



Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales

Adriana-del-Pilar Medina-Arévalo¹

María-Rosa Estupiñán-Aponte²

Fecha de recepción: 08 de abril de 2021

Fecha de aprobación: 03 de mayo de 2021

Resumen

Como proceso permanente de cualificación de la educación, la gestión educativa aborda diferentes aspectos de la vida cotidiana de un establecimiento educativo; por lo que requiere de la contribución de todos los actores que la conforman. El artículo pretende reflexionar sobre el rol de padres de familia como agentes de la gestión educativa en instituciones escolares rurales de Colombia, buscando promover miradas alternativas que reconozcan su contribución al mejoramiento de la calidad de la educación y al desarrollo de las comunidades de influencia. Para ello se analizaron documentos indexados en Google Académico, Dialnet, Redalyc, Latindex, Scielo, mediante los buscadores: educación rural, relación padres escuela, participación de padres, gestión educativa. Teniendo en cuenta las dificultades que enfrentan las instituciones en contextos de ruralidad, los padres de familia podrían desempeñar un papel muy valioso para la consolidación de acciones que contribuyan al mejoramiento en la calidad de los procesos educativos. En el país el Ministerio de Educación Nacional propone a las Instituciones gestionar sus procesos de mejoramiento articulando a los miembros de la Comunidad Educativa,

¹ M. Sc. (c) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja-Boyacá, Colombia). adriana.medina04@uptc.edu.co. ORCID: [0000-0003-4129-9697](https://orcid.org/0000-0003-4129-9697)

² Ph. D. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja-Boyacá, Colombia). maria.estupinan@uptc.edu.co. ORCID: [0000-0001-7447-8750](https://orcid.org/0000-0001-7447-8750)

otorgándoles el rol de agentes en el proceso, dado que, al vincularse, contribuyen en la movilización de acciones promovidas por los centros educativos. No obstante, la investigación sobre gestión educativa en estos contextos permite establecer que la educación rural está siendo estudiada desde sus privaciones y se ha enfocado en directivos y docentes donde los padres de familia son vistos como agentes externos y con muy escasa participación en las diversas actividades que se gestan al interior de los establecimientos. De esta forma, tanto la familia como la escuela siguen representando los ejes de socialización de niños y niñas que deben ser resignificados desde las condiciones actuales que caracterizan los contextos rurales, para lograr procesos educativos más coherentes y pertinentes a las necesidades de las comunidades campesinas.

Palabras clave: educación rural; gestión de la educación; papel de los padres; participación de los padres; relación padres-escuela.

Parents in the Educational Management of Rural Schools

Abstract

As a permanent process of qualification in education, educational management addresses different aspects of the daily life of an educational establishment; therefore, it requires the contribution of all the actors that make it up. The article aims to reflect the role of parents as agents of educational management in rural school institutions in Colombia, looking to promote alternative views that recognize their contribution to improve the quality of education and the development of influence communities. For this, documents indexed in Google Academic, Dialnet, Redalyc, Latindex, Scielo, were analyzed through some searchers as: rural education, parent-school relationship, parent participation, and educational management. Considering the difficulties faced by institutions in rural contexts, parents could play a valuable role in consolidating actions that contribute to improve the quality of educational processes. In the country, the Ministry of National Education proposes to the Institutions to manage their improvement processes by articulating the members of the Educational Community, granting them the role of agents in the process, due to

when linking; they contribute to the mobilization of actions promoted by the schools. However, the research on educational management in these contexts, allows to establish that rural education is being studied from its deprivations and has focused on managers and teachers where parents seen as external agents and with very low participation in the various activities that take place inside the establishments. In this way, both the family and the school continue to represent the axes of socialization of boys and girls that must be redefined from the current conditions that characterize rural contexts, to achieve more coherent and pertinent educational processes to the rural community's needs.

Keywords: parent participation; parent role; parent school relationship; rural education; school management.

Para citar este artículo:

Medina-Arévalo, A.-d-P., & Estupiñán-Aponte, M.-R. (2021). Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales. *Pensamiento y Acción*, 31, 91-108.

Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento 4.0



Introducción

En Colombia, el sistema educativo nacional no puede garantizar a todas las personas que viven en zonas rurales el derecho a la educación, lo que está relacionado con el desinterés tanto de los padres como de los niños, niñas y jóvenes por atender a una institución educativa (MEN, 2018). Sin embargo, es necesario reconocer que son muchas las condiciones de dichos contextos que exigen del sistema educativo flexibilidad para adecuarse a las características de los territorios y la población (MEN, 2015), así como el reconocimiento de las capacidades de los diferentes actores para aportar al desarrollo de los procesos académico-formativos. Al respecto, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, fundamentada en la Constitución Nacional, contempla formas de organización de los aspectos administrativos, pedagógicos, curriculares y comunitarios, precisando la construcción de la comunidad educativa, conformada por padres de familia o acudientes, estudiantes, educadores, directivos docentes y egresados. Paralelamente, otorga autonomía a los planteles educativos e incentiva la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, involucrándola en la cotidianidad de la institución. No obstante, como establecen Álvarez y Usuga (2017), para docentes y directivos docentes, “la participación de los padres en la escuela en las zonas rurales es nula o casi nula; delegando a la institución educativa toda la formación de los jóvenes” (p. 44). Al respecto, Rizzi (2018), argumenta que la participación de los padres en la dinámica educativa, se limita porque tienen escasos conocimientos científicos y por ende no tienen nada que aportar, razón por la que delegan la formación de sus hijos a la Institución Educativa debido a que consideran que tienen mayor información, además, se ven en la necesidad de atender otras circunstancias, como trabajos y las labores propias del campo, donde muchas veces no existen horarios laborales, trabajan de sol a sol y en algunas oportunidades lejos de su residencia.

Son múltiples los estudios que refieren la baja participación de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos y casi nulos los que establecen su rol de agentes en la gestión que se implemente desde los centros de formación, máxime

cuando se trata de contextos rurales.

Aunque las instituciones educativas enfrentan grandes exigencias que incrementan la urgencia de generar alianzas con las familias, se requiere reconocer la diversidad de puntos de vista con respecto a los roles de padres y maestros, los aspectos que inciden en el funcionamiento de los establecimientos y las relaciones que se establecen, fomentar la cooperación en los procesos involucrados en la formación de los estudiantes (Cerletti, 2010), además de reflexionar sobre su rol como agentes de la gestión educativa en instituciones escolares rurales, buscando promover miradas alternativas que reconozcan su compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación. Para ello, se requiere precisar aspectos relacionados con la educación rural, la relación familia - escuela y la gestión educativa con la participación de los padres o cuidadores.

Educación rural

En Colombia se consideran rurales los municipios con baja densidad de población y cabeceras municipales de menos de 25.000 habitantes. Según la Misión para la Transformación del Campo MTC (2014), de 1.122 municipios del país, 696 son rurales: 378 rurales y 318 rurales dispersos (MEN 2015). Sánchez, Hernández y López (2019), argumentan que lo rural es definido como negación de lo urbano por aquellos que no lo habitan, reduciendo la gran diversidad de posibilidades para su comprensión y abordaje. Similarmente, los términos campesinos e indígenas han sido interpretados como sinónimos de inferioridad y pobreza, propiciando una brecha entre los habitantes del campo y de la ciudad, permeado por estigmatización y desequilibrio que también se refleja en el desarrollo educativo de estas zonas, así como en la escasa inversión y marginalización de sus pobladores (Carreri y González, 2016).

Siguiendo a Castañeda y Peña (2019), la investigación científica ubica dos contextos relacionados con la educación rural: uno institucional y otro social. Con respecto al ámbito social, las condiciones económicas, sociales y políticas del país, hacen muy difícil la vida en las zonas rurales, planteando a la educación rural diversas dificultades que le ha impedido erguirse como una opción para que los

habitantes del campo colombiano se constituyan en actores de desarrollo de su territorio (Cárdenas, Pinzón & Reina, 2018). En cuanto al plano institucional, entre las problemáticas que afectan al sistema educativo se puede nombrar “la baja cobertura, la falta de calidad y la pertinencia de una política educativa que responda a las necesidades sociales del contexto” (Carreri y González, 2016, p.10).

En este orden de ideas, mientras la educación rural no sea planeada y proyectada desde y para lo local, difícilmente los estudiantes podrían sentirse identificados con su territorio y buscarían alternativas en la ciudad. Como señala el Ministerio de Educación Nacional MEN, en la educación rural debe haber una relación de política educativa en donde para elevar el nivel de escolaridad o formación no sea necesario dejar el campo (MEN, 2012), debiendo promoverse con diferenciación de la desarrollada en las zonas urbanas y complementarse sin dejar de defender la cultura pedagógica rural, para lo cual según Miranda (2011), “las escuelas rurales deben desarrollar procesos pedagógicos de calidad íntimamente vinculados a las prácticas sociales de la comunidad rural” (p. 98).

Al respecto, Ospina, et al (2012), afirman que, aunque “el ámbito rural tiende a ser bien valorado como espacio de vida, las expectativas laborales, familiares y la identidad de los sujetos jóvenes parece construirse sobre el imaginario de la ciudad” (p.7) . El ideal de ser humano que se ha implantado en los currículos responde a un ser ciudadano, desconociendo que, en diversas circunstancias, la ciudad no brinda las oportunidades deseadas y los jóvenes deben vivir en condiciones muy precarias engrosando los cordones de pobreza y miseria.

Aguirre, Gajardo y Muñoz (2017), plantean una mirada alternativa al señalar que pese a que los niños y niñas de contextos rurales viven en condiciones menos favorables, existen para ellos, “aspectos protectores y potenciadores de conductas resilientes” (p.16), que podrían favorecer su adaptabilidad y buen manejo de las difíciles condiciones de vida que enfrentan.

En este sentido, los contextos educativos rurales son claves para conservar la identidad, los valores, las tradiciones, el patrimonio y preservar la memoria (Sepúlveda & Gallardo, 2011), como lo expresan maestros del sector rural quienes además resaltan las buenas relaciones y en términos generales la aplicabilidad de

los aspectos institucionales (Herrera y Buitrago, 2015). También Díaz (2013), destaca como en dichos contextos, la educación se convierte en una herramienta necesaria para alcanzar un mejor nivel de vida, tanto a nivel social, familiar y laboral, a la vez que es percibida como posibilidad de éxito condicionada a la calidad de los procesos.

De acuerdo con lo planteado por Miranda (2016), “la escuela en los sectores sociales de bajos recursos sigue representando utilidad para mejorar sus condiciones económicas y el único lugar donde se pueden adquirir algunos conocimientos que les serán útiles a nivel sociocultural” (p. 9). Aunque no cabe duda de que el nivel socioeconómico condiciona el proceso educativo, una postura más amplia de este fenómeno da cuenta de que “la trayectoria escolar es fruto de la convergencia de variadas circunstancias a nivel individual, familiar, escolar y comunitaria” (Carrillo et al 2018, p. 17). Dichos factores repercuten directamente en el fracaso escolar, favoreciéndolo y propiciándolo. Ser conscientes de esta mirada favorece el análisis, la comprensión conceptual del fenómeno y posibilita los enfoques de intervención; como argumentan Segura y Torres (2020): “la educación no puede dejar de lado su carácter transformador y de mejora de oportunidades de vida para la población rural, minorías culturales y grupos vulnerables, para centrarse solo en la formación de recursos humanos aptos para el mercado” (p. 20).

Relación Familia - Escuela

Históricamente se le han asignado a la familia las funciones de proteger, socializar y educar a sus miembros, las cuales poco a poco fueron transitando y delegándose a las instituciones educativas. Como señalan Espitia y Montes (2009), la familia debe garantizar a los niños condiciones que hagan posible su desempeño escolar, tales como: recursos económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, capacidad de dar afecto y estabilidad, entre otros.

Al respecto, Ortega y Cárcamo (2018), argumentan que familia y escuela son contextos fundamentales en el desarrollo de los niños por lo cual es relevante comprender académicamente la relación que se establece entre estos agentes.

Para ello, es relevante discriminar entre lo que se entiende por participación de las familias en la escuela y relación familia–escuela.

La participación hace referencia a la manera en que las familias intervienen en actividades que se organizan al interior de las instituciones educativas, tales como actividades extracurriculares, celebraciones o reuniones convocadas por las directivas y la relación familia-escuela, alude a la interacción entre la familia y los profesionales de la escuela que involucra momentos y situaciones formales e informales (Garreta, 2015; Llevot y Bernad, 2015).

En concordancia, Páez (2015), plantea que “las relaciones entre escuela y familia son usualmente, unidireccionales y burocráticas, por lo que es preciso transformarlas en formas más dialógicas y constructivas” (p. 20). Aunque autores como Romero y Santa (2021) encontraron que los directivos no hacen uso de estrategias que establezcan y afiancen las relaciones de la escuela con el entorno comunitario, es fundamental entender que la relación familia-escuela requiere de la participación, a la vez que la participación da cuenta de la relación familia – escuela, lo cual implica una relación estrecha y fluida entre los agentes, por tanto, no deben considerarse como elementos cerrados.

Shana et al (2015), al estudiar las alianzas entre la comunidad y la escuela evidenciaron el esfuerzo de las instituciones para fortalecer la educación inclusiva, encontrando que las escuelas contaban con las condiciones para fortalecer las relaciones en toda la comunidad, creando un ambiente positivo y acogedor, mediado por el compromiso, la comunicación, la colaboración y el respeto de todos los participantes. Un trabajo en conjunto entre familia y escuela para que ambos logren el éxito académico de los estudiantes fortalecería en las comunidades el compromiso de que la escuela sea un agente constructor de oportunidades para las familias (Mitchell, 2007).

La importancia de la participación de los padres de familia en la gestión educativa institucional es evidenciada por Tamariz (2013), encontrar que la participación de la familia, tanto en la gestión administrativa como en la pedagógica, solo se da a nivel informativo y resolutorio, mediante el representante de los padres. Por su parte, Vélez et al. (2009), establecen que en su mayoría son madres las que participan de

reuniones y actividades escolares, aunque en poca cantidad, viéndose así afectada la comunicación e interacción entre escuela–familia.

También Espitia y Montes (2009), encuentran que, en la práctica, las condiciones y posibilidades de involucramiento de los padres de familia en los procesos educativos, son limitadas, tanto en recursos como en estrategias, tiempo y actitud entre otros, debido a las condiciones sociales, laborales y culturales que dificultan su participación en estos procesos. De esta forma, la escuela se percibe como divorciada de la comunidad a la que pertenece.

Es necesario replantear este papel de los padres generando espacios de reflexión y entendimiento para lograr un involucramiento efectivo en el desarrollo de la Gestión Educativa. Al respecto, Egido y Bertran (2017), argumentan que una “adecuada relación familia-escuela puede ser un factor relevante para ayudar a romper, al menos en parte, el fracaso escolar y la exclusión en los centros educativos que atienden a poblaciones socialmente vulnerables” (p. 11).

Padres de familia y gestión educativa en contextos de ruralidad

La Gestión Educativa comprende un proceso constante y organizado que involucra acciones y decisiones orientadas al fortalecimiento de la Institución. Como señala Paucar (2017), no es una acción que desarrolle una sola persona, requiriendo de la articulación y vinculación activa de los agentes de la Comunidad Educativa encaminada al logro de sus objetivos institucionales, como un proceso que se desarrolla con las personas llegando a acuerdos y generando una adecuada convivencia entre escuela y comunidad; como argumentan Ledesma, Torres y Sánchez (2020), representa la forma en que la institución educativa, el director y los docentes conocen y comprenden la situación, las necesidades y los requerimientos de la sociedad de la cual forma parte; asimismo, la manera en que se relacionan, integra y participan de su cultura (p. 14)

Como clave para el buen funcionamiento de las instituciones educativas, la gestión educativa debe permitir la toma de decisiones óptimas desde una perspectiva participativa en la que se integren los actores de la institución en pro del mejoramiento de la educación (Rico, 2016). En este sentido, la Gestión es acción,

movimiento e implica que la dinámica Institucional no puede permanecer inmóvil, dicho en palabras de Cruzata y Rodríguez (2016) “la gestión educativa se desarrolla a través de acciones que ejercen unas personas sobre otras, acciones de carácter consciente” (p. 5); las cuales deben estar encaminadas al logro de objetivos de desarrollo comunitario.

En el sector rural, las condiciones para la realización de la gestión educativa requiere reconocer las particularidades propias del territorio, la idiosincrasia, la cultura y las comunidades en donde como señalan Bertel et al. (2019), es fundamental contar con personas con competencias que contribuyan a cumplir con las metas y proyectos institucionales ya que la falta de recursos humanos, deriva en implicaciones que afectan la continuidad y la calidad del servicio, como ya había señalado Sauras (2000).

Hay quienes, como, Espitia y Montes (2009) señalan que los padres de familia, especialmente en contextos rurales, carecen de condiciones necesarias para impulsar el proceso formativo ya que sus prácticas educativas, recursos, hábitos, tiempo, responsabilidades son limitados. No obstante, aunque familia y escuela son contextos diferentes, ambos son fundamentales en el desarrollo de los niños por la misión que cada uno cumple, las normas y objetivos que se plantean, así como los tipos de relaciones que se producen (Ortega y Cárcamo, 2018).

Al estudiar la influencia de la participación de los padres de familia en la gestión institucional del nivel inicial a partir de la opinión de directivos y padres de familia, Ramos (2016), señala que el nivel de participación familiar es deficiente en cuanto a organización, asistencia a reuniones e intervención familiar, debido a que las asociaciones de padres de familia no están debidamente constituidas, no hay interés por asistir a reuniones y no hay una buena organización en las instituciones. De acuerdo con esto, Fúnez (2014), establece que son contados los padres de familia y docentes que llevan a cabo procesos de intervención escolar, lo cual se evidencia en el acompañamiento en el desarrollo de tareas escolares.

Al respecto, Fuertes (2017), señala que los padres de la familia no influyen en la gestión académica de la escuela, porque esta tiene el enfoque tradicional de que

la escuela es la responsable de esa parte de la gestión; también identifica que los padres tienen influencia en la Gestión escolar en tres aspectos: en la administración financiera, exigiendo la rendición de cuentas, en la gestión administrativa, exigiendo la documentación de la escuela, y en la gestión pedagógica.

Álvarez y Usuga (2017) hallaron que, para los docentes y los directivos docentes, “la participación de los padres en la escuela en las zonas rurales es nula o casi nula; por diversos factores como falta de tiempo [...] se delega a la institución educativa toda la formación de los jóvenes” (p. 44). Los docentes demandan la presencia y vinculación de la familia en los procesos educativos, considerando que se han delegado todas las acciones de formación en manos del plantel; en tal sentido se puede señalar que, desde la mirada del docente, el padre de familia, “manda al niño para que se lo cuiden”, (Santana y Reininger, 2017); los padres acuden únicamente cuando son llamados a las entregas de notas y a algunas escuelas de padres, la vinculación no es activa y asisten casi que por obligatoriedad (Moreno et al, 2016). Analizando esta carencia de pertenencia Institucional, falta de motivación, y desinterés de los padres de familia, Arasanz y Ladrón de Guevara, (2016) argumentan la necesidad de centrar la actividad institucional en coherencia con el entorno social, invitando a realizar una “revisión en la forma de enseñanza y orientarla a responder con las necesidades del medio” (p. 23).

Rizzi (2018) analiza otro factor que limita la participación de los padres en la dinámica educativa relacionado con el sentimiento por parte de los padres de familia de poseer escasos conocimientos científicos y por ende no tienen nada que aportar; por consiguiente delegan la formación de sus hijos a la Institución Educativa debido a que consideran que tienen mayor información; además se ven en la necesidad de atender otras circunstancias como trabajos y las labores propias del campo, donde muchas veces no existen horarios laborales, trabajan de sol a sol y en algunas ocasiones lejos de su residencia. Al respecto, Ccahuana (2018) y Navarro (2019) concluyen que las Instituciones Educativas no desarrollan una adecuada Gestión Educativa, porque no involucran a los padres de familia; de igual forma, enfatizan en la necesidad de crear estrategias que motiven la vinculación activa de los padres

a la Institución.

No obstante, como establecen Pino y Castaño (2019), en instituciones educativas de Medellín, algunas de las prácticas asociadas a la gestión comunitaria tienen buenas estrategias para leer el entorno y reforzar la pertinencia al contexto, también son capaces de capitalizar dicha lectura y desde allí proponer actividades de proyección que tengan como propósito la construcción y rehabilitación del tejido social (p. 20).

Teniendo en cuenta que la gestión debe estar orientada al fortalecimiento de las instituciones educativas y de sus proyectos, para enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos (Padilla et al, 2017), estos deben involucrar a los padres de familia como actores indispensables en la formación de sus hijos (Ruíz, 2012) ya que, “la participación de los padres en la gestión educativa favorece una mejor utilización de los recursos, financieros, humanos y materiales de la institución para un mejor aprovechamiento y un desarrollo eficaz y eficiente” (Tamariz, 2013).

En este orden de ideas la participación de los padres en la gestión educativa estaría ligado a su capacidad de agencia, referida por Zabala y Castañeda (2004) como la posibilidad de actuar intencionalmente y, por lo tanto, de lograr propósitos o metas que contribuyan a la cualificación de los procesos, en este caso educativos.

En consecuencia, se considera que la gestión educativa debe estar abierta a generar estrategias para la integración de los padres de familia en las dinámicas institucionales mediante el trabajo cooperativo, no solo dentro del plantel, sino en las diferentes instancias que contribuyen a su mejoramiento, ya que esto fortalece a la comunidad educativa para alcanzar las metas propuestas permitiendo asegurar una educación integral, de calidad y por tanto la posibilidad de generar cambios efectivos en la sociedad (Areche, 2013).

Conclusiones

La Gestión educativa como proceso dinámico y ligado a las necesidades particulares del contexto, requiere del concurso de las capacidades de todos los actores de las comunidades académicas, para que, reconociendo las

particularidades de los territorios, generen acciones permanentes y conscientes encaminadas al logro de objetivos institucionales y comunitarios.

Tanto la familia como la escuela siguen representando los ejes de socialización de niños y niñas que deben ser resignificados desde las condiciones actuales que caracterizan los contextos rurales en el país, para lograr procesos educativos más coherentes y pertinentes a las necesidades humanas.

Teniendo en cuenta que, en el marco del desarrollo de la Gestión Educativa en contextos rurales, no se garantiza a todas las personas el derecho a la educación, es necesario replantear la importancia de los padres, reconociendo su capacidad de acción para desafiar los problemas relacionados con esta situación, aportando conocimiento práctico y posible con respecto a la planificación, desarrollo y control de los procesos educativos.

Las dinámicas de participación de los padres de familia en los procesos académico formativos de los contextos rurales, requieren ser revisadas y transformadas, teniendo en cuenta su realidad social y cultural, sus perspectivas en torno a la educación de sus hijos, así como el reconocimiento de sus fortalezas y capacidades para aportar a la apropiación de conocimiento con significado para los niños y niñas que favorezcan el manejo de las condiciones que afrontan y les permitan mantener su cultura y tradiciones.

La idea de escuela debe trascender los espacios físicos hacia los espacios sociales como posibilitadores de cambio social, donde el respeto, la colaboración y el compromiso posibiliten el trabajo cooperativo para la construcción de oportunidades para las familias y por ende la posibilidad de vida digna.

Referencias

- Aguirre, P., Gajardo, T., Muñoz, M. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 893-911. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520722112016>
- Álvarez, E., Usuga, S. (2017). Participación de las familias y/o cuidadores en el proceso de aprendizaje de lectoescritura de los niños y niñas de los grados primero y segundo del Colegio Adventista Simón Bolívar. Bello (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minutos de Dios, Colombia. <http://hdl.handle.net/10656/6093>

- Arasanz, M., Ladrón de Guevara. (2016). Análisis de la escuela y la familia: ideas para compartir el proceso educativo. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15 (28), 197-208. <https://doi.org/10.21703/rexe.20162819720811>
- Areche, Z. (2013). La gestión institucional y la calidad en el servicio educativo según la percepción de los docentes y padres de familia del 3°, 4° y 5° de secundaria del Colegio "María Auxiliadora" de Huamanga-Ayacucho (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/4011>
- Bertel, N., Vilorio, E., Sánchez, B. (2019). Tendencias de investigación en los posgrados de gestión educativa en América Latina. *Educación y Educadores* 22(2), 215-233. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.3>
- Cárdenas, V., Pinzón, R., Reina, C. (2018). Atención integral a la primera infancia: contexto rural cincelada Santander (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. <http://hdl.handle.net/10656/6389>
- Ccahuana, C. (2018). Participación de los padres de familia en la gestión educativa de la I.E. María Inmaculada - Huancayo (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3184>
- Carrerri, A., González, R., (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>
- Carrillo, E., Cívís, M., Blanch, T., Longás, E., Riera, J. (2018) Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(E1), 75-94. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201875944
- Castañeda Guerrero, I. E., Peña Cardona, G. E. (2019). Componentes y percepciones de la educación rural en la investigación científica y sus implicaciones (Trabajo de Grado). Universidad de La Salle, Colombia. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/859
- 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
- Contreras, S, Ramírez, M. (2009). La escuela rural desde la mirada de padres y madres. *Paradigma*, 30(1), 87-102
- Cruzata, M., Rodríguez, Z. (2016). La gestión en las instituciones educativas: enfoques, modelos y posiciones teóricas y prácticas. *Revista Gobierno y Gestión Pública*, 3(1), 1-10
- Díaz, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias pedagógicas*, (21), 177-194
- Egido, G., Bertran, T. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Revista Interuniversitaria*, (29), 97-110. https://doi.org/10.7179/psri_2017.29.07

- Espitia, C., Montes, R. (2009). Influencia De La Familia En El Proceso Educativo De Los Menores Del Barrio Costa Azul De Sincelejo (Colombia). *Investigación & Desarrollo*, 17(1), 84-105
- Fúnez, F. (2014). La gestión escolar y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos (Tesis Mestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcd81b3>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-75
- Herrera, T., Buitrago, B. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber*, 6(12), 169-190. <https://doi.org/10.19053/22160159.3768>
- Ledesma, C., Torres, C., Sanchez, D. (2020). Gestión comunitaria educativa en un contexto de enseñanza no presencial por la emergencia sanitaria. *Llamkasun*, 1(3), 2-18. <https://doi.org/10.47797/llamkasun.v1i3.19>
- Llevot, N. Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores claves. *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 8(1), 57-60
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional, (2012). Manual para la Formulación y ejecución de planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (Borrador). Bogotá D.C.
- Miranda, C. (2011). Nueva ruralidad y educación en américa latina retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, I-II(131-132), 89-113. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i131-132.3896>
- Miranda, B. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i13.245>
- Mitchell, N. (2007). School-Family-Community Partnerships: Strategies for School Counselors Working with Caribbean Immigrant Families. *Professional School Counseling*, 10(4), 399-409. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000413>
- Moreno, A., Bermúdez, S., Ramos, P., Mora, P., Torres, D. (2016). Social representations of teachers on family and their role in school. *Encuentros*, 14(1), 119-138. <https://doi.org/10.15665/re.v14i1.673>

- Navarro, S. (2019). Estrategias de gestión educativa para fortalecer la participación de los padres de familia en la Institución Educativa N°0180 Bellavista (Tesis de Doctorado). Universidad César Vallejo, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37456>
- Núñez, F., Porras-Cruz, L., Cárdenas-Soler, R. (2021). Empatía y educación en la infancia y la niñez: un estado actual de la cuestión. *Pensamiento y Acción*, (31), 74-90. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12569>
- Ocampo. J. A. (2014). Misión para la transformación del campo: Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá D.C.
- Ospina, H., Alvarado, S., Botero, P., Patiño, J., Cardona, M. (2012). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 705-711
- Ortega, A., Cárcamo, V. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Páez Martínez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180. <https://doi.org/10.35362/rie670228>
- Padilla, M., Gomez, L., Meneces, D., Cruz, L. (2017). La Gestión Educativa. Mexico: *Calameo*. <https://es.calameo.com/read/00541659046121d491027>
- Paucar, M. (2017) Los Agentes Del Currículo y La Gestión Pedagógica En Las Instituciones Educativas Del Distrito De Ibefrica – Ugel Tahuamanu Región Madre De Dios (Tesis de Maestría). Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1980>
- Pino, M., Castaño, G. (2019). Calidad educativa, a propósito de la gestión comunitaria en nueve establecimientos educativos de Medellín: 2010 a 2013. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), 129-150. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-4925>
- Ramos, I. (2016). Participación de los padres de familia y su influencia en la gestión institucional de las instituciones educativas del nivel inicial Ugel - Chanchis - Cusco 2015 (Tesis de Maestría), Universidad Andina Nestor Caseres Velasquez, Perú. <http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/776>
- Rico, M. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.445>
- Rizzi, L. (2018). Impacto del contexto en la relación familia-escuela. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 2018 (1), 316-330
- Romero, V., Santa, M. (2021). Factores que intervienen en la gestión educativa. *Revista Varela*, 21(58), 77-85
- Sánchez, C., Hernández, B., López, G. (2019). Las escuelas del río: una lectura del Plan Especial de Educación Rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 111-130. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.6>

- Santana, L., Reininger, T. (2018). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. Comunitaria. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 0(14), 55-74. <https://doi.org/10.5944/comunitania.14.4>
- Sauras P. (2000). Escuelas Rurales. *Revista de Educación.*, (322), 29-44
- Segura, G., Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71-97. <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>
- Sepúlveda, R., Gallardo, G. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 141-153
- Shana, H., Gross, J., Banning, M. (2015). Fostering Family–School and Community–School Partnerships in Inclusive Schools: Using Practice as a Guide. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 227-239. <https://doi.org/10.1177/1540796915594141>
- Tamariz, L., Jorge, E. (2013). Participación de los padres de familia en la gestión educativa institucional (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Perú, Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4641>
- Vélez, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Educación, Innovación y Tecnología*, 3(6), 1-15.
- Zabala, B., Castañeda, F. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98-104. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70024-6)