

Representaciones de la monoparentalidad y la diversidad familiar en el ámbito educativo

Representations of single parenting and family diversity in education

Soledad Vercellino

svercellino@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de
Río Negro. Argentina

Recibido: 01|06|17

Aceptado: 31|07|17

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo analizar cómo el discurso pedagógico construye simbólicamente la monoparentalidad y la diversidad familiar. Con tal fin se han analizado algunos textos prescriptivos como leyes, diseños curriculares, documentos ministeriales y de organismos internacionales y la producción procedente del campo de la investigación educativa. Como resultado se advierte que el discurso escolar hegemónico y cierto 'sentido común científico' coinciden en prescribir y normalizar tanto determinadas formas de organización familiar como ciertas formas de vinculación entre familias y escuelas como condiciones necesarias para la escolarización infantil. La biparentalidad aparece más o menos explícitamente como la familia esperada, supuesta. Esto se traduce en la invisibilización de la monoparentalidad en las leyes educativas, documentos curriculares y manuales escolares y la connotación de la diversidad familiar como cierta desviación de un estándar esperado que por eso afecta negativamente la tarea escolar. Más fuerte resulta esta preñoción que identifica familia con familia nuclear en el campo de las ciencias de la educación y afines: se insiste -más allá de las evidencias de las propias investigaciones- en que la monoparentalidad es un factor de riesgo, nuevo peligro para la escolarización de los hijos de esas familias.

Palabras clave: Diversidad familiar; Representaciones; Monoparentalidad; Discurso pedagógico; Discurso científico.

ABSTRACT

The present article aims to analyze how the pedagogical discourse symbolically constructs single parenthood and family diversity. Some prescriptive texts such as laws, curriculum designs, documents produced by governments and international organizations and educational research's articles have been analyzed for this purpose. As a result, it is noted that hegemonic school discourse and a certain 'scientific common sense' prescribing and normalizing certain forms of family organization and certain forms of linking families and schools as necessary conditions for children's schooling. Biparentality appears more or less explicitly as the expected family. This results in the invisibilization of single parenting in educational laws, curriculum documents and school manuals and the connotation of family diversity as some deviation from an expected standard, which therefore negatively affects the school task. This preconception, which identifies families with a nuclear family, is stronger in the field of educational and social sciences. It is insisted -beyond the evidence of the research itself- that single parenthood is a risk factor, a new danger for schooling of the children of these families.

Key words: Family diversity; Representations; Single parenting; Pedagogic discourse; Scientific discourse.

El presente artículo tiene por objetivo indagar y reflexionar críticamente sobre los imaginarios sociales existentes en torno a las familias monoparentales, específicamente interesa conocer como el discurso pedagógico construye simbólicamente la monoparentalidad y la diversidad familiar.

Desde la década del 50 la sociología de la educación y la psicología analizan la diada familia-escuela caracterizando dicha relación simultáneamente como “una condición casi ineludible” para el aprendizaje escolar (Santillán, 2012) a la vez que la crónica de un desencuentro (Fernández-Enguita, 1993), relación ambigua y disfuncional (García-Bacete, 2006), una ruptura (Rueda Meza y Páez Martínez, 2016), enfatizando el enorme desfase entre las expectativas y la realidad (García-Bacete, 2003)

En los últimos años, un equipo de investigación multidisciplinar perteneciente a la Universidad Nacional de Río Negro, viene profundizando en el conocimiento de las construcciones, representaciones sociales y realidades de las familias monoparentales¹ en Río Negro, mediante la realización de diversas contrastaciones teóricas y empíricas desarrolladas en el contexto de los actuales debates y teorizaciones sobre las monoparentalidades y la diversidad familiar desde una perspectiva comparada, en el nivel internacional (Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de Río Negro. Código UNRN-40-C-318)

Las estadísticas oficiales de Argentina indican que las familias monoparentales han pasado de representar el 14,7% de los hogares en 1980, al 19,3% en 2001 y el 21,2% en el 2010, rondando en la provincia de Río Negro el 22% del total de los hogares, lo que implica que 35.350 familias rionegrinas sería monoparentales (Di Nella, Rulli y Vercellino, 2016). Dicho proyecto de investigación asume que resulta relevante el estudio de estas familias, no sólo por su creciente importancia demográfica sino porque la monoparentalidad permite visualizar la íntima conexión existente entre el sistema patriarcal, los regímenes de bienestar y su unidad de consumo básica (Di Nella, 2013)

Es en ese marco que nos interesa pesquisar las representaciones e imaginarios sociales, es decir, el corpus más o menos organizado de conocimientos que en torno a la familia monoparental y la diversidad conforman el pensamiento pedagógico informal, su saber empírico, sirviendo de guía para la acción social de los sujetos (Moscovici, 1996). Con tal fin se han analizado, algunos textos prescriptivos, es decir, textos que pretenden dar reglas, opiniones, consejos para comportarse como se debe: “textos “prácticos”, que en sí mismos son objeto de “práctica” en la medida en que están hechos para ser leídos, aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y en que buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria” (Foucault, 1996:15) en la relación familia-escuela. Entendemos son textos prescriptivos la letra de las leyes, los diseños curriculares, los documentos ministeriales, los producidos por organismos internacionales y la producción procedente del campo de la investigación educativa (fundamentalmente desde la psicología y la pedagogía)

A continuación se presentan las construcciones imaginarias generadas en torno a las familias monoparentales, la diversidad familiar y la escuela.

LA MONOPARENTALIDAD: INVISIBILIZADA O COMO DÉFICIT

A los fines de este artículo se han analizado la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819 (espacio subnacional donde se realizó la investigación), los Diseños Curriculares de Nivel Inicial, Primario y Medio de esa Provincia;

¹ La familia monoparental es entendida como “el grupo de convivencia formado por una persona adulta que ejerce de manera principal la guarda y custodia de como mínimo una persona menor de edad civil no emancipada legalmente. Asimismo, se incluye en la definición, a aquella configuración nuclear formada por una persona menor de 18 años y mayor de 12 años, progenitora y responsable principal de la gestión de los cuidados y contención de como mínimo una persona menor de edad civil que sea su hijo/hija. A estos efectos, se considera familia monoparental independientemente de: -el nivel de ingresos y el patrimonio de los miembros del grupo; -la percepción o no de pensión alimentaria por parte del/la adulto/a no conviviente. -la convivencia de la familia monoparental “con otras personas” en el mismo hogar, exceptuando la de una pareja estable de la persona adulta que gestiona la familia. Asimismo, es indiferente la existencia o no de pareja estable (siempre que sea no conviviente) del/la adulto/a responsable principal de la gestión familiar” (Di Nella, 2013: 09)



documentos generados por UNESCO (2008) y por UNICEF (2002), e investigaciones científicas de Iberoamérica sobre monoparentalidad y educación. Ninguno de los textos de política educativa analizados se refiere a la situación de monoparentalidad. En dos de ellos (los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Primario) profusamente aluden a la *diversidad familiar*. El Diseño Curricular de Nivel Inicial sostiene:

Los cambios actuales en la organización familiar (migraciones, desempleo de uno o ambos padres, ausencias de uno o ambos progenitores, etc.) afectan las relaciones de la familia con la escuela y, dentro de ella, los procesos de aprendizaje y actitudes de los alumnos cuyo componente afectivo no puede olvidarse... (Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro, 1996:15) [El destacado es mío]

En el caso del Nivel Primario, en los fundamentos curriculares se advierte: “En la actualidad *las configuraciones que asumen las familias son diversas y complejas*. Es una complejidad ante la cual los y las docentes deben estar *atentos* para que el vínculo con lo familiar se constituya en un *facilitador* de los aprendizajes” (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2011:10, el resaltado es mío)

La cuestión de la familia es recuperada en el Área de Ciencias Sociales, tanto en los fundamentos del área como en los principios didácticos que deberían orientar la enseñanza:

Sin duda, los/as docentes han recorrido trayectos que los han llevado a señalar los problemas que los atraviesan en sus prácticas escolares, caracterizadas por la *complejidad que significa enseñar en una escuela* cuya estructura poco ha cambiado pero inserta en una “nueva sociedad”, *con niños, niñas y familias diferentes* (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2011: 82, el resaltado es mío)

En relación con los principios didácticos, señala que se promueve una “*una didáctica que permita reconocer/se desde la diversidad de familias, etnias, género, edades*, respetando la pluralidad con una finalidad intercultural, protegiendo y defendiendo los derechos humanos” (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2011: 91, el resaltado es mío)

Como se advierte en las viñetas seleccionadas, dentro del concepto de diversidad familiar se incluyen aspectos culturales, étnicos, socioeconómicos junto a la forma de conformación del grupo de convivencia. Asimismo la 'diversidad' aparecería como cierta desviación del estándar esperado: producto de *cambios, afecta, complejiza la tarea escolar, requiere de especial atención*.

No obstante ello, el discurso curricular no abunda en la reificación, prescripción y normalización determinadas formas de organización familiar, esto si se comprueba en documentos generados por organismos internacionales (UNICEF, 2002; UNESCO, 2008) y en la investigación científica sobre la temática. Como advierte Cerletti en su investigación sobre el discurso de tales organismos sobre la familia, dicha categoría, “y los usos asociados a la misma se encuentran fuertemente naturalizados en algunas producciones del sentido común científico” (2010: 195)

Así, el rastreo de literatura que hemos realizado ha permitido identificar una serie de estudios en Iberoamérica que vinculan la monoparentalidad al rendimiento o desempeño escolar de los alumnos, incluso más ampliamente, a su comportamiento social (Frinco y Santelices, 2002; Jadue, 2003; Ison, 2004; Torrente Hernández y Ruiz Hernández, 2005; Sánchez Escobedo y Valdés Cuervo, 2008 y Mari-Klose, 2010). Un común denominador de estos estudios es que parten de la hipótesis - asentada en un corpus más o menos común de estudios norteamericanos e ingleses- que la situación de monoparentalidad afectaría negativamente el desempeño escolar y social de los niños/niñas y adolescentes.

A continuación se presentan algunos recortes de los marcos de referencias que orientan a estos estudios:



estudios internacionales muestran que la educación de los niños en familias monoparentales constituye *un factor de riesgo* para el desarrollo armónico del niño (Bloom y col, 1978; Block y col. 1988 y Dickson y col. 1999). Hecho que se está corroborando empíricamente en estudios recientes que entre otros señalan que las variables de clima familiar y psicosociales que más diferencian entre *familias monoparentales e intactas muestran que el retraso escolar es superior en éstas al igual que lo son las alteraciones psicopatológicas* que aumentan su frecuencia (Jiménez Tallón M.A. 1999). Entre los efectos *negativos de la monoparentalidad* se mencionan entre otros, efectos que se relacionan con el desempeño académico. La familia a cargo de las madres, se empobrece y *los hijos no alcanzan el nivel educacional potencial al que habrían podido acceder sin esta situación*" (Frinco y Santelices, 2002: 28, el resaltado es mío)

Los estudiantes provenientes de familias uniparentales, con madre sola, tienen rendimiento *escolar bajo y alto riesgo de abandono escolar* y de experiencias negativas en la escuela. [...] Las transformaciones familiares, cada vez más frecuentes, *constituyen un nuevo peligro, un riesgo inminente* que se añade a otros factores dañinos que pueden afectar la educación en nuestro país, ya que influyen negativamente en el rendimiento escolar, en la permanencia en el sistema educativo, en las *manifestaciones conductuales y en las expresiones emocionales de los niños*, especialmente en aquellos provenientes de niveles socioculturales y económicos bajos, puesto que están sometidos a distintos y múltiples factores de riesgo. (Jadue, 2003:121-122, el resaltado es mío)

Los niños que conviven en familias desestructuradas encabezadas por la madre *suelen presentar más problemas tanto a nivel cognitivo como social*, comparados con aquellos que conviven con ambos padres (Aronson y Huston, 2004), los cuales presentan un mayor logro y ajuste educativo (Jafee, Moffit, Caspi y Taylor, 2003). Además, comparados con chicos que crecen con dos padres biológicos, las familias de un solo progenitor tienen más relaciones conflictivas con ellos (Dunn, Deater-Deckard, Pickering y O Connor, 1998; O Connor, Dunn, Jenkins, Pickering y Rabash, 2001), *reciben menos estimulación cognitiva, apoyo emocional y supervisión y tiene lazos afectivos más pobres con sus padres*" (Torrente Hernández y Ruiz Hernández, 2005: 42-43, el resaltado es mío)

Como se advierte, estas investigaciones desarrolladas en los países centrales establecen que la situación de monoparentalidad (connotada como un claro desvío de la familia biparental, *intacta y estructurada -sic-*), es un *factor de riesgo, nuevo peligro, riesgo inminente, factor de empobrecimiento del potencial educativo*, causal de *retraso escolar, alteraciones psicopatológicas, problemas cognitivos y sociales, abandono escolar, experiencias negativas en la escuela, manifestaciones conductuales, expresiones emocionales negativas*.

Ahora bien, otro denominador común de las investigaciones desarrolladas en Iberoamérica es que ellas mismas (en su mayoría de tipo cuantitativas) no pueden corroborar dicha hipótesis o si lo hacen, advierten las limitaciones del estudio por no considerar otras variables asociadas a las posibilidades de aprendizaje y las condiciones de escolarización.

Así, Sánchez Escobedo y Valdés Cuervo (2008) realizaron un estudio comparativo de corte cuantitativo con el objetivo de determinar si existían diferencias en la dinámica familiar de estudiantes de primaria provenientes de familias nucleares y monoparentales en el estado de Yucatán, en México; y si la composición y la dinámica familiar se relacionaban con el desempeño académico. El estudio concluye que

la monoparentalidad tiene un efecto negativo en la dinámica familiar, pero no exhibe efectos notables en el desempeño académico. Por otra parte, parece que no es tanto la monoparentalidad como las características de la dinámica familiar -en especial, de la comunicación- la que afecta de modo negativo el desempeño escolar, lo cual señala, una vez más, la necesidad de trabajar con las familias como parte del desarrollo de políticas para mejorar la calidad educativa" (Sánchez Escobedo Y Valdés Cuervo, 2008: 192)

Mari-Klose (2010), por su parte, centró su estudio en el efecto que la estructura del hogar produce sobre dimensiones relacionadas con el logro educativo de adolescentes y jóvenes -los rendimientos educativos, la idoneidad en trayectoria educativa, y expectativas de estudiar una

carrera universitaria- así como en los factores que amortiguan ese efecto. Para ello analizó datos del Panel de Familias e Infancia (realizado a 3.000 adolescentes y sus padres en Cataluña). Los resultados sugieren que la estructura del hogar aparentemente no representa, en sí misma, un factor generador de desigualdad educativa, los efectos estadísticos detectados tienen una magnitud moderada. El impacto de la estructura del hogar queda mitigado -incluso completamente anulado- cuando controlamos factores sociales que concurren a menudo tras la separación entre el menor y uno de sus progenitores. En este sentido, un seguimiento paternal elevado de la actividad escolar del menor en las familias y reconstituidas puede contribuir a corregir sustancialmente los hándicaps educativos observados.

Asimismo advierte sobre las limitaciones del estudio:

Nuestro análisis utiliza información sobre la realidad de los adolescentes posterior a la interrupción de la convivencia con su progenitor no residente, sin que estemos en condiciones de controlar aspectos de su experiencia anterior a esa interrupción. Esto impide conocer en qué medida las brechas educativas detectadas entre estos menores vienen arrastradas por experiencias previas a la interrupción de la convivencia. Es posible que muchos menores hayan atravesado escenarios adversos para su progreso educativo antes de la ruptura de la relación entre sus progenitores, si esa ruptura ha estado precedida, por ejemplo, por situaciones conflictivas, de abuso o negligencia que han podido afectar negativamente a su bienestar emocional" (Marí-Klose, M. 2010: 177)

La investigación de Torrente Hernández y Ruiz Hernández (2005) buscó conocer qué variables familiares son predictoras de la conducta antisocial en familias que clasifican como 'intactas' y 'no intactas'. El resultado indica que entre ambas muestras no aparecen diferencias significativas ni en las variables relacionadas con el clima familiar, cohesión, conflicto, organización y control, ni en las relacionadas con los estilos de educación materna, apoyo, castigo físico o reprimenda verbal. Además, no han aparecido diferencias significativas en los niveles de la variable conducta antisocial. El estudio concluye:

A tenor de estos resultados podemos decir que la estructura familiar no es una variables que este influyendo en las manifestaciones de conducta antisocial en la adolescencia, por lo tanto, no se puede afirmar que la conducta antisocial este mediada por la pertenencia o no a una familia desestructurada, en consonancia con otros estudios (p.e. Wadsworth, 1976, Casion, 1982, Ensminger, Kellam, Rubin, 1983, Mednick, Rebzbnick, Hocevar y Backer, 1987, Van Voorhis, Cullen, Mathers y Garner, 1988) que concluyen que no hay relación o que hay una débil relación entre las manifestaciones de conducta antisocial en general y la pertenencia a familias monoparentales" (Torrente Hernández y Ruiz Hernández, 2005: 48)

Finalmente, en Argentina, la investigación de Ison (2004) comparó las habilidades sociocognitivas para la resolución de problemas interpersonales en un grupo de niños con y sin conductas disruptivas de zonas socialmente vulnerables de la provincia de Mendoza. La situación conyugal de mayor frecuencia en las familias de niños con conductas disruptivas fue la unión consensuada, seguida por familias monoparentales y por último el matrimonio. A la inversa, en familias de niños sin conductas disruptivas la mayor frecuencia se observó en la situación conyugal de matrimonio, seguida por la unión consensuada y, por último, las familias monoparentales.

La adopción de la hipótesis que ubica a la situación de monoparentalidad como de 'riesgo', 'peligro' o 'vulnerabilidad' en relación el desempeño escolar de los niños/niñas y adolescentes, en un contexto de suficiente bibliografía que da cuenta de un espacio controversial en torno a la misma (Nudler, 2009) daría cuenta de la preeminencia de cierto sentido común científico (Bourdieu y Wacquant 1998), que naturaliza, toma como dados tanto la categoría de familia, como las condiciones para el aprendizaje y la escolarización y el problema del vínculo entre ambos (escuela-familia) (Cerletti, 2010). "La dificultad para reconocer la diversidad lleva a encuadrar a los grupos familiares de acuerdo con un modelo prototípico [...] y considerar anormal cualquier otro que no se adapte a él (Dabas, 2000: 16)

El recorrido por la literatura realizado hasta el momento ubica a las familias en situación de monoparentalidad en el grupo de aquellas familias -junto a las de clases subalternas y las pertenecientes a las minorías étnicas (Donzelot, 1999; Fonseca, 1998, 2011; Neufeld, 2000; Achilli, 2010; Cerletti, 2010; Santillán, 2012), más desvalorizadas al momento de pensar y juzgar el cuidado de la infancia. Como advierte Santillan (2012)

El sustrato de esa descalificación es la serie de presupuestos -la mayoría de las veces vagos e imprecisos- que se configuran a nivel de las representaciones, y cuyo punto de partida son las relaciones mecánicas que se establecen entre la escasez económica y/u origen cultural, la violencia, el abandono y la desorganización doméstica" (Santillan, 2012. 19-20)

Excede a este monográfico profundizar sobre las condiciones, factores o dimensiones familiares que estarían influyendo en el denominado éxito escolar. Sólo a título de ilustración de la complejidad y heterogeneidad de aspectos que concurren en tal fenómeno, cabe citar el estudio de Martín Criado, Fernández Palomares y Rodríguez Monge (2000) que siguiendo los desarrollos de la sociología de la educación francesa contemporánea sostiene que el desempeño académico se deriva de la conjunción de "las prácticas familiares de cultura escrita, el sistema de sanciones y las formas de autoridad familiar, el orden de nacimiento de los hijos, el orden familiar de identificaciones, las diferencias de género en la educación de los hijos y los modos familiares de inversión pedagógica" (Martín Criado, Gómez Bueno, Fernández Palomares & Rodríguez Monge 2000:183)

A continuación se analizarán otros imaginarios que operan en el discurso pedagógico curricular. Si bien los mismos no refieren a las familias monoparentales, se advertirá como los textos pedagógicos prescriben determinadas formas de vinculación entre familias y escuelas (Cerletti, 2009) que sirven como patrón de normalización para las familias monoparentales.

LA FAMILIA COMO CONDICIÓN NECESARIA PARA LOS APRENDIZAJES Y PREDICTOR DEL ÉXITO O FRACASO ESCOLAR

El proyecto educativo que acompaña a la formación del Estado Nación Argentina se asentó sobre un contrato formal (López y Pérez, 2006): el dispositivo de alianza escuela/familia" (Narodowski, 1994). Este implicaba "la "entrega" del cuerpo infantil a una institución que se encargaría de convertir al niño en "alumno" y luego en "ciudadano" (López y Pérez, 2006:104) y una clara distinción de funciones y saberes: "saberes especializados" (la pediatría, la psicología, la pedagogía) y los "saberes legos" (ligados a los lazos de proximidad, vecindad y de la familia) (Donzelot, 1979; Carli, 2002). Con la obligatoriedad escolar y un fuerte discurso pedagógico político, el Estado postuló la necesidad de imponer la escuela en tanto portadora de aquello que las familias no estaban en condiciones de darle a sus hijos. Por tanto, la alianza entre la familia y el Estado sentó sus bases en el supuesto de insuficiencia de la educación familiar (López y Pérez, 2006)

Las leyes educativas vigentes en Argentina y en la Provincia de Río Negro, si bien son de reciente promulgación, dan vigencia y reeditan dicho contrato. Establecen que las familias participan en el ejercicio del derecho a la educación, el que es "una responsabilidad principal e indelegable" de los estados nacional y jurisdiccionales. (Art. 4º, ley de Educación Nacional 26206). La familia es considerada "agente natural y primario" de la acción educativa (art. 6 ley de Educación Nacional 26206) y la escuela complementaría "el rol educativo de la familia, pero no lo suplanta, por ello debe señalar, sin autoritarismo, los límites para una buena convivencia que le permita lograr la confianza y el apoyo del hogar en beneficio de la vida presente y futura de los educandos" (Diseño curricular Nivel Inicial)

La participación de la familia en las situaciones educativas es uno de los fines de la política educativa nacional, tal lo establece el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional. El artículo 21 de dicha Ley enfatiza que es responsabilidad de los estados: "Promover y facilitar la participación de

las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as”.

En el nivel provincial, la Ley Orgánica de Educación Provincial N° 4819 obliga al Estado Provincial con la concurrencia del Estado Nacional a garantizar la participación de las familias, en el diseño, planificación y evaluación de la política educativa y en los órganos del Gobierno de la Educación que se establecen en la presente: el Consejo Escolar (art. 182) y el Consejo Provincial de Educación (art. 158 y 162). También se instituye como ámbito de participación las cooperadoras escolares (artículos 205 al 209)

En su Artículo 21 establece que las escuelas rionegrinas deben al organizar su vida institucional fomentar la participación de todos los padres y madres en la toma de decisiones en lo que respecta a la convivencia institucional y a la garantía de los derechos y responsabilidades de todos los involucrados. Los que deben ser involucrados en espacios destinados a la reflexión sobre las prácticas institucionales de la escuela, “de modo de recrear colectivamente la cultura institucional, atendiendo al planeamiento participativo de estrategias pedagógicas, didácticas y de convivencia escolar” (art. 21, inc, i). En el caso del nivel inicial (primer momento de contacto entre familia y escuela), la ley nacional enfatiza en la necesidad de considerar a los niños como sujetos de derechos, partícipes de su proceso de formación y reconocerlos miembros de una familia y una comunidad (art. 20 a). Asimismo considera un objetivo del nivel “atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena” en el sistema educativo (art. 20h)

Esta idea es reforzada por varios documentos de organismos internacionales, entre los que cabe citar “Las escuelas y las familias por la educación. Guía de Orientación para el Trabajo en Talleres” de UNICEF² y el documento “Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana” (Blanco, 2004) en el que se presenta un proyecto de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, que tuvo como finalidad fortalecer la participación y la educación de madres y padres como principales educadores de sus hijos e hijas.

En el marco de dicho proyecto analizó las Leyes Generales de Educación de 14 países latinoamericanos, identificando en las mismas los siguientes puntos de énfasis en cuanto a la relación entre educación y familia:

Importancia de la participación de la familia en la educación de los hijos en el hogar.

Importancia de la participación de la familia en asociaciones de padres.

Derecho preferente y obligación de la familia respecto de la educación de sus hijos e hijas. La educación como deber de la familia para con sus hijos.

El Estado como garante del derecho de la familia a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

La familia como fuente de educación.” (Blanco, 2004: 41)

Entre las conclusiones a las que llega y en las que sostiene sus recomendaciones para los organismos internacionales, los tomadores de decisiones en los países y los especialistas, se indica que la participación de la familia en la educación de sus hijos mejoraría las condiciones de vida de los niños y sus familias, apoyaría los procesos educativos y de formación de las madres y los padres, aportaría un currículum pertinente, favoreciendo una educación de calidad y potenciando los aprendizajes de los niños y las niñas y entusiasmaría a los docentes (Blanco, 2004)

El documento advierte, sin embargo, que las investigaciones plantean que “cuando la participación de las familias se da desde un rol asignado por la institución educativa, en general tiende a fracasar, y (que) existe la necesidad imperiosa de conocer el concepto que los familiares tienen respecto de su relación con la institución o programa educativo” (Blanco, 2004: 64)

Ahora bien, el discurso pedagógico transforma la participación de las familias en la

² Analizado pormenorizadamente por Cerletti (2010)

educación escolar de sus hijos en condición de posibilidad para los aprendizajes escolares (socialización primaria). Los documentos curriculares de la provincia de Río Negro, sostienen al respecto:

A partir de cada realidad surge la necesidad de implementar *mecanismos de integración* con el fin de interiorizarse de los problemas de la familia relacionados con la educación de sus hijos abriendo *espacios para orientar y asesorar a las familias* en: prevención y tratamiento de discapacidad, pautas de convivencia, interiorizarlos de los procesos de aprendizaje de sus hijos y las formas de estimulación que tendrían que ser implementadas en el hogar, *compatibilizando sus acciones con la escuela*" (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1996:14)

Los modelos de socialización que las instituciones escolares ofrezcan suponen la comprensión de la cultura familiar. Las familias son consideradas la unidad social básica y las principales responsables de la educación en la que se inician los educandos, por lo cual *la escuela deberá considerarlas en todo momento para llevar adelante una tarea conjunta de experiencias de aprendizaje* que harán a la formación integral de los alumnos y las alumnas (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2011:10)

La familia tiene el deber y el derecho de participar en la acción planificadora de la escuela y conocer los distintos aspectos de la problemática escolar. Para poder ejercer estos derechos *debe existir un diálogo permanente entre escuela y familia*, fomentando la participación de los padres a través de los consejos institucionales, cumplimentando así lo legislado al respecto Provincial de Educación de Río Negro, 1996:14)

Es necesario atender a las condiciones específicas en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje: los efectos de los vínculos que establecen entre docente y alumno o entre alumnos entre sí, *la influencia de la organización en el medio social del que proceden los educandos, la relación de la escuela y la familia*, las características de la institución, etc. (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2008: 67)

También resulta de especial importancia captar el interés de la familia por el aprendizaje de la matemática de sus hijos, ayudándoles a desterrar sus propios prejuicios acerca de esta disciplina e informándoles sobre los cambios en su enseñanza y la clase de ayuda posible de darles de modo que colaboren con la escuela en lograr su mejor rendimiento. (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2008: 217)

Se configura así un imaginario que sostiene que las familias suponen un soporte central para la educación de sus hijos, siempre que la relación se sostenga en el acuerdo (diálogo, integración, compatibilización de criterios de cuidado y enseñanza), que no es otra cosa que acordar con las premisas escolares.

Ahora bien, como advierte Santillán (2012) el supuesto de que gran parte del éxito escolar resida en las condiciones de la denominada 'socialización primaria' asociada a la familia, está impregnado de "ideas -altamente reduccionistas- que impusieron ciertas perspectivas psicologicistas y sociologicistas, en donde el desarrollo infantil se concibe sólo recuperando un conjunto predefinido de formulaciones dominantes, sin atender de manera más abarcativa a las distintas experiencias sociales" (Santillán, 2012:19)

Más aún, las múltiples bondades asociadas a la participación familiar en el ámbito escolar son interpeladas por la literatura en la materia (Carmona, 2014). Ya lo hemos señalado: son diversos los recursos familiares que favorecerían la trayectoria de los hijos (Martín Criado, Fernández Palomares y Rodríguez Monge, 2000), por lo que es arriesgado atribuir a la implicación de las familias un papel crucial en el rendimiento escolar, incluso tal atribución puede ampliar la segregación y acrecentar la relación entre origen social y resultados académicos.

Finalmente, la investigación que se aboca a indagar la relación entre ambas instituciones, referirá a la crisis que tanto las instituciones (Corea, C., & Lewkowicz 1999, 2005) como el vínculo mutuo (Bravin, 2004; Silberman, 2000) atraviesan; crisis que se traduce en un desencuentro: "Hay una ruptura entre familia y escuela. [sus] relaciones [...] suelen ser más burocráticas y sancionatorias que de colaboración" (Rueda Meza y Páez Martínez, 2016:12)

LA FAMILIA COMO CONTENIDO A ENSEÑAR.

La familia es un contenido a enseñar fundamental en los tres niveles de educación obligatoria (inicial, primario y medio) en la provincia de Río Negro. Aparece como contenido del nivel inicial, con fuerte énfasis en conceptualizar la *diferencia*:

El desarrollo del conocimiento de la familia, de las relaciones de parentesco, de las normas, pautas, de los cambios y al igual que los contenidos sobre la escuela le permiten reinterpretar sus saberes, confrontarlos, compararlos con los de los otros, para lograr un progresivo enriquecimiento conceptual al intentar contestar cuestiones como: ¿por qué mi familia es así? o ¿por qué el hermano de mi papá es mi tío?" (Consejo Provincial de Educación, 1996: 210)

En el caso del Nivel Primario, es un fuerte contenido del área de Ciencias Sociales, la que se propone, entre otras cuestiones, abordar la enseñanza de los ámbitos de referencia cercanos para la infancia, pero no por ello conocidos, como por ejemplo, las configuraciones familiares, para ponerlos en tensión problematizando el propio entorno. A la vez que se proponen situaciones de enseñanza, a partir de analogías y diferencias, acerca de los modos en que las personas organizan su vida cotidiana en el ámbito familiar, escolar, comunitario y laboral, en diferentes contextos del pasado y del presente, "para reconocer y respetar la diversidad y pluralidad cultural e identificar aquellos aspectos que hacen a la unidad como la justicia, la libertad y la igualdad" (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2011: 98)

La familia es conceptualizada como institución social, se indaga en su espacio, en sus tiempos. También se aborda "la cuestión de género, identidad y diversidad sexual. Expectativas sociales y culturales acerca de lo femenino y masculino y su repercusión en la vida emocional. Violencia social, familiar. Intenciones, motivación y fines de las propias acciones" (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2011: 110)

En el nivel medio se prevé que desde las Ciencias Sociales se promoverá "la búsqueda de respuestas a diferentes problemas sociales que surgen como consecuencia de la crisis actual de valores y de la desintegración familiar, excesivo tiempo libre e influencia de los medios de comunicación que promueven "tener en lugar de ser". (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2008: 222). El área de Educación para la ciudadanía, propone como contenido, problematizar la organización familiar y la asignación de roles. Propone el enfoque de género (más que como tema como "una concepción de la educación desde el género" (p. 341) como forma analítica de abordaje de la construcción sociohistórica de la familia nuclear.

La categoría sexo no permite visibilizar los procesos hegemónicos que han instalado un persistente repertorio de imágenes acerca de la diferencia entre varones y mujeres, y de las formas «legítimas» de organización social -como la familia nuclear-. Por el contrario, el enfoque de género habilita la revisión de las concepciones tradicionales transmitidas por la escuela, proporcionando categorías que iluminan las relaciones entre varones y mujeres en clave histórico-cultural, que articulan diferencia con desigualdad..." (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2008: 248)

Ahora bien, ¿cómo se traduce al aula la enseñanza del contenido 'familia'? ¿Qué textos/ material didáctico/ material docente se utiliza?, ¿qué saberes no oficiales -currículum oculto- aparecen en las interacciones áulicas en ocasión de estos temas?

La investigación sobre esta temática es escasa. Hemos identificado un estudio desarrollado por Delgado Cortada y Caballero Carrillo (2008) que se centra en el análisis de las imágenes que muestran libros de texto de educación infantil de editoriales españolas (varias de ellas consumidas en Argentina), pesquisando cómo tratan estos textos el tema de la familia. Parten de considerar que el manual escolar es un producto cultural, académico, comercial e ideológico, que siempre ha tenido como finalidad reunir el conjunto de verdades fundamentales que todo alumno debe conocer,

saber y creer; conocimientos, saberes y creencias que se establecen como cerrados, inmutables, excluyentes y acabados (Delgado Cortada y Caballero Carrillo, 2008)

La investigación concluye que las editoriales conceden escasa significación al concepto de familia. "Sólo el 4,74% de las imágenes y fichas de trabajo del alumnado hacen alguna referencia a ella, y solamente un 1,99% la representan de forma explícita con un tratamiento didáctico" (Delgado Cortada y Caballero Carrillo, 2008: 97)

Las imágenes que tienen un tratamiento didáctico específico en las guías docentes manifiestan mayoritariamente los modelos de familia nuclear y extensa en un ambiente hogareño. En cambio, las imágenes familiares que se representan como mera ilustración o para trabajar otros contenidos curriculares muestran más el modelo monoparental, con menor número de hijos y en escenas situadas en lugares públicos, como parques, colegios o supermercados. La familia representada es moderna, de clase media, occidental y blanca. (Delgado Cortada y Caballero Carrillo, 2008.)

Ya en la Argentina, la investigación de Isabelino Siede (1998) sobre el tratamiento que se ha dado al tema de la familia en la historia de la educación argentina, muestra como la escuela de la primera mitad del siglo XX se dedicó a enseñar cómo debía ser una familia según los cánones de normalidad establecidos por el higienismo. Con un propósito moral, configuró un modelo de familia normal: "Hacia los años 40 y 50 la literatura escolar presentaba un modelo familiar armónico, jerárquico y homogéneo. La estructura tradicional identificaba cada miembro del grupo con algún valor predominante: el padre-autoridad, la madre comprensión y los hijos respeto" (Siede, 1998, 29)

A mediados del siglo XX este modelo de familia tipo empieza a ser cuestionado y la actitud de algunos docentes es dejar de dar el tema, en tanto las familias de los alumnos no coinciden con la del libro de texto ("hay alumnos con los padres separados..."), y esto genera cierta prevención y recato. Se sigue considerando que hay un único modelo de familia y se mira a las familias de los chicos como anormales y deficitarias, lo cual, además, resulta discriminatorio (Siede, 1998)

A partir de los 80, surge el modelo de enseñanza basada en la familia real de cada alumno. Para este investigador esta modalidad es problemática pues la escuela toma como objeto de enseñanza lo que debería quedar sujeto a la intimidad familiar a la vez que resulta pobre el universo de familias que se analiza y en muchos casos, además, se vuelven a sacar conclusiones morales: "familia es donde hay cariño", "la familia es lo más importante para cada uno". Siede concluye que "entre los temas abordados por la enseñanza de las ciencias sociales el de la familia es quizás el más habitualmente catalogado como problemático, ideologizado, carente de sentido o reñido con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos" (1998: 27)

Considera a la escuela como una instancia mediadora para que niños/niñas y adolescentes construyan categorías de análisis que les permitan ver a sus propias familias con otros ojos. Desde esa perspectiva presenta algunos criterios didácticos y algunas propuestas de enseñanza. Las mismas se acercan a la forma en que los diseños curriculares rionegrinos prescriben el tratamiento de la familia: en el Primer Ciclo trabajar diferentes familias del mundo en el presente o bien diferentes configuraciones familiares en un mismo lugar a lo largo del tiempo; en el Segundo Ciclo o en la escuela secundaria, ya es posible analizar cómo operan esos grupos familiares en torno a otros temas, como por ejemplo: los circuitos productivos, las ciudades, los recursos naturales, es decir, los grupos familiares pueden ser un aspecto de otros contenidos de enseñanza.

La temática de la familia opera como obstáculo epistemológico (Bacherlard, 1987), tanto al producir conocimientos sobre ella, como a la hora de su transmisión. A diferencia de otros contenidos, este genera la fantasía de que cualquiera lo puede enseñar por el solo hecho de pertenecer a un grupo familiar. Por el contrario su enseñanza requiere de una vigilancia que supere los pre-juicios, no tome a ese objeto de las ciencias sociales como dado, sino como un objeto construido y que vigile -asimismo- los procesos de construcción del mismo (Siede, 1998)



A MODO DE CIERRE

A lo largo de este escrito se ha pesquisado en el discurso escolar y sobre lo escolar hegemónico, el imaginario que él mismo construye sobre la diversidad familiar y las familias monoparentales. Se han analizados textos que refieren al lugar que el sistema educativo prevé para la familia, que construyen simbólicamente la diversidad familiar pues son “una pieza de la dramaturgia de lo real [...]”. Múltiples voces que se organizan en una enorme masa documental y se constituyen así, a través del tiempo, en la memoria que crece sin cesar” (Foucault, 1999:03,07) acerca de la escuela y su relación con ‘las familias’. Son textos normativos, en el sentido que prescriben el deber ser: desde las leyes de educación, pasando por los documentos curriculares, hasta el corpus de la investigación de las ciencias de la educación y afines y las recomendaciones generadas por distintos organismos internacionales.

Como venimos advirtiendo a lo largo de este escrito, el discurso escolar hegemónico y cierto ‘sentido común científico’ coinciden en prescribir y normalizar tanto determinadas formas de organización familiar como ciertas formas de vinculación entre familias y escuelas como condiciones necesarias para la escolarización infantil (Cerletti, 2009)

La biparentalidad aparece más o menos explícitamente como la familia esperada, supuesta. Esto se traduce en la invisibilización de la monoparentalidad en las leyes educativas, documentos curriculares y manuales escolares y la connotación de la diversidad familiar como cierta desviación de ese estándar esperado, que por eso afecta, complejiza la tarea escolar. Más fuerte resulta esta prelación que identifica familia con familia nuclear en el campo de las ciencias de la educación y afines: se insiste -más allá de las evidencias de las propias investigaciones- en que la monoparentalidad es un factor de riesgo, nuevo peligro para la escolarización de los hijos de esas familias.

Como debe ser la relación entre familia y escuela también es objeto de mucha producción discursiva en el campo educativo y por parte de los especialistas en educación. Dicha producción da cuenta de un conflicto fundacional que no cesa de insistir: ambas instituciones comparten el proceso de humanización de las jóvenes generaciones.

Como bien advierte la literatura reseñada en este artículo, en las últimas décadas hemos asistido a la expansión acelerada de un nuevo discurso psico-pedagógico sobre la relación familia, escuela que puede resumirse de la siguiente manera: las familias suponen un soporte central para la educación escolar de sus hijos, más aún, ciertos procesos de enseñanza- aprendizaje que allí acontecen (‘socialización primaria’) resultan condiciones de posibilidad para el aprendizaje escolar. Por ello, las familias han de ponerse al servicio de la acción pedagógica que se desarrolla en las instituciones educativas. Curiosamente, estos argumentos -visiblemente normativos- han acabado por constituir una explicación a las diferencias de éxito escolar. En síntesis, la diversidad/heterogeneidad que asumen las formas de organización doméstica y la vinculación entre ésta y la escolarización, parece asumirse como negativa apriorísticamente.

Finalmente, las voces de mujeres a cargo de familias monoparentales, destacan el rol fundamental de la escuela a la hora de organizar el trabajo doméstico, los tiempos personales, los tiempos dedicados a sus hijos y las estrategias de conciliación de vida familiar y laboral. Dan cuenta de cómo la escolarización se articula con el trabajo reproductivo, con el trabajo de humanización de las generaciones venideras.



REFERENCIAS

1. Achilli, Elena Libia. *Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor, 2009.
2. Blanco, Rosa. "Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana." *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. OREALC/UNESCO, 2004.
3. Block, Jack, Jeannl H. Block, and Per F. Gjerde. "Parental functioning and the home environment in families of divorce: Prospective and concurrent analyses." *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 27.2 -1988: 207-213.
4. Bloom, Bernard L., Shirley J. Asher, and Stephen W. White. "Marital disruption as a stressor: A review and analysis." *Psychological bulletin* 85.4, 1978: 867.
5. Bourdieu, Pierre Wacquant, and Loïc JD Lavesque Dion. *Respuestas por una antropología reflexiva*. No. 306 B6. 1995.
6. Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila, 2002.
7. Cashion, Barbara G. "Female-headed families: Effects on children and clinical implications." *Journal of Marital and Family Therapy* 8.2 1982: 77-85.
8. Cerletti, Laura Beatriz. "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* 11.1 2010: 185-198.
9. Carmona, Carlos. "Familia, escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar." *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 7.2 2014: 395-409.
10. Corea, Cristina, and Ignacio Lewkowicz. *¿Se acabó la infancia?: ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen/Humanitas, 1999.
11. Lewkowicz, Ignacio. "Capítulo 1. Escuela y Ciudadanía." *Corea, C. Lewkowicz, I. Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas* (2005): 19.
12. Dickson, Lesley R., William M. Heffron, and Cydney Parker. "Children from disrupted and adoptive homes on an inpatient unit." *American Journal of Orthopsychiatry* 60.4 1990: 594.
13. Di Nella, Dino. *Familias monoparentales y diversidad familiar en Río Negro*. Proyecto de Investigación Universidad Nacional de Río Negro. (Código UNRN-40-C-318). Aprobado por Resolución Rectoral 102/14.
14. Di Nella, Dino, Rulli, Mariana y Vercellino, Soledad. "Familias monoparentales y diversidad familiar en Río Negro. Un Programa de investigación y transferencia para la construcción de una agenda local". En: Obiol Francés, S. y Di Nella, D. 2016: *Familias monoparentales en transformación. Monoparentalidades transformadoras*. Colección: Familias Monoparentales y Diversidad Familiar. N° 17, Barcelona. Copalqui Editorial, 2016, pp. 197-224.
15. Donzelot, Jaques. *La policía de las familias*, Madrid: Pre-Textos, 1979.
16. Dunn, Judy, et al. "Children's adjustment and prosocial behaviour in step-, single-parent, and non-stepfamily settings: Findings from a community study." *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 39.8, 1998 1083-1095.
17. Ensminger, Margaret E., Sheppard G. Kellam, and Barnett R. Rubin. "School and family origins of delinquency: Comparisons by sex." *Prospective studies of crime and delinquency* 1983: 73-97.
18. Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S.A. 1996.
20. Foucault, Michel. La Vida de los Hombres Infames. En: Foucault, M.; *Estrategias de Poder*. Madrid: Paidós, 1999.
21. Fonseca, Claudia. *Caminos de adopción*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.

22. Fonseca, Claudia. "Tecnologías globales de la moralidad materna: políticas de educación para la primera infancia en Brasil contemporáneo." *Infancias, políticas y saberes en Argentina y Brasil (Siglo XIX y XX)* 2011, 175-204.
23. Frinco, Verónica Luisi, and Lucia Santelices. "Colaboración familia-escuela: Frente a la situación de familias monoparentales." 2002.
24. García-Bacete, Francisco-Juan. "Las relaciones escuela-familia: un reto educativo." *Infancia y aprendizaje* 26.4 2003, pp. 425-437.
25. García-Bacete, Francisco-Juan. "Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado." *Cultura y educación* 18.3-4 2006, pp. 247-265.
26. Ison, Mirta Susana. "Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas." *Revista latinoamericana de psicología* 36.2 2004.
27. Jadue, Gladys. "Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos." *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 29 2003 pp. 115-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100008>
28. Jiménez Tallón, M^a A., E. Fernández Ros, and C. Godoy Fernández. "Evaluación del clima familiar en una muestra de adolescentes hijos de padres separados." *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica* 9.1 2000, pp. 61-72.
29. López, María Mercedes, and Andrea Verónica Pérez. "La alianza escuela-familia en los bordes de lo escolar en el gran Buenos Aires." *Estudios fronterizos* 7.13 2006 pp. 95-121.
30. Marí-Klose, Marga, and Pau Marí-Klose. "Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida adulta: el logro educativo en hogares monoparentales." *Revista de Estudios de Juventud, 2010, num. 90, 2010, .pp. 161-179.*
31. Mednick, Birgitte, et al. "Long-term effects of parental divorce on young adult male crime." *Journal of Youth and Adolescence* 16.1. 1987, pp. 31- 45.
32. Meza Rueda, José Luis y Páez Martínez, Ruth Milena. *Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa*. Bogotá, Universidad Lasalle - CLACSO, 2016.
33. Moscovici, Serge. *Psicología de las minorías activas*. Ediciones Morata, 1996.
34. Narodowski, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Argentina: Aique, 1994.
35. Neufeld, María Rosa. "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social." *Revista Ensayos y Experiencias* 36 (2000): 3-13.
36. Nudler, Oscar. *Espacios controversiales. Hacia un modelo de cambio filosófico y científico*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.
37. O' Connor, Thomas G., et al. "Family settings and children's adjustment: differential adjustment within and across families." *The British Journal of Psychiatry* 179.2, 2001, pp. 110-115.
38. Repetto, Fabián y Tedeschi, Virginia. "Protección social para la infancia y la adolescencia en la Argentina." *Retos críticos para un sistema integral*. CEPAL, 2013.
39. Rosenkrantz Aronson, Stacy, and Aletha C. Huston. "The mother-infant relationship in single, cohabiting, and married families: a case for marriage?" *Journal of Family Psychology* 18.1, 2004, p. 5.
40. Santillán, Laura. "Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil." *Propuesta Educativa* 37, 2012 pp.17-27.
41. Sánchez Escobedo, Pedro, and Ángel Valdés Cuervo. "Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria." *Revista Intercontinental de Psicología y educación* 13.2, 2011.
42. Siede, Isabelino. "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza." en S. Calvo; A. Serulnicoff e I. Siede. (comps.) *Retratos de familia... en la escuela*. Buenos Aires: Paidós 1998.



43. Hernández, Ginesa Torrente, and José Antonio Ruiz Hernández. "Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas." En *Apuntes de Psicología* 23.1, 2005, pp. 41-52.
44. Voorhis, Patricia Van, et al. "The impact of family structure and quality on delinquency: A comparative assessment of structural and functional factors." *Criminology* 26.2, 1988, pp. 235-261.
45. Wadsworth, Michael EJ. "Delinquency, pulse rates and early emotional deprivation." *Brit. J. Criminology* 16, 1976, pp. 245.

FUENTES

46. Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro. Diseño Curricular Nivel Inicial. Versión 1.1. Viedma, Río Negro, 1996.
47. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Viedma, Río Negro, 2008.
48. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Diseño Curricular Nivel Primario. Viedma, Río Negro, 2011.