

Artículo de reflexión no derivado de investigación

Vínculos contruidos. Relación entre familia y escuela: una propuesta reflexiva desde la educación y la psicología¹

Built links. Relationship between family and school: A reflexive proposal from education and psychology

Recibido: 19 de mayo de 2022 / Aceptado: 8 de junio de 2022 / Publicado: 1 de julio de 2022

Jesdy Manuela Hernández Agudelo* y Sebastián Posada Calderón**

Forma de citar este artículo en APA:Hernández Agudelo, J. M., & Posada Calderón, S. (2022). Vínculos contruidos. Relación entre familia y escuela: Una propuesta reflexiva desde la educación y la psicología. *Poiésis*, (43), 124-144. <https://doi.org/10.21501/16920945.4389>

Resumen

La participación de docentes y padres de familia en la acción educativa está por encima de una función de decisión; es una tarea que siempre ha estado sujeta a la presencia de niños, niñas y adolescentes, como una puerta de enlace que es crucial para dar sentido a las conexiones o indirectas que habitan el espacio de vinculación. La relación vincular familia-escuela puede construir nuevos significados, de los que emergen lazos más fuertes, a través del sentido de corresponsabilidad de instituciones que se integran bajo la participación continuada en el acto pedagógico, pues el vínculo está atado a la calidad de las acciones participativas diseñadas para el desarrollo psicosocial y del sujeto.

Palabras clave:

Educación; Diada familia-escuela; Escuela; Familia; Pedagogía; Psicología; Psicosocial.

¹ El texto se desprende del trabajo de grado titulado Familia, educación y escuela (una experiencia doctoral) del Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, el cual fue orientado por el profesor Alexander Rodríguez Bustamante, doctorando en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). El profesor Rodríguez pertenece al grupo de investigación Farmacodependencia y otras adicciones, y al Semillero de Investigación [IN] Inter/Nos-Escuela de Posgrados de la Universidad Católica Luis Amigó.

* Estudiante del Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó en Medellín-Colombia. Contacto: jesdy.hernandezag@amigo.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0345-5425>

** Estudiante del Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó en Medellín-Colombia. Contacto: sebastian.posadaca@amigo.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2050-2393>

Abstract

The participation of teachers and parents in educational action is above a decision function, it is a task that has always been subject to the presence of children and adolescents, as a gateway that is crucial to give meaning to the connections or indirect ones that inhabit the bonding space. The family-school link relationship can build new meanings from which stronger ties emerge, through the sense of co-responsibility of institutions that are integrated under continued participation in the pedagogical act, since the link is tied to the quality of the actions participatory designed for psychosocial and subject development.

Keywords:

Education; Family; Family-school dyad; Pedagogy; Psychology; Psychosocial; School.

Introducción

La participación de la familia es importante en la medida en que dentro de las dinámicas internas se posibilita el diálogo como formador de identidades de manera respetuosa.

(Rodríguez Bustamante et al., 2021c, p. 34)

En coherencia con la experiencia doctoral desarrollada por el profesor Alexander Rodríguez Bustamante, y cuyos tópicos fundamentales, entre otros, son: familia, educación y escuela, el presente trabajo de grado centra su interés en realizar una revisión reflexiva y documental acerca de la relación vincular entre las instituciones familia y escuela, a partir del encuentro de dos investigadores noveles del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó.

De acuerdo con Bisinoto y Marinho-Araújo (2010), la escuela y la familia tienen sus especificaciones y sus complementariedades en constante construcción, por lo que no se puede suponer que sean instituciones completamente independientes, ni se puede perder de vista sus límites, es decir, el dominio del objeto que las fundamenta como organizaciones. Estos dos sistemas tienen objetivos distintos, pero se conectan, ya que comparten la tarea de preparar a los niños, niñas y adolescentes (NNA) para una vida crítica, participativa y productiva en la sociedad (Rodríguez Reali & Puccinelli Tancredi, 2005). Con esto en mente, el presente texto pretende dilucidar los objetivos propuestos, al asumir el reto de develar las vincularidades en la díada familia-escuela y su impacto en las dinámicas educativas; al igual que interrogar acerca de las condiciones psicológicas, afectivo-sexuales y metodológicas de las continuidades y discontinuidades latentes en esta relación, a partir de una mirada educativa y psicológica.

Los aspectos sociales, económicos, culturales, científicos y tecnológicos, entre el siglo XX y XXI, han desmarcado un antecedente importante en las transformaciones del vínculo entre las instituciones educativas, los estudiantes y la familia (Pire Rojas & Rojas Valladares, 2020), encauzando la favorabilidad para interpelar nuevas construcciones que pueden ser objeto de significados noveles que han logrado legitimarse. Por ejemplo, Sancho señaló, en su trabajo de 2009, cómo los niños, niñas y jóvenes del siglo XX encontraron vínculos en el proceso educativo por medio de la socialización en la familia, la escuela y el entorno próximo; empero, en el siglo XXI se encuentran vinculados a contextos digitales, los cuales posibilitan el acceso a información con la que aprehenden modelos de comportamiento, valores y formas de vida que pueden distanciarse de las maneras de encontrarse y relacionarse del siglo XX, de manera que la familia y la escuela recaen en la necesidad de repensar los lineamientos concebidos hasta el momento para la función educativa, a partir de las transformaciones expuestas.

La familia ha sido concebida culturalmente como el ecosistema principal de construcción de la subjetividad de los NNA, pues como ecosistema es un entorno donde se crean relaciones importantes de afecto y se genera una influencia mutua entre los integrantes y su ambiente externo

(Gallego Uribe, 2006). Por esto mismo, “se sobrepone a las otras instituciones en las que el individuo participa a lo largo de su vida y, por tanto, la familia se convierte en una fuente confiable de conocimiento social y actitudinal” (Rocha & Toniosso, 2014, p. 131). De tal modo, los autores posibilitan elaborar una concepción de familia, puesta a favor de la enseñanza de valores y principios morales que interactúan en el desarrollo de habilidades adaptativas y psicoafectivas. Tras esta digresión, es propio dilucidar la importancia del papel que desempeña la familia en el escenario educativo, al contribuir a la aprehensión del sentido del mundo, del otro y de su individualidad, gracias a la configuración de identidad de los sujetos como seres relacionales y, a su vez, autónomos (Moreno Acero et al., 2019).

Así las cosas, la educación de los NNA no se limita al ecosistema familiar, siendo la escuela la institución que complementa el trabajo que se inició dentro de la familia. En la Ley General de Educación colombiana (Ley 115, 1994) se describe a la escuela como una institución de educación formal que tiene como objeto “desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente” (p. 4), y por medio de estrategias didácticas y pedagógicas que estén encaminadas al servicio educativo. Este escenario es un lugar de encuentro de las dinámicas sociales, familiares y culturales en donde los saberes disciplinares han de transitar de manera cercana para ser y estar en el mundo.

Asimismo, la conversación entre la educación familiar y escolar se intensifica a partir de los vínculos. Granovetter (2000), a través del desarrollo de la teoría de la fuerza de los vínculos, plantea dos vertientes: los vínculos fuertes, que son representados por relaciones más cercanas y de mayor confianza, como lo es la familia, la comunidad educativa, los amigos y compañeros; y los vínculos débiles, que son relaciones significativas, pero con las que se puede mantener menor contacto, al igual que otras personas importantes que van emergiendo en la relación. Estas dos fuerzas navegan en un proceso constante de comunicación que converge en una cooperación de aquellos que conforman el mapa de red de cada individuo u organización.

La relación familia—escuela, conformada por vínculos fuertes y débiles, se sobrepone a concepciones que se limitan a una nominación de las funciones o de roles que puedan existir; por ello, la comunicación es una acción integrativa de las formas y las particularidades que construyen el mapa de red, tanto de la familia como de las instituciones educativas (García Sanz et al., 2010). La necesidad de esta conversación se sostiene mediante el interés de ambas organizaciones de nutrirse, al implicarse en las actividades curriculares y extracurriculares, para así motivar el proceso de aprendizaje de los alumnos con estrategias que, en conjunto, puedan mejorar las relaciones y el crecimiento personal de los NNA. “La tarea de educar es necesariamente compartida por la familia y escuela” (García Sanz et al., 2010, p. 160).

De modo que, las dinámicas familiares se hacen visibles en la escuela mediante la representación de los acudientes y la participación de los NNA que habitan dentro del centro educativo; tornando esta infraestructura como el epicentro de la díada vincular, pues allí conviven los significados sociales, institucionales y culturales que dan cuerpo a las estructuras que componen

tanto a la familia como a la escuela. Alejarse de ello puede comprometer el desarrollo del vínculo, apuntando a un posible deterioro, pues la dinámica familiar contiene situaciones diversas en las que los miembros que conforman la familia viven la cotidianidad a partir de sus condiciones psíquicas, biológicas y sociales (Viveros Chavarría, 2010), haciendo manifiesto las particularidades que distinguen sus contextos.

La necesidad de ser aliados y de conjugar estas formas de educación representa un camino que inspira a la valoración del vínculo, en virtud del proceso educativo, suscitando una alternativa de atención a las necesidades que subyacen en la conversación familia-escuela; "ello significa que, cuando se piensa en lisa educación y el desarrollo, unas áreas no pueden ir en detrimento de las otra" (Isaza, 2012, p. 24), puesto que el significado y el significantes de esta dupla vincular amerita conversaciones a partir de acciones responsivas que enriquezcan la participación de ambas organizaciones en la acción educativa.

Aproximarse a las limitaciones y diferencias entre ambas instituciones es una labor ineludible en la reflexión del vínculo que sostiene la relación familia-escuela, pues considerar el rol principal que tiene la familia en los NNA, la influencia y la participación de la escuela, grupos sociales y los entes de acción normativa y gubernamental, hace posible el camino para la revisión de una posible "crisis en la relación entre ambas instituciones" (Temporetti, 2018, como se citó en Pire Rojas & Rojas Valladares, 2020, p. 389), reflexionando, además, en función de estrategias que aporten al fortalecimiento de un trabajo vincular y participativo a favor del proceso educativo.

Metodología

Este estudio fue de corte cualitativo, pues las bondades propias del enfoque posibilitan una construcción mediada por el análisis de evidencias que pueda acaecer en la descripción profunda de un fenómeno, cuya finalidad es acercarse a posibles comprensiones y explicaciones (Sánchez Flores, 2019) emergentes de la relación vincular familia-escuela, para el caso del presente texto. Sobre esta base, la investigación se dinamizó con la revisión de diferentes recursos del lenguaje, como lo son la palabra, el discurso y las representaciones, demarcando antecedentes relacionales y vinculares de los escenarios educativos y familiares, y auspiciando la composición estructural del objeto de estudio.

De igual forma, la hermenéutica se integró como enfoque metodológico, atendiendo a la pluralidad de los ámbitos, autores y perspectivas teóricas que enriquecen la discusión sobre los fenómenos concurrentes en el objeto de estudio. Beuchot (2000, como se citó en Calderón & Calle, 2018) sugiere indagar más allá del lenguaje literario, pues en los textos reposa un sentido auténtico que solo es perceptible a través del diálogo con la narrativa; así, se establece de manera sincrónica un diálogo entre el autor y el lector, allí se gesta la conversación a través de la palabra actuada, dicha y contextualizada. De tal modo, posibilita el reconocimiento de las subjetividades, las expresiones culturales y las dinámicas de los grupos sociales que representan el sentido y el significado que

los individuos le otorgan al mundo, propiciando a este trabajo una visión más empática, cercana y real de los recursos que puedan tener las familias y las escuelas para construir vínculos dentro de sus ecosistemas.

El estado del arte fue la modalidad utilizada para realizar la organización y categorización del material documental rastreado, detallando y describiendo el conocimiento actual de los conceptos desarrollados en este estudio (Gómez Vargas et al., 2015). Fue una búsqueda minuciosa y expandida a varias áreas del saber, donde se tejen vínculos entre autores, teorías e investigadores que enriquecen de manera significativa el estudio, emancipando un marco conceptual que alumbró interacciones teóricas resultantes de las realidades familiares y escolares de la actualidad.

La revisión documental, como estrategia, aporta una exploración que trasciende la búsqueda y el almacenamiento de la información, pues sugiere articular los hallazgos con el fin de potenciar los lineamientos epistemológicos, normativos y metodológicos (Tancara, 1993) que estén a favor del análisis y de las discusiones que sean susceptibles de desarrollo en este ejercicio investigativo, encauzando la validez del estudio y las hipótesis relacionadas con los fenómenos que toman forma en las vincularidades familia-escuela.

Resultados

En función del desarrollo del texto, se realizó un rastreo bibliográfico que consta de un fichaje de sesenta artículos académicos, los cuales fueron organizados a partir de una matriz documental (tabla 1). La selección y tipificación de la información suscitó el planteamiento de tres categorías generales, con la siguiente participación porcentual: educación (25 %), familia (25 %) y vínculo (50 %). En consecuencia, se articularon los objetivos con un marco conceptual, dinamizando las correlaciones entre los enfoques epistemológicos y las perspectivas interdisciplinarias que auspician la comprensión de las relaciones que se tejen entre las categorías generales y subcategorías que sustentan la viabilidad del desarrollo del estudio.

Tabla 1
Construcción sistemática categorial

Categorías principales	Número de textos por categoría	Porcentaje de textos	Subcategorías
Familia	15	25 %	Dinámica familiar
			Ecosistema familiar
			Roles
Escuela	15	25 %	Pedagogía responsiva
			Inclusión
			Políticas públicas de educación en Colombia
Vínculo	30	50 %	Conversación familia-escuela
			Vínculos fuertes-débiles
			Educación afectivo-sexual

De otro lado, la tipificación y codificación fue realizada acorde con los siguientes criterios (tabla 2): países de origen de la publicación, donde Europa participa con un 40 %, con principal representación española del 38 % y Portugal con 2 %. El 60 % remanente pertenece a artículos de publicación latinoamericana; Colombia con un 37 % representa la mayor participación, al ser el país de origen del estudio. En el porcentaje restante se encuentran países como Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México y Venezuela. El 70 % de los artículos tienen un tiempo de publicación no mayor a diez años y dieciocho artículos están en un intervalo entre el 2001 y el 2010; estos comprenden el 30 % de la revisión documental, siendo considerados fuentes clásicas de vital importancia para la construcción teórica de este estudio.

Tabla 2
Tipología de revisión documental

	Total de artículos (60)	Porcentaje (100 %)
País		
Argentina	2	3 %
Brasil	4	7 %
Chile	3	5 %
Colombia	22	37 %
Cuba	1	37 %
España	21	37 %
España-Argentina-México	1	2 %
México	4	2 %
Portugal	1	2 %
Venezuela	1	2 %
Idioma		
Inglés	1	2 %
Portugués	4	7 %
Español	55	92 %
Año		
2001-2010	18	30 %
2011-2021	42	70 %

En este orden de ideas, el siguiente desarrollo denota el lugar de la literatura en los hallazgos más importantes en este mapeo académico. La tabla 3 representa, más que una estrategia documental, la posibilidad de hacer lectura sobre la necesidad de pensar una familia situada, una escuela en compromiso y unos temas presentes siempre dirigidos a la transformación de los NNA.

Tabla 3

Referencia conceptual de categorías y autores

Categoría Principal	Subcategoría	Autores	Cita
Familia	Dinámica Familiar	Edison Francisco Viveros Chavarría- Cruz Elena Vergara Medina	"Se sostiene en el constante cambio que usa la familia para irse acomodando a las diversas dificultades que afronta" (Viveros Chavarría & Vergara Medina, 2014, p. 7).
		Zulema Elisa Rodríguez-Triana	"Es decir que cada familia construye y expresa estilos propios que dan cuenta de su actuar educativo orientado al desarrollo de sus integrantes" (Rodríguez-Triana, 2018, p. 140), "en donde se unen y comparten intereses y se establecen compromisos colectivos" (Rodríguez-Triana, 2018, p. 145).
		Adriana María Gallego Henao	"Se puede interpretar como los encuentros entre las subjetividades, encuentros mediados por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías y roles, entre otros, que regulan la convivencia y permite que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente" (Gallego Henao, 2012, p. 333).
	Ecosistema familiar	Isabel Espinal – Francisco González -Adelina Gimeno.	"Al considerar a la familia como un sistema, hemos de considerarla como un conjunto con una identidad propia y diferenciada del entorno, con su propia dinámica interna que autorregula su continuo proceso de cambio" (Espinal et al., 2006, p. 12).
		Silvia Gallego Uribe	"Todo grupo que se define como familia, constituye un sistema humano creado por gente común" (Gallego Uribe, 2006, p. 21).
		María Olívia Días	"A stable é um sistema, à semelhança de um organismo vivo e por isso deve ser analisada como um todo onde cada membro é o que é por si mesmo e pelas relações stablecece com os outros" [La familia es un sistema, similar a un organismo vivo y por tanto debe ser analizada como un todo donde cada miembro es lo que es para sí mismo y para las relaciones que establece con los demás] (Días, 2011, p. 148 [traducción propia]).
	Roles	Marisol Castaño-Suá—ez— Marcela Patricia Sánchez- Truji—lo—Edison Francisco Viveros-Chavarría	"Son propuestos por la familia, según las habilidades de cada miembro de la familia, al igual que por su cultura y contexto sociocultural. Por lo tanto, el rol es una construcción social que tiene sus cimientos en el ámbito familiar" (Castaño-Suárez et al., 2020, p. 155).
		Pedagogía culturalmente responsiva	Rosa María Rodríguez-Izquierdo
	Mohamed Chamseddine Habib Allah		"Cómo los docentes pueden establecer conexiones entre la cultura escolar y la familiar a través de una pedagogía culturalmente responsiva" (Habid Allah, 2017, p. 1).
Escuela	Inclusión	Alfonso Muñoz Camargo	"Se propone velar por la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión" (Muñoz Camargo, 2018, p. 183).
		María Fernández- Hawrylak—Davinia Heras Sevilla	"Si los padres son importantes en la inclusión escolar y social de sus hijos, así como en su rendimiento académico, es necesario desarrollar y poner en marcha estrategias de trabajo y mecanismos de colaboración teniendo en cuenta las particularidades de estas familias" (Fernández-Hawrylak & Heras Sevilla, 2019, p. 35).
	Políticas públicas de educación en Colombia	John Jairo Pérez Vargas—María Fernanda Idarraga Gallego	"En este contexto es importante considerar las normas o leyes que en el marco de las políticas públicas van determinando las rutas que la educación va a tomar, las cuales no se pueden desentender de las intencionalidades de gobernanza" (Pérez Vargas & Idarraga Gallego, 2019, p. 110).
Luis Francisco Chacón Díaz		"Tienen como propósito reducir la brecha en cuanto a desigualdad y cobertura en el sistema educativo, profesionalización docente y fortalecimiento del aprendizaje" (Chacón Díaz, 2019, p. 38).	

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría Principal	Subcategoría	Autores	Cita
Vínculo	Conversación familia-escuela	Alexander Rodríguez Bustamante–Gloria María López Arboleda–Walter Bañol López–Luisa Fernanda Córdoba Quintero	“Partir de la idea de que en la comunicación siempre hay un proceso de mediación, implica aceptar la cercanía y el hacer de quienes se aventuran a la conversación; y esto es, precisamente, lo que en la cotidianidad hace la dupla Familia-Escuela” (Rodríguez Bustamante et al., 2021b, p. 74).
		José Luis Guzón-Nestar–Fernando González-Alonso	“La participación en el sistema educativo permite garantizar que las decisiones sean resultado de diálogo, negociación y valoración, pues la educación es una actividad social que demanda participación e implicación” (Guzón-Nestar & González-Alonso, 2019, p. 41).
		Keila Hellen Barbato Marcondes–Silvia Regina Ricco Lucato	“Afirma-se que nas relações entre os contextos, a comunicação destaca-se como peça-chave para a ver envolvimento, ajuda e participação democrática. De forma a tornar a comunicação adequada e aproximar famílias e escola, mudanças são necessárias” [Se afirma que en las relaciones entre contextos, la comunicación se destaca como un elemento clave para ver implicación, ayuda y participación democrática. Para adecuar la comunicación y acercar a las familias y las escuelas, son necesarios cambios] (Barbato Marcondes & Ricco Lucato, 2012, p. 98 [traducción propia]).
	Vínculos fuertes-débiles	Ana Paula Pacheco Moraes -Fabiana Cia	“É importante ressaltar que o bom relacionamento família-escola depende de esforços bilaterais que envolvam comunicação e proporcionem espaços comuns de discussão” [Es importante recalcar que una buena relación familia-escuela depende de esfuerzos bilaterales que involucren la comunicación y brinden espacios comunes de discusión] (Pacheco Moraes & Cia, 2015, p. 356 [traducción propia]).
		Granovetter, Mark	“Los vínculos débiles no sufren tanta restricción, aunque ciertamente no son automáticamente puentes. Lo que es importante, más bien, es que todos los puentes son vínculos débiles” (Granovetter, 2000, p. 44).
		Alexander Rodríguez Bustamante–Carlos Mauricio Agudelo Gallego–Luisa Fernanda Córdoba-Quintero	“El aspecto comunicacional entre familia y escuela y su relación con la enseñanza de la educación sexual en el marco de las escuelas familiares lleva a pensar en la relación que se teje con otros y con lo otro (Rodríguez Bustamante et al., 2021a, p. 378).
Educación afectivo-sexual	Ángela María Quintero	“La familia es donde la división sexual del trabajo, la regulación de la sexualidad y la construcción social y reproducción de los géneros se encuentran enraizadas. La identidad se constituye y reconstituye en los diferentes ciclos de la vida familiar” (Quintero, 2006, p. 64).	
	Nelson Jorge Cardoso Soares	“É essencial falar, desde cedo, dos aspectos relacionados com a sexualidade, uma vez que é uma questão que faz parte da natureza humana, deste modo deverá ser encarada como tal” [Es fundamental hablar, desde edades tempranas, sobre aspectos relacionados con la sexualidad, ya que es un tema que forma parte de la naturaleza humana, por lo que debe ser visto como tal] (Cardoso Soares, 2011, p. 59 [traducción propia]).	

Discusión

Referencia de los hilos que unen familia y escuela

Lo expectable en la construcción conceptual de la relación vincular familia-escuela yace en reconocer la existencia de un objeto común relacional, nominado como NNA, que se caracteriza por experimentar la indefensión y la autonomía en fases del desarrollo entre los cero y los dieciocho años, en Colombia (Ley 1098, 2006, artículo 8). Sin embargo, es necesario transmutar este objeto a una posición de sujeto titular de derecho, quien, atado a una dependencia natural de su etapa del ciclo vital, requiere protección, cuidado y atención por parte de la familia, la sociedad y el Estado

para acceder a los escenarios necesarios que promuevan el pleno desarrollo de la personalidad y la integración social, pues son considerados derechos universales de los NNA (Ley 1098, 2006, artículo 8).

En este sentido, la educación promulga ser un escenario posible para el acceso a los derechos por parte de los NNA, pues se concibe como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (Ley 115, 1994, artículo 1). Empero, este proceso se aloja en diferentes formas e instancias que desarrollan métodos y metodologías, con el fin de materializar la educación; allí, la familia y la escuela conservan una legitimidad social y legislativa, pues en el sentido propio de la educación escolar y familiar ocupan un lugar fundamental en la estructura social, donde son considerados núcleos primarios que convergen en una relación vincular que participa del proceso de desarrollo de los sujetos.

Por su lado, la familia como "elemento natural y fundamental de la sociedad" (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948) ha constituido la educación familiar a partir de una estructura social y política, con la que ha contribuido significativamente en el desarrollo de habilidades, aptitudes, actitudes y competencias mediante la formación ciudadana, "además de conceptos morales, éticos y estéticos que se requieren para responder a responsabilidades personales y establecer relaciones con los otros" (Rodríguez-Triana, 2018, p. 141). Sin embargo, a partir del siglo XX, la dinámica familiar se ha diversificado por medio de la resignificación del hogar, la unidad familiar, la convivencia y la familia extensa, dando paso a nuevos significados que condicionan el significante "familia" (Aguado Iribarren, 2010), su consistencia y la definición de los roles de aquellos que pueden integrar el núcleo familiar y ser parte del proceso educativo interno.

Estos nuevos significados de "familia" trascienden gracias a una evolución sociológica, psicológica, política y educativa, donde el principal entorno para la educación sigue siendo el ecosistema familiar; sin embargo, este es permeado por el encuentro con otras instituciones sociales como la escuela, que ha promovido, en los últimos años, el interés en los padres por tener una participación activa en la educación escolar de sus hijos, donde encuentran otras formas de ejercer su rol de padres (Calvo et al., 2016). Este interés compartido es la génesis de una conversación cultural y pedagógica entre estas instituciones que participan en la educación.

En esta *novel* relación las familias pueden llegar a estimar y comprender el acompañamiento de la escuela desde un plano principalmente pedagógico y, por tanto, dependiente del papel que el profesorado asume de su participación (Ortega Arias & Cárcamo Vásquez, 2018); por lo que la escuela debe posibilitar que los padres reconsideren esta estimación. Pese a que "sabemos que no es una tarea sencilla, es mucho más fácil alcanzar buenos resultados, lograr una plena inclusión y mejorar la calidad de vida del alumnado remando todos en la misma dirección: familia, escuela y comunidad" (Calvo et al., 2016, p. 100), pues es desde aquí que la visión de las familias sobre la educación puede verse resignificada.

En este orden de ideas, los padres tienen el deseo de educar, por eso están en constante búsqueda de mejores formas de contribuir en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pero "¿están formados los padres para el ejercicio de saber educar sin dejar de ser padres y de ser padres sin dejar de educar?" (Cano González & Casado González, 2015, p. 16). La familia puede reconocerse a sí misma en falta, con necesidades de ser apoyada y de participar activamente en una conversación situada en la dimensión educativa, cuando no cuentan con la preparación necesaria para ejercer su rol de padres (Cano González & Casado González, 2015). Aquí, la escuela se convierte en un aliado para las familias en su formación, con la capacitación en escuela de padres, actividades lúdicas y espacios inclusivos en los que aprehenden un sentido vincular que trasciende la materialidad de la institución hacia un complejo entramado educativo.

Así como el ecosistema familiar se ha reconstruido con nuevos significados y significantes, la escuela y la educación también han vivenciado momentos históricos que han sido aparentemente áridos, pues abandonar el mecanismo de la disciplina escolar aplicada al cuerpo, condicionándolos para ser dóciles y productivos (Vandewalle, 2010), fue fuente de desconcierto y pugna en su pensamiento ontológico, conviviendo en una discontinuidad cultural en la que la relación profesor-estudiante distaba por las características sociodemográficas y los ambientes familiares (Rodríguez-Izquierdo, 2017); los cuales habían sido desplazados por ser poco significativos en la escolarización, pues para entonces un vínculo familia-escuela no fue pensado como necesario en ámbito escolar.

Entonces, la inserción de la familia en la escolarización es producto de movimientos sociales y culturales que incitaron en la escuela "la necesidad de transformar una institución basada en un modelo industrial" (Sancho, 2009, p. 21), y configurada como un recurso de la educación formal para impartir una "secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos" (Ley 115 de 1994, artículo 10); al mismo tiempo se legitimó una posición social sobre el "educado", quien a través de la aprobación de rituales de escolarización, alcanza la "acreditación" escolar, la que puede considerarse como una "garantía" para vivir en sociedad (Segura, 2012).

De otro lado, la reminiscencia sobre la escuela del siglo XIX y XX deviene de la forma en la que muda la concepción de educación y las versiones escolares, pues "la expansión y consolidación de la escuela no se hizo siempre sobre espacios vacíos" (Pineau et al., 2001, p. 31), sino a través de encuentros previos con otras instituciones sociales; además, pese al escepticismo, la educación escolar, por integrar en sus modelos organizaciones a la familia, se ha visto permeada por agentes sociales exógenos que han influido sus lineamientos. Por ejemplo, la escuela del siglo XXI ha acogido, para este tiempo, un sistema económico basado en la información, por lo que se piensa al estudiante con una mayor adquisición de habilidades de orden superior, lo que promueve una mejor apertura en el educando y en la educación escolar, al moverse bajo una lógica crítica y analítica para el manejo y la aplicación del conocimiento (Sancho, 2009), disminuyendo la repetición sistemática y el saber disciplinar limitado.

En este sentido, el devenir de la relación vincular familia-escuela ha convivido en una "división artificial entre las capacidades formadoras de la familia y la escuela donde se atribuyen funciones exclusivas a cada sistema" (Enríquez Villota et al., 2018, p. 6); pero como lo describen Hernández Prados y López Lorca (2006), siempre han estado dirigidas a un objetivo común, pues son dos caras de la misma moneda, en una relación que puede derivar en múltiples significados (Llevot Calvet & Bernad Cavero, 2015), pues "las expectativas educativas de las familias y del profesorado o de la institución escolar son diversas y, a veces, contrapuestas" (Rodríguez-Izquierdo, 2017, p. 21), y donde el vínculo puede trasegar entre el antagonismo y la empatía.

De una relación hacia el renacimiento de un vínculo

La dicotomía de esta diada propicia una reflexión sobre las posibles concepciones acerca de los intereses relacionales entre la familia y escuela, por lo que cabe preguntarse: ¿por qué unas instituciones tan tradicionales como la familia y la escuela no han logrado fortalecer sus vínculos?; esto conlleva a pensar en las formas de conversación que se buscan suscitar sobre el objetivo que las convoca, y, por tanto, interpelar si la visión de la diada familia-escuela se ubica como una nueva relación o un vínculo débil, haciendo posible una comprensión de la calidad de los hilos conectores, que controvierde la condición de *novel* de una relación que ha trascendido gracias a la existencia previa de un puente vincular que ha acercado las partes (Granovetter, 2000).

La participación de los profesores y los padres en la acción educativa está por encima de una función decisoria y de un eslabón ejecutivo (García Sanz et al., 2010), al ser una labor que siempre ha estado sujeta a la presencia de los NNA, como un puente cuyo papel es crucial para dotar de significado las conexiones directas o indirectas que habitan en el espacio vincular. La relación entre estos organismos, tejida a partir de la escolarización de los estudiantes, da lugar a una vinculación débil; sin embargo, pese a que "todos los puentes son vínculos débiles" (Granovetter, 2000, p.44), requieren de nuevas vías de conexión, donde el puente sea una fuente de sentido, y no la única alternativa para el desarrollo de una relación vincular entre puntos.

Así las cosas, el sentido vincular que depara la conexión de los NNA como un puente entre familia-escuela ha suscitado la creación de nuevos espacios de encuentro. Lo anterior es descrito por Henríquez Fernández et al. (2008), quienes mencionan la importancia de desarrollar una atención hacia las diversas dificultades que pudiesen presentarse en los estudiantes, a través de la conformación de las primeras escuelas para las familias a inicio del siglo XX. Allí, esta diada ha podido construir nuevos significados con los que emergen vínculos más fuertes, a través de puente que proporciona un sentido de corresponsabilidad a la tríada familia-escuela-estudiante, que se integra bajo la continua participación de las entidades inmersas en el acto educativo (Bernal García & Rodríguez Coronado, 2018).

Fortalecer la relación vincular, a través de la unión de fuerzas y en función de la comprensión de las necesidades de los estudiantes, invita a un trabajo mancomunado que sitúa a los NNA como protagonistas (Suárez Ortiz & Urrego Murillo, 2014) de una pedagogía culturalmente responsiva,

basada en la conversación y la reflexión sobre los roles y las finalidades de la educación y las formas de vida de los educandos (Rodríguez-Izquierdo, 2017), pues el contacto vincular está sujeto a la calidad de las acciones de participación, pensadas en el desarrollo psicosocial y afectivo-sexual de los sujetos.

Participación activa entre familia y escuela

El desarrollo de este ejercicio escritural ha buscado posibilitar un encuentro con una lectura diferenciada de los alcances y las posibilidades que pueden hallarse en la estructura familiar y escolar, pues son "sistemas abiertos que necesitan mantener un equilibrio en un entorno cambiante" (Martínez Pérez, 2012, p. 78), donde requieren establecer principios y comprensiones de las dinámicas del desarrollo de los NNA; lo que les permite tomar decisiones esclarecedoras en el acompañamiento a los menores. Sin embargo, este ejercicio encuentra lugar en una conversación interinstitucional con las que puedan ampliar la visión de las necesidades que aparecen en el proceso educativo, por lo que son dos entidades que no pueden considerarse separadas, en tanto los NNA se encuentran inmersos en los dos espacios (Martínez Pérez, 2012).

La incorporación de los padres en la escolarización de los NNA acciona posibles cuestionamientos acerca del rol del maestro y de los alcances de las instituciones educativas, al igual de la necesidad de la escuela por interpelar prácticas de crianza que estén contempladas por la familia; sin embargo, es preciso concertar entre las partes "para lograr la participación, teniendo en cuenta los objetivos comunes que van en pro del desarrollo y la formación" (Gutiérrez de la Hoz, 2018, p. 56) de los educandos. La educación es fluctuante en sus formas de materializarse, pues está atada a los cambios culturales y sociales; por esto, tal como menciona Isaza (2012):

En condiciones ideales, es a través de la pedagogía como se logra la mediación fundamental entre la cultura y el estudiante para promover el desarrollo infantil y adolescente, para permitir que avance en sus procesos de pensamiento y lenguaje, de comprensión del cálculo, de su ubicación espacial y temporal, de su comprensión del funcionamiento del mundo y , además, que vaya abriendo su perspectiva para comprender las relaciones físicas y sociales que ayudan a explicar el mundo en que viven y la estructura cultural. (p. 25)

En este orden de ideas, propiciar formas de participación cada vez más intensas y activas de las familias en la escuela aporta al mejoramiento del sistema educativo escolar (Vicente & Barroso, 2019), pues "la escuela, como escenario de saber y de formación, no puede ser ajena a los procesos educativos construidos en las familias" (Franco Marín et al., 2022, p. 92.); encaminando así una alianza construida por padres y maestros, los cuales estén para los estudiantes en función de su valoración y desarrollo (Cano González & Casado González, 2015). Esta misión depende de los recursos y los caminos que proporcione la institución educativa (Vicente & Barroso, 2019), para que las familias logren anidar en espacios interactivos y mejoren la vida escolar de todos los participantes de la comunidad educativa. De tal modo, como lo describen Rodríguez Bustamante y Viveros Chavarría (2013):

De lo que no cabe duda es que la importancia de la familia en el proceso formativo de los hijos es un componente crucial para el progreso de estos; son, además, un apoyo esencial para que la escuela sea capaz de conseguir efectos óptimos en otras dimensiones sociales y educativas. (p. 127)

Las escuelas de familia pueden ser espacios de coeducación, donde conciliar a los estudiantes, hijos e hijas en el centro de la interrelación familia-escuela (Rodríguez Bustamante et al., 2021d) propicia un ejercicio reflexivo y resignificativo de la educación en todos sus niveles, incluyendo el ámbito afectivo-sexual y psicosocial como una herramienta que potencie la educación hacia un camino que conduzca a una sociedad libre de moralismos y dispuesta a una reconstrucción constante (Rodríguez Bustamante et al., 2021b).

Entonces, los aspectos afectivo-sexuales y psicosociales propician un reto para la educación, puesto que son escenarios que deberían concebirse en función del aprendizaje significativo y mediado por el tabú y la cohibición. Para ello, este tema "debe atravesar nuestra intimidad y nuestro cuerpo nos debe posibilitar un reconocimiento de nuestros miedos, ausencias, resistencias, goces, deseos y desconocimientos" (González Gómez, 2015, p. 13), cultivando aspectos que aporten a la autoestima, la empatía, la educación en emociones y afectos; con lo cual se construyen las habilidades necesarias para que los NNA se conviertan en personas competentes dentro de su comunidad cultural y lingüística (Rodríguez-Izquierdo, 2017).

Dicho todo lo anterior, la conversación entre la diada expuesta se debe enmarcar bajo una visión estratégica donde familia-escuela-estudiante se hacen uno solo, en cuanto un complejo constructo educativo que interactúa de forma trasversal y bidireccional con las transformaciones constantes de los NNA, y donde su trabajo educativo se enriquece al unísono de las funciones socializadoras y educadoras (Aguado Iribarren, 2010). Estos cambios no se realizan si la participación y el compromiso es de unos pocos; todas las partes son importantes en el proceso, pues cada uno debe aportar según sus habilidades, competencias y funciones (Calvo et al., 2016).

Por último, la familia, la escuela y los NNA son imprescindibles en esta alianza que se encuentra camino a nuevas formas de vínculo; fruto de una comunicación que se permea desde la escucha y la comprensión de la realidad del otro, facilitando la implementación de objetivos comunes a favor de la resolución de los pormenores que puedan vivenciar todos los agentes educativos al llevar a cabo su función.

Conclusiones

La relación familia-escuela ha estado presente desde la génesis de los procesos educativos escolarizados, donde existió una visibilidad apenas perceptible entre ellas, leída como un vínculo débil, siendo agentes de la educación de los NNA con modelos educativos que se construyeron a merced de sus dinámicas internas. Por lo anterior, ubicar esta relación en una categoría de "nueva", responde a una antonimia donde se abandonan las experiencias con las que hoy se reflexiona para el fortalecimiento de esta relación. Así pues, la diada ha encontrado allí el reto de establecer vincularidades mucho más fuertes y eficientes, mediante una construcción utópica que se alimenta de las transformaciones institucionales, y que da sostén a un trabajo mancomunado entre los actores, a favor de las necesidades de los NNA.

De tal modo, la respuesta a la pregunta: ¿quiénes se educan y quién educa? se aloja en la triada familia-escuela-estudiante, participantes activos de la conformación de un complejo constructo educativo que no debe transitar en la verticalidad jerárquica que pueda suscitarse del ejercicio de educar, sino que debe esclarecer la dinámica relacional entre esta tríada, donde el estudiante puede aportar a la elaboración metodológica y pedagógica de los procesos educativos, y así promover una transformación constante de las estrategias y didácticas empleadas, tanto por la familia como por la escuela. De tal modo que estos tres integrantes fortalecen el vínculo mediante una conversación que posibilite la comunicación entre los actores de forma libre y espontánea.

La familia y la escuela yacen en un sistema social cuyos intereses están alojados en la cultura, la cual evoluciona gracias a la interacción de los sujetos inmersos en ella, pues las condiciones económicas, sociales y políticas permean las vincularidades entre los seres humanos; estas dos organizaciones sociales no se hacen ajenas a la mediación cultural que configura las formas de relación, donde el reconocimiento del cuerpo, en un espacio propio, es la representación de los saberes afectivos y sexuales con los que se forman vínculos a nivel social. Así pues, la familia y la escuela se significan bajo estos movimientos culturales, mientras que forjan lineamientos y estrategias que aporten al desarrollo identitario de los NNA, pues al ejercer la labor educativa, fundamentalmente promueven la inserción social adaptativa.

Además, los conceptos familia-escuela-vínculo atañen las reflexiones acerca de los procesos educativos de los NNA en la actualidad, siendo escenarios posibles para el desarrollo de los sujetos en las primeras etapas de vida. Para esto, reconocer la institucionalidad social y política, que compone tanto a la familia como a la escuela, se hace necesaria para dicha reflexión, puesto que las formas de ejercer la educación de estos organismos son construidas a partir de las funciones y alcances que ellas se plantean en función del acto educativo.

Las diferencias entre los alcances de la familia y la escuela, a la hora de educar, potencian un vínculo entre ellas, con una complementariedad tal que le permita al educando encontrar escenarios de adquisición de conocimientos disciplinares mientras establece relaciones basadas en componentes afectivo-sexuales que aporten a la conquista identitaria de los NNA. Por tal razón, este artículo ha encontrado una razón de ser en la existencia de esta relación vincular, motivada por el interés de atizar conversaciones bidireccionales con las que se enriquezca tanto la comunidad educativa como el núcleo familiar primario.

En conclusión, este artículo expone una construcción de la familia y la escuela como categorías principales en la escolarización de los NNA, a partir de una relación vincular que se ha venido tejiendo gracias a las reflexiones de múltiples autores sobre las experiencias previas del quehacer educativo. Por tanto, esta revisión documental no concibe una visión absoluta acerca de la dinámica relacional entre estas instituciones, pues este tema merece observarse en otros campos disciplinares, de manera que puedan encontrar en él un fundamento epistemológico para la comprensión de las inflexiones emergentes de este vínculo. Ahondar sobre las configuraciones familiares contemporáneas, la implementación de legislaciones educativas y el desarrollo identitario de los NNA en la actualidad fortalecerá la lectura reflexiva acerca de las necesidades que el proceso escolar pueda suscitar.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5361710>
- Barbato Marcondes, K. H., & Ricco Lucato, S. R. (2012). Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(51), 91-99. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>

- Bernal García, Y., & Rodríguez Coronado, C. J. (2018). *Factores que inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes de la educación básica secundaria* [tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://bit.ly/3HKvGE1>
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 99-108. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>
- Calderón, G. A., & Calle, J. S. (2018). Diseños y métodos de investigación. En P. A. Montoya y S. N. Cogollo (comps.), *Situaciones y retos de la investigación de Latinoamérica* (pp. 62-76). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Cano González, R., & Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15–27. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>
- Cardoso Soares, N. J. (2011). *A experiência de estágio no pré-escolar e 1º ciclo: das práticas educativas às competências reflexivas e investigativas: a problemática da educação afectivo-sexual* [Disertación doctoral, Universidade dos Açores] [Tesis de maestría, Universidade dos Açores]. Repositorio Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1305/2/DissertMestradoNelsonJorgeCardosoSoares2011.pdf>
- Castaño-Suárez, M., Sánchez-Trujillo, M. P., & Viveros-Chavarría, E. F. (2020). Los roles en las dinámicas familiares de las familias homoparentales. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 153-174.
- Chacón Díaz, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, (36), 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292#:~:text=Ley%20General%20de%20Educaci%C3%B3n, familia%20y%20de%20la%20sociedad>
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial n.º 46.446. https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf
- Días, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistémica—o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, (19), 139-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2011.140>

- Enríquez Villota, M. F., Insuasty Ortiz, M. V., & Sarasty Rosero, M. C. (2018). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (25), 94-107.
- Espinal, I., Gimeno, A., & González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, (14), 21-34.
- Fernández-Hawrylak, M., & Heras Sevilla, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(1), 24-39. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- Franco Marín, K. V., Rodríguez Triana, Z. E., Ospina García, A., & Rodríguez Bustamante, A. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. *Eleuthera*, 24(1), 86-105. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5>
- Gallego Henao, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 326-345.
- Gallego Uribe, S. (2006). *Comunicación familiar: un mundo de construcciones simbólicas y relacionales*. Universidad de Caldas.
- García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. Á., Hernández Prados, M. Á., & Parra Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educativo Siglo XXI*, 28(1), 157-187.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C., & Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- González Gómez, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>
- Granovetter, M. S. (2000). La fuerza de los vínculos débiles. *Política y Sociedad*, 33, 41-52.
- Gutiérrez de la Hoz, M.J. (2018). *Integración de la Familia a la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón del Municipio de Fonseca, La Guajira; para el Fortalecimiento del Rendimiento Académico de los Estudiantes en condición de Vulnerabilidad Económica y Social* [tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/35353/TESIS%20MARILYN%20GUTI%C3%89RREZ-final.pdf?sequence=5>
- Guzón-Nestar, J. L., & González-Alonso, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 31-54. <https://orcid.org/0000-0002-6507-3433>
- Habid Allah, M. C. (2017). Familia, escuela e interculturalidad. *Interacções*, 13(43), 1-6. <https://doi.org/10.25755/int.12028>

- Henríquez Fernández, M., Ramírez, L., & Rosales Gonzalez, I. (2008). *Programa de escuela de padres y madres como estrategia para promover el acercamiento de la escuela de Parvularia, con la finalidad de orientarlos en las tareas educativas de los niños y niñas* [Tesis de Pregrado, Universidad Francisco Gavidia]. Repositorio Institucional Universidad Francisco Gavidia.
- Hernández Prados, M. Á., & López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación entre padres y escuela. *Aula Abierta*, (87), 3-26.
- Isaza, L. (2012). La relación familia y escuela y la búsqueda del desarrollo infantil y adolescente. *Revista Internacional Magisterio*, 22-27.
- Llevot Calvet, N., & Bernad Caveró, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Martínez Pérez, S. (2012). *La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido* [tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48969/4/SMP_1de2.pdf
- Moreno Acero, I. D., Leyva-Townsend, P., & Parra Moreno, C. (2019). La familia, primer ámbito de educación cívica. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37),43-54. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a06>
- Muñoz Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 181-187. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.16>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ortega Arias, M. D., & Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Pacheco Moraes, A. P., & Cia, F. (2015). Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 349-358. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>
- Pérez Vargas, J. J., & Idarraga Gallego, M. F. (2019). Breve análisis histórico descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1), 102-113.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Editorial Paidós.
- Pire Rojas, A., & Rojas Valladares, A. L. (2020). Escuela y familia: responsabilidad compartida en el proceso educativo. *Conrado*, 16(74), 387-392.

- Quintero, Á. (2006). El Diccionario especializado en familia y género. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 29(2), 61-78.
- Rocha, L., & Toniosso, J. (2014). A importância da relação escola-família (The importance of school-family relationship) [La importancia de la relación escuela-familia]. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP*, 1(1), 122-134.
- Rodrigues Reali, A. M., & Puccinelli Tancredi, R. M. (2005). A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva [La importancia de lo que se aprende en la escuela: la colaboración escuela-familias en perspectiva]. *Paidéia*, 15(31), 239-247. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200011>
- Rodríguez Bustamante, A., Agudelo Gallego, C., & Córdoba-Quintero, L. (2021a). Lo sistémico entre escuela y familia. Universos posibles. *Perseitas*, 9, 373-378. <https://doi.org/10.21501/23461780.3975>
- Rodríguez Bustamante, A., López Arboleda, G. M., Bañol López, W., & Córdoba Quintero, L. F. (2021b). Educación, Familia y escuela: trazas sobre ética y estética. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 14(40), 60-77. <https://dx.doi.org/10.35588/gpt.v14i40.4864>
- Rodríguez Bustamante, A., Parra Martínez, J., Gomariz Vicente, M. A., Zapata Posada, J., Rodríguez Triana, Z. E., & Echeverri Álvarez, J. C. (2021c). Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital. *Poiésis*, (41), 24-42. <https://doi.org/10.21501/16920945.4185>
- Rodríguez Bustamante, A., Vicuña Romero, J. J., & Zapata Posada, J. J. (2021d). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 312–344. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- Rodríguez Bustamante, A., & Viveros Chavarría, E. F. (2013). Sobre la intervención familiar en escenarios educativos. Aproximación a una revisión documental. *Katharsis*, (15), 113-132.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2017). Cultura escolar vs cultura familiar: vincular escuela, familia y comunidad desde la pedagogía culturalmente responsiva. *Interacções*, 13(43), 7-26. <https://doi.org/10.25755/int.12029>
- Rodríguez-Triana, Z. E. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 132-157.
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sancho, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 13-32.

- Segura, D. (2012). Para qué ir a la escuela. La relación familia-escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 16-19.
- Suárez Ortiz J. L., & Urrego Murillo L. M. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 97-113.
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106.
- Vandewalle, B. (2010). La escuela y los niños "anormales". El análisis de Michel Foucault (A.R. Valencia, trad.). *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 203-214. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9847/9046>
- Vicente, M. M., & Barroso, C.V. (2019). Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 33-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.399151>
- Viveros Chavarría, E. F. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 388-406.
- Viveros Chavarría, E. F., & Vergara Medina, C. E. (2014). *Familia y dinámica familiar*. Fundación Universitaria Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/167_Familia_y_dinamica_familiar.pdf