivo de este contexto de pandemia.

Con respecto a la temporalidad escolar, entendida como secuenciación pautada de actividades, se puede deducir que con la pandemia la idea de continuidad se volvió

insostenible en otros espacios y temporalidades como las domésticas. Sin embargo, la yuxtaposición de tiempos escolares y domésticos permitieron sostener un nuevo tiempo escolar, y que las condiciones de confinamiento según Martino y Castro (2021) “no impidió que lo escolar transcurriera en otras duraciones y sucesiones, mucho más desreguladas o sujetas a otras condiciones sociales y familiares”. (pp. 79) Un ejemplo de esto lo podemos identificar en el relato de la entrevistada N°1

(...)Y después si, había que disponer el tiempo para realizar las otras actividades, ¿no? las escritas. Digamos no había mucha dispersión en el día, tratábamos que fuese en un horario aproximado al horario de clase habitual, digamos, esa era como la modalidad(...)

Así mismo los autores mencionados acotan que, el tiempo que demanda la escuela en modalidad virtual, no es lineal, sino que da lugar a las ondulaciones y bifurcaciones de la época. Esto invita a pensar y atestiguar otras formas de hacer presencia en la escolaridad, así como también otras modalidades de desplazamientos, interacciones y nuevas relaciones de poder. En este contexto donde las conexiones, sincronías, desconexiones, asincronías, intermitencias, “caracterizaron las intersecciones entre espacios, tiempos y cuerpos en los procesos de escolarización del 2020” según Martino y Castro (2021, pp. 81); lo que seguramente dejará una huella, y tal vez, un antes y un después en el ámbito educativo.

En cuanto a la categoría de estrategias y dinámicas que hacen a la organización, y a su vez al acompañamiento familiar, se identificaron ciertas herramientas y recursos que hacen que las trayectorias escolares en estos contextos sean posibles. En la entrevista N°1, M menciona:

(...) porque cuando le mandaban todos los anuncios de actividades, en impreso, papel, el pdf que le mandaban, ahí más o menos ibas viendo lo que iban a trabajar en el sincrónico, entonces en función del tipo de actividad ya te dabas cuenta si iba a requerir más acompañamiento o lo podía hacer más sola.

(...) pensar cómo generar condiciones para ese aprendizaje... o sea algo que cuando estaban en la escuela iba, y si el nene o la niña no tenía mayor inconveniente... vos estabas acompañado, pero no requería pensar mucho. Acá no... implicó ponerse a pensar ¿no?

En estos contextos se hizo notorio y necesario el acceso a los recursos tecnológicos de comunicación para la conexión diaria a clases y la realización de tareas “(...)teníamos una computadora viejita que la condicionamos para que la L tuviera sus conexiones por computadora por ejemplo.(...)” (E1), otra madre en la entrevista N°2 relata una manera diferente de acercar los recursos materiales“(...)le tuve que pasar todo a mano de los dos chicos y bueno, ahí hicimos todo, todo y bueno ahí pasaron(...) yo me la rebusque así como te digo de copiarlo a mano(...)”, este modo de proceder de esta mamá se debe a su situación personal, lo que implicó pensar y accionar hacia otras alternativas ya que los tiempos con los que ella contaba no eran los mismos que solicitaba la escuela.

La estrategia de la entrevistada N°3 fue la organización en cuanto a cuidados de su hijo con el padre y sus vecinas al momento de trabajar, con ello expresa “(...)hagamos un cronograma entre los dos, y tal día a las dos de la tarde te tenes que conectar, y él ya sabía eso(...)”. En este caso el juego también formó parte de la estrategia implementada

“(...)Si lo que hacíamos eran muchos juegos, ponele yo jugaba mucho con él al ahorcado, tutifruiti. Habíamos armado unos dados que le pegamos figuritas de unos cositos que le gustan a él tipo video de YouTube de juegos...armábamos cuentos o contábamos historias. La oca por ejemplo, aprendió a sumar y restar en la oca, cuando íbamos a comprar pagaba él así que calculaba cuánto iba a gastar, entonces como que fue todo desde ese lugar, no lo sentaba a estudiar(...)”

Entonces el juego aquí surge como una acción favorecedora y posibilitadora para el conocimiento de sí mismo, el cual permite interactuar y relacionarse con el medio social, colaborar en la reflexión, aumentar y estimular la creatividad y la imaginación, despertar mayor curiosidad, entre otras para la construcción de saberes. (Torres, 2002) La madre entrevistada señala que tuvo que implementar el juego como un medio para enseñarle a su hijo, el cual Mora (2016) considera que, el juego supervisado y dirigido por un adulto permite el desarrollo de aquellos procesos socioafectivos, aplicándose como un instrumento de construcción para el aprendizaje y el desarrollo.

Otra de las estrategias implementadas por las familias es la de generar una red de sostén y ayuda entre familiares y amigos como un recurso que colabore en el acompañamiento de sus hijos e hijas. Esto se visualiza cuando se comenta: “(...)Pero a mí por mi lado también me ayudó mucho la mamá del padre, o sea la abuela de M que es maestra (...) Teníamos mucho apoyo desde ese lado(...)” (E3). Por otro lado, J dice “(...)está su

abuela y su tía que sí, por ejemplo, T en tercer grado que, si lo ayudan, en cosas que por ahí yo no lo puedo ayudar (...)" (E2) Dichas palabras dejan al descubierto el valor que se le otorga al apoyo y colaboración de todos los que se involucran en el aprendizaje de sus hijos e hijas, es decir produce un sentimiento de contención en padres y madres. Siguiendo con la idea que plantea Ibarra (2020) y en relación a los distintos discursos de las entrevistadas, se pueden identificar condiciones que están vinculadas con una participación parental y acompañamiento en la cual se destaca el realizar acciones que beneficien a sus hijos e hijas, siendo necesario e importante que formen parte y estén presentes en esta construcción de conocimientos como agentes de la comunidad escolar a modo de cooperación y corresponsabilidad.

Al analizar la situación de estas familias se pudo interpretar que el funcionamiento, la organización, las estrategias y las dinámicas familiares en determinado contexto se ajustan y moldean de acuerdo a los desafíos tanto internos como externos. Estas situaciones críticas implican ajustes en los roles, así como generar distintos mecanismos de enfrentamiento ante la nueva realidad, en la que se intenta establecer un equilibrio entre compromisos y responsabilidades en cuanto a las tareas escolares y lo laboral. (Arés, 2003) Además, se considera que las estrategias empleadas son una respuesta al complejo contexto que impulsa a la estabilidad y al equilibrio que predominaba antes de tal situación, a fin de solucionar estos nuevos conflictos y avatares, ya que como se ha mencionado antes, la familia es un entramado integral de dimensiones sociales, culturales e históricas que se transforma y evoluciona con el pasar del tiempo.

Este acompañamiento estuvo dinamizado y estrechamente ligado a las TIC. Estas herramientas tecnológicas fueron las protagonistas de acuerdo a cada institución escolar y a su currículum. Los entrevistados en sus dichos reconocen ciertas potencialidades o limitaciones acerca de la metodología empleada por las instituciones escolares para sostener la educación virtual y la continuidad de sus estudiantes en el sistema educativo en este contexto particular.

En las entrevistas se logra reconocer un factor en común, la comunicación con pares y docentes. Es sabido que, al comienzo de la pandemia en marzo de 2020, la comunicación entre la escuela y la familia se veía en tensión ante un nuevo interrogante que debía enfrentar el sistema educativo: cómo sostener la educación y la comunicación en contextos de virtualidad. Para facilitar esta comunicación entre escuela, familia y pares, cada institución utilizó diferentes modos a los cuales las familias pudieran acceder mediante algún tipo de conexión. Instituciones y docentes mostraron diferente capacidad de respuesta ante el modelo de educación virtual. (Rogerio-García, 2020)

El mismo autor plantea que “en muchos casos, hay carencias de metodologías y de contenidos adaptados de plataformas que garanticen un buen funcionamiento, y una parte de los docentes carece de las competencias requeridas o, incluso, de la tecnología necesaria en sus propios hogares.” (Roger-García, 2020, pp.177) Es así como en cada entrevista se puede observar los distintos modos en los cuales, tanto la institución en general como cada docente, facilitaron o no esta comunicación y de qué manera resultó ser un potenciador o un limitante para cada familia.

En la entrevista N°1 se menciona:

“(...)generaron un grupo de WhatsApp, con un horario para que la docente de grado estuviera en ese espacio y estuvieran todos los padres. O sea una locura la pobre maestra no tenía paz en el día, ¿no? (...)Hubo que habilitar el uso de las cuentas institucionales(...)los Meet al principio entrabamos desde otras cuentas, no podíamos entrar hasta que todos nos pusimos en sintonía(...)hemos escrito por mail a la maestra quien ha respondido aclarándonos alguna consigna de tipo general, y creo que ese espacio existía, esa posibilidad del mail, de la consulta, y era un medio rápido de comunicación, con cierta fluidez(...)fueron mejorando también sus modos de comunicación, mucha comunicación escrita(...)”

Estos fragmentos dan cuenta de los dispositivos utilizados por la docente para poder mantener la comunicación tanto con los padres como con los estudiantes. También reflejan la habilitación de ciertos espacios que no estaban en uso y que debieron ponerse en funcionamiento, como las llamadas “cuentas institucionales”.

La entrevistada N°2 acota *(...)porque la señora lo alentaba, en la base lo que es primer grado, en la confianza, el compañerismo con los amigos, la confianza de él mismo(...)* y agrega

“(...)Sí lo único que le gustaba de la virtualidad es que veía a sus compañeros y veía a su señora y nada más. Porque después más de eso, no participan diciendo “señor no entendí” Y la señora que le vuelve a explicar como hacían los otros compañeritos(...)”

J, es otra de las mamás entrevistadas, en su caso, el uso de las TIC ayudó a que su hijo pudiera seguir en contacto directo con la docente, quien es tomada como figura de apoyo y motivación, que priorizó la socialización del niño con sus pares. Esto también se vislumbra en la entrevista N° 3:

“(…)Del lado de la seño sí tuvo todo, no solamente de que nos brindó herramientas a los padres, sino que o sea apoyo para que podamos preguntarles, sacarnos dudas(…)todas las consultas tenían que estar en cierto horario, al mail y demás porque era por parte de la institución. (…)”

Como se puede observar los docentes aparte de ser guías para proseguir con la enseñanza, también tuvieron que cumplir con el papel de contención afectiva que sostenga tal situación. En este sentido, las TIC fueron utilizadas por los distintos docentes convirtiéndose en recursos didácticos con fines que van mucho más allá de lo educativo. Según lo que plantea García (2020) citado en Estigarribia, Cáceres, Varela y Gómez (2021), el equipo docente necesita para un desempeño positivo en la enseñanza virtual contar con distintas capacidades, dentro de estas se encuentran, las pedagógicas, disciplinares y tecnológicas. Sin embargo, otro de los autores considera que también es necesario que el profesor pueda contar con habilidades comunicativas ya que estas permiten una mejor interacción con las y los estudiantes y, una competencia tutorial, la cual equivale a la capacidad de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la educación virtual. (Díaz, 2015)

Además, es observable que otro de los factores que participaron en la educación virtual son las herramientas digitales, entendidas como aquellos dispositivos, aplicaciones y programas de los cuales familias e institución escolar se sirvieron para continuar el ciclo lectivo a pesar del contexto que se presentaba. De esta manera el uso de las TIC cumple una función muy importante como herramientas que permiten dar continuidad a los aprendizajes y además “buscan romper con los paradigmas de la educación tradicional (…)” (Iglesias, Molina, Comas, 2018, pp. 48)

En la entrevista N° 2, J al preguntársele sobre los medios que utilizaba la institución para brindar clases o comunicarse con los padres menciona: *“(…)Solamente videollamada por WhatsApp grupal y nada más. Después para imprimir las tareas el PDF Y nada más(…)”*. Cabe aclarar que en este caso esta mamá se negó, en palabras de ella, a usar la plataforma Zoom que proponía la escuela para dictar las clases, ya que no entendía su funcionamiento y su celular, como único dispositivo para las conexiones a clases, no funcionaba bien. Por otro, lado la entrevistada N°3 relata

“(…)pero que se quejaban de que los contenidos eran muchos entonces eso generó que después no haya tantos encuentros virtuales, sino que sean estos PDF que te digo. Que mandaba un PDF con ejercicios y cada chico lo hacía y lo mandaba. (…)”

“(…) yo noto que hubo mucha falencia por esto, porque de repente que no haya un zoom en primer grado donde tienen que conocer a la seño y generar un vínculo con los amiguitos. (…)”

En este sentido Rivas (2020) destaca la importancia de la presencia del docente para acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, no sólo se trata de enviar textos con actividades para que los alumnos las resuelvan, sino que va mucho más allá de eso. El autor menciona que a esa edad lo más importante es ver a sus docentes, el saber que sus cuerpos se encuentran del otro lado de la pantalla es muy significativo para ellos. Es por esto que, el contacto y la comunicación mediante herramientas como videollamadas o el uso de WhatsApp, se convierten en un espacio donde logran establecer un vínculo más directo con su docente, donde pueden expresar sus inquietudes, dándole importancia a la voz de los estudiantes y, de esta manera, hacer que los mismos se sientan escuchados.

Para finalizar este apartado, las entrevistadas reconocieron a esta modalidad educativa como una experiencia positiva o negativa que potenció o limitó el aprendizaje de sus hijos e hijas en el contexto de la pandemia del 2020.

Ejemplos de estas experiencias se reflejan en las siguientes entrevistas *“(…)para nosotros también implicó conectarnos en otro ámbito que no imaginábamos(…)fue positivo(…)no sé si tanto para el aprendizaje de la L, es como un plus que obtuvimos como padres(…)fue una experiencia única(…)”* (E1) La misma reconoce *“(…)Ahora como negativo digamos... sí esa limitación de vincularse con otros compañeros(…)”*

En la entrevista N°2 J expresa

“(…)bueno no le veo nada bueno. Y malo lo veo cómo que hay un montón de chicos que no lo pudieron hacer porque no tenían las herramientas. No tenían wi-fi, no tenían celular, no tenían tablet entonces son varios chicos que tuvieron que quedar afuera. Y encima como que te dicen “¡Cómo no vas a tener celular!” Y... “no lo tengo qué querés que haga. (…)”

Y la entrevistada N°3 reconoce

“(…)Creo que valorar mucho más la presencialidad(…)porque la verdad hizo (la maestra) malabares con las herramientas disponibles, porque el colegio no le pagaba la conexión de internet de la casa, no les brindaba nada, tuvieron que arreglarse con

lo que tenían, entonces en los maestros es valorar un poco más el trabajo que hacen, darnos cuenta de la importancia y la figura que representa el maestro. (...)”

La misma considera como aspecto positivo “*(...)el valor realmente y la importancia que tiene el cole, lo que disfrutaban ellos, lo educativo y lo que hacen los maestros y darse cuenta que uno no puede hacer, lo que hace la seño no hay forma(...)*” y como aspecto negativo “*(...)toda la parte social(...)cómo impactó la educación y de lo poco que aprendían y los desnivelados que quedaron entre ellos, también(...)*”

A partir del análisis de estos factores, se reconoce que cada realidad es diferente, por ello cada familia valora ciertos factores desde su contexto socio-histórico cultural que hace a su propia singularidad. A la vez cada institución seleccionó e implementó las herramientas que tenía a su disposición y de las cuales las familias tenían acceso o no, y a partir de esto, resultó ser para las mismas tanto limitantes como potenciadores para el aprendizaje y la socialización de sus hijos. De esta manera, Iglesias et. al. (2018) definen a las TIC como aquellas

herramientas esenciales para el diseño de procesos educativos que impacten a todos los actores de los diferentes estamentos de la educación, bien sean estudiantes que se convierten en ciudadanos activos en su participación en los asuntos de su entorno a partir de un aprendizaje autónomo o docentes que comprenden la necesidad de avanzar en los paradigmas de enseñanza. (pp. 50-51)

en este sentido las TIC se distinguen como mediadoras de un contexto novedoso, en el cual se llevó a cabo el ciclo lectivo del 2020 y que brindó la oportunidad de reencausar el dictado de clases de una manera diferente; es por ello que los actores que comprenden la relación educativa se tuvieron que adaptar y resignificar hacia las nuevas tecnologías y la innovación de la enseñanza.

Como consecuencia del análisis de las categorías de este apartado, es posible observar entre ellas el surgimiento de una categoría emergente, la autonomía en los niños y el reconocimiento e importancia otorgada a ésta en los relatos de las madres. Según Chokler (2019) la autonomía es cuando un sujeto puede emprender una actividad por cuenta propia y llevarla a cabo hasta su conclusión, que implica el uso de las estrategias físicas y cognitivas, así como también de las herramientas que aporta el medio en el cual se desenvuelve. Es la capacidad de tomar decisiones, de reflexionar, organizar y reajustar la información hacia el fin

de la acción. La autora reconoce que ésta depende de cierta disponibilidad y de la experiencia acumulada, lo que le permiten una cierta predictibilidad o posibilidad de anticipación de un efecto en función del conjunto de su vivencia y del sentido que él mismo atribuye a su acción.

Asimismo, cuando se habla de autonomía escolar se hace referencia a la posibilidad que tiene el estudiante de poder plantear su enfoque o perspectiva, intercambiándose con aquellos puntos de vista de sus compañeros y docente, según lo planteado por López y Kamil (2014) en Quintero, D (2021). En concordancia con los aportes de estos autores, la forma de fomentar esta capacidad en el proceso de aprendizaje es otorgar actividades que colaboren en la autoestima de los sujetos, respetar los tiempos de cada uno, permitir al estudiante realizar las cosas por sí mismo como también reconocer sus esfuerzos, entre otras.

Esta facultad se puede evidenciar cuando en la entrevista N° 1 M comenta, *“(...)aprendió a acceder a su cuenta institucional, a entrar a classroom, bueno y eso le dio un poquito de mayor autonomía y facilitó la organización también(...)”*. De igual manera esta mamá destaca la postura de la escuela diciendo *“(...)yo observe como bastante orientación a los nenes para que tuvieran autonomía, como viste enseñarles cómo entrar a classroom, donde consultar los avisos(...)”*. Además, agrega

“(...)En general L es de mucha autonomía, entonces, o sea, ella se conectaba con la orientación de la docente e iba siguiendo eso, y bueno si le gustaba que estuviéramos cerca ¿no? Como para consultarnos algo, pero nosotros estábamos ahí, íbamos y veníamos, ¿viste? Hacíamos otra cosa y estábamos atentos(...)”

Por otro lado, L en la entrevista N° 3 expresa

“(...)Si no fuera por toda la estimulación y el apoyo, todo lo que hicimos tanto con el papá como con la abuela sería muy muy básica... [La educación] y no solamente básica en cuanto a nivel de contenidos, sino que no... de responsabilidad de ellos ¿entendes? de hacer la responsabilidad de... bueno ahora tiene trabajitos prácticos. No sé si sin todo ese apoyo se podría estar enfrentando a esto(...)”

A diferencia de la entrevistada N°2 quien en sus decires comenta que ella tenía que hacer todo sola y que si pasaron de grado fue porque ella estuvo allí *“(...) y aprobó, obviamente que pasó segundo grado lo mismo, ¿viste que pasa lo mismo? Pero nos costó muchísimo, ¿viste? porque la maestra dice que él es inteligente pero que necesita otro tipo de atención al lado(...)”* Además, agrega

“(…)Estábamos a finales de año y me dijo la directora que me faltaba el quince por ciento de la tarea, entonces le tuve que pasar todo a mano de los dos chicos y bueno, ahí hicimos todo, todo y bueno ahí pasaron(…)” y

“(…)Sí lo único que le gustaba de la virtualidad es que veía a sus compañeros y veía a su seño y nada más. Era lo único que le gustaba a él. Después de todo lo otro me tenía que ocupar yo cuando se apagaba la cámara (…)”

Melina Furman (2021) relata en la conferencia “Autonomía para aprender”, que en esos momentos donde el hogar pasó a ser el lugar donde los niños aprenden a través de pantallas, es importante el rol del adulto en cuanto debe inculcar la autonomía en sus hijos e hijas y no responder por ellos o hacer sus tareas, en palabras de la psicopedagoga es no resolver las cosas por ellos, pero estar allí para acompañarlos. Es de cierta forma, brindarles sus espacios para que puedan desenvolverse y tomar decisiones por sí mismos, pero a la vez estar presentes ante cualquier problema que se les presente y cuando sientan que necesitan de su ayuda, de esta manera desde que son pequeños se va desarrollando su autonomía.

Zipperovich (2020, pp. 294) nos brinda su perspectiva sobre este contexto, donde predominan modalidades autogestivas para aprender virtualmente y el interrogante que se plantean las familias y los docentes es, si se logrará la autonomía tanto de trabajo como de pensamiento. Este fenómeno depende de su contexto sociocultural, su bienestar emocional y la comunicación tanto con su familia como con la propuesta educativa que brinda la institución. Chokler (2010) apoya esta idea y asegura que es indispensable un entorno afectivo, social y material, para que pueda apropiarse y dominar la autonomía con los instrumentos que ya dispone y los procedimientos que vaya elaborando. La misma autora afirma que la confianza en sí mismo, en sus propias percepciones, en sus propios intereses, en sus cuestionamientos, en sus conclusiones, en sus propios encadenamientos lógicos y en sus propias maneras de resolver sus situaciones problemáticas, influyen y potencian el fenómeno de la autonomía.

Se podría pensar que esta categoría emerge del relato de las madres porque aprecian la autonomía como una capacidad necesaria para el aprendizaje y desenvolvimiento de sus hijos e hijas en este contexto que les permite, además, tener más confianza en sí mismos, cuestiones que constituyen su subjetividad. En las narraciones aportadas por las entrevistadas se advierte que la autonomía de sus hijos e hijas, en este caso, está ligada al manejo de los dispositivos digitales para acceder a sus clases, saber qué días conectarse y cuáles no, así como también

respetar los horarios pautados por la escuela. De igual manera, la cuestión de la autonomía al momento de resolución de las tareas estuvo enlazada a la complejidad de las mismas, al nivel de entendimiento de los padres respecto a ellas y la disponibilidad o no de los recursos materiales para ponerlas en práctica.

Para concluir este apartado se deduce que las prácticas de acompañamiento familiar aquí caracterizadas están estrechamente relacionadas a cuestiones organizativas que demanda el contexto de la pandemia del año 2020, el cual implicó manejar tiempos y espacios diferentes a los que el sistema educativo argentino estaba acostumbrado. A pesar de algunas expresiones en relación a la autonomía, se interpela la necesidad de un acompañamiento más cercano referido a la escolaridad virtual. Esto tal vez se podría deber al periodo de iniciación de la escolaridad primaria en este contexto y al cambio de un ciclo a otro, puesto que esto supone una experiencia nueva y ajena a lo que se conoce convencionalmente como los tiempos y espacios de la escuela.

3.2 Sentidos que circulan en relación al proceso de aprendizaje

Para poder realizar el análisis de los sentidos familiares conviene posicionarse desde el paradigma interpretativo, puesto que se interesa por los significados e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto y a partir de la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. (Serrano, 1994)

A partir de este paradigma, y para poder dar una posible respuesta al segundo objetivo planteado en esta investigación sobre el fenómeno del sentido de la familia frente a lo que es y lo que comprende el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas en contexto de pandemia, tomamos a Silvia Schlemenson (1997), quien plantea que para construir aprendizaje es necesario cierta disponibilidad psíquica, que, a su vez, es guiada por una diversidad de sentidos que la orientan. Por consiguiente, se identifican a partir de los relatos de las entrevistadas, ciertas nociones que circulan frente al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas en esta modalidad virtual, que se categorizan en este apartado como factores sociales, motivacionales y el vínculo docente-estudiante.

En las entrevistas N° 1 y N° 3 se puede observar que las entrevistadas, en este caso madres ambas de solo un hijo/a, comparten que el aprendizaje es con otros, en una dinámica social y construida en conjunto, pues desde sus relatos surgen expresiones como: “(...)el rol de los amigos tiene una mayor importancia todavía en su proceso de desarrollo(...)”(E1), “(...)tiene que ver con la relación con el otro más que con sentarlo 20 horas a escribir un

texto o repetir palabras que quedan por escritas en una hojita de la compu(...)”(E3) y *“(...)lo que marca la diferencia o siempre la marca en realidad, es la presencia o no de la familia(...)*”(E1) Schlemenson (1997) postula que la pertenencia al grupo escolar, aunque institucional y socialmente impuesta, favorece la enunciación y la reafirmación de un proyecto identificador que actúa como guía e incentivo para la apropiación de conocimientos, y fueron las familias y los docentes quienes acompañaron y posibilitaron estos encuentros con los pares para el intercambio (virtual o presencial) de conocimientos. A diferencia de la entrevista N° 2, la entrevistada es madre de tres niños, quien considera según su experiencia que lo fundamental para poder aprender son los recursos con los que cada familia cuenta, en sus decires se expresa como: *“Las herramientas básicas por lo menos, principalmente por lo menos básicas y comodidad (...)”*. Si bien las respuestas fueron variadas, ambas son válidas; tienen que ver con su modo de transitar este arduo contexto en el cual cada familia tuvo diferentes posibilidades en cuanto a la continuidad de la educación de sus hijos e hijas de manera virtual en cada hogar y que, a su vez, refleja las experiencias familiares pasadas con las instituciones educativas, sus trayectorias, su formación y su capital cultural para acompañar, que implica reconocerlas con diferentes connotaciones. Así mismo para la entrevistada N°1 el aprender en este contexto de pandemia, en sus decires, significó para los padres un momento de reflexión sobre cómo generar condiciones o estrategias que potencien dicho proceso de construcción de conocimientos, y que a su vez se relaciona con poder reconocer los tiempos que demanda la escolaridad virtual, y que para ella fue *“(...)la posibilidad de estar cerca en los procesos de aprendizaje(...)*” (E1) Por ello, el poder acceder al objeto de conocimiento se relaciona con el deseo que activa y dinamiza la asimilación de la realidad. Según Laplanche (1983) esto se puede hilar con el concepto psicoanalítico de las relaciones tempranas, que involucra el vínculo con sus progenitores como pieza fundamental, que determina la relación que el sujeto establece con el mundo y que viene condicionado por la historia familiar y social a la que pertenece.

Además, se logra identificar en las tres entrevistas, que el aprendizaje gira en torno al sentido de la motivación como motor y vía para alcanzar nuevos conocimientos, sus expresiones fueron: *“(...)Tendría que tener un motivo, porque si no no tengo algo, no estoy motivado a hacer nada(...)*” (E2) y *“(...)tiene que ver como uno los motivaba...se sentaban con alegría(...)con ganas(...)más allá de las posibilidades de acompañar en sí al aprendizaje, la motivación también tenía que estar un poco a cargo de los papás(...)*” (E1). La entrevistada N° 3 agrega *“(...)pero les daba como esa cosa de querer participar en la clase y después vi que los motivaba a querer hacer la tarea o hacer el ejercicio porque veían que los*

compañeros por zoom lo hacían(...)” Según Schlemenson (1997) se trata de incorporar al placer como activador del deseo de aprender y acercar a los niños y niñas al encuentro de sentidos y prácticas que transformen ese aprendizaje en significativo, en base a los intereses y necesidades de cada subjetividad, de conocerlos/las, saber por qué y cómo piensan. La misma autora plantea que la motivación está relacionada con el modo particular de cada sujeto de seleccionar áreas de la realidad por predominio de aspectos históricos que las transforman en atractivos. Y que si bien en estos contextos fue complejo lograr que cada estudiante encuentre en la educación virtual momentos u objetos que motiven a que el aprendizaje sea posible, las entrevistadas coinciden en que el espacio de lo socioafectivo tanto como el vínculo con el otro, aunque ambos escasos, posibilitó que sus hijos e hijas produzcan los procesos de actualización y la expresión de un movimiento libidinal característicos de la motivación. (Schlemenson, 1997)

En relación con el factor motivación se reconoce en los discursos de las familias que el aprender en virtualidad también implicó ir más allá de la institución escolar como espacio de aprendizajes. El aprender, en el año 2020, se posicionó en cada hogar y de diferentes maneras, se instaló en cada aspecto de las vidas de los estudiantes, y que en diferentes oportunidades posibilitó estos espacios compartidos con el resto de los familiares hacia la apertura de nuevos caminos para lograr el saber. Como por ejemplo en la entrevista N°1 *“(...)porque L ya era como muy cercana a la lectura, siempre le gustó la disfruta, nosotros hemos compartido un montón de libros(...)*” y en la entrevista N°3

*“(...)yo jugaba mucho con él al ahorcado, tutifruti. Habíamos armado unos dados que le pegamos figuritas de unos cositos que le gustan a él tipo video de YouTube de juegos(...)*La oca, por ejemplo, aprendió a sumar y restar en la oca, cuando íbamos a comprar pagaba él así que calculaba cuánto iba a gastar(...)”

porque como mencionó la misma:

“(...)respetar un poco el tiempo del niño, buscarle la vuelta, si uno aprende más desde el juego reforzar los contenidos del cole jugando, buscarle herramientas para que sigan reforzando sin necesidad de que esté sentado en una silla en su casa también, cuatro horas con el cole. (...)” (E3)

Esto implica como menciona Gonzalez (2021) que la riqueza del pensamiento y el lenguaje dependerá de la estimulación, del encuentro con el otro, de la cultura en la que se

nace y de los avatares de la historia personal y familiar. Schlemenson (1997) agrega que la capacidad de pensar también está relacionada con la calidad de las relaciones primarias, y es en la escuela donde se transforman y potencian.

A través del discurso de las madres a lo largo de las entrevistas, se pudo conocer además sobre los sentidos que circulan por parte de ellas en relación a su vínculo con la escuela en el contexto de virtualidad; éstos expresados en términos de ideas, valores y prácticas que surgieron en ese momento, como por ejemplo “(...) *No me brindaron nada(...)*” (E2), expresa en relación a la escuela en cuanto a la oferta de recursos materiales, por otro lado L aporta “(...) *hubo mucha falencia(...)*” acerca del vínculo de la escuela tanto con la familia como con sus hijos e hijas y agrega “(...) *terminé puntualmente muy disconforme(...)*” (E3), en relación a la forma en la que la escuela llevó a cabo el dictado de las clases; son algunas de las expresiones de las madres en las entrevistas N° 2 y N° 3 frente a la forma en la que la escuela enseñaba en ese contexto y su participación en los procesos de aprendizaje.

En relación a esto, en la entrevista N° 1 surgieron comentarios como “(...) *yo creo que al principio la escuela estaba un poco perdida(...)*no tenían claro cuál era la mejor respuesta, vieron que las escuelas siempre necesitan como responder un poco las demandas de los papás(...)” la misma entrevistada acota, “(...) *había padres que preferían que no les hicieran ninguna sincrónica, entonces es como que no sabían muy bien para dónde orientarse. Pero iban pautando, fueron mejorando también sus modos de comunicación(...)*”. Lo que invita a reflexionar acerca de las medidas que tomó cada escuela, a quienes esta situación tomó desprevenida, en algunos casos se poseía el recurso tecnológico y comunicacional, solo que no estaba en pleno funcionamiento, en otros casos hubo que empezar de cero, como se mencionó anteriormente.

Además, en palabras de la entrevistada N° 2, la escuela tuvo que estar mucho más presente por su situación personal, “(...) *no podía yo hacer las llamadas constantemente(...)*asi que hacia como una excepción de llamarlo cuando yo podía(...)” y “(...) *él tenía mucha conversación con la seño afuera de las llamadas virtuales(...)*”. Se puede observar que el sostén que brindó la docente fue desde el vínculo estrecho con el estudiante a través de la palabra, según Schlemenson (1997) para que los niños y niñas puedan relacionarse y reconocerse como miembros de un mismo grupo, deben tener la oportunidad de hablar, de escuchar y ser escuchados, sin condicionamientos. Esta cuestión también se ve en las entrevistas N° 1 y N° 3, que si bien consideran que hubo momentos de disconformidad en relación a cómo se desarrollaron los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas en cada institución escolar, rescatan el vínculo que tuvieron con las docentes, “(...) *estaba atenta y*

preguntaba a los chicos cómo se sentían o generaba una charla, o cuando los veía muy cansados ya al otro día les hacía por ahí algún juego(...)” (E3) y “*(...)el vínculo en este caso del niño con el maestro, ahí tiene que haber una cosa de afecto y de confianza, confianza para equivocarse, para preguntar, eso de sentirse como valorado(...)*” (E1)

De esta manera en el contexto de aislamiento vivenciado, se les presentó a los docentes el desafío de construir y sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes en un espacio que no era el aula. Se habla de desafío a grandes rasgos en el sentido de tener que enseñar y comunicarse a través de pantallas, y también debido a los sentimientos de incertidumbre y angustia experimentados por los estudiantes, generados por la misma situación mundial que se presentaba, lo que de cierta forma los desmotivaba a seguir aprendiendo. En relación a esto se considera que el vínculo que el docente construye y sostiene con los estudiantes es indispensable para que éste último se sienta motivado a aprender. En palabras de Villa y Villar (1992), el aprendizaje se construye principalmente en el marco de las interrelaciones personales que se establecen en el contexto del aprendizaje. Es decir que dicho vínculo se va construyendo por medio del espacio y el tiempo que ambos comparten al momento de enseñar y aprender, a través de la escucha, el diálogo, la predisposición y la reflexión. Como se pudo observar anteriormente las madres entrevistadas hablan sobre la importancia de este acompañamiento que la docente pudo lograr creando espacios de escucha y de juego para de esta manera, más allá de lo curricular, construir un vínculo emocional desde lo afectivo, compartiendo sentimientos de confianza que les permita sentirse valorados y de esta manera lograr la motivación y la autonomía en sus estudiantes.

Hoy el ingreso a la escolaridad primaria implica pensar en un nuevo entramado de relaciones, y más en estos contextos complejos pandémicos, en los cuales el docente tuvo que re-significar su espacio y rol dentro de marcos virtuales, comprometiéndose en hacer posible la triangulación intersubjetiva entre el sujeto, el conocimiento y sus pares, que en muchos casos significó construir con las familias y atreverse a entrar a sus hogares. (Schlemenson, 1997) Se puede advertir en los relatos cuando dicen “*(...)a los maestros les hubiese hecho un monumento...la verdad hizo malabares con las herramientas disponibles (...)*” (E3) y “*(...)que difícil para la profe (...)*ayudáramos a poner en valores ese espacio que se generaba y que ellos lo respetan como un esfuerzo que hacía la escuela, su maestra (...)” (E1) Lo anterior lleva a reflexionar el lugar y el rol de la escuela en los procesos de aprendizaje de cada estudiante, se admite que la pandemia trajo aparejado situaciones conflictivas en el aprender y nuevos modos de enseñar, pero también se la posiciona como una oportunidad de repensar y resignificar estos espacios educativos, aprovechando que entró a los hogares para

co-construir con las familias prácticas de acompañamiento que motivan, apoyan y estimulan a los estudiantes como constructores de su realidad. (Casanova, et. al., 2020)

Para finalizar este apartado se puede señalar que los sentidos que circulan en cuanto al proceso de aprendizaje de manera virtual, es sin dudas una marca que nos deja la era digital actual. Este contexto implicó reconocer a los estudiantes como los protagonistas de sus propios procesos, el cual se desenvuelve en una trama social, afectiva, cognitiva, motivacional y cultural, desde donde se reconocen y respetan los modos, los ritmos, los estilos de aprendizajes y las inteligencias múltiples de cada sujeto, y que a su vez es integrado, contextualizado y situado, tendientes a movilizar diferentes sistemas simbólicos para su desarrollo óptimo. (Almenara y Osuna, 2014)

Capítulo 4: Conclusión

A partir de la metodología empleada y en base a los objetivos planteados en la presente investigación, fue posible analizar, a partir de las entrevistas realizadas, cómo fueron las prácticas de acompañamiento que brindaron las familias a sus hijos e hijas que cursaron el primer grado, mediado por tecnologías en el contexto de pandemia en el año 2020. Para ello se intentó responder a ciertos objetivos específicos, que a continuación se retoman de manera que reflejen los alcances logrados.

Con respecto al primer objetivo específico, que fue caracterizar las prácticas de acompañamiento de las familias en contextos actuales de virtualidad, es posible reconocer que las prácticas de acompañamiento que los padres y madres ejercen están íntimamente relacionadas con cuestiones de distribución y organización de tareas en el hogar, formas de crianza, posibilidades de acompañar el aprendizaje como también el capital cultural y económico particular de cada familia como clave para sostener estos procesos en pandemia.

Al analizar la situación de estas últimas se interpreta que el funcionamiento, la organización, las estrategias y las dinámicas familiares que hacen a las prácticas de acompañamiento se ajustaron y moldearon de acuerdo a los desafíos tanto internos como externos que cada grupo conviviente debió sobrellevar. Además, lo que caracterizó este acompañamiento fue el uso de las TIC como mediadoras de la realidad educativa que atravesaron las instituciones y familias en ese contexto. Se hicieron presentes como recursos didácticos con fines que van mucho más allá de lo educativo, y que posibilitaron nuevos espacios y tiempos para lo escolar.

En relación al segundo objetivo específico, identificar los sentidos que tienen las familias frente al proceso de aprender en la virtualidad, cada una de las entrevistadas dio a conocer su postura desde su modo de transitar la escolarización de sus hijos e hijas y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sus respuestas reflejan sus experiencias, cotidianeidad, dificultades y vínculos con lo escolar, aspectos que colaboran en la composición de sus propios sentidos sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas en un contexto en particular. Sentidos y significaciones que representan cada aspecto que el contexto virtual demanda; y que a la vez este proceso estuvo dinamizado por juegos, motivación, apertura, virtualidad, lazos con docentes y pares, e implicó sentimientos que caracterizan la trama sociocultural de la época.

En el tercer y último objetivo específico, que refiere a indagar sobre los límites y potencialidades que reconocen las familias frente a la educación virtual que utiliza la

institución escolar en este contexto, las entrevistadas ven a esta modalidad educativa desde la realidad que a cada una esta situación les permitió experimentar. Las mismas dieron cuenta si estos recursos funcionaron como un potenciador o un limitante en relación a la educación de sus hijos e hijas, esto en función de los tiempos familiares, el acceso a los dispositivos tecnológicos, la organización familiar, los tipos de actividades propuestas por la escuela, el entendimiento de padres sobre ciertos contenidos, la distribución de roles, la comunicación institucional, aspectos propios que cada grupo familiar valora. Por lo tanto, dentro de esta nueva forma de aprender se identificó como factores a las herramientas digitales y a la comunicación con pares y docentes.

Por otro lado, es conveniente rescatar que en el transcurso de las entrevistas se pudo conocer realidades distintas entre sí, a causa de un contexto diferente que generó otros modos de acompañar. Gracias a ello, podemos reconocer la implicación parental en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, como uno de los factores del cual depende la calidad de la enseñanza-aprendizaje. A su vez, es posible enlazar esta realidad con los modos de relación entre escuela y familia, necesaria y deseable en el contexto de educación virtual.

Por otro lado, nuestro desafío como estudiantes fue hacer un uso de las herramientas virtuales como estrategias que permitieran una aproximación al campo de estudio, así como a la población, y, por último, realizar un análisis adecuado del problema planteado. Por lo que implicó en un primer momento conocer el funcionamiento de las diferentes plataformas, así como también adaptar, gracias al diseño flexible, la metodología y las técnicas a estos espacios utilizados por primera vez. Si bien los alcances de este tipo de método virtual permitieron conocer esta realidad en contextos de pandemia, también dejó de lado cuestiones del encuentro presencial, que tal vez hubiera implicado otros tiempos, otras maneras de vincularse con las entrevistadas y capaz una mirada diferente de su cotidianeidad.

El recorrido de esta investigación, habilitó a pensar en otras líneas de trabajo en las cuales ahondar sobre la temática desarrollada y plantear nuevos interrogantes para investigaciones futuras: ¿Qué consecuencias podría acarrear a futuro el aprendizaje durante dos años a través de herramientas tecnológicas? ¿Cómo impactarán en la subjetividad de los sujetos? ¿Dará lugar a nuevos estilos para aprender? ¿Cómo podemos implementar un adecuado uso de las TIC para potencializar estos modos de enseñar y aprender? ¿Este contexto puede estar relacionado con dificultades en el acceso a la vida en sociedad de estos niños/as?

En base a estas preguntas, se reflexiona en que quizás haya docentes y familias que aún no encontraron respuestas sobre cómo y cuál es la manera más favorable de acompañar

los procesos de aprendizaje de niños y niñas en contexto de pandemia, pero al menos algo de la realidad se ha puesto en cuestión, lo que invita a revisar los modos de enseñar y aprender, así como también buscar nuevos, lo cual debería continuar siendo pensado en diálogo colectivo.

Referencias bibliográficas

- Abaitua, C. R., & Durán, C. N. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En *La participación de las familias en la educación escolar* (p. 19). Madrid: Consejo Escolar del Estado - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Secretaría General Técnica). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10171/37128>
- Almenara, J. C., & Osuna, J. B. (2014). *Nuevos escenarios digitales*. Madrid: Pirámide. I.S.B.N.: 978-84-368-2844-3
- Ancheta, A. (2008). Hacia una concepción de la educación de la primera infancia como derecho: Avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación* 47(5), 1-12. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2661Ancheta.pdf>
- Antón, C, Mattioni, M & Granovsky, P. (2017). La posición del Trabajo Social frente a los procesos de desigualdad y movilidad social : construyendo una práctica profesional investigativa desde la perspectiva cualitativa. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/113319/Documento_completo.10676.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arés, P. (2003). Psicología de la familia. Una aproximación a su estudio. *Medisur revista electrónica* 6 (1), 4-13. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180020298002>
- Argentina. Ley de Educación Nacional. Ley N° 26.206. Sancionada el 14 de diciembre del 2006. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina. Ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ley N° 26.061. Sancionada en octubre del 2005.
- Baeza, S. (1999). El rol de la familia en la educación de los hijos. *Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL* 3, 1-10. Buenos Aires. Recuperado de: <https://racimo.usal.edu.ar/4538/1/1200-4242-1-PB.pdf>
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Baquirol, J. C. A. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*, (37), 73-87. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>

- Beltramino, L., Bedacarratx, V., Roldán, P., González, N. A. D. M., Rodríguez Torres, A. C., Coicaud, S., & Diaz, A. G. (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-950-33-1594-1
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119-146. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v27n1/v27n1a6.pdf>
- Bustelo, E. (2008). El recreo de la infancia. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Recuperado de: https://www.conexionternura.com/media/documents/eduardo-bustelo-reflexiones-recrear-infancia-2007_yn8vLEb.pdf
- Cabero, J. (2015a). Inclusión digital – inclusión educativa. Sinergia. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/281347051_Inclusion_digital_-_inclusión_educativa
- Caligiore Gei, M. G., & Ison, M. S. (2018). La participación de los padres en la Educación: su influencia en autoeficacia y control ejecutivo de sus hijos. Una revisión teórica. Rio Cuarto: Universidad Nacional de Rio Cuarto. Facultad de ciencias humanas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/92394>
- Cano, R. & Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas Prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (2), 15-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-DAlessandre-y-Torre-mayo-de-2020-Educar-en-tiempos-de-pandemia-WEB.pdf>
- Casanova, H. (Coord), (2020). Educación y pandemia. Una visión académica, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

- Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Aula de Infantil*, 53, 9-13. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/24011>
- Dussel, I. (2011). VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital. - 1a ed. - Buenos Aires, Argentina: Santillana. Recuperado de: https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Dussel-Aprender_y_ensenar_en_la_cultura_digital.pdf
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. Southwell, M.(comp.). Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones, 183-212. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.815/pm.815.pdf>
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D., (Comps.), (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe, Editorial Universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Estigarribia, D. L. C., Rolín, E. D. C., Soto-Varela, R., & García, M. G. (2021). Educación a distancia en tiempo de pandemia en Paraguay, Eductec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 181-196. Recuperado de: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1889/865>
- Facciola, M. C. (2017). Representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad educación permanente en contextos vulnerables de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/518/1/doc.pdf>
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*, (trad. Alberto González Troyano). Barcelona: Tusquets. Recuperado de: https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_El_orden_del_discurso_2005.pdf
- Frydman, B.; Grunstein, V.; Giovanardi, A.; Cerutti, S. (2019). EDUCACIÓN POST PANDEMIA. El involucramiento familiar como motor de cambio. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado de:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2020_el_involucramiento_familiar_como_motor_de_cambio.pdf

- Furman, M. (2 de septiembre del 2021). Autonomía para aprender [Video] Charla: Ted en español, Río de la Plata. Recuperado de: <https://play.acast.com/s/ted-en-espanol/autonomiaparaaprender-melinafurman#:~:text=La%20pandemia%20del%20COVID%2D19,c%C3%B3mo%20vamos%20a%20seguir%20adelante.>
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas. Publicación del programa de análisis Institucional de la Educación. Centro de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Garfinkel, H. (2006) Estudios de etnometodología. (trad. Hugo Antonio Pérez Hernáiz)- 1a ed, Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/garfinkel-estudios-de-etnometodologia.pdf>.
- Gergen, K., & Warhus, L. (2001). *La terapia como una construcción social: dimensiones, deliberaciones y divergencias*. *Sistemas Familiares*, 17(1), 11-27. Recuperado de <http://www.dialogosproductivos.net/img/descargas/27/15042009113127.pdf>
- Gómez, A. M. E. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias imágenes*, 12(2), 18-28. Recuperado en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5446/9193>
- Gómez, S. M. comp. (2017). *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Editorial Brujas, Córdoba: Universidad Empresarial Siglo 21.
- González-Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas psychologica*, 9(1), 241-253. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64712156019.pdf>
- Gonzalez, L. & Brusa, N. (2021) *Tiempo de conversar. Un espacio de reflexión interdisciplinaria sobre la trama social que nos contiene*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ediciones B.
- Guber, R. (2001). Cap. 3 La observación participante. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (pp. 55-74). Colombia: Grupo Editorial Norma. Recuperado de:

https://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/ciudadycamunicacion/wp-content/uploads/2014/11/Guber_Rosana_-_La_Etnografia_Metodo_Campo_y_Reflexividad.pdf

Hernández Sampieri, R. (2015). *Metodología de la investigación: Sexta edición*. México DF: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Huidobro, J. (2007). Tecnologías de información y comunicación. Universidad Politécnica de Madrid, 2. Recuperado de: <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H3108YC5-BYQQP-R83/Tecnologias%20de%20Informaci%C3%B3nyComunicacion.pdf>

Ibarra, L. M., Serrano, M. L. M., Valenzuela, A. C., & Barraza, A. C. (2020). La participación parental en educación básica desde la perspectiva del profesorado. In *Crescendo*, 10(2), 387-407. Recuperado de: <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2182/1553>

Iglesias, E., Molina, K., Comas, I. (2018). Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá. Recuperado de: <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1219/TIC%20TAC%20TEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jelin, E. (2007). “Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales”. En Arriagada, Irma (coord). *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile. Recuperado de: https://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2005/0628/Elizabeth_Jelin.pdf

Krüger, N. (2019). Segregación escolar: ¿cuán heterogéneas son las escuelas argentinas? Observatorio Argentinos por la Educación. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Segregacion_escolar_cuan_heterogeneas_son_las_escuelas_argentinas_.pdf&ved=2ahUKewjty-G38eH1AhUKrpUCHYnICvQQFnoECAYQAQ&usg=AOvVaw1jypOw1B4u5dER7Wy4Z6UC

- Lan F. Y. T., Blandon R. D. M., Rodriguez V. M. M., Vásquez R. L. E. (2013) Acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje. (Trabajo final de licenciatura) Universidad de San Buenaventura. Seccional Medellín. Facultad de Educación. Licenciatura en Lengua Castellana. Medellín.
- Landau, M. (2001). Las tecnologías de la información y la comunicación Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo. Argentina: Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000702.pdf&ved=2ahUKEwjsgMuI8uH1AhVWRpUCHaNzBuUQFnoECCAQAQ&usg=AOvVaw2v6NC2QOARChVldR-VKu3>
- Laplanche, J., Pontalis, J. B., Lagache, D., Gimeno, F. C., & García, F. A. (1971) *Diccionario de psicoanálisis* (Vol. 38) Madrid: Labor. Recuperado de: <https://teoriaspsicologicas2.files.wordpress.com/2013/02/diccionario-laplanche-pontalis.pdf>
- Latorre Iglesias, E. L., Castro Molina, K. P., & Potes Comas, I. D. (2019). Las TIC, las TAC y las TEP: Innovación Educativa en la Era Conceptual. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de: <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1219/TIC%20TAC%20TEP.pdf>
- Lenta, M. M., Hojman Sirvent, G., & Di Iorio, J. (2011). Entre la minoridad y la pluralidad de infancias. Sobre innovaciones y persistencias en las concepciones sobre la niñez en producciones científicas de psicología. In *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-052/620.pdf>
- López, D. M. O., & Gómez, M. C. S. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661/93701>

- López, N., & Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. IIPE. UNESCO, Buenos Aires. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338>
- Lopez, Z. & Torres, I (2014). La reflexividad etnográfica como soporte investigativo en las acciones publicitarias. Anagramas Volumen 12, N° 24 pp. 59-70 ISSN 1692-2522 186 p. Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v12n24/v12n24a4.pdf>
- Martínez, L. (2016). *Representaciones sobre la participación de los padres de familia en la escuela* (Trabajo final de licenciatura) Universidad Santo Tomás. Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9887/Mart%C3%ADnezLina2016.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Martino, A. G., & Castro, A. M. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 63-84. Recuperado de: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/confluenciadesaberes/article/view/3079/pdf>
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-127). Paidós. Recuperado de: <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2019/03/massey.pdf>
- Buenos Aires. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2016) *Articulación entre el nivel inicial y el nivel primario. Aportes para la reflexión.* Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/articulacion_entre_el_nivel_inicial_y_el_primario.pdf
- Mora, C., Plazas, F., Torres, A., & Camargo, G. (2016). El juego como método de aprendizaje. *Nodos y nudos*, 4(40) 133-142. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5244/4010>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2007) *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. MIT Press.
- Pérez Serrano G. (1994). Cap.1 Modelos o paradigmas de análisis de la realidad ,Cap. 2 La investigación cualitativa: Problemas y posibilidades. En *Investigación cualitativa:*

retos e interrogantes. Madrid: La muralla. Recuperado de:
http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Pimienta, D. (2007). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. Recuperado de:
http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/brecha_paradigmatica.pdf

Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. *Cuadernos Sek 2.0*, 1, 5-20 Institución Educativa SEK. Recuperado de: [https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Quintero, D. (2020). *Implementación de un calendario para adquirir hábitos en casa, que promuevan la autonomía en niños en edades de 7 a 9 años durante la educación en línea* (Trabajo final de licenciatura). Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo. Universidad Casa Grande. Ecuador. Recuperado de:
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/2741/1/Tesis2903QUi.pdf>

Reparaz, C. Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de:
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/37128/4/bases%20conceptuales.pdf>

Retamal S. (2020). *Entrevista Cualitativa mediante videoconferencia: características y recomendaciones*. APUNTES MIDE UC. Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/11/APUNTES-MIDE-UC_Entrevistas-cualitativas.pdf

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción: ¿cómo educar en la pandemia?*. (Informe de trabajo). Escuela de educación. Universidad de San Andrés, Buenos Aires. Recuperado de: https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

Rodrigo M. y Palacios J. (Coord.), (2003) *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Rogero-García, J. (2020). *La ficción de educar a distancia*, 13(2), 174-182. Recuperado de:
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17126/15397>

- Sánchez Oñate, A., Reyes Reyes, F., & Villarroel Henríquez, V. (2016). *Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública*, *Estudios pedagógicos* 42(3), 347-367. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art19.pdf>
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Editorial Kapelusz.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica Psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sisto, V. (2015). *Bajtín y lo Social: Hacia la Actividad Dialógica Heteroglosia*, 15(1), 3-29. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v15-n1-sisto/957-pdf-es>
- Sisto, V. (1998). *Del signo al sentido: Aproximaciones para un estudio semiótico de la conciencia*. (Documento de trabajo). Santiago de Chile. Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Departamento de Investigación. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/di-uarcis/20120920112555/sisto.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós. Recuperado de: [Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigacion-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf \(mestor.cl\)](http://mestor.cl/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigacion-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf)
- Torres, C. M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296. Recuperado de: [Redalyc.El juego: una estrategia importante](http://redalyc.org/El-juego-una-estrategia-importante)
- Triquell, X. (2011). *Signos de infancia Cap I: Introducción a los conceptos semióticos fundamentales*. Córdoba, Argentina: Advocatus. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/di-uarcis/20120920112555/sisto.pdf>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid. Recuperado de: <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1858/CONV%20ENCICLOPEDIA%20SOBRE%20LOS%20DERECHOS%20DEL%20NIÑO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNICEF, O., & unicef. (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78590/9789243504063_spa.pdf
- Valdés Cuervo, Á. A., Martín Pavón, M. J., & Sánchez Escobedo, P. A. (2009). *Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado de:

[Redalyc.Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos](#)

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, España. Recuperado de: [Estrategia de investigación cualitativa \(uba.ar\)](#)
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30. Recuperado de: [CONICET Digital Nro.5e93b2e5-29c5-4f61-86e2-ba126fa7c89d A.pdf](#)
- Villa, A. y Villar (1992) En: Aguirre, S. Clima organizativo de aula: teorías modelos e instrumentos de medida. Editado por Serv. Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Bilbao. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1720Aguirre.pdf>
- Weber, M. (2012). *Sociología de la religión* (Vol. 222). Ediciones Akal. Recuperado de: [Sociología de la Religión \(url.edu.gt\)](#)
- Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos: nociones de semiótica general*. Recuperado de: [viewcontent.cgi \(unm.edu\)](#)
- Ziegler, S., Volman, V., Braga, F. (2020). Los cambios en la educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la evolución de las prácticas escolares y familiares durante el aislamiento. Observatorio Argentinos por la Educación. Recuperado de: [ArgxEdu Cambios pedagogicos habitos.pdf \(argentinosporlaeducacion.org\)](#)

Anexo

Entrevista 1: Ambos padres son docentes universitarios. Hija única (7 años) conviven los tres. Realizada el 12/10/21 a las 20hs.

E: entrevistador

M: entrevistada

E: Bueno primero a partir de lo que contó E sobre el contexto del año pasado queríamos saber ¿cómo le contaste a tu hija sobre lo que sucedía, sobre la pandemia en el mundo, si pudiste hablar con ella, le pudiste contar, ¿cómo qué es lo que pasaba fuera?

M: Bien, bueno mi hija se llama L así que capaz la voy a ir nombrando. Bueno, ellos en realidad estuvieron bastante informados en general. Es como que al ser parte de viste de lo que comentamos los adultos, de lo que vas escuchando cuando conversas con otros. Bueno estaban como al tanto de lo que pasaba, y uno fue completando las informaciones, pero lo básico. Es decir, bueno supongo, no recuerdo exactamente cómo se habrá hablado al principio pero ellos rápidamente o por lo menos la L... digo la L y también sus compañeritos hablaban del virus, este virus y lo que implicaba que había que quedarse en casa digamos. Eso fue y a medida, no sé si requirió tanta explicación yo siento que fue conociendo un poco a la par nuestra porque era un tema muy cotidiano digamos. Esa sería un poco la idea.

E: ¿Y en el cole lo trataron así al tema o solamente los contenidos del cole y nada más?

M: En el cole lo que pasó es que ellos empezaron cuando empiezan primer grado, ahí fueron yo creo que 15 días, no sé si llegaron a completar 15 días de clases, fue muy poquito el año pasado cuando empezaron. Entonces tampoco había mucha claridad, no hubo tiempos en la escuela en ese momento ¿no? cuando empezaba de que pudieran contarles en forma presencial. Emm... después las señas iban cuándo empezó la actividad más virtual he mencionando digamos lo que estaba pasando; pero casi que también diría que no fue... fue abordado pero no como un tema central de que se explicara de qué se trataba todo...se mencionó y creo que a los chicos tampoco les generaba tantas preguntas, al menos por lo que yo escuchaba en el espacio, en los espacios virtuales ¿no? Lo tenían como un tema, ya todos hablaban del virus, de “tengo covid, no podemos ir a tal lado”, como que bastante incorporado.

E: ¿Y cómo les fue para organizarse en esta modalidad así virtual en la casa, cómo se organizaron?

M: Bueno la verdad que pasa que es tan diferente, yo considero que es muy diferente según cada situación familiar ¿no? Digamos, nuestra situación es particular en el sentido en que nosotros, mi esposo y yo, somos los dos docentes entonces seguimos teniendo nuestro trabajo y digamos que el tema económico en principio no era una preocupación. Digo esto porque me parece que eso puede haber condicionado a muchas familias ¿no? Entonces ese tema no era preocupación porque nosotros íbamos a seguir trabajando desde nuestra casa, entonces había cierta calma en este sentido para organizarse. Después al estar también los dos en la casa, porque los dos suspendimos nuestra actividad presencial, en nuestro caso...por eso es un poco una excepción también ¿no? Porque además tenemos una sola hija, entonces en nuestro caso simplemente fue una cuestión de organizarnos, de distribuir digamos como las tareas entre nosotros. Mi esposo digamos tenía mayor disponibilidad horaria porque bueno con la docencia se fue acomodando digamos. Al principio eran algunas horas virtuales, bueno él tenía más tiempo, yo un poco más recortado. Entonces nos fuimos distribuyendo según los horarios en el acompañamiento de la L digamos. O sea no hubo realmente mayor dificultad, si obviamente toda la cuestión de compartir los espacios, que en eso si nosotros tenemos una casa relativamente chica entonces implicaba si por otro lado que los tres tuviésemos actividad en un espacio reducido. Bueno, eso agregó una complejidad y también hubo que organizar espacios dónde íbamos a funcionar cada uno ¿no? Bueno, después hay distintas cosas que se yo ... también el uso con el correr del tiempo fue cambiando digamos uno fue... fueron cambiando las acciones desde las escuelas y también uno fue como modificando las propias estrategias digamos familiares. Porque al principio vieron que pensábamos que iba a durar un tiempo que bueno era breve... Tampoco me acuerdo cuando empezó la cuestión virtual...al principio yo creo que les daban actividades para hacer en la casa, esa parte tampoco la recuerdo bien, en qué momento empieza todo, toda la modalidad virtual... Entonces por ejemplo, sé que en un momento avanzado nosotros tuvimos por ejemplo que organizar, teníamos una computadora viejita que la condicionamos para que la L tuviera sus conexiones por computadora por ejemplo... Y eso también era más autonomía porque... el celular era un inconveniente porque el celular lo usábamos más o sea o era el celular de mi esposo o el mío. Entonces eso era una complicación porque lo necesitábamos. Y la compu bueno, ¡ni hablar! Entonces bueno generalmente usaba el celular ella. Así que acondicionamos una compu viejita y ahí ella tuvo su espacio también, aprendió a acceder a su cuenta institucional, a entrar a Classroom, bueno y eso le dio un poquito de mayor autonomía y facilitó la organización también...entre las cosas que me acuerdo chicas, después ustedes pregúntenme si hay algo puntual ¿no?

E: ¿Y en la semana, cómo se organizaba L, vos la tenías que acompañar, ayudar, durante una semana suponte contanos como fue una semana, cuántas horas le dedicaban?

M: Ay es que la verdad que también hubo distintas modalidades, emm... me parece que un momento hubo...incluso ustedes ayúdenme si se acuerdan porque no sé si estuvo todo virtual sé que algunas veces ellos tenían algunas clases virtuales y otras se las daban, les daban el material para complementar. Espérenme que le pregunto a mi esposo, espérenme un segundo...

E: Algunas eran sincrónicas y otras asincrónicas.

M: ¡Claro!

E: Le mandaban el material y ellos tenían que hacer la tarea y en otras era virtual así por video llamada.

M: Estamos intentando recordar (con su marido) porque este año fue así, lo que pasa que este año empezaron a ir por burbuja, algo presencial, pero la primera etapa... (Interrumpe marido)

M: La primera etapa era con burbuja, clase virtual, que iban intercambiando, una semana presencial una virtual la otra.

M: Claro, pero ya ahí había algo de presencial.

E: Se puede sumar a la entrevista él... (Se ríen)

M: No, un muy buen primer tiempo, era 100% virtual, con esto de que una burbuja tenía... (M interrumpe)

M: Clase sincronía virtual y tarea en casa...

M: Claro, iban cambiando.

M: Eso bueno, en ese sentido cambiaba de una semana a otra, eran distintas las semanas. Había algunas semanas que tenían sus sincrónicos, como vos decías, y se complementaban con las actividades, digamos escritas, que les hacían llegar para completar en la casa. A nosotros nos funcionaba bastante seguir, más o menos, en principio el orden de los días, o sea, siempre la escuela te organizaba la actividad por día, ¿no? Nosotros tratábamos de mantener ese orden, ¿no? Como de no amontonar y hacer todo un único día, mantener ese orden. Si también, nos pareció bueno, preservar la conexión, o sea que cuando había espacio sincrónico, muy rara vez ella lo perdía, tratábamos de organizar para que ella se conectara, cuando hubo momentos en los que fueron más los encuentros sincrónicos, después se achicaron, por ahí se producía una sobrecarga, cuando también tenían las materias especiales, o sea cuando, las materias especiales siempre son un poco más difíciles de sobrellevar porque no todas les generen el mismo interés, entonces virtual, más complejo todavía. Pero nosotros trataremos de mantenerla, ese orden, el momento que se conectaba, ella estaba en su horario con la

computadora, nosotros estábamos cerca digamos, pendientes del tipo de actividad, tratábamos de mirar un poco antes que actividad iba a tocar, porque cuando le mandaban todos los anuncios de actividades, en impreso, papel, el pdf que le mandaban, ahí más o menos ibas viendo lo que iban a trabajar en el sincrónico, entonces en función del tipo de actividad ya te dabas cuenta si iba a requerir más acompañamiento o lo podía hacer más sola. En general L es de mucha autonomía, entonces, o sea, ella se conectaba con la orientación de la docente e iba siguiendo eso, y bueno si le gustaba que estuviéramos cerca ¿no? Como para consultarnos algo, pero nosotros estábamos ahí, íbamos y veníamos, ¿viste? Hacíamos otra cosa y estábamos atentos. Y después si, había que disponer el tiempo para realizar las otras actividades, ¿no? las escritas. Digamos no había mucha dispersión en el día, tratábamos que fuese en un horario aproximado al horario de clase habitual, digamos, esa era como la modalidad, sí, eso más o menos.

E: ¿Y el tiempo que le dedican ahora a realizar las tareas o a acompañarla es diferente o es el mismo al que era antes de la pandemia?

M: ¿Ahora en su vuelta a la presencialidad?

E: No, o sea en la virtualidad, ¿cambio antes de la pandemia? ¿Se mantiene o disminuye?

M: O sea desde antes de la pandemia y después que empezó el año pasado con la modalidad, bueno, esta particular. No, no, obviamente cambió completamente en el sentido de que imagínate que era un tiempo que uno llevaba al niño a la escuela y estaba esas horas ahí, o sea, nosotros siempre hemos sido padres muy cercanos digamos, y uno sabe todo cercano a la actividad, pero además ella era primer grado, o sea que recién estábamos viendo todo el proceso ese de lecto escritura, y todos esos primeros aprendizajes, entonces nada que ver a lo que sucedía antes con lo que sucedió ese tiempo, mucho más presentes, o sea, no era posible, ella no podía hacerlo sin el acompañamiento del padre, pero por el básico de preparar la computadora, de que supiera. Si bien la escuela siempre también, digamos, yo observe como bastante orientación a los nenes para que tuvieran autonomía, como viste enseñarles cómo entrar a Classroom, donde consultar los avisos, fíjense, como... En eso siempre se los orientaba, o sea era necesario estar, obviamente que requirió mucho más tiempo, el tiempo que estaban en la escuela, uno tuvo que estar junto con ellos, digamos

E: Claro eso te iba a preguntar, cómo se organizó la escuela, si estuvo más presente, se comunicó, sí hubo reuniones de padres por ejemplo...

M: Sí, yo creo que al principio la escuela estaba un poco perdida, yo en eso tengo una lectura bastante comprensiva, de su realidad, porque creo que tampoco, o sea, en la escuela no estaban preparados, los docentes mucho menos, digamos, tuvieron que asumir tareas, o sea las

pobres señas, digamos que nunca pensó que iba a tener que dar la clase así virtual, digamos como que usando las cámaras, el micrófono, una cosa muy difícil y muy compleja, con su familia en medio de todo esto, entonces estaban desconcertadas las escuelas. Y desconcertadas, yo siempre digo, tampoco se sabía que era lo que esperaban los padres, o sea, no tenían claro cuál era la mejor respuesta, vieron que las escuelas siempre necesitan como responder un poco las demandas de los papás. Acá ni sabían, porque había padres que preferían que los llenaran de actividades, había padres que preferían que no les hicieran ninguna sincrónica, entonces es como que no sabían muy bien para dónde orientarse. Pero iban pautando, fueron mejorando también sus modos de comunicación, mucha comunicación escrita, me refiero a las tareas, muy orientado, esto es con la ayuda de un adulto, porque además en el primer grado había cosas que ellos escriben, otras que tienen que copiar del pizarrón, otra que o sea, que les van dictando, o sea todo un peso para orientarlos en el papel a los adultos que teníamos que acompañar, era de una complejidad importante, pero yo creo que se fue mejorando en esa comunicación, digamos, hubo quizás, no sé si fue un poco las reuniones especiales para padres, como para escuchar, yo no recuerdo que haya habido, no sé si ha habido alguna, ha habido tipo talleres pero no sé dos al año, y después en un momento también generaron, buscaron estrategias, ahora recuerdo, generaron un grupo de Whatsapp, con un horario para que la docente de grado estuviera en ese espacio y estuvieran todos los padres. O sea una locura la pobre maestra no tenía paz en el día, ¿no?

M: Pero le fijaron un horario para que ahí se pudieran hacer algunas consultas además de todo lo otro, ¿no? Y creo que los canales estaban, porque al principio creo que “Classroom” no se utilizó mucho, eso no recuerdo mucho... Creo que fue a partir de segundo grado Classroom. Hubo que habilitar el uso de las cuentas institucionales, algo que existían pero nunca nadie las había usado porque no las necesitábamos, entonces a los Meet al principio entrábamos desde otras cuentas, no podíamos entrar hasta que todos nos pusimos en sintonía. Bueno y en eso la escuela iba orientando, y lo que quería decir es que nosotros por ahí no hemos requerido consultas específicas, alguna muy puntual, y hemos escrito por mail a la maestra y la maestra lo ha respondido aclarándonos alguna consigna de tipo general... y creo que ese espacio existía, esa posibilidad del mail, de la consulta, y era un medio rápido de comunicación, con cierta fluidez.

E: Claro, y a raíz de esto, ¿qué sentimiento surgieron en la familia a partir de aprender así en la virtualidad?

M: ¿Dentro de la familia?

E: Sí, entre ustedes tres como familia.

M: ¿Entre nosotros?

E: Sí.

M: Mm... bueno esto también es una excepcionalidad porque... o sea para nosotros, va a parecer raro, pero yo siempre lo leo como casi un privilegio... O sea en un contexto tan terrible pero en nuestro caso particular, eh la posibilidad de estar cerca en los procesos de aprendizaje, o sea para mí fue fantástico, pero es muy excepcional chicas, no sé, yo creo que es así porque yo de otra manera no hubiera... o sea yo me iba a la mañana y volvía a la tarde para buscarla a la L del cole. Por ahí G, mi esposo, estaba más tiempo por sus horarios, pero yo... no había posibilidad, en cambio al empezar a trabajar desde mi casa, si bien modificó la rutina, pero a mí me permitió estar cerca en todo ese proceso, y encima fue primer grado, o sea todo el aprendizaje de la lectura... fue una cosa maravillosa porque la L ya era como muy cercana a la lectura, siempre le gustó la disfruta, nosotros hemos compartido un montón de libros... es algo común, pero ese aprendizaje con sus compañeros, el estar siendo parte de aula, escucharla... eso, o sea la vivencia que prevalece es esa, en nuestro caso, insisto que es a lo mejor... somos sólo tres, es bastante fácil dentro de todo.

E: ¿Y consideras que hubo aspectos más difíciles que otros particularmente en su aprendizaje? ¿O más fáciles o más difíciles?

M: Mm... y por ahí está un poquito mejor... entre las cosas de lengua y las de matemática... las de matemáticas que por ahí requería que nosotros entendiéramos un poquito más la modalidad, como aprenden la suma, los números, “suelitos” “jefes”, y esas cosas que por ahí no las sabíamos así... pero, sí ella disfrutó siempre el aprendizaje entonces no fue un inconveniente. Una cosa en la modalidad que sí observaba yo y siempre se resolvía, pero a ella le tensionaba cuando no podía entender qué le pedían hacer... eh cuando la maestra lo transmitía... Esto pasó más cuando... la verdad pensándolo bien, más se notó cuando los maestros empezaron a tener presencial y virtual al mismo tiempo, vieron que tenían los alumnos en el aula y daban clases al grupo que tenían virtual... Entonces ahí era muy difícil para el docente estar atendiendo al mismo tiempo, los nenes quedaban como desconcertados en muchos momentos... vieron que tienen esa necesidad de “me dijo que al papelito lo doble así” bueno a ver “cómo me dijo que doble el papelito”... y hasta que no lo entienden bien los pone mal, como que no cumplen. Y algún pequeño momento de llanto asociado a eso, que capaz que en el aula es distinto, porque están viendo lo que hace el resto, entran dentro de la mayoría que no le pudo prestar atención, no se... pero esa era la parte... pero se concentró excepto en alguna temática especial, en alguna situación digamos.

E: ¿Y qué condiciones consideras vos que son necesarias para que alguien aprenda?

M: Mm, que interesante. Digamos el contexto afectivo, o sea creo que cuando vos tenes un nene, una nena que no está bien emocionalmente no hay posibilidad de aprendizaje, o sea se va hacer un aprendizaje muy limitado, y ese contexto afectivo creo, creemos los dos con mi esposo, que la familia en condiciones de pandemia, en virtualidad, fue necesaria pero también es necesaria siempre, y ese contexto afectivo que la familia puede ofrecer acompañando, estimulando, atendiendo sus logros porque el hecho de que te pueda mostrar, vieron lo que significa eso, que vos veas como paso de la imprenta a la cursiva, bueno eso, esa devolución para mí, es un motor impresionante para el aprendizaje. A veces, no creo que sí o sí la familia lo tenga que garantizar, porque o sea cuando está es fantástico, pero esos contextos también los puede brindar la escuela, o sea también hay una posibilidad de que la escuela también genere ese ambiente de motivación que me parece que es necesario. No reemplazará a la familia pero cumple una función importante en este sentido de lo afectivo. Eh, la otra parte que me parece que, o sea esa afectividad que tiene que ver con el vínculo en este caso del niño con el maestro, ahí tiene que haber una cosa de afecto y de confianza, confianza para equivocarse, para preguntar, eso de sentirse como valorado, todo eso mismo que decimos de la familia que sucede en el espacio de la escuela. El otro aspecto que también siempre he creído que es importante, pero bueno a lo mejor no tanto en la escuela primaria, no sé, es ese aprendizaje que pueden hacer con sus compañeros, o sea juntos ahí en el aula, ese, que se ve totalmente recortado en la circunstancia de la pandemia porque lo que comparten está mediado por la computadora, o sea nada que ver. No se si eso genera resultados en términos de aprender más o menos, eso no sé, no me doy cuenta, pero siempre es saludable para muchas otras cosas, es como los ritmos, el aprender que no todos tenemos el mismo ritmo y poder sentirse bien uno si no tiene el mismo ritmo que el otro, esa cosa que solo... que no esté mediada por el adulto, o sea que la puedan vivir ellos en el vínculo con su par. Eso de alguna manera me parece que eso es importante pero no me terminó de dar cuenta si influye o no en el proceso de aprendizaje, pero hay algo ahí que no es reemplazado por otra cosa digamos, que es valioso.

E: Bien... y retomando lo de las tecnologías... ¿Ustedes tenían conocimientos sobre por ejemplo el Google Meet, o el Classroom que tuvieron que manejar en estos tiempos?

M: Emm... Bueno... en eso digamos, como que... yo en mi caso que tenía que dar, al ser docente en la universidad, y que todo se armó virtual... ahí tuve que hacer un aprendizaje acelerado de todas esas herramientas, entonces medianamente digamos que cuando la L las tuvo que utilizar... eh bueno si... yo me sentí en condiciones. Classroom no, por ejemplo no lo conocía, pero bueno había como una base de conocimientos que uno indagó un poquito y

bueno no fue difícil digamos... viste como que se logró... se logró... Fue un aprendizaje acelerado... cosas que se yo, no sé... bueno al principio se acuerdan que festejamos los cumpleaños virtuales por Zoom, por Meet, empezamos a hacer aprendizajes todos con eso también... este... que antes yo creo que nos los registrábamos a esa... uno se olvida de lo que conocías antes pero me parece que no, que no las manejábamos. Pero bueno, no resultó, fue un aprendizaje acelerado pero que sucedió sin mayores problemas digamos.

E: La siguiente pregunta era si hubo alguna dificultad para acceder a estos dispositivos o a conectividad pero ya más o menos comentaste que reacondicionaron la compu esa... la pudieron adaptar y arreglar para L... y bueno los celulares.

M: Si, tal cual... eso, eso digamos... no es lo mismo o sea, que se yo, viste yo por ejemplo me siento mucho más limitada para manejar el celular que la compu, entonces eh ponele... cosas como eh... a veces capaz se resuelven pero yo no las sabía resolver, por el celular en un Meet les pedían cosas por el chat porque les pedían escribir y por ahí el chat yo no lo encontraba en el celular, eh... entonces a mí me era... yo me sentía más cómoda ayudándola en la compu digamos. Entonces cuando ella tuvo la compu, la posibilidad de ver las pantallas, bueno todo eso mejoró bastante... bueno y después la señal no hubo problemas... pero por momentos cuando estábamos los tres acá conectados y alguna dificultad también había con la señal de internet y esas cosas... no eran óptimas.

E: ¿Y qué consideras que implicó aprender de este modo virtual?

M: Emm... ¿cómo? de nuevo E.

E: Si, ¿qué consideras que implicó aprender en la virtualidad? ¿que implicó?

M: Mmm... ¿Qué implicancias tuvo? si o sea creo que demandó digamos una organización familiar específica, o sea emm digamos... pensar cómo generar condiciones para ese aprendizaje... o sea algo que cuando estaban en la escuela a ver iba y si el nene o la niña no tenía mayor inconveniente... vos estabas acompañado pero no requería pensar mucho. Acá no... implicó ponerse a pensar ¿no? que se yo, decir eh cuestiones de coordinación “che, no nos olvidemos que hay que leer, que tenemos que tener para mañana” o sea, entre nosotros tener como importante el tema eh...la actividad escolar, o sea hubo que tenerla presente en el día a día y organizarla... no, no mirarla de costadito digamos, pero bueno para nosotros también implicó conectarnos en otro ámbito que no imaginábamos. Emm y que estuvo... que fue positivo... En nuestro caso fue positivo, no sé si tanto para el aprendizaje de la L, es como un plus que obtuvimos como padres... este... fue una experiencia única digamos, eso fue... implicó en nuestro caso.

E: Claro... justo te estaba por preguntar eso... qué sacamos de esta situación... ¿Qué positivo y qué negativo podemos sacar de esto?

M: Bueno... si digamos como para hacer hincapié en lo negativo porque bueno ustedes verán no puedo... y siempre lo digo porque qué sé yo... como es tan especial y la gente ha pasado por situaciones tan duras en este tiempo... bueno que se yo es como raro rescatar eh muchas cosas buenas pero bueno en nuestro caso la realidad ha sido esa. Ahora como negativo digamos... sí esa limitación de vincularse con otros compañeros, porque como esa parte no sé si es tan importante en términos de “la L habría aprendido más o menos si hubiera estado compartiendo el aprendizaje de forma más directa con sus compañeritos” no sé si eso hubiera modificado pero si ahí se incorporan otras cuestiones digamos, emm y más aún en el caso, en este caso, por ser hija única, un mundo muy mediado por adultos ...entonces ahí el rol de los amigos tiene una mayor importancia todavía en su proceso de desarrollo vamos a decir, no estrictamente de aprendizaje... entonces esa parte emm que se yo, yo creo que ahí, nosotros de hecho... la primera que empezó a romper el aislamiento fue la L porque este cuando nosotros advertimos que ahí esa parte estaba faltando y bueno, fue necesario que comenzará a verse con sus amigos y amigas... entonces hubo que generar esos espacios... Entonces para la sociabilidad ella no tiene ningún problema, le encantó volver rápidamente a la escuela, o sea atravesó... no hubo... No observamos crisis particulares pero sí hubo momentos donde por alguna razón nos dimos cuenta que faltaba ese contacto con sus compañeritos ¿no? entonces esa como la parte más limitante. Y a nivel del aprendizaje yo creo que ahí lo que cuentan esos, en ese proceso de desarrollo es ese aprendizaje de emm ¿viste lo que logras entre iguales? como eh cuando qué se yo, no sé, el otro te ubica en la palmera, viste cuando ... y eso solo llega bien en un buen aprendizaje cuando lo hace un par... cuando los nenes así entre sí van regulando su conducta, sin que intervenga ningún adulto, ese proceso emm bueno fue el que se vio limitado y a mí me parece que es valioso ... ya les digo, nosotros estamos muy atentos a eso por el hecho de que ella es única ¿no? Pero ahí hay algo que hay que ir como creciendo aprendiendo ciertas conductas y desarrollando junto con los otros, viste que los otros te vayan ubicando de cómo son las cosas, poniendo los límites, eso sería.

E: Claro, que comparten otros puntos de vista y que vean cómo resuelven los otros desde diferentes puntos de vista.

M: Ni hablar también, tal cual tal cual, distintas miradas, comprender distintas... La L es bastante, si yo diría, empática, es como bastante de captar, pero sí, no es lo mismo cuando vos lo tenes en lo cotidiano, si, si en lo cotidiano y esa pluralidad porque también se van restringiendo y después se van encontrando con los grupitos que se encontraban cuando eran

chiquitos, no es lo mismo que viste, cuando estaban todo juntos, que más amplio, más diversos, eh... Bueno, esa es la parte como que más negativa me parece.

E: bien, no sé si las chicas quieren agregar alguna pregunta o algo.

E: Creo que quedó bastante, bastante claro.

M: Ustedes por ahí si quieren piensen como alguna cosa más en concreto, porque vieron como yo soy bastante charlatana, después cuando vayan a escuchar chicas, van a decir no nos contestó eso o no nos contestó esto que necesitábamos (risas)

E: No, al contrario, como una pregunta contestaba la siguiente, vamos a tener bastante.

E: Algo que quieras agregar vos M, algo que quieras decir o que sea parte de la tesis ¿no?

M: Claro, el eje del estudio que ustedes están abordando es... el acompañamiento de las familias, digamos.

E: Sí

M: Mmm, sí. Si sin dudas es, o sea, yo creo que marca la diferencia, emm. Lo que pasa que marca la diferencia o siempre la marca en realidad, es la presencia o no de la familia, pero bueno acá se profundiza porque digamos...quizás... o, otra cosa, algo importante del rol del padre, porque al escucharlo en los grupos de Whatsapp de padres ¿no?, la motivación a la actividad, a conectarse... emm... había padres que habían tomado la decisión de no conectarlo, en esa clase se súper aburre, no lo conecto más. Y está bien, ¿no?, yo también era de la idea de que acá cada familia ante la gravedad de la crisis, que atravesábamos, cada familia tenía que buscar cual era la opción más saludable para atravesar esto y si a veces la opción más saludable era conectarlo muy poco al niño y bueno, se lo conectaría poco. El aprendizaje ya en algún momento lo iba a hacer. Eso también, para nosotros nunca fue como prioridad lo que aprendía o que evaluación iba a hacer la escuela o que resultados, eso no. A mí me había quedado que primero y segundo grado era como una unidad integrada, no sé qué, entonces lo que no lograba en primero, lo iba a lograr en segundo, a mí eso no me preocupaba en absoluto. Emm... Pero, me olvidé de lo que iba a decir, emm, pero digamos, sí emm... o sea estaba bien por mi opinión, si los padres decidían no conectarlo bueno, lo que fuera mejor. Ahora, creo que también había que poner una cuota de esfuerzo, si uno creía que era importante, ¿no? y esa cuota de esfuerzo tenía que ver como uno los motivaba, ¡ah mira que bueno, te vas a poder ver con tus amigos...! o sí que se yo, ¡que aburrido!, y si pero ¡imagínate, que difícil para la profe estar dándoles clases, desde su casa con la bebe ahí al lado! Como transmitir eso, a mí me pareció importante también, ¿no? que ayudáramos a poner en valores ese espacio que se generaba y que ellos lo respetaran como un esfuerzo que hacia la escuela, su maestra... emm... Y entonces, se sentaran con alegría, ahí, ¿no? con

ganas, eso me parece que más allá de las posibilidades de acompañar en sí al aprendizaje, la motivación también tenía que estar un poco a cargo de los papas.

E: Claro, lo que ellos le podían transmitir. Si le transmitían que la clase era aburrida, ellos no iban a querer sumarse tampoco.

M: Totalmente, totalmente. De hecho hubo familias que, por lo que nosotros escuchamos, decidieron que por ejemplo las materias especiales, emm bueno, no las iban a hacer, no las iban a cursar porque era difícil. Obvio, imagínate, yo entiendo, no todos los maestros han tenido la misma capacidad de conectarse, de generar contenidos atractivos, metodología, o sea, bueno pero sí (inaudible), si vos ya le ponías como una actitud de no vale mucho que te sientes acá a escucharlo, y sí, eso lo incorporaban. Y en eso viste, como estaban todo el tiempo con nosotros, ellos captan todo, entonces, lo que vos puedas comentar en otros momentos, también va a influir, va a influir y a veces te mandan al frente, cuando estás en lo sincrónico, hemos escuchado de todo... (Risas)

E: Y te iba a preguntar, ¿eran muchas las horas que tenían que estar, emm, por video llamada? ¿o era una hora, cuánto era?

M: No, en nuestro caso no, han sido generalmente... Eran cuarenta minutos, no llegaba a la hora. Ellos no tuvieron un continuado, eh, si hubo un momento que empezaron a tener, que sé yo, los cuarenta minutos después cortaban y después tenían una, tenían emm bueno ese impasse y después venía la otra clase especial, música dentro de una hora, ahí hubo, estuvo medio raro porque era difícil ese intermedio que hacías, o sea ¿qué hacías? si lo ponías a hacer más tareas o lo mandabas a ver un dibujo y después volvía, estaba un poco complicado, pero en este caso, no fueron muy extensas lo sincrónico, no, no..

E: Y la escuela es privada, ¿no?

M: Es privada, sí, es privada. Es un colegio parroquial que es como, un poco chico digamos no es tan grande y es un colegio de término medio digamos, no es de los costosos digamos, este... y tiene escolaridad simple.

E: ¿Algo más? ¿Chicas? ¿O ya estaríamos?

E: No nada M, agradecerte nuevamente el tiempo, la dedicación y el espacio que nos brindaste.

M: No chicas, un gusto, un gusto... en la medida de lo posible, a veces solo cuesta tener el momentito, pero mucho más sin problemas para hablar de algo que, como les digo, fue lindo para nosotros. (Risas)

E: Bueno gracias M, cualquier cosa te contactamos.

M: Claro, si ustedes después necesitan algo puntual porque se les pasó, yo no tengo problema que me escriban, que me pregunten por Whatsapp, algo, no hay problema. Así que eso, quédense tranquilas, que no hay problema.

E: Dale M, muchas gracias.

Entrevista 2: J mamá de tres niños, un bebé, uno de 6 años y otro de 9, es desempleada, convive con tíos y abuelos. Realizada el 13/10/21 a las 20hs.

E: entrevistador

J: entrevistada

E: Bueno, como dijimos con E, lo que nosotros estamos buscando, es ver cómo fue este acompañamiento de los padres a niños de primer grado el año pasado durante la pandemia. Como sabemos, que por el Covid todo se volvió virtual, entonces queremos ver cómo fue ese proceso para ustedes como familia y para ellos como estudiantes. Entonces la primera pregunta es, bueno, ¿cómo fue hablar con tu hijo o qué fue lo que le dijeron, acerca de lo que sucedía con la pandemia en el mundo y justamente en el lugar donde vivís?

J: Bien, por empezar se le informó por internet, (se ríe) por la tele, el colegio creo que fueron una semana o dos semanas y se cortó. Y bueno fue muy complicado, ahora en segundo es muy complicado porque no tiene la base de primer grado y bueno nada más.

E: Eso fue, más que nada por la televisión y las noticias

J: Sí por las noticias, por la seño, por las tareas, cuando la seño empezó a hacer las tareas virtuales, a él le gusto porque él maneja el celular, y bueno después se nos complicó en mi casa porque tengo otros hijos y tuve varias internaciones y cosas así, entonces se me complico un montón, no está más o menos a la altura de los otros chicos también del grado, que sí tuvieron la posibilidad de estar todo el tiempo conectados y entonces ahora como que les está costando mucho más pero bueno (suspira) va avanzando día a día.

E: Y ahora que decís vos que tenes otros hijos...

J: (Interrumpe) Si tengo otros hijos

E: ¿Cómo fue organizarse cuando se cerró todo, como fue organizarse en esa modalidad?

J: ¿En qué sentido? ¿Con el colegio?

E: ¿Con el colegio, con tu trabajo? ¿O con tus cosas de la casa?

J: Si, no, hablando con la directora siempre frontal y alterando las cosas como son, porque tengo tres hijos, dos más en total, un bebe que tiene dificultad, que cae internado cada ratito, entonces eso fue lo que hable directamente con la directora, que no podía yo hacer las

llamadas constantemente, como te piden todos los días y el horario que me pedían, así que hacia como una excepción de llamarlo cuando yo podía, y bueno, entre todos hicimos todas las tareas de todo el año, de todo ese proceso que fue virtual. Lo que pudimos hacer con nuestro tiempo y nuestra comodidad, porque fue re complicado y para él también, porque no tiene la base digamos en el colegio. Así que como que empezó una semana y se cortó todo, no tuvo la facilidad de estar con la seño, que está preparada para que le pudiera enseñar. Así que se nos complicó un montón (se ríe) la verdad que sí. En cambio el de cuarto grado no, porque ya tiene su base, ya sabe, ya hacía todo como fácil. En cambio J que es el que va a segundo ahora, nos costó un montón.

E: Así que hubo dificultades, y por ejemplo si vos te acordás, ¿Cómo describirían vivir en aquel entonces en plena virtualidad, como describirías una semana, cómo te organizabas o como dividían sus tiempos?, (silencio) por ejemplo, o un día...

J: Y si, era una cosa tremenda porque tengo el otro chico que iba a tercer grado, entonces, los poníamos los dos niños en la mesa y a hacer tareas, con el mismo celular y la demora de una hora con el uno y con el otro, pero, y con el bebé dando vueltas. Pero entre todo fue ¿viste? y aprobó, obviamente que pasó primer grado lo mismo, ¿viste que pasa lo mismo? Pero nos costó muchísimo, ¿viste? pero y ahora en segundo lo está complicando más, porque se nota, se nota mucho.

E: ¿En qué cosas se está complicando?

J: Él tenía mucha conversación con la seño afuera de las llamadas virtuales y eso, él hablaba con la seño, porque la seño lo alentaba, en la base lo que es primer grado, en la confianza, el compañerismo con los amigos, la confianza de él mismo, tiene vergüenza, ¿entendés? así que en eso. Él es inteligente, yo hable con la seño, la semana pasada estuve internada de nuevo con el bebé pero la semana anterior hable con la seño que ya le iba a hacer unas tareas puntuales a él, a diferencia de todo el resto del grado, porque dice que él es inteligente pero que necesita otro tipo de atención al lado, asique bueno, cae internado de nuevo, ayer lo internaron a mis dos hijos, porque estaba internada con el bebé yo de nuevo. Así que... (Silencio)

E: Qué difícil... Emm...Sabemos que cambió mucho, lo que era antes de la pandemia y todo a lo virtual. ¿El tiempo que vos y tu hijo dedicaban a las tareas escolares, a lo escolar antes de la pandemia, es el mismo que le dedicaron durante la pandemia?

J: Emm... (Silencio) y más o menos, tratamos de que sí, como te digo fue muy complicado, no fue fácil, porque yo lo veo en otra familia, en otros niños así que se le sumó mucho más fácil, porque pueden tener sus comodidades, pueden tener más organizados los días, en

cambio yo con el tema del trabajo, con el bebé chiquito y todas esas cosas, se complica un montón. Pero, no, no es lo mismo (risas), no es lo mismo que el chico vaya a cumplir el horario del colegio que ya la seño le esté enseñando y solamente tenga que hacer una tarea conmigo, a que le tenga que estar explicando las cosas y enseñándole yo. Así que no, no fue lo mismo.

E: Bien, ¿dijiste que trabajas?

J: No, ahora no. Emm... La última vez que estuve internada me demoré un montón en el hospital, y como que ya fueron muchas veces que falté, entonces como que me echaron.

E: ¡Ah!, Emm... entonces acá vos como mamá tomaste otra posición, otro rol digamos frente a tu hijo.

J: Sí

E: Emm, entonces consideras que tu rol como acompañante en el proceso de aprendizaje de tu hijo, ¿se modificó? o sea, ¿del paso de la normalidad por así decirlo al cambio en la virtualidad?, ¿sentís que vos como acompañante, influiste en el aprendizaje? ¿En qué sentido?

J: Sí, sí. En la parte de acompañante (risas), en esa parte.

E: ¿Cómo decís vos qué se modificó? Creo que tengo mala conexión, voy a probar apagando la cámara.

J: Se corta cuando me hablas.

E: Ay, perdón. Voy a apagar la cámara.

J: Dale

E: ¿Se escucha bien ahí o igual?

E: Sí, yo te escucho.

J: Sí

E: ¿Si no quieres continuar vos E?

E: Sí, ¿en qué sentido vos consideras qué cambio tu rol o tu posicionamiento frente a este cambio de la normalidad a la virtualidad? Que vos decís que bueno sí cambio tu rol, ¿en qué aspectos vos consideras que podría ser?

J: Con el tiempo, con el tema de cumplir con el horario de la virtualidad, en el tema que yo estaba trabajando y él en el colegio. En eso solamente cambió ¿sí?, y bueno tratamos nosotros con los dos chiquitos, que sí pasaron de grado de hacer todo lo posible y estar ahí, acompañándolo.

E: ¿Y hay alguien que te ayude con la tarea además o sos vos sola la que está ahí con ellos?

J: No, no. Emm... sí, en mi casa sí, en mi casa mi familia sí. Pero, está su abuela y su tía que sí, por ejemplo T en tercer grado que si lo ayudan, en cosas que por ahí yo no lo puedo

ayudar, si lo ayudan y yo, (risas), A J él le cuesta un montón, como te vuelvo a decir. Ahora me está costando un montón y eso que está yendo al colegio, me cuesta un montón por el hecho que no sé, si capaz que si el primer grado hubiese sido diferente si hubiese cumplido todo el año completo, hubiese sido muy diferente. Y no, ahora que está yendo a segundo, le cuesta un montón, le cuesta socializar con la gente, con los compañeritos, participar en clases, tiene mucha vergüenza, entonces sí. Nosotros tratamos de ayudarlo, lo acompañamos en todo. Y tengo a mi cuñada y a mi suegra también, que lo ayudan a veces cuando pueden.

E: Muy bien, entonces está muy acompañado.

J: Sí sí, él viene, él viene a la casa de la tía y lo ayuda un poco y la abuela también, cada vez que lo ven le preguntan cositas y “¿Este qué número es?, y ¿esta qué letra es?” Así están a cada rato (risas).

E: ¿Y la escuela vos sentís que también acompaña o se comunica con la familia? ¿Hace por ejemplo reuniones?

J: Sí, muchísimo.

E: ¿Como qué hace?

J: Sí, sí muchísimo porque cuando yo empecé a no conectarme y todo eso, porque yo estaba yendo al hospital, emm, directamente no agarraba el teléfono y me llamó la directora y me dijo que le explicara cómo estaba pasando la situación, que necesitaba saberlo porque él no se conectaba, así que como te digo me dio un tiempo diferente a los demás para que yo pudiera llamar, en ese sentido sí me acompañó para que él no perdiera las clases ni las tareas, ¿viste que le dan para el otro día?, entonces, en eso sí nos acompañaron, no nos soltaron la mano digamos, si podes podes y si no podes, no podes; si nos ayudaron, sí sí.

E: Entonces ¿Las herramientas que brindó la escuela fue solamente tiempo para que ustedes puedan realizar las tareas? o ¿dio algo más aparte?

J: No, no, nada más, nada más. Después también tuve que hablar con la directora, ya después a fin de año porque como que ya no tenía más paciencia y yo le dije que no tenía para sacar las fotocopias y yo le dije si ella podía sacarme las fotocopias y yo lo pasaba a buscar y que el teléfono no me servía más porque es de mi hijo y estaba toda trizada la pantalla y no tenía cargador solamente con el universal, todo un problema y era un único celular para los dos niños de la casa. Entonces yo le dije y le mande una foto del teléfono con el estado que estaba, que por eso yo me desconectaba solo en el medio de una llamada y yo le dije si me podía sacarme las fotocopias y lo pasaba a buscar, y me dijo que no, porque no tenía tinta el colegio porque no cobraron la matrícula del año. Así que, lo empecé a copiar a mano y él solamente respondía después, mi hijo, ahí sí tuvo abandono por el colegio (risas) pero bueno.

E: Y ahí estuviste vos presente, acompañando de ese modo también.

J: Sí, se lo copie a mano, se lo copie a mano varias materias. Casi a todo, porque estábamos a finales de año y me dijo la directora que me faltaba el quince por ciento de la tarea, entonces le tuve que pasar todo a mano de los dos chicos y bueno, ahí hicimos todo, todo y bueno ahí pasaron.

E: Claro, ¿Y qué sentimientos vos sentís o consideras que produjo este acompañamiento especial por así decirlo, que te llevo este tiempo de pandemia?, ¿Qué sentimientos en lo familiar, se produjo?

J: Mm, no sé cómo capaz decirlo (risas)

E: Como te salga.

J: Sí, no sé, cómo unirnos más. Unirnos más y ver lo que estamos enfrentando, como que nos unimos más y nos chocó la realidad

E: ¿Y hubo miedos por parte de él, miedo así a la pandemia o lo que pasaba afuera o cero?

J: No, para nada. Era por lo que teníamos que cumplir y respetar nada más porque no me detuvo a nada ni a mi marido para trabajar tampoco, ni para hacer todo lo de siempre. Sino que el tema del colegio de ellos se complicó pero nada más. No nos impidió mucho.

E: Bien, si tuvieses vos que dar un resumen, una opinión tuya o vos que estabas ahí... ¿Cómo consideras que fue el aprendizaje de tu hijo, o sea en aquel contexto que era pura virtualidad? ¿Hay aspectos que fueron más difíciles que otros?

J: Sí, todos... (Risas)

E: ¿Vos decís, hubo aprendizaje?

J: Sí...todo todo (Risas). Sí, todo por mí ¡obvio!, no por el teléfono. Si en el teléfono no entendía nada. Si la virtualidad no le sirvió de nada.

E: ¿Pero pudo aprender cosas además del contexto que era muy complejo?

J: Sí, por mí...

E: No escucho muy bien...

E: ¿No escuchas E?

.....

J: Sí lo único que le gustaba de la virtualidad es que veía a sus compañeros y veía a su seño y nada más. Porque después más de eso, no Participan diciendo "seño no entendí" Y la seño que le vuelve a explicar como hacían los otros compañeritos. Entonces él lo único que le gustaba de la virtualidad es que el veía a su seño que hace una banda que no la veía. Y a sus compañeros y compañeras. Era lo único que le gustaba a él. Después de todo lo otro me tenía

que ocupar yo cuando se apagaba la cámara... Hacemos así, así y así. Porque si no como que... (Risas).

E: Claro y lo más difícil fue explicarle, a lo que me decís vos...

J: ¡Claro!

E: Vos, ponerte como maestra ahí a explicar y el tema de la conexión que se desconectaba el celular, se apagaba y también eso fue difícil.

J: Sí, de virtualidad después de casi, como te digo, a fin de año casi que no fue conectado bien porque como te digo...ya el teléfono no daba más. Fue apenas empezó la pandemia y antes que termine el año que fue cuando la seño me dijo que me faltaba el 15% de las materias Emm... Ahí después ya casi a fin de año solamente me presente en el colegio a entregar las carpetas porque ya no tenía comunicación. Ya estaba ya...

E: Y si te dijera que una persona tiene que aprender... ¿Qué condiciones crees vos o qué se necesita para que alguien pueda aprender?

J: Las herramientas básicas por lo menos, principalmente por lo menos básicas. Y comodidad...

E: ¿Cuáles serían esas herramientas?

J: Y... los materiales. Emm... Él que se sienta cómodo creo yo, creería yo, me pongo en el lugar de él. Si tengo que estudiar tendría que cómo qué viste qué te motiva hacer algo, tendría que tener un motivo, porque si no no tengo algo, no estoy motivado a hacer nada. Si vos no tenés una herramienta por ejemplo para hablar con la seño y no renegar no lo va a estar esperando ahí “mamá se conectó” “mama...” Entonces como que ya se te van las ganas pero creo yo, yo creo, no sé si me equivocaré pero...

E: Si, si está bien es lo que opinas vos está bien

J: Si, si

E: Y sobre las tecnologías ¿Ustedes tenían como familia conocimientos sobre por ejemplo el Classroom o no sé qué herramientas usaban de parte del cole?

J: No, yo no. Solamente videollamada por WhatsApp grupal y nada más. Después para imprimir las tareas el PDF y nada más.

E: ¿Pero tuvieron que aprender a usar alguna herramienta más allá de...

J: (Interrumpe) No, no, no. No Después no sé qué me quiso decir la seño (risas) Una vez que lo íbamos a hacer por Zoom y cosas así y yo le dije no, yo no entiendo nada eh solamente WhatsApp grupal, nada más. Y bueno, así quedamos porque la mayoría tampoco entendió.

E: Entonces dijiste que para acceder el único dispositivo que tenías era un celular... ¿Y el tema de conexión a internet tenías datos o Wi-Fi...?

J: (Duda) Mmm... sí, mi suegra tenía. Pero ella estaba en el fondo, arriba. Lo que pasa es que nosotros no usamos celular, para hablar claro. Hasta el día de hoy tampoco tengo. Ni yo ni mi marido. Así que me agarró así de imprevisto todo y solamente tenía un teléfono rotito que era para los chicos para jugar. Porque yo hasta el día de hoy tampoco tengo, porque a mí no me llama la atención el celular y a mi marido tampoco. Tenemos teléfono fijo como que si fuéramos unos viejos (risas) pero no tenemos celular. Mis hijos si tienen ahora, ellos si tienen celular. J y T tienen un celular para jugar, uno chiquitito pero yo y él no tenemos. Entonces nos agarró de imprevisto la pandemia sin celular, sin Wi-Fi, sin nada pero bueno... mi suegra me daba Wi-Fi y más con el telefonito rotito ese como que la piloteamos todo el año. Hasta lo que aguanto, y no aguanto más después.

E: Así que fue un verdadero desafío para ustedes...

J: ¡Tremendo! Por eso te digo...Si la cristina (la informante) me dice es para que hables de la pandemia (esta entrevista)...y digo yo ¡ohhh hermosa anécdota! (irónicamente) (Risas). Pero bueno, ya estamos... ya estamos al final de todo.

E: Bien... y ¿Si pudieras definir qué aspectos positivos o que aspectos negativos rescatas de esa situación virtual de acompañamiento, de aprendizaje, qué cosas nos puedes decir?

J: Mmm... ¿Buenas? No se

E: Buenas o malas...

J No, buenas no se

E: Según tu experiencia por supuesto

J: Claro, obvio...Mmm no sé, bueno no le veo nada bueno. Y malo lo veo cómo que hay un montón de chicos que no lo pudieron hacer porque no tenían las herramientas. No tenían Wi-Fi, no tenían celular, no tenían Tablet entonces son varios chicos que tuvieron que quedar afuera. Y encima como que te dicen “¡Cómo no vas a tener celular!” Y... no lo tengo qué querés que haga

E: Claro...

J: Eso lo veo malo, porque fueron un montón de chicos. No solamente la pasamos nosotros. Entonces eso lo veo malo y bueno no le veo nada bueno yo a la tecnología.

E: ¿Y desde el colegio...?

J: (Interrumpe) Porque no, no lo vi en mis hijos así que les sirve de algo.

E: ¿A tus hijos no les sirve?

J: No les sirve, lo que les sirvió como te digo, yo nada más estar al lado haciendo la tarea con ellos y yo enseñarles y mi hermana es maestra pero vive en otro lado y entonces yo le pasaba la tarea y le decía ¿me puedes explicar? o ella, o sea la llamaba un día por video llamada y ahí

hacía la tarea con mi hijo porque ella sí está preparada, ella si tiene una base, ella estudió, yo no estudié para ser maestra y enseñarle a mi hijo pero bueno... fue así.

E: Te iba a preguntar, y ¿desde la escuela no ofrecían no sé por ahí más herramientas para que todos los chicos puedan acceder a no sé... un celular una computadora, no sé si está el programa de las computadoras ahora no se si sigue todavía?

J: No, nada, absolutamente nada

E: O sea que el que no podía dejaba el colegio...

J: Creo que si sigue pero no me brindaron nada y solamente me... no podía... no sé cómo han hecho, yo me la rebusqué así como te digo de copiarlo a mano y... dejame pensar como hice el último mes... ah sí... fui a un kiosco y le pedí descargar las tareas de la plataforma del gobierno, que no tenían nada que ver con lo que estaban dando, pero bueno

E: Tomaste esa alternativa, bien...

J: Si... si, si después la seño me dijo que no, que era muy atrasado lo que estaba dando la plataforma del gobierno que no, nada que ver con los contenidos que ellos estaban dando virtualmente... pero que bueno, que valía las cosas que estábamos haciendo así que ... y bueno después me salió la directora con lo que me faltaba eso, así que pedí... me paso la directora dos o tres tareas, las hicimos todas, digamos son dos chicos y de cada materia y bueno lo hicimos todo a mano, ellos respondieron, lo entregue y bueno, pasamos.

E: Y una pregunta...

J: Pero si, baje las tareas de la plataforma del gobierno

E: ¿Más o menos cuánto tiempo crees que se sentaban o estaban haciendo las tareas?

J: Y más o menos con el de primer grado, si no se, de 15:00 a 16:30... Una hora y media como mucho... Como mucho... si cuando la seño llamaba y colgábamos y quedábamos un ratito más y después ya estaba. Hacía la tarea nomás, y después ya estaba, ya lo dejábamos, o sea como decirte, le explicaba yo la tarea que tenía que hacer nada más, no es que yo le estaba enseñando, le estaba ayudando a entender, yo le decía esto se hace así así y así, no le estaba explicando ni enseñando.

E: ¿Y aprender a leer y a escribir cómo fue?

J: Todavía estamos en eso, todavía estamos en eso

E: Si, es que es muy difícil... es muy largo el proceso de aprender a leer y escribir, tarda su tiempo

J: Si sí o sea... yo... viste que también tuvimos llamada virtual este año también, a principio de año hasta hace poco también. Y yo estaba ahí ¿viste?, me ponía atrás del celular y todos los compañeritos si sabían leer y escribir, las nenas más que nada que los varones y J no, recién

ahora tiene más conocimiento de hace una semana atrás, porque está yendo al colegio ahora ¿Me entiendes? Yendo al colegio si, el ahora ya viene a casa y ya sabe las letras, ya sabe contar, ya sabe escribir más en cambio antes, unos meses atrás no sabía nada él, ahora empezó a ir presencial y es totalmente diferente. Por eso te digo la tecnología y video llamada yo no estoy de acuerdo

E: Ahí notas vos la diferencia en el aprendizaje de tu hijo siendo presencial y virtual

J: Totalmente, si

E: O sea que podría haber sido quizás el acompañamiento o el aprender con sus compañeritos capaz, estar juntos con los amigos.

J: Si no sé , yo lo veo así, si yo más allá de que más no podía hacer más que sentarme con él y explicarle y tratar... pero no podía, lo hacía como te digo lo hacía pero él no, como que capaz no se sentía cómodo tampoco pero él ahora está yendo al colegio hace... no sé si empezó hace como un mes o dos meses que empezó presencial me parece... y ya sabe leer, ¿entiendes? y está chocho él, porque él viene y me dice “mamá acá hice esto, mamá esta es la letra... este es el número...” él está re contento, o sea él no... le gusta ir presencial... ¿me entiendes? No tiene nada que ver con el virtual y no entiende, porque a él le gusta ver la seño y sus compañeros pero no está prestando atención para aprender, solamente está en el momento, es su imagen jaja, es un chico muy distraído... así que... en cambio con el otro de 4to grado es totalmente diferente, él ya tiene su base, está con su seño, contesta, lo que no entiende pregunta, tiene más confianza con él mismo... es totalmente diferente. En cambio J no, pasó jardín, primer grado, una semana, y no fueron más presencial

E: Claro, cuando vos decís que no tenía su base es porque tuvo que pasar de jardín a primer grado directamente virtual, o sea no tuvo un tiempo ahí yendo presencial que le sirviera de base

J: Claro...

E: Bien.

J: Eso es a lo que me refiero yo, si, exactamente. Y ahora cuando empezó segundo ya ni se acordaba de sus compañeros... pero si le gusta.

E: Y desde la lectoescritura, aprender a leer y escribir, ¿Qué herramientas usaban o qué actividades por ejemplo le daba la escuela? ¿Leer libros o...?

J: ¿En la escuela? No, juego... juegos, me hicieron hacer el abecedario y plastificarlo, cortarlo en las letras, dos abecedarios juntos... ponerlo en un sobre, los números también, por separado, tapitas con números, tapitas con letras, tapitas con su nombre, todo separado... que ellos iban juntando los días de la semana por empezar, lo nombres de la familia y así como

que ahí él fue jugando y aprendiendo... y pudo... lo que pasa que yo no estoy capacitada para enseñar ¿entendés? yo traté de hacer lo mejor que podía y aprendió... obvio no te digo que no aprendimos nada, si aprendimos pero no lo que una seño le puede enseñar presencialmente y que lo estén mirando y que le digan “J por favor sentate” a que yo esté “J cortala!!!” Que es un reto que todos los días se lo hago...

E: Le hacen más caso a las seños que a las mamás.

J: Y sí, le tiene más terror a la seño.

E: E ¿No sé si querés preguntar algo más?

J: Sí, así yo me voy a ver a mis hijos porque se deben estar matando, hablando de los chicos
jaja

E: ¿Y con los otros padres se comunicaban por Whatsapp? ¿Tenían comunicación o no?

J: No, no. Hace poquito ahora... (inaudible por mala conexión)...ya tenía celular, ya tenía Wi-Fi, ya me había mudado de un lugar más chico donde no teníamos la comodidad, ya este año estábamos más acomodados, más preparados, así que este año fue mucho más tranquilo y más lindo estar ahí también. El año pasado no, porque estábamos viviendo en un lugar más chiquito, estábamos pasando muchas cosas feas por el bebé, como que fue todo... la pandemia, el barbijo, lo otro, se nos hizo un quilombo, por eso te digo. Y ahora no, este año estábamos re preparados, así que ya le ponía el celular preparado en la mesa así que... (Inaudible por mala conexión)... con el uniforme.

E: Se corta un poco.

J: Sí jaja

E: Pero con los otros padres ¿No tenés comunicación por Whatsapp o por algún lado?

J: No no, este año sí, no me acuerdo como fue el contacto que agarré... ah sí, una amiga cambió de colegio al mismo que mi hijo así que ahí me agarré de ahí, y bueno es la única mamá que conozco yo, después a los otros no conozco a nadie pero bueno. En el grupo los tengo pero no le doy importancia porque no tengo celular como te digo

E: Sí, pasa que en muchos coles se organizaron así, por Whatsapp mandaban tareas por ejemplo y esas cosas.

J: Sí, sí. La seño, puntualmente la seño de él, de primer grado estuvo más acompañándonos, sí ella sí. Lo llamaba al J fuera de horario para hablar con él, para ver como estaba, que sí estaba bien.

E: Claro porque J estaba yendo y viniendo jaja pobrecito.

J: Sí sí, nos acompañó. Y viste que la primer seño de primero es la misma de segundo y hasta tercer grado te acompaña la misma seño, así que gracias a Dios tengo la misma seño que el año pasado.

E: Claro ya los conoce, sabe más o menos la situación.

J: Sí, hablé con ella la semana pasada... el jueves por ahí, que tengo una reunión la semana que viene para hacer una tarea diferente. Me había dicho hace dos semanas pero estuvimos con el bebé re enfermo así que no pude ir y me pasó las tareas por el celular para que él pudiera hacer porque ya sabe cómo estamos.

E: Claro ¿y vos cómo te sentiste? Que no dabas más, estabas yendo y viniendo y estabas con las cosas del cole de los chicos.

J: Tremendo fue, agotador, año agotador fue.

E: Bueno J, sí te parece... ¡bah!.. No te queremos robar más tiempo....

J: No no, por los chicos jaja

E: Por eso jaja...Igualmente, si vos estás dispuesta y si nosotras necesitamos puede llegar a haber un segundo encuentro, si vos accedes, por supuesto

J: No hay problema

E: Bueno desde ya muchas muchas gracias.

J: No, nada.

E: Bueno...

J: No tengo problema. Les estresé la cabeza jaja

E: No...

J: Bueno, no tengo problema, me llaman y yo les voy a contestar.

E: Bueno muchas gracias.

E: Muchas gracias J.

Entrevista 3: L, mamá de M, hijo único de 7 años. Padres divorciados. Trabaja como acompañante terapéutico en un centro de salud. Realizada el 14/10/21 a las 18hs.

E: entrevistador

L: entrevistado

E: Bueno... te comento más o menos, mi nombre es E, con mis compañeras somos estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del Cabred, y bueno, estamos haciendo nuestra tesis sobre cómo fueron las prácticas de acompañamiento de los padres con sus hijos en el contexto de pandemia, el año pasado sería...

L: Buenísimo.

E: Tenemos pensadas algunas preguntas. Bueno primero que nada saber ¿Cómo conversaste vos con tus hijos respecto de lo que sucedía con la pandemia en el mundo, y en el país?

L: Yo tengo un solo hijo, tiene 7, cumple 8 ahora en diciembre y la verdad es que mi relación con él en general es como que hago que todo lo tome de forma muy natural, no es un nene con el que nunca, o sea no hubo nunca una conversación en estos siete años en donde tenga que sentar a explicarle algo, desde la sexualidad, siempre obviamente, entendido para la edad de él y todo, pero desde la sexualidad o la pandemia, o sea siempre se han tomado como cosas muy naturales, nunca fue bueno, nos sentemos, pasa esto, sino que, se fue dando, o sea, como que fue así, si M es re importante que usemos el barbijo, en ciertos espacios, respetar el espacio del otro, emm yo tampoco en lo que fue el entorno de él, a él lo cerré, o le hice que haga una cuarentena estricta, él a sus amiguitos siempre los mismos que son los del barrio, sus vecinos, él siguió manteniendo un vínculo, entonces nunca vivió ese encierro absoluto de no tener contactos con los otros niños, si bien no tenía contacto con sus compañeros del cole, pero con mis vecinitos, que viven al frente de mi casa, con las mamás nos hablamos y tuvimos que decir nosotras che un nene de 7 años no puede estar encerrado sin jugar, sin compartir con la Play, el tele y el celu, entonces él nunca sufrió entonces el encierro de no ver otros nenes. Así que bueno, en la casa del papá, yo estoy separada con el papá, con el papá compartimos totalmente el pensamiento de no encerrarlo a él, que los cuidados lo teníamos que tener más nosotros como adultos, y se vivió en la casa del papá, también tiene vecinitos de su edad y siguió jugando, entonces no hubo nunca la charla de ahora no puedes salirte de tu casa, no puedes salir a la calle, hay que desinfectar todo, como que se vio bastante relajado en ese sentido.

E: ¿Y cómo fue, digamos, el poder organizar las tareas de la casa, los tiempos, las tareas de la casa, las tareas del colegio, el trabajo? ¿Cómo se organizaron esos tiempos?

L: También, o sea como dentro de todo. Con el papá estamos separados desde que M tiene tres años, entonces hacer las tareas de la casa, él por ejemplo conmigo vive solo, entonces siempre tuvo, imaginate desde los 3 años sabe que vive solo con la mamá, y que yo en el momento que tengo que limpiar o que tengo que hacer algo, él hace otra cosa. El trabajo virtual también, nos turnábamos con la mamá de los vecinitos para que bueno en el momento, una darnos la mano mientras que trabajábamos, entonces un día venían a mi casa, yo trabajaba acá, el otro día estaban en la casa de ella, nos acomodamos así. Y siempre explicándole, o sea M ahora, desde chico fue eso, tengo que trabajar tengo que hacer tal cosa, juega solo, fijate como te divertís, como que siempre tuvo esa adaptación de los tiempos, por la vivencia, por la

forma de vida de él y bueno, de mi lado siempre fue así. Si, nos modificó mucho con la organización en el cole, que al faltar, y eso se notó mucho, el faltar la figura de la seño, y tener que hacer la tarea o con su mamá o con su papá, donde el vínculo y la autoridad es distinto al de una maestra, sí se dispersaba, y era como, bueno, hay que ponerse, hay que respetar las horas de clase. Esa rutina fue la que costó realmente.

E: Claro si, y ¿Cómo fue el tema del tiempo que se le dedicó a las tareas, fue el mismo al que antes de la pandemia?

L: No, emm, bueno no se compara el tiempo de la presencialidad, ellos tenían de clases...el primer grado, él hizo todo básicamente en pandemia, todo virtual, porque empezamos la pandemia en marzo, y él creo que tuvo dos semanas, entonces fue encima difícil porque fue la adaptación a primer grado con modalidad distinta a jardín, donde ya la responsabilidad, las tareas tenían para mitad de año separar en materias, de a poquito todo, fue progresivo, pero, la responsabilidad de ellos de estar frente a una clase prestando atención a materias donde no todo es lúdico, esa adaptación fue desde el colegio eso acompañó mucho pero bueno imaginate que el paso de tener cuatro horas en el jardín a de repente en la clase de primer grado empezó siendo presencial 4 horas, 26 de Marzo todos adentro creo que fue. Y...después las clases fueron de 40 minutos virtual a una hora y después, cerca de mitad de año, ya se daban cuenta que los chicos se cansaban, muchos no se conectaban porque también nos pasó a los papás tener que adaptarnos al trabajo virtual. Entonces muchas veces muchos padres no podían coordinar los horarios o no tenían quien los ayude con los nenes y el colegio toma la decisión de enviar PDF con actividades. Así que bueno cuando se hacían las clases virtuales la conexión simultánea con la maestra, si había un horario que tenían que respetar los chicos y a mí eso no me costó porque era decirle bueno, “hagamos un cronograma entre los dos” y tal día a las dos de la tarde “te tenés que conectar” y él ya sabía eso. El problema fue cuando empezaron a mandar los PDF, era adaptarse a que de repente la seño en vez de verla 5 días la veía 2...y 40 minutos. Ehh...Y ahí nos organizábamos siempre para que juegue un rato, después de comer hacer el PDF. Pero la cuestión de no estar la figura de la maestra...yo de pedagogía tengo cero (risas) La verdad que no tengo ni idea de cómo explicarle mucho, viste que uno hace lo que puede, la paciencia no es la misma de la maestra que de la madre (risas) Emm... y fue todo un proceso porque encima estaba aprendiendo a leer a escribir a sumar a restar. Así que bueno, eso la verdad que básicamente yo no sé cómo hicimos (En tono de risa) Pero a mí por mi lado también me ayudó mucho la mamá del padre o sea la abuela de M que es maestra. Ella está jubilada pero bueno, ella también muchas veces cuando lo cuidaba a M porque yo trabajaba o el papá...o él se quería ir de la abuela que vive muy cerquita, hacia la

tarea con ella y ella al tener ya todo un conocimiento más pedagógico que yo no, y que el papá tampoco, sabía por ejemplo me decía “Mira podés empezar a hacer tal juego o hacer tal actividad entonces él va a ir escribiendo mejor”...teníamos mucho apoyo desde ese lado. Pero la verdad es que fue muy... el de contenidos.

E: Perdón L, ¿De qué trabajas? Si se puede contar...

L: Yo trabajo en salud...soy acompañante terapéutico y trabajo coordinando servicios de salud en una empresa

E: Ah bien...

L: Así que estudié también en el Cabred, Psicomotricidad, tres años...

E: Ah mira qué lindo

L: Emm si pero bueno, fue medio así que la verdad que a mí lo que me costó más era el tema de la organización esto de...De que se nota mucho esto que te digo de la figura de la maestra, ese respeto que le tienen los chicos, autoridad, el verse todos en ese encuentro que tenían por Zoom que veían que el otro nene hacía o que el otro opinaba les daba a ellos ganas de opinar así sea para contar lo que hicieron o no sé...que escribieron la letra “A” al revés uno contaba y todo el resto quería, pero les daba como esa cosa de querer participar en la clase y después vi que los motivaba a querer hacer la tarea o hacer el ejercicio porque veían que los compañeros por Zoom lo hacían. Que ya sobre fin de año, eso por lo menos en mi experiencia ¿no? fue decayendo un montón... al no ver que los otros no lo hacían o veía que se conectaban cada vez menos nenes era “bueno no me conecto yo tampoco” eh... o hay 15 conectados, porque ya saben re usar el Zoom para fin de año la tenían re clara. Hay poquitos conectados entonces se quería desconectar para ir a jugar así que bueno fue todo como bastante heavy (risas)

E: ¿Y desde el lado de la escuela digamos cómo se organizaron, cómo fue la relación con la escuela? ¿Ellos les brindaron herramientas o algún tipo de apoyo para poder enfrentar esta situación?

L: Separo bastante de lo que es la maestra de la escuela. Del lado de la seño sí tuvo todo, no solamente de que nos brindó herramientas a los padres, sino que o sea apoyo para que podamos preguntarles, sacarnos dudas, siempre ella obviamente regulada por un marco institucional porque es un cole privado entonces todas las consultas tenían que estar en cierto horario, al mail y demás porque era por parte de la institución. Pero la maestra súper re predispuesta para cualquier duda, consulta, podías comunicarte con ella y siempre estaba atenta y preguntaba a los chicos cómo se sentían o generaba una charla, o cuando los veía muy cansados ya al otro día les hacía por ahí algún juego. Y bueno también estaba muy atenta a muchos papás que, eso yo no yo lo compartía, pero que se quejaban de que los contenidos

eran muchos entonces eso generó que después no haya tantos encuentros virtuales sino que sean estos PDF que te digo. Que mandaba un PDF con ejercicios y cada chico lo hacía y lo mandaba. Emm... y después toda la parte de la institución, o sea el cole en sí, los directivos y bueno no sé quién más que ahí es donde yo noto que hubo mucha falencia por esto, porque de repente que no haya un Zoom en primer grado donde tienen que conocer a la seño y generar un vínculo con los amiguitos por más que era la misma sala de 4... o de repente estos PDF para nenes tan chiquitos... eh como que faltaba más de interacción y esa conexión con la maestra o los otros nenes les daba a los chicos ganas de aprender, ya para fin de año te das cuenta que hay un cansancio general tanto de los padres en el grupo, en el chat de los papás que comentaban también sobre los nenes, donde sí le faltaba mucho eso y por ahí.. yo sostengo no se seguramente estoy errada, pero sostengo que mucho del aprendizaje, sobre todo cuando recién empiezan tiene que ver con la relación con el otro más que con sentarlo 20 horas a escribir un texto o repetir palabras que quedan por escritas en una hojita de la compu. Entonces ahí separo las dos cosas

E: Claro, y en relación a esto vos mencionabas que a final de año ya estaban como...

L: Punto muerto jaja

E: Si... ¿Cómo consideras que fueron los sentimientos que fuiste teniendo a lo largo de todo el proceso de acompañamiento en el año? ¿Empezó de una forma... Terminó de otra? ¿O cómo fue?

L: Es como complejo, porque también al principio me pareció más difícil todavía o sea el primer tiempo que teníamos que estar muy encerrados porque entre la familia, o sea la mamá de... o sea la abuela de M que es maestra que es la persona que nos apoyó mucho... ellos eran de riesgo entonces tampoco podían tener contacto con él, entonces el primer tiempo de acompañarlo fue hacer malabares con el padre... lo que cada uno más o menos sabía y acataba del cole... sin saber mucho... ellos recién aprendiendo, entonces el primer tiempo fue como no frustrante, porque esa tampoco es la palabra, tampoco fue nada grave, no fui una vivencia traumática ni que me tenga que quejar, porque dentro de todo lo vivimos muy liviano a la pandemia nosotros, pero si fue como de no saber, de no saber cómo acompañarlo a él en este primer proceso y este primer encuentro con la educación formal y que después ya se van preparando... hacia fin de año era como bueno... le daban todo junto porque había que prepararlos para un segundo grado, nivelar a los que habían quedado medio atrás... entonces en ese sentido el primer tiempo fue desconcertante, esa sería la palabra... ya después cuando se acercó mitad de año ya teníamos mucho el apoyo de la mamá de él... entonces bueno que ella sea maestra nos sirvió un montón la verdad y el enano terminó súper, súper, súper bien,

sabiendo leer, escribir en cursiva, leyendo en imprenta minúscula... el libro de Cortázar así que imagínate agarraba y leía... así que terminé bárbaro, avanzado por la abuela, por toda la estimulación que tenía aparte. Y eh... si en todo el año yo la verdad que terminé puntualmente muy disconforme con la forma en la que se dieron las clases en el cole, al punto de que dije “si un 2do grado en pandemia es igual, en 3ro busco otro colegio”

E: Eh... bueno y en relación a esto también que vos comentabas que ya sabía leer, escribir, ¿Cómo consideras que fue el aprendizaje de tu hijo a lo largo del año?

L: Y dependiendo únicamente del cole y de los contenidos del cole... hubiese sido malísimo, no hubiese aprendido lo que aprendió ni podría haber enfrentado un segundo grado como lo está haciendo ahora. La verdad que todo lo que aprendió, lo que sabe y como lleva el segundo grado con las exigencias, que además en este segundo grado se tuvo en cuenta en un primer tiempo la situación de la pandemia pero después fue como “bueno, hay que nivelar y preparar para arriba porque los niños tienen que pasar a 3ero”, donde ya cambia la maestra, ellos tuvieron en primero y segundo grado tuvieron la misma maestra por el tema de la pandemia, entonces la verdad es que si no fuera por toda la estimulación y el apoyo, todo lo que hicimos tanto con el papá como con la abuela sería muy muy básica... y no solamente básica en cuanto a nivel de contenidos sino que no... de responsabilidad de ellos ¿Entendés? de hacer la responsabilidad de... bueno ahora tiene trabajitos prácticos, no sé si sin todo ese apoyo se podría estar enfrentando a esto.. emm o no sé poder escribir bien de corrido, viendo él qué errores tiene o cuando lee un libro poder retener que bueno, no se “la gue lleva la u al medio” no sé, cosas, detalles que a esta edad le hacen sobre todo porque es un cole exigente dentro de todo y bueno muchos niños quedaron como que... ahora tuvimos una reunión de padres, anteayer y medio como es “bueno los que saben que desde la casa vayan enseñándoles la tablita para poder nivelar a los otros nenes”, por eso te digo, quedó muy desnivelado y a la vez tiene que ver mucho con lo que se pudo hacer, cada papá obviamente desde la posibilidad que pudo pero fue un quilombo el año si no tenías mucha ayuda familiar, pero realmente creo que fue muy flojo y ni hablar de nivel inglés, porque te estoy hablando de matemática, lengua... si te vas a inglés, olvidate. Es como si no hubiese tenido en todo primer grado, computación menos que menos...

E: ¿Qué pensás vos acerca de cuáles son las condiciones necesarias para poder aprender?

L: Y... creo que lo principal es... desde la situación de comodidad que tenemos nosotros. Yo te estoy hablando desde nosotros, por suerte tenemos todos los días un plato de comida, entonces desde ese lugar y un techo con una compu conectada a internet. Creo que las condiciones necesarias son, la contención al niño, el poder acompañarlo, el entender que es un

proceso y ayudarlo y colaborar desde la casa, cuando uno ve que lo que paso en este año y medio antes de volver a la presencialidad, que solo lo que el colegio mandaba o disponía para los padres y los niños no eran suficientes, creo que eso es lo principal. Y después, nada, respetar un poco el tiempo del niño, buscarle la vuelta, emm, si uno aprende más desde el juego reforzar los contenidos del cole jugando, buscarle herramientas para que sigan reforzando sin necesidad de que esté sentado en una silla en tu casa también, cuatro horas con el cole. Buscarle la vuelta, creo que eso es lo principal, salir del lugar de comodidad, creo que eso sería, sino, te diría nutrición como base.

E: Y ¿Ustedes tenían algún conocimiento previo sobre el uso de las TIC, de la compu, del celular, el poder usar el Google Meet?

L: Sí, sí, sí, nosotros sí, un poco por la facu, otro poco por el trabajo y otro poco porque somos chicos y lo usamos.

E: Y bueno, ¿y qué implicó el poder aprender de este modo digamos?

L: La verdad que no, o sea, ¿qué le implicó a él en general? Creo que valorar mucho más la presencialidad, eso hizo todo (risas) En los papás o por lo menos a mí me ha pasado, a los maestro le hubiese hecho un monumento, risas, es valorar el trabajo del maestro, de los psicopedagogos que hay en el cole y todos, porque la verdad hizo malabares con las herramientas disponibles, porque el colegio no le pagaba la conexión de internet de la casa, no les brindaba nada, tuvieron que arreglarse con lo que tenían, emm, entonces en los maestros es valorar un poco más el trabajo que hacen, darnos cuenta de la importancia y la figura que representa el maestro es increíble en los chicos y después creo que a ellos realmente los nenes verlos cuando van presencial y están con todos sus compañeros, ni siquiera estando en dos burbujas distintas, una vez que se juntaron todos, es increíble la alegría, las ganas que tienen de ir al cole, lo que disfrutan, lo que te cuentan cuando llegan del colegio y todo eso les encanta.

E: Sí, la importancia del encuentro con el otro, con sus compañeritos, después de tanto (risas)

L: Sí.

E: ¿Y qué aspectos positivos o negativos puedes destacar digamos, de esta situación, de pandemia?

L: Emm... positivo creo que, aprendimos un poco cuáles son las cosas importantes y el resto, la verdad que uno se hace muchos problemas por cosas y la verdad que nada es tan grave como tener que aislarse de algún familiar porque son de riesgo y esa gente de riesgo son tus papás, emm entonces ya te das cuenta que partiendo de la base, que nada es tan grave. Y después que aprendes a tener paciencia (risas), yo tengo paciencia por lo que hago pero, la

paciencia que aprendí a tener es impresionante (risas) y nada, a disfrutar un poco más que se yo. Y en lo educativo, eso que dije, el valor realmente y la importancia que tiene el cole, lo que disfrutaban ellos, lo educativo y lo que hacen los maestros y darse cuenta que uno no puede hacer (risas), lo que hace la seño no hay forma. Y bueno, eso.

E: ¿Y de lo negativo qué puedes decir?

L: Emm... Lo negativo, pasa que, acá se me complica un poco chicas (risas), nosotros nunca, ninguno de mi casa, hicimos pandemia muy estricta porque sentía que me iba a volver loca, con todos los cuidados y protocolos, nunca deje de no salir de mi casa. Por eso, no lo sufrí realmente. Lo negativo sí, toda la parte social, no de la vivencia personal mía, porque la verdad no tendría, sería muy caradura si me quejo de algo. Desde la vivencia social y de lo que le paso a otra persona y pensando en el otro, sí, tenés un millón de cosas, que no sé si sirve (inaudible). Y bueno, si les sirve lo del colegio, sí. Los colegios cerrados, un bajón por todo lo que les decía antes, de los chicos y de cómo impactó la educación y de lo poco que aprendían y los desnivelados que quedaron entre ellos, también.

E: ¿Y a qué cole va? ¿Al XXX o no?

L: No...(Nombre de la institución)

E: Y si tuvieras que poner un aproximado de horas que estaban sentados haciendo tareas... ¿cuánto sería más o menos?

L: Haciendo tareas en el día... entre hora y media y dos horas, ponele... ¿o sea entre clases y tareas no? y creo que te la estoy exagerando bastante a dos horas. Si lo que hacíamos eran muchos juegos, ponele yo jugaba mucho con él al ahorcado, tutifruti. Habíamos armado unos dados que le pegamos figuritas de unos cositos que le gustan a él tipo video de Youtube de juegos...entonces habíamos puesto en los dados un personaje, en la otra cara otro personaje y así y los tirábamos y armábamos cuentos o contábamos historias, que se yo, hicimos muchos juegos. La oca por ejemplo, aprendió a sumar y restar en la oca, cuando íbamos a comprar pagaba él así que calculaba cuánto iba a gastar, entonces como que fue todo desde ese lugar, no lo sentaba a estudiar. Ahora en segundo ya sí, ya es como que bueno nos sentamos practicamos la letra cursiva y las cosas que no le salen, pero en primero no fue sentarnos.

E: Claro fue más desde el juego

L: Sí.

E: ¿Y cómo fue ese aprender a leer y escribir en primerito?

L: Emm, no o sea, el primer tiempo de encierro fue siguiendo todos los lineamientos de la seño, o sea todo lo que iban diciendo ellas, la forma de practicar la letra, el abecedario. Después yo tengo muchos libros, él tiene muchos libros de cuentos, muchas revistas, le

compraba viste esas revistas con actividades que venden en Farmacity, entonces aprendió así y fue siguiendo todo lo que la seño decía cómo tenían que leer, cómo tenían que escribir y poner la letra y todo, porque no tenía idea sino, y bueno y con todos esos juegos, que así aprendió mucho. Y después salíamos por la calle a caminar y veíamos un cartel y decíamos: a ver sí adivinas tal letra, qué letra es esa y cosas así y así aprendió.

E: ¿Y consideras que tu rol como acompañante de su escolaridad se modificó a causa de la pandemia?

L: No, para nada. No porque yo tampoco me ponía en lugar de maestra ciruela en explicarle las cosas era como que siempre lo hice desde el lugar de mamá como lo hago hoy cuando trae tarea del cole... no no.

E: ¿Chicas quieren preguntar algo más?

E: No no, re claro todo.

L: Bueno espero que les sirva, no pongan la parte donde no cumplí mucho la cuarentena por favor jaja borren eso...

E: Jaja no tranquila, no sé si tenés algo más para agregar o que quieras contar.

L: No, no. No fue para nosotros.... (Inaudible por mala conexión).... como que somos bastantes relajados en ese sentido

E: Gracias...

E: No eso, muchas gracias por el tiempo y cualquier cosa estamos en contacto.

L: Dale sí, lo que necesiten chicas, espero que les haya servido...