

## 2.5

### **Relaciones familia y escuela en tiempos de Pandemia. Una perspectiva docente.**

### **Relações família e escola em tempos de Pandemia. A perspectiva docente.**

#### **Jackeline Cantor**

Grupo de Investigación Nexos, Universidad ICESI, Cali. Colombia. [jcantor@icesi.edu.co](mailto:jcantor@icesi.edu.co)

#### **José Eduardo Sánchez**

Grupo de Investigación Nexos, Universidad ICESI, Cali. Colombia.

#### **Juan Carlos López-García**

Grupo de Investigación IRTA, Universidad ICESI, Cali. Colombia.

#### **Resumen**

El cierre por casi 18 meses de las escuelas y espacios de atención a niños y niñas de primera infancia en Colombia con motivo de la pandemia por COVID 19, ha obligado tanto a las instituciones educativas como a las familias a generar estrategias de adaptación. En este capítulo exploramos las percepciones de maestros y maestras sobre las adaptaciones generadas por las familias para afrontar la prolongada actividad escolar dentro del espacio familiar.

**Palabras clave:** relaciones familia-escuela; pandemia; docencia.

#### **Resumo**

O fechamento de escolas e espaços de cuidados infantis na Colômbia durante quase 18 meses devido à pandemia da COVID-19 forçou tanto as instituições educativas como as famílias a gerarem estratégias de adaptação. Neste capítulo, exploramos as percepções dos professores sobre as adaptações geradas pelas famílias para lidar com a atividade escolar prolongada dentro do espaço familiar.

**Palavras-chave:** relação família-escola; pandemia; docência.

#### **Introducción**

A partir de la pandemia provocada por el virus COVID-19 se ha dado una etapa de emergencia sanitaria general, con medidas de control restrictivas, que ha afectado intensamente las maneras de relaciones humanas. En la escuela, durante los primeros meses del 2021 se estima que aún más de la mitad del total de la población mundial estudiantil (800 millones de estudiantes) continúan estando afectados por las consecuencias de la mitigación de la pandemia, debido al cierre de las escuelas o a la reducción de horas de estudio (Unesco, 2021). En América Latina, lo que se ha vivido respecto al cierre de las escuelas es complejo, en tanto en algunos de los países se habla de hasta 18 meses de este cierre, lo que en cifras de afectados pueden llegar a los 100 millones de escolares, entre las cuales hay deserciones, sobre todo de población vulnerable (Turkewitz, 2021). Un aspecto innegable de inequidad se ha puesto de frente este período de confinamiento post pandemia, ha sido la falta de acceso de toda la población, sobre todo la más vulnerable, a la digitalización y por tanto a la escolaridad misma (Wasserman, 2021; Iglesias et al., 2020). La deserción es uno de los indicadores de esta inequidad, junto con el aumento del trabajo infantil (Unicef, 2021a, 2021b, 2021c), y el retroceso de todos los indicadores de desarrollo.

Teniendo como referente que, en este escenario de la crisis sanitaria, los educadores han tenido que asumir cambios drásticos respecto al formato tradicional de la escuela moderna, además de ser en muchos de los casos un soporte emocional y/o material, para los estudiantes y sus familias, (CEPAL, 2020, Hincapié et al., 2020, Álvarez, et al., 2020), es importante no perder de vista que uno de los mayores desafíos ha sido lograr sostener lo educativo, a partir de una escuela que podría llamarse extendida, en la cual, la familia empezó a tener un lugar distinto al que venía teniendo hasta ahora, en este sentido, los cambios y las adaptaciones involucran a todos los actores del sistema escolar, además de los educadores, en particular a los estudiantes y sus familias.

Desde esta perspectiva, en el presente capítulo se busca explorar *¿Cómo perciben los y las educadores de primera infancia y primaria las adaptaciones que se generaron por parte de las familias para afrontar la prolongada actividad escolar dentro del espacio familiar durante el confinamiento por COVID 19?*

## **Marco teórico**

### *La educación en el confinamiento*

El cierre inédito de las escuelas, debido al confinamiento provocado por la propagación del COVID 19, planteó para instituciones educativas, docentes y familias una serie de adaptaciones para dar continuidad a las clases presenciales, pero en modo remoto. Para activar la Educación Remota de Emergencia (ERT, por su sigla en inglés) en la modalidad que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia denominó "trabajo académico en casa" (MEN, 2020), se propuso, en su momento, retomar diversos elementos de algunas modalidades educativas conocidas y probadas: 1) Educación a distancia, 2) Educación virtual, 3) Aprendizaje mixto, combinado o semipresencial (blended learning), 4) Educación en casa (homeschooling), 5) Educación en Emergencias, 6) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y 7) Modelos educativos flexibles (López-García, 2020). Según la UOC (2020), la docencia no presencial de emergencia consiste en una respuesta ágil y basada en estrategias flexibles para facilitar la actividad docente de forma remota, mediante el uso de tecnología (TIC) y de estrategias de docencia en remoto, a distancia y virtual.

Por otra parte, para Hodges et al. (2020), la docencia no presencial de emergencia (ERT) tiene sus propias características:

- Debido a circunstancias de crisis, hay un cambio en el tiempo en la asignación de las actividades de aprendizaje.
- Debe proveer acceso a la educación con estrategias temporales, rápidas de configurar y confiables durante emergencias o crisis.
- El uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia (remotas) regresarán al formato presencial una vez que la situación que causó la crisis esté controlada.
- Es necesario contemplar que la docencia a distancia de emergencia puede disminuir la calidad de los cursos impartidos.
- Poner a disposición de los estudiantes materiales de aprendizaje no garantiza que estos puedan acceder a ellos y aprender a partir de las actividades propuestas en remoto.

Entre las "Orientaciones a directivos docentes y docentes para la prestación del servicio educativo en casa durante la emergencia sanitaria por COVID -19", el MEN sugirió diseñar actividades educativas que sean "Flexibles, estratégicas, integradoras y contextualizadas", que reconozcan "las características individuales de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y de sus capacidades en términos de autonomía para poderlas realizar", "posibles de ser desarrolladas con

tranquilidad y en los tiempos disponibles", que sean "conscientes de las dinámicas de las familias y consideradas con sus condiciones y capacidades para poder cumplir un papel de acompañantes en la realización de las mismas, de acuerdo con las características y momentos de desarrollo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y sus circunstancias" (MEN, 2020a).

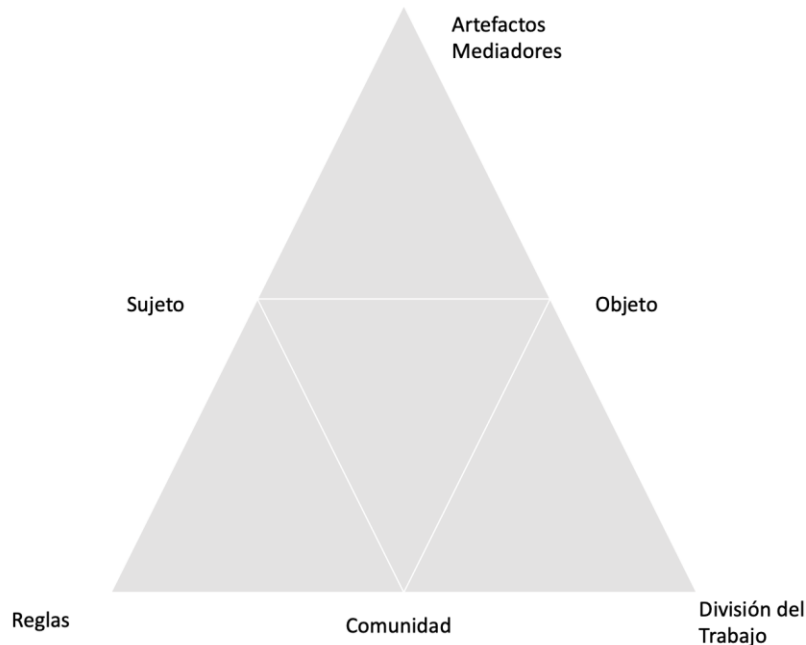
*La clase como escenario de actividad durante el trabajo remoto a propósito de la teoría del aprendizaje expandido*

De acuerdo con Engeström (2001), cualquier teoría del aprendizaje debería estar en capacidad de responder cuatro cuestiones centrales: 1) ¿Quiénes son los sujetos que aprenden?, 2) ¿Por qué aprenden?, 3) ¿Qué aprenden?, y 4) ¿Cómo aprenden? La perspectiva de Vygotsky de principios del siglo XX es una vía que permite relacionar las dimensiones estructural e individual, tradicionalmente dissociadas en las perspectivas cartesianas y las miradas estructuralistas. La propuesta histórico-cultural implica que el individuo no puede ser comprendido por fuera de los significados culturales, al tiempo que, la sociedad no puede ser entendida sin la agencia de los individuos (Engeström, 2001).

La noción de mediación semiótica de Vygotsky (Wertsch, 1988), implica un importante papel de los artefactos mediacionales, al tiempo que los objetos se convierten en entidades culturales que orientan la acción y en una clave importante para la comprensión de la mente humana (Engeström, 2001). La propuesta de Engeström (2001, 2011) implica ampliar la noción mediada de la comprensión de la mente humana, para superar las restricciones de los primeros psicólogos culturales quienes todavía estaban centrados en la comprensión de los individuos, para ello propone considerar los sistemas de actividad colectiva como la unidad de análisis. En este sentido, la actividad individual cobra sentido, en la estrecha interrelación del sujeto con su comunidad (Engeström, 2001).

### Figura 1

*Modelo de aprendizaje Expandido Engeström (2001)*



Los sistemas de actividad, sin embargo, son a su vez diversos y variados, no en pocos casos, estos sistemas se encuentran y constituyen nuevos espacios. Al respecto Kris Gutierrez (2008, en: Lalueza, et al, 2019), propone la noción de *tercer espacio*, para considerar cuando dos sistemas de actividad, -como los sistemas autosuficientes de docentes y estudiantes- se encuentran en un salón de clases y constituyen un *tercer espacio* en donde tiene lugar el diálogo como encuentro de subjetividades y la creatividad como proceso fundamental del desarrollo humano (Connery et al., 2010; Vygotski, 2007, en: Lalueza, et al. 2019), es en este tercer espacio en donde puede tener lugar un diálogo creativo en el que se creen formas discursivas en las que se desarrollan formas de pensamiento cualitativamente diferentes y metaconocimiento sobre cuándo y cómo usarlas (Rebollo, 2007, en: Lalueza, et al. 2019).

En este artículo retomaremos tanto la noción de *sistema de actividad*, como la de *tercer espacio* para analizar las reconfiguraciones de las aulas de clase remotas, propias de la experiencia como resultado de la adaptación a las medidas de aislamiento físico establecidas con motivo de la pandemia por COVID19. Partimos entonces de considerar en el salón de clase como un sistema de actividad, en el cual confluyen diversos subsistemas, en este caso, la aproximación implica considerar al *sistema familia* y al *sistema escuela*, nuestro supuesto es que la configuración no solamente implicó el uso de nuevos artefactos mediadores por parte de los educadores y las familias sino la reconfiguración tanto de las reglas como de los actores que participan en las interacciones educativas. En este sentido, usamos la noción de tercer espacio para considerar los aspectos positivos que han permitido el diálogo y la construcción de conocimientos en los salones de clase en modalidad remota.

### *El papel de la familia en los procesos de escolarización*

De acuerdo a López Larrosa (2003, 2009), la familia y la escuela han tenido lo que la autora denomina una progresión en sus relaciones en las cuales es importante determinar los límites de cada una, teniendo claro que comparten metas. En los inicios de la educación, siguiendo a Ariès (1987), a medida que se inicia la transformación de la concepción de infancia, aparece la escuela como institución, al tiempo que la familia empieza tener una connotación más cercana a lo que actualmente vivimos. Es en las sociedades industriales de fines del siglo XVIII, donde este cambió se inicia (Ariès, 1987), la escuela reemplazó al aprendizaje social como medio de educación, en la medida en que los niños y adolescentes fueron separados del espacio familiar, lo que se enseñaba informalmente vía directa adulto-niño, cesó. En este sentido, la formación por parte de los padres se hizo cada vez más diferenciada de la formación que daba la escuela. Los docentes se fueron especializando más, como lo propone García (1993), para responder a los tiempos y espacios que dejaba la familia en relación a los hijos, por cuenta de las transformaciones fruto de la revolución industrial. Silvia Duschatzky (1999) propone pensar cómo una de las visiones dominantes que se han sostenido de la escuela surge de los imaginarios sociales de los siglos XVIII y XIX, en donde ésta es concebida como capaz de integrar un proyecto nacional transformador de la sociedad. Por otro lado, y de acuerdo a López Larrosa (2003), la familia se ocupará de otros aspectos en la formación de los hijos, el afecto y los valores, mientras la escuela se ocupará de lo intelectual.

El hecho de diferenciar tan tajantemente lo que a cada institución social le corresponde en la educación de la nueva generación no es tan claro, y dependerá del contexto histórico y social predominante; sin embargo, es importante retomar un aspecto que ha sido muy recurrente en esta interacción familia-escuela y es lo que proponen Dowling y Osborne (1996), quienes plantean que cada una de estas instituciones en sus acciones educativas pueden apoyarse mutuamente o

pueden demeritar el accionar de la otra parte y con ello afectar la autoridad y por tanto el efecto de lo educativo en los niños o adolescentes a su cargo.

López Larrosa (2003) sintetiza las distintas maneras en las cuales, en la actualidad, la escuela y la familia entran en interacción, mostrando cómo en lo posible se hace por vías predeterminadas y que son regularmente esperables: "La familia 'va' a participar en la escuela a través del consejo escolar, las reuniones individuales y/o grupales con el tutor, el director del centro, o algún profesor determinado, o bien participando en las actividades escolares y extracurriculares" (p.292) . De igual forma ubica cómo la forma en que la escuela llega a generar una interacción con la familia es a partir de "las tareas, las notas y las circulares o cartas que se envían periódicamente" (p.292).

Estas formas en que la escuela iba a la casa y la casa hacía presencia en la escuela, siempre generó tensiones y búsquedas por resolverlas que quedan pausadas a raíz del cambio de formato por efecto del confinamiento en marzo de 2020. De esta forma, las maneras usuales de interacción entre la escuela y la familia se transformaron demandando a la familia una adecuación para poder responder con los nuevos pedidos de la docencia no presencial de emergencia.

Ahora bien, las distintas formas de respuesta de los padres ante la demanda que les hace la escuela, de acuerdo a Iglesias et al., (2020), pasa por distintos factores en tanto se encuentra que algunas familias, aun teniendo el tiempo y los recursos económicos para acompañar a sus hijos, no logran hacerlo porque no presentan los recursos afectivos, ni el nivel de conocimientos que el nuevo rol les demanda frente al trabajo escolar que les pide mediar la escuela.

### *Vínculo educativo*

Lo escolar en este periodo de confinamiento transformó fundamentalmente el espacio en el que se desarrollaba, pasando del espacio-escuela al espacio-casa. Respecto de este cambio, autores como Plà (2020) plantean que el cambio puede ser sólo de espacio o puede generar transformaciones en los formatos y maneras de interacción que acerquen a los estudiantes nuevamente al conocimiento. En esta vía, es fundamental pensar cómo los educadores han tenido un reto, establecer o restablecer con sus estudiantes, lo que autores como Nuñez (2005) y Castro y Ferrari (2013) han denominado *vínculo educativo*, es decir esa forma de interacción que posibilita procesos de aprendizaje de carácter significativo, que se establecía antes del confinamiento de manera presencial y en el tiempo del confinamiento, aparece de forma remota (CEPAL, 2020) y que tiene un efecto en las mediaciones que ahora los educadores pueden usar en pro de que los procesos educativos se continúen dando, sobre todo en educación inicial, en la cual, el cuerpo, el lenguaje corporal, el movimiento se consideran esenciales para aprender (Levin, 2020).

De esta forma, pensar cómo el vínculo educativo se sostiene en la ERT, incluye pensar en la familia, en tanto el cambio de espacio, desde la perspectiva de las reconfiguraciones educativas (Cantor et al, en prensa) dejan ver que los padres o quienes desde la familia apoyan el proceso de aprendizaje, se convierten a la vez en agentes y sujetos de la educación. La familia entonces, pasa a ocupar/compartir, el lugar del docente, quien, como agente de la educación, es el que propone un trabajo educativo que opera a través del vínculo con el sujeto de la educación, y dirige su intervención hacia el contenido educativo, presentándolo de tal forma que el estudiante acceda a los aspectos complejos que se dan en el proceso de aprendizaje, vía el deseo por aprender (Nuñez, 2005; Núñez, 2007; Caram, 2011).

Esta transformación del espacio educativo exigió de acuerdo a lo que propone Bengtsson et al. (2020) que madres-padres/cuidadores tuvieran un papel de involucramiento mayor en los

procesos de enseñanza y aprendizaje virtual, en el cual la escuela ubica a las TIC, como artefactos mediadores de esta nueva interacción. Desde este cambio, es importante retomar a Añaños y Bedriñan (2012), quienes desde la propuesta de la pedagogía social, plantean cómo ante las situaciones en las cuales no son suficientes las formas tradicionales de educación, se hace necesario pensar la acción, estableciendo la necesidad de un compromiso práctico con la realidad, que retoma tanto lo particular como lo que es singular en cada ser humano. Desde esta perspectiva, el momento actual en el cual la forma en que se propone el acto educativo, está mediado por las TIC, hace importante pensar cómo percibieron los y las educadores de primera infancia y primaria las adaptaciones que se generaron por parte de las familias para afrontar la prolongada actividad escolar dentro del espacio familiar durante el confinamiento por COVID-19.

### *Ambientes educativos*

Existen diversas aproximaciones al concepto de ambiente de aprendizaje. En el presente artículo, entendemos un ambiente de aprendizaje como "el conjunto de medios físicos y digitales, espacios, tiempos, propósitos, interacciones y evaluaciones, expresados por maestros y maestras en forma de plan de clase y que se conjugan de manera particular en un contexto dado para lograr una experiencia específica de aprendizaje por parte de cada estudiante. Por lo tanto, diseñar un ambiente de aprendizaje involucra la consideración de todos los elementos que resultan esenciales para el aprendizaje, en un proceso coherente de toma de decisiones, de manera autónoma, para la selección, planeación y articulación de estos elementos, con miras a implementarlos en una situación educativa concreta que permita cumplir con unos propósitos asociados al desarrollo de capacidades de cada estudiante" (López-García, 2021).

En Colombia, según la Directiva Ministerial No 5, al explicitar el principio orientador de las actividades educativas encontramos que deben estar "supeditadas y subordinadas a la dinámica de un hogar cuyas rutinas y cotidianidad se encuentran alteradas, en función de dar prelación a la asunción y mantenimiento de hábitos y prácticas que garanticen la vida y el bienestar de sus integrantes" (MEN, 2020a). Sin embargo, a renglón seguido, en la misma Directiva, se describen los "ambientes de aprendizaje no convencionales" en relación únicamente a los contenidos académicos que el Ministerio pone a disposición de los docentes a través del portal "Colombia aprende", la "Radio Nacional de Colombia" y/o del canal de televisión pública "Señal Colombia", y que pueden ser utilizados con los estudiantes de manera remota, dejando de lado otros elementos importantes como las interacciones, los espacios y el tiempo.

Por otra parte, en las "Orientaciones a las familias para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa durante la emergencia sanitaria por COVID 19", el MEN propone a las familias: "defina el espacio en donde estarán desarrollando las tareas escolares y laborales cada integrante de la familia, y las reglas y acuerdos para el funcionamiento de esta organización del hogar [...] destine algún tiempo al acompañamiento y supervisión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes [...] propicie un ambiente con tiempos para aprender, jugar, ayudar en casa, revisar pautas de autocuidado y descansar" (MEN, 2020).

### **Metodología**

El presente artículo retoma los datos de una investigación (Cantor, et al. en Prensa) de alcance exploratorio en la que se realizó un estudio de caso de tipo colectivo. En ella se exploraron las reconfiguraciones educativas que se han gestado en preescolar y primaria durante los tiempos de educación remota desde la perspectiva de un grupo de 5 educadoras. En el presente documento nos centramos, en particular, en las adaptaciones de las familias para sostener el proceso educativo. Los estudios de este tipo seleccionan varios casos que se estudian intensivamente para

lograr enfocarse en un fenómeno, población o condición particular (Álvarez & San Fabián, 2012). Los estudios de caso permiten la exploración de conocimiento particular desde una perspectiva situada, ofreciendo un escenario propicio para la comprensión de diversas realidades, entre ellas, la educativa, al tiempo que ofrecen recursos para la reflexión sobre las prácticas. En consecuencia, adoptamos una aproximación cualitativa en la que a través de entrevistas semi-estructuradas dirigidas a las y los educadores se retoma el relato de la experiencia durante el periodo de educación remota. La entrevista semi-estructurada ofrece recursos para la comprensión de la singularidad de los casos seleccionados (Packer, 2013).

Destacamos la selección de los docentes para hablar de las familias como un recurso valioso que rescata la noción de *otredad*. En este sentido, apelamos a la necesidad de considerar el proceso educativo escolar como un proceso social, en el que el éxito del sistema depende de la calidad de las interacciones, por ello, la importancia de explorar el reconocimiento que se hace del “otro”, en este caso el reconocimiento que hacen los y las educadoras al rol de las familias en la educación escolar. La otredad, se trata de un reconocimiento que habitualmente se hace a aquellos que no hacen parte de la propia comunidad, como diferentes, pero en virtud del cual se afirma y constituye la identidad propia (Todorov, 2010). Asumir esta noción como un principio metodológico, implica considerar la importancia que se atribuye a la mirada de los “otros” en el sistema educativo, el propio rol se construye en este entramado de relaciones, en el que el “otro” suele estar comprendido desde el sistema de valores propios.

### **Procedimiento**

Haciendo uso de los resultados preliminares de la exploración amplia que incluyó 5 dimensiones de exploración (vivencia profesional del confinamiento, contacto con los niños no presencial, retos y principales aprendizajes de las nuevas formas de contacto, conflictos presentes durante la experiencia de educación no presencial, transformaciones percibidas en el rol de educadora) de la que se desprende el presente artículo (Cantor, et al, en prensa) se realizaron grupos de discusión entre el equipo de investigadores, a través de los cuales se define profundizar en los cambios que los educadores señalan en las familias. Tanto la revisión como las discusiones permitieron la definición de las categorías a través de la cuales se profundizó en esta dimensión, siendo estas: 1. Apoyo a la actividad escolar y 2. Ambientes de aprendizaje. Las entrevistas duraron aproximadamente 40 minutos, siguiendo un curso narrativo que adoptó un formato de podcast que permite acercarse a la experiencia de los docentes de manera individual.

### **Población**

En este estudio se entrevistaron 6 maestras y maestros de educación inicial y primaria.

### **Resultados y discusión**

#### ***Apoyo a la actividad escolar - Mayor implicación de la familia en el proceso escolar***

[...] fue un momento difícil porque llevar la escuela a casa implicaba toda una cantidad de organizaciones en los horarios [...] fue muy complejo porque muchos papás debieron continuar atendiendo su labor profesional, su desempeño como una persona digamos que labora, pero adicionalmente acompañar al niño. (D003, 2020, Comunicación personal)

Las entrevistas que se realizaron a los 6 educadores dejan ver cómo los padres-madres/cuidadores frente a la situación de ERT, se implican de una mayor manera en los trabajos y tareas escolares, lo que deja claro cómo el apoyo a la actividad escolar, es uno de los aspectos que se

transforma de manera más precisa en este escenario en el cual la actividad escolar de los estudiantes tiene lugar en el espacio físico del hogar.

Una de las transformaciones más notorias, corresponde a la postura de los padres en este nuevo escenario escuela extendida, ya que algunos de ellos se empiezan a situar como lo diría Fernández (2012), como “aprendientes” de los maestros de sus hijos. Este punto es reiterativo en las respuestas de los docentes entrevistados. Ellos muestran cómo este nuevo lugar del padre, de tratar de entender cómo enseña el maestro determinado contenido, pasa por que los padres-madres/cuidadores se ubiquen como quien debe aprender para enseñar, para poder transmitir el saber del docente a su hijo. De esta forma, el lugar tradicional de los padres-madres/cuidadores como espectadores de una actividad ajena, se transforma por el de mediadores de la actividad docente, esto implica una reorganización del sistema de actividad, dado que la división del trabajo se reconfigura (Engeström, 2001). La transformación del rol parental en la educación escolar, en los casos estudiados, corresponde a la educación básica en donde la implicación suele ser mayor, no obstante, los docentes reconocen una mayor implicación de los cuidadores/padres en la actividad educativa escolar, y en la actividad docente que ahora no solo explicaba a los niños, sino que debía dedicar tiempo especial a la explicación dirigida a los padres:

Luego se empezaron a subir las tareas a la plataforma que instaló el colegio. Un trabajo permanente, sin horario, trabajamos a cualquier momento del día, de la noche. Pues en la noche era que nos comunicábamos con los padres para poder explicarles (D002, 2021, Comunicación personal)

Si bien, los estudiantes físicamente están en sus casas, de acuerdo con una de las docentes entrevistadas, "las maestras entraron a la casa de los chicos y los chicos entraron a la casa de las maestras" (D002, 2021, Comunicación personal), esto fue posible gracias a la introducción de nuevos artefactos mediadores (Engeström, 2001), tanto la inclusión de dispositivos electrónicos como diversas plataformas educativas y de redes sociales, dieron lugar a la interacción, esto implica, que el salón de clase, tenía lugar en la virtualidad, con la participación activa de otros actores (padres y cuidadores). Los alcances de esta implicación se pueden apreciar cuando una de las docentes entrevistadas se refiere a la actuación de un padre, quien asume el lugar de coadyuvante generando un diálogo, en el cual crea formas de enseñanza que activan el proceso de pensamiento en sus hijos. Al respecto, dos frases de educadores entrevistados ilustran este planteamiento: “Era ese auxilio que los padres estaban necesitando de cómo hacer eso que nosotros logramos en la presencialidad con los niños, pero que ellos, como papás, de un momento a otro, también se convirtieron en maestros y necesitaban aprender para hacer con los niños” (D004, 2021, Comunicación personal). Las nuevas interacciones posibilitan interacciones profundas, a través de las cuales tiene lugar la aparición de lo que Gutierrez, (2008, en: Lalueza, et al. 2019), denomina tercer espacio, esto es un espacio en cual tiene lugar un diálogo genuino en el que es posible la construcción de nuevos saberes para los participantes, en este caso, los aprendizajes, no eran únicamente alrededor de los contenidos académicos, sino de las posibilidades de interacción propias y de los otros en el contexto de la actividad educativa escolar mediada por las TIC.

En esta misma vía, se generan formas de comunicación que no han sido usuales entre los padres y la escuela según López Larrosa (2003), en estas nuevas formas, se produce un continuo diálogo entre los padres y el o la docente y entre los mismos padres, diálogo en el cual se resolvían desde preguntas que comprometían aspectos de la crianza, hasta aspectos del conocimiento, como lo muestran estos dos educadores:

Se creó una comunicación permanente con los padres. El chat de padres se volvió obligatorio pues la mayor parte de las comunicaciones ocurría a través del chat. Por allí mandábamos todas las tareas, muy detalladas, bien explicadas. (D002, 2021, Comunicación personal)

Ayudamos a organizar la agenda de ellos, para que tuvieran un espacio a una hora determinada en la mañana y determinada en la tarde, para poder compartir con los niños esas actividades que nosotros proponíamos realizar en casa. (D004, 2021, Comunicación personal)

En este proceso de trabajo conjunto, escuela-casa, se fue dando una validación de ambos lugares, es decir, para los padres cada vez parecía ser más claro el lugar de conocimiento y la autoridad que desde este saber tenían los docentes, punto que como lo señala Dowling y Osborne (1996), permite que cada una de las instituciones, la escolar y la familiar se referencian mutuamente, con lo cual se apoyan en este caso y no se desautorizan, como suele pasar, afectando a los niños que están en medio:

yo pienso que fue un papel muy importante y fue empezar a validar lo que ellos son como papás. Entonces, era, a través de lo que nosotros somos como profesionales, nosotras las maestras, compartirles y decirles cómo hacerlo. Entonces ellos tomaron esa titularidad, además de ser papás, eran maestros de sus hijos, pero guiados por nosotros los maestros en ese momento (D004, 2021, Comunicación personal).

Pienso que ellos están valorando más el trabajo y pienso que ahorita se están dando cuenta de todo lo que uno tiene que hacer para hacer una propuesta con los niños [...] ahora todo el tiempo están preguntando y están con ellos, entonces también pienso que en esa comunicación hay una mayor tolerancia y mayor valor hacia el rol de uno como maestro (D005, 2021, Comunicación personal)

El reconocimiento de parte de los maestros, del lugar de los padres como mediadores, sin los cuales no era posible llegar a sus estudiantes, también pone de manifiesto un aspecto central del acto educativo y es el papel del agente de la educación, quien es el encargado de fomentar ese deseo de aprender, gestando actividades que ubiquen al sujeto de la educación en relación al conocimiento. Desde este lugar frases como las del maestro D001, permiten pensar cómo se jugó este vínculo educativo en la enseñanza no presencial de emergencia:

Buscamos que los niños nunca estuvieran solos, que siempre hubiera alguien con ellos, alguien que les devolviera un gesto, una palabra, una pregunta; [...] Los padres se convirtieron en maestros en casa, la verdad, ellos tuvieron que asumir, estar presentes en las clases de los niños de corta edad, permanentemente tener que estar conectados para poder seguir el vínculo y el acompañamiento con los niños (D001, 2021, Comunicación personal)

En este proceso de acompañamiento de los padres-madres/cuidadores hacía sus hijos, es importante no dejar pasar de largo aspectos que también se encontraron en las respuestas de los maestros y que dejan ver la inequidad entre estudiantes de distintas clases sociales con respecto al tiempo en que sus padres podían acompañarlos y a las formas en que lo lograban hacer. Por un

lado, los docentes de colegios privados, en general manifiestan que los niños contaban por lo regular con alguna persona que les ayudaba a mediar lo virtual y se encargaba de hacerlos participar de una u otra forma de lo escolar. Por otro lado, aparecen los padres cuyos hijos pertenecen a las escuelas oficiales y que no contaban con los medios tecnológicos y/o de conocimiento, para apoyar a sus hijos, sin embargo, buscaban formas para que estos no se desconectarán. En ambos casos, es importante subrayar cómo los docentes en general, estuvieron siempre en la búsqueda de establecer contacto uno a uno con sus estudiantes, para no perder su vinculación a lo escolar:

Yo hice entonces una encuesta, cuántos tienen correo, yo tengo 23 niños, y de los 23, tres tenían correo, pero no lo usan; los papás no lo usan, entonces ellos no tienen, pues la cultura de hacer nada con ese correo. Entonces yo empiezo pues a indagar, e indagar y lo único que encuentro es WhatsApp (D006, 2020, Comunicación personal)

Hicimos muchísimos esfuerzos, casi que, uno a uno, con los padres. Les íbamos explicando cómo era el proceso, por ejemplo, del aprendizaje de las letras en los niños pequeños, cómo se hacían las tareas (D002, 2021, Comunicación personal)

La relación de los padres con los docentes en las escuelas oficiales se vuelve más estrecha porque no existen equipos para la comunicación con los niños en la mayoría de los casos, los estudiantes deben esperar a que lleguen los padres de trabajar para poder hacer las actividades a través del teléfono:

[...] todo apuntó a la flexibilización, qué es lo que yo tengo que hacer para que estos padres que quieren ayudar puedan ayudar y yo qué hago para animarlos a que sigan porque ellos entonces dejan de mandar, uno les manda la actividad y entonces ellos no la devuelven [...] Es que la situación es muy dura, un teléfono en la casa y hay cinco niños estudiando, es que todos no tienen. (D006, 2020, Comunicación personal)

### *Ambiente de aprendizaje - Tiempo, espacio, interacciones*

Esta va a ser la oficina de los niños, entre comillas, entonces a partir de ahí empezamos ese proceso de ir construyendo esa rutina de inicio. Siempre puntuales, obviamente los momentos de encuentro y a partir de esos momentos construir diferentes momentos en el día (D001, 2021, comunicación personal)

En las respuestas de los docentes sobre lo que se podría ubicar como transformaciones en el ambiente de aprendizaje, existen aspectos de las adaptaciones que los padres lograron realizar, en el apoyo al trabajo escolar, que responde de forma directa a la situación económica y social, en primera instancia: "No es simplemente poner la tabla del computador en una mesa y venga siéntese y se conecta. Era poder construir un espacio, un ambiente propio de los niños, que marcara una diferencia en el tiempo, en el cual los niños sabían que algo diferente iba a pasar" (D001, 2021, Comunicación personal).

En segunda instancia estas adaptaciones y/o transformaciones del espacio-casa a espacio-escuela, corresponden a las formas en que los padres también pudieron asumir una postura frente al conocimiento, ya sea porque sus profesiones estaban cercanas al ámbito de lo escolar o muy distantes, por su propia formación académica.

Entonces ha sido digamos un encuentro con los niños, un encuentro con algunos padres que han permitido que la escuela llegue a la casa o que la escuela y la casa digamos se integren en una sola, y que ellos son parte fundamental de eso, pero otros que definitivamente no, no quieren desorden, no quieren que se chorreen, resulta que la Tablet terminaba con tierra, el computador terminaba húmedo, el espacio para la mesa, para almorzar resulta que terminaba llena de elementos que nunca habían visto. (D003, 2020, Comunicación personal)

Otro aspecto de estas transformaciones que los docentes recalcan es el hecho de tener como interlocutores a los padres, lo cual, hace que el ambiente de aprendizaje se enriquezca, sin embargo, la escuela tradicional, siempre estuvo a puerta cerrada, de tal forma que este cambio, puede ser vivido de formas disímiles, dependiendo tanto de lo que para el docente constituye su saber, como de la forma en que el padre y/o madre se instaure en la clase:

Antes de la pandemia, las clases eran a puerta cerrada, ahora no, ahora todo se abre y se abre de par en par. Entonces los padres entran a formar parte, a poder opinar sobre las clases. Hay padres que literalmente oían todas las clases; cuando la clase era de historia a los padres les encantaba y se sentaban allí y podíamos hacer retroalimentación de ambos lados. Me llamaron en la tarde, mira, yo creo que esto fue muy acertado, pero hay que mejorar aquí, hay que mejorar allá (D002, 2021, Comunicación personal)

Un aspecto que de nuevo aparece, es la forma en que los educadores logran trabajar y hacer adaptaciones con lo que tienen a mano, para lograr llegar a sus estudiantes, sobre todo de las clases sociales menos favorecidas, como lo plantea López-García (2021), diseñar un ambiente de aprendizaje pasa por tener en cuenta todos los elementos que se requieren, sin dejar de lado lo que el contexto ofrece:

Yo empecé enviando ‘videítos’ de YouTube. Hay videos muy bien hechos de profesores muy chéveres, también trataba yo de hacerles una clasecita en un videíto, y ellos me empiezan a decir que no, que yo les mandaban videos de tres y cuatro y máximo cinco minutos, que ellos no pueden ver esos videos porque se consumen todos los datos en un sólo video. Entonces, entonces empiezo a pensar lo único que nosotros podemos hacer es mandar fotos y que ellos devuelvan fotos (D006, 2020, Comunicación personal).

Y entonces hice un cartel por Canvas para invitarlos a la pijamada literaria y empecé a trabajar con ellos a leer por las noches todos los viernes. Nos conectábamos a las 7 de la noche para leer cuentos. Inclusive, me preguntaban que sí podían estar los hermanitos, que si podía estar la mamá, que si podía estar el papá y se volvió algo familiar (D005, 2021, Comunicación personal).

## Conclusiones

### *Apoyo a la actividad escolar*

La configuración del aula remota, supone la transformación de los roles de los participantes del aula tradicional, tanto maestros como padres-madres/cuidadores deben movilizar su lugar, los maestros deben reconocer a los padres/cuidadores como legítimos mediadores en la relación educativa ya no solamente de saberes sociales y de cuidado, sino del conocimiento escolar. Al mismo tiempo, padres-madres/cuidadores, se ven en la necesidad de reconocer y validar la labor docente, en los casos en los que se logran las interacciones se configura un diálogo entre docentes y padres, siempre deseable, pero casi nunca establecido bajo los principios del mutuo

reconocimiento y la colaboración. En este sentido, los padres-madres/cuidadores se constituyen en mediadores, tanto de la relación de los estudiantes con la escuela como con el conocimiento, para lo cual, ellos mismos se vuelven aprendices, es decir, se transforma su propio lugar subjetivo, de espectadores, frente a una tarea usualmente delegada en los maestros. Es probable que la mayor implicación parental suponga a su vez mayor interés en las actividades escolares de los estudiantes; sin embargo, los resultados preliminares parecen indicar, al menos, que permiten sostener el vínculo educativo y la reconfiguración de un aula tradicional, en un aula remota soportada por artefactos que facilitan la interacción virtual, aunque en la mayoría de los casos limitada a las interacciones entre maestros-padres/madres/cuidador-estudiantes, dado que solo en pocos casos se contaba con los recursos necesarios para sostener las interacciones remotas entre los estudiantes.

Las diferencias entre las instituciones de carácter oficial y las del sector privado de clase alta, son evidencia de la desigualdad en el acceso a la educación. Al respecto, tenemos que en las IE oficiales, las actividades propuestas por los docentes entrevistados se caracterizaron por el uso de la mensajería instantánea y en consecuencia por su simplicidad, dado que las familias no contaban con recursos técnicos y tecnológicos para usar plataformas de gestión del aprendizaje (Learning Management System, LMS), situación compartida en algunos casos también por el o la docente. La transformación del rol parental fue visible en todos los contextos, no obstante, en el caso de los estudiantes de colegios oficiales resultó en mayores adaptaciones, dado que los docentes debían encontrar otros espacios de encuentro en horarios mucho más flexibles para el diálogo con los padres-madres/ cuidadores quienes en general, a pesar del aislamiento social, trabajaban fuera de casa.

En el caso de los padres-madres/ cuidadores de los estudiantes de colegios privados de clase alta, se contaba con la posibilidad del trabajo remoto, lo que creaba mayores oportunidades de apoyo en horarios convencionales, además de familias con mayores capitales académico-cultural lo que facilitaba el desarrollo de la mediación. Destacamos que la labor de padres-madres/ cuidadores en la mayoría de los casos fue de mediadores y no de simples vigilantes o supervisores de la actividad escolar. Solo con la implicación genuina de las familias era posible sostener el vínculo educativo a pesar de las limitaciones de diversa índole de muchas familias en el contexto colombiano, a su vez la mediación era posible sólo en virtud del establecimiento de un diálogo entre maestros y familias que partía de la colaboración y el reconocimiento del otro como interlocutor válido en los procesos educativos que a cada uno le atañe. Este lugar de mediadores implicó mayores transformaciones subjetivas para las familias de contextos populares, dado que ocuparon el rol de aprendices de manera más activa, no obstante, fue un espacio de transformación para todas las familias que se implicaron en este reto.

La implicación abarcó no solamente una preocupación por el aprendizaje escolar de los estudiantes, sino que fue el reflejo de una preocupación mayor por su bienestar y desarrollo. Esta implicación genuina configuró un espacio de aprendizaje, percibido por los educadores, de manera positiva. Al estar atravesado por el interés en las relaciones, ampliando los límites a veces autoimpuestos a la escuela, maestros y padres pudieron expresar entonces sus intereses, preocupaciones y temores, lo que facilitó la búsqueda de soluciones colaborativas. La escuela y en particular el trabajo docente durante la educación remota de emergencia no hubiera sido posible sin la transformación del rol parental en la educación escolar, que dejó de ser el de supervisores en unos casos y de espectadores en otros para convertirse en mediadores de este nuevo escenario educativo. La presencialidad ya anunciada puede revertir los avances en medio de las limitaciones de este escenario, de allí la importancia de reconocer los aspectos positivos.

### *Ambiente de aprendizaje*

"Las maestras entraron a la casa de los chicos y los chicos entraron a la casa de las maestras" (D002)

La educación remota implicó transformaciones en relación a condiciones materiales, tiempos, espacios, interacciones; todas ellas dimensiones que implican una resignificación de los espacios familiares, lo que no solo no fue fácil para muchas familias sino bastante complejo por las limitaciones espaciales de sus hogares. Al respecto, tenemos que, en el caso de los hogares de las familias de los colegios oficiales, muchos hogares tienen limitaciones para ofrecer condiciones especiales para el trabajo académico, la ausencia de espacios adecuados implicó, en muchos casos, que el trabajo se desarrollara al lado del televisor, o en espacios inverosímiles como el patio o el antejardín. Esto contrasta con escenarios mucho más propicios en los hogares de los estudiantes de los colegios privados de clase alta para los cuales sus familias proveyeron, mayoritariamente, entornos adecuados y los recursos necesarios.

No obstante, la resignificación de la pertinencia de la educación ayudó a que muchas familias de clases populares se ajustaran dentro de sus limitaciones para favorecer los espacios educativos. Luego de la intervención docente, las familias silenciaron los televisores e intentaron facilitar los recursos necesarios, consiguiendo paquetes de datos para sus teléfonos móviles, mostrando no solo preocupación e interés sino diligencia para superar las barreras. No podemos afirmar que este sea el caso de la mayoría de las familias colombianas de colegios oficiales, es muy probable, que el escenario general sea mucho más diverso, no obstante, la presente exploración señala que a pesar de las condiciones difíciles para quienes tuvieron disposición y la fortuna de contar con maestros dispuestos al diálogo, la flexibilidad y la adaptación, fue posible reconfigurar el escenario educativo y se apropiaron de escenarios de aprendizaje no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y sus familias. La confluencia de estos factores (mediación parental, mutuo reconocimiento, adaptación de los espacios, resignificación de espacios familiares y flexibilidad docente) dio lugar a la configuración de clases remotas en las cuales, en muchos casos, emergió un *tercer espacio* (Gutiérrez, 2008, en: Lalueza, et al, 2019), esto es, un escenario de interacciones tripartito en donde el diálogo genuino y el interés por el bienestar del *otro* facilitaron los aprendizajes.

### **Referencias**

- Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez, C.; San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Añaños-Bedriñana, F. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18). <https://doi.org/10.19053/01227238.1626>
- Aries, P. (1987). *El niño en el antiguo régimen*. Edit. Taurus
- Bengtsson, A. M., Bugallo, L., Cocoz, V., D'Adamo, P., Lozada, M., Méndez, L. M., Pedrazzini, Pérez, S., Rapela, V., Salsa, A., Scheuer, N., Tozzini A., & Ventura, A. C. (2020). "La casa convertida en mundo" como contexto de aprendizaje en tiempos de pandemia. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/115938/CONICET\\_Digital\\_Nro.83076711-eea8-4860-9c48-cfba292f5802\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/115938/CONICET_Digital_Nro.83076711-eea8-4860-9c48-cfba292f5802_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cantor, J., Sánchez, J.E., Buriticá, M., Bolaños, Y. & López-García, J.C. (en prensa). Reconfiguraciones educativas en preescolar y primaria durante la educación remota. Una perspectiva docente sobre el vínculo educativo.
- Caram, G. (2011). Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. 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 <https://www.aacademica.org/000-052/451.pdf>
- Cardenas, J.C., Fergusson, L. & García, M. (2021). *La quinta puerta. De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Ariel.
- Castro, Silvia Graciela, & Ferrari, Marcela Beatriz (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis Educativa*, 17(1 y 2), 74-85.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924009>
- CEPAL-UNESCO. (agosto de 2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf)
- Dowling, E. y Osborne, E. (1996). *Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Paidós.
- Duarte, J. (2003) Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Estudios pedagógicos*, 29, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- García Henández; M.D. (1993). La escolaridad y su influencia en la familia. 1 Symposium Ayuntamiento y Familia, Tenerife, 18-20 noviembre.
- Hincapié, D.; López-Boo, F., Rubio-Codina, M. (2020). El alto costo del COVID-19 para los niños. Banco Interamericano de Desarrollo.  
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey & Bond, Aaron (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.  
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., & Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos*, 45(1), 61-81.

- Levin, E. (2020). La niñez infectada: Juego, educación y clínica en tiempo de aislamiento. Noveduc.
- López Larrosa, S. (2003). Familia y escuela: Trabajando conjuntamente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7/8, 291-298.
- López Larrosa, S. (2009). *La relación familia-escuela*. Editorial CCS
- López-García, J.C. (2020). Qué debemos privilegiar en la educación no presencial de emergencia. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/que-privilegiar-en-la-eduacion-no-presencial>
- López-García, J.C. (2021). Diseño de Ambientes de Aprendizaje I. Universidad Icesi. Cali, Notas de clase, semestre 2021-2. <https://icesi-daa1.blogspot.com/2021/12/disenio-de-ambientes-de-aprendizaje-i.html>
- MEN (2020). Orientaciones a las familias para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa durante la emergencia sanitaria por COVID 19. Directiva No. 5 del 25 de marzo de 2020 (Anexo 2). <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/men-orientaciones-a-familias-por-covid19>
- MEN (2020a). Directiva Ministerial No 5 del 25 de marzo de 2020. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394577\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_2.pdf)
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio (2005). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Editorial Gedisa.
- Núñez, V. (2007). "¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. Propuesta Educativa, no. 27 (pp.37-49). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041699006>
- Packer, M., & Greco-Brooks, D. (1999). School as a site for the production of persons. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 133-149.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Todorov, T. (2010). *La conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI.
- Turkewitz, J. (28 de junio de 2021). 'No estoy aprendiendo nada': América Latina enfrenta una crisis de educación pandémica. New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2021/06/26/espanol/america-latina-educacion-crisis.html>
- Unesco (2020). Adverse consequences of school closures. <https://es.unesco.org/node/320395> en enero, 2021
- Unesco (2021). La UNESCO revela una pérdida aproximada de dos tercios de un año académico en todo el mundo debido a los cierres de la COVID-19. <https://es.unesco.org/news/unesco-revela-perdida-aproximada-dos-tercios-ano-academico-todo-mundo-debido-cierres-covid-19>
- Unicef (2021a). Los estragos que la pandemia de COVID-19 ha causado a los niños del mundo. <https://www.unicef.org/es/coronavirus/estragos-pandemia-covid19-ha-causado-ninos-mundo-en-Junio-de-2021>.
- Unicef (2021b). Los casos de trabajo infantil se elevan a 160 millones, al alza por primera vez desde hace dos decenios. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/trabajo-infantil-elevan-160-millones-al-alza-primera-vez-dos-decenios-en-junio-de-2021>.
- Unicef (2021c). El progreso ha retrocedido en prácticamente todos los indicadores importantes relativos a la infancia, dice UNICEF un año después de la declaración de la pandemia. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/progreso-ha-retrocedido-indicadores-importantes-infancia-un-ano-despues-pandemia-en-Junio-de-2021>.

- UOC (2020). Sobre la docencia no presencial de emergencia. UOC.  
<https://www.uoc.edu/portal/es/coronavirus/docencia-emergencia/ensenanza-remota/index.html>
- Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Debate.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology* (3 ed.). Open University Press.
- World Bank. (2021). Actemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe. World Bank, Washington, DC.  
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>