



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Aproximaciones interseccionales a la participación de las familias en el contexto de la COVID-19

Cristina Perales Franco

Universidad Iberoamericana Ciudad de México
cristina.perales@ibero.mx

Érika Paola Muñoz Rodríguez

Universidad Iberoamericana Ciudad de México
erikap.muro@gmail.com

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Familia-escuela durante la contingencia sanitaria por la COVID-19.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

La relación familias-escuelas es fundamental en los procesos educativos por su vínculo con el logro educativo, entre otros aspectos ligados a la escolarización y el aprendizaje. Ante la actual situación de pandemia las familias se han vuelto responsables de la educación de los y las estudiantes, y responden a esta nueva demanda desde sus condiciones y experiencias particulares, las cuales se entrecruzan con categorías estructurales como el género, la clase social, la edad o la etnicidad. Esta ponencia presenta los resultados parciales de un análisis interseccional de la relación familias-escuela en el contexto de emergencia sanitaria por la COVID-19 en cuatro escuelas primarias públicas mexicanas. La investigación propuesta es de corte cualitativo y está orientada por un enfoque fenomenológico y un análisis temático. Se presentan las características generales del enfoque interseccional, la descripción de la metodología y un análisis inicial en una escuela en el estado de Tlaxcala. Este análisis muestra como la clase social, el género y la edad son categorías que se intersecan y dan forma a la experiencia de acompañamiento al aprendizaje que cada familia tiene y a la manera en que se relaciona con la escuela.

Palabras clave: *participación de familias, relación familia-escuela, interseccionalidad, escuela primaria, COVID-19.*

Introducción

Esta ponencia presenta resultados parciales del proyecto de investigación titulado *Procesos de inclusión/exclusión de familias en escuelas primarias mexicanas, y su relación con la construcción de comunidades democráticas y pacíficas*; el cual se propone analizar las maneras en que las familias de los estudiantes son incluidas y/o excluidas en las escuelas públicas mexicanas, bajo una perspectiva de inclusión que respete y potencialice su diversidad, reconociendo sus diferentes capitales sociales y culturales, así como la importancia de éstos para la educación. Este proyecto se ha desarrollado desde enero de 2020 en cuatro escuelas primarias mexicanas situadas en contextos diferenciados. Debido a la pandemia por la COVID-19, la investigación se enfocó principalmente en el involucramiento de las familias en los procesos escolares desde sus hogares.

La relación familias-escuela es considerada uno de los elementos centrales en la calidad de la educación, principalmente por su vínculo con el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes (Bazán & Vega, 2014). A su vez, la participación de las familias en la escuela abre espacios de ejercicio democrático en la vida comunitaria y para la formación ciudadana (Gómez & Zurita, 2012; Vincent, 2000). Esta investigación parte de identificar tres características centrales del involucramiento de las familias en la educación de los estudiantes:

- A los padres y madres de familia se les ha asignado tradicionalmente un rol de “apoyo” a los procesos educativos, el cual limita, generalmente, su involucramiento pedagógico (Abrams & Gibbs, 2002; Azaola, 2011; Baquedano-López et al., 2013; Perales, en prensa). La pandemia ha venido a trastocar este planteamiento, y se demandan nuevas formas de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje a las cuales las familias responden desde experiencias, recursos, condiciones y motivaciones diferenciadas.
- Las prácticas educativas que involucran a las familias han mantenido principalmente una construcción de familia “tradicional” donde la madre se encarga del apoyo escolar de sus hijos, sin considerar la diversidad de familias y formas de organizarse que actualmente existen en el país (Enríquez y Zohn, 2020; INEGI, 2021).
- La mayoría de las acciones que delinean e incentivan la participación de las familias, están contruidos a partir de una noción de “déficit” (Baquedano-López, et al., 2013). En ellas, se establece como principal diagnóstico que las familias no tienen capitales económico, social y educativo, ni las actitudes o valores, para colaborar adecuadamente con las escuelas; sin reconocer que las formas instauradas de participación están estrechamente relacionadas con culturas homogéneas y dominantes sobre la familia, la escuela y el logro educativo. Esta postura es especialmente perjudicial en contextos de exclusión, pobreza y marginación, puesto que problemáticas como el rezago educativo o la violencia escolar son comúnmente atribuidas a las características familiares (Reese et al; 2012; Perales, en prensa).

Las actuales condiciones que la emergencia sanitaria por la COVID-19 ha impuesto en el desarrollo de la educación, han modificado la relación familias-escuelas, y la participación de las familias toma un papel central en el aprendizaje escolar de los estudiantes, puesto que las acciones propuestas desde las autoridades educativas y los colectivos de docentes para enfrentar la situación del cierre de escuelas implican un arduo trabajo de las familias de acompañamiento e, incluso, liderazgo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se busca indagar cómo ha sido el involucramiento de las familias en la educación de sus hijos e hijas, analizándolo bajo perspectivas que analizan la inclusión, exclusión y desigualdad.

En esta investigación se propone una aproximación compleja que se basa en el reconocimiento de la diversidad de estas familias, las asimetrías de poder entre las culturas escolares y familiares, así como la necesidad de explorar la manera en que experiencias de clase social, género y/o etnicidad se interrelacionan en diferentes contextos para incluir o excluir a estas familias. Para ello, se propone una aproximación interseccional para el estudio de las relaciones familias-escuelas como propuesta generativa para analizar la desigualdad en la educación, explorando cómo diferentes condiciones de género, clase social y/o etnicidad, entre otras características estructurales, se interrelacionan en estas interacciones y analizando las posibles implicaciones de estos procesos para el aprendizaje de los y las estudiantes. Si bien la investigación se vincula también con otros marcos sobre la participación y el involucramiento familiar (p.e. Cerletti, 2010; Deslandes, 2019) en la presente ponencia se desarrollará principalmente el enfoque interseccional y se presentarán algunos resultados preliminares de una de las escuelas analizadas que dan cuenta de ciertos aspectos visibilizados desde esta perspectiva.

Desarrollo

Marco teórico: una aproximación interseccional

La interseccionalidad representa un enfoque teórico-metodológico que contribuye a explorar el comportamiento multidimensional y multiestructural de la exclusión (Slee, 2010), la inequidad y la desigualdad; “permitiendo reconocer los mecanismos que participan en su formación e institucionalización” (Ocampo, 2016 p. 40). A través de este enfoque se considera que las maneras en que diferentes fuentes estructurales de desigualdad mantienen relaciones recíprocas y que categorías sociales como la clase, el género, la raza o etnia, la discapacidad, no son naturales, sino socialmente construidas y están interrelacionadas (Platero, 2014).

Este enfoque se desarrolla a partir del trabajo sobre las desigualdades realizado por el feminismo negro (Viveros, 2016) en Estados Unidos, Reino Unido y otros países. En 1989 Kimberlé Crenshaw introduce el concepto de “interseccionalidad”, para dar cuenta en que se entrelazan las distintas manifestaciones de discriminación, en lo que se conoce como “simultaneidad de opresiones” (Crenshaw 1989), rompiendo con estudios unidireccionales sobre categorías particulares, como la clase social. A partir de allí existe una serie de desarrollos que han transitado desde entender la interseccionalidad también como encrucijada, como discriminación múltiple o como desigualdades múltiples (Platero, 2014).

Para Brah y Phoenix (2004) la interseccionalidad refiere a:

Los efectos complejos, irreductibles, variados y variables que surgen cuando múltiples ejes de diferenciación – económico, político, cultural, físico y experiencial- se entrecruzan en contextos históricamente específicos. El concepto enfatiza que las diferentes dimensiones de la vida social no pueden ser separadas en líneas discretas y puras (p.76 Tl¹)

Yuval-Davis (2006) explica que estas intersecciones dan como resultado una desigualdad articulada y compleja, que toma forma en un contexto particular. De esta manera el juego provoca situaciones específicas de desigualdad o de poder que necesitan soluciones situadas. En este sentido, la interseccionalidad no solo se ubica en el nivel de la experiencia personal o intersubjetiva, sino que adquiere formas también, y al mismo tiempo, en el nivel institucional/organizativo.

Dentro de la literatura interseccional dos desarrollos son especialmente importantes para esta investigación. El primero corresponde a las nociones de interseccionalidad estructural e interseccionalidad política propuestos por Crenshaw (1993). El análisis de las intersecciones estructurales da cuenta de la manera en que grupos sociales particulares, o colectivos de ciudadanos, experimentan las situaciones diferenciales de exclusión en un campo determinado. Por su parte, la noción de interseccionalidad política cuestiona los efectos de políticas particulares sobre estos grupos, las cuales usualmente no toman en cuenta la intersección de las condiciones estructurales de discriminación por género, raza, etnia, etc.

El segundo desarrollo corresponde a la noción de matriz de dominación propuesta por Hill-Collins (2000). Esta autora diferencia entre interseccionalidad; la cual establece que diferentes tipos de opresiones “se articulan para producir la injusticia” - y matriz de dominación – que refiere a “la manera en que estas opresiones intersecadas están realmente organizadas” (p.18). Así, cualquier “matriz de dominación puede ser vista como una organización de poder históricamente específica en las que los grupos sociales se encuentran anidados y a la cual buscan influenciar” (p.276 TI)

Para esta autora, la matriz de dominación se construye a través de cuatro dominios de poder interrelacionados: El estructural - que organiza la opresión; el disciplinario - que la gestiona; el hegemónico - que la justifica; y el interpersonal – que influye la experiencia cotidiana y la conciencia individual. Ocampo (2006), señala que cada uno de estos dominios constituyen ámbitos críticos para explorar en las prácticas de resistencia, los sistemas de agenciamiento y la definición de la acción política elaborada por los diversos grupos a los cuales se dirigen las políticas educativas.

Por último, es importante señalar que, en esta investigación, la interseccionalidad también contribuye al planteamiento metodológico, puesto que se adopta una forma interseccional de pensar sobre el problema de la igualdad y la diferencia, y sus relaciones con el poder (Cho, Crenshaw y McCall, 2013). Como se ha presentado

¹ Traducción propia del inglés.

aquí, la interseccionalidad constituye un recurso metodológico empleado para develar la manera en que “los diferentes ejes de diferencia se articulan en niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones, desigualdades y formación de sujetos específicos en un contexto” (Brah, 2014:16 en Ocampo, 2016, p. 48).

En el ámbito educativo, si bien existe una amplia literatura sobre cómo categorías particulares como la clase, la raza, el género u otras categorías se interrelacionan con las experiencias educativas de las familias (p.e. Lareau, 1987; Reay, 1998; Williams y Sánchez, 2011), el enfoque interseccional es particularmente generativo para analizar cómo dichas categorías se combinan e interrelacionan para producir y reproducir inequidades educativas (Perales, en prensa; Oyarzún, s.f.). En el caso específico de la relación entre las familias y las escuelas, el enfoque interseccional nos permite explorar las experiencias de diversos tipos de familias, analizando la manera en que diferentes condiciones estructurales se entrecruzan con su involucramiento en los procesos escolares y de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

La investigación propuesta es de corte cualitativo, orientado por una perspectiva fenomenológica para analizar los significados, experiencias y valores de los participantes de la investigación (Van Manen, 2003). Parte de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se incluye y/o excluye a las familias de los estudiantes en las prácticas escolares de participación —en el manejo de conflictos, el acompañamiento al aprendizaje y la gestión organizacional de la escuela y sus recursos— de cuatro escuelas primarias públicas en México?

Estas cuatro escuelas primarias públicas tienen diferentes condiciones estructurales, lo que busca favorecer un análisis interseccional de las experiencias de involucramiento de las familias a través del contraste de diferentes formas de participación posiblemente relacionadas con estas condiciones. Así, se está trabajando con:

1. Escuela 1 (Guerrero) - rural con población indígena y en zona de alta marginación.
2. Escuela 2 (Tlaxcala) – rural de CONAFE y en zona de alta marginación.
3. Escuela 3 (Veracruz) – urbana en periferia de ciudad y en zona de marginación media.
4. Escuela 4 (Tlaxcala) – urbana en zona de marginación baja.

En ellas se están desarrollando una serie de entrevistas semiestructuradas reiteradas cada una o dos semanas, con directivos, dos docentes y cuatro familias en cada escuela. La periodicidad de las entrevistas permite que

estas sean cortas, de entre 20 y 30 minutos a fin de respetar el tiempo y las cargas de trabajo de los participantes, y dar seguimiento al involucramiento de las familias durante la pandemia.

La escuela de la que se presentarán los resultados parciales es la 4. Es una escuela urbana de la ciudad de Huamantla, Tlaxcala, caracterizada por tener una población de clase media, aunque con variaciones dentro de esta clase. En total se realizaron 39 entrevistas por medio de la plataforma Zoom, entre los meses de noviembre 2020 y marzo 2021. Las entrevistas fueron grabadas y se acompañaron de un diario de campo para identificar los supuestos y percepciones emergentes, reconociendo su importancia para el proceso de interpretación de las experiencias de los participantes desde una perspectiva fenomenológica. El tratamiento de la información se lleva a cabo con ayuda del software ATLAS.ti, realizando un análisis temático de datos (Braun y Clarke, 2006).

Resultados preliminares

Con los datos que se han analizado hasta el momento de la escuela de Huamantla, se logra identificar varios aspectos que dan cuenta de la experiencia de las familias durante esta época de pandemia y la situación de los y las estudiantes recibiendo una educación en sus hogares. Las categorías sociales a las que hace referencia el enfoque interseccional no son estáticas ni inamovibles (Cooper, 2016); por ende, no tienen el mismo efecto en todos los contextos sociales, y pueden jugar a favor o en contra según el tiempo y lugar en que se encuentre cada persona, por eso es importante tener en cuenta el contexto desde el que se habla. En este caso, las familias se relacionan en una comunidad educativa pública que se ubica en un contexto urbano de clase media, en su mayoría, sin presencia reconocida de comunidades indígenas, afro o migrantes, por lo que la población es relativamente homogénea. Cruzado con esta condición, está la situación de confinamiento generada por la COVID-19.

Es importante destacar, en primer lugar, que los relatos a los que se tuvo acceso fueron los de aquellos docentes y madres de familia que contaban con internet, lo que ya define una primera situación de clase social que debe ser tomada en cuenta en esta investigación. Por esta razón los resultados que aquí se presentan están más enfocados en resaltar las categorías de privilegio (Brah y Phoenix, 2004; Platero, 2014), en relación a las otras poblaciones a las que se enfoca este estudio, las cuales facilitan la participación de los padres, madres o demás cuidadores desde dos aspectos principales, el primero es la relación con la escuela (principalmente comunicación, gestión escolar y toma de decisiones); y el segundo es el acompañamiento que se da en casa a sus hijos o hijas (tareas, rutinas, explicaciones, seguimiento de clases, entre otros).

El análisis que aquí se presenta se centra en identificar las categorías en su dimensión estructural (Hill Collins, 2000) que se entrecruzan para facilitar u obstaculizar la participación de los familiares. Posteriormente en la investigación se realizará un análisis integrando los otros “dominios de poder” que señala la autora. Destaca primeramente que la escolaridad de los padres, madres o principales cuidadores, la ocupación laboral y la

clase social están relacionadas entre sí favoreciendo en el caso de esta escuela el acompañamiento en casa especialmente en esta época de pandemia. Los familiares que cuentan con horarios flexibles o que pueden estar trabajando desde casa, tienen mayor posibilidad de hacer acompañamiento no solo al aprendizaje de los temas, sino también a la creación y mantenimiento de hábitos y rutinas diarias para cumplir con las actividades de la escuela, teniendo en cuenta que los horarios variaron significativamente para los estudiantes desde que inició el confinamiento. Una de las madres nos cuenta su sentir al respecto:

le digo “a seguir trabajando”, porque ella me dice “pero me tienes que seguir aquí apoyando, ¿eh ma?”, “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, 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 y aprovechar (Entrevista6, Mamá 3).

Por otro lado, el acompañamiento de las actividades propuestas por la escuela se facilita a las familias que tienen mayor grado de escolaridad y aunque ven como obstáculo no saber de pedagogía, pueden comprender los temas con mayor facilidad que los papás o mamás con menor grado de escolaridad.

Como la educación se está dando a distancia y la forma de comunicación es por internet, la estabilidad económica de las familias entrevistadas posibilita una posición privilegiada ya que estas pueden brindar a sus hijas e hijos herramientas tecnológicas para acceder a las actividades escolares. La pandemia ha generado también una diferenciación en la clase media de la escuela, pues se reportaron también familias que cuentan solamente con un aparato electrónico por hogar, con acceso intermitente a internet, y otras que inclusive no cuentan con televisión para acceder a las clases de Aprende en Casa.

La clase social, la ocupación laboral y la escolaridad parecen estar correlacionadas; por ejemplo, la ocupación laboral puede estar determinada por el grado de estudios y eso tiene influencia en el nivel de ingresos en las familias. Pero a su vez, el tiempo que puedan dedicar a acompañar las labores escolares puede relacionarse con el cargo que ocupen, y trabajar desde casa o con horario flexible. Sumado a esto, el manejo de tecnología y conocimiento de las diferentes plataformas con que se entabla comunicación con la escuela, también están relacionadas con las tres categorías mencionadas.

La estructura familiar es una categoría que puede actuar como privilegio en algunos casos, por ejemplo, una estructura tradicional en las familias, es decir, la pareja de madre y padre y los hijos o hijas, se adapta mejor a lo que propone la escuela (Perales, en prensa), las familias que no cumplen con esa estructura son incluso nombradas como “disfuncionales” (Entrevista2, Docente 1). La estructura familiar también se cruza con la clase social, la ocupación y la escolaridad. Una de las familias entrevistadas, por ejemplo, está conformada por una pareja homosexual, lo cual implica generalmente procesos de exclusión o discriminación, sin embargo, sus

grados de escolaridad, ocupación laboral y posicionamiento económico, son más altos que el promedio, por lo que tanto la participación en el acompañamiento en casa, y la relación con la escuela, se ve beneficiada gracias a su capital cultural y social. En este caso, las categorías se intersecan generando privilegio. Ocurre lo contrario con el cruce entre estructura familiar y la edad: en el caso de madres y padres jóvenes, la edad es relacionada por docentes con el poco interés y compromiso en el acompañamiento en casa y en la participación en la escuela, o la edad avanzada la relacionan con abuelos y abuelas de familias extendidas que se encuentran limitados para apoyar en ciertas actividades.

Un aspecto fundamental en el análisis interseccional son los roles de género. En todas las experiencias analizadas quienes más acompañan el proceso educativo de estudiantes son mujeres. Todas las entrevistadas laboran, ya sea de manera independiente o con trabajos asalariados y además asumen las labores del hogar, pero esto se cruza con los elementos de clase social detallados anteriormente en relación al tiempo disponible y a la posibilidad de contratar a alguien que las apoye. En estos casos ya tenían doble jornada laboral y a partir del confinamiento, se suma una tercera labor que es apoyar a las niñas y niños en las actividades escolares, la cual depende en muchos casos del tipo de labor que desempeñan; se conoció un caso, por ejemplo, de una mamá enfermera que tiene largas jornadas y a veces no alcanza a cumplir con los plazos de las tareas que pone la escuela (E.5 Docente 2).

Conclusiones

En esta ponencia se analiza la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas a través de un análisis interseccional como resultado preliminar de un estudio más amplio sobre los procesos de inclusión y exclusión de las familias en escuelas primarias mexicanas. Se dio una breve descripción de lo que constituye el análisis interseccional, se explicitó la metodología del estudio, desde una aproximación fenomenológica y un análisis temático, y se presentó un análisis inicial de las condiciones estructurales que favorecen u obstaculizan la participación de las familias en el acompañamiento al aprendizaje en una de las escuelas del estudio. Estos resultados dan cuenta de la manera en que diferentes categorías sociales, como la clase social, el género y la edad se entrecruzan en el involucramiento familiar.

Ante esto, puede concluirse, primero, que la participación de las familias se encuentra entrecruzada por una diversidad de condiciones estructurales que dan forma a la experiencia de acompañamiento al aprendizaje y relación con las escuelas. Segundo, que el análisis interseccional representa una herramienta conceptual y metodológica poderosa para explorar las múltiples experiencias desde la complejidad. Finalmente, estos resultados comienzan a mostrar la importancia de reconocer la diversidad de condiciones y experiencias familiares en el diseño y desarrollo de acciones educativas para responder de manera más adecuada a las históricas desigualdades educativas en los contextos mexicanos, las cuales se ven recrudecidas ante la actual situación de emergencia por la COVID-19.

Referencias

- Abrams, L. S., y Gibbs, J. T. (2002). Disrupting the logic of home-school relations: Parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion. *Urban Education*, 37(3), 384–407.
- Azaola, M. C. (2011). Three Standpoints to Analyse Home-School-Community Links: Policies, Schools and Families in the Mexican Context. *International Journal about Parents in Education*, 5(1), 1–11.
- Bazán, A., y Vega, N. (2014). *Familia-escuela-comunidad: Teorías en la práctica*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, 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.
- Brah, A., y Phoeni, A., (2004) Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Cerletti, L. B. (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.
- Cooper, B. (2016). Intersectionality. *The Oxford Handbook of Feminist Theory*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199328581.013.20
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989: 139–167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.” *Stanford Law Review*, 43(6): 1241–1299.
- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs*, 38(4), 785-810
- Clarke, A. Y., & McCall, L. (2013). Intersectionality and social explanation in social science research. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2), 349–363.
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18.
- Enríquez Rosas, R., & Zohn Muldoon, T. (2020). Rasgos y contrastes en las familias de hogares con hijos en infancia media en el Área Metropolitana de Guadalajara. En R. Mejía-Araúz, *Organización familiar en la vida urbana* (pp. 25-63). Guadalajara: ITESO.
- Gómez, A., y Zurita, Ú. (2012). La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio. *Actualidades Pedagógicas*, 1(59), 209–243.
- Hill Collins, P. (2000). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2021b). *Presentación de resultados. Estados Unidos Mexicanos*. México: INEGI
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73–85.
- Ocampo, A., (2016). *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*. Santiago: Ediciones CELEI

- Oyarzún, (s.f). New and old educational inequalities in socio-cultural minorities: exploring the school choice experiences of families under the new school admission system in Chile. Documento mimeográfico.
- Platero, M. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72.
- Perales Franco, Cristina (en prensa). *School-community relationships. A study of school convivencia in Mexico*. México: Universidad Iberoamericana
- Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. UCL Press.
- Reese, L., Arauz, R. M., & Bazán, A. R. (2012). Mexican parents' and teachers' literacy perspectives and practices: Construction of cultural capital. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(8), 983-1003.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency. Inclusive Education*. Open University Press.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Williams, T. T., & Sánchez, B. (2011). Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents. *Youth & Society*, 45(1), 54-74.
- Yuval-Davis, N. (2006). "Intersectionality and feminist politics", en: *European Journal of Women's Studies*, 13(3),193-209.