

# Interacción de categorías sociales en la relación familias-escuela ¿cómo favorecen u obstaculizan la participación?

## Interaction of Social Categories in the Family- School Relationship, How do They Favor or Hinder Participation?

Érika Paola Muñoz Rodríguez

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

[erikap.muro@gmail.com](mailto:erikap.muro@gmail.com)

<http://ORCID.0000-0002-3522-216X>

### RESUMEN

Este artículo presenta una investigación donde se indagan las maneras en que las categorías sociales se vinculan entre sí en las formas situadas y contextualizadas de la relación entre escuelas y familias, para favorecer u obstaculizar la participación de estas últimas en la relación con la escuela y el acompañamiento al aprendizaje, desarrollada en una escuela primaria pública en el estado de Tlaxcala, México. Se utilizó un enfoque interseccional y una metodología fenomenológica hermenéutica, a través de entrevistas semiestructuradas y análisis temático, que llevaron a identificar que la experiencia de participación para las familias está atravesada por la interacción entre categorías sociales como clase social, estructura familiar, ocupación, escolaridad, edad y género de las familias. Estas categorías sociales se intersecan favoreciendo u obstaculizando su participación desde aspectos como la disposición de tiempo, el capital cultural o social, el acceso a la tecnología y la autoconfianza. Se concluye que la manera en que la escuela promueve la participación está basada en un modelo homogéneo que no considera la diversidad de familias. El artículo contribuye visibilizar la importancia de reconocer a las familias en su diversidad, y a desarrollar su inclusión de una manera más compleja y efectiva a su inclusión.

Palabras clave: relación familias-escuela, participación de familias, interseccionalidad, Covid-19

### ABSTRACT

This article presents a research project in a public elementary school in the state of Tlaxcala, Mexico that interrogates the situated and contextualized ways in which social categories link in families-school relationship, that promote or hinder families' participation with the schools and in support of the students' learning. The research developed an intersectional approach and a hermeneutic phenomenological methodology, using semi-structured interviews and thematic analysis. The findings show that family involvement is related to the interaction between social categories like social class, family structure, occupation, scholarship, age, and gender. The social categories intersect favoring or hindering families' participation in aspects such as the availability of time, cultural or social capital, access to technology, and self-confidence. It is concluded that the school promotes participation based on a homogeneous model that does not consider the families' diversity. The article contributes to make visible the need to recognize families in their diversity, and thus deal with their inclusion in a more complex and effective way.

Keywords: families-school relationship, families' participation, intersectionality, Covid-19

## INTRODUCCIÓN <sup>1</sup>

Este artículo presenta una investigación realizada en una escuela primaria de carácter público, ubicada en la ciudad de Huamantla, en el estado de Tlaxcala, México, en la cual se desarrolló un análisis interseccional para indagar cómo interactúan categorías sociales como clase, raza/etnia, género, entre otras, de las familias del estudiantado, para favorecer u obstaculizar su participación en la relación con la escuela y en el acompañamiento en casa. Esta investigación se inserta en un proyecto más amplio titulado Procesos de inclusión/exclusión de familias en escuelas primarias mexicanas, y su relación con la construcción de comunidades democráticas y pacíficas.<sup>2</sup> Este proyecto tiene como objetivo caracterizar los procesos que incluyen o excluyen a las familias de cuatro escuelas primarias en México situadas en contextos que presentan diferentes grados de marginación y valorar sus implicaciones para el aprendizaje de los estudiantes y la construcción de comunidades democráticas y pacíficas. En este artículo se presentan resultados parciales del estudio, al dar cuenta del análisis realizado específicamente en la escuela de Huamantla, que se encuentra en una zona urbana con un nivel de marginación medio. Con ello, se propone presentar un proceso analítico que busca indagar las maneras en que categorías sociales están presentes en las formas situadas y contextualizadas de relación entre escuelas y familias. Este artículo visibiliza también un ejercicio de análisis interseccional educativo y sirve como base para el proyecto general, en el que se contrastarán otras formas de relación que varían según los contextos y las categorías sociales que intervienen en ellos.

Las experiencias que se presentan aquí están enmarcadas en la situación de emergencia sanitaria por el virus de Covid-19, que inició en 2020 y que trajo cambios extremos para la población mundial, con el confinamiento como uno de los más significativos. Dado que asistir a la escuela se volvió impensable por casi dos ciclos escolares,

---

<sup>1</sup> La autora agradece el asesoramiento durante la investigación a la Dra. Cristina Perales Franco y su revisión de este artículo.

<sup>2</sup> Proyecto coordinado por la Dra. Cristina Perales Franco y financiado por la convocatoria 2019 del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana.

las escuelas tanto públicas como privadas fueron obligadas a trasladarse a un entorno virtual o a distancia, lo que pudo ser realizado sólo por las poblaciones con acceso a Internet o televisión.

En el caso de México, una de las alternativas que se llevó a cabo, fue dar clases por televisión abierta con el programa *Aprende en casa*, acorde con los libros de texto gratuito; sin embargo, hay evidencias que indican que estas clases fueron poco atractivas, con horarios muy variados y sin continuidad o retroalimentaciones que permitieran a los estudiantes reconocer si estaban alcanzando los objetivos propuestos (Navarrete *et al.*, 2020). Frente a estas limitaciones, la necesidad de llevar a cabo una educación a distancia demandó que la escuela se apoyara en las familias para continuar con la escolarización durante el tiempo que fuera necesario mantener el distanciamiento social, así que, hogar y escuela se convirtieron en uno sólo entorno, que estuvo mayormente a cargo de quienes fueron cuidadores principales de las y los niños mexicanos. Con ello, la participación de las familias tomó más relevancia que antes de la pandemia y se convirtió en un factor importante para dar continuidad a los procesos educativos de cada estudiante.

En esta lógica, la investigación parte de explorar cómo se desarrolló la interacción entre las familias y la escuela durante el confinamiento en los hogares por Covid-19, teniendo como base una perspectiva de inclusión (Deslandes, 2019; Hall *et al.*, 2016; Perales, en prensa), donde se reconoce la diversidad de modelos de familias y, con ello, que sus contextos y recursos son muy variados. Desde esta perspectiva se busca visibilizar, reconocer y atender la diversidad en los espacios escolares, evitar la exclusión y aprovechar los conocimientos particulares de cada familia. Para poder analizar de manera más específica las formas complejas en la relación familias-escuela, y con ella abonar al reconocimiento de la diversidad, se utiliza la interseccionalidad como enfoque teórico metodológico, dado que es útil para reconocer los modelos de participación establecidos y las categorías sociales que interactúan para actuar como privilegio u opresión en esta relación (Collins, 2000; Platero, 2014; Vázquez, 2020).

Desde este enfoque se considera que la interacción entre estas categorías sociales no es estática, pues depende del contexto y el momento histórico en que interactúen (Platero, 2014). Por tanto, hay

que considerar que, en el contexto de cambios por la pandemia, las brechas educativas aumentaron y la desigualdad en la educación fue más evidente, perjudicando en especial a las familias con mayores grados de vulnerabilidad y con niveles socioeconómicos más bajos (Albalá y Guido, 2020; Schmelkes, 2020). Sin embargo, la misma condición de pandemia, como indican Gómez-Gloria y Chaparro (2021), visibilizó a la vez la situación de vulnerabilidad de las familias ante los ojos de sus docentes y generó mayor entendimiento ante sus situaciones específicas, en particular sobre cómo sus limitantes económicas afectan la participación y convivencia con la escuela.

Existen pocos estudios que utilizan un enfoque interseccional para el análisis de la relación familia-escuela. Esta perspectiva tiene un importante desarrollo en los estudios de género, pero su uso en el ámbito educativo en la literatura académica hispanoamericana es incipiente. Un estudio importante, desarrollado en Chile por Oyarzún *et al.* (2022) trata el tema de la elección de escuelas y las vivencias de desigualdad que pueden experimentar las familias en este proceso, reconociendo la intersección de categorías como clase social, etnia y cultura. Desde otros focos, Ocampo (2018) utiliza también este punto de partida para analizar el derecho a la lectura y Vázquez (2020) presenta un análisis interseccional del fracaso escolar y el abandono educativo de estudiantes entre 12 y 26 años.

Adicionalmente, existen estudios que, si bien no se reconocen como interseccionales, analizan cómo la relación familias-escuela puede estar atravesada por características particulares de las familias que se expresan en categorías sociales, estudiando factores como la edad y la escolaridad de los progenitores, así como la clase social y la raza, que inciden directamente en la participación (Carmona, 2014; Treviño *et al.*, 2021; Vincent *et al.*, 2012). Por ejemplo, Robledo-Ramón *et al.* (2009) encuentran que los padres y madres que tienen entre 30 y 49 años son quienes más contacto muestran con docentes para hacer seguimiento de los avances y experiencias de sus hijas e hijos, y que quienes tienen mayor participación directa en las actividades con la escuela son las personas mayores de 50. También encuentran que la formación académica es otro factor que se conecta con el acompañamiento de las tareas, a mayores grados académicos, se evidencia más acompañamiento.

De igual forma, trabajos como los de García *et al.* (2015), Martín *et al.* (2014) y Río (2010) destacan que la participación de las familias está configurada dentro de una estructura social que normaliza ciertas características, lo que hace que las familias que no estén dentro de la norma se encuentren con más obstáculos que les permita entablar la relación con la escuela. Estos estudios reflejan que, para las familias, la intersección de categorías sociales puede actuar como obstáculo en la participación, o por el contrario, favorecer, según la estructura que esté establecida (Baquedano-López *et al.*, 2013; García *et al.*, 2015 ; Perales, en prensa), por lo que es importante identificar los múltiples factores que pueden interferir en la participación, para poder tomar acciones que eviten la exclusión. En este sentido, el enfoque interseccional, además de aportar teóricamente a la exploración de la diversidad por medio del reconocimiento de las categorías que inciden en las relaciones familias-escuela, da un aporte metodológico para analizarlas teniendo en cuenta lo que es igual, sus diferencias y sus relaciones con el poder (Cho *et al.*, 2013).

Para explorar las relaciones entre las familias y las escuelas se optó por un estudio de carácter cualitativo, con enfoque fenomenológico hermenéutico; utilizó entrevistas semiestructuradas para la recolección de información, las cuales fueron analizadas temáticamente. El principal hallazgo es que la experiencia de participación para las familias está atravesada por la interacción entre categorías sociales como clase social, estructura familiar, ocupación, escolaridad, edad y género. La interacción de estas categorías favorece u obstaculiza su participación en los procesos escolares y el acompañamiento al aprendizaje, y pone en juego aspectos como la disposición de tiempo, el capital cultural o social, el acceso o no a la tecnología y la autoconfianza. Este artículo es, por tanto, relevante, porque permite visibilizar la complejidad en la relación de las familias con las escuelas y sus posibilidades y oportunidades de involucramiento.

En la primera parte del texto se encontrará un acercamiento teórico sobre la relación familias-escuela, identificando la centralidad de esta última y la estructura hegemónica que se establece para la participación de familias. Posteriormente, se presenta un apartado de interseccionalidad que resalta los principales aportes de esta teoría. La segunda parte describe la metodología usada, continuando

con los hallazgos y el análisis de la interacción de las categorías sociales. Por último, se genera un diálogo entre la teoría y los resultados, y se cierra con algunas conclusiones.

## DIVERSIDAD DE FAMILIAS Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR

La familia es una categoría social (Cerletti, 2010) que se va construyendo y modificando según el contexto geográfico e histórico; en América Latina, el modelo de familia y los roles establecidos para cada miembro han sufrido cambios en su concepción y percepción con el pasar del tiempo. En la modernidad existía una distribución más estática de roles para los integrantes de las familias y se postulaba un modelo único de familia –papá, mamá e hijos– en el que todos debían encajar (Moreno, 2010). Sin embargo, en la posmodernidad se han establecido múltiples formas de conformar una familia. En México, en específico, acontecimientos como la migración hacia Estados Unidos de mujeres u hombres cabeza de familia, las políticas de género y la aprobación de unión entre parejas homosexuales trajeron cambios en las estructuras familiares (Capulín *et al.*, 2016). Actualmente, 71.7% de los hogares mexicanos son nucleares, 25.8% son ampliados, es decir que están conformados por otros familiares además del núcleo y 2.5% son hogares compuestos (INEGI, 2020). Dentro de este universo, las familias biparentales comprenden sólo 53% (INEGI, 2020), el resto está integrado por familias monoparentales, adoptivas o de segundos matrimonios y pueden estar compuestas por varias generaciones (Moreno, 2010; Vaccotti, 2019). De igual forma, las familias biparentales no se conforman solamente por parejas heterosexuales.

Adicionalmente, los roles de género se han modificado en las últimas décadas; el aumento de la participación femenina en el campo laboral ha promovido la división de tareas en el hogar entre las parejas, al igual que el aporte económico, y se reconoce también el involucramiento de otros familiares al cuidado de niños y niñas (Capulín *et al.*, 2016). Es importante aclarar que, a pesar de estos cambios, la responsabilidad del cuidado y el hogar sigue recayendo principalmente en las mujeres, con lo que se establecen dobles e incluso triples jornadas laborales (Mejía-Arauz *et al.*, 2020), en

especial en los casos de mujeres con menos recursos económicos y pertenecientes a grupos más vulnerados: afroamericanas, indígenas, mujeres de edades avanzadas, trabajadoras domésticas y quienes se ubican en la ruralidad (Gómez *et al.*, 2021).

Teniendo en cuenta la variedad de familias que existen y dejando atrás la exclusividad del modelo de familia nuclear, el cual no considera a otros familiares, como abuelas y tías, que también son significativos en el acompañamiento al aprendizaje (Cerletti, 2010), en este artículo, se concibe a las familias en plural, para reconocer la diversidad existente. Ante esto, se plantea también que es necesario que las instituciones escolares reconozcan que sus directivos y docentes se relacionan con estudiantes que provienen no sólo de contextos y características variadas, sino que también hacen parte de núcleos familiares que no corresponden con el modelo tradicional.

La escuela es el entorno donde más tiempo pasan los niños y niñas después de sus hogares; por lo tanto, es importante que la relación entre escuela y familias sea incluyente. Sin embargo, hay evidencias de que no todas las familias son incluidas, lo cual puede tener implicaciones en el desempeño académico y la convivencia escolar (Perales, en prensa). Según investigaciones en el tema (Epstein, 2010; Moreno, 2010; Ortega y Cárcamo, 2018; Simón *et al.*, 2016), la relación de familias-escuela se reduce en muchos casos a la participación de los eventos específicos que organiza la institución, lo que limita la participación activa en la educación escolarizada de los estudiantes. Asimismo, hay factores como la diferencia entre los horarios familiares y los del plantel educativo, la falta de apertura o comunicación por parte de la escuela, que son obstáculos en su involucramiento (Rodríguez *et al.*, 2016).

Si bien la participación de las familias tiende a pensarse en términos de desinterés y sentido de la responsabilidad de las mismas, es importante reconocer que esta participación está fuertemente influida por las características de la relación familias-escuela y por la manera en que se ha construido la forma adecuada de participar. Según Deslandes (2019) hay tres diferentes factores que inciden en esta relación. El primero de ellos es el asociado a características de papás, mamás y la familia en general, e integra aspectos como el tamaño de cada familia, la estructura, el nivel de educación y sus

experiencias escolares, su etnia, y la relación que hay entre padres-madres e hijos, y –se agregaría– con las diferentes personas que forman parte de su cuidado. El segundo factor es el asociado a docentes y a la escuela, que integra el nivel de formación de cada docente, el entrenamiento que la escuela tenga en la relación familias-escuela y el estatus socioeconómico. Por último, están los factores asociados a los estudiantes, como la edad y el grado en el que se encuentra, el género, sus habilidades y la motivación.

En relación con las maneras de participación, es necesario reconocer que la forma en que se construye el ideal de involucramiento con las escuelas, se genera a partir de las características de las familias de clases dominantes, quienes establecen las reglas y formas de participación, concibiendo a las demás familias, las que están más lejos de las demandas de la escuela, como problemáticas (García *et al.*, 2015). La falta de participación de las familias se sigue asignando al déficit de las mismas –a sus carencias y falta de preparación o disposición para hacerlo–, sin visibilizar los problemas estructurales que afectan principalmente a las de contextos vulnerados, en situaciones de pobreza y exclusión social; ni considerar que también pueden aparecer obstáculos a partir de las prácticas escolares y la cultura que se genere en torno a la institución educativa (Baquedano-López *et al.*, 2013; Perales, en prensa).

Cerletti (2010), por ejemplo, presenta una investigación etnográfica desde esta perspectiva de inclusión, donde discute los supuestos que se proponen de la relación escuela-familia en un análisis sobre un programa de UNICEF que enfatiza la influencia de la relación escuela-familia en la calidad educativa. UNICEF plantea la participación como el acompañamiento a las tareas de casa o la presencia física en la escuela de las figuras parentales, haciendo sugerencias como la adaptación de un espacio físico destinado al estudio. Ante esto, Cerletti (2010) asegura que se está pensando en la familia nuclear, ya que muchos estudiantes no necesariamente están al cuidado y asesoramiento de su madre o padre en las labores escolares; además, las casas de la comunidad que hicieron parte de su estudio, pertenecientes a una zona rural, no se prestan para tener un lugar exclusivo para estudiar, ya que son espacios pequeños y, en ocasiones, habitados por familias compuestas. Este estudio refleja



la importancia de visibilizar las experiencias de cada familia y tener una apertura a la diversidad de condiciones que tienen para participar en la escuela y acompañar el aprendizaje.

Frente a esta diversidad, existe la necesidad de que, desde la escuela, se reconozcan estas condiciones y se entienda la experiencia de las familias no dominantes, visibilizando la intersección de categorías como raza, género, clase y migración (Baquedano-López *et al.*, 2013), para generar procesos de inclusión, entendidos como el involucramiento que respeta y potencia la diversidad, identifica las barreras que pueda haber en las culturas, en las políticas, y da mayor atención a quienes puedan estar en riesgo de exclusión (Simón y Barrios, 2019).

## LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES FAMILIAS-ESCUELA

La interseccionalidad es un enfoque teórico-metodológico que permite analizar la interacción de categorías sociales. Inicialmente, el término fue acuñado por Kimberlé Crenshaw en el ámbito jurídico con las categorías de raza y género, al analizar la situación de un grupo de mujeres negras trabajadoras de la empresa *General Motors* que estaban siendo doblemente oprimidas por su género y su raza (Viveros, 2016). Crenshaw (1991) expresa que había una lucha para politizar las experiencias de las mujeres y otra para politizar las de las personas de color, pero que estas dos se conectaban cuando se trataba de las luchas de las mujeres negras. A raíz de esto, su objetivo fue visibilizar que la experiencia de estas mujeres no se puede observar por separado en las categorías sociales que las afectan; como bien lo menciona la autora: “mi enfoque en las intersecciones de raza y género sólo resalta la necesidad de tener en cuenta múltiples motivos de identidad al considerar cómo se construye el mundo social”<sup>3</sup> (Crenshaw, 1991, p. 1245).

Conforme ha avanzado el análisis interseccional, al género y la raza se han sumado categorías como sexualidad, nación, edad, re-

<sup>3</sup> My focus on the intersections of race and gender only highlights the need to account for multiple grounds of identity when considering how the social world is constructed.

ligión o discapacidades, lo que amplió las discusiones en cuanto al papel que juegan dichas categorías en la sociedad (Thornton y Kohlman, 2012). Estas categorías no son biológicas ni naturales, son de invención social y se relacionan entre sí, actúan en un contexto específico, generan desigualdades articuladas y complejas que se reflejan en opresiones o privilegios (Platero, 2014; Yuval-Davis, 2006). Es decir que las categorías sociales dependen del espacio y tiempo en el que se encuentre cada persona o grupo social, ya que el análisis interseccional se puede realizar a nivel individual, grupal o social.

Tener un enfoque interseccional sirve para identificar el comportamiento multidimensional y multiestructural de la exclusión (Slee, 2011) y permite “reconocer los mecanismos que participan en su formación e institucionalización” (Ocampo, 2018, p. 40). La noción de relacionalidad, propuesta por Misra *et al.* (2021), plantea que las categorías sociales, al actuar como privilegios para alguna persona o grupo de personas, se vinculan con la desventaja de quienes no tienen esos privilegios, y causan de esta manera la opresión para personas o grupos más vulnerables. Esto se relaciona con lo que Vázquez (2020) advierte sobre las categorías sociales que privilegian a quienes pertenecen a lo hegemónico, creando dos grupos, el de “nosotros”, que son quienes hacen parte de la hegemonía, y “los otros”, refiriéndose a las personas que están más lejanas a la norma. En el campo de la relación familias-escuela, esto se traduce a que las familias con mayor participación son las que están privilegiadas por la intersección de sus categorías y las que no, están en situación de opresión.

En esta lógica, el análisis interseccional rescata el posicionamiento de personas o grupos dentro de la estructura social a partir de las categorías sociales. En este estudio en particular, esto se relaciona con la noción de clase social y con los principales capitales que están presentes en las estructuras sociales y escolares, los cuales sirven para explicar la organización de grupos con características y capitales similares (Bourdieu, 1987). El capital económico está relacionado con los bienes monetarios y objetos materiales que pueden ser representados por dinero; el capital social hace referencia a redes sociales, institucionalizadas o no, y cabe entenderlo como la pertenencia a grupos que crean conexiones que pueden ser para beneficio conjun-

to (Bourdieu, 1986). Por otro lado, el capital cultural se refleja en tres estados: el incorporado, que refiere el conocimiento que cada individuo tiene interiorizado; el objetivado, que está representado de forma física en posesiones como libros, obras de arte instrumentos, pero que necesariamente requieren de capital cultural incorporado para poder disfrutarlo, y el institucionalizado, que se ve reflejado en los títulos académicos que posea cada individuo (Bourdieu, s. f.). Los diferentes tipos de capitales en esta investigación se piensan en contexto familiar, partiendo de la persona principal cuidadora de cada estudiante.

Como se señalaba, la categoría de género es una de las bases de análisis de la interseccionalidad; en esta investigación se conecta estrechamente con la estructura familiar de la que se habló en el apartado anterior. Aquí el género se analiza en particular en relación con cómo se distribuyen los roles familiares y las cargas en relación con responsabilidades reproductivas, de cuidado y productivas (Mejía-Arauz *et al.*, 2020). Lo que implica que en la relación familias-escuela sean madres las que mayor involucramiento presentan tanto en el acompañamiento educativo, como teniendo presencia en las instituciones educativas, como se reportará en los resultados.

## METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter cualitativo y está desarrollada desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, ya que permite reconocer la importancia y el significado de una experiencia (Ayala, 2008), que en esta investigación se expresa en la relación familias-escuela durante la pandemia a través de la voz de docentes y madres de familia. Debido a la situación de confinamiento y distanciamiento social, el trabajo de campo se realizó a distancia: la búsqueda y elección de escuela se hizo de manera virtual, al igual que la recolección de datos, que se llevó a cabo mediante la plataforma *Zoom*.

La escuela pública primaria en la que se realizó la investigación está ubicada en Huamantla, Tlaxcala y cuenta con alrededor de 200 estudiantes con un grupo por grado. En el momento del trabajo de campo, pertenecía al programa Escuelas de Tiempo Completo y contaba con una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Re-

gular (USAER), que integra a un equipo liderado por una psicóloga y atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales. Una de las mayores problemáticas de la escuela es que tiene una infraestructura que no es adecuada para la cantidad de estudiantes, pues los espacios son reducidos y cada grado tiene un promedio de 40 estudiantes. La zona en que se encuentra ubicada la escuela también presenta problemas sociales como la conformación de pandillas, el consumo de drogas y alcohol.

Las familias que hacen parte de la institución, no son sólo de las colonias de las inmediaciones de la escuela, sino que provienen de otras partes de la ciudad. Su ingreso se debe a que la escuela adquirió popularidad dentro de la comunidad por los buenos resultados que estaba obteniendo y sus características particulares. Debido a esto, hay familias de diferentes clases sociales y con diversas ocupaciones; aunque las más comunes son obreros del corredor industrial que hay en los límites de la ciudad y pequeños comerciantes que tienen su negocio propio. La mayoría de las familias son originarias de Huamantla, aunque hay algunas que han llegado de otros estados de México. Las personas de la institución entrevistadas expresaron que, en cuanto a la conformación familiar de la comunidad escolar, menos de la mitad son hogares nucleares tradicionales. No se reporta la presencia de personas afrodescendientes o de pueblos originarios.

Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas semanales de alrededor de 20 minutos a dos docentes y a cuatro madres de familia y una al director. Éstas fueron realizadas entre noviembre de 2020 y marzo de 2021, obteniendo un total de 39 entrevistas entre las personas participantes, lo que permitió conocer a profundidad sus experiencias. Inicialmente se planteó tener una muestra de familias que tuvieran diferente nivel de participación en la escuela (alto, bajo, medio) para entender la diversidad de experiencias, pero debido al confinamiento, las entrevistas se llevaron a cabo sólo con los participantes que tenían acceso a Internet y a la plataforma *Zoom*. Estas familias con posibilidades de conectividad coincidieron con tener un grado mayor de participación, lo que permitió reconocer con profundidad las características y perfiles de las familias que son más activas en la escuela. La experiencia de las familias sin conectividad se conoció sólo de forma indirecta con los

relatos de docentes y las familias participantes que conocían casos cercanos, lo que representa una clara limitación de este estudio y muestra también una de las caras de la relación privilegio-opresión que ya se señalaba.

La participación de los actores educativos fue voluntaria e informada y en cada entrevista realizada se les pidió autorización para grabar y usar la información con un manejo confidencial y anónimo, por lo que los nombres referidos son seudónimos. En los resultados, M indica a las madres de familia y D al director y docentes, y se indica el número de entrevista. El cuadro 1 presenta las características de los participantes.

■ Cuadro 1. Características de los participantes

Participante	Familia	Hogar	Sexo	Rango de edad	Nivel de estudios	Ocupación
M1. Madre	Biparental homosexual	Nuclear	Mujer	46-50	Doctorado	Docente
M2. Madre	Biparental heterosexual	Nuclear	Mujer	30-35	Licenciatura	Docente y ama de casa
M3. Madre	Biparental heterosexual	Nuclear	Mujer	26-30	Preparatoria	Independiente y ama de casa
M4. Madre	Biparental, heterosexual	Compuesto	Mujer	30-35	Técnico	Independiente y ama de casa
D. Director	No se proporcionó información	No se proporcionó información	Hombre	50-55	Licenciatura	Director
D1. Docente	Biparental heterosexual		Hombre	46-50	Licenciatura	Docente
D2. Docente	Biparental heterosexual		Hombre	40-45	Licenciatura	Docente

Cada una de las entrevistas fue transcrita y codificada en el software Atlas.ti, siguiendo la lógica del análisis temático (Braun y Clarke, 2006). El análisis de los datos se dio durante febrero y julio de 2021, y fueron agrupados por temáticas comunes y generales; después se revisaron y reorganizaron en subgrupos. En el proceso se detectó que había factores en la relación familias-escuela que podían actuar para favorecer u obstaculizar la participación; asimismo, debido al análisis bajo la perspectiva interseccional, se identificaron

dentro de cada factor las categorías sociales que se intersecaban para que éstos actuaran en favor o contra la participación. A medida que se realizaba el análisis, se iba representando en un esquema (ver figura 1) que fue modificándose para visualizar la relación de las categorías sociales y la conexión que se entablaba con cada uno de los aspectos analizados.

Como parte de la metodología y la responsabilidad ética de la investigación, se realizó un encuentro con el cuerpo docente en mayo de 2022, en el que se presentaron los resultados cuidando la confidencialidad y se reflexionó conjuntamente sobre cómo desde la institución se podrían plantear alternativas que disminuyeran los obstáculos estructurales para la participación. También hubo un espacio de encuentro con las madres de forma individual ese mismo mes.

## PRINCIPALES HALLAZGOS

En el caso de esta investigación, los resultados del análisis muestran, principalmente, dos formas centrales de participación de las familias en relación con la escuela. La primera es la que se establece desde casa y en el diario vivir de las familias para apoyar el aprendizaje; aquí se incluyen aspectos como la creación de rutinas, el acompañamiento de tareas, la adecuación de espacios para las actividades escolares, el tiempo que dediquen al diálogo, el apoyo económico y los materiales o herramientas de las que dispongan para la educación en casa. Por otro lado, está la relación directa entre las familias y la escuela, que incluye la comunicación con docentes o con el director, las reuniones propuestas por parte de la institución que requieren la asistencia de familiares, como talleres o informes sobre los procesos de cada estudiante, así como el voluntariado en actividades de gestión u organización, como los comités (Boonk *et al.*, 2018; Ortega y Cárcamo, 2018; Valdés y Sánchez, 2016).

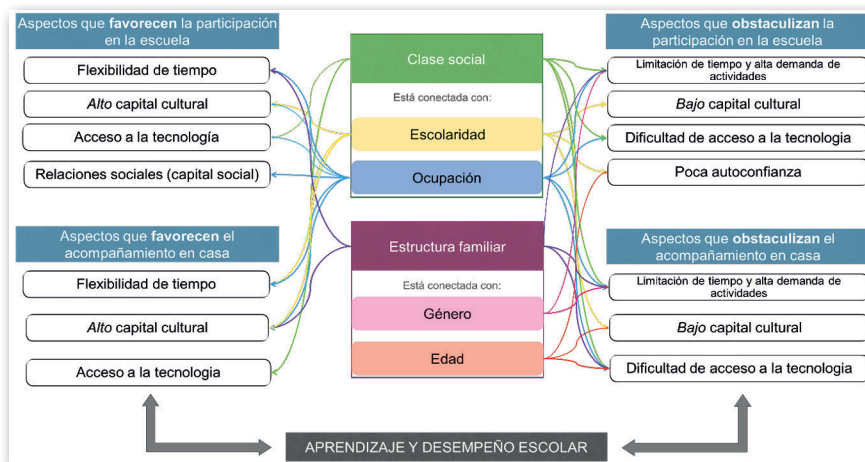
En estas formas la escuela comunica a las familias que es importante contar con su apoyo y se lo hacen saber constantemente, como lo destaca una de las madres entrevistadas: “Ellos siempre manejaron que la educación es de tres. Maestro, alumno y papá, siempre nos hacían el triángulo. En la punta siempre ponían al niño, al papá y a los maestros. Y decían que si uno no participaba como debe de ser, pues nada más no había avances” (E7.M3).

Si bien las familias tienen el conocimiento de que su participación es importante en el proceso educativo de cada estudiante, y que la escuela espera contar con su apoyo, en especial a partir del confinamiento por Covid-19, los resultados evidencian que la participación está planteada desde un estándar que hace que las familias que estén más lejanas a dicho estándar tengan mayores obstáculos para esta participación. Tanto en las entrevistas realizadas como en estudios sobre el tema (Moreno, 2010; Vaccotti, 2019; Valdés *et al.*, 2009), la falta de interés por parte de las familias se identifica como uno de los principales limitantes, pero desde una mirada interseccional, se puede plantear que aquellas familias cuyas características están más alejadas del ideal de familia que tienen las escuelas, encuentran más dificultades para involucrarse de la forma en que la escuela espera y eso se puede ver reflejado como desinterés. Esto genera que, en muchos casos, se conciben como problemas de actitud las desigualdades estructurales para estigmatizar y excluir a las familias (Carmona, 2014). Bajo esta lógica, a continuación se presenta un análisis a partir de la interacción de las categorías sociales, sobre los factores que favorecen u obstaculizan la relación familias-escuela y el acompañamiento que se da desde casa a los procesos educativos de cada estudiante.

## INTERACCIÓN DE CATEGORÍAS SOCIALES PARA FAVORECER U OBSTACULIZAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

En la figura 1 se muestran los aspectos que favorecen u obstaculizan la relación familias-escuela, tanto en el acompañamiento al aprendizaje en casa, como en la participación en la institución, los cuales, a su vez, se relacionan con categorías sociales que se intersecan entre sí. Si bien esos aspectos emergen de los datos de forma inductiva y son fluidos y contingentes a situaciones personales, familiares, institucionales y contextuales, en este artículo se hace un esfuerzo para hacer énfasis en la manera en que las diferentes categorías sociales se vinculan entre sí en relación con la participación, y se utiliza esta estructura como base. Las dos categorías centrales que se identificaron fueron clase social y estructura familiar, pero éstas, a la vez, están conectadas con otras dos categorías: escolaridad y ocupación, y género y edad.

■ Figura 1. Aspectos que favorecen u obstaculizan la participación en la escuela y el acompañamiento en casa



Fuente: elaboración propia.

En relación con la clase social y, en particular, con su conexión con el capital económico, se vio que los ingresos del hogar varían de una familia a otra y, si bien con la llegada de la pandemia hubo familias que no tuvieron cambios, otras se enfrentaron a problemáticas económicas importantes. Esta categoría, en el escenario analizado, está conectada con la escolaridad y la ocupación de los integrantes de las familias, ya que en varios casos el grado de escolaridad u ocupación de los padres y las madres está directamente relacionado con los ingresos familiares.

Por su parte, la categoría de estructura familiar corresponde a la forma en que se concibe a la familia y su conformación que, como se ha expuesto, es muy diversa. Pero a pesar de esto, todavía existe un imaginario social que referencia la familia “normal” con el modelo tradicional: biparental, heterosexual, con hijos e hijas. Esta concepción puede afectar para que las familias que no estén dentro de este modelo sean catalogadas de manera diferente e incluso discriminatorio, como lo expresa un docente: “cuando te estaba hablando de que son familias disfuncionales es de que obviamente la célula de la familia está desintegrada” (E2.D1). Se refieren como no funcionales las familias que no responden a este modelo, incluso cuando son gran parte de la comunidad educativa, como es el caso de la escuela



analizada, pues “más de un cincuenta por ciento son familias disfuncionales” (E2.D1).

De forma interrelacionada con la estructura familiar, hay otras dos categorías que tienen un rol relevante. Por un lado, se encuentra la categoría de género, que involucra la distribución de labores dentro del hogar y las responsabilidades con las labores de crianza y educación. Sumada a ésta, la edad de las madres, padres o cuidadores principales aparece como un factor que, al interactuar con otras categorías, también tiene relación en la participación de las familias.

Es importante señalar que clase social, escolaridad, ocupación, estructura familiar, género y edad son categorías que no son inamovibles y que la experiencia de cada familia depende de la forma en que dichas categorías se relacionen entre sí. Las categorías también funcionan de acuerdo con el contexto, por lo que, en este caso, los participantes entrevistados de la escuela de Huamantla narraron sus experiencias particulares considerando los cambios que trajo la pandemia para cada familia. A continuación, cada uno de los aspectos que actúan obstaculizando o favoreciendo la participación serán presentados en un análisis que identifica cómo están relacionados con las categorías sociales especificadas.

### **Disposición de tiempo**

El tiempo es un aspecto que la escuela demanda para entablar una mejor relación. Para participar en reuniones, talleres, conversaciones, entregas de informes o demás actividades, la escuela requería de la presencia de las familias y, a su vez, en casa, piden acompañamiento de tareas y rutinas. En época de confinamiento, las familias se convirtieron en las mayores guías en los procesos educativos. En el caso de esta escuela, cada grado tenía un grupo en *WhatsApp* por el que se asignaban las tareas y se enviaban evidencias por parte de los estudiantes. Pero los responsables de la comunicación, que integraban el *chat*, eran el docente y un representante de la familia, que en la mayoría de los casos era la madre. A raíz de esto, fue responsabilidad de las mamás comunicar a sus hijos e hijas las actividades escolares que debían realizar y llevar seguimiento de las mismas.

Bajo estas condiciones, la flexibilidad de tiempo en las familias se convierte en un aspecto que favorece la participación, ya que aquellas que tienen esta disponibilidad, tienen mayor oportunidad de asistir a reuniones en los horarios propuestos por la escuela, ya sea de forma presencial o virtual. Asimismo, tienen mayor posibilidad de acompañar en casa, tanto en clases virtuales como en las actividades que requieran del apoyo de algún adulto. Esta flexibilidad de tiempo está ligada a la ocupación de los familiares y, a la vez, se relaciona con la estructura familiar, si la familia está conformada por dos adultos o más, se pueden apoyar para participar, e incluso, si por factores laborales uno no puede asistir, otro familiar sí, o pueden turnarse los permisos de asistencia. Al tener apoyo en otros adultos de la familia, como tías o abuelas, se pueden buscar alternativas para tener mayor disponibilidad de tiempo y participar.

Por el contrario, para las familias que están limitadas en su disponibilidad de tiempo resulta más difícil relacionarse con la escuela y acompañar en casa. Hay familias que, por su ocupación laboral, no pueden adecuarse a los horarios que la escuela maneja, por ejemplo, una mamá relata que en época de pandemia hicieron talleres de educación emocional para las familias a las 11:00 de la mañana (E5.M3). Incluso el director dice que los comités en los que participan familiares requieren mucho tiempo (E1.D). Para familiares que cumplen un horario laboral estricto, es difícil adecuarse a los tiempos que se necesitan, como lo narra un docente:

(los familiares) tienen que trabajar, que no tienen tiempo. Y luego tú sabes bien que en algunos trabajos, pues no les dan permiso. O sea, nada más están... en trabajos eventuales y ahí sabes que los patronos: “Bueno, vienes a trabajar”, “no tienes permiso”, “o tu trabajo o tus hijos...” no es como nosotros los maestros, pido un permiso, me lo otorgan, me retiro y no pasa nada, pero como ellos están, tú sabes bien que un trabajo es informal, pues los explotan... por ejemplo, uno de ellos me dice “profe es que no puedo... apóyame, por favor, mándeme una llamadita o un mensaje, no puedo estar viniendo es que me manda a despedir y es el único trabajo que tengo y el único sustento y tanto me costó para poder adquirirlo” (E2.D2).

En este tipo de casos, la ocupación desde una situación de precariedad laboral, con lo que se liga a la clase social, obstaculizan la participación, pero también se entrecruza con la estructura familiar porque no cuentan con alguna persona extra que los pueda apoyar participando en la escuela o acompañando en casa, como el siguiente caso, que describe un docente sobre una madre que además tiene jornadas laborales muy extensas:

Hay una madre de familia que me manda un mensaje, “sabe qué profe, apenas acabo de llegar de trabajar” y dice: “¿mañana le puedo mandar las actividades?” Y me manda “profe no se los pude mandar, tuve que entrar a las ocho de la mañana” y bueno, son cosas que, imagínate, ¿cómo se organizan? No se pueden organizar (E3.D2).

Otra situación que presentan las familias y que se incrementó con la llegada del Covid-19 es el alta demanda de actividades, por ejemplo, el cuidado de otros familiares, como lo explica un docente:

A mí me avisan “profe, que no voy a estar al pendiente de mi hijo, no está al pendiente de mi niña porque tengo que ir a cuidar a mi papá o mi mamá”. Digo “no se preocupe. Primero ante cualquier cosa, primero está su salud”. En este caso yo no me voy a poner exigente. No, jamás. Hay que comprender, ¿no? Entonces digo “vaya, cuide su papá y primero Dios que se recupere a su mamá, ya sus niños que me vayan entregando lo que ellos comprendan”. Y bien. Y sí se ve la diferencia. Porque ahorita que reviso sus trabajos están incompletos (E7.D2).

El tener alta demanda de actividades vuelve a conectarse con la clase social, ya que no tener recursos económicos con los que pagar para que otros puedan hacer las actividades requeridas, implica que las familias asumen todo; en especial las mamás, a quienes se les duplican e incluso triplican las actividades, por lo que además de la clase social, la categoría de género interactúa para obstaculizar la participación. Esto, en ocasiones, se ve reflejado en el desempeño escolar de los estudiantes, como lo comentaba el docente en la cita

anterior, y lo manifiesta una de las madres que dice que ha visto mejoras desde que dedica más tiempo a acompañar a su hija, ya que su esposo es quien trabaja fuera, ella ejerce su trabajo desde casa y se responsabiliza de las labores del hogar, pero aun así, puede acompañar el proceso educativo de su hija:

ella me dice “pero me tienes que seguir aquí apoyando ¿eh, má?”. Sí hija, sí, ya estoy. Y a veces ya se va más rápido, ya lo hace solita, empieza con la otra actividad, pero es el que te vean ser, que vean la cercanía. Lo mejor, pues con el maestro no se puede, pero pues yo estoy aquí, digo bueno, tengo la fortuna de estar aquí porque hay mamás que, pues, tienen que salir a trabajar desde la mañana hasta las seis y luego llegan y la comida y tanta cosa, pues no les da tiempo. Y entonces llego a agradecer que puedo estar aquí (E.6.M3).

### Capital cultural

El capital cultural apareció como un factor importante para la participación tanto en casa como en la escuela. Tener un capital cultural “alto” o relevante para la escuela favorece la relación al estar más cercano a los intereses de la institución educativa y lo que se le pueda aportar a la misma (Robledo-Ramón *et al.*, 2009). Se dio el caso de una madre que posee conocimientos que son bien recibidos por la escuela, como lo señala un docente: “Aparte de ser doctora, no sé el doctorado en qué lo tenga, pero es que ella es igual atleta de alto rendimiento en atletismo. Así es que sabe de nutrición, sabe de ejercicio, de lo que no te imaginas. Eso me encanta” (E8.D1).

El caso que menciona el docente es el de una mamá que cuenta con altos niveles de educación y su posición laboral es valorada positivamente por parte de la escuela, así que la escolaridad y la ocupación son categorías que interactúan para favorecer la relación de las familias con la escuela y el acompañamiento en casa para hacer seguimiento de las temáticas que el estudiantado está aprendiendo. Para las familias tener un capital que es considerado “alto” por los docentes y el director, genera también una sensación de seguridad al relacionarse y aportar ideas a la escuela, porque sienten que las escuchan y las tienen en cuenta (E4.M1).

Asimismo, la categoría de estructura familiar interactúa con el capital cultural para favorecer el acompañamiento en casa, como lo narra otra de las madres entrevistadas:

tenemos la oportunidad de contar con mis hermanas cerca, entonces, una de ellas, en cuestión de matemáticas, le enseña, le explica y le explica de una manera en la que él entiende muy bien y en cuestión de historia geografía y todo eso, si hay dudas o yo estoy ocupada en alguna cosa, mi otra hermana me da también la oportunidad de compartir con él sus clases, entonces le explica y le apoya también, mis hermanas un poco en cuestión de las tareas, cuando ya no sé ni por donde, vienen en relevo... compartimos, en ese sentido no me puedo yo así como que dar jalones de greña mucho porque sí... comparto con ellas y con mi esposo (E1.M2).

En este caso hay un apoyo no sólo en el núcleo familiar, sino con las tías del estudiante, con lo que la estructura familiar potencia el capital cultural que hay en casa para apoyar el aprendizaje y desempeño del estudiante en la escuela, en otros casos analizados, las hermanas o hermanos mayores que explican temas o acompañan actividades también refuerzan este capital. De la misma forma en que el capital cultural puede favorecer la participación, también puede obstaculizarla cuando no es el adecuado para la escuela. Una madre que es participante activa, al preguntarle si le dan la misma oportunidad de participar a todas las familias, responde lo siguiente:

yo pienso que a lo mejor no de la misma manera, o sea, como que el director más bien ubica quién crees que puede darle como más apoyo global y estos saberes que son importantes, pero esconden no, digamos, de menor cobertura hacia todos, como que sí salen un poco invisibilizados pienso... como que hay la intención, pero no se consolida esa intención de que se recuperen los saberes cotidianos de la gente (E2.M1).

La mamá refiere los *saberes importantes*, que son elegidos o clasificados de esta manera bajo la perspectiva del director y de la escuela; éstos son más tenidos en cuenta y, por ende, las familias que no

tienen esos saberes importantes son invisibilizadas, son familias que se alejan de la norma escolar y que no tienen la misma oportunidad de participación (Martín *et al.*, 2014) o son tenidas menos en cuenta. Esto, a la vez, puede verse reflejado en inseguridad por parte de las familias a la hora de asistir a la escuela y de acompañar en casa; el tener una escolaridad baja y un capital cultural “bajo”, según la perspectiva de la escuela, puede generar inseguridad o miedo (E1.D y E2.D1) (Perales, en prensa).

Tanto para el acompañamiento en casa como para participar en la escuela, el no contar con algunos conocimientos y habilidades específicas puede ser un factor que obstaculice la participación, por ejemplo, el saber leer y escribir tiene un papel fundamental, como lo señala un docente: “hemos tenido papás que no saben leer ni escribir y, bueno, igual nos topamos con los tutores que son los abuelos y hay abuelos, igual, que no saben leer ni escribir” (E2.D2). Aquí se ve que, además de la escolaridad, entra una tercera categoría que es la edad, en la que se considera que algunas personas mayores no tienen los conocimientos requeridos para acompañar la escolarización. En época de pandemia también se refleja este aspecto: “dos de ellos (estudiantes) que sus papás, les dio lo de Covid y los mandaron con la abuelita... Y, lógicamente, pues la abuelita no, no es la misma exigencia... No le entienden a las actividades” (E3.D2).

De esta forma, la escuela requiere de ciertos conocimientos y habilidades de parte de las familias para que acompañen tanto en casa como en escuela, pero al no contar con ellos, no hay opciones alternativas o guía de parte de la escuela para que haya una forma diferente de participación. Un ejemplo claro es una actividad en que un miembro de cada familia preparaba una lectura para compartir en la escuela con toda la clase, al preguntar qué manejo se daba si algún familiar no tenía el conocimiento para hacerlo, ésta fue la respuesta del docente:

no les exijo, ya si un padre... o el abuelo me dice “yo no puedo por esa situación”, bueno, entonces yo tomo otro padre de familia, ¿sí?, o sea, nunca hago el niño que se exhiba o exhibir a un padre, sino que reemplazamos o, en dado caso que el día viernes le tocaba a Alejandro... bueno, pues yo tengo que hacer la actividad, ¿sí?, y

ya, este... se pospone, ya nada más les digo que vamos a posponer la participación de Alejandro, y así nos vamos (E.2.P).

En este sentido, no se percibe de parte de la escuela una intención de incluir, sino que simplemente se omite la participación de las familias que no tienen el capital cultural que la institución valora, lo que causa la exclusión de experiencias, saberes tradicionales y cotidianos, que pertenecen a las familias que están más lejanas a las demandas de la escuela.

### **Acceso a la tecnología**

Si bien la tecnología ya hacía parte de la educación, después de la pandemia se convirtió en un medio esencial para que el estudiantado pudiera continuar con sus labores académicas y se convirtió en el único medio de interacción entre las familias y la escuela. Por eso el acceso a ésta se convirtió en un factor muy importante para comunicarse, dar continuidad pedagógica y mantener la comunicación, pero a la vez, causó desigualdad debido a la falta de acceso a la misma (Mancera *et al.*, 2020). La situación con la que se enfrentó la escuela analizada, es que no todas las familias podían usar herramientas tecnológicas: “no tienen acceso a Internet, o no tienen teléfonos, ¿sí?, no tienen, por lo mismo, no tienen computadora, no tienen *tablets*, no tienen teléfono y los únicos que tienen teléfono son los papás, y los papás, al irse a trabajar, se llevan los teléfonos” (E3.D1).

La situación económica de algunas familias les impide tener aparatos electrónicos, por lo que aquí interactúan dos categorías para obstaculizar su participación y el acompañamiento al aprendizaje: la clase social y la ocupación. Incluso familias que pudieron trabajar desde casa tenían dificultad para coordinar tiempos entre cada uno de los miembros de la familia para usar la herramienta que tuvieran, ya fuera computador o celular, como lo señala una mamá entrevistada: “ahí nos dedicamos un poquito de tiempo y nos peleamos la máquina de que ‘te toca a ti, me toca a mí’, a nuestro horario, pero, bueno, ahí estamos, tratando de cumplir lo que se pueda... una computadora, una laptop para ambas actividades, para todos” (E1.M2).

Asimismo, se presentaron casos de familiares que no sabían cómo manejar los programas, las plataformas o incluso no tenían conocimiento del manejo del computador (E3.D1). En algunos casos sucedió que las niñas y niños tuvieron que quedarse con sus abuelos, los cuales no contaban con conexión, aparatos electrónicos, o el conocimiento para su uso. Así que la categoría de edad y estructura familiar también se relacionan para obstaculizar la participación en este aspecto.

Por el contrario, las familias que tenían herramientas, conectividad y conocimiento para poder acceder a la tecnología tuvieron la posibilidad de continuar de manera más sencilla con sus actividades escolares, hacer seguimiento de trabajos, asistir a reuniones, apoyar en casa e incluso buscar otras fuentes de información por medio de Internet, lo que demuestra la importancia del capital cultural. Una mamá en esta situación, hace una reflexión sobre los posibles obstáculos a los que se podrían enfrentar algunas familias:

No sé los motivos por los cuales los otros papás no se conecten, puede ser falta de tiempo, que están en el trabajo; a lo mejor no tienen espacio en su teléfono para instalar la aplicación del *Zoom*. O también hay papás que no le saben a la tecnología o... otros que simplemente igual no tienen dinero para una recarga. No sé cuánto jale el *Zoom* de datos... A veces igual no nos damos cuenta de otros problemas porque nosotros no los tenemos. Entonces, no sabemos cuáles sean las razones por las cuales ellos no se conecten (E.4.M4).

### **Capital social**

Se encontró que el capital social, como se señalaba, corresponde a la pertenencia a grupos y a la capacidad de hacer uso de redes sociales (Bourdieu, 1986), un aspecto que principalmente favorece en la participación, pues tener la posibilidad de facilitar contactos que beneficien a la escuela es valorada por parte de la institución, como lo narra una de las madres:

cuando yo llegué acá, organizamos una visita a la U. [universidad], que toda la escuela fue y visitó la U. y yo organicé todo allá, todos



mis compañeros maestros, a los de inglés, a los de psicología, a las biólogas, a la de actividades deportivas, a la de actividades artísticas, a la de teatro... hicimos como una especie de estaciones, los niños iban rotando media hora en cada estación... Y otros de mis alumnos se dedicaron a conducir los grupos y a organizarlos y a ellos les sirvió mucho para trabajar con otra población... Entonces, esa experiencia la recuerdan mucho, los niños de la escuela (E1.M1).

Éste es un caso en el que, gracias a la ocupación de esta madre de familia, se aprovecharon las relaciones sociales para hacer algo en favor de la escuela, pero los resultados mostraron que han tenido otras actividades que surgen a raíz de la ocupación de los familiares. Las familias que cuentan con este tipo de contactos son favorecidas en la relación con la escuela e incluso sienten que las tienen más en cuenta, así lo expresa una de las madres:

yo pienso que sí tiene que ver un poco o mucho con quién soy yo, con el significado que tienen de mí. Yo, la verdad, no tengo esas cuestiones de que, “ay, háganme caso porque tengo un grado”... y entonces, yo sí siento que es por ahí, ajá, porque sí creo que él (el director) como que busca, y también cree que luego la gente tenemos buenas ideas, yo pienso, ¿no?, pero también por quién eres (E4.M1).

Así, la principal categoría que aparece relacionada con el capital social es la ocupación, que favorece a las familias que tienen la forma de promover beneficios a la escuela y el estudiantado. Estas familias destacan ante las demás y su participación es reforzada al ser tenidas en cuenta. Incluso se evidenció que es un filtro importante para que las familias se integren a la escuela, ya que la cantidad de solicitudes de ingreso es mayor al cupo máximo, así que los contactos que tengan dentro, ya sea con directivos u otras familias, o lo que puedan brindar a la escuela, actúan en favor de que sus hijos sean aceptados. Aunque los datos no evidencian lo que sucede en el lado contrario, en que el capital social de las familias no trabaja en beneficio de la escuela, se puede inferir que su participación no se incentiva a partir de dicho aspecto.

## Autoconfianza

El nivel de autoconfianza aparece como un factor importante en la relación que se establece con la escuela (Perales, en prensa). La clase social, el nivel de escolaridad, la ocupación e incluso la edad son categorías que se intersectan y construyen una base diferente de confianza para cada familia que favorece u obstaculiza su participación, e influye sustancialmente en la asistencia a diferentes espacios, como lo expresa un docente: “educación especial hace muchos proyectos para trabajar con los padres y luego no nos llegan. Pero no llegan por un... por temor. Sí, porque se sienten exhibidos” (E1.D).

Es importante señalar que estos factores no son tan evidentes para la escuela porque no se indaga al respecto. Las familias que se encuentran en una posición de privilegio y que tienen un nivel de autoconfianza mayor, se fortalecen al tener un buen recibimiento y aprobación de sus aportes y participación, lo que no sucede con las familias que no responden al estándar que se establece en la relación familias-escuela, llegando a ser invisibilizadas, alegando desinterés o irresponsabilidad. Este factor en particular necesita de mayor ampliación en futuras investigaciones, y contar con las experiencias de las familias que no tienen tanta participación y que son catalogadas como ausentes o desinteresadas.

## IMPLICACIONES DE LA INTERSECCIÓN DE CATEGORÍAS SOCIALES PARA LA PARTICIPACIÓN

Con base en los resultados obtenidos, se puede señalar que la relación familias-escuela se posiciona a partir de las experiencias de las familias que más se adaptan a lo que requiere la escuela y de esta forma se van estableciendo “legitimidades declaradas” (García *et al.*, 2015) para su participación. Bajo esta lógica, en este apartado se hace una breve reflexión sobre las implicaciones que esto trae para la inclusión y cómo la experiencia de cada familia está atravesada por los diferentes aspectos señalados. Se encontró que, aunque la escuela reconoce la variedad de familias que componen su comunidad educativa y la importancia de su participación en la institución y en el aprendizaje de sus estudiantes, en la práctica, se

presentan acciones y pensamientos que se plantean desde lo hegemónico, lo que hace que la relación familias-escuela no sea inclusiva. Eso genera que la experiencia de participación para las familias que se adaptan a lo establecido se facilite, que en términos interseccionales se considera una situación de privilegio y, por el contrario, que las familias que están más lejanas de lo hegemónico tengan más obstáculos, lo que puede constituirse en una situación de opresión (Vázquez, 2020) y refleja la relacionalidad que señalan Misra *et al.* (2021).

Para las familias que cuentan con capital social, económico, humano o cultural, la relación, oportunidades y posicionamiento en la sociedad se facilita, contrario a lo que sucede con las familias de bajo capital, que tienden a sufrir exclusión (López y Tedesco, 2002). Tener una mirada interseccional permite reconocer cuáles son las categorías sociales que atraviesan las experiencias situadas y contextualizadas de las familias que no son dominantes y las que sí lo son. Para la institución educativa en la que se desarrolló esta investigación, las categorías de clase social y estructura familiar son las que más presencia tuvieron para explicar la participación; sin embargo, las vinculaciones de las categorías, al ser relacionales, dependen del contexto específico y de las formas que adoptan las relaciones (Platero, 2014).

Como se vio, la clase social se vuelve importante, en especial en la intersección con otras categorías, porque está relacionada con factores que posibilitan la participación, uno de los más importantes, la disposición de tiempo, pues para involucrarse en actividades escolares o para acompañar en los procesos educativos desde casa, las familias necesitan contar con tiempos específicos de los que en ocasiones no disponen por sus horarios de trabajo, las largas jornadas y la presión de encontrar sustento económico, o lo que Gómez (2019, p. 113) llamaría “la urgencia de asegurar la supervivencia cotidiana”, la cual se aumentó con la situación causada por el Covid-19. Asimismo, hay características como la disposición de espacio y el acceso o no a la tecnología que también se relacionan con la clase social e influyen en la participación. Por otro lado, la categoría de estructura familiar cobra importancia porque desde la escuela se tiene un imaginario de lo que debería ser la familia y, como se ve en

esta investigación, se establece la participación dejando por fuera las múltiples variaciones que puede haber en cuanto a roles de género, edad, composición, número de hijos o de adultos u otras características que pueden tomar importancia según el contexto.

Se reconoce, por tanto, que la forma en que interactúan estas categorías entre sí y en relación con el contexto, es la que construye la experiencia de participación (Platero, 2014), es decir, que, la clase social o estructura familiar por sí solas no reflejan la experiencia de estas familias, pero su interacción nos permite explicar mejor cómo las familias se posicionan de manera diferenciada frente a la escuela según sus configuraciones. Un ejemplo concreto es el caso de una familia que no tiene una estructura familiar hegemónica, ya que está conformada por una pareja del mismo sexo, pero su capital social, cultural, y económico es acorde e incluso superior que lo que espera la escuela; por ende, la participación de esta familia es mayor en comparación con otras que tienen capitales culturales, sociales y económicos más bajos, aun cuando no tienen una estructura familiar tradicional.

Poner la mirada en las experiencias particulares de las familias para participar en la escuela y acompañar los procesos educativos de sus hijos a través de una perspectiva interseccional, hace evidente que la participación se sigue planteando desde el déficit de las familias (Baquedano-López *et al.*, 2013; Perales, en prensa) y que las condiciones que se presentan en la manera en que se organiza esta participación, no incluye efectivamente a toda la comunidad. Para los docentes, la participación de familias permite dar continuidad en los procesos que se desarrollan desde la escuela facilitando su labor (Valdés y Sánchez, 2016), pero si no hay un reconocimiento a los obstáculos que estructuralmente se establecen, seguirán presentándose situaciones de exclusión que impidan a ciertas familias involucrarse en la escuela y en el acompañamiento al aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Este artículo presentó una investigación que se llevó a cabo en una época de confinamiento social que situó a las familias en un papel central dentro de la educación. La investigación hizo un análisis de la relación familias-escuela desde un enfoque interseccional, con el

fin de entender cómo la interacción de las categorías sociales facilitaba u obstaculizaba la participación de familias diversas y sus implicaciones para la inclusión de la diversidad de familias.

Los resultados muestran que las categorías sociales que más prevalecen en la escuela estudiada —que es urbana, primaria y con un índice de marginación medio— fueron clase social y estructura familiar, y se argumenta que la interacción de estas categorías juega un papel importante en la inclusión o exclusión de las familias pertenecientes a esta comunidad. En el marco más amplio del proyecto de investigación, se encuentra que en escuelas en contextos y con características diferentes se presentan otras categorías centrales que interactúan para facilitar u obstaculizar la relación familias-escuela, y se analiza cómo éstas actúan para generar privilegios u opresiones y sus implicaciones para la inclusión.

Es importante hacer notar que, el hecho de que se haya realizado la investigación sólo con familias que tuvieran acceso a Internet, las cuales, por las condiciones ya explicadas, también se reconocen como participativas, resulta una fuerte limitante para explorar las diferentes experiencias de familias consideradas no participativas y es un área que debe ser investigada en futuros estudios. Se reconoce que esto es también un reflejo de cómo funciona a nivel estructural la opresión, con situaciones que impiden un acceso parejo y oportunidades de participación equitativas. Resulta en extremo importante, en este sentido, continuar con investigaciones desde un enfoque interseccional focalizando las situaciones de las familias vulneradas.

Por último, este artículo busca visibilizar la necesidad de analizar las familias en su diversidad, para comprender y hacer frente de una manera más compleja a los obstáculos que puedan encontrar en su involucramiento, de manera que sea posible desarrollar una perspectiva de inclusión que efectivamente distribuya el poder de manera más horizontal y construya oportunidades diversas de establecer relaciones participativas desde y con la escuela.

## REFERENCIAS

- Albalá, M., y Guido, J. I. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: Posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Esp.), 173-194.

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., y Hernández, S. J. (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>
- Boonk, L., Gijssels, H., Ritzen, H., y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bourdieu, P. (s. f.). *Los tres estados del capital cultural*. 5. <https://sociologiac.net/Biblio/Bourdieu/Los tres estados del capital cultural.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). *Las formas del capital (Poder, derecho y clases sociales)*. [https://www.academia.edu/36829614/\\_Bourdieu\\_Pierre\\_Las\\_formas\\_del\\_capital\\_Poder\\_derecho\\_y\\_clases\\_sociales\\_](https://www.academia.edu/36829614/_Bourdieu_Pierre_Las_formas_del_capital_Poder_derecho_y_clases_sociales_)
- Bourdieu, P. (1987). What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence Of Groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-17.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Capulín, R., Díaz, K., y Román, R., (2016). El concepto de familia en México: Una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia Ergo Sum*, 23(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>
- Carmona, C. A. (2014). Familia, escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *RASE*, 7(2), 395-409.
- Cerletti, L., (2010). Familias y escuelas: Aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia”. *Intersecciones en Antropología*, 11, 185-198.
- Cho, S., Crenshaw, K., y McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Collins, H., (2000). *Black feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Londres: Routledge.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- 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/rife.48.1.2019.11-18>
- Epstein, J., (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, M., Antolínez-Domínguez, I., y Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: Representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 69, 181-211. <https://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3643>
- Gómez, D., Morales, J., y Martínez, M. (2021). Cuidados en tiempos de pandemia: Un estudio sobre mujeres indígenas de Oaxaca. *Región y sociedad*, 33, e1490. <https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1490>
- Gómez, M., (2019). De la alianza escuela-familia al trabajo en redes y la creación de utopías colectivas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(29), 105-118.
- Gómez-Gloria, J., y Chaparro, A. A. C. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: Experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica*, 57, ei1276. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-016)
- Hall, K., Cremin, T., Comber, B., y Moll, L. (2016). *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Mapas. Características de los hogares*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/temas/hogares/>
- López, N., y Tedesco, J., (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Mancera, C., Serna, L., y Barrios, M. (2020). Pandemia: Maestros, tecnología y desigualdad. *Nexos, Distancia por tiempos*. <https://educacion.nexos.com.mx/pandemia-maestros-tecnologia-y-desigualdad/>
- Martín, E., Río, M., y Carvajal, P. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 429-448.

- Mejía-Arauz, R., Alcalá, L., Flores, C., Castillejos, L., Dávalos, G., Rosas, M., López, L., Segura, R., Saucedo, M., González, V., López, T., Otero, F., González, I., Loyo, L., Jáuregui, L., y Muldoon, T. (2020). *Organización familiar en la vida urbana*. México: ITESO.
- Misra, J., Curington, C., y Green, V. (2021). Methods of intersectional research. *Sociological Spectrum*, 41(1), 9-28. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1791772>
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de currículum y profesorado*, 14(2), 235-249.
- Navarrete, Z., Manzanilla, H., y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Esp.), 143-172.
- Ocampo, A. (2018). *Interseccionalidad y derecho a la lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la "ciudadanía" y el "fomento de la lectura" desde una perspectiva de Educación Inclusiva*. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5580>
- Ortega, M., y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Oyarzún, J., Parcerisa, L., y Carrasco, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), 87-98. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537>
- Perales Franco, C. (en prensa). *School-community Relationships. A Study of School Convivencia in Mexico*. México: Universidad Iberoamericana
- Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Río Ruiz, M. Á. (2010). No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista Española De Sociología*, (14). <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65180>
- Robledo-Ramón, P., García-Sánchez, J., y Díez-González, C. (2009). La edad y el nivel cultural-educativo de los padres como factores relacio-



- dados con la implicación en la educación de los hijos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 485-492.
- Rodríguez, B., Amaya, R., y Rodrigo, M. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Schmelkes, S. (2020, 15 de octubre). #REVISTAIBERO Educación y pandemia: crisis social, desigualdades y estragos. *La Mirada de la Academia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/prensa/revistaibero-educacion-y-pandemia-crisis-social-desigualdades-y-estragos>
- Simón, C., y Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Slee, R. (2011). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.
- Thornton, B., y Kohlman, M. (2012). Intersectionality: A Transformative Paradigm in Feminist Theory and Social Justice. En S. Hesse-Biber (ed.), *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis* (pp. 154-174). California: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483384740.n8>
- Treviño, E., Miranda, C., Hernández, M., y Villalobos, C. (2021). Clase social y estrategias parentales de apoyo a los estudiantes en pandemia. Resultados para Chile del International Covid-19 Impact on Parental Engagement Study. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 117-133. <https://doi.org/10.35362/rie8614449>
- Vaccotti, R. (2019). La relación familia-institución educativa en enseñanza media: Perspectivas de docentes de secundaria. *Páginas de Educación*, 12(1), 164. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1787>
- Valdés, Á., Pavón, M., y Sánchez, P. A. S. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 18. <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

- Valdés, Á., y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación Teachers' Beliefs about Family Involvement in Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412016000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200008&lng=es&tlng=es).
- Vázquez, R. (2020). La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., y Gillborn, D. (2012) Intersectional work and precarious positionings: Black middle-class parents and their encounters with schools in England. *International Studies in Sociology of Education*, 22(3), 259-276, <https://dx.doi.org/10.1080/09620214.2012.744214>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>