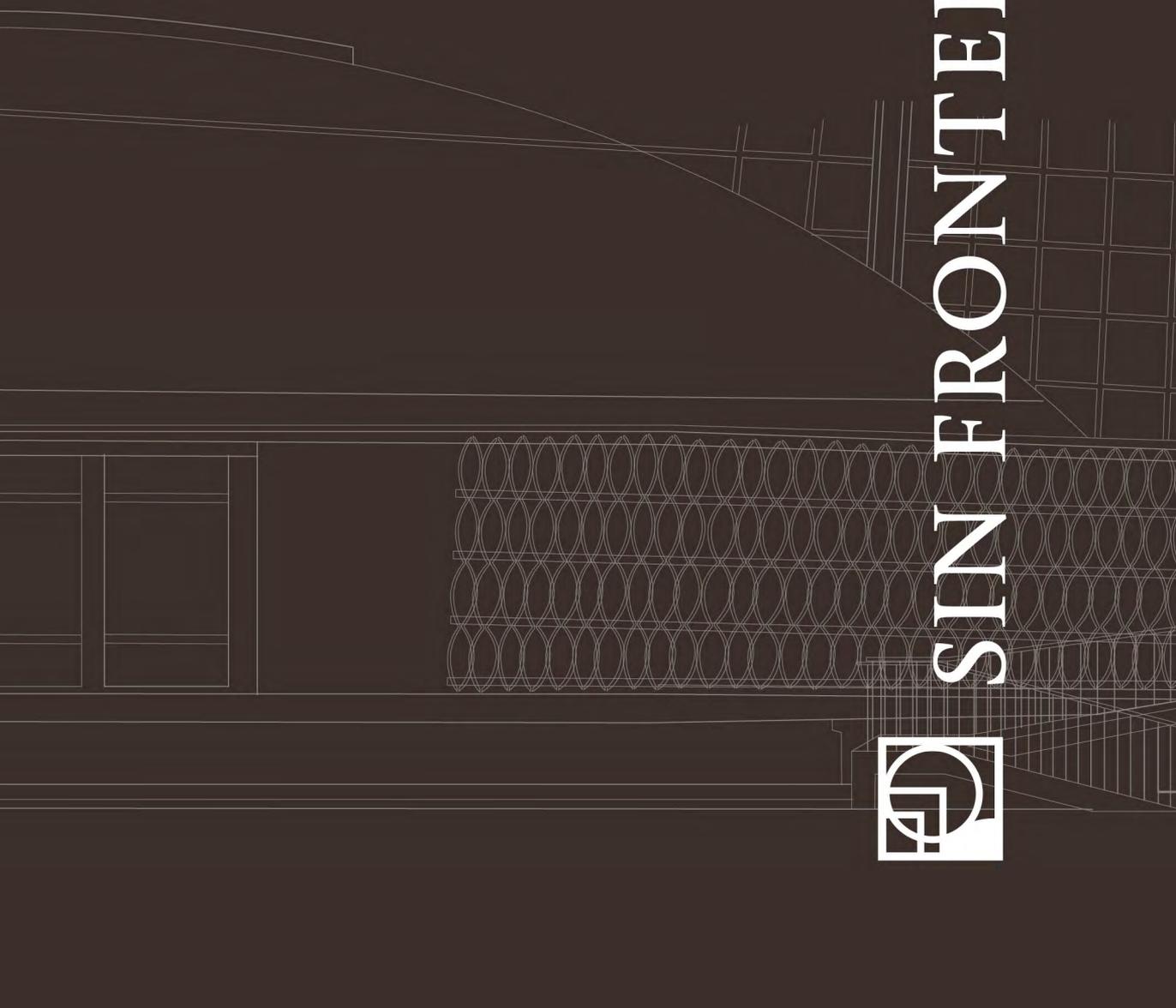




SIN FRONTERAS



Ser aliados. Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre el compromiso parental.

Be allies. Social representations of primary education teachers about parental commitment.

Martín Genaro Gutiérrez Cristóbal*

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 25 de julio de 2023

RESUMEN

El presente artículo reporta los resultados de un estudio que tuvo como intención analizar y describir las representaciones sociales de los docentes sobre el compromiso de los padres de familia con el aprendizaje de sus hijos en una escuela de educación primaria en la Ciudad de México, en el contexto del proceso de pandemia y retorno a las aulas. Se trató de un estudio cualitativo orientado por la perspectiva de la teoría fundamentada, basado en un conjunto de entrevistas a profundidad a un grupo de maestras.

Como conclusión se sostiene que la representación social de las docentes acerca del compromiso de los padres de familia es valorado en función de la manera en que estos se comunican, interactúan, responden a la convocatoria, y ponen de su parte, y a disposición del proyecto pedagógico un conjunto valioso de recursos con los que cuentan, como tiempo, esfuerzo y conocimientos con los que orientan y acompañan el aprendizaje de sus hijos.

ABSTRACT

This article reports the results of a study that aimed to analyze and describe teachers' social representations of parents' commitment to their children's learning in a primary school in Mexico City, in the context of the pandemic process and return to the classroom. This was a qualitative study guided by the grounded theory perspective, based on a set of in-depth interviews with a group of teachers.

The conclusion is that the teachers' social representation of the parents' commitment is valued according to the way in which they communicate, interact, respond to the call, and make available to the pedagogical project a valuable set of resources, such as time, effort, and knowledge, with which they guide and accompany their children's learning.

Palabras clave:

Educación básica, profesores, padres de familia, relación padres-escuela, aprendizaje.

Keywords:

Basic education, teachers, parents, parent-school relation, learning.

* Docente de Educación Primaria
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

Introducción

Una de tantas lecciones que la pandemia dejó a los educadores, consiste en re-conocer lo que la escuela significa para ellos y para los padres de familia:

Son muchas las formas en que el virus que nos asola pone a la sociedad ante el espejo. Una de ellas es la de la educación y el aprendizaje... nunca antes hemos tenido la ocasión de ver tan claramente activarse el capital cultural y el capital social de las familias... Esto permite calibrar el valor añadido real del papel de la escuela para los distintos grupos sociales. (Bonal y González, 2020).

Ante la pandemia que nos asoló, actualizando las palabras de los autores anteriores, se notan algunos vestigios que ahora se muestran como las exacerbaciones que la pandemia mostró en los contextos educativos.

Hay que considerar que la pandemia, además de haber resguardado durante casi dos años a un poco más de 14 millones de alumnos mexicanos de educación primaria (UNESCO, 2022), formó parte de un proceso más amplio, que en palabras de Chendo (2020) configuró la migración más grande en la historia de la humanidad.

... la UNESCO arroja una población de más de 1500 millones de estudiantes y 60,2 millones de docentes «migrantes» alrededor de 138 países. Más de 1560,2 millones de humanos migrando a la virtualidad en un tiempo inferior a 30 días. La migración global más formidable de Occidente, en tiempo récord...

Esta migración significó una experiencia compleja para los docentes. Aunque durante la pandemia, cuando los alumnos estaban siendo educados en el resguardo de sus hogares, muchos docentes salieron fortalecidos al adquirir habilidades digitales que le permitieron seguir educando a la distancia (Ochoa y Balderas, 2021). En contraste, los docentes participaron de la extensión de la escolarización desde casa, en la que las condiciones de desigualdades previas también se agudizaron (Jacovkis y Tarabini, 2021).

Al haber transcurrido el largo periodo de resguardo, muchas de las sociedades alrededor del mundo vivieron el retorno, que para los contextos escolares significó abrir las aulas y regresar a la escuela. Para ello llevaron a cabo estrategias híbridas de extensión de la escolarización, combinando jornadas en casa y jornadas presenciales en la escuela (Contreras, Pérez, Picaso y Pérez, 2022), en las que las prácticas híbridas



se adaptaron con medidas de higiene (Ek y Cisneros, 2023). De algún modo, el retorno a la presencialidad contribuyó a equilibrar la desigualdad educativa que la pandemia dejó al descubierto (Anderete, 2022). Aunque aún falta por revisar los desastrosos y debilidades que los docentes experimentaron durante la pandemia (Romero, 2021).

Es en el contexto del periodo de pandemia y el retorno a las aulas donde se suscribe el estudio que arrojó el presente trabajo. Para el caso de la Ciudad de México, el cierre de las escuelas primarias inició en marzo de 2020 y la reapertura de estas arrancó en agosto de 2021 (Partida, 2021). El contexto que representó el retorno social y educativo de este periodo ha producido un conjunto interesante de estudios acerca de la revisión que muchos docentes han hecho sobre su tarea en términos de representaciones sociales.

Sobre la revisión del sentido común de los docentes y su tarea, sus representaciones sociales, es ilustrativo el trabajo de Torres y Carreras (2022b, p. 153), en el cual el cambio de modalidades de enseñanza, de la presencialidad a la virtualidad, y viceversa, orilló a la tarea de re-pensar, re-significar y re-definir su rol a partir de las demandas de incertidumbre y cambios. Otros estudios muestran cómo los docentes han emprendido todo un viraje acerca del modo en que comprenden su rol como educadores a la luz de la adquisición de competencias tecnológicas y de comunicación (Garay, 2021 y Torres y Carreras, 2022a). Esta revisión por los propios docentes ha tenido un efecto en su identidad, dado que la práctica resulta un elemento sumamente importante para la identidad docente (Carreras, Belló y Torres, 2020). Y en el mismo sentido, Aguayo-Rosell (2020) hace una revisión sobre el modo en que la práctica docente se ve permeada por la circulación de códigos, valores, intereses y posicionamientos sobre la misma.

El presente trabajo, hace una aproximación a las representaciones sociales de los docentes. Se comprende que las representaciones sociales son una especie de conocimiento de sentido común, lo que significa, en palabras de Jodelet (1986), que:

... El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan



características específicas a nivel de organización de contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás... (p. 474-475).

Para esta autora, la representación social signa un pensamiento elaborado subjetivamente y compartido entre las personas. Un fondo de significado común, que orienta la práctica de estas, y es localizable en las comunicaciones y prácticas de los sujetos en sociedad, de acuerdo con un contexto histórico y social.

Es precisamente, la función que tiene la representación como orientadora de conductas y relaciones sociales, en las que este estudio se enfoca. Pues como afirma Abric (2001) la representación como <visión funcional del mundo, permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí> (p. 2).

Metodología

Este trabajo se desprende de un estudio más amplio desarrollado durante los meses de julio a octubre de 2022. En su proceso, comenzaron a surgir datos de interés sobre las representaciones de los docentes acerca del compromiso de los padres de familia, quienes se vieron orillados a dar continuidad al aprendizaje de sus hijos durante el confinamiento de pandemia y el retorno a las aulas. El contexto remite a una escuela primaria pública del sistema a cargo de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, en el periodo de pandemia y el de retorno a las aulas a raíz de su reapertura.

El estudio surge a partir del reconocimiento de ese contexto escolar, en el cual la pandemia hizo evidente un conjunto de actitudes por parte de los padres de familia, donde el compromiso parecía pieza fundamental de un fenómeno problemático. Un conjunto de disposiciones aparentemente negativas que, suponemos, puede estar influenciando la percepción y la práctica de los docentes: ¿qué piensa el docente sobre el compromiso de los padres en función de la educación de sus hijos?

El objetivo del trabajo que se presenta a continuación es el de analizar y describir las representaciones sociales de los docentes sobre el



compromiso de los padres de familia con el aprendizaje de sus hijos. Fue dirigido a partir de la pregunta acerca de ¿cuáles son las representaciones sociales de los docentes de educación primaria, el sentido común que comparten, sobre el papel de los padres de familia y su compromiso con el aprendizaje de sus hijos?

Sostenemos que conocer la manera en que piensa el docente, supone una mirada a la cotidianidad de su quehacer. Cómo reconoce su posición y la de los padres de familia, conforma parte significativa del sentido común de su quehacer, de lo que el docente hace cada día en el aula. Es necesario explicitar esos aspectos del discurso de los docentes para esclarecer sobre ellos, para hacerles explicables, para hacer extraño lo obvio, y poder profundizar en la forma en que se construyen esos fragmentos de realidad social en el aula.

La metodología que orientó el trabajo de investigación fue de carácter cualitativo. Basado en la recogida de datos a través de seis entrevistas a profundidad con profesoras de educación primaria en la Alcaldía Azcapotzalco de la Ciudad de México. La selección de las informantes responde a la posibilidad de acceso, pues son compañeras de trabajo del investigador, y también al hecho de contar con más de diez años de experiencia docente trabajando con su comunidad escolar. Cabe mencionar que se trata de docentes que atendieron niños y niñas de los seis diferentes grados escolares, durante el periodo de pandemia.

La pesquisa de datos se desarrolló durante un lapso de cuatro meses. La codificación de los datos se consiguió a partir de su análisis y configuración de conceptos, y la búsqueda de coincidencias con argumento teórico, así como la jerarquización de información según la aparición de regularidades. Con la intención de concluir categorías que permitieran elucidar el núcleo central de las representaciones sociales de los docentes.

De la codificación se organizaron diferentes categorías relacionadas con la percepción de las docentes sobre el modo en que las madres de familia expresan compromiso sobre la educación de sus hijos. Las cuales fueron: *el proyecto pedagógico, la escuela comanda, madres que confían, madres pragmáticas, madres desconectadas y ser aliados*.

Como conclusión, a partir del análisis que a continuación se revisará, se encuentra que las maestras actúan en consideración a un grupo de supuestos en los que un conjunto de aspiraciones formativas se convierte en un horizonte a partir del cual las madres de familia se vinculan de diferentes modos.



Resultados

A continuación, se presenta un conjunto de datos, a partir de los cuales se intenta ir reconstruyendo el núcleo central de la representación de las docentes sobre el compromiso de las madres de familia en relación con el aprendizaje de sus hijos.

El proyecto pedagógico

En el análisis de los datos resultó llamativo el surgimiento de cierto conjunto de aspiraciones a lo que se decidió denominar proyecto pedagógico. Una especie de arna común en la que las informantes ubican aquellos aspectos de su práctica que les vincula con las respuestas, actitudes y valores de las madres de familia. Una área que hay que explicitar desde los primeros contactos con los padres de familia.

... en su gran mayoría el grupo estuvo participando. Yo creo que conecté con los padres desde la primera junta. Creo que ahí es el punto principal, **el dejar muy claro cómo íbamos a trabajar, cómo íbamos a evaluar**. Obviamente al estar a la distancia, pues no se podían tomar aspectos como en un salón de clases, su participación era diferente. Pero creo que **quedó muy claro lo que yo quería, lo que esperaba, lo que iba a hacer, lo que iba a dar, les expliqué, traté de ser lo más clara posible...**

Se trata de la enumeración del proyecto pedagógico en el que la informante destaca los procedimientos y las evaluaciones. Pero en el que también se incluyen los contenidos. Para ello vale la pena mostrar el siguiente fragmento en el que una de las docentes participantes narra el caso de una madre de familia que se mostró reacia a conducir a su hija hacia el desarrollo y participación en las actividades escolares durante el confinamiento y durante el retorno a las aulas.

... es muy amable la señora, a todo te dice que sí, pero no te dice ni cuando, ni se compromete realmente a hacer las cosas. Y aquí pues la tristeza realmente es por la niña, porque de por sí ya llevaba un ciclo escolar reprobado. Ella reprobó, me parece que segundo año de educación primaria. Y pues con esto, tenía un mayor rezago escolar. Para quinto año en lo presencial, pues tuvimos la misma situación. Esperamos que, al ser el último grado de educación primaria, convencer a la señora que es importante que asista, porque ya lleva pues si no dos años de rezago, por la pandemia y el año escolar que no terminó, más el que reprobó... si es mucho rezago el que tiene la niña, y ya estaba... es niña que puede lograr... si no nivelarse al grupo, porque pues ya se-



ría algo pues sorprendente que lo hiciera, pero si puede lograr grandes avances. En los meses que asistió la niña, **logró hacer cuatro operaciones básicas**, lo cual la niña **no sabía, ni tablas de multiplicar, no sabía restar, sumar, multiplicar ni dividir...** entonces, en quinto año, no sabía leer bien, lo logró, lo logró, entonces, sobre todo la división, que pues termina siendo una de las operaciones que les cuesta más trabajo. Porque con ella empecé con esas operaciones básicas, digo por los mínimos... Comentábamos la maestra de UDEEI¹ y yo, que la niña requería **los mínimos aprendizajes**, para pues tener una educación básica con lo elemental: **leer, saber las cuatro operaciones básicas, problemas sencillos**. Lo cual ya lo estaba logrando, pero por qué motivo, no sabemos eh, no sabemos, realmente qué es lo que le sucede a esta señora ¿por qué no lleva a su niña?, porque la niña es muy muy tímida, insegura, desde su forma de andar, se le denota la inseguridad, es introvertida. Para que hablara, participara en las clases presenciales, si costaba trabajo, con una vocecita muy tenue. Y si no la lleva a la escuela donde va a tener contacto también con sus pares, pues no sé cómo se va a desarrollar esta niña. Y sobre todo ya que pues al siguiente año sería otra etapa donde pues a veces los niños ya se quedan solos hasta en la escuela, ya no hay una dirección más directa de un docente, en la secundaria, no sabemos pues qué va a pasar... lograr, sobre todo, pues **avances, no tanto en lo académico sino [en] lo emocional** con esta chiquita. Yo siento que si la niña hubiera estado al cien por ciento en la escuela hubiéramos cambiado un poquito esa seguridad, de esa forma de ser tan introvertida de esta niña, hubiera logrado más...

En el ejemplo anterior, la preocupación de la docente circula en torno a la asistencia de la menor, pero también apunta hacia la importancia de que su alumna pueda formar parte de un proceso de aprendizaje social que incluya un conjunto de habilidades tanto escolares como emocionales. Se trata de una preocupación por el desarrollo integral de sus alumnos.

Esa es el área en común que sostienen las docentes. Significa la coincidencia entre su propio proceder como educadoras y la esperada colaboración de las madres de familia. Aunque no hay que perder de foco, que esta área en común es definida en sus líneas más generales por la escuela y encarnada y comandada por las docentes.

¹ Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.



La escuela comanda

Es la escuela quien permanentemente expone capacidad de definir un conjunto de pautas y prácticas orientadas a un propósito formativo. La escuela, antes, durante y después de la pandemia, es quien lidera las prácticas educativas, encarnada en la cotidianidad que las docentes desarrollan. El siguiente ejemplo muestra la manera en que desde el discurso de las docentes se espera la participación de los padres a favor del desarrollo de aquello que se define desde la escuela y la pauta que ella genera:

... era primordial el apoyo [...] el tercer año ora sí que es uno de los grados base donde entra a una nueva rutina de trabajo, donde ellos tienen que desarrollar hábitos de estudio mayores y meterse en cierta disciplina, **entonces pues obviamente pues el apoyo de los papás en ese momento era primordial** para darles la retroalimentación, y obviamente esa guianza que a lo mejor pues yo no tenía al alcance de ello, **pues ellos asumían esta guianza del rol de cómo trabajar, hacer con buena presentación las actividades, etc....**

La docente plantea una preocupación por la intervención de los padres de familia. Lo escolar, el currículum, son la base sobre la cual ella puede delinear cuál es la función de la familia: ser una guía, una extensión de ella misma, y de la escuela, en casa.

Se interpreta cómo es que desde la propuesta de la docente en la definición de las actividades de trabajo que harían las madres de familia en casa, hay un papel claro de quién define las pautas del trabajo en casa. En el siguiente ejemplo la informante anota la necesaria flexibilidad que debió experimentar durante la pandemia y el trabajo en casa, y cómo el cambio hacia el momento de apertura de la escuela podría modificar esa flexibilidad.

... y también para los papás obviamente. Pues lo van a sentir, porque como le digo, de tener tanta **flexibilidad a lo mejor en la entrega de actividades**, por la situación de pandemia y todo. Y ahorita si marcar una pauta de NO [...] ejemplo, **si su pequeño no me entrega la tarea hoy ya no se la recibo mañana. O si hoy no me entrega el trabajo en clase terminado, me lo entrega mañana ya es, pero es con baja calificación.** Entonces puede ser que hasta en algunos papás hasta empiece la molestia [...] de por qué tanta exigencia, o por qué tan poca flexibilidad por parte de la docente, no sé. Siento que esos van a ser los retos ante los que tanto ellos como yo me voy a enfrentar...



Lo que denota el testimonio, es que son las docentes quienes definen la forma de trabajo que determina el papel de los padres de familia. Son ellas quienes establecen las reglas del juego. Para algunos padres les podrían parecer flexibles o no, pero finalmente se denota quién marca la pauta en el trabajo: la docente.

En esta pauta, la flexibilidad de la docente se muestra como la manera en que no solo ella define cómo se trabaja y sus parámetros, sino también en qué medida ella muestra apertura y solidaridad ante las dificultades familiares. Veamos la ilustración que sobre esto ofrece el siguiente relato:

... yo me adaptaba a sus espacios de la señora, yo no le podía decir si nos vemos a las tres está perfecto y si no pues ya no le puedo atender [...] Yo tenía que adaptarme a sus horarios de la señora, aparte [...] esta niña Mari [...] había tenido muchos problemas en su proceso educativo, había sido creo reprobada durante dos ciclos anteriores, entonces ya era una niña [...] *extra edad*, ya estaba fuera de la edad de los niños. Y si necesitábamos sacarla de sexto, pero con sus conocimientos básicos [...]

Nos organizábamos con las mamás. Yo les hacía su cuadernillo por semana. Entonces yo **adaptaba mis tiempos para que no hubiera mayor pretexto** ¿no?, de que no tendría el cuadernillo porque no pude hacerlo ahora. Entonces hubo gran participación y responsabilidad...

Su posición, tiene margen de apertura. Flexibiliza parte de ese rol de quien define las actividades, para poder obtener cierta respuesta. No se trata de un rol del todo rígido, sostiene poner de su parte, cooperar, para el logro de los aprendizajes. Sin embargo, flexibilidad o inflexibilidad, tienen como marco de referencia la búsqueda de una respuesta afín al proyecto pedagógico. Las docentes comandan el proyecto y plantean tiempos y modos de respuestas.

El siguiente ejemplo muestra el modo en que la docente detecta una dificultad, plantea el desafío que sugiere a la madre de familia y el tipo de respuesta que esperaba y se logró:

... era una niña que usaba pañal, cuando [...] llegó a la escuela -en 1er grado- [...] Y le dije a la señora, pues ese va a ser un gran problema, si la niña se moja va a estar mojada hasta que usted venga por ella, que va a usted hacer, dice qué me recomienda, **que empecemos a ayudarla** a que empiece a dejar el pañal. Y **le di quince días a la señora**, le digo, yo le recibo a la niña con muchísimo gusto, pero yo no me hago responsable de que, si la niña va a andar con el pañal mojado todo el día, y en-



tonces tampoco la puedo tener aquí a cada rato cambiándole el pañal. La niña entiende, la niña es inteligente, entonces vamos a empezar. Y muchas veces, y con esta situación, es más cómodo para la mamá ponerle el pañal que estar trabajando el control de esfínteres, y entonces fue una, pues una estrategia que yo hice con la señora, o ayuda a su hija a que deje el pañal o nosotros no nos podemos hacer responsables de ella, porque primero está su salud y después está la escuela. Y la niña tuvo quince días para dejar el pañal. Llegó bien feliz [...] maestra, ya no traigo pañal, [...] ella se sintió, así como ya me liberé del pañal...

La maestra y la escuela comandan. Parte significativa de su quehacer es definir en la práctica el proyecto pedagógico. Cuyo propósito consiste en que la madre apoye, oriente y se solidarice en el desarrollo de habilidades y aprendizajes de sus hijos. Y ante esta práctica que indica la participación se espera una respuesta afín, y no en contra:

... Hasta ahorita creo que no he tenido ese problema con papás que estén en contra. Al contrario, **son papás que lo que usted diga maestra, lo que usted me diga, qué tengo que hacer, lo que usted me diga.** Entonces sí [...] he tenido esa bendición de que son papás que me apoyan, **son papás que, si yo les digo, necesito que hagamos esto, lo hacemos.** [...] Y ahorita que se les pidió por ejemplo venir a pintar el salón [...] la mayoría del grupo asistió, la mayoría del grupo vino. Y que las paredes no quedaron este, al secarse quedan las manchitas blancas, le digo no hay problema, vienen los papás a darle el segundo retoque.

Una respuesta positiva, que siga las líneas que ella propone y marca, es un aspecto fundamental que define el compromiso de los padres con el proyecto pedagógico. Sin embargo, las respuestas y comportamientos de las madres de familia no son algo homogéneo. El proceder de cada madre de familia permite comprender el acercamiento o distanciamiento con el proyecto pedagógico que sostienen cotidianamente las docentes.

Madres que confían

En el discurso de las informantes resulta clara una caracterización de aquellas madres de familia que actúan en colaboración con la escuela. Madres de familia que cooperan y colaboran a partir de una base de confianza y aparente reconocimiento de la intención del proyecto pedagógico. Aunque el tipo de relación entre madres y docentes puede ser ríspido, resulta importante para la colaboración una base de respeto:

... incluso de padres de familia, porque también un grupo muy difícil de padres de familia, en cuanto al diálogo no se prestaban, no parti-



cipaban, muy groseros, hubo quien llegó a insultar a compañeras de manera verbal, con palabras fuertes, y no, ahora creo que es un punto importante, que **me gané el respeto de los padres...**

El respeto podría entrañar un valor intrínseco, sin embargo, se puede suponer cierto trasfondo para la práctica. Las docentes suponen interés en las madres por colaborar, aunque se reconocen poco hábiles para enseñar a sus hijos.

... yo los notaba obviamente un poco preocupados, **pero estaban más preocupados porque ellos desconocen la manera de cómo obviamente apoyar a sus niños en casa**, al desarrollar una actividad; [...] siento que era su mayor incertidumbre, ante el desconocimiento... ciertas mamás manifestaban [que] tenía mucho que habían estudiado la primaria, [...] había de cosas que no se acordaban...

Ante la percepción de su falibilidad, los padres optan por diferentes posicionamientos. Entre ellos se destaca el que colabora con el proyecto que encarna la docente, donde este aprecia de aquellos su capacidad de poner de sí:

... había papás que a mí me sorprendían. [...] me decía el papá: **le dejé el celular al niño, para que pueda hacer la tarea** porque no tenemos otro medio más que el celular, y el celular era del papá, y el papá optaba por irse al trabajo sin el celular con tal de que el niño hiciera su tarea, y los viernes que teníamos quince minutos con retroalimentación con los papás para ver el trabajo, **era pues grato reconocer ese esfuerzo del papá, ¿no?** [...] El papá decía: es que **mi hijo come frijoles, maestra, pero no puede quedarse sin internet**, y sobre todo cuando ya estaban en sexto que era lo que más temían ellos, de cómo se van de sexto con tantas lagunas...

En el ejemplo, se puede apreciar un tipo de actuación basada en el esfuerzo del padre de familia, una muestra de la capacidad de poner a disposición del proyecto los recursos disponibles para que su hijo fuese participe de la actividad escolar. Una actitud que, como dice la docente, muestra el esfuerzo.

... tuve una vez a un chiquito, muy capaz el niño, pero [...] la mamá no tenía los medios necesarios; la abuelita estaba en un problema de salud, muy difícil la situación. Yo no sé cómo le hacían [...]pero el niño todos los días [debía] tener sus treinta pesos para que se me fuera al café internet a hacer la tarea. Y **ahí sí se reflejaba una carencia económica, pero también el gran compromiso de la madre de familia, el que decía,**



maestra, no se preocupe, el niño va a estar en su clase, a la hora que usted lo está citando, no hay ningún problema por él. Muy bueno el niño, y si se vio así ese esfuerzo de la madre... Y yo si me hacía sentir hasta culpable ¿no?, esos treinta pesos le pueden servir para [el] desayuno del niño. **No se preocupe maestra, es su educación de mi hijo...**

Es la muestra del compromiso de la familia, poder gestar que su hijo asista a la actividad escolar. Incluso manejando los márgenes estrechos de recursos económicos con los que cuenta.

... era rara ver la mamá que estaba sentada a un lado del niño, escuchando la clase, cuando yo le decía, es que la clase es para los niños; **maestra es que yo necesito escuchar por si en algún momento requiere mi apoyo**, pero pues realmente no... no, estos niños eran muy cumplidos, y en este grupo tuve a esta chiquita[con]discapacidad auditiva, a pesar de su discapacidad auditiva la niña estaba presente con ayuda de la mamá, estaba presente en la clase...

En la consideración de las docentes fue importante el tiempo y el acompañamiento que dedicaban aquellas familias a sus hijos. Estar acompañando, estar presente poniendo a disposición tiempo y esfuerzo para hacer que suceda el proyecto comandado por la maestra, es una característica de las familias que se comprometen con la actividad escolar.

Las familias, padres y madres, contribuyeron con un insumo cualitativo sumamente importante para el proyecto pedagógico: sus habilidades y conocimientos para orientar a sus hijos e hijas en el desarrollo de sus propios aprendizajes.

... Había una mamá, gracias a dios la niña es muy hábil, había una mamá que a fuerzas quería el diez, a fuerzas quería el diez, para la niña. Yo se lo doy sin problema, pero el daño se lo estamos haciendo a la niña. Yo no conozco su proceso, yo no conozco el proceso, no conozco si realmente la niña toma bien el lápiz o no, sigue bien el trazo o no, digo y eso es indispensable. Si la niña me está pronunciando bien las palabras, todo eso lo tengo que checar. No le puedo dar el diez. Le doy el nueve, porque entrega unos trabajos hermosos. Pero realmente, es que lo hace la niña, sí, pero yo no estoy viendo su proceso. Entonces me costó mucho trabajo convencer a esta mamá. Y sí, realmente la niña es la que hacía los trabajos, pero que tú veas estos trabajos y decías, es que esto no es de un niño de primaria, de primero, ¿no? Pero es **una mamá muy comprometida que la niña la trabajó ella en pandemia, entonces la supo guiar muy bien.** Ahorita es la niña de primer lugar que tengo del grupo...



La asistencia a la escuela ha sido también un elemento de suma importancia en la valoración de las docentes. Se trata de un requisito para el aprendizaje, o al menos para esa parte de lo que el currículum escolar señala como obligado.

... ahorita la niña está como si estuviera cursando tercero de preescolar apenas, pero ya conoce las vocales, ya se ubica, y es una niña que no va a tener la misma maduración, porque pues siempre va a ir desfasada tres años, tres años va a ir desfasada. Pero a pesar de eso, la mamá la trajo a hacer sus pruebas de diagnóstico, y a pesar de que la niña era vulnerable, porque la niña puede, su sistema inmune siempre está abajo, **a veces la internan tres cuatro días, cuando sale del internado, al día siguiente ya está en la escuela la niña.** Gracias a dios no hemos tenido ninguna situación grave, porque ya la niña se desarrolla como cualquier otro niño en la escuela no se nos ha enfermado ni nada, pero a pesar de que la niña era vulnerable, y que la madre decía si mi hija le da COVID, no va a resistir, no va a resistir, y a pesar de los riesgos la señora dijo, me doy cuenta de que mi hija le ayuda el hecho de que vaya a la escuela...

Este fragmento relata una situación que para la docente resultó meritorio. Los padres comprometidos son aquellos que se ocupan de que los menores sean realmente participantes del proceso. Constantemente los niños son orientados hacia lo que sucede en el aula.

Las docentes explican que la posibilidad de contar con padres de familia con una actitud positiva hacia lo que sucede en la escuela, partir de la sensibilidad que las madres adquieren cuando confían en el resultado del trabajo docente realizado profesionalmente.

...se ve la **disponibilidad de su parte**, se ve que los papás **están contentos con el trabajo**. Y son niños que los regañan... son niños que les habla fuerte y son niños que no van a casa, o van a casa y comentan, pero el papá les dice, pero tú que hiciste. Entonces, ahí se ve el apoyo del papá, y tú que hiciste, ah pues es que estaba ahí tirado de panza en el piso. Ah entonces la maestra tuvo razón al regañarte. Pero hasta ahorita no ha venido un papá a decir, es que mi hijo lo regañó y es injusto, no, no, no, al contrario, y porqué, qué hicieron, entonces ya ellos empiezan a platicar la historia y la mamá le dice, qué bueno pues ustedes saben si le echan ganas o siguen perdiendo su media hora de juego, sus quince minutos de juego, entonces, en esa manera **siento que si los papás me apoyan y son aliados...** me refiero a que todavía los papás **confían en que lo que hace la maestra es lo que tiene que pasar...**



Los papás son comprometidos por tener la prioritaria cualidad de ser aliados. Comportarse así, tiene una base subjetiva que está fundada en la confianza y la comprensión del proceso de aprendizaje en el que están envueltos los niños y las niñas.

Madres pragmáticas

El discurso de las docentes registra también a madres de familia cuya característica consistió en colaborar a partir del vínculo establecido por la comunicación con las docentes y la escuela, lo que mostró la capacidad de conducción y decisión ante las dificultades.

... los padres también a veces tenían que pues que salir de casa, a pesar de que estaba la pandemia, tenían que estar trabajando fuera de casa y pues no podían conectarse los niños, o porque no tenían el recurso. Había mamás que me decía, maestra pues es que el internet que llevo a tener es para ver las tareas que tiene que hacer la niña, y subir después las tareas, digamos. **Entonces para conectarse la verdad no puedo...**

... muy pocos me comentaron que fue por la parte económica, **no tenían ni por ejemplo cuadernos para mandar a los niños para trabajar**, este, no tenían ni siquiera para sacar las copias necesarias que nos estaban solicitando para el expediente, para sacar un certificado médico, para comprar tal vez una parte del uniforme, a pesar de que, pues yo les decía que no se preocuparan, pues sí, pues ellos lo tomaron de esa manera ¿no?...

Los padres, desde la perspectiva de las docentes, se involucraron en las actividades escolares, desde la complejidad de sus propias dinámicas y formas de organización familiar.

... pues como que no se daban ese tiempo con ellos, y otros, pues la verdad por el tipo de familia la verdad, disfuncional, que tenían, porque uno a veces se quedaba con la mamá y pues la mamá no le ponía atención, el fin de semana llegaba con el papá, el papá creía que ya había hecho las actividades, y a la mera hora resultaba que no...

Ante la limitación de recursos y de tiempo, la estrategia de las madres fue hacer el trabajo por ellas mismas y tratar de cumplir con las indicaciones de la escuela. Aunque con ello dejan de lado a sus hijos en el proceso de fondo que hubiera implicado aprender y desarrollar habilidades a través de las actividades escolares.



.. es una niña que nunca me entregó nada, absolutamente nada, que lo poquito más bien me llegaron a entregar **fue hecho por la mamá**[...] y esa niña la verdad yo esperaba que no asistiera, y fue, pero pues me llevé ahora sí que la sorpresa de que en una hora no contestó nada del examen nada, nada nada absolutamente nada y este pues ya obviamente fue la última, entró la madre de familia, y le solicité apoyo para que me permitiera aplicarle el sisat [sistema de alerta temprana] y, en el sisat, me di cuenta que no se sabía todas las letras, no sabía ni cómo pronunciarlas ni cómo se llamaban, y después le hice un dictado de cantidades de números y por ejemplo unos números hasta la centena, tampoco lo sabía no, no tenía noción entonces, pues el comentario de la mamá fue entonces que a lo mejor la niña estaba muy nerviosa y que a lo mejor por eso no reaccionaba ante las actividades que yo le estaba poniendo, entonces, pues yo notaba muy tranquila a la niña. Incluso le pregunté cómo te sentiste al estar en este salón, y si me dijo, un poquito nerviosa, pero conforme pasó el tiempo me sentí bien, y le dije este yo te di confianza, te sentiste incómoda, y me dijo no, no, me gustó estar aquí con usted maestra. Y le dije a la mamá, o sea si fuera eso, un niño inmediatamente lo dice, y hasta con la mirada se siente incómodo, o no contesta, cuando no le tiene confianza al maestro no le contesta, ni lo volteo a ver y no fue el caso, entonces le expliqué a la mamá y pues si casi salió llorando, de pues la impotencia de lo que había demostrado su pequeña...

Aunque los datos señalan también que el grado de intervención de las madres, así como de su posibilidad de llevar a cabo las actividades escolares por ellas mismas, estuvo tanto en función de la autonomía de los niños como de las capacidades de los padres para reconocer el tema o el contenido de las actividades.

... no estaban los papás en ese momento, había una mamá que en esa parte de pandemia le tocó este jubilarse de enfermera ella y ella me decía, tenía una niña brillante, y ella me decía, maestra no le puedo ayudar porque no sé, no entiendo nada de lo que ella me está hablando, no entiendo nada de lo que ella está haciendo. Entonces, se vieron varias situaciones que me comprobaron que **los papás no les hacían el trabajo**...

Según los relatos de las profesoras, algunas madres mostraron capacidad para manejarse en los márgenes de las condiciones que limitaban su disponibilidad de tiempo. En el siguiente ejemplo, la maestra fue hábil en encontrar un cierto margen común temporal con una de ellas para cumplir con la consigna del proyecto escolar y dar continuidad al aprendizaje de su menor.



... buscamos otras alternativas, si, era una necesidad el internet y no la podían satisfacer, entonces la mamá me preguntaba, qué otra cosa hacemos maestra, ¿hacemos una investigación especial?, no me favorecía un tema especial, porque estábamos viendo contenidos básicos de la materia. Entonces lo que optamos fue hacer un trabajo de apoyo, como un guía de temas. Entonces yo les propuse les hago un cuadernillo de trabajo de los temas que estamos viendo, donde venga un pequeño resumen del tema, venga el ejercicio y nos vemos en alguna parte para que les dé yo el material, y ustedes lo reproducen y a lo que, a todo accedían las mamis, a todo accedían. Había una mamá que prácticamente la niña vivía sola porque la mamá tenía que trabajar en fábrica donde doblaba turnos para poder sobrevivir. Entonces **si la señora salía de la fábrica a las siete de la tarde, a esa hora nos reuníamos cerca de un metro donde le quedaba...**

Los testimonios muestran que padres pragmáticos reconocen no contar con la estrategia didáctica adecuada -medida en tiempo y paciencia- para que sus hijos aprendan, y delegan esa responsabilidad en los docentes.

... yo creo que también lo veían por el lado de ellos les conviene más traerlo a la escuela que estarlo cuidando en casa, y sobre todo haciendo las tareas con el niño. Porque para un grupo de primero, si tenía que estar el papá sentado ahí, con él, haciendo la tarea y no tenían el, como me decían ellos, **no tenemos ni el tiempo ni la paciencia, no sabemos de qué forma ustedes les explican, y conmigo el niño no resuelve, no da nada...**

Madres desconectadas

Las madres de familia desconectadas son aquellas que se mantienen al margen del proyecto pedagógico. Este alejamiento refleja una evidente falta de compromiso con la educación de sus hijos. Desde el discurso de las docentes, son madres que utilizan constantemente al pretexto como una explicación acerca del distanciamiento de su posición frente al proyecto. Una explicación sostenida en el referente único y avasallante de la propia necesidad de la madre, que deja de lado la supuesta área común.

... Muy amable generalmente conmigo, pero siempre era el de, es que no puedo. Bueno señora, si usted no puede conectarse, vea por favor los programas, ponga a la niña que vea los programas de televisión, es que yo no tengo pantalla, yo no tengo televisión. Y me ponía **siempre pretextos**, siempre había un pretexto. Bueno, este desde el teléfono. Yo le mando las actividades de manera personal, porque es una niña que tiene también barreras para el aprendizaje, tiene retraso escolar.



Le decía, le mando sus actividades especiales a la niña, es que no tengo teléfono, le digo, bueno, y de dónde nos estamos comunicando, le digo es que la señora me pone de pretexto que no tiene celular, que no tiene pantalla, que no tiene ningún medio para que se pueda contactar conmigo, o **que pueda tener una relación directa con la escuela para que la niña esté trabajando**. Le digo, entonces yo le veo pues la forma. Le busqué la manera y le digo ¡pues guías!, yo se las llevo, yo personalmente voy hasta su trabajo y se las llevo. La señora acepta, pero ella trabaja en el mercado (...), el principal de la alcaldía, quedamos a cierta hora, y ya había pasado media hora y la señora no se presentaba, y le hacía llamada y no se presentaba. Hasta que del teléfono de mi hijo, porque me acompañó en esa ocasión mi hijo y mi sobrina, le marco desde su teléfono, y al ver número desconocido si contestó la señora. Fue cuando le dije, es que señora acuérdesse que quedamos de vernos para yo entregarle las guías, y si efectivamente, ya salió, se presentó, le entregué las guías, y le dije, tal fecha, las requiero, yo vengo por ellas para entregarle las siguientes guías. Cualquier cosa estamos en contacto. Si maestra, muchísimas gracias. Bueno ese día, me agradeció enormemente, pero de ahí otra vez, **la señora se perdió, ya no contestaba mensajes**. Con la directora se enojó porque no le habían dado los libros. Pero quería que le entregaran los libros de texto cuando ella quería y podía. La directora me decía, maestra es que yo puedo este día, no podemos estar yendo a la escuela a cada rato. Le damos esta fecha, esta cita. Pero la señora no las aceptaba, **quería pues en el momento que ella decía que podía...** Para no hacerle el cuento más largo, terminamos el ciclo escolar sin saber de la niña.

La falta de una liga, un vínculo, una actitud de relación con la escuela representa para estos padres toda una dificultad, y la imposibilidad de poner a disposición sus recursos, tiempo y esfuerzo para colaborar con el proyecto pedagógico. También, la dificultad de alinearse al comando de la escuela, de encontrar coincidencias con la escuela sin el estire y afloje característico de una difícil negociación donde la madre quiere exponer poco o nada y ganarlo todo.

Ante las decisiones de no tener vínculo con el proyecto, no siempre se obtiene la consideración parental de ofrecer una justificación válida. No se lima la aspereza del distanciamiento con el proyecto pedagógico y ante la mirada de la docente, esto se queda como muestra de irresponsabilidad.

... entonces, este pues igual, se presentaron sin saber nada, este yo ya sabía la situación pues desde que me entregaban pocos trabajos... la señora antes de que los niños se presentaran acudió conmigo a entrevista diciéndome pues que estaba presentando una situación familiar muy



fuerte, etcétera... y en junio cuando vino otra vez la pues la repercusión otra vez de la pandemia, el contagio, la niña se le detecta pediculosis y a partir de ese momento que se le informa a su abuelita a la hora de la salida, ya no regresan... y por más que traté de localizar a la madre de familia, no nunca tuve respuesta de ella, hasta que llegó a la firma, bueno a la clausura, por la documentación y las boletas, pero pues **no nunca me dio una explicación, nada más fue de, ay vine de rápido porque pedí permiso en el trabajo maestra...** Le digo que a mí me preocupaba, incluso a la directora yo le dije, es que estos niños no han venido, así y asado, ¿no? ya me dijo, pero pues es que, si la mamá no da este, no responde a esas intervenciones que usted ha tratado de hacer, pues ya no podemos hacer más.

El pretexto se vuelve relevante, no solo por ser una explicación distante del proyecto pedagógico, sino porque, explica en sí mismo la imposibilidad de haberle llevado a cabo: el no haber apoyado u orientado en el desarrollo de habilidades y aprendizajes en los alumnos.

... tengo dos casos que los papás incluso el niño tiene problemas de lenguaje, le hemos dado canalización, y es el papá, si no lo estamos buscando nosotros. Creo que fue en febrero marzo, eran llamadas telefónicas yo le decía a la maestra -directora- es que hay que darlo de baja, si no se ha presentado, no manda tareas, no sé si el niño vive o no vive. La directora, no, tenemos que hacer nuestro último esfuerzo. Entonces llamadas por teléfono, citamos a la mamá, nos platica todo un cuento de terror, que por tal motivo el niño no había asistido a la escuela, si tengo **dos familias que, pues usaron la pandemia como pretexto** para no hacer nada con su hijo, y ahorita se están dando de topes porque el niño no da una, el niño tiene un rezago educativo, porque el niño en su vida se había parado en la escuela. Le tocó pandemia en preescolar, su primero del preescolar lo llevaban a veces si a veces no, el segundo año del preescolar para el niño empezó pandemia, segundo y tercero de preescolar el niño lo pasó en pandemia. Entonces este no había pisado la escuela, pero **son de esos papás que lo más cómodo es no me levanto no hago nada** y ahorita el niño ni habla, ni escribe ni lee, y por más que nosotros hacemos, pues no tiene el proceso, no tuvo el proceso...

La falta de compromiso es leída como comodidad. Ciertamente remite a la facilidad que representa no hacer la labor de contribuir con sus recursos y esfuerzos al proyecto escolar.

Los testimonios de las docentes argumentan la falta de compromiso de algunos padres ante el proyecto escolar; la razón es la forma de organización propia del ordenamiento de los asuntos familiares, donde el asunto escolar, es uno más de los asuntos susceptibles de ser pospuestos



por ser menos relevantes o prioritarios. Lo que preocupa a las docentes es que tal actitud deteriora o imposibilita el proyecto pedagógico, de formación de los niños y niñas.

... no he tenido problemas de ausentismo, más que estos tres casos, que son casos de que realmente **los papás no nos apoyan porque simplemente no tienen esa estructura, porque simplemente no tienen las ganas de hacerlo y son papás muy jóvenes. Son papás muy jóvenes que tienen poca, obligación, una responsabilidad, poca conciencia ¿no? de que están formando a una personita y no son ellos sino es el niño al que le están haciendo daño.** Hay un chiquito cuyos papás son **súper irresponsables** y es un niño que tiene una habilidad para dibujar y hace unos dibujos hermosos. Entonces ahorita es lo que le estoy fomentando al niño, no lee, no escribe, pues tengo que buscarle en qué habilidad puede desarrollar, y le encanta el dibujo, pues entonces le platico la historia, y ya tu hazme los dibujos y es la forma que estamos medio trabajando con él, porque algo tiene que hacer, y es **el niño tiene graves problemas**, pero no. Se le ha canalizado pero sus papás no lo llevan desde primero, desde primero, y el problema es que el otro chiquito que está en tercero de preescolar tampoco habla. O sea, que **es falta de atención por parte de los papás**, entonces el niño ya se acostumbró, a hablarnos en dos tres palabras que tenemos que descifrarle. Y es el único niño que me llega a faltar dos días seguidos. Hay veces que la mamá justifica que no tienen dinero para comer, pero no los puedo considerar porque son personas jóvenes, son personas jóvenes, que yo le digo a la señora, busque PET, busque algo, vaya a limpiar casas, o sea siento que no es pretexto. Son personas que, hace frío no nos levantamos, y el niño me lo ha dicho. Por qué no viniste, **es que mi mamá dijo que hacía mucho frío.** Entonces me doy cuenta de que no es realmente por la necesidad y por las condiciones, porque realmente **son papás que no quieren hacer el mayor esfuerzo con sus hijos.** Y lamentablemente porque el niño es muy inteligente, puede dar más pero no le hemos trabajado como debe ser. Y si ahorita le estamos trabajando las sílabas con M, y le echamos ganas, mañana ya se le olvidaron, y luego no viene mañana hasta pasado mañana, pues entonces no hay avance, y por más que se le habla con la mamá el papá siempre hay algún pretexto, siempre hay algo que está dando más problema, que dando una solución...

Ser aliados

Para las docentes, el tener un proyecto en común, ser aliados, es una condición y una finalidad para lograr una vinculación escolar con las madres de familia. Es un requisito para el desarrollo del proyecto pedagógico y



para la concreción de su finalidad última, el aprendizaje y la formación de los niños.

... como **aliada**, porque yo así lo visualizo con los padres. **Si somos aliados vamos a lograr mucho con los niños... logré entablar una mejor relación con los padres de familia, tener pues el apoyo, me dejó desde a distancia, estos papás muy participativos, colaboran con sus hijos, no me los dejan tan solos.** E incluso niños que tengo con problemas familiares graves, o de abandono de sus padres, logré que quien son sus tutores **se ocuparan un poco más de ellos.** Que a diferencia de algunos otros años, me cumplieran con las tareas, me cumplieran con trabajos, estuvieran pues mayormente interesados en las clases.

...si, **porque debemos trabajar igual, juntos, jalar hacia la misma dirección,** entonces si tenemos que trabajar con los papás aliados, con papás que te apoyen, con papás que, si tú dices, así es que es así porque tiene que ser así, tienes que convencer al papá, y hay papás que apoyan en ese sentido.

Aliados es una categoría que aborda la expresión de una actitud cooperativa con el proyecto pedagógico. Ser participativos, colaborar, acompañar y ocuparse del proceso de aprendizaje de sus hijos, ser parte en el cumplimiento de tareas, mostrarse interesados en que sus hijos aprendan. Seguir el comando de la escuela, intermediado por la maestra.

Discusión

Para los docentes el compromiso de los padres de familia se conjunta en una área común, donde convergen tanto los padres de familia como ellos mismos. Se trata de lo que aquí se ha llamado proyecto pedagógico. Esta funciona como el núcleo de la representación social que ofrece un fondo de sentido común entre los docentes entrevistados. Es un conjunto de aspiraciones de corte formativo que incluyen tanto elementos curriculares, conocimientos y habilidades, como actitudes que contribuyen al desarrollo emocional de sus alumnos.

Esta área común de padres y docentes, formulada por estos últimos, constituye el núcleo de su representación social. Pues como afirma Jean-Claude Abric (2001):

...Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación.



El núcleo central – o núcleo estructurante – de una representación garantiza dos funciones esenciales:

-Una función generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor.

-Una función organizadora: es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación.

Por otra parte, tiene una propiedad. Constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos móviles y evolutivos. Será en la representación el elemento que más resistirá al cambio... (p. 6).

Se trata del núcleo de la representación, pues el proyecto pedagógico ofrece la base de la tarea docente, esa constante búsqueda y práctica por la formación de sus alumnos. Es el sentido que comparten y que les da, no solo identidad frente a los otros actores, sino coherencia en lo que hacen cotidianamente. Es uno de los elementos más estables de su práctica, y ante la pandemia, proceso inesperado de amplios efectos sociales, este permaneció y permitió la continuidad de la tarea señalada no solo por la institución, sino el eros de la profesión.

Cabe destacar el sentido tácito de este marco común de sentido que comparten las docentes. Pues no hay un manual para llevarlo a cabo, se trata de una orientación aprendida y apropiada en la práctica. Y como representación, se asume como algo existente y lógico, como sentido común. Como señalan Castorina, Barreiro y Gracia (2005):

...Las RS tienen un carácter implícito, ya que los individuos no tienen conciencia de su existencia como representaciones. Se trata de producciones colectivas que al ser socialmente compartidas desbordan la conciencia individual, y en tal sentido decimos que son tácitas. Es decir, la vivencia de las RS implica para los sujetos la ignorancia de su carácter social, más aún, del hecho de ser parte de un mundo simbólico objetivo... (p. 219).

Cuando se enumera el conjunto de prácticas y nociones declaradas en los discursos de las docentes, algo que se hace notar en la mirada sobre esta representación, es que la escuela está constituida, de acuerdo con Inés Dussel (2020, p.339), *por una conjunción del espacio material y por la estructura comunicativa o de interacciones*. Aunque este espacio material, es móvil. Pues la pandemia hizo evidente en el hecho de



trasladar lo escolar de la escuela a los hogares, y luego de vuelta, que existe flexibilidad del espacio escolar y continuidad de la estructura de comunicación, pues se pudo extender a través de la relación de maestras y madres de familia.

En dicha área en común, las evidencias nos permiten notar que a través de la comunicación las docentes vinculan, o intentaron vincular, a las madres de familia. Entre las dos partes se estableció un acuerdo en el que cada una ha tenido una función específica. Por un lado, las docentes que detentan la facultad legítima de la práctica de educar y quienes delinear el sendero que han de recorrer los alumnos en su trayectoria escolar, la graduación de la estrategia educativa y dosificación de las tareas que conforman dicha estrategia. Y por otro lado, los padres de familia, quienes se vinculan al proyecto pedagógico, a partir de la confianza en la estrategia, cooperan involucrándose y poniendo a disposición del proyecto empeño, tiempo, recursos y prácticas de orientación para el aprendizaje.

Desde el punto de vista de las docentes, su asistencia y la de las madres de familia, a esta área común, puede ser interpretada desde el estudio de las representaciones sociales, como la aparición de horizontes a partir de los cuales ellas dan cuenta de diferentes medidas en las que concurren con unas madres y no tanto con otras. Para iniciar con la explicación sobre esto hay que reconocer que la representación social es tanto subjetiva como intersubjetiva, pero también trans-subjetiva (Jodelet, 2008, p.52).

La representación social del proyecto pedagógico como construcción es parte de una labor subjetiva de cada docente, pero que viene y va entre el gremio. Es un aporte de cada una a la configuración de una subjetividad compartida, intersubjetivamente, en un contexto histórico y social (Abric, 2001, p.1).

La representación que comparten estas docentes acerca del proyecto pedagógico, reconstruye una noción de la realidad, de lo que es el papel que les vincula entre sí y que las asocia con las madres de familia. Pues como afirma Denise Jodelet (2008):

...los sujetos deben ser concebidos no como individuos aislados, sino como actores sociales activos, concernidos por los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción. La noción de inscripción subsume dos tipos de procesos cuya importancia es variable según la naturaleza de los objetos y de los contextos considerados. Por un lado, la participación en una



red de interacciones con los otros, a través de la comunicación social... Por otro lado, la pertenencia social definida en múltiples escalas: la del lugar de la estructura social y la de la posición en las relaciones sociales; la de la inserción en los grupos sociales y culturales que definen la identidad; la del contexto de vida donde se desarrollan las interacciones sociales y la del espacio social público. (p. 51).

Sin embargo, al reconocer el carácter intersubjetivo de la representación que comparte este grupo de docentes, también cabe anotar que al mismo tiempo que las suscribe a un gremio, las diferencia de las madres de familia. Quienes, desde el punto de vista docente, tienen otra función, y por supuesto, diferentes horizontes sobre lo que les toca hacer.

Sobre la categoría de horizontes, Jodelet (2008) menciona que se trata de la extensión de la subjetividad que entraña a la representación social, y que se extiende en el sentido de una trans-subjetividad hacia otros grupos. Es decir,

...Según la pertenencia social, los compromisos ideológicos, los sistemas de valores referenciales, etc., un mismo acontecimiento puede movilizar representaciones trans-subjetivas diferentes que lo sitúan en horizontes variables. De ahí que derivan por parte de los sujetos, interpretaciones que pueden ser objeto de debate y desembocar en situaciones de consenso o disenso.

La noción de horizonte, tomada de la fenomenología, designa aquí los ámbitos en relación con los cuales puede situarse un mismo objeto. El objeto que un sujeto observa puede ser considerado en horizontes diferentes...(p. 54-55)

Este horizonte, la manera trans-subjetiva de compartir una misma representación social y mirar un mismo objeto, no siempre ocurre en coincidencia o consenso. Según Jodelet(2008):

...un mismo objeto o acontecimiento, situado en horizontes diferentes, da lugar a intercambios de interpretación y a confrontaciones de posición mediante los cuales los individuos expresan una identidad y una pertenencia. Cada uno de los horizontes pone de relieve un significado central del objeto en función de sistemas de representaciones trans-subjetivas que son específicas de los espacios sociales o públicos dentro de los cuales se mueven los sujetos. Estos se apropian de estas representaciones en razón de su adhesión y de su afiliación a esos espacios... (p. 57)



En sus discursos las docentes remiten a una representación común entre el gremio, pero denotan diferentes aproximaciones por parte de las madres de familia hacia el objeto de la área en común y el papel que les toca desempeñar. De ahí que observen en ellas diferentes modos de comunicarse, interactuar y comprometerse con el proyecto pedagógico que las docentes encarnan.

Pero dicho involucramiento responde a varios factores. El primero, es un carácter racional. Desde la comprensión de los docentes, el horizonte más próximo al suyo es el de los padres de familia que se comprometen. Pero este compromiso, lejos de ser un acto mecánico y ciego, forma parte de un proceso de sensibilidad y racionalidad acerca del reconocimiento sobre los resultados de la estrategia que la docente comanda. Y que les permite confiar y colaborar, formar parte de la estrategia, mostrar interés, seguimiento, acompañamiento y presentación de sus hijos en las aulas, responder a la convocatoria, y a las consignas de tiempo y productos. Se trata de la interpretación docente de una práctica parental ligada a la libertad de decidir, de actuar siendo conscientes del proyecto pedagógico que la docente encarna, manifestando coherencia entre lo que le corresponde hacer y las líneas generales del proyecto pedagógico que perciben.

Un horizonte intermedio, es revestido por un carácter práctico, el cual, para los docentes, está representado en el compromiso desplegado por las madres de familia en función de sus limitantes, de la manera en que pueden involucrarse de acuerdo con sus posibilidades de tiempo y recursos. Y ante las dificultades, plantean como respuesta hacer el trabajo ellas mismas o delegar la función en sus hijos en función de su nivel de autonomía. Finalmente, hay un horizonte de carácter indiferente, quien no coopera, y antepone su propio proyecto y lectura del objeto representado en la formación de sus hijos, por encima del proyecto pedagógico. Asentados en este horizonte, son quienes argumentan pretextos que permiten identificar su desinterés o al menos su incompreensión sobre el proyecto pedagógico que impulsa y encarnan las docentes.

La alianza sucede cuando, desde el punto de vista de la docente, concurre su horizonte con el de las madres de familia, el carácter positivo de su vinculación a favor del proyecto pedagógico que ella impulsa. Se asocian sosteniendo las aspiraciones del proyecto pedagógico, en beneficio formativo de sus hijos, los docentes suponen que los niños aprenden mejor cuando las dos partes manifiestan y ejercen un interés común. Explican la práctica del compromiso, el ejercicio de los padres al involucrarse, en una relación de ida y vuelta, en la que la docente define las acciones y los padres responden cooperando, poniendo de



sí a partir de una base de confianza y comprensión. Sin embargo, la relación entre padres de familia y docentes no es unidireccional, hay formas en las que se invierte el sentido, pues también los docentes llegan a adecuarse a las necesidades, tiempos, voluntades y disposición de los padres. No solo los docentes determinan el actuar de los padres, éstos también determinan el actuar del docente.

Conclusiones

Hasta aquí se puede concluir que, para las docentes del estudio, la representación social configurada sobre el compromiso de los padres de familia, mostrado a través de su experiencia en la escolarización durante la pandemia y el retorno a las aulas, consiste en reconocer diferentes horizontes en las respuestas obtenidas de ellos.

Entre sí mismas, como grupo, es claro que tienen muy presente un conjunto de aspiraciones, ideales e intenciones formativas que guían su práctica y el desarrollo de sus cotidianidades. A ello hemos referido como proyecto pedagógico. Pero también tienen claro una noción compartida de lo que esperan de los padres de familia.

Sin embargo, en sus discursos también es clara la diferenciación entre aquellos padres de familia cuyo horizonte coincide con el de las docentes, y el de quienes tratan de hacerlo o definitivamente parecen no estar interesados en ser parte del proyecto.

En la representación social de las docentes el compromiso de los padres de familia es valorado en función de la manera en que estos se comunican, interactúan, responden a la convocatoria, y ponen de su parte y a disposición del proyecto un conjunto valioso de recursos con los que cuentan. A decir de los datos, estos recursos son su tiempo, esfuerzo, dinero, y conocimientos, para orientar los aprendizajes de sus hijos. Todo lo cual resulta de suma importancia para hacer posible el proyecto pedagógico cuya última intención radica en ofrecer una mejor formación a sus hijos.



Referencias

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En Abric, J. (coord.) *Prácticas sociales y representaciones*, 5-16, Ediciones Coyoacán. <http://bit.ly/3V9kxTj>
- Aguayo-Rossell, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista electrónica Educare*. 24 (1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.18>
- Anderete, M. (2022). El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: relatos docentes sobre desigualdad en pandemia. *Texto libre*.15, 1-11. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38009>
- Bonal, X y González, Sh. (6 de abril de 2020). *Confinamiento y efecto escuela*. El periódico. <https://bit.ly/3HsneLM>
- Carreras, M., Belló, P. y Torres, C. (2020). Trabajo docente y narrativa: Las dimensiones del Ser docente. *Revista Diálogo Educativo*. 20 (66), 1185-1204. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS11>
- Castorina, J., Barreiro, A. y Gracia, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina, J. (coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* [205-238]. Argentina: Miño y Dávila. <https://bit.ly/3VV21ys>
- Chendo, M. (7 de mayo de 2020). *Educación 2020: los migrantes forzados*. Iberoamérica social. <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>
- Contreras, C., Pérez, M., Picazo, D. y Pérez, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencia al entorno virtual y de regreso. *Ciencia latina. Revista científica multidisciplinar*. 6 (1), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I., Dussel, P. Ferrane y D., Pulfer (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (337-348). UNIPE editorial universitaria. <https://bit.ly/3FdV7Ns>
- Ek, J. y Cisneros, E. (2023). Experiencias de los docentes de educación primaria sobre el regreso a la escuela durante la pandemia por covid-19. *Revista Innovación Educativa*. 5 (1), 143-157. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.010>
- Garay, J. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 8 (2), s/p. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2551>
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. 14 (1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*. 3 (5), 32-63. <https://bit.ly/3Fm00nx>
- Jodelet, Denise. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En *Pensamiento y vida social* Paidós.
- Ochoa, R. y Balderas, K. (2021). Educación continua en tiempos de pandemia, un reto para los maestros de inglés en universidades privadas en México. *Didasc@lia. Didáctica y educación*. 12 (3), 152-164. <https://bit.ly/3hgoB5g>



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Seguimiento mundial de los cierres de las escuelas. UNESCO. <http://bit.ly/3TQYbEI>
- Partida, J. (30 de agosto de 2021). Inician clases de forma presencial, híbrida o virtual en los estados. La jornada. <http://bit.ly/3V2Ky6d>
- Romero, R. (2021). Reflexiones sobre la importancia de la formación docente durante la pandemia para el regreso a clases. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 51, 325-334. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.451>
- Torres, C. y Carreras, M. (2022a). La docencia argentina en situación de distanciamiento social: una consideración desde las representaciones sociales. *Revista electrónica de psicología política*. 20 (48), 29-48. <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/REPP-A20-N48-Art02.pdf>
- Torres, C. y Carreras, M. (2022b). La travesía docente en los inicios de la pandemia: vivencias y saberes de un grupo de maestros y profesores del norte argentino. *Investigando en psicología*. 21, 133- 158. <https://bit.ly/3FmXz47>

