



MANEJO DE CONFLICTOS Y PARTICIPACIÓN DE FAMILIAS DIVERSAS EN ESCUELAS MEXICANAS

DIVERSE FAMILIES' CONFLICT MANAGEMENT AND PARTICIPATION IN MEXICAN SCHOOLS

Cristina Perales Franco (*)

Universidad Iberoamericana CDMX

Lucía Roldán Gutiérrez.

Universidad Iberoamericana CDMX

Érika Paola Muñoz Rodríguez.

Universidad Iberoamericana CDMX

Resumen

Se presentan los resultados iniciales del proyecto “Pedagogía de la esperanza y la no violencia: propuesta educativa para la inclusión de los nuevos modelos de familia” concerniente a las experiencias de familias diversas en la escuela, en relación con su participación y manejo de conflictos, desde un marco de inclusión educativa. Considerando la diversidad de estructuras familiares en México y su falta de reconocimiento en las escuelas, el estudio abarca construcciones teóricas sobre diversidad familiar, modelos de participación y manejo de conflictos. Analiza las narrativas de seis mujeres pertenecientes a diferentes tipos de familia: extendida, reconstituida, madre soltera, por adopción y formada por una pareja homosexual. Los resultados muestran que las familias diversas participan en los mismos esquemas que el grueso de las demás, pero las características de su diversidad dificultan su involucramiento, y que existe la necesidad de ampliar recursos para su participación y el manejo de conflicto pacífico.

Palabras clave: Discriminación; familia; inclusión social; participación de los padres; solución de conflictos.

Abstract

This article explores the experiences of non-traditional families regarding their school participation and their conflict management processes. It presents the initial qualitative results of the broader project called “Pedagogy of hope and nonviolence: educational proposal for the inclusion of new family models”, which was divided in four different lines of development. The first one, was a state of the art about the experiences of diverse families in educational spaces in the last 20 years in Mexico and Latin America. The second, analyses the regulatory framework to identify merits and obstacles related to educational inclusion of diverse families. The third, reviewed different studies that explore teachers’ experiences in relation to diverse families and their inclusion. The last line was a qualitative research about the experiences of diverse families in educational centres and the initiatives to achieve their participation and inclusion in educational contexts; this article focuses on this fourth line.

Specifically, the information presented is based on the evidence provided by six women representing different types of families: extended, reconstituted, single-parent, adoptive, and bi-parental homosexual. Even though an effort was made to interview families according to the specific established above-mentioned categories, it was found that the conformation of families cannot be classified in one single category, since their family’s dynamics and members can be positioned in different categories at the same time.

The results show that the interviewed families’ participation is limited to schools’ requirements, which is normally directed from the schools to the parents to express particular needs or share information about the specific needed engagement. Although there is a basic notion of families seen as dynamic structures with diverse forms of conformation, these approaches are usually based on the conception of traditional families.

One of the biggest obstacles expressed by the mothers to participate in school activities is their lack of time, which should be considered in relation to other context elements, like their productive and reproductive roles, family structure, and the support they have for parenting.

(*) Autor para correspondencia:

Cristina Perales Franco

Universidad Iberoamericana CDMX

*Prol. P.º de la Reforma, Santa Fe, Zedec Sta Fé, Álvaro Obregón, 01376 Ciudad de México, CDMX.

Correo de contacto: cristina.perales@ibero.mx

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 02.01.2024

ACEPTADO: 22.06.2024

DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.2-Art.1538

Whereas their participation is limited, families feel included as long as teachers keep them informed of their children's performance and they assist to school's events, which is classified as an informative and fictitious participation (Simón y Barrios, 2019; Valls-Carol et al., 2014).

On the other hand, there is evidence of conflict in the relations between schools and families, but the expressions about this category are less systematic. This could be due to their lack of tools to express and manage conflicts, since there is a negative perception about it.

In conclusion, even though diverse families' participation and conflict management schemes are the same as other traditional families, their diversity hinders their participation, because mothers usually play productive and reproductive roles, which makes it harder to establish relationships with schools. So, their participation is not inclusive, and they do not participate in decision making processes. The conflict management perception agrees with what was found in other research (De la Peña & Lozano, 2017; Perales Franco, 2022), which stresses the importance of finding different ways of looking into it to further explore this issue.

Keywords: Conflict resolution; discrimination; family; social inclusion; parent participation.

Esta investigación fue financiada por la convocatoria de FORDECYT 2019-11-309451.

1. Introducción

En México, al igual que en el resto de Latinoamérica, existe la identificación creciente de la diversidad de estructuras y características familiares, así como de mayor fluidez en su conformación (Imrie & Golombock, 2020; Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2017). Familias monoparentales, de padres o madres del mismo sexo, reconstituidas, extendidas o por adopción abren la gama de realidades familiares y diversifican la experiencia de familias biparentales tradicionales nucleares, las cuales ya solo integran el 53.8 % de las familias del país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2017).

En el ámbito educativo, si bien existe un fuerte consenso de la importancia del involucramiento de las familias en las escuelas para el desarrollo de procesos y logros de sus estudiantes (Valdés Dávila, 2019), la literatura académica en México ha encontrado que estas formas son restringidas a actividades de tipo administrativo (Perales Mejía & Escobedo Carrillo, 2016; Solís Castillo & Aguiar Sierra, 2017), donde los espacios y maneras de participación son limitadas. En dichas formas, tampoco se reconoce explícitamente esta diversidad, promoviendo formas homogéneas que posibilitan solamente la participación de algunas familias (Muñoz Rodríguez, 2022; Perales Franco, 2024). En cambio, análisis sobre la violencia escolar o exclusión de estudiantes en las escuelas identifican las características familiares como elementos que ayudan a explicar estos fenómenos (Castillo & Ramírez, 2020; García, 2008), pero no hay una indagación más profunda de cómo las diferentes estructuras familiares están implicadas en procesos de manejo de conflictos y ejercicio de los derechos humanos.

Desde un marco de inclusión, considerar la diversidad familiar en los procesos educativos representa un eje crucial para favorecer los fines sociales de la educación, puesto que son actores centrales en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, relaciones pacíficas y construcción de comunidades. La familia, como unidad central de formación y desarrollo personal y social, representa un punto de partida fundamental para explorar y entender los problemas de violencia a nivel individual, social y cultural, pero también las posibilidades que se abren desde su actuar para la transformación social. Reconocer sus diferencias resulta fundamental para desarrollar el “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación” (Booth & Ainscow, 2000, p. 10), así como para buscar “la desaparición de toda forma de discriminación” (Barton, 2009, p. 82) que traen consigo las prácticas de exclusión.

En la formación docente es también relevante reconocer los diversos tipos de familias, sus características y necesidades para desarrollar acciones y herramientas adecuadas para construir ambientes educativos más inclusivos. Comprender las distintas dinámicas familiares

también puede contribuir a un manejo de conflictos que desemboque en la conformación de relaciones más pacíficas. En México, es especialmente importante porque los nuevos libros de texto gratuito para el ciclo 2023-2024 trabajan explícitamente temáticas relacionadas con familias diversas.

Este artículo tiene como objetivo explorar las vivencias de familias no tradicionales en relación a su participación en la escuela y sus experiencias de manejo de conflictos. Presenta resultados cualitativos del pilotaje de un proyecto de investigación más amplio que se desarrolló entre 2021 y 2023 en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, titulado “Pedagogía de la esperanza y la no violencia: propuesta educativa para la inclusión de los nuevos modelos de familia” (López, 2022). Este proyecto se centra en analizar la situación de las familias diversas y su relación con el contexto educativo, las prácticas de inclusión, las políticas educativas y las prácticas colectivas hacia los nuevos modelos de familia. Busca generar una propuesta pedagógica desde el espacio escolar y promover la construcción de comunidades a través de un sentido de inclusión y de construcción de paz.

En su primera etapa este proyecto desarrolló cuatro líneas. La primera fue la construcción de un estado del arte sobre las experiencias de las familias diversas en los espacios educativos durante los últimos 20 años en México y Latinoamérica. La segunda línea analiza el marco normativo para identificar aciertos y obstáculos de instrumentos nacionales e internacionales relacionados con la inclusión educativa de modelos diversos de familia. La tercera revisó estudios que exploran las experiencias docentes en relación con las familias diversas y su inclusión. La cuarta línea, en la que se basa el presente artículo, integra una investigación exploratoria cualitativa sobre la experiencia de familias diversas en los espacios escolares, así como las acciones significativas para lograr la participación e inclusión en los contextos educativos.

Para este fin se realizaron entrevistas a profundidad de corte narrativo a seis mujeres pertenecientes a distintos tipos de familias: extendida, reconstituida, monoparental, por adopción y biparental homosexual. Se desarrolla a continuación un breve marco teórico sobre diversidad de familias, su participación en espacios escolares y procesos de manejo de conflictos, ya que estas fueron las dos categorías emergentes más significativas en el marco de inclusión trabajado. Posteriormente se da cuenta de la metodología mediante la cual se desarrolló este proyecto y de los principales resultados. Se concluye con diversas ideas que aportan para seguir profundizando en la exploración de las experiencias de las familias diversas desde una perspectiva inclusiva.

Si bien los hallazgos que se presentan en este estudio son limitados, al tratarse de una etapa inicial, son significativos puesto que exploran la participación de familias en las escuelas desde

su diversidad, eje que ha sido escasamente trabajado en México y en Latinoamérica (Perales Franco, 2024). Resulta también relevante el abordaje en torno al manejo de conflictos con las familias que, aunque es un aspecto sumamente importante para la vida escolar, difícilmente ha sido trabajado en investigaciones en la región (Perales Franco, 2022; Valdés Dávila, 2019), especialmente desde un marco de inclusión crítica, que es sensible a las relaciones de poder que integran los espacios escolares.

2. Marco Teórico

2.1. Diversidad de familias

El concepto de familia se ha ampliado y modificado a la par de las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas de la sociedad. Así, las estructuras tradicionales familiares, que establecían que una familia estaba formada por el padre –que además es el proveedor económico– la madre y los hijos, se abren para reconocer que esta puede conformarse también por un solo padre o madre, puede haber separaciones, nuevas uniones, hijos biológicos o adoptivos, generaciones adicionales a las de padres e hijos y parejas del mismo sexo (Oudhof et al., 2018; Vaccotti, 2019). En el caso de México, estos cambios se reflejan en su composición demográfica. Los últimos datos censales reportan que, de los hogares mexicanos, el 25.8 % corresponde a hogares ampliados, el 2.5 % son hogares compuestos y el 71.7 % nucleares, es decir, familias conformadas por papá, mamá e hijos, con solo uno de los progenitores y su(s) hijo(s) o formados por parejas sin descendencia. Dentro de este grupo, el 53.8 % son familias biparentales y el 18 % monoparentales (INEGI, 2020).

Dentro de las nuevas formas de pensar a la familia, surgen conceptos como familias diversas (Blanco, 2015) o nuevas familias (Golombok, 2016, en Oudhof et al., 2018). En la mayoría de la literatura académica estas nociones están principalmente asociadas con la lucha LGBTQ+ y describen esencialmente familias que no están formadas por la unión parental compuesta por un hombre y una mujer heterosexuales (Blanco, 2015). En este proyecto ampliamos la noción para considerar también a las familias extendidas, que integran otros tipos de familiares como abuelos o tíos; las reconstituidas, que integran a una nueva pareja con hijos/as de uniones previas; las monoparentales, especialmente las lideradas por madres solteras, y las que tienen hijos/as por adopción. Es importante destacar que la diversidad en estructuras familiares también se relaciona con diferencias de clase social, relaciones de género, ubicación geográfica, pertenencia a grupos culturales, discapacidad y experiencias migratorias (Echeverría-Castro et al., 2021).

Un elemento clave que debe considerarse es que socialmente se tiene un ideal simbólico de

conformación familiar que está bajo la influencia del modelo tradicional nuclear y heterosexual (Ramírez-González, 2015). Las familias que no se integran a esta estructura tienden a ser vistas como anormales e incluso como familias disfuncionales (Muñoz Rodríguez, 2022; Perales Franco, 2022; Pérez & Reinoza, 2011). En un marco de inclusión, es importante cuestionar esta construcción e identificar las implicaciones excluyentes y estigmatizantes de esta noción (Perales Franco, 2024).

2.2. Participación de familias

La participación de las familias en relación con las escuelas se concibe como el “proceso amplio de intervención activa y propositiva en la escuela, un medio de ejercer el derecho a la educación, una forma de democratizar el proceso educativo para lograr una comunicación directa entre alumnos, maestros, escuela y comunidad” (Romero Gonzaga, 2017, p. 1). Esta concepción integra una serie de relaciones, espacios y acciones en los que se involucran las escuelas y las familias en su diversidad. Sin embargo, es un área en constante tensión, especialmente en el caso de las familias diversas, pues estas no responden necesariamente a las expectativas de involucramiento que tienen las instituciones escolares (Baquedano-López et al., 2013; Muñoz Rodríguez, 2022).

Para explicar la participación de las familias se proponen diferentes modelos. Uno de los más utilizados es el de Epstein (2010), que incluye seis tipos de participación. Tres de ellos relacionados con el seguimiento al rendimiento escolar: 1. Paternal: creación de ambientes propicios en los hogares para el rol del estudiante; 2. Comunicativo: comunicación del progreso de los y las niñas. 3. Aprendizaje en casa: acompañamiento de actividades escolares en el hogar. Los otros tres tipos están ligados al involucramiento directo de las familias en las escuelas: 4. Voluntariado: apoyo de actividades en las escuelas. 5. Toma de decisiones por parte de líderes y representantes de las familias. 6. Colaboración con la comunidad: inclusión de más personas u organizaciones para fortalecer a las escuelas.

Otro modelo comúnmente usado es el de Martiniello (1999), quien desarrolla una taxonomía de participación para América Latina que integra cuatro categorías: 1. Padres como responsables de la crianza, donde generan condiciones para que estudiantes asistan a la escuela; 2. Padres como maestros, donde se refuerza el proceso de aprendizaje en casa; 3. Padres como agentes de apoyo a la escuela, referido a las contribuciones para mejorar el servicio escolar; 4. Padres como agentes de decisión, cuando participan en la toma de decisiones que afectan a las escuelas.

Baquedano-López et al. (2013) problematizan el modelo de Epstein (2010), resaltando que está centrado en las necesidades de la escuela y no considera categorías como raza, clase y factores

de inmigración como elementos que explican y posibilitan el involucramiento de las familias; críticas que también pueden hacerse al modelo de Martiniello (1999). Baquedano-López y sus colegas (2013) identifican que la construcción de estándares de participación de este tipo está basada en las expectativas de la clase media y la raza blanca estadounidense, los cuales excluyen las vivencias de las familias que no pertenecen a este grupo.

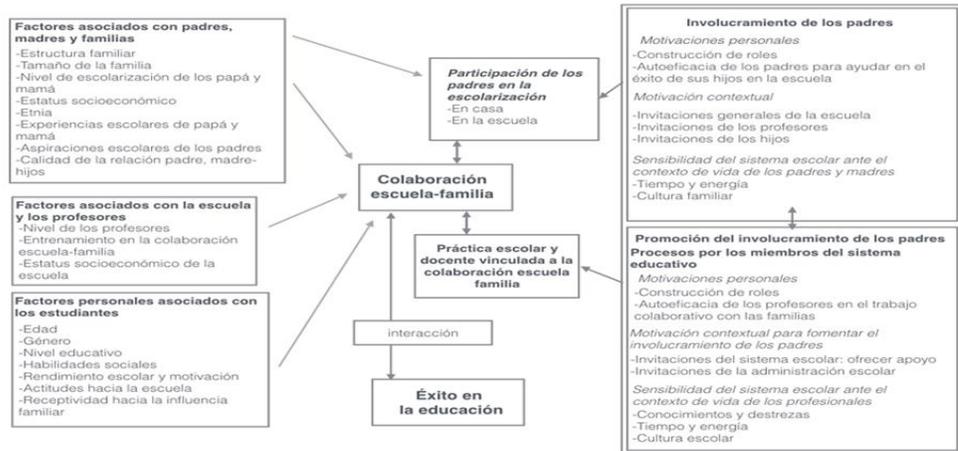
Existen otras propuestas de modelos sobre participación desde un enfoque de inclusión. Valls-Carol et al. (2014) analizan la participación de las familias a partir de los objetivos que se le atribuyen, definiendo cinco tipos: la informativa y la consultiva, en donde la participación es escasa y centrada en recibir información; la decisoria, caracterizada por la representación de las familias en los procesos de toma de decisiones y la rendición de cuentas; la evaluativa y la educativa, donde las familias se involucran en los procesos de aprendizaje, evaluaciones de la escuela y en procesos formativos junto con más miembros de la comunidad. Las autoras identifican que solo los tres últimos contribuyen al éxito escolar, puesto que involucran activamente a la comunidad escolar en su conjunto.

Simón y Barrios (2019) presentan también cinco niveles de participación en donde el primer nivel, participación ficticia, sitúa a las familias únicamente como receptoras de información, pero conforme hay mayor inclusión, en la participación simbólica, parcial y activa, el rol de las familias va cambiando hasta llegar a la participación plena, en el que tanto escuela como familias son corresponsables de lo que sucede en la escuela. Si bien estos dos modelos no consideran explícitamente la diversidad de familias, sí establecen una visión de la participación que destaca la agencia de las familias y su posibilidad de involucrarse en la toma de decisiones.

Por último, Deslandes (2019) no realiza como tal una clasificación de formas de participación, sino que muestra un modelo explicativo que presenta la participación familiar como interrelacionada con diferentes factores asociados a familias, escuelas, cuerpo docente y estudiantes, lo que permite considerar la diversidad. La autora identifica motivaciones y elementos estructurales que influyen en la participación, como se resume en la siguiente figura (1).

Figura 1

Modelo de participación de Deslandes (2019)



Nota. Adaptado de Deslandes (2019, p. 14, traducción propia).

Entender la participación de las familias desde esta diversidad es relevante porque es contingente y contextualmente situada, y no solo depende de cómo las familias responden a las necesidades u objetivos que la escuela busca de su involucramiento

2.3. Manejo de conflictos

Los procesos de participación se ven atravesados por conflictos que son manejados a través de diferentes formas y en distintos espacios. Sin embargo, es un tema poco explorado a nivel internacional. En el caso mexicano, el único estudio que ha trabajado la manera en que se gestiona el conflicto entre familias y escuelas es el de Perales Franco (2022). En este análisis se exploran las relaciones entre dos escuelas y sus comunidades y se construye una tipología de relaciones que involucran maneras diferenciadas de manejar el conflicto según el tipo de relación que existe entre las familias y las escuelas: alianza, confrontación, desvinculación o colaboración. Hay algunas investigaciones realizadas en otros países que dan pie a hablar sobre esta vinculación, como el estudio colombiano de De la Peña y Lozano (2017). Sin embargo, en estas investigaciones no se profundiza en las implicaciones de las diversidades de las estructuras familiares para el manejo del conflicto.

Para comenzar la exploración de la diversidad, se reconoce la necesidad de partir de una concepción generativa del conflicto, entendiéndolo como:

un proceso interactivo que surge de la existencia de antagonismos o incompatibilidades, pero que tiene que la posibilidad de ser gestionado, transformado y/o superado; entonces la manera en que estos conflictos se desarrollan y se manejan por los

diferentes actores escolares determina si, a través de ellos, se pueden conformar relaciones pacíficas o si, al contrario, los conflictos derivan en violencia. (Perales Franco, 2021, p. 2)

Los conflictos, y por tanto su manejo en las escuelas y entre sus actores, son cotidianos y variados, y la manera en que dicho manejo se lleva a cabo está estrechamente ligado con la inclusión, la distribución del poder, la justicia y la construcción de comunidad en las escuelas (Guilherme, 2017).

Cascón Soriano (2000) identifica cinco grandes actitudes con las que se gestiona el conflicto: competición (gano/pierdes), acomodación (pierdo/ganas), evasión (pierdo/pierdes), cooperación (gano/ganas), negociación (gano algo, pierdo algo/ ganas algo, pierdes algo). Estas actitudes han sido relacionadas posteriormente con procesos de manejo de conflicto que relacionan a escuelas y familias (Perales Franco, 2022), lo que permite explorar la pertinencia de dichos procesos, sus desarrollos y sus implicaciones para desarrollar una transformación pacífica de los conflictos. Por último, en el manejo y análisis del conflicto es necesario considerar las relaciones de poder que se construyen entre sus actores (Guilherme, 2017), particularmente en el caso de familias diversas, quienes, por no pertenecer a los grupos dominantes, parten de situarse en condiciones específicas de vulnerabilidad.

3. Metodología

En el pilotaje cualitativo que se reporta en este artículo se utilizó la narrativa como aproximación investigativa, en tanto permite recuperar las experiencias de las personas para comprenderlas en su complejidad. Las narrativas son una reconstrucción de hechos y vivencias, así como de formas de pensar y comprender la realidad. Debido a que la persona que las construye reconoce y selecciona la información significativa, implican un sentido subjetivo de la realidad (Chase, 2015). Sin embargo, en términos de pertinencia y verosimilitud se les atribuye una calidad explicativa y auténtica (Pepper & Wildy, 2009).

Para la construcción de datos narrativos se realizaron entrevistas a profundidad con seis mujeres pertenecientes a distintos tipos de familias: extendida, reconstituida, madre soltera, por adopción y formada por dos madres homosexuales. La selección se hizo a través del muestreo intencionado (Goetz & Lecompte, 1984), buscando que las o los sujetos reunieran ciertas características previamente definidas para obtener información detallada y profunda sobre el objetivo de la investigación. Estas particularidades fueron:

- Madre o padre cuya familia presentara características de alguno de los tipos de familias diversas que se mencionaron; únicamente fueron mujeres quienes desearon

participar.

- Con hijos o hijas en nivel primaria y que asistieran a escuela pública.
- Dispuestas a participar y a ser grabadas para el análisis de la información.

La investigación se desarrolló en localidades urbanas para dar prioridad a la concentración de diversidades en las configuraciones familiares. El trabajo piloto se realizó con mujeres habitantes de la ciudad de Xalapa, Veracruz y de Guadalajara, Jalisco. El vínculo se dio mediante contactos personales, así como redes profesionales que dan atención a familias diversas. A continuación se resumen las características de las seis entrevistadas, quienes son nombradas con pseudónimos:

Tabla 1
Características de madres entrevistadas

Nombre de la madre entrevistada	Características
Elsa	Madre soltera de dos hijos. Vive en familia extendida con abuela materna.
Ixchel	Madre soltera de una hija.
Mariela	Madre de una hija. Vive con su pareja (mujer) y con el hijo de ella.
Zaira	Madre de un hijo y una hija en familia reconstituida.
Catalina	Madre de un hijo y dos hijas. Vive en familia reconstituida con su pareja (hombre) y extendida con su yerno, nuera y dos nietos.
Ana	Madre por adopción y soltera de un hijo y dos hijas. Vive en familia extendida con abuela materna.

Estas características muestran que, si bien se buscó entrevistar a las familias según las categorías establecidas, se encontró mucha fluidez en su conformación, así que sus integrantes y las dinámicas pueden nombrarse a través de distintas tipologías familiares.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de enero y marzo de 2021. Debido a la situación de pandemia, se realizaron entrevistas vía telefónica y por Zoom, solicitando permiso para grabar sus voces. Se transcribieron las entrevistas y se llevó a cabo un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) con el que se clasificó la información en categorías que fueron agrupadas en seis dimensiones. El análisis inductivo mostró que dos dimensiones clave para trabajar sobre la inclusión de familias diversas correspondían a la participación y el manejo de conflictos, por lo que constituyen el foco de este artículo.

4. Resultados

4.1. Participación de familias diversas

En México, la participación de las familias está garantizada en la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 2019), y esta participación se entiende principalmente desde cuatro lógicas: 1) Desde el hogar con el acompañamiento al aprendizaje; 2) Con la participación en reuniones y actividades organizadas en la escuela; 3) En el involucramiento a través de comités, consejos o asociaciones de padres de familia, y 4) Con apoyo económico o directamente con la escuela en actividades de diferente tipo (Perales Franco, 2024; Valdés & Sánchez, 2016).

La participación de las familias entrevistadas se mueve en los mismos esquemas, los cuales son limitados, pues se basan principalmente en lo que las escuelas requieren de las familias (Perales Mejía & Escobedo Carrillo, 2016; Solís Carrillo & Aguiar Sierra, 2017). En estos espacios, la solicitud y forma de participación se origina desde la escuela: docentes, directoras o directores se comunican con las familias por medio de juntas generales o individuales para expresar necesidades particulares o brindar información sobre el tipo de involucramiento que se busca.

Las narraciones sobre la participación de las madres entrevistadas dejan ver que, en las formas que contempla la Ley General de Educación para la participación, el concepto tradicional de familia sigue sumamente arraigado y las mismas familias describen su involucramiento y organización en contraste con este rol, como se observa a continuación:

Digamos que jugamos al rol como de una familia normal, como si yo fuera el papá y ella [la abuela] fuera la mamá, pero yo soy la mamá, ¿no? pero más o menos como ese rol.
(Ana)

Algunas madres y escuelas comienzan a reflejar en sus discursos la concepción de la familia como una estructura dinámica, con diversas formas de conformación, y van dejando atrás la idea de la familia formada exclusivamente bajo esquemas heterosexuales y biparentales. Sin embargo, madres como Mariela destacan que esta nueva concepción no está consolidada:

La última vez que fui a la escuela para padres hablamos de la diversidad de familia y pues la maestra lo explicaba de una forma muy bien y todo, pero en la práctica es diferente ¿no?, en teoría puede ser todo muy lindo, puede tener dos papás o dos mamás, ser una familia compuesta [...], sin embargo, todavía es como mal visto, a que sea ya real que mi hijo tiene una compañerita que tiene dos mamás ¿no? (Mariela)

De igual forma, la percepción de las escuelas basada en expectativas y estándares ligados al concepto de familia tradicional puede llevar a la imposibilidad de apreciar el entramado de categorías que complejiza la participación de madres y padres en las escuelas.

Uno de los obstáculos que expresaron las madres para poder participar es la limitación de tiempo, lo cual debe ser considerado con relación a otros elementos contextuales (Deslandes, 2019), como los roles productivos y reproductivos de los integrantes, así como la estructura familiar y el tipo de apoyo que se tiene para la crianza. Las madres entrevistadas, a excepción de Catalina que forma parte de la familia extendida, ejercen roles tanto productivos como reproductivos, por lo que el hecho de pedir permiso en el trabajo para asistir a los eventos escolares y buscar un involucramiento más significativo, resulta complicado. Expresiones como la siguiente nos permiten ver que situaciones de ausencia de madres y padres de familia en cuestiones escolares es más complejo que asignarlo a la mera voluntad de participar, que suele ser la manera en que las escuelas se refieren a su involucramiento (Solís Castillo & Aguiar Sierra, 2017; Valdés, & Sánchez, 2016).

La verdad [tengo] nulo [involucramiento] porque, pues por mi trabajo, pues la verdad no tengo el tiempo necesario para poderme involucrar como tal en las actividades de mis hijos. Digo, yo quisiera, pero, no puedo porque no puedo estar pidiendo permiso.
(Zaira)

Así mismo, en cuatro de los seis casos, el apoyo del padre de sus hijos o hijas es inexistente en cuestiones escolares y de cuidado, por lo que son ellas las que tienen que asumir en su totalidad esta responsabilidad. En los casos donde las madres tienen nuevas parejas masculinas, ellos tampoco ejercen roles de atención (Solís Castillo & Aguiar Sierra, 2017); ello aunado al rol productivo que también asumen. Aquí cabe hacer una distinción, en la familia homosexual es en la que se reparten las tareas de manera más equitativa:

Olimpia los llevaba [a la escuela], como Olimpia trabajaba en la tarde y yo en la mañana. Ella estaba como tutora de mi hija, la que veía lo de las juntas y todo eso [...] en las tardes se iba a lo del trabajo y yo veía lo de las clases, las tareas y volverme loca y todo eso. (Mariela)

Aun así, en las entrevistas destaca la necesidad de contar con redes de apoyo, es decir, personas que ayuden a las madres con el cuidado y procesos escolares de las y los hijos. Aquí se reconoce que las redes de cuidado se basan en las estructuras familiares y son en su mayoría femeninas:

Sí, de hecho, mi mamá es la que va a las calificaciones, es la que va a todo. Yo no voy porque en muchas ocasiones he tenido que salirme del trabajo [...] entonces pues en los

trabajos, pues sí te dan oportunidad, pero no tanto que digamos ¿verdad? [...].
Entonces mi mamá me apoya en eso. (Ana)

Estas redes no se basan en capacidades institucionales de las escuelas que se orientan hacia la diversidad de posibilidades y formas de organización de las familias, sino que las familias encuentran muy variadas estrategias, en las cuales la proximidad y la flexibilidad de tiempos son factores importantes.

En el análisis emergen tres ejes interesantes con relación a la inclusión de familias diversas. El primero es que, en diferentes casos, se vio que cuando las escuelas intencionaban un conocimiento más profundo de las familias era porque había alguna dificultad en el rendimiento escolar o alguna problemática de conducta. Esto se asocia con lo que señala Deslandes (2019), quien explica que el rendimiento escolar es un factor que desencadena encuentros entre familias y escuelas; pero también con lo que indican Baquedano-López et al. (2013), pues exponen que la relación con las familias es a partir de una concepción de déficit, donde estas no proveen lo que la escuela requiere. Conocer a las familias solo cuando hay problemas puede ser un mecanismo que fomente la construcción de que las familias diversas son “disfuncionales”, como lo han rescatado otros estudios (Muñoz Rodríguez, 2022; Perales Franco, 2022; Pérez & Reinoza, 2011).

El segundo eje corresponde a la “escuela para padres”, un espacio escolar para la formación familiar que brinda información sobre crianza, cuidado e incluso diversidad familiar. Sin embargo, las madres señalan que son espacios escasos y aislados a la cotidianidad de las escuelas. Algunas de las madres entrevistadas encuentran que pudieran ser útiles para el reconocimiento de las experiencias familiares y sus potencialidades de participación, sin embargo, tienden a ser acciones que se dirigen más a enseñar sobre las responsabilidades parentales, y no a la creación de una comunidad inclusiva. Por último, una gran forma de participación es en los eventos o festivales escolares, que normalmente se realizan en fechas conmemorativas, los cuales conllevan momentos de organización y convivencia entre los mismos padres y madres de familia. Para algunas de las familias diversas, su posibilidad de contribución representa un espacio de inclusión.

En estas entrevistas sobresale que, a pesar de que las familias no tienen un involucramiento directo con la escuela o participan en la toma de decisiones (Epstein, 2010; Simón & Barrios, 2019), se sienten en general incluidas en tanto las mantengan informadas sobre el rendimiento de sus hijas e hijos y asistan a este tipo de eventos. No obstante, la falta de tiempo, la imposibilidad de faltar al trabajo, el poder de decisión que tienen docentes y directivos sobre estos momentos, así como la percepción de no ser aceptadas como familia juegan en contra de consolidar estos eventos como verdaderos espacios de inclusión.

Esta primera aproximación a la participación de familias diversas nos permite explorar su vinculación con los tipos de participación paternal, comunicativo, de aprendizaje en casa y de voluntariado que propone Epstein (2010), así como a las categorías de padres responsables de la crianza, maestros y agentes de apoyo que señala Martiniello (1999). Sin embargo, modelos como el de Valls-Carol et al. (2014) identifican que esta participación es principalmente informativa y, desde la aproximación más centrada en el poder, la colaboración y la toma de decisiones que establecen Simón y Barrios (2019), estaríamos hablando de una participación ficticia, cuando las familias son solo receptoras de la información como en el caso de la asistencia a juntas, las escuelas para padres o la información del bajo rendimiento, o simbólica, cuando hablamos de su participación en eventos particulares que no representan aspectos modulares del proceso educativo.

A partir de esta exploración, es importante reconocer la crítica a la homogeneidad sobre la participación que hacen Baquedano-López y sus colegas (2013), así como los diferentes ejes de análisis que propone Deslandes (2019) para dar cuenta con mayor profundidad de las características particulares que permiten o promueven la participación inclusiva de todas las familias.

4.2. Manejo de conflictos

Como segunda categoría de análisis se consideró el manejo de conflictos. A diferencia de la anterior, esta categoría fue más difícil de explorar en relación con la diversidad de familias. Hay evidencia de que los conflictos atraviesan la cotidianidad de la relación entre escuelas y familias, pero parece haber menos sistematicidad en la manera en que las madres entienden sus manejos y menos recursos para hablar sobre ellos. A partir de esto, se supone que, al igual que su poca teorización en la literatura académica, es un proceso que falta ser trabajado en la vida diaria de las escuelas y las familias.

El análisis muestra una percepción negativa de los conflictos y que estos deben ser manejados principalmente en el caso de las y los estudiantes “problemáticos”, aquellos que presentan conductas inapropiadas. Zaira, por ejemplo, se enorgullece de tener “poca relación”:

El director, por lo que sé, pasa regularmente a las aulas a platicar con ellos de ciertas situaciones que se van dando en la escuela. [...] afortunadamente con mi hija nunca he tenido necesidad de eso porque, [...], es una niña muy tranquila y nunca me ha dado problemas, nunca. Entonces, pues la verdad es que yo creo que la relación de ella con el director pues ha de ser pues poca". (Zaira)

Como se señalaba, la escuela llega a conocer las situaciones diversas cuando los o las estudiantes entran en conflicto y es necesario tener reuniones más frecuentes con sus familias, como es el caso de Ana:

[...] me mandaba a hablar la prefecta y obviamente yo era de las mamás conocidas de ahí, porque ahí estuvieron los tres [...]. Entonces cuando estaba Diana a cada rato me llamaban; luego después entró Estefanía, a cada rato me llamaban; después entró Juan, a cada rato me llamaban. Entonces yo era la mamá más conocida de las prefectas, de los maestros y todo, y ellas ya sabían el caso [de que eran adoptados]. (Ana)

Esta situación abre la posibilidad de que estudiantes y sus familias sean etiquetados y discriminados, pero también puede sensibilizar a directivos y docentes sobre las necesidades familiares particulares; sin embargo, las razones que explican una u otra posibilidad aún no son claras y tendrían que ser exploradas.

Otro hallazgo es el reconocimiento de la falta de recursos para manejar positivamente los conflictos y llegar a arreglos que los trasciendan. Las madres hacen ver que las escuelas no desarrollan procesos adecuados en el manejo de conflicto y encuentran que en algunos momentos las escuelas evaden su abordaje (Cascón Soriano, 2000; Perales Franco, 2022) o que sus estrategias de atención son muy limitadas:

Yo fui a hablar con la directora [...] y ella se puso en una posición como de “[...] necesita hablar con la maestra, porque luego lo que los papás nos vienen a decir, no es lo que en realidad sucede” y fue como “me está tachando de mentirosa y por ende a mi hija” [...] solo le dije “bueno, yo solo le estoy diciendo la verdad [...]” y me dijo “pues déjame ver” [...] literal me calló. (Mariela)

Entonces se firmó un papel. Porque eso fue lo que nos propuso la escuela, este, que se firmara un papel tanto de parte de los papás de la niña, como parte de nosotros, donde las niñas no se iban a acercar. Le dije pues es que esa no es la manera. O sea, por qué no hablan con los papás y ven qué está pasando con la niña, porque a la niña le está pasando algo más. (Ixchel)

Algunas de las madres también reconocieron la falta de recursos propios para el manejo de conflictos en el acompañamiento a sus hijos, como se muestra en el siguiente testimonio:

No sabía cómo solucionar las cosas o los problemas. Yo sentía que hablando no daba resultado, ni poniendo límites, o sea las escuchaba y les decía y no. [...] Leía libros de psicología, leía, o sea iba al psicólogo, yo veía videos, o sea, y decía no, es que no, o sea, sentía que no daba resultado, nada. (Ana)

Dos aspectos que destacar en este manejo de conflictos son, primero, que se reconoce que la falta de un manejo adecuado de conflictos lleva a que estos escalen y se vuelvan violentos (Perales Franco, 2021), en donde se adoptan actitudes frente al conflicto de competición (Cascón Soriano, 2000) que llevan a acciones de confrontación e intimidación (Perales Franco, 2022), como narra una de las madres al señalar qué hizo para que dejaran de molestar a uno de sus hijos:

Solicité que por favor se hablara con la maestra, con la profesora. Ella, pues bueno, hizo caso omiso. Solicité en la dirección, hicieron caso omiso. Y entonces yo tuve que hablar directamente con la mamá. Pero sí, o sea y sin gritar ¿no?, nada más decirle pues “mira, yo no le voy a partir la madre a tus hijos, te la voy a partir a ti”, nada más. (Elsa)

Continuamente se señala la necesidad de que los y las estudiantes “se defiendan” y se justifican conductas violentas o agresivas como forma de solucionar los conflictos. Esto confirma el análisis de que ni escuelas ni familias cuentan con recursos apropiados ni estrategias institucionalizadas para manejar los conflictos de forma no violenta (Perales Franco, 2022).

El segundo aspecto es que reaparece la necesidad de conocer a las familias en su diversidad en relación al manejo del conflicto. Las madres entrevistadas proponen maneras de manejar el conflicto que enfatizan la vinculación que existe entre situaciones que suceden dentro de las familias y aquellas que acontecen en el espacio escolar y viceversa. Asimismo, hacen referencia a la diversidad familiar, en tanto mencionan los diferentes núcleos familiares y las situaciones que se pueden desatar a partir de estas conformaciones, por lo que señalan que el manejo de conflictos debe incluir a todos los actores educativos, incluidas a las familias. Estas madres vinculan el trabajo de manejo de conflictos con la necesidad de acompañamiento por parte de un psicólogo, pero también de un tratamiento curricular y pedagógico.

Se observó así que el conflicto trasciende las estructuras familiares, es decir, es un elemento más generalizado, y que es una constante de la vida escolar, pero existen variaciones dependiendo de las características de las familias. También se reconoce que la mejora en el manejo de conflicto podría ayudar a mejorar la participación, puesto que un manejo de conflicto inadecuado propicia procesos de confrontación y desvinculación entre escuelas y familias (Perales Franco, 2022).

5. Conclusiones

Este artículo tuvo como objetivo explorar las vivencias de familias no tradicionales –a través de entrevistas a profundidad con seis madres pertenecientes a familias extendidas, reconstituidas, formadas por una pareja homosexual, por adopción y monoparentales– con relación a su

participación en la escuela y sus experiencias de manejo de conflictos, como forma de reconocer las experiencias familiares diversas como base de procesos de inclusión y construcción de paz. Estas entrevistas representan parte del pilotaje cualitativo de un proyecto de investigación más amplio titulado “Pedagogía de la esperanza y la no violencia: propuesta educativa para la inclusión de los nuevos modelos de familia”.

Se propone un análisis a la diversidad de familias desde la inclusión, distinguiendo la importancia de su reconocimiento (Booth & Ainscow, 2000; Echeverría-Castro et al., 2021), así como la necesidad de confrontar la noción de déficit que sitúa a estas familias como “no aptas” para participar en las escuelas (Baquedano-López et al., 2013; Perales Franco, 2022), posicionándonos explícitamente en contra de su discriminación (Barton, 2009). Si bien este artículo considera solo un número pequeño de perspectivas dentro de la gran diversidad de familias, abrir la indagación en este campo es fundamental en términos de inclusión y de mejora de los procesos educativos en la región latinoamericana. Hacerlo desde una perspectiva narrativa, con entrevistas a profundidad, nos posibilita también intentar comprender la complejidad de las vidas familiares.

Los resultados muestran que las familias diversas participan en los mismos esquemas de participación y manejo de conflicto que el grueso de las familias, sin embargo, su diversidad añade una capa más que, en la primera categoría, dificulta su involucramiento en los ya de por sí restringidos espacios de participación, pues las madres a menudo cumplen múltiples roles productivos y reproductivos, con escaso apoyo, lo que dificulta su relación con las escuelas (Deslandes, 2019; Muñoz Rodríguez, 2022; Perales Franco, 2022). La comparación entre los modelos teóricos de participación y los resultados del análisis muestran que esta tiende a constituirse como participación paternal, comunicativa, de aprendizaje en casa y de apoyo (Epstein, 2010; Martiniello, 1999). No obstante, esta participación no permite como tal su involucramiento en la toma de decisiones de la escuela y no es inclusiva (Simón & Barrios, 2019; Valls-Carol et al., 2014).

En el análisis del manejo de los conflictos se encontró que es un ámbito que requiere ser profundizado, desarrollando categorías más precisas de exploración a partir de las relaciones específicas de estas familias diversas con las escuelas. Se vio una noción negativa del conflicto, similar a lo que han encontrado algunas de las pocas investigaciones que han analizado esta perspectiva (De la Peña & Lozano, 2017; Perales Franco, 2022). También se hizo notar la percepción de que existen pocos recursos para el manejo de conflictos y que, por lo tanto, este tiende a escalar en agresión o violencia o ser evadido (Cascón Soriano, 2000).

Este pilotaje permite observar la importancia de reconocer las experiencias de las familias en su diversidad, sin embargo, su abordaje dentro de una investigación más amplia requiere abrir

caminos más precisos en su exploración. Algunos de los centrales que emergen de esta indagación son los siguientes:

1. Si bien modelos teóricos como los de Martiniello (1999) y Epstein (2010) posibilitan clasificar el tipo de participación, se está de acuerdo con las críticas de Baquedano-López et al. (2013) al señalar que estos modelos parten solamente de las expectativas y necesidades de las escuelas. En una perspectiva inclusiva, modelos como el de Valls-Carol et al. (2014), Simón y Barrios (2019) y Deslandes (2019) son más generativos para explorar las posibilidades de inclusión desde un sentido de justicia educativa.
2. Es importante analizar el rol de los instrumentos de política educativa que directamente se involucran en la vida escolar. En el manejo de conflictos, por ejemplo, las relaciones escuelas-familias están mediadas por reglamentos escolares que marcan formas de gestionar problemáticas particulares. De igual forma, estos reglamentos, además de las leyes generales, señalan los tipos de participaciones que las escuelas promueven.
3. El contraste entre las experiencias compartidas por las madres entrevistadas permite ver las importantes diferencias dentro de lo “diverso” y su relación con vulnerabilidades específicas. Así, las madres en situación de mayor vulnerabilidad eran las madres solteras, pues sus redes de apoyo eran más limitadas. A partir de esto, consideramos que la investigación se enriquecería con el uso más sistemático de una perspectiva interseccional (Misra et al., 2021; Perales Franco, 2021), la cual considera la interrelación de categorías como estructura familiar, conformaciones y roles de género, clase social, experiencia migratoria, raza o etnicidad y/o discapacidad como mecanismos que contribuyen a explicar las formas en que familias diversas participan y manejan conflictos, así como sus posibilidades de inclusión en espacios escolares.
4. El tipo de entrevista realizada no permitió analizar con tanta profundidad el manejo de conflictos desde una perspectiva amplia, que considera el conflicto como oportunidad de transformación (Perales Franco, 2021) y, aunque hay evidencia limitada de la variación de las características en diferentes tipos de familias, esta categoría debe ser analizada desde otras aproximaciones, quizá indagando sobre maneras de relacionarse y/o realizando observaciones.
5. El desarrollo de esta investigación exige considerar un mayor número de diversidades familiares, pero también requiere conocer las perspectivas de docentes

y directivos al respecto, puesto que esto permitirá identificar de manera más consistente patrones de relación que favorecen o dificultan la inclusión.

Por último, vale la pena señalar que, si bien se considera en este estudio la diversidad de familias diferenciando en el tipo de estructura familiar, convendría explorar en otros proyectos otras aproximaciones a lo diverso (contextos rurales o urbanos, edades de los padres y madres, clases sociales, etc.) para reconocer su complejidad e incluso valorar qué enfoques resultan más favorables para trabajar sobre la sensibilización, las acciones educativas y las políticas hacia el desarrollo de prácticas inclusivas a favor del aprendizaje y la justicia social y educativa. Se considera que ampliar cada vez más el conocimiento de las familias y estudiantes que están en los márgenes de los espacios educativos es fundamental para transformar prácticas, políticas y culturas (Booth & Ainscow, 2000) en la búsqueda de la construcción de proyectos inclusivos.

6. Referencias

- Baquedano-López, P., Alexander, R., & Hernández, S. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182. <https://doi.org/10.3102/0091732X12459718>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de educación*, 349, 137-152. http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf
- Blanco, T. (2015). Parentalidades en familias diversas. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 11(148), 39-48. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i148.21201>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión*. CSIE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cascón Soriano, F. (2000). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos. <https://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf>
- Castillo, F. J., & Ramírez, A. (2020). El derecho a la paz en el ámbito educativo: un aporte a la mediación de conflictos. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 11-24. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.262>
- Chase, S. E. (2015). Investigación Narrativa. En N. K. Denzin, & Y. S. (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV* (pp. 58-112). Gedisa Editorial.
- De la Peña, A. A., & Lozano, J. E. (2017). Transformando Conflictos en Familias del Suroriente de Barranquilla: Una Experiencia desde la Investigación Acción Participación (IAP). *Artigos, Psicología Social*, 29, e167127. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i167127>
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>

- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Secretaría de Gobernación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09-/2019#gsc.tab=0
- Echeverría-Castro, S., Sandoval-Domínguez, R., Sotelo-Castillo, M., Barrera-Hernández, L., & Ramos-Estrada, D. (2021). Beliefs About Parent Participation in School Activities in Rural and Urban Areas: Validation of a Scale in Mexico. *Frontiers in Psychology, 5*(1), 79-91. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00639>
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- García, B. Y. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación, (55)*, 108-124. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7573/6089>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.A.
- Guilherme, A. (2017). Understanding conflict resolution philosophically in a school setting: Three different kinds of violence and dialogue. *Journal of Peace Education, 14*(2), 215-234. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1323728>
- Imrie, S., & Golomboc, S. (2020). *El Impacto de las Nuevas Formas de Familia en la Crianza y el Desarrollo Infantil*. Annual Review of Developmental Psychology. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-070220-122704>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) 2017*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enh/2017/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Mapas. Características de los hogares*. <https://www.inegi.org.mx/temas/hogares/>
- López, M. (2022). *Anexo 14. Otros Productos de la Propuesta 309451. Pedagogía de la esperanza y la no violencia: Propuesta educativa para la inclusión de los nuevos modelos de familia*. Universidad Iberoamericana.

- Martiniello, M. (1999). *Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina*. Development Discussion Papers Central America Project Series, Harvard University. <https://www.incae.edu/sites/default/files/hiid709-cen1202.pdf>
- Misra, J., Curington, C., & Green, V. (2021). Methods of intersectional research. *Sociological Spectrum*, 41(1), 9-28. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1791772>
- Muñoz Rodríguez, É. (2022). Interacción de categorías sociales en la relación familias-escuela ¿cómo favorece u obstaculiza la participación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 337-370. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.519>
- Oudhof, H., Mercado, A., & Robles, E. (2018). Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, XXIV(48), 65-84. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/culturascontemporaneas/article/view/609/560>
- Pepper, C., & Wildy, H. (2009). Using narratives as a research strategy. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 18-26. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902018>
- Perales Franco, C. (2021). Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas. *Sinéctica*, (57), 1-19 [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-008)
- Perales Franco, C. (2022). *School-community relationships: A study of school convivencia in Mexico*. Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero-descargables/publicaciones/school-community-relationships.pdf>
- Perales Franco, C. (2024). Inclusion of Families in Basic Education in Mexico. Policies, Practices and Cultures. In S. Romero-Contreras, I. García-Cedillo, & L. Moreno-Medrano (Eds.), *Intercultural and Inclusive Education in Latin America: Trajectories, Perspectives and Changes* (pp. 113-126). Emerald.
- Perales Mejía, F., & Escobedo Carrillo, M. (2016). La participación social en la educación: Entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 69-81. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/738>

- Pérez, A., & Reinoza, M. (2011). El educador y la familia disfuncional. *Educere*, 15(52), 629-634.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13316/21921924408>
- Ramírez-González, A. (2015). Evaluación diagnóstica de la relación escuela y comunidad: El caso de una escuela en Santo Domingo del Roble de Santa Bárbara de Heredia. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 43-65. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.3>
- Romero Gonzaga, R. (2017, noviembre 22). *La participación social en educación como un derecho colectivo*. Presentado en XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Simón, C., & Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Solís Castillo, F., & Aguiar Sierra, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, 49, 1-22. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/706/978>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2017). *Existen en México tres grupos de familias con 11 variantes: estudio de la UNAM*. https://www.dgcs.unam.mx/-boletin/bdboletin/2017_335.html
- Vaccotti, R. (2019). La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria. *Revista Páginas de Educación*, 12(1), 164-178. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1787>
- Valdés, Á. A., & Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 105-115. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Valdés Dávila, M. (2019). La participación parental y el logro académico de los estudiantes. Estudio de caso de una escuela primaria en México. *Diálogos Pedagógicos*, 17(33), 1-17. [https://doi.org/10.22529/dp.2019.17\(33\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2019.17(33)01)
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., Aguilera-Jiménez, A., & De Sevilla, U. (2014). *El proyecto includ-ed: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la*

inclusión. https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitatea/pubs/includ-ed_proyecto.pdf