

Marta Verónica Rodríguez

FAMILIA  
ESCUELA  
Resiliencia familiar

EDITORIAL DUNKEN



**MARTA VERÓNICA RODRÍGUEZ**

**FAMILIA ESCUELA.  
RESILIENCIA FAMILIAR**

**EDITORIAL DUNKEN**

Buenos Aires

2009

Rodríguez, Marta Verónica

Familia escuela. Resiliencia familiar.

1a ed. - Buenos Aires: Dunken, 2009.

168 p. 16x23 cm.

ISBN 978-987-02-4036-5

1. Psicología. I. Título

CDD 150

Impreso por Editorial Dunken  
Ayacucho 357 (C1025AAG) - Capital Federal  
Tel/fax: 4954-7700 / 4954-7300  
E-mail: *info@dunken.com.ar*  
Página web: *www.dunken.com.ar*

Hecho el depósito que prevé la ley 11. 723  
Impreso en la Argentina  
© 2009 Marta Verónica Rodríguez  
e-mail: *veronicarot@coopenetlujan.com.ar*  
ISBN 978-987-02-4036-5

## PRÓLOGO

Todos los que trabajamos o hemos tenido experiencias con niños y adolescentes conocemos las dificultades en el abordaje de sus problemáticas. La familia en el inicio y posteriormente la escuela, son las dos instituciones en las cuales se sostiene el crecimiento y desarrollo del ser humano. La influencia de ambas es determinante en la calidad de vida y el futuro de las generaciones de jóvenes.

La familia y la escuela son especialmente sensibles a los cambios sociales, y en épocas de crisis, se convierten en verdaderas cajas de resonancia a las que debemos acercarnos para escudriñar la realidad. La autora, con su mirada de investigadora, asume el desafío de adentrarse en estas problemáticas realidades, a través de un trabajo que se convierte en un meduloso aporte para la profundización y actualización de los conocimientos en el área.

Nos interesa señalar especialmente, la perspectiva con la cual analiza las relaciones familia – escuela en toda su diversidad, destacando como meritoria su capacidad de análisis y de caracterización de la familia desde las distintas disciplinas, aportando al lector especializado o no, una erudita revisión de conceptos.

La autora nos acerca las voces de los actores de este complejo entramado social con un equilibrio y objetividad que hablan de la solvencia de su formación académica, pero sobre todo de su gran experiencia del trabajo en terreno que viene desarrollando a lo largo de su carrera.

La familia y la escuela son puestas en el centro de un escenario, no siempre alentador, pero en el cual aparecen revalorizadas y ubicadas en su

real dimensión, con la objetividad e imparcialidad que se le requiere a los estudios sociales.

La inclusión de la perspectiva de la Resiliencia desde el punto de vista individual y social, es otro de los aportes de este trabajo que deseamos destacar. Los estudios en Resiliencia Escolar, siempre han puesto el énfasis en aquello que la escuela ofrece; lo novedoso de este trabajo es que compara el rendimiento de los adolescentes en la escuela con la capacidad de la familia para generar individuos resilientes.

La rigurosidad de la investigación, la diversidad de los universos analizados y las conclusiones a las que se arriba, nos permiten asegurar sin temor a equivocarnos, que este trabajo será una fuente de consulta para futuros proyectos donde se aborde tan relevante enfoque.

La profundidad de los aportes y la originalidad de las propuestas, de la mano de una amena lectura, nos permiten augurarle al lector el encuentro con un texto que ofrece verdaderos desafíos a lo largo del recorrido de sus páginas y que estimulará seguramente nuestra reflexión en un tema trascendente.

DRA. MABEL MUNIST

Vice directora del C.I.E.R.

(Centro Internacional de Información y Estudio de la Resiliencia)

Universidad Nacional de Lanús

## INTRODUCCIÓN

El conocimiento de lo que sucede en la familia y con ella es de gran importancia para el sistema escolar. La cohesión y flexibilidad del sistema familia determina de alguna manera el estilo de relación que ha de mantener con la escuela.

En la historia familia hay que destacar la permanencia de la ambigüedad del propio término familia. Se registra información sobre la familia desde los siglos que precedieron a la aparición de la escritura.

En el segundo milenio antes de nuestra era, la familia mesopotámica se ocupó de los hijos y de los muertos. La función social de la madre como aseguradora de los vínculos de la cadena familiar aparece en Egipto en el cuarto milenio antes de Cristo. Y la asociación marido– esposa y el lazo entre el padre y los hijos se vivió en la familia griega. (Siglos V-IV a. C)

A pesar de ser el matrimonio un vínculo provisional en la familia romana (siglo II a. C.-siglo II d. C.) el poder no aflojó. Sin embargo, en esa época, la madre fue habilitada para visitar al hijo. En Roma, la familia se caracterizó por reunir tantas generaciones, hasta que era posible la coexistencia bajo el mismo poder.

En cambio en el Medioevo, la familia fue una obligación en la vida social de la época. Y recién con el Cristianismo, llegó el desplazamiento de la posición de la mujer, aceptando el matrimonio para continuar con el linaje.

La cohesión familiar se manifestó en la Europa Bárbara, entre Siglos V a VIII. Las relaciones de parentesco expresados fueron estrictamente limitados, significativamente restringidos a la composición padre-madre-hijos, cuya cohesión aparece bien marcada.

El concepto de flexibilidad, es decir, las normas y las reglas del ejercicio del poder en la familia, –conocido hoy como flexibilidad del sistema

familiar—, surge recién en el siglo XII, como consecuencia de la pérdida de los rasgos culturales del clan.

En esa época la nobleza polaca, para la unificación del país, utiliza un modelo del linaje muy cercano del clan. En ese linaje artificial, se destaca la flexibilidad del sistema familiar y la ductilidad del parentesco artificial. (Burguière, & otros, 1988; Ariés, & Duby, 1990; Foucault, 1991)

La perspectiva amplia y descriptiva de la familia, nace a principios del siglo XIX asociada al surgimiento de la sociología, al estudiar sistemáticamente las relaciones de la familia y la sociedad. Así, se va haciendo lugar al concepto familia como institución social. (Donati, 1998)

Abordar el tema de la familia y la escuela es de gran importancia por su incidencia en el desarrollo de la socialización de las generaciones presentes y futuras, así como por sus consecuencias en el desarrollo humano y la convivencia social. Ambas instituciones se necesitan mutuamente.

En la etapa del ciclo vital: familia con hijos adolescentes, el subsistema conyugal y el sistema filial se encuentran en transición de una etapa a otra. Los cónyuges transitan de la etapa familia con hijos escolarizados, a la etapa familia con hijos adolescentes. Simultáneamente, en el subsistema filial, finaliza la pubertad del hijo que ingresa a la adolescencia.

La investigación empírica cuyos resultados se presentan en este trabajo (que no parte de casos clínicos), está formulada en un lenguaje comunicacional de esclarecimiento, acerca de los niveles de cohesión y flexibilidad familiar en la etapa del ciclo vital, familia con hijo adolescente. Los estilos de relaciones familiares prevalentes en los adolescentes escolarizados y en sus padres, suscitan creencias y posibles influencias en el rendimiento académico.

Las relaciones de entendimiento entre la pareja parental y la complementariedad en el sistema conyugal, transmitido positivamente a los hijos. Si, en cambio, las relaciones conyugales son conflictivas, el hijo interioriza, simultáneamente con el lenguaje, los signos de relaciones humanas conflictivas que repercuten en la socialización.

Desde este enfoque, cuando a la tensión intrafamiliar del proceso de transición de la familia de una etapa a otra, se suman las tensiones extra-familiares, cabe preguntarse ¿Cómo se definen e identifican las interacciones familiares deficientes? ¿Hay diferencias en la percepción de las interaccio-

nes familiares entre el grupo de edad de 12 años (púberes) y el de 13 a 15 (adolescentes) escolarizados en el tercer ciclo de la enseñanza general básica? ¿Cómo definen e identifican los docentes las dinámicas familiares?

Algunos autores, consideran que los comportamientos de los padres influyen en el comportamiento de los hijos, especialmente en aquellos que están dirigidos a la superación y la resolución de problemas. (Bar-on et al, 2000; Cury, 2007; Chirinos, 1995 y 2007). Estas conductas de resolución eficiente dejan una marca en los comportamientos futuros de los hijos. (Cichetti, 1993; Puerta de Klinkert, 2002)

Las familias estresadas (Olson, en Falicov, compiladora, 1991) afectan negativamente el rendimiento académico de sus hijos. ¿Esta realidad la describe la cédula escolar<sup>1</sup>?

Como primera célula de cohesión socio-comunitaria, la familia es un capital social y una responsabilidad (Rodríguez, 2001). La preponderancia del sistema familia demanda que el ámbito escolar conozca su funcionamiento y posibilidades. (Cantón Duarte & Cortés Arboleda, & Justicia Díaz, 2000). La familia transmite los valores inherentes a la convivencia, a la socialización, y estimula el desarrollo bio-psico-espiritual del ser humano. Las escuelas y las familias son consumidoras de productos culturales, con roles y funciones entre sus integrantes. (Gorall, & Olson 1995)

En lo comunicacional, la familia vive la diferencia existente entre su ideal y la realidad y, además, el problema propio de cada sistema familiar. (PNUD, 1998) En este contexto, la escuela enfrenta la dificultad de trascender el juzgamiento de situaciones familiares en continuo cambio. (Calvo, & Serulnicoff, & Siede, 1998)

En nuestro país los entrevistados en la investigación de PNUD<sup>2</sup> consideran que la educación es la responsable de todos los problemas de los ciudadanos y, a la vez, la que nos rescatará de ellos. Para los argentinos la “educación” es la responsable de los comportamientos asociales y culpable del desconocimiento de los principales deberes y derechos.

<sup>1</sup> La Cédula Escolar es el instrumento oficial de relevamiento y actualización de la información del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires

<sup>2</sup> PNUD Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe Argentino sobre Desarrollo Humano, 1998 Tomo I, Los Valores para el Desarrollo Humano de los Argentinos”

Los recursos familiares culturales integrados al contexto social, cultural y económico de la comunidad, fortalece el estilo de vínculos que establecen sus miembros. El comportamiento de los padres que padecen bajo o alto estrés, determina la menor o mayor prevalencia del uso de los recursos familiares, por ser “*la familia el modelo natural de interacción*”. (Dabas, 1998:11; Roche Olivar, 1997)

Concretar una contribución para el mejoramiento del diagnóstico institucional, constituiría según el enfoque aquí sostenido, el comienzo de cualquier intervención. Permitiría visualizar con objetividad la estructura organizacional escolar y sus diferentes interacciones con las dimensiones relacionales de los miembros de la organización familiar.

La escala Escala Faces III creada por Olson, presentaría las características adecuadas para dicha finalidad.

El punto de partida, la información existente en la Cédula Escolar de la institución, y de las dimensiones familiares obtenidas a través de la Escala Faces III de Olson, que es un instrumento autoadministrable. Esta escala indaga las dimensiones *cohesión* (apego percibido por los miembros de la familia, frontera familiar interna y externa) y *flexibilidad* (poder, control, disciplina, estilo de negociación, reglas y roles) del sistema familiar.

La complejidad de las características familiares surgidas en relación a la organización escolar moderna— actual— modificando los tradicionales procesos de transmisión de valores e información invita a pensar, crear e investigar nuevos instrumentos diagnósticos. Como así también, sentar bases para el diálogo de estrategias compartidas entre las organizaciones escolares para abordar su relación con las familias.

También debe tenerse en cuenta que el grado de involucramiento que el cuerpo docente, directivo, gabinete interdisciplinario, etc. tienen en relación con el tema, siendo un obstáculo de gran intensidad para estos objetivos.

Por ello las herramientas objetivas como las escalas y definiciones de las diferentes dimensiones se imponen como insustituibles. Su influencia en los procesos educativos impone la necesidad de investigar para construir estrategias e instrumentos diagnósticos no clínicos.

Para el objetivo de *disminuir desde la escuela, la incidencia negativa de los conflictos familiares en el proceso educativo*, organizar grupos de reflexión

fuera de ambas instituciones, como por ejemplo, los grupos GREC de los que habla Thelma Barreiro<sup>3</sup>

La prevención de los problemas le exige a la escuela responder con neutralidad y confidencialidad, promoviendo la voluntariedad de las partes, para lo que se requieren conocimientos acerca del funcionamiento de la interacción en ambos sistemas. El paradigma de simplicidad y complejidad de la estructura de ambas instituciones hace incuestionable la necesidad de la intervención de profesionales especializados en sistemas familiares. (Kuhn, 1962; Narodowski, 2001)

Las transformaciones sufridas en el funcionamiento y estructura del sistema familia, y la realidad del sistema familiar, obliga a tomar en consideración tanto el espacio de fractura causado por la quiebra de la familia tradicional, cuanto sus consecuencias en la interacción entre la familia y la escuela.

El conocimiento de lo que sucede en la familia y con ella es de gran importancia para el sistema escolar, porque es aquélla la que de alguna manera, determina el estilo de la relación que ha de mantener con la escuela. El sistema en que la familia consiste, caracteriza las relaciones que establece con los demás sistemas y, por otra parte, a causa de su tendencia conservadora, restringe, según el estilo de relación familiar que haya desarrollado, las posibilidades de cambio.

El acceso –de la familia– de una etapa a otra del ciclo vital: pareja jóvenes sin hijos, familias con hijos en edad preescolar, con hijos en edad escolar, con hijos adolescentes, con hijos en proceso de emancipación, con el nido vacío (Olson, 1991), requiere de la familia la decisión de integrar los cambios y alejarse de la tendencia conservadora, o esperar a integrar los cambios ante la irrupción de un estresor.

Sin embargo, es poco lo que se investiga a propósito de lo que realmente acontece en la familia y su manera de funcionar en los distintos contextos sociales, pues en cada región hay culturas y estilos de vida familiares propios. En este sentido, cabe preguntarse por los patrones culturales a los que responde la familia argentina y cuáles son los predominantes.

<sup>3</sup> Grupos de reflexión, encuentro y crecimiento (GREC)

Otras preguntas se enfocan a la transformación de la familia ha sufrido a lo largo del transcurso de las décadas a partir de la Primera y Segunda Guerra Mundial, rastreadas desde la época de la colonia. ¿Ha sido similar en todas las regiones o se han dado diferencias determinadas por los rasgos específicos de cada cultura? ¿Qué ideas se hacen de la familia los científicos y los investigadores?

Asimismo, ¿es posible desde la familia mejorar el funcionamiento del tejido social normal de la sociedad? ¿Por qué especialistas y profesionales, le atribuyen una relevancia particular?

Más allá de la realidad objetiva de la organización familiar es importante abordar las representaciones y expectativas que los miembros tienen de sí misma y de la institución y organización escolar (que no siempre coinciden). Definir la manera en que se entiende y se concibe la familia, plantea, desde ya, grandes dificultades. Pero es claro que en nuestro país las posturas teóricas e ideológicas en relación con la misma han prevalecido por sobre la realidad. Se advierte que la perspectiva, las razones y los fines de las observaciones que se hacen acerca de la familia, así como la manera de utilizarse la información respectiva, hablan de temores y de actitudes defensivas que afectan negativamente la investigación.

El modelo de la familia nuclear ha sido idealizado y aceptado por las instituciones de la educación y de la salud como “*la familia normal*”, lo que ha dado lugar a la ideología “*familista*” (Jelín, 1994:39) en la cual los criterios básicos para definir las responsabilidades y las obligaciones para con los otros es la consanguinidad y el parentesco.

Es poco, sin embargo, lo que se sabe del estilo de las relaciones intrafamiliares que caracterizan a la familia nuclear y de las tensiones que suscitan las demandas de las familias de origen. Hay, además, otras necesidades que debieran considerarse, como las ligadas a la privacidad (intimidad de la familia), como así también, a la responsabilidad del Estado en la delimitación de lo público y lo privado, referido al respeto de los derechos humanos garantizados por la Constitución Nacional.

Por otro lado, la familia (transformada, recompuesta, ensamblada, reconstituida o segunda familia) se distingue por la multiplicidad de vínculos que aparecen en ella y que tornan más compleja la estructura familiar a

causa de la imprecisión de los lazos, de la autoridad y de la pertenencia familiar. Precisamente por haberse constituido en espacios mal definidos, los roles son afectados por la ambigüedad que genera interacciones deficientes. Los subsistemas precedentes, (uno o, ambos progenitores con nuevas parejas), mantienen entre sí una relación de interdependencia, por lo que se hace necesaria la articulación de los derechos filiales y de pareja de ambos.

Como ha observado Grosman, (1994:101) ese proceso de acomodación afecta a los niños, los cuales *“enfrentan dificultades nacidas de causas individuales, familiares y sociales que inciden en la estructuración de la nueva familia”*.

Además, la incidencia de las relaciones familiares disfuncionales en el comportamiento social de los ciudadanos es un hecho que los investigadores interpretan como expresión de la precarización de la socialización.<sup>4</sup>

Según Charles Wagley (1993:59-61), en América Latina hay *“nueve tipos de subculturas con sus correspondientes tipos de familia”*, Para otros estudiosos (Godoy, 1993:59-61), la clasificación de las familias se basa en la combinación de distintos factores tales como el estrato social, la zona de residencia y la orientación de sus valores (tradicionales o modernos), de los que resultan también nueve tipos de familia: la indígena tribal, la indígena moderna, la campesina, la de plantación-ingenio, la de plantación-fábrica, la de aldea, la de clase alta metropolitana, la de clase media metropolitana, la proletaria urbana. (Godoy, 1993)

Esto lleva a la cuestión de tomar en cuenta la tipología de la familia.

Como grupo social, la familia está constituida por padres e hijos, quienes están unidos por lazos legales y tienen derechos y obligaciones afectivas, económicas, religiosas, etc. y de otra índole, así como *“una red precisa de derechos y prohibiciones sexuales más una cantidad variable y diversa de sentimientos psicológicos tales como el amor, el afecto, el respeto, el temor, etcétera”*. (Lévy– Strauss; Spiro & Gough, 1976:17)

<sup>4</sup> Esta tendencia no puede interpretarse como que “necesariamente” la familia considerada “normal” o “tradicional” – no ensamblada– sería “sana”, y otro tipo de familias –en crecimiento en la actualidad– serían “necesariamente disfuncionales o patológicas”. No es indefectible que familias de configuración “normal” sean saludables, o lo contrario, que las familias atípicas según el modelo tradicional sean enfermas. (Kliksberg, 2000:6-13; 16-17; 20; 31-32)

Al cambiar las estructuras económicas, la familia abandonó su papel de unidad productiva; a consecuencia de eso, el poder patriarcal se debilitó, lo cual favoreció la individuación y la autonomía de los jóvenes, tanto hombres como mujeres. A esa modificación se sumó la separación entre la sexualidad y la procreación, cambios que promovieron “*transformaciones en los patrones de formación de familias*” (Jelín, 1994:24).

La familia, tal como se da actualmente, es producto de cambios que se sucedieron desde la Antigüedad y que abarcaron tres milenios.<sup>5</sup> Esa historia permite comprender que la crisis de la familia no es un fenómeno exclusivo de un país o una etapa histórica determinada: en todas las épocas hubo crisis de la familia, y esas crisis explican sus sucesivas transformaciones. Al mismo tiempo, internamente, la familia padece las crisis que son propias del paso de un ciclo vital a otro. Todas esas transformaciones llevan su tiempo y están condicionadas por cambios sociales, culturales y económicos.

Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta que la familia es un fenómeno que se manifiesta en todas las culturas, se halla en permanente cambio. En su lenta y prolongada evolución atravesó numerosas crisis y ha exhibido formas peculiares.

### **Relación familia-escuela**

Las personas se relacionan entre sí desde su condición de tales; cuando no es así, pasan a relacionarse a partir del problema, la situación o la circunstancia que suscita la interacción de los sistemas en juego. Así, si el sistema escolar invita, convoca o cita a una familia, con ello define un estilo de relación y, al mismo tiempo, decide si lo que tiene en cuenta es la cuestión que ha dado lugar al encuentro o la identidad familiar propia del alumno.

En el primer caso, la escuela construye su relación con la familia a partir de la representación social de “familia con problema”, es decir, a partir de la dificultad, la disfuncionalidad o las carencias que se dan en el

<sup>5</sup> Cabe tener en cuenta las grandes diferencias que se han dado en la duración de los distintos lapsos comprendidos en ese desarrollo: la Edad Media abarca mil años, mientras que la era industrial cien y la postindustrial sólo veinticinco (Murtagh, 2002:1) La era industrial se considera comenzada en el S. XVIII y dura hasta pasada la mitad del siglo XX.

nivel cognitivo, en el socio-emocional o en el de las relaciones humanas (comportamientos).

Para Belaustegui (2005:1), las *“tareas de intervención interpersonal, precisan estar familiarizadas, no solo desde un conocimiento técnico, sino vivencial de los miembros de la organización educativa. También requiere el apoyo institucional a través de la curricula, que solo puede iniciarse desde la toma de conciencia y aceptación por los miembros de las organizaciones educativas”*.

Sin embargo, es posible también entender las cosas desde la perspectiva del individuo y establecer las relaciones interpersonales e institucionales a partir de la identidad individual-personal y familiar. En este sentido Portes considera que *“...los patrones de interacción pueden ser una función de las condiciones sociales y de las estructuras sociales que los comunican, y reflejan los efectos históricos en vez de simplemente ser “la causa” del actual desarrollo de los niños”* (Portes, 2008:41)

Se entiende que no se trata de “patologizar”<sup>6</sup> las relaciones ni de proponer un cambio utópico de las relaciones entre la familia y la escuela. Se trata más bien de sensibilizar a los distintos actores con respecto a la urgente necesidad de dar prioridad a las investigaciones acerca del tema.

De acuerdo con la importancia de los problemas planteados por las relaciones interpersonales familiares y su incidencia en la escolarización de los adolescentes, hace necesario reflexionar sobre el ciclo vital de la familia en relación a la etapa evolutiva de los hijos.

Como las relaciones entre la familia y la escuela son cotidianas, cabe pensar que sus intercambios podrían diagramarse de acuerdo a objetivos que armonicen las relaciones interpersonales de cada sistema y de sus subsistemas. Por otra parte, determinados patrones de conducta adulta hacen que, en ese sentido, ambas instituciones, la familia y la escuela, sean invadidas por emociones y por pensamientos contradictorios.

Por todo ello, la realidad indica que ambas partes desestiman tanto la importancia, cuanto la capacidad, que cada uno de los sistemas tienen

<sup>6</sup>En el sentido de limitar el uso de conceptos psicológico diagnósticos a profesionales de la psicología; en la aceptación de una relación que contribuye a reforzar las capacidades de las personas en el desenvolvimiento de las relaciones interpersonales, debiendo entenderse desde la función pedagógica del sistema escolar. (Vanistendael, 1998:27)

para resolver los problemas que los afectan, a condición, desde ya, de que no se minimicen o se nieguen aspectos de las realidades individuales, o del contexto social y cultural en que están insertos.

Al sistema escolar debería interesarle que sus miembros abandonen los roles disfuncionales aprendidos, a través de la interacción en su familia y de la repetición de modelos transmitidos por la cultura institucional. Como consecuencia, tanto los docentes cuanto los padres desempeñan roles en forma automática, sin atender de manera consciente los objetivos y las normas establecidas en el Proyecto Educativo Institucional.

### **Coincidencias**

Tanto la familia como la escuela se muestran generalmente renuentes cuando se les propone reflexionar acerca del estilo de relación que las une, sus dificultades y sus fortalezas. Con ello pierden la oportunidad de informarse acerca de la manera de lograr una relación fluida y responsable y de identificar las amenazas que perciban.

*“La escuela y la familia aún en crisis, son reconocidas como ámbitos residuales de valores. Producen valores perdurables, definen sus paradigmas en términos morales: ambas son instituciones cuyo proceso requiere para su existencia el reconocimiento del otro”.* (PNUD, 1998:127)

Tampoco pueden examinarse las razones por las que el subsistema conyugal delega en uno de los cónyuges (la madre) la tarea de representarlo en la escuela. Cabe preguntarse si esa delegación es producto de una decisión tomada de acuerdo con el estilo de vida familiar o, si constituye un espacio de poder que la madre asume de manera paulatina, como cosa exclusiva de ella, y en desmedro del ejercicio paterno de la patria potestad.

Si la delegación de la representación está circunscripta a los aspectos formales, ¿cómo se integra el otro cónyuge a la tarea de resolver una dificultad, si hasta ese momento no ha participado en el proceso de relación entre la familia y la escuela? Por otra parte, la limitación del rol de representación conferido a la madre en la relación entre la familia y la escuela, ¿prima en determinados estados civiles o el hecho de que el padre no se comprometa en aquella relación es sólo una tradición?

Se dan entre los docentes algunas coincidencias al explicar lo que sucede en la familia, en la escuela y en la falta de adaptación del comportamiento social que suele darse tanto en los padres como en los hijos. Coinciden también en no cuestionar los contenidos concernientes a la familia que se enseña a los alumnos desde los tres años a los quince, y su correlación con problemas del contexto social, cultural y económico.

Pero cuando el docente se ve en situación de expresar o categorizar los problemas que se dan en el sistema escolar, opta, en cambio, para su explicación, por partir de generalizaciones y creencias que muchas veces están alejadas de las evidencias o aun se oponen a ellas. Se hace necesario contextualizar los problemas, esto es, colocar el comportamiento del alumno en su marco real, con lo cual se hace justicia al mismo tiempo a la complejidad de la vida familiar y a su incidencia en el sistema escolar.

### **La enseñanza de los contenidos acerca de la familia**

El Proyecto Educativo Institucional tiene objetivos y contenidos acerca de la familia y su desarrollo. Cabe preguntarse si acaso la enseñanza acerca de la familia tiene en cuenta el estilo de las relaciones entre la familia y la escuela o si se las plantea como cuestiones independientes una de la otra. Pareciera que la búsqueda de respuestas afectivas y emocionales en el seno de la familia responde a la certeza de que en ella la persona encontrará confianza, seguridad, y protección (cf. Donini, 2000). Por su parte, la escuela se halla en la difícil situación de enseñarles a los alumnos contenidos referentes a la familia, al mismo tiempo que establece con ella relaciones cotidianas, de manera tal que se da una confluencia de significación lógica y significación psicológica.

La tarea de enseñar en los distintos ciclos de la EGB<sup>7</sup> el significado y el sentido de las relaciones humanas familiares implica, para la escuela y para los docentes, enfrentar la cuestión central de la relación entre la familia y la escuela, lo cual conlleva la construcción del significado del concepto de familia en las distintas dimensiones –sociológica, psicológica, legal y teológica– y hacer explícito el enfoque con el que se plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje.

<sup>7</sup> Enseñanza General Básica.

En el Proyecto Educativo Institucional los contenidos referentes a la institución de la familia están explicitados en los niveles conceptual, procedimental y actitudinal. Para construir el significado del concepto, los alumnos establecen relaciones sustanciales entre los contenidos del ciclo y del área por una parte y, por otra, incluyen su experiencia personal en su condición de miembro del sistema familiar y del sistema escolar.

### **Significación lógica**

Para volver a los contenidos referentes a la familia, cabe tener en cuenta que esos contenidos están dados según la ciencia desde la cual se aborda el tema: la antropología, la sociología, la historia, la psicología, el derecho. Estas disciplinas estudian la evolución de la familia, sus características, los estilos y los procesos vinculares que se dan en ella. Cuando se los define a partir de una epistemología determinada, los contenidos les son presentados a los alumnos con la organización y la estructura lógicas del correspondiente enfoque disciplinario o interdisciplinario. Eso puede hacer que en su desarrollo el tema parezca complicado o misterioso.

La selección y la organización de los contenidos por parte de las instituciones educativas responden a una visión científica, que da lugar a la investigación e incluye la consideración de los estilos de relaciones familiares que se dan en distintos contextos culturales e históricos. Pero cuando la ideología prevalece sobre la realidad, las suposiciones con respecto al deber ser de la familia impiden que se reflexione acerca de la evolución de la familia real, de su estilo y de la incidencia de sus cambios en la sociedad.

Cabe preguntarse si al seleccionar los contenidos referentes a la familia, el sistema escolar establece pautas para la reflexión crítica acerca de los prejuicios, las creencias y las actitudes imperantes en nuestra cultura a propósito de los distintos estilos de relación familiar.

### **Significación psicológica**

La significación psicológica del hecho de aprender acerca de la familia se da en el alumno. Las ideas y las experiencias que éste aporta interactúan

con la organización y la estructura lógica de los contenidos que se le imparten; el alumno tiene, pues, ocasión de establecer relaciones que facilitan la integración en el ciclo vital de su familia, de su experiencia de vida, lo cual favorece la comprensión de los contenidos científicos referentes a la familia como fenómeno universal.

En general, la construcción del sentido de lo que se enseña se liga a cuestiones de índole motivacional y emocional, y su recepción se ve favorecida si se dan una disposición y una actitud positivas en lo que respecta a aprender algo nuevo acerca de un tema del que se tiene un saber, una experiencia. Por eso, debe facilitarse el aprendizaje por medio de fuertes motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Con vista a eso, las soluciones a los problemas de las relaciones humanas deben plantearse en un marco de interés acompañado por el amor y la alegría, en una atmósfera de libertad que promuevan la acción, la participación y la creatividad para la mejora de la convivencia.

Si se despertara en los alumnos el interés por la historia de la familia en general, con un enfoque antropológico, histórico o sociológico, se los pondría en la necesidad de satisfacer su curiosidad intelectual, espiritual, estética y práctica.

Pero lo que se observa en la realidad es una confusión muy grande entre información y comunicación. La tarea de impartir información es, por lo general, más que un acto de comunicación, una forma de lucha por el poder librada por las dos instituciones –la familia y la escuela– para dirimir cuál de las dos ha de determinar el estilo de la relación. Sin embargo, esa lucha carece de sentido, puesto que cada una de ellas tiene una competencia específica.

La cuestión puede aclararse tomando en cuenta las tareas y las responsabilidades propias de cada sistema, los roles y las funciones específicas de cada subsistema y la corresponsabilidad de ambos respecto de la generación que crían y educan.

## **Los docentes y la reforma educativa**

La transformación educativa propone un cambio que desconcierta a los docentes, al exigir que la gestión institucional deje de estar a cargo de una

conducción vertical que conduce y decide y pase a depender de una conducción horizontal y participativa, en la que los resultados sean producto del trabajo de equipos que se interrelacionan por áreas y ciclos, a partir de contenidos mínimos.

La transformación educativa requiere que los docentes adopten una actitud positiva respecto del trabajo en equipo y las tareas de coordinación, estén dispuestos a delegar, es decir, a confiar en los otros, y a comprender que el todo (Proyecto Educativo Institucional) es más importante que las partes (áreas o ciclo).

A este respecto, cabe preguntarse si esas habilidades cognoscitivas y sociales son compatibles con la formación que el docente recibe, y, sobre todo, si es posible plantear un trabajo mancomunado con la familia del adolescente, cuando en los docentes aún tiene vigencia el viejo concepto de que ellos constituyen el modelo ideal (“el ideal del yo”) para los alumnos.

La desorientación de los docentes responde a que les falta capacitación para administrar las emociones, o a su autoestima lesionada por la integración con el nivel primario.

En todo caso, la reforma otorga a cada docente la oportunidad de crear significación lógica y epistemológica por área y por ciclo en el momento de construir el sentido de lo que se enseña, que en este caso es el tema de la familia. Eso significa que no se trate de más de lo mismo, sino que el protagonismo de los alumnos en el proceso de aprendizaje sea mayor, al igual que la presencia del docente como orientador y promotor de aprendizajes a partir de las expectativas y las inquietudes del grupo aúlico.

### **Temas relevantes para una mejora**

La falta de esfuerzos por contextualizar las conductas de alumnos y padres acarrea la descontextualización del propio grupo docente, el cual no logra pasar del funcionamiento individual y grupal al funcionamiento de equipo. El predominio de lo grupal lleva a la generación de subgrupos, lo cual mella los esfuerzos por la cooperación, la independencia, el servicio, la grandeza y el desinterés, actitudes necesarias para el funcionamiento en equipo.

La descontextualización del docente se traslada a su vez a la relación con los padres y con los alumnos. La mencionada renuencia de los docentes a manifestar con palabras los obstáculos que entorpecen la relación con los alumnos y con los padres, refleja la dificultad que hallan en establecer relaciones entre las variables de los alumnos con las de sus familias y las de éstas con las sociodemográficas.

Es probable que este conflicto que se da en el docente se deba a su negativa a una introspección de la dinámica de su familia propia. Al eludir esa introspección, elude a la vez la crisis que podría desencadenar el reconocimiento de lo que ocurre en y con su familia.

Cuando se colocan en su contexto las conductas de los padres y de los alumnos, surge cierto número de preguntas. Entre ellas, la de si las aptitudes y las competencias alcanzadas por los padres son, como recursos, suficientes para mantener la autoestima personal y conyugal, y, en caso de ser suficientes, cómo se actualizan y se acrecientan. De no serlo, ¿cómo influyen en el desarrollo de las habilidades sociales de los hijos en la escuela?

Los docentes tienen ocasión de observar la conducta de los alumnos durante largos períodos y la institución escolar suele albergarlos durante distintas etapas evolutivas. Dado que esas manifestaciones son susceptibles de registro, cabe preguntarse si son consideradas en su contexto y son medidas en el tiempo, y si los docentes saben que las conductas influyen en el sistema escolar, de la misma manera en que la eventual indiferencia del sistema escolar ante lo que se observa influye a su vez en el sistema familiar.

### **La relación como contrato psicológico**

Desde otro punto de vista, puede concebirse la relación entre la familia y la escuela en términos de un contrato, entendido como meta objetiva de cambio positivo de conducta. En ese sentido, cabe preguntarse si a la escuela le conviene hacer un contrato y por qué, y si los padres y los docentes pueden cumplirlo.

La negociación exige de cada una de las partes que sepa escuchar y atender a la otra, y ello no sólo en relación con lo que el otro quiere decir sino también con lo que el otro necesita. Es menester estar atento a todas

las señales que el sistema envía, para que el mesosistema facilite el acuerdo y lo sostenga en el tiempo.

Los adultos que desarrollan la capacidad de construir acuerdos y de crear espacios de diálogo en el mesosistema dan testimonio a los adolescentes de que la paz es posible en una convivencia respetuosa de las divergencias.

El contrato pone de manifiesto la corresponsabilidad de los dos sistemas para con los adolescentes y expresa un modelo adulto de relaciones humanas, basado en un acuerdo mutuo. Una situación así trae como beneficio la superación de los problemas y prudencia ante nuevas situaciones. Muestra, además, que los roles que uno y otro sistema desempeñan son complementarios, la responsabilidad asumida por cada uno de ellos es lícita.

Por esa vía, los adultos –padres y docentes– podrían recuperar su autoridad y el respeto ante los adolescentes, y éstos no tendrían qué decir, como declara en uno de los testimonios anónimos recogido en la investigación:

*“...¿cómo se rompe con este círculo vicioso que cría niños sin padres [...] que golpea tan fuerte a la siguiente generación? No lo sé. Entonces me digo: si yo hubiera ido a la escuela, tal vez ahí hubiera aprendido. Yo creo que la gente que estudia es privilegiada. Aunque el otro día escuché decir a una de esas personas que dan terapia: “Ciencia sin conciencia es locura”. Ahí sí, me dije, ahora, ¿para dónde? Alguien, allá afuera, ¿sabe ser padre? ¡Sé que no es lo correcto, pero me es tan difícil cambiar!”*

Esta es una investigación empírica, promueve el desarrollo de procesos de creación de conocimientos transferibles, para potenciar el análisis de información existente en las escuelas dentro del período normal de actividades.

## CAPÍTULO I EL SISTEMA FAMILIA Y EL SISTEMA ESCUELA

La estructura de la familia ha sufrido transformaciones en el tiempo de acuerdo con la cultura. Los procesos socioculturales afectan a la familia y ésta responde a la nueva situación, según las características de su estructura, que es compleja y multideterminante

Interesa comprender cómo el sistema familiar y el escolar construyen la interacción entre la familia y la escuela de acuerdo con los valores que ellas instituyen, y cómo el estilo de relación familiar influye en forma muy importante en el sistema escolar y este sobre la familia.

*“Las mayores reformas que sufrió y sufre la familia derivan de cambios en su entorno social”*

(Calvo, & Serulnicoff, & Siede, 1998:276)

En la historia de la organización familiar, nos encontramos en la transición, entre la etapa en la que el matrimonio se fundaba en el linaje, y la de la generalización de la familia moderna; la familia nuclear convive con diversidades de estilos de relaciones familiares, y todas tienen como consecuencia conducir a la desprotección social de los hijos *“por el cambio en la composición social de la parentela que los entorna”*. (Torrado, 2003:447)

### **Cambio de paradigmas**

El paradigma de que de los problemas de la familia no se habla y si existen problemas en ella, no influyen en el contexto social, económico y cultural, pierde paulatinamente su hegemonía. También el tratar el tema familia como el deber ser, sin el correlato de lo que le acontece realmente

en la vida cotidiana. Estos dos paradigmas no generan certezas, si bien, promueven añoranza por el concepto histórico de familia en la sociedad argentina. La escuela primaria y la secundaria respondían a dos niveles de formación docente. Al pasar dos años de secundaria a unirse al último año de primaria se crea el 3º Ciclo de la Enseñanza General Básica. La reestructuración lleva a que docentes de secundaria pasan a dar clase en escuelas primarias, en los que se dieron situaciones de docentes conducidos por directivos de menor formación.

● **La simplicidad y complejidad** de la estructura del sistema familia hace incuestionable la necesidad de la intervención de profesionales de la psicología en el sistema escuela. (Almada, 1995).

● **La complejidad de las características familiares y su influencia** en los procesos educativos imponen la necesidad de construir estrategias e instrumentos para que la escuela diagnostique descubra conflictos familiares (Conoley, 1986) y responda con neutralidad y confidencialidad promoviendo la voluntariedad de las partes. *“La asociación entre la familia y la escuela: un componente crítico de la reforma escolar”* (Gorall, 1995: Charter 12:).

Los proyectos de mediación escolar, en la resolución de conflictos se desarrollan a partir del síntoma de interacción deficiente entre los sistemas familiar y escolar. Algunos programas de mediación incluyen a los adultos (Girard, Koch, 1997; Alcaide, Rabeau y Guala: 1998).

Si bien la mediación mejora la situación de conflicto, mediante un enfoque fenomenológico se puede descubrir cómo es el fenómeno de la comunicación entre los sistemas de la familia y la escuela y avanzar sobre su sentido, su significado y su representación.

Responder al para qué, supone, mirar lo que acontece en ambos sistemas y comprender los papeles de la psicología, de la pedagogía y la psicopedagogía.

La psicología elegida es la psicología familiar como un aspecto dentro de la psicología de la personalidad. El tema que nos ocupa podría ser abordado también con el enfoque de la psicología educacional.

Por otra parte, pareciera que el marco de valores de la familia y la escuela –lo instituido– conforman el sentido de la interacción, y presentan dificultades para transformar los valores instituidos por ellas en conductas y comportamientos. La manera en que funciona el mesosistema, lo instituido, daría sentido a la interacción. Las conductas individuales e institucionales de los adultos expresarían los valores del Proyecto Educativo Institucional (identidad, ideario, diagnóstico, planeamiento, organización, evaluación), quien define las fronteras de los sistemas y subsistemas. La delimitación de los espacios internos de la escuela y maneras de interaccionar con la familia, las resguardaría del ingreso de nuevos instituyentes (cambios, contexto, etcétera), sin la previa reflexión por parte de la institución escolar.

### **Centralidad de la persona**

Se eligió desarrollar este trabajo en el marco antropológico-filosófico de la persona sostenido por la logoterapia y la teoría sistémica de terapia familiar, por su reconocimiento y cercanía en los ámbitos educativos.

Esta investigación promueve el desarrollo de procesos de creación de conocimientos transferibles para potenciar el análisis de la información existente en las escuelas dentro del período normal de actividades.

En consecuencia, se orienta a la búsqueda de una visión totalizadora de las potencialidades y las fortalezas de la familia y también de sus debilidades, sus amenazas y su falta de oportunidades. No se trata, por tanto, de un enfoque o abordaje clínico, sino de un trabajo con un marco de referencia teórico-empírico.

La unidad conceptual del valor persona es el núcleo integrador de las dos teorías mencionadas. La necesidad de apoyarse en dos teorías psicológicas responde a la envergadura y la complejidad de las instituciones participantes, con el propósito recuperar *saberes sobre la realidad de la familia*.

A los aportes de las dos teorías se agrega el principio de complementariedad y la preponderancia, los cuales dependen tanto de la propiedad o la función de la que se trate como de la intención y el método con que se investigue. (Oro, 1997)

## La perspectiva antropológica

Para tratar el tema familia se necesita explicitar una antropología que indique, cómo pensamos y cómo pensamos lo que pensamos sobre la familia. Esta manera de ver nos lleva a adherirnos a la epistemología frankliana. (Carrasco Nava, & Mondragón, 2002)

Esta perspectiva parte del supuesto que el ser humano es único, irrepetible, una unidad física, psicológica y espiritual libre y responsable. La logoterapia conceptualiza una antropología filosófica de la persona.

Es una concepción integral bio-psico-espiritual que sostiene que la libertad es una facultad inherente a la vida humana. Otorga la mayor importancia al libre albedrío y a la responsabilidad de la persona en la toma de decisiones.

Esta base antropológico-filosófica permite abarcar a las personas en su totalidad. Toda actividad humana es, complementariamente, somática y psíquica, así como toda realidad humana es espiritual y material, y todo acto psíquico es intelectual y afectivo. *“La libertad y la responsabilidad constituyen los ejes principales de la antropología frankliana”* (Pareja, 2002)

Frankl señala la dificultad de explicar la conducta humana en términos de causa-efecto, lo que significaría hacer a un lado a la persona y su libertad. (Castro Nova, & Mondragón, 2002). Adelantándose a su época, propuso nociones sistémicas y cognitivas, que hoy se encuentran entre los abordajes de intervención más novedosos (Kriz, 1990) y de gran importancia para la pedagogía. Los aspectos sistémicos en Frankl poseen intención paradójica y son importantes variedades de intervención para los abordajes (Kriz, 1990).

## Persona: complejidad y complementariedad

Ahora es tiempo de afrontar el campo específico de la complejidad de la persona y la necesidad de la complementariedad de distintas teorías para responder a lo que este concepto reclama, sin limitar sus dimensiones.

Algunas teorías psicológicas no emplean el término “persona” por considerarlo del dominio de la filosofía. Designan al ser humano como “individuo”, “sujeto”, “paciente”, “cliente”. Sin embargo, el concepto de persona designa al ser humano concreto, y la condición de ser persona significa libertad, libertad para ‘llegar a ser’ personalidad (Oro, 1997).

En su devenir la persona ordena el desarrollo de procesos formativos en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad (Yañez, 2002). En el hecho terapéutico, lo mismo que en el pedagógico, el concepto de persona designa en su verticalidad la totalidad de la persona en sus dimensiones biológica, psicológica y espiritual, y, en la transversalidad, la superación de la verticalidad, en la comunicación entre personas que interactúan existencialmente; la dimensión psicológica está apoyada en la base biológica culminando en la dimensión espiritual. Se supera esta verticalidad en el encuentro dialógico entre dos personas en los que las tres dimensiones se fusionan en la personalidad.

### **Persona sentido y significado**

Repensar la esencia de la persona en su espiritualidad implica superar ortodoxias teóricas. El anuncio del sentido y el significado de la educación requiere el necesario protagonismo del sentido y el significado del destinatario: la persona.

La persona en su proceso de hacer consciente el sentido y significado de su ser persona y reafirmar su existencia necesita vivir los valores en la familia y la escuela. La persona reúne la exigencia del espíritu – entrar en el misterio de ser – y de la comunidad – la transmisión de rituales de la cultura que dan sentido a lo que vive. Los valores no siempre son enseñables, se transmiten en la convivencia, y en la convivencia cotidiana se religa con los valores de las generaciones que la precedieron y se abre a la generación futura. La sociedad está presente en la maduración del hombre y condiciona su existencia como ser social. (Gobry, 1975)

La concepción antropológico-filosófica de persona a la que nos acerca Frankl, es la presencia de la espiritualidad propia y determinada como exigencia específica de identidad, condición propia de persona que anima la realidad temporal.

## Persona y sociedad

El fin de la adolescencia es la inserción de la “persona adolescente” en la sociedad de los adultos, cuyas características le son inherentes. (Delval, 1998).

La comprobación de su existencia (persona) y demostrada la influencia del estilo de las relaciones humanas (en la sociedad) alentará, su integración con otros aportes teóricos, en bien de la humanidad. Los individuos no pueden mejorar si no comprenden los conflictos propios de la interacción familiar y de la familia con otros sistemas. *“La capacidad de la familia para transformar y reordenar sus reglas en función de sus objetivos es el mejor camino”*. (Roche Olivar, 1997:552)

Por otra parte la logoterapia ha demostrado una permanente vocación interdisciplinaria que se ha concretado en las múltiples relaciones e interacciones con otras ciencias, tales como la medicina, y otras teorías psicológicas.

La onto-analítica existencial evidenció que la vida humana es co-existencia. Es estar en el mundo y convivir; el ser humano sin su mundo y sin los otros es una ilusión, un espectro sin visos de realidad, un algo atemporal, una pura esencia imaginada. (Feldman, 1998).

## Familia

El tema familia ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Desde los que reflejan la evolución de las transformaciones que ha sufrido la familia a los que predecían su extinción. La teoría sobre la extinción de la familia llevó a pensar que serán otras instituciones las que deberán criar a los niños. (Barrington Moore en Donini 2000)

Sin embargo a Calvo, Serulnicoff & Siede (19986) no les preocupa los planteos sobre la extinción de la familia porque observan que en el fondo todos admiran a la familia y anhelan resguardarse en su interior. A su vez resaltan el potencial organizativo que tiene la vieja estructura familiar. La familia es afectada por una crisis originada por la sociedad moderna y no por la moda. De su estabilidad dependerá la equilibrada crianza de los hijos. (Mead, 1966) La existencia y supervivencia del hogar ayuda al niño a

tolerar tensiones y conflictos por encima de lo peor y lo mejor. (Winnicot, 1989; Castells, 1998)

De esa manera se cumplen los pronósticos de Hilton (1966) al observar la familia en la sociedad que ha cambiado su organización dando lugar a la globalización y una forma de organización en redes.”*La familia no puede inmunizarse contra las innovaciones sociales*”. (Cogswell y Sussman, 1972) Pensar y estudiar el sistema familia fuera del contexto social, cultural y económico vigente, y del cambio social y científico cultural en permanente cambio, es negar que tanto contexto y cambio están en la familia y recibe su influencia en forma permanente.

El sistema familiar actual reemplazó el sistema familiar antiguo, al que Almada llama “*valorativo-funcional*”. El nuevo sistema familiar tiende a reconocer la prevalencia de criterios afectivos relacionales, esta autora la denomina “*familia afectiva*” (Almada, 1994).

## **Familia y desarrollo humano**

El Informe Argentino sobre Desarrollo Humano (PNUD, 1998), da cuenta de la adhesión de los argentinos acerca de los valores que debe transmitir la familia, como ideal. La expresión de la idea de familia se estructuró sobre la base del afecto y el respeto recíproco. Para el imaginario colectivo solidaridad y buen trato significan “familia”, donde cada uno cumple un rol con honestidad y responsabilidad. (PNUD, 1998).

El desarrollo humano está íntimamente ligado a lo que hace y puede hacer la familia, por su influencia en la convivencia social. La trama social depende de las experiencias de apego materno de los hijos, la manera de aprender la lengua, los rituales de la comida y la elección de la pareja y fundamentalmente la socialización. Es el nido ecológico en el que se desarrolla la persona en su devenir en personalidad, educa en la cultura familiar que transmite y promueve el desarrollo de sus miembros.

## **Coincidencias y divergencias**

Las distintas teorías acerca de la familia responden a distintos enfoques que explican los roles intrafamiliares y en la sociedad, las patologías psico-

lógicas por la deformación de figuras significativas, el desequilibrio causado por las identificaciones limitadas, y aún el avance en nuevos contextos y actores sociales (Carli, & Lezcano, & Karol, & Amuchástegui, 1999).

En la definición del concepto “familia” se ponen de manifiesto diferentes posiciones según las distintas disciplinas científicas e ideologías, con la consecuencia de proyectar en la sociedad, pesimismo ó esperanza sobre el futuro de esta institución.

## **Familia y crisis**

*“El ámbito familiar puede considerarse definido por dos parámetros no idénticos y ni siquiera siempre unidos: el de la convivencia doméstica y el de las relaciones sentimentales o afectivas intensas”* (Buendía, 1999:36).

Algunos pensadores se preguntan si la crisis familiar es un fenómeno transitorio que dará lugar a distintas formas de organización familiar; otras en cambio piensan que ya estamos entrando en el estadio inicial de la desaparición de la familia.

Según Cantón Duarte, Cortés Arboleda y Justicia Díaz, (2000) en el alarmismo de la desaparición de la familia se oculta la añoranza de la familia tradicional, fenómeno al que los autores llaman *<utopía retrospectiva de la familia>*. Esta visión retrospectiva niega la existencia de los conflictos, enfatizando que cuando existían, eran de poca incidencia y se resolvían sin la necesidad del divorcio, o ruptura angustiosa, que de por sí conlleva heridas dolorosas.

Sin embargo la mayoría de las familias continúa siéndolo después del divorcio, aunque no se comporten como las familias tradicionales (Ahrons, 1994). Los cambios en el sistema están dados por el aumento de las familias uniparentales, binucleares o nuevas formas de familias (Ahrons 1994; Cogswell y Sussman 1972). Históricamente en toda situación y lugar la familia logró influir en los cambios y soportar las influencias. (Donini, 2000)

Dabas (1998) señala a este respecto que existen tareas efectivas que el grupo familiar debe realizar en cada fase de su ciclo de vida, las cuales requieren un cambio de posición de sus miembros. La necesidad de soste-

ner un ámbito familiar capaz de reproducir los valores para “*distinguir lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto*” (Etcheverry, 1999:29), nos remite a la exigencia de reflexionar acerca del protagonismo que la familia desarrolló y desarrolla y las consecuencias de su ausencia o presencia activa en la cultura.

Así como poseen “reglas” referentes a la interacción entre sus miembros, las familias también tienen “reglas” que rigen la interacción con los sistemas amplios. Influyen y a la vez reciben una influencia (Dabas, 1998).

Esas reglas pueden ejercer una gran influencia en el ingreso a los sistemas amplios de la esfera familiar. (Imber-Black 2000) “*Una manera de respetar la institución familiar es caminar por la senda de la no improvisación*” (CEA, 1995:23).

El comportamiento que adoptan las políticas sociales frente a las familias, especialmente a aquellas que reconocen el capital social de éstas, influyen en las conductas de la población.

### **Educación: rol de la familia y de la escuela**

Se considera que la escuela es el ámbito de transmisión del saber sistematizado, esto es, lo que se conoce como enseñanza formal. La sociedad no ha inventado un sistema mejor que la escuela para transmitir conocimiento. (Toro, 1999)

La escuela es un agente básico en el desarrollo del proceso educativo. Hoy educación y escuela son diferenciables pero no excluyentes. (Bruera, 1982). La institución escolar debe asumir una posición comprometida según la Ley Federal de Educación. (Encabo, Simon & Sorbara 1995)

En Argentina, al igual que en otros países “*los niños* (y, por lo tanto, las familias y las escuelas) *están entre las prioridades* (políticas) *menos importantes*” (Conoley, 1987:194); en consecuencia, la conducta de los docentes y la de todos los que integran el sistema, se explica en parte por el contexto de las consecuencias de políticas sociales, culturales y económicas implementadas.

## Socialización y construcción del yo

El fenómeno del yo es la experiencia humana universal por excelencia. El proceso de creación de significados se da en una cultura, la familia aporta la concepción del tiempo y del espacio y cada miembro en la convivencia familiar construye su memoria autobiográfica. Estos tres pilares tiempo, espacio y biografía moldean la personalidad del hijo-alumno y se expresa en la escuela en la capacidad de decidir hacer y llevar a cabo actividades por decisión propia. Sabemos la importancia del rol de la familia en su construcción, como así también de su influencia de la escolaridad.

Lykken (2000:25-26) define la socialización *“como el conjunto de hábitos adquiridos por la persona para adaptarse a las reglas y las expectativas de la sociedad en la que vive”*. Incluye tres componentes:

1º la predisposición general a cumplir con las normas evitando la conducta antisocial.

2º la capacidad de establecer lazos de empatía con los demás y de participar en las relaciones afectivas esto incluye todos; los impulsos educadores, afectivos, altruistas... (Conductas pro sociales);

3º La aceptación de la responsabilidad adulta, que implica la motivación y las habilidades necesarias para participar en el esfuerzo de la comunidad, tiene que ver con la adquisición de la ética en el trabajo, con el deseo de lograr algo a través del esfuerzo personal y con la aceptación de la familia convencional y de las responsabilidades sociales.

La familia es la primera institución de paso obligado de todo individuo. Es la matriz de organización de sus actitudes, las conductas, las relaciones afectivas y cognitivas, y, como tal, la relación familiar es la sede de un conflicto –los hijos tienden a repetir los comportamientos que ven en los padres– suele suceder que el contexto social y cultural cuestiona esa modalidad.

Es el lugar donde se genera la totalidad de los sentimientos humanos: odio, amor, altruismo, egoísmo, y es también el ámbito en el que se construyen las relaciones sociales.

## Socialización primaria

La primera obligación parental es la de proveer las necesidades básicas de los hijos (función nutritiva): amor, alimentación, dar cobijo y protección a los niños. Son necesidades imprescindibles para la supervivencia, integradoras del yo, y modelo primario de incorporación; son condición para la futura inculcación de normas.

Se puede decir que la segunda función, en importancia, de los padres es la socialización de los hijos (función normativa) que permite la adaptación de los hijos a la realidad.

La socialización, es producto de dos factores: la *actividad parental* y las características innatas de la persona.

Se entiende por actividad parental todas las experiencias de aprendizaje que alejan al hijo de una conducta antisocial y lo acercan a las actividades pro sociales. Tanto la socialización como el aprendizaje se conciben como aquello que permite la integración del hijo en el sistema de roles posibles para la familia.

En síntesis, el individuo es portador de roles determinados por las estructuras familiares. Es decir, el niño aprende a ser niño, hijo, alumno, etc., y lo es en tanto tiene frente de sí a otro que es adulto, es madre o padre, es maestro, etcétera.

Cuando el hijo-alumno puede llegar a la abstracción de los roles y actitudes de los otros significativos, se forma en su conciencia una identificación no sólo con estos seres concretos sino con una generalidad de otros, es decir, con una sociedad. Esto es lo que se denomina el "*otro generalizado*". Cuando el hijo aprende o internaliza al otro generalizado, ha terminado su etapa de socialización primaria. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan en el mismo proceso de internalización. Se da una relación simétrica entre la realidad subjetiva y la objetiva; lo que es real por fuera lo es también por dentro.

## **Escolarización y socialización**

Por ser el primer ámbito extrafamiliar, la escolarización desempeña un papel importante en la socialización secundaria. La capacidad y aspiraciones educativas influyen sobre el logro académico.

La escolarización es la experiencia por la cual la persona realiza una experiencia interior mediante la cual reconoce otros yos. Cada cultura la constituye de manera peculiar: algunas ponen énfasis en la autonomía y la individualidad en los lazos de filiación; otras, en un orden social o religioso. El yo se fortalece o debilita en su desarrollo de acuerdo con los significados que haya construido en la convivencia familiar. (Bruner, 1997)

Cantón Duarte, Cortés Arboleda y Justicia Díaz (2000) hallaron que los efectos negativos de la estructura familiar sobre los hijos desaparecieron cuando se controlaron las variables del trasfondo familiar: concentración de familias monoparentales, status social y económico medio del colegio.

La situación actual del conocimiento nos sitúa frente dos caminos: continuar los estudios acerca de los que han sufrido ya una situación de deficiencias interaccionales familiares y sus consecuencias en el desempeño académico, o indagar los aspectos que conciernen a la intersección entre la familia y la escuela (funcionamiento del mesosistema) cuyas consecuencias promueven desempeños positivos o negativos en el rendimiento académico del hijo– alumno.

## **Implicancias del proyecto educativo**

El diagnóstico de la realidad en que se hace en el Proyecto Educativo Institucional, debe incluir el sistema familia por la complejidad de las relaciones personales que se dan en ella: además, porque su entramado promueve o condiciona el desarrollo personal de los hijos-alumnos.

La socialización primaria constituye para el niño un aprendizaje integral que es más que un aprendizaje puramente cognoscitivo, pues lleva consigo una gran carga emocional: el niño se identifica con los otros de forma emocional, produciéndose la internalización sólo cuando se produce la identificación.

En su niñez el adolescente aceptó los roles y actitudes de los otros y así los internalizó y se apropió de ellos, siendo, por ésa identificación con los otros como fue capaz cuando niño, de adquirir una identidad subjetiva, que es reflejo de las interacciones de las actitudes que primeramente los otros adoptaron con él.

El adolescente de hoy nació dentro de un mundo social objetivo; las figuras significativas mediatizaron para él el mundo, seleccionando aspectos de éste según la situación que ocupan en la estructura social y en virtud de la idiosincrasia individual biográficamente arraigada. Cada adolescente absorbió en su niñez el mundo social filtrado por una perspectiva particular y en esa asunción de la realidad y de la constitución de la identidad subjetiva se produce el proceso de internalización que en cada adolescente se ha dado en forma diferente.

El proceso dinámico y continuo por el cual el niño a edad temprana participó de un mundo social específico e internalizó significados en forma prácticamente única, contribuye a establecer, totalmente y con enorme consistencia en el comportamiento actual, los elementos internalizados durante aquel período.

Así se construye una “matriz social” donde se forma la personalidad del alumno, matriz siempre inserta en un proceso sociocultural y en estructuras específicas de coexistencia social. Sus implicancias para la práctica docente en particular y para los proyectos educativos y culturales en general, son de suma importancia.

La familia además de cumplir con su función específica de dar protección y confianza, en la sociedad moderna prestará especial atención a la socialización de los hijos y ofrecerá estabilidad y apoyo emocional a sus miembros adultos.

En la socialización primaria no hay elección de los otros significantes; el niño se identifica con ellos automáticamente, no internaliza al mundo como uno de los tantos posibles sino como el único que existe; por eso este mundo se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los otros mundos internalizados posteriormente.

Según las características de cada familia –su estructura constituida por el subsistema conyugal y el subsistema filial, su dinámica o forma de

funcionamiento y las interacciones que se dan entre sus miembros— será distinto el proceso de socialización que se dé en el niño que la integra.

En familias aisladas y no comprometidas, con la capacidad comunicativa disminuida, es inevitable que los aspectos afectivos sean más difícilmente integrables. El niño puede llegar a buscar modos de realización irracionales. Las relaciones familiares caóticas se suelen traducir en dificultades de organización y desarrollo de la personalidad, como consecuencia del liderazgo limitado o errático de los padres o de una disciplina de *laissez-faire* e ineficaz.

En cambio, en las familias rígidas e incoherentes con interés escaso de los padres hacia los hijos, se suelen dar tendencias antisociales, como respuesta al liderazgo autoritario de los padres. Este liderazgo se caracteriza por el control, la disciplina autocrática de ley y el orden, a lo que se suman roles paternos de poca intimidad. Por su parte el adolescente promoverá cambios en la dimensión flexibilidad para gestar espacios de autonomía y de desarrollo de su personalidad.

### **Enseñanza acerca de la familia**

Al estudiar la familia en sus relaciones internas y externas, y cómo se percibe y es percibida por otro sistema de relación cotidiana, se avanza en el camino de observar las relaciones familiares que viven los adolescentes escolarizados en EGB. Dada su necesidad de discusión (Calvo, S., & Serulnicoff, A., & Siede, I., 1998) el tema familia, en Argentina, está integrado al currículum desde el nivel inicial al 3º ciclo de EGB en contenidos del área social.

Ante el rendimiento académico no satisfactorio, gravita la importancia de lo que acontece en el alumno y en su familia. Por el rol modelador de comportamientos que tiene la escuela, se espera que ella intervenga activamente en acciones de prevención, de evaluación de procesos de relaciones interpersonales y de re-instauración de ritos y relaciones significativas.

Establecer relaciones de buena calidad a partir de la adversidad escolar y de estilos de relaciones familiares, es un esfuerzo prioritario en los responsables de la socialización secundaria.

## La escuela

La historia del sistema educativo nos acerca a problemáticas culturales y sociales que cuestionan a la escuela, por su pasividad en el desarrollo de una actitud crítica con el impacto socializador e identificador del acceso a objetos y actividades de la sociedad de consumo sobre los niños, y la conflictividad propiamente escolar. (Carli, & Lezcano, & Karol, & Amuchástegui, 1999)

La educación tiene para la humanidad una importancia cultural muy grande, pero también desempeña un papel relevante en la dimensión psicológica. La educación es crucial para la formación del yo, y la escolarización, compromiso institucional temprano, cumple en esa formación un papel crítico. (Bruner, 1997)

En la actualidad la escuela es el espacio de expresión contextualizada de nuevos actores sociales, en el que se deberá promover una actitud crítica ante la cultura, lugar de encuentro para la reflexión y la búsqueda, de formas más humanas de convivencia. (Cambours de Donini, 1998).

Los alumnos influyen en el sistema escolar cumpliendo las normas establecidas, o intentando imponer otras. Cuando el desempeño esperado es alcanzado puede inferirse que son influidos por el proyecto pedagógico de enseñanza y aprendizaje propuesto por el colegio. En cambio, cuando es insatisfactorio cabe preguntarse si en la evaluación periódica del proyecto, no se han detectado situaciones que ameriten el replanteo de objetivos. En síntesis, influyen y a la vez son influidos por quienes debieran prevenir y por sus pares, en quienes prima la necesidad de ser aceptado por el grupo. Así como los alumnos influyen en todos los componentes de la institución educativa y son activos participantes del hecho educativo, los padres influyen en el desarrollo de la autoestima del hijo, en la satisfacción personal y la salud mental, más que con el tiempo de presencia física que les dedican a sus hijos. (Calvo, & Serulnicoff, & Siede, 1998; Wenk & Cols, citado por Gimeno Collado, 1994)

Una mirada lineal nos lleva a dos grupos de alumnos diferenciados: los que lograron cumplir con las normas y los que no se adaptaron a los requerimientos demandados. Al contextualizar los rendimientos la mirada

cambia, pues se advierte la circularidad de los problemas intervinientes en el hecho de que no se alcancen los desempeños esperados.

La escuela ha entendido la igualdad de oportunidades como homogenización y uniformación superficial en cambio, como organización social debería “*habilitar la entrada a la escuela de los cambios recientes en la vida privada y legitimar las diferencias*”. (Calvo, & Serulnicoff, y Siede, 1998:75)

### **Rol institucional**

La escuela como institución debe redefinir sus derechos y sus obligaciones, y establecer códigos y normas para la interacción sociocultural. Corea & Lewkowicz (1999) estiman que la relación entre la subjetividad y el discurso social no se piensa ya en términos de modelos e identificaciones sino en términos de dispositivos y operaciones que orientan a comportamientos prácticos. A su vez la institución familia debe lograr una organización interna que asegure a sus miembros afecto, protección y formación (Suárez, 1989; Lukas, 2003).

### **La interacción entre la familia y la escuela**

La psicología, sus teorías y sus métodos se enfrentan a una compleja y desafiante interacción entre la familia y la escuela. Si bien la escuela sigue siendo un objeto valorado por las familias (Tenti Fanfani, 1992), la aceptación de sus normas es un proceso de cierta dificultad. Las familias no hacen lo que la escuela dice como en décadas pasadas. (Narodowsky, 2001). La complejidad de la interacción familia – escuela en el contexto sociocultural, el mesosistema, es difícil de construir, como sistemas abiertos que se influyen y se modifican mutua y sistemáticamente. El contexto y el mesosistema, a su vez afecta a los sub-sistemas internos de ambas instituciones.

Lo instituido por la familia y por la escuela, es decir, sus estructuras permiten o impiden la interacción con lo que se instituye desde el contexto social y cultural. En su dinámica de individuos y grupos ambas instituciones, contribuyen a aislarse del diálogo con el contexto sociocultural ó acercarse a él, según sus objetivos y proyectos. (Fontecha Fresno, 1993)

Un solo enfoque teórico es insuficiente para abarcar la complejidad y la totalidad de la familia, sus recursos propios y la adecuación de su organización. La diversidad de comportamientos y realidades culturales requiere respuestas a las necesidades de sus miembros en el contexto cultural en el que vive la familia, especialmente cuando hay hijos adolescentes.

### **La docencia: vocación y responsabilidad**

Los docentes, por su vocación específica, se colocan en un tiempo y un espacio definido, un horario, el ámbito aula y son guía de las más variadas tareas educativas. Lo que significa que ejercen una forma singular de diálogo interpersonal con el educando, con los pares y con las familias.

En ese sentido cada docente asume el estilo de relación docente– alumno, colegio– familia, prevista en el proyecto educativo institucional, apropiado y recreado en el espacio áulico, la propuesta pedagógica es enriquecida por el docente en la situación de enseñanza-aprendizaje, a la cual subyace siempre una teoría psicológica.

La identidad del docente está perfectamente establecida y legitimada socioculturalmente, a partir del ejercicio profesional y el espacio y el tiempo en que se producen los desarrollos teóricos, que varían según las distintas corrientes psicológicas y pedagógicas.

El concepto de persona es insustituible en el hecho educativo. Su presencia y su compromiso específico activan necesariamente la definición de la técnica y de los métodos por aplicar en cada circunstancia. Por eso el acuerdo pedagógico, requiere claridad epistemológica por parte del profesional docente o del profesional de la psicología.

La incidencia de las características familiares sobre los procesos educativos es evidente. Lo educativo de la familia consiste en la socialización y modelización y lo afectivo satisface las necesidades emocionales. El crecimiento del sujeto resulta del equilibrio entre ambas acciones. (Cárdenas, 1998)

## **La perspectiva sistémica**

La forma de conocer de la teoría sistémica no se opone a la antropología filosófica frankliana. La teoría general de los sistemas enfatiza la exploración de las relaciones entre partes que constituyen un todo relacionado. Aporta un marco teórico abarcativo en el que, como acabamos de señalar, las partes constituyen un todo interrelacionado y es parte, a su vez, de todos los sistemas vivos. Un sistema es el complejo de partes que lo componen y que están en mutua interacción.

Esta teoría subraya, pues, la relación entre las partes y los componentes, los cuales son entendidos en función de la relación que guardan entre sí, y como función de un sistema total que forma una unidad (Rausch Herscovici, 1999); la relación entre docentes y padres contribuye a la comprensión y al tratamiento de sistemas más amplios (Fine, 1998) cuando la relación asume el contexto social y cultural de los sistemas de los cuales son parte.

## **Familia y escuela: una mirada sistémica**

La familia y la escuela son observadas y observadoras participantes de los sistemas de los que son parte. Observar la familia como sistema significa reconocer que es una unidad, y que es mucho más que la suma de todas sus interacciones. Algunos saberes capitalizables modifican los aprendizajes y el vínculo de los padres con la escuela. (Dabas, 1998)

Desde la perspectiva de la causalidad circular se observa que en las relaciones familiares y escolares la causa puede ser al mismo tiempo efecto ó consecuencia, y viceversa.

## **La familia como sistema**

Una familia es siempre un subgrupo, de un grupo más amplio en un período histórico particular. En la actualidad se tiende a pensar el término “familia” como unidad familiar. (Minuchin & Lee & Simon 1998). La interacción familiar puede abordarse como proceso de comunicación, pero la interacción no es solamente un proceso de comunicación interpersonal;

es también, un fenómeno social anclado en un marco espacio temporal de naturaleza cultural, marcado por códigos y rituales sociales. Toda relación se inscribe en una “institución” que lleva consigo modelos de comunicación, sistemas de roles, valores y finalidades. (Marc & Picard, 1992)

Una de las dificultades que se observa en la vida escolar es el bajo rendimiento académico de los alumnos, el cual por su incidencia en los vínculos familiares puede considerarse como una alteración de las relaciones interpersonales.

Desde el punto de vista del modelo sistémico, el bajo rendimiento se desarrolla de una manera característica, los alumnos y sus padres son señalados por la escuela como los responsables de la situación, el sistema escolar queda fuera del análisis de la situación. Ante la ausencia, las familias se sienten alejadas o incomprendidas por el sistema escolar.

### **El sistema familiar y el hijo**

Los sistemas familiares pueden ser complejos, pero tienen una estructura que el hijo percibe en los pactos, los acuerdos y los secretos familiares. El observador distingue, reconoce y diferencia las fronteras y los límites de la estructura.

Las relaciones filiales y parentales se dan dentro del contexto sistémico caracterizado por los roles, los límites, las diferencias de poder y las pautas histórico-culturales de comunicación, de tomas de decisiones y de la manera de expresar afecto.

La familia y la escuela como sistemas reflejan su singular configuración e historia evolutiva. Cada familia tiene su historia familiar, su identidad cultural y religiosa, y está inserta en el macrosistema socio-económico y en un determinado tiempo de su ciclo evolutivo.

Las pautas de conducta de los hijos no pueden separarse de los sistemas parentales y filiales que sostienen esas pautas. Los padres y los docentes se definen en su rol de tales ante los hijos y alumnos, promueven representaciones y modelan comportamientos adultos en las interacciones sociales institucionalizadas.

## Sistema escuela

*“El reflejo de los valores culturales en las escuelas es asombroso”.*

CONOLEY, 1987:194

En la práctica se observa que los docentes admiten la familia en la escuela para resolver situaciones de conflicto cuando aumenta la tensión en la interacción del sistema escolar con el sistema familiar.

La inclusión de la familia promueve el alivio de las tensiones, y acarreará consecuencias positivas que redundarán en favor de ambos sistemas. El compromiso de participar en procesos que implican la posible modificación de aspectos adaptativos se da en el tiempo, ello hace a la imposibilidad de ser observado por los docentes, en cambio estos resultados son evaluables por la institución a la que la familia permanece ligada durante años.

## Desempeño académico satisfactorio o insatisfactorio

El rendimiento académico insatisfactorio puede ser —entre otras razones— expresión de una comunicación disfuncional entre las autoridades escolares y los padres. Los hijos alumnos en muchas ocasiones encuentran refugio en la escuela, cuando su familia es disfuncional. (Fishman, 1994) La familia y la escuela influyen sobre el niño como instituciones socializadoras y formadoras del yo y son determinantes de su rol en ambas. (Bassedas. y otros 1997).

Menvielle (1994) diferencia entre los niños que crecen en medios estresantes y sin oportunidades, influidos por un sistema familiar y un contexto sociocultural desfavorable, de los que viven en condiciones favorables.

Hay niños que aprovechan su escolaridad y establecen relaciones estables y positivas con pares y adultos en la escuela. Otros en cambio son influidos por las conductas deficientes de sus padres en la resolución de conflictos. En los primeros aparece la presencia de comportamientos conducentes a la superación del estrés familiar, mientras que en los segundos, para superarlo, necesitan de un referente que les brinde apoyo y una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo. (Walls, 1998).

## **Influencia de los sistemas abiertos**

La escuela influye en el alumno no sólo en razón del tiempo que está en ella sino también por la función de modelado de los comportamientos sociales. La escuela y la familia influyen en el temperamento del niño y no son ajenas a la influencia de éste. La familia y la escuela enseñan, recompensan, reprimen, y al mismo tiempo dan alimentación, sustento afectivo-emocional y preparan al hijo, al alumno para el camino de pasaje de un sistema al otro.

Al igual que la familia, la escuela es un sistema abierto. Las dos instituciones sobreviven al mantener un sensible equilibrio. En el hijo-alumno *“las actitudes de los padres hacia la escuela y sus autoridades genera un conflicto entre el hogar y la escuela”* (Bassedas y otros, 1997:228). Para los padres la escuela es autoridad. Para la escuela, el origen de los problemas de conducta tiene origen familiar, pero a la vez se atribuye los logros. (Bassedas y otros, 1997)

En consecuencia, en la interacción entre ambos sistemas (mesosistema) lo que entra y lo que sale de y en cada uno está establecido por cada sistema al definir sus fronteras. Algunos sistemas establecen también las fronteras internas.

Esos límites deben controlar lo que ingresa al sistema, de manera tal que el sistema no se vea perturbado y pierda su función integradora. Las innovaciones son aparentemente resistidas por la escuela o la familia; ello responde a la función de preservación del sistema que desempeña su límite. Es una función preservadora del sistema, y no necesariamente señala una desventaja.

## **El sistema escuela y el alumno**

Los síntomas de bajo rendimiento académico tienden a su multiplicación y permanencia. En la práctica es posible observar la influencia entre los hermanos que concurren a la misma escuela.

Esta permanencia requiere, por parte de los sistemas familia y escuela, entender y comprender lo más rápido posible las consecuencias de las relaciones de cada sistema y del mesosistema, y su concurrencia en el manteni-

miento del síntoma bajo rendimiento académico. Cada niño es fruto de su entorno familiar y de su aula escolar. Ambos sistemas esenciales crean en el niño un peculiar mesosistema. (Fine, 1998).

Los padres al seleccionar una escuela para el hijo deben tener en cuenta no sólo la propuesta pedagógica sino las características de personalidad del futuro alumno. La elección y futura inserción puede transformarse en un ambiente deficiente si el niño no puede responder a su incompatibilidad con el contexto escolar, cuando el comportamiento de inadaptación es definido sólo por las personas fundamentales de la institución, desde la mirada del contexto, en este caso docentes, defensores del proyecto institucional. En cuanto a la mirada de la relación de los valores de la persona alumno con el contexto institucional y características de personalidad, desde la observación profesional, la inserción deficiente del alumno tendrá otra lectura, es decir, no puede quedar limitada a la observación del síntoma.

La evaluación desde un enfoque circular evita censurar al alumno, y estimula una evaluación de las pautas de interacción entre las personas intervinientes en el sistema escolar (Fine, 1998).

El aporte de la teoría general de los sistemas promovió la conceptualización del contexto, así como de las intervenciones que en él se realizan (Fishman, 1994). Propuso que se tendiera “*un puente entre los dos subsistemas*” y se crease “*un sistema interactivo dinámico*” (Fishman, 1994:230).

El hijo alumno cruza cotidianamente el puente que une los dos sistemas; la distancia de comunicación entre los dos sistemas “*es la base principal sobre la que los dos sistemas se vincularán*” (Fine, 1998:481). Las analogías funcionales, estructurales y culturales observadas en familias y escuelas, son los aspectos más interesantes de los sistemas familia y escuela (Conoley, 1986). Los alumnos llevan a sus familias lo que aconteció en la escuela. A su vez, en la escuela, influye lo acontecido en la familia y se expresa en la adaptación escolar y aúlica.

Las pautas recursivas, características de las interacciones entre los subsistemas y los sistemas más amplios, determinaron el desarrollo de esta investigación. Los docentes tienen diferentes creencias y percepciones sobre los problemas de los alumnos. La familia, además de creencias y suposicio-

nes acerca de ella misma, las tiene acerca de sus miembros, y de los sistemas con los que se interconectan, en nuestro caso el de la escuela.

Las creencias, las actitudes y los prejuicios influirán en las conductas de las personas que integran ambos sistemas y “*crearán lazos de retroalimentación confirmatorios*” (Fine, 1998:485).



## CAPÍTULO II

### LA FAMILIA DESDE EL MODELO CIRCUMPLEJO

Olson (1972) consideró que el matrimonio irá cambiando, pero muy gradualmente, a pesar de las actitudes y experiencias rebeldes de la juventud actual. Las investigaciones basadas en el modelo circumplejo de sistemas maritales y familiares creado por Olson, diferencia 16 tipos de familia. Es el de Olson un aporte teórico significativo al estudio de los problemas en la pareja y en familia, las parejas y familias necesitan estabilidad y aptitud para el cambio. (Olson, 2000)

La estabilidad de un ciclo vital entra en crisis por el crecimiento y madurez de los hijos y de los cónyuges, exigiendo al sistema una adecuación de las relaciones personales, es decir, un cambio en el estilo de comunicación interpersonal familiar. Este cambio puede o no darse. El tiempo de concreción es lo que llamamos crisis. Sin crisis no hay crecimiento y maduración.

Desde la perspectiva circumpleja, la *dimensión cohesión* mide grado de unión emocional; la *dimensión flexibilidad* la capacidad del sistema de cambiar su estructura de poder, sus roles y reglas. La *comunicación*, facilita el movimiento dentro de las otras dos dimensiones: capacidad de escucha, de expresar ideas y sentimientos, coherencia relacional, respeto y consideración mutua. Los dos sistemas tienen procesos, estructuras y dilemas similares; ello mueve a crear respuestas a partir de las similitudes, en lugar de remarcar las diferencias.

#### El Modelo Circumplejo

Wiggins, (1996) **define el modelo circumplejo** como un sistema de dos coordenadas, representadas como ejes horizontal y vertical. El sostenimiento es representado en el eje horizontal por la variable *cohesión*. La

dominancia se representa en el eje vertical por la variable *flexibilidad*. Las dos coordenadas suministran una estructura en la que todas las conductas interpersonales pueden representarse como combinaciones de aquellos dos ejes. La aplicación de este modelo suministra un fundamento teórico definido en el universo del contenido de la conducta interpersonal en que las relaciones dadas entre un vector de conducta interpersonal y los restantes vectores de conducta interpersonal pueden ser especificados con precisión geométrica por referencia a las coordenadas ortogonales, de estatus: poder, dominancia y amor: solidaridad, filiación, etcétera.

Al investigador este modelo le permite evaluar un amplio campo de conductas interpersonales de manera no redundante y lo alertan acerca de la existencia de lagunas o déficit en la extensión de los campos.

Lusterman (1989) promovió una interesante hipótesis sobre la organización de la escuela y de la familia en relación con las dimensiones cohesión, comunicación y adaptabilidad, expresando que sugieren estrategias de intervención diferentes de acuerdo con las relaciones que establecen. El sistema familiar y escolar se pueden evaluar según el modelo circunplejo que implica la interacción sistémica. El primero mediante Faces III y el segundo con una versión del Estilo Organizacional de Grupos de trabajo. (Gorall, & Olson, 1995)

En la *dimensión cohesión*, en valores bajos de cohesión los límites internos van desde el predominio del aislamiento a más separación que unión entre los miembros. En los valores medios y altos hay más unión que separación con predominio de la unión. Los límites externos se centran principalmente fuera de la familia. En valores bajos de cohesión los límites se encuentran centrados fuera de la familia, en valores medios y máximos están centrados principalmente dentro de la familia.

En la *dimensión flexibilidad*: los límites generacionales van desde rígidos; claros; a negociaciones flexibles y hasta la falta de límites generacionales.

En esa perspectiva, Conoley, (1986:199) enfatiza dos conceptos: “*Lo bueno para los niños es ayudar a que las familias funcionen de manera más adaptativa*”, por otra parte subraya la importancia del “*entrenamiento del personal escolar para que trate de manera más eficaz a los padres*”. Estas va-

riables integran distintos modelos teóricos, cuyos conceptos evolucionaron progresivamente. Parson & Bales (1955) sitúan el rol expresivo en la dimensión cohesión y el rol instrumental en la flexibilidad.

La capacidad de cambio de poder es situada por French y Guidera (1974) en la *flexibilidad*. Kantor y Lehr (1975) recurren a la dimensión *cohesión* como expresión de afecto, y a la *flexibilidad* como poder. Leary (1975) ve la *cohesión* como amor-hostilidad y la *flexibilidad* como dominio-relación; Benjamín (1977) la *cohesión* como afiliación, y la *flexibilidad* como interdependencia; Reiss (1981) la *cohesión* como coordinación y la *flexibilidad* como cierre; Left y Vaughn (1985), la *cohesión* como distancia y coloca la resolución de problemas en la *flexibilidad*.

Para Beavers y Hampson (1990) la *cohesión* es una dimensión estilística; la dimensión *flexibilidad* también es denominada adaptabilidad. La dimensión *comunicación* en la percepción expresión de los afectos. En esa misma línea integradora de la variable comunicación Epstein, Baldwin y Bishop (1993) definen la *cohesión* como compromiso afectivo y la *flexibilidad* como control de comportamiento y resolución de problemas, y la variable comunicación como interés afectivo (Olson, 2000; Fuster y Ochoa, 2000).

### **Cohesión del sistema familiar**

A la variable *cohesión* se la compara con la articulación de las relaciones interpersonales. Se refiere a la frecuencia con que los miembros de la familia interactúan entre sí. Dentro de esta dimensión se encuentran las alianzas, las cuales designan una afinidad positiva entre dos o más miembros del sistema familiar e implican comúnmente una relación intensa entre los que participan de la relación. La cohesión familiar es un vínculo emocional que equilibra y une la individualidad de sus integrantes frente a la solidaridad. (Olson, 2000; Gimeno Collado, 1999)

### **Flexibilidad del sistema familiar**

La *flexibilidad* dentro de la familia, también conocida como *adaptabilidad*, depende de su capacidad para crear un equilibrio flexible entre estabilidad y cambio.

Es un recurso necesario para garantizar la posibilidad de contemplar y llevar a cabo el cambio dentro de un sistema y facilita el desarrollo en situaciones de crecimiento durante las diferentes etapas del ciclo vital de la familia, así como frente a las crisis inesperadas. Sin embargo, es necesario cierto grado de estabilidad en el sistema para lograr un espacio familiar interno bien definido y dar lugar a las aceptaciones. Esta dimensión ha sido definida como: Aptitud de la familia y la pareja para modificar roles, y relaciones frente situaciones propias y ajenas en un marco de flexibilidad. (Olson; Russell, C. & Sprenkle, 1989; Schmidt, 1999-2000).

El comportamiento de los individuos depende del funcionamiento de esta dimensión por su capacidad para equilibrar la necesidad de estabilidad y cambio en el sistema familiar.

### **Flexibilidad y cambios en el sistema familiar**

Beavers y Voeller (1983) concluyen que

*“una familia flexible se constituye en un grupo capaz de lograr una adecuada co-evolución, adaptarse a los cambios y, por tanto, lograr un mejor desarrollo”.*

VELAZCO CAMPOS, 2002:18

El sistema cambia en la dimensión *flexibilidad* cuando se produce una modificación en el liderazgo el desempeño de roles y las reglas establecidas en los distintos subsistemas. Este cambio abarca el control y la disciplina (concepto de liderazgo) y los estilos de negociación (relación de los roles y las reglas de las relaciones familiares). Esa plasticidad del sistema familiar le permite adecuarse al contexto y al ciclo vital que atraviesa. Es la capacidad de la familia de cambiar su estructura de poder, definir nuevos roles y reglas para superar la situación que la presiona y reconocer las demandas de desarrollo de sus miembros.

## Características de los niveles

Las familias balanceadas<sup>8</sup> de nivel bajo a moderado (*estructuradas*) y moderado a alto (*flexibles*) suelen ser *flexibles* y logran adaptarse a distintas circunstancias. Las familias de muy bajo nivel de flexibilidad (*rígidas*) y las de niveles de *flexibilidad* muy alto (*caóticas*) son más problemáticas mientras la familia atraviesa el ciclo vital. Las familias transitan por tres momentos del ciclo con hijos escolarizados: el primero hijos en pre-escolar, el segundo con hijos en edad escolar y el tercer momento del ciclo, las parejas con hijos adolescentes, momento en el que aumenta la *flexibilidad* (Olson & Mc. Cubbin, 1989).

## Estilos de relaciones familiares de la dimensión flexibilidad

1. El liderazgo limitado o errático caracteriza a las *relaciones familiares caóticas*, por, con el consiguiente fracaso de los padres en el control de los hijos quienes ante una medida de control inesperada, rechazan el comportamiento de los padres. El dejar hacer lo que quieran resulta ineficaz y acarrea incoherencias e indulgencias al momento de procurar establecer un límite. Las negociaciones son infinitas, y las decisiones impulsivas por parte de los padres manifiestan la falta de límites generacionales, y excesiva intimidad entre padres e hijos. El cambio de reglas frecuente impone un estilo de relación familiar incoherente.

2. *Las relaciones familiares flexibles* se caracterizan por el liderazgo igualitario y disciplina democrática. Las negociaciones son flexibles y se acuerdan las decisiones. Hay elevada intimidad entre padres e hijos.

3. En las *relaciones familiares estructuradas* los padres tienden a tener un liderazgo básicamente autoritario con alguna experiencia de negociación con los hijos. Los roles son estables y algunos se comparten. Las reglas firmemente consolidadas siguen vigentes aunque haya cambios en otras reglas. Los límites generacionales son claros, con cierta intimidad entre padres e hijos. Las reglas se imponen con firmeza, si bien sólo algunas cambian. En las relaciones estructuradas las negociaciones raramente son indulgentes.

<sup>8</sup> Familias que funcionan generalmente de modo más adecuado a través del ciclo vital.

4. Las *relaciones familiares rígidas* se dan cuando uno de los padres es el jefe y controla excesivamente. Las negociaciones tienden a ser limitadas, imponiendo el líder la mayoría de las decisiones. Los papeles están estrictamente definidos y las reglas no cambian.

### **Estilos de relaciones familiares de la dimensión cohesión**

1. Las *relaciones familiares entrelazadas* se caracterizan por el liderazgo errático o limitado de los adultos. Las decisiones son impulsivas y no bien meditadas. Los roles no son claros y suelen pasar de una persona a otra. Hay valores extremos de proximidad emocional y se exige lealtad familiar. Los integrantes de la familia son muy dependientes y muy reactivos el uno respecto del otro. No hay separación personal, y el espacio privado que se permite es pequeño. La energía de las personas se centra fundamentalmente en el interior de la familia y son pocos los amigos o los intereses individuales externos. Estas relaciones se caracterizan por una intimidad extrema, una escasa separación entre los miembros y la exigencia de lealtad. Tienen un compromiso familiar considerable, y gran interés y control afectivos, pero la fusión de los miembros da lugar a la hiperdependencia. La falta de límites generacionales da lugar a una intimidad excesiva entre padres e hijos; consecuentemente predomina la unión, se lleva al máximo el tiempo junto, y se toleran poco el tiempo a solas y el espacio privado. Las decisiones están sometidas a los deseos de la totalidad del grupo, por lo que los límites externos se centran principalmente dentro de la familia. Se prefieren los amigos de la familia, y son pocos los amigos individuales. Hay mandato de someterse a los intereses comunes, y las actividades por separado se ven como una deslealtad. (Alcaide, Rabean, & Guala, 1998)

Los adolescentes aspiran a más libertad, más independencia y más poder dentro de ese sistema familiar. Las presiones hacia el cambio del sistema familiar ejercidas por uno de los hijos puede propiciar el cambio en la familia, aun a pesar de la resistencia de ésta.

2. En la *relación familiar vinculada* hay proximidad emocional y lealtad a la relación. El tiempo que pasan juntos es más importante que el tiempo que se pasa solo. Si bien hay énfasis en la unión, se tienen amigos por separado, pero también amigos comunes a la familia. Los intereses compar-

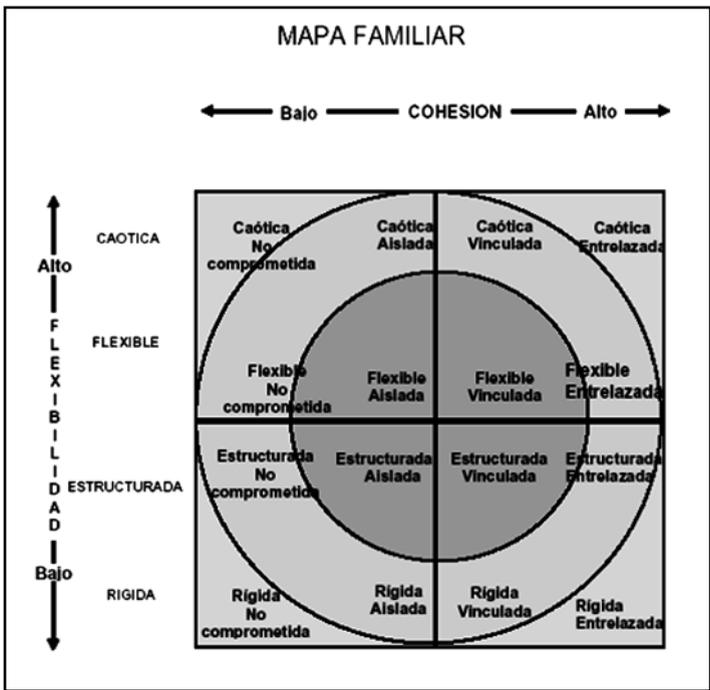
tidos se dan junto con algunas actividades por separado. En este estilo de relaciones hay intimidad emocional con alguna separación. Sus miembros esperan lealtad a la familia subrayando el compromiso. Se permite la distancia personal, y se alimentan y se prefieren las interacciones afectivas, con límites generacionales claros. La intimidad entre padres e hijos es elevada; hay más unión que separación, y el tiempo junto es importante, aunque se permite el tiempo a solas. Se comparte el espacio familiar y se respeta el privado. Prefieren las decisiones en conjunto. Los límites externos están centrados más dentro de la familia que fuera de ella. Se comparten con la familia las amistades individuales y se tienen algunos intereses en común. Son más las actividades compartidas que las individuales.

3. Cierta aislamiento emocional caracteriza las *relaciones familiares aisladas*, hablan de separación emocional, una intimidad limitada y ocasional, y escasa lealtad familiar entre los miembros del sistema. Prefieren la distancia personal, pero mantienen un compromiso aceptable y cierto interés afectivo. Los límites generacionales son claros, con alguna intimidad entre padres e hijos. Las caracteriza, además, la prevalencia de la separación por sobre la unión, y los espacios separados con participación en el espacio familiar. El tiempo a solas es importante, y también algún tiempo juntos. Se toman decisiones individuales, pero es posible que en alguna oportunidad se las tome en conjunto. Los límites externos están más centrados fuera de la familia que dentro de ella. Raramente comparten con la familia las amistades individuales basadas en intereses disímiles. Son más las actividades por separado que las compartidas

4. *Las relaciones familiares no comprometidas* suelen tener una separación emocional extrema. Hay poco compromiso entre los miembros de la familia, mucha separación e independencia personal. Los integrantes de la familia son autónomos en cuanto a las rutinas familiares; predomina la separación del tiempo, del espacio y de los intereses. Son incapaces de volverse el uno hacia el otro para lograr un apoyo o para la resolución de problemas. Llegan a la separación emocional extrema y a la falta de lealtad familiar, con interacciones o compromiso familiar muy bajo. El interés afectivo es poco frecuente, pues los límites generacionales son rígidos y es baja la intimidad entre padres e hijos, como consecuencia lógica de ello predomina el aislamiento. Se lleva al máximo el tiempo para uno solo y

raramente se pasa el tiempo juntos. Se necesita o se prefiere un espacio por separado. Las decisiones son individuales y de carácter opositor. Los límites externos están centrados principalmente fuera de la familia. A los amigos individuales se los ve a solas, y los intereses divergentes generan actividades principalmente separadas.

### El Modelo Circumplejo de Sistemas Maritales y Familiares de Olson



El *modelo circumplejo* de los sistemas maritales y familiares de Olson se centra en las tres dimensiones fundamentales de los sistemas maritales y familiares: *cohesión*, *flexibilidad* y *comunicación*.

La hipótesis fundamental del modelo circumplejo es que los sistemas de pareja y de familia equilibrados tienden a ser más funcionales que los sistemas desequilibrados. Olson lo elaboró en un intento por salvar la separación que típicamente se da entre la investigación, la teoría y la práctica. (Olson, 1989). Las tres dimensiones: cohesión, flexibilidad y comunicación, surgen de un agrupamiento de más de cincuenta conceptos elaborados para describir la dinámica marital y familiar.

Los veinte ítems de la escala que operacionaliza el modelo (Schmidt, 1999-2000) se distribuyen 10 para cada dimensión. La dimensión cohesión 10 ítems distribuidos dos para cada categoría: unión emocional, apoyo o soporte, límites familiares, tiempo y amigos, interés y recreación. Los 10 ítems de la dimensión flexibilidad se distribuyen en liderazgo, control y disciplina, dos ítems para cada una de las categorías, y 4 para roles y reglas. Aunque algunos de esos conceptos han sido utilizados durante décadas (poder y roles) muchos otros han sido elaborados por terapeutas familiares que observaban familias problemáticas desde una perspectiva sistémica general.

En Faces III la cohesión y la flexibilidad son dimensiones lineales antes que curvilíneas, por lo que fue necesario desarrollar una versión conceptual del modelo circumplejo a fin de captar los aspectos de la cohesión y de la flexibilidad que hacen a la oposición entre equilibrio y desequilibrio. Los *cambios lineales* se producen en momentos de presión, son más elevados en los sistemas equilibrados y bajos en los sistemas desequilibrados. Los *cambios curvilíneos* se relacionan con dimensión flexibilidad, el sistema se desplaza hasta encontrar el nuevo equilibrio.

Los puntajes elevados de *cohesión y flexibilidad* en la escala Faces III son indicativas de un sistema equilibrado, en tanto que los puntajes bajos reflejan sistemas desequilibrados.

### **Similitud con otros modelos**

El circumplejo es un modelo conceptual empíricamente emparentado con otros modelos de familia, como el *modelo sistémico de Beavers* y el *modelo de familia de McMaster*. Desde el punto de vista estadístico, Faces

III presenta una elevada correlación positiva con el Inventario Familiar de Informe Propio (SFI) Beavers, (Beavers, & Hampson, 1995); la Medición Evaluativa de la Familia (FAM III) de Skinner cita el Procedimiento de Evaluación Familiar de Mc. Master Epstein (FAD). (Beavers, & Hampson, 1995)

### **El Modelo Circumplejo y los sistemas amplios**

El modelo circumplejo puede aplicarse además, en la valoración evaluación y la comprensión de sistemas sociales más amplios en los que pueden estar insertos los individuos o las familias. Esos sistemas más amplios abarcan los sistemas del trabajo, la escuela, la terapia y los negocios familiares.

### **Sistema familiar y cambio de primer orden**

Olson denomina *cambio de primer orden* al que se produce dentro de un sistema familiar dado. Representa un “cambio de grado”, mientras que el sistema familiar básico no cambia. El cambio de primer orden ocurre dentro de los parámetros del sistema en la dimensión de la *flexibilidad sincrónica*: concebida como cambio ó *flexibilidad diacrónica*: concebida como capacidad para cambiar. Este cambio es *curvilíneo* – los sistemas extremos o medios se desplazan en busca de equilibrio. Se refiere a la disponibilidad familiar para responder como unidad a las situaciones cambiantes. La cantidad de cambio dentro de la estructura, como la capacidad de cambiar de la familia cuando resulte necesario, refleja la concepción curvilínea. Los sistemas equilibrados pueden experimentar los extremos, si bien no es su característica de funcionamiento en períodos prolongados, y volver a lugar desde el cual se desplazó. El cambio excesivo en un sistema caótico, o demasiado escaso en un sistema rígido, es problemático y se relaciona directamente con la dimensión *flexibilidad*, se relaciona con un patrón de funcionamiento familiar pobre. Es el que se produce *dentro* de un sistema familiar dado y representa un “cambio de grado” mientras que el sistema básico no cambia. Los estudios referentes a familias multiculturales y de un solo padre ilustran formas de familia cada vez más diversas. (Olson, Russell & Sprenkle, 1979,1980,1982,1983 y 1989, en Schmidt, 1999-2000)

## Sistema familiar y cambio de segundo orden

El *cambio de segundo orden* ocurre *en* los parámetros del sistema familiar. Es un cambio lineal que pasa de un tipo de sistema a otro sistema. Es el “*cambio del sistema mismo*”, suele darse ante situaciones de presión. Sólo puede evaluarse a lo largo del tiempo, y es lineal –el sistema es reemplazado por otro– con un cambio más elevado en los sistemas equilibrados y un nivel de cambio más bajo en los sistemas desequilibrados. Es similar al concepto de *competencia* de Beavers (Beavers, & Hampson, 1995)

Este cambio del propio sistema es más característico de las reacciones de las familias equilibradas cuando enfrentan demandas evolutivas o ambientales. Los tipos equilibrados al contar con un mayor repertorio conductual tienen más capacidad de cambio lineal. Las familias desequilibradas son menos capaces de cambiar su tipo de sistema cuando es necesario y, por tanto, son pobres en cambios de segundo orden.

## Familia-escuela

Gorall y Olson (1995) participaron del seminario para directivos de escuelas organizado por “Family Impact Seminar”, titulado “*La asociación entre familia y la escuela, un componente crítico de la reforma escolar. Recomendaciones para la reforma escolar sobre la base de la absoluta importancia de los lazos sistémicos entre la escuela y la familia*”.

Lusterman (1989) presentó una evaluación familiar basada en el modelo circunplejo familiar con Faces III y elaboró una evaluación ecosistémica de los niveles sistémicos escolar.

Las conductas humanas de la comunicación formal y la interacción personal deben comprenderse desde el contexto sociocultural, que es lo que las modela. El contexto y cada uno de nosotros somos constructores de esa realidad. Las familias y las escuelas que funcionan bien poseen ejecutividad, interdependencia sistémica, además de constancia y cambio equilibrados. (Conoley, 1987)

La mejora de la conducta social o académica tiene relación con el grado de cooperación entre padres y maestros. Los hijos al percibir cooperación

responden positivamente, y tiene su correlato con la mejora de la moral escolar y un incremento del apoyo comunitario (Fine, 1998).

### **El proyecto educativo institucional**

El estilo de proyecto educativo institucional de cada colegio subraya la importancia de la interacción positiva entre la escuela y la familia, en la que docentes y padres se asocian activamente e impregnan a todos los sectores y niveles con esa filosofía. Una visión positiva de los padres acerca de la escuela, promueve en ellos un compromiso positivo con la misma. Éste es un objetivo institucional deseado y no siempre alcanzado.

### **Implicancias para el hijo y alumno**

Como ser relacional, el adolescente se va haciendo en la apertura a los demás dentro del contexto social, en el que enfrenta tres puntos de referencia: *la responsabilidad por sus acciones* (subjetividad), *la relación con los demás* (pares y adultos) y *la responsabilidad social* (compromiso social).

Ambos sistemas familia y escuela comprueban sus problemas, pero no se los estudia, lo cual dice mucho acerca de la cultura familiar y escolar, cultura en la que los problemas en lugar de resolverse se justifican entre sí, o son atribuidos a otros sistemas.

Cuanto más alejadas y conflictivas son las relaciones, más posibilidades hay de que parezcan inabordables. Pero las dificultades y las culpas no son signos de que el mejoramiento sea imposible. Según el lugar en el que nos paremos habrá resignación o dinamismo. El adolescente con desempeño académico no satisfactorio, pareciera que percibe que no cuenta con el apoyo de la familia. El desempeño no satisfactorio se transforma así en riesgo familiar. Las deficiencias interaccionales familiares son siempre desiguales al ser percibidas por los distintos miembros del sistema familia. Difieren en el tiempo, en la intensidad, como en la oportunidad en que la persona la percibe. Esas deficiencias sobrevienen en diferentes momentos de la familia y con distintas características psicoafectivas en cada hijo.

Desde la perspectiva circumpleja, la *dimensión cohesión* mide grado de unión emocional; la *dimensión flexibilidad* la capacidad del sistema de cambiar su estructura de poder, sus roles y reglas. La comunicación, facilita el movimiento dentro de las otras dos dimensiones: capacidad de escucha, de expresar ideas y sentimientos, coherencia relacional, respeto y consideración mutua. Los dos sistemas tienen procesos, estructuras y dilemas similares; ello mueve a crear respuestas a partir de las similitudes, en lugar de remarcar las diferencias.

Es suficiente que uno de esos medios falle para que la relación empeore. Sin afecto ni comprensión del lenguaje de los adolescentes no hay comunicación, y sin comunicación no hay educación posible, pues educar es comunicar y comunicar es educar. Basta que se dé un apoyo para que el proceso de restauración se dinamice.

Los adolescentes se comunican con códigos y lenguajes nuevos para los adultos, sin desconocer que en ese contexto emerge la importancia de la comunicación no verbal.

## **Problemas y tendencias**

Los alumnos con problemas de conducta pueden buscar resolver, en el espacio de interacción familia-escuela, algún conflicto derivado del subsistema conyugal. La respuesta de los adolescentes ante propuestas académicas inapropiadas, se confunde con sentimientos de frustración ante la irresolución del conflicto familiar en el ámbito escolar.

Los miembros del sistema escolar no han recibido capacitación para conducirse en reuniones con padres en lo concerniente a adoptar una actitud de colaboración, mejoraría saber llegar a un acuerdo y tomar decisiones. Cambiar es modificar el concepto de familia, así como la relación entre los docentes y los padres. (Dabas, 1998)

Las quejas de los docentes expresan escasa comunicación entre la familia y la escuela, limitada a percibir a la familia a través de las conductas de los hijos, especialmente en el aula. Paradójicamente, la familia expresa demandas a la escuela y ésta responde con reproches por no cumplir con sus funciones de atención, protección, afecto y formación. El fracaso del

alumno surge del incumplimiento de la demanda escolar. No siempre alumno y escuela tienen carencias frente a la diversidad de demandas sociales. (Dabas, 1998)

### **El mesosistema familia escuela**

Tanto la cultura escolar como la familiar hablan y escuchan los discursos que afianzan sus mitos. El mundo psíquico del adolescente moldeado por representaciones familiares y escolares de personas que para él son significativas estructuran su mundo interior.

En la vida cotidiana las relaciones familiares, sus costumbres y sus hábitos, lo mismo que las tradiciones, los rituales y la mística escolar, provocan emociones. Los adolescentes, además de recordarlas como puntos de referencias temporales, las actualizan como puntos de referencia socializadores: la escuela, los profesores, los compañeros.

En la convivencia cada miembro de la familia, como ser psicológico les atribuye a esas representaciones personales significados que las empanan en el curso de su desarrollo e historia familiar. Una frase puede arruinar a algunos, mientras que a otros los estimula a esforzarse más. Qué es lo que pasa en unos y otros, no lo sabemos.

Lo que acontece es la interacción de los sistemas de la familia y de la escuela es un proceso diacrónico y sincrónico inmerso en el contexto socio-cultural, que crea representaciones de sí que restaura o agudiza la situación de pertenecer a los dos sistemas, el sistema familia y el sistema escuela.

Para el sistema escuela la imagen de familias con o sin problemas es un engaño que gobierna al mesosistema, dado que ante la aparición de un estresor, el desempeño familiar cambia en forma inmediata. A su vez cuando la familia se mira en la mirada de la escuela, y cuando ésta le devuelve una imagen de aceptación, la familia responde y la escuela siente su respuesta.

Esta circularidad de entenderse con la mirada promueve una relación real que beneficia a los hijos-alumnos, al promover relaciones sanas entre los adultos, objetivo no siempre alcanzado. Por eso en las escuelas hay asociaciones de padres, pero no de docentes. Los docentes participan de asociacio-

nes gremiales por zonas, no existiendo asociaciones o colegios profesionales de docentes en los que se traten los problemas del ejercicio profesional.

Actualmente, a padres y docentes los ha superado el desborde emocional de los adolescentes. Esto refleja la falta de información y entrenamiento de los adultos en la administración de las emociones. Esto para los hijos-alumnos, es una provocación al exigirles conductas sostenidas por los adultos en el discurso, pero no el desempeño.

La rigidez y la burocracia propia del sistema educativo, de las cuales no está exenta la escuela, son cuestionadas porque los resultados no satisfacen las demandas de la sociedad actual. Los contenidos no reflejan la realidad, y las relaciones humanas previstas en los contenidos actitudinales transversales en los contenidos conceptuales y procedimentales de la EGB no parecen haberse enraizado, en el desarrollo de las relaciones interpersonales a pesar de su importancia.

Preguntas como ¿Quién soy? ¿Para qué existo? ¿Qué sentido tiene que yo viva? ¿Por qué existe el sufrimiento y la muerte? (Puerta de Klinkert, 2002) son contenidos no suficientemente tenidos en cuenta en los proyectos educativos institucionales. A la falta de sentido de las preguntas en la cultura actual se suma el miedo de los adultos a abordarla en la educación de los adolescentes, que se hallan en una etapa evolutiva caracterizada por la búsqueda de respuestas acerca del ser y la existencia.

El mesosistema constituido por la familia y la escuela, debiera asumir la responsabilidad y el protagonismo por el sólo hecho de ejercer la palabra tanto en el contexto escolar, como en el contexto familiar. Hace referencia al espacio de intersección interpersonal de ambos sistemas: padres y docentes. De esa interacción derivan, en esta perspectiva, las expresiones de colaboración, asociación, contrato, compromiso en libertad. Abordado desde y para el mejoramiento de las relaciones humanas con los hijos y los alumnos, pocos términos encierran tantos significados como la palabra **mesosistema**.

Aunque se coincida en la necesidad de *colaboración, asociación, contrato, compromiso en libertad*, parecería estar en un callejón sin salida: hay familias con problemas, en escuelas sin capacidad de incidir en la búsqueda de bienestar de sus destinatarios. Por esto no sorprende la influencia de la

familia en la escuela; lo que se percibe en el mesosistema es que la comunicación no verbal prima sobre el *diálogo*, que es una de las maneras de comunicación entre el sistema escuela y el sistema familia, sistemas que se influyen mutuamente.

Ese espacio de comunicación adquiere forma cuando el estilo de las relaciones familiares incluye la distancia formal, respecto de la escuela y el estilo de relación familiar percibido quedan en la sombra. La distancia es respeto por la privacidad, no por separación; es cercanía cotidiana en el hijo-alumno que hoy necesita de instrumentos, metodologías y estrategias. Es una distancia respetuosa de los derechos personalísimos de la familia, que suscita relaciones humanas creativas y promotoras del desarrollo de habilidades sociales personales e institucionales acordes con las necesidades de los adolescentes.

Desde la propia historia de cada miembro del *mesosistema*, desde la infancia, la de cada uno, los compañeros, los amigos, están en la escuela como referentes de la vida.

La escuela, tiene su razón de ser en la función de transmitir el saber sistematizado y el lugar tradicional de la socialización secundaria, de desarrollo de la personalidad y ejercicio de la autonomía, una de las formas de aprender de las personas. La vida de los alumnos transcurre en gran parte en ella, por lo cual ninguna norma o ley enmarca el *dinamismo del mesosistema*, ni es esperable la existencia de documentos que registren los procesos de la relación entre la familia y la escuela. Desde que apareció en la historia la escuela, ella está allí, confirmando a las personas como lo que son: seres que aprenden con los otros en un espacio comunitario, en relación con los otros.

El encuentro de las personas en el aprender no es casual o accidental sino tan esencial como la familia. Aprender y vivir en familia es el paso esencial por el que la persona se transforma en personalidad. La persona desde el nacimiento participa de la naturaleza humana familiar que le da la vida, aprende la significación humana desde mirar y es mirada. La personalidad se desarrolla en el proceso de participación de ambos mundos: la naturaleza y la significación. El individuo no es lo que es, para después entrar en relación, sino que por relacionarse y por vivir en la familia llega

a ser lo que es, en la matriz de las relaciones familiares y en el proceso educativo escolar.

El alumno puede no tener protagonismo en la relación familia escuela. En el espacio negado no es el alumno el que falta, sino que es algo de la familia – el hijo– y de la escuela – el alumno– que no está, que no llegará a nacer como integrante del **mesosistema** para tener una forma responsable de relacionarse para dar y recibir dentro de los sistemas de los que es parte.

El desafío es cómo canalizar esta sinergia subutilizada de los sistemas. Las relaciones entre la familia y la escuela es un todo mayor que la suma de sus partes. Una interacción que, si falta, amputa algo en la posibilidad de ser de los alumnos.

El mesosistema constituido por la familia y la escuela nace espontáneamente y se configura formal y legalmente. Más que producirse al mesosistema se lo descubre. Descubierta su existencia silenciosa, se lo revela en las dificultades de las relaciones humanas, en el cotidiano ir y venir de los hijos, en la cercanía del docente, en los directivos, en quienes integran la representación social de la escuela.

El mesosistema se descubre cuando la escuela y la familia dejan que se descubran ellas mismas, la una en la mirada de la otra. Nace involuntariamente, como ofrecimiento no explícito y como objetivo institucional por lograr. Se expresa, pero necesita de la aceptación de cada miembro de cada subsistema y el abrirse el uno al otro como sistemas. En esta circularidad se configuran los individuos. Se trata de dejar entrar, para entrar, en las relaciones interpersonales.

El mesosistema no se concreta de una vez para siempre: se reanuda cada día en las interacciones de los docentes con todos y cada uno de los alumnos; luego se desliza hacia la familia, en la que se reanuda, con la influencia de lo acontecido en la escuela, en cada protagonista. Es como una cinta al viento, un compromiso en libertad, del que no se habla; no sólo no se habla de la libertad sino tampoco de la responsabilidad del sistema familiar y del escolar en la formación de sus equipos. En la libertad de las relaciones interpersonales es donde la familia elige comprometerse, relacionarse, compartir su intimidad.

Nada obliga formalmente a la familia y a la escuela, a engendrar el mesosistema, dado que existe per se, las une el proceso educativo que la una busca y la otra ofrece. No teniendo normas externas en que apoyarse, al mesosistema hay que sustentarlo, vivirlo, precisarlo, asistirlo e impulsarlo.

Las relaciones humanas del mesosistema se dan en el contexto del estilo de cada relación familiar. La personalidad de cada padre influye en los docentes y reciben la influencia de éstos, quienes son portadores, además, del estilo de comunicación, de gestión escolar y de su experiencia familiar y personal.

El mesosistema no se sitúa en ningún lugar geográfico: está, influye, es influido, y ésta circularidad dinamiza el andar de la comunicación. Acompaña, camina con y entre los integrantes de ambos sistemas. Es la relación personal cercana, que no queda atrás de las dificultades ni se adelanta a los hechos. Está allí, al lado, acompañando desde la cercanía personal al otro sistema, atento y dependiente de la disponibilidad de la familia y de la escuela.

En su sinergia el mesosistema se constituye en la comunicación interpersonal, que se cuenta para reflexionar y decidir acerca de lo que está aconteciendo en sus destinatarios. Lleva a decirse mutuamente lo que acontece y a revelarse al otro. En esa perspectiva el mesosistema es el fiel de la balanza; equilibra las relaciones interpersonales; es el espacio de relación en el que se confía, y porque se confía, la familia y la escuela se dicen sus logros y dificultades, y vuelven a observar y a sentir, a invertir en nuevos esfuerzos; y se dicen también de los fracasos. Lo no alcanzado por el alumno, *no se revierte en la soledad del adolescente*, sino cuando se desplaza la focalización del alumno y se pasa a focalizar lo no logrado en el sistema de relaciones del sistema familia y del sistema escuela, para dejar de ser soledad, *“quien aprende no lo hace en soledad”* (Alcaide, Ravenna, & Guala, M. 1998:106). Quizás no deje de serlo en la escuela, pero entonces la dificultad ya no está focalizada solamente en la escuela. La permanencia de relaciones entre docentes, padres y alumnos desde la individualidad de las personas lleva a que el sistema familia y el sistema escuela no desarrollen la riqueza de la interacción del mesosistema. En la sinergia de la interacción familia– escuela *“el todo es mayor que la suma de sus partes”* (Towsend & Gerbhart, 1994:61)

Es un espacio de comunicación interpersonal de gratuidad y responsabilidad personal; un espacio que se abre en la intersección entre dos sistemas vivos; un espacio recíproco; una habilidad y aptitud mutuas, para las cuales se necesitan dos sistemas libres y responsables. Familia y escuela, se dan una a otra, la posibilidad de abrirse en la aceptación incondicional de personas dispuestas a la comunicación, que las hace libres y responsables de las consecuencias de las decisiones que toman.

En síntesis, para que el mesosistema promueva conductas resilientes, los sistemas y los subsistemas deben deslindar las fronteras al exterior y al interior.

Las estructuras jerárquicas del sistema educativo debieran promover espacios en el que los padres y las autoridades educativas escolares ejerzan la autoridad de responsables del sistema para elaborar reglas coherentes para una comunicación fluida con los hijos y con los alumnos.

### **Resiliencia del sistema familiar: fortaleza oculta**

El concepto de resiliencia deriva de la física, es la elasticidad de un material, que vuelve a la forma originaria después de la presión, el concepto inglés se corresponde con el que en nuestra lengua se suele denominar “entereza”. (Walsh, 1998). Para Vanistendael (2004) es la cualidad de una persona que no se deja abatir frente a los obstáculos, a lo cual agrega Manciaux (2003) la implicancia de la relación entre el yo y el entorno cultural.

Recientemente, la resiliencia ha despertado interés científico, y “*se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con los que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio*”. (Rutter, 1992:27)

Distintos autores coinciden en que el fracaso escolar y la escolaridad desorganizada son factores de riesgo que provocan trastornos en el desarrollo psicosocial de los adolescentes, si bien pueden llegar a constituir tam-

bién motivaciones para su superación. La motivación se nutre de factores familiares y de factores de apoyo externo entre los cuales se encuentran las relaciones interpersonales en la escuela, pues en ella se estimulan las competencias individuales que enriquecen la personalidad de los hijos y la autoridad de padres y docentes.

Padres y docentes se transforman en factores protectores al evitar la sobreprotección, es decir, favorecer la independencia para instaurar el cumplimiento de las reglas y el respeto de los límites, manteniendo una presencia que supervisa, permitiéndole al adolescente adquirir responsabilidades en tareas concretas. La confianza percibida favorece la convicción de que la adversidad puede ser superada.

Estos jóvenes necesitan establecer una relación interpersonal de confianza y estable con algún profesor u otro adulto. Cuando los alumnos en la interacción con personas de su entorno responden a “*tengo, soy, estoy y puedo*” superan las dificultades. La superación es el resultado del proceso interactivo de las potencialidades de la persona y lo adquirido durante el desarrollo. (Grotberg, 2001:21-22)

Los factores protectores de la familia como unidad funcional, aporta recursos para realizar cambios adaptativos y salir adelante con la seguridad de contar con nuevas fuerzas para enfrentar a la adversidad. “*La medición del proceso de resiliencia remite a la unión crítica entre adversidad y adaptación positiva*” (Infante, 2001:45). Los hijos-alumnos que lograron un desempeño académico satisfactorio tuvieron una adaptación positiva a los requerimientos curriculares e institucionales, independientemente del estilo de relaciones familiares que viven.

### CAPÍTULO III

## RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

La cohesión y flexibilidad del sistema familia, entendidas como frecuencia de articulación e interacción, expresan la capacidad de equilibrio entre estabilidad y cambio en el sistema familiar. Es decir que el cambio depende de la existencia de espacios de confianza en las relaciones interpersonales, básicas para el desempeño académico satisfactorio de los adolescentes. En el aprendizaje del hijo adolescente influyen las expectativas familiares, tanto como las creencias de los docentes acerca de la función de la familia.

En esta investigación se abordó el espacio de intersección entre la escuela y la familia.

A *nivel teórico* representa un avance en la comprensión de los distintos estilos de relaciones familiares y sus posibilidades de comunicación con el sistema escolar, según el estilo de relación prevalente en el ciclo vital de familias con adolescentes escolarizados.

También revela la importancia de diagnosticar antes de los 12 años la posible disfunción crónica desde la percepción de los padres, para que luego pueda ser comparada con la percepción del adolescente, a partir de los 12 años, evitar desórdenes y cronicidad en los problemas de comportamiento de los adolescentes, como así también la detección de recursos familiares a desarrollar.

Los resultados de la administración de la escala Faces III, provee información sobre las características de las relaciones familiares, que la escuela debe conocer y preservar como propias y necesarias para el desarrollo de la personalidad y proyecto de vida de los adolescentes. Además de la información, la escala permitió construir un *índice de deficiencias interaccionales familiares grupal* y un *índice de resiliencia del sistema familiar grupal*, para estudiar el sistema familia de grupos poblacionales.

Considerar estos datos desde la perspectiva sistémica posibilitó, además, la construcción del *índice de rendimiento académico grupal*.

A *nivel estratégico*, la investigación pone en evidencia que el sistema creado por la interacción del sistema familia y el sistema escuela (mesosistema) requiere ser estudiado, porque las consecuencias de su funcionamiento afectan tanto al sistema familia como al sistema escuela.

La interpretación adecuada de los datos recogidos, proporciona información de utilidad para la reflexión de los actores de los sistemas familia y escuela.

Desde el enfoque sistémico, deja de manifiesto la relevancia de la familia en el momento de su ciclo vital, familias con hijos adolescentes escolarizados.

También abre la posibilidad de iniciar un proceso de capacitación de los docentes involucrados en EGB, para analizar las características de los sistemas familia y escuela.

### **Características de la muestra**

La muestra de cada escuela ha de considerarse un proyecto piloto institucional, que puede continuar tomando las escalas a los padres y alumnos del Polimodal y a los padres del 1º y 2º ciclo de EGB, para observar los tipos de familia con que interacciona el 3º ciclo de EGB.

Las familias de una ciudad de la Provincia de Buenos Aires de la muestra, ubicada a 100 Km. de Capital Federal, se diferencian de las del Cono Urbano Bonaerense, por darse en ellas un liderazgo básicamente diferente.

La ocupación de las madres en primer lugar, es ama de casa, lo que nos habla de un perfil entre moderno y tradicional. La mujer se casa alrededor de los 20 años y, está dedicada a la crianza de los hijos, con un modelo de marido proveedor del sustento familiar; sin embargo, con un rasgo de familia postmoderna en número de hijos y en el promedio de edad: 30 a 49 años, con hijos adolescentes.

Desde la perspectiva de Olson, se puede inferir que las madres por la independencia del hijo adolescente, tienen como tarea evolutiva ayudar a

los hijos en su proceso de autonomía. Período favorable para participar en procesos de socialización cognitiva de los hijos, caracterizado por el refuerzo positivo, el aliento y el acuerdo. (Portes, 2008)

Las funciones básicas de la familia: convivencia, sexualidad y procreación sufrieron transformaciones. En dos regiones de la muestra, las familias se caracterizan por la predominancia del hijo único en el segundo cordón del Cono Urbano Bonaerense y familias con dos hijos en PBA.

La muestra responde a características de familias en transición en cuanto al subsistema filial en el número de hijos y la presencia activa de los medios de comunicación en la socialización de los hijos, como así también en el nivel de instrucción de los padres, los adolescentes de doce a catorce años tienen padres con nivel de educación superior que los de 15 años. En las familias con cuatro hijos desciende y se ratifica en los porcentajes de hermanos en la escuela.

En la muestra prevalece un nivel muy alto de *cohesión familiar* y los padres tienen la expectativa deseada –familia ideal– de relaciones familiares de ese nivel de cohesión (relaciones entrelazadas). Esta variable manifiesta los lazos emocionales, el compromiso familiar, relación entre padres e hijos, límites internos, tiempo (físico y emocional), toma de decisiones, límites externos, amigos, intereses, actividades.

Por otra parte, la dependencia mutua de padres e hijos de este tipo de relaciones los hace muy reactivos<sup>9</sup> el uno respecto del otro, por el esfuerzo que hacen para centrar necesidades e intereses en el interior de la familia, con muy poco espacio para los amigos e intereses individuales externos.

En la *dimensión flexibilidad* se observaron cuatro niveles en el siguiente orden: relaciones vinculadas, relaciones estructuradas, relaciones caóticas y relaciones rígidas. La gama de diferencias se observaron en la variable que mide el liderazgo (control); disciplina, negociación, roles, reglas, legitima las respuestas de los docentes “*los padres los retan, pero los hijos no les hacen caso, porque ellos también lo hacen*”.

<sup>9</sup> Responden con resistencia u oposición llegando a obrar en sentido contrario a lo que piensan, para dominar al otro.

En la variable *flexibilidad*, los padres tienden a desear *relaciones familiares caóticas* y los hijos los superan las expectativa de cambio. Los padres aspiran a relaciones vinculadas y relaciones estructuradas y los hijos a relaciones estructuradas. Mientras que los hijos no aspiran a relaciones familiares vinculadas, la deseabilidad se extiende hacia relaciones familiares caóticas, relaciones familiares flexibles y en último lugar relaciones rígidas.

Las diferencias se observan en las dos dimensiones, mientras que los padres aspiran a un nivel alto de cohesión (relaciones entrelazadas) los hijos aspiran en primer lugar a relaciones vinculadas; relaciones aisladas; relaciones entrelazadas y relaciones no comprometidas.

Desde la teoría sistémica, las personas interactúan en la familia en la tensión entre la perspectiva real y la perspectiva de las expectativas idealizadas. A su vez, esa tensión actúa como contexto de las relaciones familiares.

Cuando la percepción de la familia es coincidente entre padres e hijos, se manifiesta que se desconoce o no se aspira a otro estilo de comunicación familiar. En la muestra se corroboraron valores de *cohesión* (real e ideal) y de *flexibilidad* (real e ideal), que tienden en los hijos a promedios de mayor flexibilidad y de menor cohesión que en los padres.

Los adolescentes a diferencia de sus padres consideraron a sus familias más extremas y menos equilibradas. Sin ser significativo, les atribuyeron menor cohesión y flexibilidad que los padres. (Olson, 1991:115)

Éstas son interacciones operacionales de la dimensión flexibilidad y responden a la aspiración de hallar espacios de libertad, independencia y poder dentro de la familia.

Las expectativas sobre las relaciones familiares deseadas encontradas que tienden a tipos intermedios y extremos, tienen diferencias tanto en padres como en hijos. Los tipos extremos de relaciones familiares se observan en padres de alumnos de 14 a 15 años.

Hubo asociaciones entre variables psicológicas y variables socio demográficas:

### ***En padres***

Se observó *asociación entre el estilo de relaciones familiares –familia real– y estado civil, así como con composición familiar*. Es decir que el estilo de relaciones familiares y la composición familiar se relacionan con el estado civil de los padres.

### ***En hijos***

La *asociación entre familia real percibida por los hijos y región* en hijos con un valor significativo, en relación con la familia real percibida por los padres.

La existencia de *asociación entre relaciones familiares percibidas (real) y estado civil; estado civil y región en padres; familia real percibida y región* en hijos, genera posibilidades de comparación de subgrupos y definición de nuevas hipótesis de trabajo, si se supera la autoadministración anónima.

Además se observó que dentro de la variable *composición familiar*, la proporción de padres que describe a la familia compuesta sólo por los “hijos”, baja a medida que aumenta el nivel de instrucción de los padres. El mayor porcentaje de composición familiar expresada en solo hijos, está en padres de estado civil casados.

Las *asociaciones entre: relaciones familiares deseadas y la composición familiar; y estilo relaciones y estado civil en padres; la asociación entre familia real y región en los hijos*, ponen en evidencia que la familia tradicional (matrimonio legal con hijos), tiene los mismos problemas que la familia relacional afectiva. Tanto una como otra generan conflictos y soluciones a partir del estilo de relación interpersonal que establecen dentro y fuera del sistema.

Estas asociaciones, expresan para el sistema escuela, la realidad del sistema familiar y lo difícil de implantar propuestas pedagógicas sin un diagnóstico del contexto familiar de los alumnos, como así también de las características sociales y culturales de la vida familiar y escolar.

En Belaustegui (2005) se encuentran algunas respuestas para las asociaciones citadas. Por un lado señala que hay que considerar la naturaleza

del conocimiento de la perspectiva interpersonal, para lo cual los docentes necesitarían familiarizarse con tareas de intervención interpersonal y la implementación de instrumentos como la de los grupos GREC.

En esa misma línea de pensamiento se encuentra la valiosa contribución de Portes (2008), quien corroboró que la socialización de los alumnos varía conforme a las comunidades. Si se tiene en cuenta estos conocimientos no sería conveniente desconocer los distintos estilos de familia que prevalecen en cada región.

En ese sentido, el sistema familia, responsable de la socialización de las generaciones futuras, y de la estabilización psicológica de los cónyuges, debería comprenderse desde la densidad poblacional<sup>10</sup> de la zona en que viven. (Donati, 1998)

Resumiendo, si bien la cohesión familiar interna es fundamental para vida familiar, también lo son los procesos de autonomización. Los dos procesos familiares surgen como consecuencia, tanto de las relaciones interdependientes, como de las funciones que deben afrontar sus miembros, según la etapa del ciclo vital que transiten, sin desconocer que las relaciones y las funciones familiares se dan en el contexto socio cultural en el que se desarrollan.

## **Deficiencias interaccionales familiares**

El método circumplejo permitió identificar distintos perfiles familiares, lo que determinó buscar lo que había en el camino que marcaban los valores de los distintos estilos de relaciones familiares observadas.

El *índice de deficiencias interaccionales* cuantifica para conocer y comprender lo que acontece en el sistema familia. Pone palabras precisas a la imprecisión de frases generalizadoras aceptadas culturalmente, funcionales a la imposición de recetas salvadoras y a la negación del rol de la familia.

Los procesos de socialización familiar como los escolares son tareas que exigen tiempo y dedicación e implican una serie de decisiones. Padres

<sup>10</sup> La densidad poblacional indica la distribución de población en una zona; y el número de personas que viven por unidad de superficie expresada en habitantes por km<sup>2</sup>.

y docentes son aptos para educar actualizando sus conocimientos constantemente. Una manera de desligarse de la responsabilidad, se expresa en considerarse no ser capaces de educar.

Los valores de deficiencias interaccionales registrados en los padres, no tienen correspondencia con la de los hijos, siendo los valores en los hijos mayores que en los padres. Estos resultados discrepan con lo afirmado por Olson, acerca de que los padres son más autocríticos que los hijos. Esta realidad se mantiene en todas las regiones y en las distintas edades de los hijos.

Las relaciones familiares – tanto reales como ideales– percibidas por los hijos, presentan una gama que no corresponde con lo percibido por los padres. Las relaciones familiares percibidas por los padres (real e ideal) dan cuenta de un estilo de relaciones familiares entrelazadas (muy alto nivel de cohesión) en el que prevalece un monto extremo de proximidad emocional y de exigencia de lealtad familiar. Se establece entonces una frontera muy difícil de flexibilizar por parte de la escuela sin entrenamiento adecuado.

## **Resiliencia Familiar**

Se consideran sistemas familiares resilientes los que responden satisfactoriamente al estrés propio del ciclo vital y a las adversidades del contexto social, cultural y económico. Los factores protectores internos generados por los subsistemas conyugal y filial, son la *autoestima* y *el control interno*. Las fronteras externas definidas para interactuar con los recursos comunitarios caracterizan a la cultura familiar, proveyendo habilidades sociales.

Desde el enfoque sistémico, las deficiencias interaccionales, si bien en la muestra no se relacionan directamente con variables sociodemográficas, motivaron el acercamiento al conocimiento de la resiliencia del sistema familiar. Así como con la mirada sistémica sobre la realidad de los adolescentes en la circunstancia de promover o compensar objetivos académicos no alcanzados, surgió en la investigación la necesidad de la construcción del *índice de rendimiento grupal*.

El *índice de deficiencias interaccionales familiares*, el *coeficiente de resiliencia del sistema familiar* y el *índice de rendimiento académico grupal neto*,

denotan una dificultad de coordinación entre padres – docentes cuando estas variables no son tenidas en cuenta y se adhieren a un reduccionismo lineal.

Estos instrumentos ponen al núcleo familiar y a la organización escolar en la situación de decidir si coordinan valores y contenidos que transmiten.

Se observó en las tres regiones y en los distintos conjuntos de alumnos más resiliencia en el sistema familiar percibido por los hijos que por los padres. Cuando los padres expresan deseabilidad de “estilo de relaciones familiares distintas de las reales percibidas”, los valores de resiliencia del sistema familiar funcionan como predictores de rendimiento académico satisfactorio en los hijos.

Los valores de resiliencia del sistema familiar de los hijos difieren en dos de las tres regiones, de los valores de la resiliencia del sistema familiar de los padres. Se corresponden en la región GB1 donde los padres se caracterizan por mayor nivel de instrucción, composición familiar incluyente de los subsistemas conyugal y filial (cónyuges e hijos) y bajo porcentaje de composición familiar expresada sólo en “hijos”.

En la muestra de hijos, se comprobó más resiliencia del sistema familiar que en padres. Esta tendencia se mantiene en los hijos de 7º y sus padres. No hay diferencias por regiones, con excepción de la región PBA en la que los padres superan a los hijos.

En la muestra global de hijos de 7º año, la resiliencia del sistema familiar (atributo individual) es menor que en los de 12 a 15 años (muestra total); al discriminarse en la muestra conjuntos por región, los hijos de 13 a 14 años registran diferencias.

Desde la perspectiva sistémica, en la región PBA (alumnos de un colegio de dos divisiones en el interior de la provincia de Buenos Aires), los valores de resiliencia del sistema familiar, rompen la relación y el desplazamiento de los tres conjuntos (GB1, GB2 y PBA), con mínimas diferencias en los valores de deficiencias interaccionales y guarismos superiores e inferiores en resiliencia del sistema familiar en el contexto de desempeño académico no satisfactorio inferior a la mitad de la matrícula del curso.

Los valores de deficiencias interaccionales duplican el de resiliencia del sistema familiar. Esta región se caracteriza por presentar valores de deficiencias interaccionales con diferencias leves con las otras regiones, con respecto al rendimiento académico de los hijos. En el conjunto de alumnos con desempeño académico satisfactorio y con deficiencias interaccionales, los valores de resiliencia del sistema familiar son mayores.

Al comparar en la muestra global la resiliencia del sistema familiar y las deficiencias interaccionales familiares en padres e hijos, se observa que los valores de la resiliencia del sistema familiar son mayores. La resiliencia supera las deficiencias interaccionales familiares.

A partir de una menor densidad poblacional y de colegios más pequeños, aparece una mayor resiliencia familiar.

En la variable *flexibilidad* los valores positivos y negativos bajos se relacionan con los valores de la resiliencia en el sistema familiar.

Entonces las deficiencias interaccionales analizadas desde un enfoque sistémico de familia resiliente, las interacciones familiares se transforma en posibilidades de desarrollo de comportamientos resilientes en el contexto familiar y escolar.

La interacción de los valores de cohesión y de flexibilidad en los puntos extremos del sistema, con los valores del contraste de real e ideal dan cuenta de competencia, estabilidad emocional y creencias que promueven unidad familiar, sentido y significado ante los percances.

En los niveles críticos de deficiencias interaccionales familiares, la resiliencia juega un papel definido, indica algo. Cuando los padres tienen valores de resiliencia, predice comportamientos positivos a nivel escolar en los hijos.

Ante valores bajos de nivel de deficiencias interaccionales el coeficiente de resiliencia del sistema familiar no predice nada. Los valores de resiliencia del sistema familiar son el punto de intersección entre deficiencias interaccionales y el desempeño escolar (satisfactorio o no satisfactorio).

## Resiliencia familiar y deficiencias interaccionales

Los valores de deficiencias interaccionales familiares surgen del promedio de los valores extremos de cohesión y flexibilidad de una población. Esos valores, – en el modelo circunplejo–, al contrastar la familia deseada con la familia real, al contrastar cohesión real con ideal, y flexibilidad real con ideal e incluir la variable resiliencia, hacen hincapié en las fortalezas, más que en las debilidades.

Intervienen en este posicionamiento, la reflexión sobre lo que la familia está viviendo, sus valores y sus deseos de modificación, así como el del conocimiento de los distintos miembros de la familia y sus necesidades.

Ésta es una dimensión de la vida familiar que acrecienta la funcionalidad y la satisfacción. Por lo tanto se apoya más en la variable *flexibilidad* que en la de *cohesión* y en la diferencia de valores entre la familia real e ideal.

Lo deseado como relaciones familiares, expresa la potencialidad de modificación de los valores de *cohesión* y de *flexibilidad*. Cuando los valores deseados por un miembro de la familia, en las variables *flexibilidad* y *cohesión*, superaron el valor de las variables reales percibidas, emergen valores negativos, correspondientes a los polos extremos.

Los valores positivos extremos altos de flexibilidad y de *cohesión* definen la resiliencia del sistema familiar.

La resiliencia del sistema familiar expresa que la *flexibilidad* del sistema no está anclada a recursos externos, sino que surge del contraste entre las relaciones familiares percibidas (familia real) y las expectativas idealizadas de cómo desearía ser.

El individuo, en su perspectiva ideal, actúa como contexto. La incidencia negativa de las deficiencias interaccionales familiares en el desempeño académico de los adolescentes, se compensa con la presencia de adultos significativos o por perspectivas ideales.

Ciertas deficiencias interaccionales excluyen a las personas del contexto; en cambio, la resiliencia incluye a las personas en su contexto de contraste entre lo real y lo idealizado.

El desconocimiento de esta capacidad por parte de profesionales de la psicología puede conducir a ignorarla, lo que llevaría a puntuar las dificultades del sistema familiar y a interpretar negativamente la dinámica del sistema familia-sistema escuela.

En la población de adolescentes habría que sumar la presencia de los pares, de los docentes y de la comunidad educativa al servicio del consejo y apoyo emocional, como así también de oportunidades de experiencias extraescolares comunitarias.

El coeficiente de resiliencia del sistema familiar es el faro que ilumina y anticipa que hay posibilidades de naufragar, pero que el sistema tiene fortaleza en la cual apoyarse para superar la dificultad. La resiliencia del sistema familiar define una diferencia entre personas con problemas vinculares y sus consecuencias, y personas con recursos sistémicos capaces de incidir positivamente ante hechos adversos. La capacidad de contrarrestar las deficiencias interaccionales familiares, graficadas en el constructo de la casita de la resiliencia<sup>11</sup>, generó un coeficiente que contradice la relación meramente lineal entre problemas familiares y problemas de desempeño académico.

<sup>11</sup> “El concepto de resiliencia y la posibilidad de su promoción tienen la virtud de una transdisciplinariedad fructífera entre el ámbito social y el psicológico, abriendo perspectivas de trabajo e investigación en esta suerte de “prevención primordial”, mucho antes de la emergencia de una patología o problema” (Vanistandael, 1998) Las tres propuestas: las fuentes interactivas de la resiliencia, capitalizar las fuerzas del individuo, y los pilares de la resiliencia personal y comunitaria, coinciden en la centralidad y libertad de la persona, durante el proceso de desarrollo de conductas resilientes.



## CAPÍTULO IV

### DEBILIDAD APARENTE DEL SISTEMA FAMILIAR

Cuando se observa en la composición familiar, el padre ausente, por autoexclusión o, por exclusión del otro cónyuge, el rol paterno responsable de instaurar la ley-norma, es desplazado. Esta realidad demanda al otro cónyuge la provisión de esta función específica.

Es posible preguntarse sobre ¿cuál sería la relación familia escuela, si en casos de padres separados, la escuela se relacionara con ambos progenitores? ¿El sistema-escuela condiciona o limita el ejercicio de la patria potestad?

La complejidad de las relaciones parentales requiere además de información a través de cuestionarios, observar y recabar información de mayor profundidad diagnóstica.

Del cuestionario de opinión respondido por los docentes se desprende que hacen responsables a los padres de la socialización de los hijos, cuando en realidad esquivan su rol y la responsabilidad de la implantación de la norma.

Los docentes ante el llamado de atención a los padres, estos lo transmiten a los hijos, quienes demandan a sus progenitores ejemplo en el cumplimiento de las normas.

Los docentes en este sentido expresan que:

*“los padres les ponen límites a sus hijos, pero no los sostienen”.*

*“son pocas las veces que corrigen a sus hijos”;*

*“los padres los retan, pero los hijos no les hacen caso, porque sus padres también lo hacen”.*

Padres e hijos manifiestan los mismos comportamientos frente al cumplimiento de normas y reglas. Es lo que los docentes manifiestan cuando los padres no exigen a sus hijos el cumplimiento de las normas de la escuela.

Los resultados permiten inferir que la organización escolar está basada en la suposición de que ella educa a alumnos formados en el respeto de las reglas y que la familia tiene normas establecidas. Sin embargo, el comportamiento social no muestra el equilibrio esperado por los docentes. Los resultados del cuestionario de opinión de los docentes responde a tres dimensiones: el conocimiento de las normas, la participación y el desempeño satisfactorio en distintas circunstancias.

Los hijos son influidos por la manera de ser de sus padres, y modelados no sólo por lo que éstos dicen, sino sobre todo, por lo que hacen. En cada etapa evolutiva, los hijos reciben la impronta de los valores de la familia y desarrollan o no, la capacidad modificar comportamientos.

El estilo y el nivel de gestión del conflicto intra-familiar determina la capacidad de diálogo con el sistema-escuela. En la interacción de los sistemas familia-escuela, ambas instituciones propenden a decidir por su cuenta si limitan o no los vínculos y las ocasiones de comunicación efectiva.

### **Creencias acerca de la función de la familia**

El porcentaje de escalas rechazadas de los padres por incompletas fue igual al de docentes que no respondieron en una región, a lo que se debe sumar los padres que no respondieron los datos referidos a edad, estado civil y nivel de instrucción.

El factor región (densidad poblacional del lugar en que vive la familia) y número de alumnos (cantidad de divisiones) parecería ser una variable a tener en cuenta, en relación a la capacitación de los docentes, dado que participaron los docentes y los padres de los colegios más chicos.

En la región GB1, al responder la escala Faces III y al Cuestionario de Opinión, la falta de respuesta pudo considerarse un indicador de la falta de compromiso, tanto por parte de los adultos (padres y docentes) como de los adolescentes.

### **Desde la mirada del docente**

La tercera parte de los docentes de 1 a 5 años de antigüedad, percibieron problemas de desintegración familiar que influirían en el desempeño

académico; más allá que la mayoría de los padres de esta muestra eran casados. En veintidós cursos encuestados hubo distintos estados civiles de los padres, en veintitrés cursos todos eran casados y en tres cursos los padres no contestan el ítem.

Estos resultados señalan la manera de pensar las consecuencias del divorcio y del ejercicio de la patria potestad.

En las respuestas, prevalece la expresión “*desintegración familiar*”, realidad contrapuesta con las variables socio demográficas de la muestra.

Los docentes muestran dificultad para poner palabras a lo que observan en su desempeño profesional.

Las propuestas de solución que los docentes dan suponen un cuestionamiento del contexto social y cultural, familiar y escolar. Pero les falta incluir las variables de la relación docente-alumno.

El espacio otorgado a la familia está restringido, por su descontextualización. Se supone que el espacio dedicado a los padres es para el ejercicio de la patria potestad y para resolver los problemas de comunicación entre la familia y la escuela.

Pensar los problemas sin valorar los esfuerzos de unos (los aprobados) y estigmatizar a los que no llegan a que su esfuerzo dé frutos positivos (desempeño académico insatisfactorio) revela la forma en que ciertos adultos interpretan la realidad, de la cual forman parte.

La mayoría de los docentes adjudican muchos de los problemas al rol del Estado, entendido como responsable de las políticas sociales, económicas y, del sistema educativo. Puntualizan los reclamos sobre el deterioro de los edificios escolares, las partidas presupuestarias para el mantenimiento, la actualización del equipamiento de gabinetes de ciencias y computación y la capacitación docente.

En cambio, una tercera parte pone énfasis en el funcionamiento del sistema-escuela— al cual le atribuyen un rol preponderante en el desarrollo de la responsabilidad de la escolarización; el interés por el saber; de promover los valores de honestidad y solidaridad; de relaciones humanas basadas en el respeto y el buen trato; y todo cuanto se refiere a las actitudes, comportamientos y vivencias de patriotismo.

Más de la mitad de los docentes de la muestra, independientemente de la variable antigüedad, coinciden en el respeto a las normas por parte de ambos sistemas (instalación de la ley), entendiendo por norma las conductas y los comportamientos que expresen responsabilidad, honestidad y respeto recíproco.

Los docentes con más antigüedad tienen respuestas desvalorizadoras. Consideran que la escuela no tiene incidencia en la situación, así como quienes tienen una antigüedad de 6 a 10 años, otorgan mayor importancia al rol del Estado.

En torno al cumplimiento de las normas, los docentes coinciden, independientemente de su antigüedad, en dar prioridad a la instalación y respeto de la ley.

Los docentes de entre 21 y 30 años de antigüedad consideran que los problemas susceptibles de incidir en el proceso educativo se originan en el cumplimiento de las normas, en el rol que desempeña el Estado y, en tercer lugar, en la influencia de la familia. Los docentes de 16 a 20 años de antigüedad estiman que sólo unos pocos problemas se originan en la familia.

Este mismo orden se mantiene cuando señalaron que el sistema que debe aportar soluciones es la familia en primer lugar y luego el Estado. Los aportes de la escuela y el cumplimiento de las normas por parte de la familia y de la escuela constituyen los objetivos del mesosistema.

Volviendo al Estado, en la muestra se visualizan las expectativas de la población docente hacia su rol. En la columna “problemas” expresan la incidencia de las decisiones políticas en el desarrollo humano.

En la columna “dinámicas”, los docentes, de acuerdo a su antigüedad, reconocen la incidencia de las políticas sociales en la dinámica familiar. Vuelven a señalarlas al plantear las soluciones.

Si bien se percibe a la escuela positivamente, los docentes dicen que la familia demanda de ella respuestas a las consecuencias de la inequidad social. Un docente dice *“hay problemas sociales y económicos que el colegio no puede resolver”*. En la representación del Estado destacan la crisis y la burocracia del sistema educativo y la falta de equidad en las políticas sociales básicas.

Para los docentes, el Estado es responsable de lo que sucede en la sociedad. La socialización y la protección de los niños y adolescentes ocupan la tercera posición en el ranking de problemas que afectan el proceso de aprendizaje.

No surgió el cuestionamiento por parte de los docentes de si la escuela no puede resolver esa problemática o no le corresponde hacerlo, ni la posibilidad de pensar juntos acerca de la incidencia del contexto en los sistemas-familia y sistema-escuela. La cuestión entonces deviene en cómo se piensa lo que se piensa acerca del lugar del docente en la escucha de la familia.

La mayoría de las escuelas de la muestra expresaron demandas ilimitadas en relación con la influencia sociocultural sobre su accionar. Los docentes buscan compensar en los alumnos, aquello que presuponen no le da el afuera.

Realidad justificada por la limitación del tiempo de que disponen los padres a causa de sus largas jornadas laborales. Sin embargo se observó en la muestra que la cuarta parte de las madres se definieron como amas de casa y con acceso a trabajos de dedicación parcial.

Los docentes de la muestra total prestó más atención al macrosistema (crisis socioeconómica) y al mesosistema (familia-escuela) que a lo que sucedía en el sistema escolar y en los subsistemas de la escuela: directivos, docentes, niveles, ciclos.

Los docentes plantean al sistema educativo como el problema en segunda instancia.

La falta de perfeccionamiento docente se observó en la escuela en la dificultad para comprender lo que acontecía en el alumnado, en la falta de articulación entre jardín de infantes, enseñanza y los niveles enseñanza general básica y polimodal o secundario, la dificultad de liderazgo en la conducción, que el docente expresa como consecuencia de la crisis del sistema educativo.

En la escuela, la crisis del sistema se manifestó además en la burocracia, que produjo cantidad de estímulos por área semanal insuficientes, el desprestigio docente, la ausencia de coordinación, la falta de materiales, cantidad de alumnos y la falta de reubicación docente.

La rutina de la burocratización del sistema escolar denunciado por los docentes, y su alejamiento de la reflexión sobre la visión de la realidad escolar y de los alumnos en especial, los condujo a un camino en el que repitieron frases descriptivas de su realidad, la cual no siempre refleja la situación de la cual son parte.

Al respecto los docentes señalaron la falta de

*“capacitación para la implementación de la reforma educativa”;*

Específicamente,

*“para la articulación entre los niveles EGB y Polimodal”, y “la poca exigencia en todos los niveles jerárquicos”.*

Demandaron

*“una buena capacitación docente, actualizada y realista”.*

La capacitación requerida no incluye los temas relacionados con la dimensión psicosocial de las relaciones interpersonales.

Los docentes subrayan que la familia delega en la escuela su función de dar afecto, exigiendo, además, el aprendizaje del respeto de las normas. Ante las consecuencias de las dificultades para ejercer los roles paternos y maternos (socialización primaria), los padres, según los docentes, esperan que la escuela se haga cargo del complejo proceso de instalar la ley en la socialización secundaria.

La familia abandonó la función específica de producir y reproducir afecto y respeto recíproco, abandono que se refleja en el sistema escolar.<sup>12</sup> La delegación de la función de producir y dar afecto fue considerada por los docentes como problema ubicado en el 6º lugar.

<sup>12</sup> Esta hipótesis se basa en las conclusiones PNUD (1998:111; 115; 121) “el consenso es que la familia debe transmitir y producir antes que nada afecto y respeto recíproco”. En general, los problemas de recursos y límites por los que atraviesa una determinada familia producen como resultado, de acuerdo con los entrevistados, incomunicación y falta de tiempo. Ambas son ausencias extraordinarias que constituyen los principales desafíos para ser padres y madres. La consecuencia es la dificultad para instalar la ley.” La preocupación mayor en los entrevistados es la de no encontrar las vías para asociar de manera indisoluble el afecto y la ley”. “La familia espera que la escuela se haga cargo tanto de la contención afectiva de los niños y jóvenes cuánto del complejo proceso de “instalación de la ley”; Etcheverry, 1999:140-144)

Esta ubicación es reafirmada por los adolescentes que perciben en sus familias relaciones entrelazadas y relaciones aisladas, con una deseabilidad de porcentajes superiores de relaciones familiares en las que predomine una cohesión familiar menor.

Los docentes, al señalar los problemas se refirieron a la coherencia entre lo que se dice y se hace en respuestas de padres y docentes. Tanto en lo que respecta a los límites como a las exigencias académicas en la escuela. Incluyeron a los límites internos en la familia (unión o aislamiento) y externos a ella (dentro o fuera) definidos por la claridad de las fronteras dentro del sistema familiar.

Según el PNUD, el ámbito familiar proporciona un sentimiento de identidad, pues define los límites y los roles en términos de obligaciones, de responsabilidades, es decir, determina el ejercicio de decidir las reglas según modelos y deberes de reciprocidad. Según los docentes, algunos adolescentes dicen “*hago lo que veo que hacen los adultos*”.

De la muestra se desprende que el estilo de relaciones familiares flexibles reales percibidas por los padres fue compartida por parte de los hijos. Este estilo es compatible con el respeto de los límites. No obstante, la mayoría de padres e hijos dicen desear relaciones familiares incompatibles con roles y límites claros (familias caóticas).

Los docentes perciben a la institución educativa como ámbito de socialización contiguo a la familia, con quien comparten la función de socialización.

Si bien la escuela se relaciona con otros sistemas, el que sobresale entre éstos es el sistema de la familia, por su permanencia en el tiempo. La relación de la familia con la escuela deja de ser satisfactoria, a medida que el hijo transita la escolaridad de enseñanza general básica.

En las respuestas, se observaron bajos niveles de comunicación.

En las expresiones de los docentes prevaleció una retroalimentación negativa: *la culpabilización y la descalificación de los padres*. La falta de apoyo a la tarea escolar por parte de la familia fue un indicador a tener en cuenta por el sistema-escuela. Este indicador, si bien los docentes lo ubicaron en el octavo puesto, es conveniente prestarle mayor atención dado el alto porcen-

taje de padres con primaria incompleta y secundaria incompleta. Se les está demandando a estos padres algo que no están en condiciones de hacer.

### **Dinámicas familiares percibidas por docentes**

Se registró una dificultad en algunos docentes para registrar dinámicas familiares. Un docente contestó: “*No se me ocurren*”. Dadas las necesidades de comunicación de los alumnos con sus docentes, el abortamiento de las diferencias individuales de las familias, por parte de estos, dificultan tal comunicación.

Ese lugar de reconocimiento de los distintos estilos de relaciones familiares fue ocupado en cambio, por expresiones que subrayaron necesidades socioculturales insatisfechas de las familias.

Si bien éstas son reiterativas, los docentes no se plantean como mejorar y tenerlas en cuenta. En el ranking de dinámicas familiares percibidas como prioritarias, el primer lugar fue ocupado por la no respuesta.

Los docentes percibieron la inasistencia de los padres a entrevistas, la delegación de la responsabilidad del hijo en la escuela, y la ausencia de los padres en actividades escolares, como consecuencia de problemas familiares.

Seguramente hay muchos motivos que generaron esa respuesta. Sin embargo, el modelo fue atribuir la ausencia de la familia a problemas familiares. Esa expresión refirió a la situación de cónyuges separados o en proceso de separación, a familias mono parentales y a la delegación de responsabilidades de los padres en la escuela.

Esta tendencia alertó sobre el funcionamiento del mesosistema familia escuela y las pautas que transmitió. Los adolescentes coincidieron en la percepción de una vida familiar des-comprometida y aislada del sistema escolar.

Los docentes, dentro de la gama de problemas familiares que enumeraron, consideraron que los adolescentes carecieron de acompañamiento de sus padres y que sufrieron incomunicación familiar.

Esta realidad no hizo más que corroborar lo expresado por los adolescentes en la muestra. En su familia éstos percibieron *relaciones no compro-*

*metidas* (bajo nivel de cohesión) donde los miembros de la familia suelen tener una separación emocional extrema. Y los integrantes de la familia fueron autónomos en cuanto a las rutinas familiares.

Otro porcentaje de adolescentes percibieron *relaciones aisladas* (bajo a moderado nivel de cohesión), donde hubo separación emocional, una intimidad limitada y ocasional, y escasa lealtad familiar entre los miembros de la familia.

A estas relaciones de no compromiso y de aislamiento se sumaron *relaciones familiares entrelazadas* (muy alto nivel de cohesión). En estas relaciones hubo valores extremos de proximidad emocional y exigencia de lealtad familiar. No hubo separación personal y el espacio privado que se permitió fue pequeño.

La falta de afecto hacia los adolescentes, así como la falta de apoyo a la tarea escolar por parte de los padres, fue percibida y expresada por los docentes.

Los docentes precisaron además, que los padres acusan al hijo-alumno y a los docentes y derivan su responsabilidad en la escuela. Como contrapartida, los docentes agregan que los adolescentes no prestan suficiente atención y concurren a la escuela con poca estimulación para estudiar.

Estas manifestaciones no hacen más que corroborar los estilos de relaciones familiares percibidas por la mitad de los adolescentes de la muestra, quienes provienen de familias con máximos valores de flexibilidad, dando lugar a *relaciones familiares caóticas*.

En ese estilo de relaciones, los adultos expresaron un liderazgo limitado o errático con el consiguiente fracaso en el control de los hijos. El dejarlos hacer lo que quieran resultó ineficaz y acarreó incoherencias e indulgencias al momento de procurar establecer un límite.

Los estilos de relaciones familiares extremos citados: tanto *relaciones caóticas, como entrelazadas y también las no comprometidas*, subrayaron la imposibilidad de los padres de poner y sostener los límites.

La cuarta parte de los docentes recién iniciados en la docencia (1 a 5 años de antigüedad) consideraron que hay problemas en las dinámicas familiares y que incidieron en la escuela. Similar tendencia se observó en los docentes de 11 a 15 años de antigüedad.

## Aportes

Los docentes vieron también a la familia como productora de soluciones, ya que ésta debió responder a sus funciones de socialización primaria, de fijación de aspiraciones y formación de valores y motivaciones en sus miembros.

Al pensar y percibir que las soluciones estaban en la familia, los docentes la concibieron como lugar en el que se da el proceso dinámico de crecimiento y desarrollo personal de los alumnos, con un estilo de comunicación que es modelado por la propia familia.

Expresaron además, disposición para reconocer la influencia y la simetría entre ambos sistemas en el mejoramiento de la relación entre la familia y la escuela.

Los vertiginosos cambios socioculturales requieren del sistema escuela una respuesta de prevención, en lugar de evitación. Si los docentes aceptaran la diversidad socio demográfica y de estilos familiares abandonarían el modelo de escuela socializadora, obligada a tal efecto independientemente de lo que traiga cada uno de su familia. El conocimiento de las expectativas parentales sobre la escolarización y de los recursos culturales de la región, dinamizaría la actitud colaborativa con los padres para el desarrollo de proyectos de socialización.

Desde un enfoque sistémico, se alejarían de la comparación a nivel individual de los objetivos académicos, para pasar a comparar lo que sucede en el rendimiento grupal escolar. En consecuencia se preocuparían por desarrollar las potencialidades del grupo en lugar de ocuparse más de las dificultades individuales.

El sistema de la escuela cree pues, que el problema está en la sociedad y en la familia. Si está solamente en el fuera, no la implica y, en consecuencia, ella nada tiene que modificar.

Más de la mitad de los docentes puntualizó que la escuela genera dificultades y debería atender mejor a las familias y proponen una serie de soluciones que el sistema escuela debería aportar.

Los valores que atribuyeron a la escuela y a la ley (cumplimiento de normas) definieron en forma natural y espontánea el rol y la misión específica del mesosistema.

## Implicancias docentes

Al responder el cuestionario de opinión, fueron pocos los docentes que propusieron soluciones concretas.

Los docentes valoraron la posibilidad de reflexionar sobre las dinámicas familiares pero esto fue un esfuerzo no logrado suficientemente, pues respondieron con frases hechas, generalizadoras de realidades, y en muchos casos contradictorias.

A su vez enfatizaron los problemas reales de la escuela y de la familia, en los cuales se sienten partícipes. Esta realidad está ausente en la idealización sobre la escuela, lo cual lleva a pensar en una propuesta de familia muy alejada e inaccesible para los miembros de ambos sistemas: familia y escuela.

La reflexión y verbalización de lo que les pasa en y con la familia, fueron reemplazadas por lo que desearían que fuera en función de la institución y del desempeño escolar de los alumnos esperado por ellos.

Asimismo, se observó desintegración en las respuestas problema-solución y una tendencia a polarizar la realidad, describiendo extremos.

Desde la *lógica circupleja*, los extremos generan inconsistencias. Los docentes vieron un problema y, al proponérseles explicitar la solución, respondieron sobre otra situación.

Al contestar acerca de las dinámicas familiares y posibles soluciones, expresaron percepciones de los dos sistemas involucrados.

Sin embargo, la correspondencia jerárquica entre dinámicas familiares con soluciones se caracterizó por la presencia de los indecisos, lo cual si bien no era una opción, se transformó de hecho en una opción mayoritaria.

Los docentes nominaron minuciosamente falencias referidas a la sociedad, a la falta de límites, a la socialización, a la falta de apoyo a la tarea escolar, al interés por el saber, a la violencia familiar, a la honestidad, a la infraestructura edilicia.

Para los docentes, los comportamientos incomprensibles de sus alumnos y de las familias, se debieron a problemas familiares que no contextualizan.

## **El docente y la familia**

La relación entre el docente y el alumno, en los ámbitos aúlico e institucional escolar, debiera crear un clima en el que las relaciones y las reglas no vividas en el ámbito familiar puedan ser experimentadas en la escuela.

La escuela puede y debería ofrecer relaciones humanas de confianza, de respeto, de reconocimiento del otro, para que los alumnos tengan experiencias no vividas en la familia, sin que ello signifique que la escuela avance sobre la familia. Es decir, propiciar relaciones humanas sanas, sin pretender instituirse en familia.

Las propuestas de solución suponen un diferente cuestionamiento del contexto social y cultural, familiar y escolar, pero los docentes no llegan a tal efecto.

El espacio otorgado a la familia está restringido, por su descontextualización. Suponiendo que el espacio dedicado a los padres es para el ejercicio de la patria potestad y para resolver los problemas de comunicación entre la familia y la escuela, estas dificultades consignadas por el estudio no beneficia.

## **La escuela actual**

Si bien la escuela gradualmente monopolizó su papel educativo, reservándose, además, el derecho de no compaginar la función educativa de la familia, la reforma educativa tiende a modificar las costumbres establecidas históricamente.

Enunciar lo “deseable” no significa que pueda lograrlo, ya que su implementación se realiza en instituciones y con la intervención de personas que siguen manejándose con representaciones tradicionales.

Es oportuno señalar que las resistencias y las rivalidades abonan la desconfianza, tanto en el sistema escolar como en el familiar, lo mismo que entre los subsistemas de ambos sistemas.

Existe el anhelo de complementariedad entre los sistemas en razón del mutuo aislamiento, mientras que las comunicaciones son diferidas o contrapuestas.

Se puede inferir la frustración de los docentes, ante los objetivos no logrados del Proyecto Educativo Institucional de trabajar con la familia, complementándose. Si bien, en ese panorama, la escuela está sobre exigida por las demandas.

*“Hay problemas sociales y económicos que el colegio no puede resolver”;*  
*“Este año no tengo en el curso mayores dificultades”.*

La defensa permanente de la escuela puede reflejar fuerza para transformar las dificultades y las amenazas del mesosistema en oportunidades de comunicación fluida.

Las expresiones vertidas llevan a pensar que, de no ser así reflejan la difusión del proyecto educativo institucional, limitado a la dimensión del deber ser, muchas veces idealizado en lo que fue y sin que pueda plasmar el camino de responsabilidades conjuntas en el hacer pedagógico cotidiano.

El factor temporal lleva a los docentes a valorizar la vigencia de la institución. No advierten que, al igual que la familia, la escuela pasa por distintos ciclos evolutivos.

En el caso de la escuela, incide, además del proceso histórico, el relacionado con los niveles jerárquicos y los subsistemas, que en muchos casos generan conflictos.

Si bien los docentes reclaman *“capacitación realista y práctica”* y *“charlas y talleres para padres y docentes”*, desde la reforma educativa el docente pertenece y actúa en diferentes subsistemas simultáneamente: la clase, el área, el ciclo.

Inmerso, además, en una comunidad con características socioculturales y económicas específicas, por la influencia de ese contexto y las transformaciones educativas, el docente no tiene certeza en cuanto a su rol.

Para formular lo que siente, percibe y piensa, necesita tiempo de reflexión y un ambiente de libertad y respeto, capaz de estimularlo a participar.

Si bien los docentes hicieron hincapié en el prestigio institucional, queda la duda sobre si la cohesión del equipo se basa en lealtades formadas

a lo largo de los años compartidos o es producto de las relaciones previstas en el proyecto educativo institucional.

La historia institucional, la coherencia y la fluidez comunicacional con la familia, como así también el estilo de conducción y de gestión educativa, son factores no explicitados por los docentes.

Otro aspecto importante es el contexto socioeconómico, el cual promueve en docentes circunstancias e intereses, en parte implícito y en parte explícito.

Parecería que algunos lo ignoran y que otros limitan su responsabilidad al desarrollo de los contenidos conceptuales, relegando a un segundo plano el desarrollo de hábitos y valores en los alumnos (contenidos procedimentales y actitudinales).

Esta realidad divide y enfrenta a los docentes. Puede pensarse que el alto porcentaje de los que no respondieron se debe a esta causa.

La comparación entre el 3º ciclo de EGB y otros ciclos pone en evidencia el peso de la tradición en la relación entre la familia y la escuela, cercana en el nivel inicial y el primer ciclo, con un alejamiento progresivo y gradual hasta el 3º ciclo.

A pesar de ese alejamiento, no analizado por el sistema- escuela, los padres son percibidos por el docente como si no estuvieran interesados en el desempeño escolar del hijo y, en algunos casos, como si no reconocieran el esfuerzo docente.

A medida que el sistema educativo se vuelve más complejo, los padres se alejan y los docentes quedan agobiados por la falta de colaboración de la familia.

No sólo se trata del sistema educativo, con sus instituciones, también la familia y sus nuevas formas, así como la sociedad en su conjunto, todo se vuelve más complejo.

Como se ha visto, en la muestra se observó la dificultad del sistema escolar para reconocer la importancia de la colaboración mutua, en función del bienestar de los adolescentes, objetivo no explicitado suficientemente en los proyectos educativos.

En ese sentido, es necesario recalcar que las familias, al relacionarse con la escuela, pueden revelar el peso de las experiencias y las creencias gestadas en la escolaridad de los padres, y también experiencias negativas con hijos egresados de la misma institución.

Los padres suelen pasar de una actitud de sumisión a la escuela, a plantear exigencias desmedidas.

A los docentes, las familias les demandan un rol represor y normativo, con la expectativa de que el hijo adquiera hábitos, normas y valores que ellos no quisieron o no supieron transmitir.

Esta realidad se corrobora en la demanda de gabinetes psicopedagógicos, como si la existencia o la ampliación del servicio suplieran la ausencia del ejercicio de la responsabilidad de ser padres.

Los docentes perciben al sistema educativo como el segundo problema en importancia. En esa perspectiva, el sistema educativo no puede eludir la responsabilidad de proveer recursos profesionales para prevenir y atender a los adolescentes en sus necesidades. (Anexo I, cuadro 1)

### **Cambio de mirada (resiliencia)**

Los docentes y los alumnos de la muestra pertenecen a instituciones confesionales. Asumen, por consiguiente, un compromiso que influye en su desempeño y aporta cambios a su vida posterior. Los valores de honestidad y respeto en el ranking de problemas percibidos por los docentes aparecen en las últimas posiciones.

Las deficiencias interaccionales familiares se manifiestan como una debilidad. Esta apariencia de debilidad se transforma en fortaleza cuando se la observa desde el enfoque de la resiliencia.

El desempeño del subsistema conyugal, promueve o deteriora la convivencia y la integración de los miembros en el respeto recíproco. Los hijos asimilan las reglas, las normas y las pautas en la socialización primaria, y amplían los espacios de expresión en la socialización secundaria.

## Desempeño académico

En la muestra, más de la mitad de los adolescentes tuvieron rendimiento académico satisfactorio y en menos de la mitad el rendimiento fue insatisfactorio.

Los porcentajes de rendimiento académico satisfactorio son similares o superiores a los valores de resiliencia del sistema familiar de cada conjunto de hijos por región y año.

A pesar de las circunstancias adversas, no siempre valoradas, los adolescentes alcanzan rendimiento académico satisfactorio. Se confirman los datos de Menvielle que dice que el 30% de los alumnos independientemente del contexto sociocultural y familiar logra alcanzar los objetivos y aprobar.

En el conjunto de alumnos de la muestra con desempeño académico satisfactorio y con deficiencias interaccionales, los de 7º tienen los valores mínimos y máximos de resiliencia del sistema familia, es decir que perciben estilos un tipo de familia extremo.

Las dificultades académicas y las deficiencias interaccionales familiares aumentan a partir de los 14 años. Los alumnos, hasta los 13 años, tienen desempeño académico superior a los de más de 14 años. Los alumnos de 12 años tienen mejor desempeño que los de 13 a 15 años independientemente de la región. En los alumnos de 12 años se observa un patrón diferente de intenciones. Las deficiencias juegan un papel distinto que en los alumnos de 13 a 15 años. Hay diferencias en los adolescentes de 12 años y los de 13 a 15 años en la percepción de las deficiencias interaccionales familiares.

La incidencia negativa de las deficiencias interaccionales familiares en el desempeño académico de los adolescentes denuncia ausencia de contraste y de interacción entre familia real e ideal.

Los valores negativos señalan las dificultades en las regiones, con prevalencia en el 9º año. Si bien los porcentajes difieren, en las dos regiones los 7º años no presentan valores negativos, lo que permite inferir que una inversión sustantiva de las decisiones en materia de estrategias y metodologías curriculares e institucionales, incidiría positivamente en la proyección de los problemas en los años restantes del 3º ciclo de EGB.

La demanda de atención está centrada en 7º año, en el cual el desempeño académico es satisfactorio. Para el tercer ciclo de la EGB, el 7º año es un punto de inflexión, en 8º año se inicia el deterioro de los desempeños alcanzados, o la instalación del desempeño académico no satisfactorio.

Los docentes, en la muestra, marcan una posición definida frente al desempeño escolar satisfactorio o no satisfactorio. Expresan que responde a padres indiferentes a lo que sucede en la escuela o que han delegado en ella su función de padres, en relación con la metodología y sistema de construcción del mesosistema por parte del sistema escuela.

Consideran que la mayoría de los problemas se generan y están en la familia, entendida como la proveedora de afecto, amor, buen trato, solidaridad, protección, formación, salud y socialización.

Existe evidencia empírica de la transición en la que se encuentra el sistema-familia y la influencia que puede ejercer en los hijos. Se observó que el rendimiento académico de los adolescentes no manifiesta variaciones de mejoras en relación con el estado civil de los padres. La soledad de los hijos adolescentes, señalada por los docentes, responde al estilo de familia real y deseada, expresada por los padres que integran la muestra: estilo de relaciones entrelazadas.

En los alumnos con logros académicos satisfactorios, la resiliencia manifiesta su existencia como patrimonio del sistema familia.

En cambio ante situaciones de desempeño académico insatisfactorio, la mirada limitada de las deficiencias interaccionales familiares – foto de los vínculos familiares– no estimula la mirada desde el desarrollo del recurso de la resiliencia del sistema familia para mejorar el rendimiento académico. En la interacción alumno-adulto, los estilos de relación interpersonal afectiva (emocional-cognitivo) del aprendizaje, se relacionan además, con expectativas parentales, influencia de pares, motivación, actitud del alumno y relaciones de empatía. (Belaustegui, 2005; Portes, 2008)

El punto de intersección entre los valores de rendimiento satisfactorio y de deficiencias interaccionales son los valores de resiliencia del sistema familiar, que expresan, además, el quiebre de la linealidad rendimiento académico insatisfactorio – problemas familiares.

Además, se observó que en cuanto a las alteraciones en el rendimiento académico en el grupo alumnos que compensaron objetivos no alcanzados en el período escolar, reflejan deficiencias interaccionales en el sistema familiar percibido por los padres, siendo menor la percepción en los hijos.

El aumento de rendimiento no satisfactorio es inverso a las deficiencias interaccionales familiares, observándose indicadores de resiliencia del sistema familiar en los que podría apoyarse el mejoramiento de la comunicación docente-alumno-familia.

El rendimiento grupal neto libera al adolescente y a su familia de la presión individual de culpabilidad del rendimiento académico no alcanzado, trasladando el problema al sistema escolar y sus subsistemas, y a las relaciones con los otros sistemas, de los cuales la más importante y de permanente relación es el sistema familiar.

Al comparar el rendimiento individual y el rendimiento grupal neto, se puede inferir que una inversión sustantiva en las decisiones en materia de estrategias y metodologías curriculares e institucionales a partir de los adolescentes, incidirá positivamente en la proyección de los problemas en los años restantes del tercer ciclo de EGB y en el Polimodal.

Fue desapercibida por los docentes la realidad de un curso en el que no hay padres separados ni divorciados y compensan más de la mitad de los alumnos.

Los alumnos de 8º y 9º que compensan, han tenido en los años anteriores la misma situación, o ¿es la primera vez que no logran alcanzar los objetivos académicos?

El desempeño académico marcó una tendencia de mejora en la población de la muestra fuera del Cono Urbano Bonaerense

Se observó más de la mitad de desempeño académico no satisfactorio en el primer cordón del Cono Urbano Bonaerense. En hijos de familias caracterizadas por una intimidad emocional extrema, la falta de límites, así como poco espacio privado y tiempo a solas. La hiperdependencia genera la percepción de una deslealtad a la familia, si se desarrollan actividades que no impliquen a todos los miembros. En 7º se acercó la mitad del grupo subiendo en 8º y acercándose en 9º a la tercera parte.

En las tres regiones, independientemente de la edad y curso de los adolescentes, el porcentaje de desempeño académico no satisfactorio fue superior dos y tres veces al porcentaje de deficiencias interaccionales familiares. Éstas tuvieron correspondencia negativa con las variables socio demográfico: edad, estado civil y nivel de instrucción. Se observó correspondencia positiva entre la variable nivel de instrucción y valores de resiliencia del sistema familiar.

La supremacía del rendimiento académico no satisfactorio sobre el estresor: deficiencias interaccionales familiares, con independencia de región, cultura, densidad poblacional y propuesta pedagógica, indujo a pensar en la necesidad de una capacitación docente de diseño sistémico, que facilite el tránsito de una escuela socializadora a una escuela promotora del proyecto de vida del adolescente.

Cabe pensar que la propuesta pedagógico-didáctica tiene dos opciones, plantearse estrategias de enseñanza-aprendizaje para el mejoramiento del rendimiento académico, integrando a los padres en el proceso, o aceptar que las decisiones producto del estilo de relaciones interpersonales familiares determinan los resultados académicos.

Comparar en forma lineal el porcentaje de alumnos que promocionan con los que compensan objetivos no alcanzados, genera dos conjuntos opuestos, donde la responsabilidad es del alumno o de la familia. Desde esa posición la escuela se excluye y no se integra en la evaluación del proceso que llevó a los alumnos a esos resultados.

En cambio, al restar los porcentajes de los que compensan al de los promocionados, el resultado fuerza a advertir la exclusión de los alumnos, pues emergen valores negativos. Si los alumnos no se excluyen entre sí, es el sistema, o algún subsistema lo que lo provoca, ¿o es el proyecto pedagógico institucional instalado en una lectura lineal y no sistémica de los problemas?

La exclusión planteó preguntas que exceden las posibilidades de este trabajo. Se contestan desde una buena herramienta de detección. En la medida que se logren herramientas de detección se podrán trabajar las preguntas que surgieron, y que a continuación detallamos.

Las preguntas responden a la secuencia de salida de las estadísticas.

¿El desempeño académico no satisfactorio concentrado en 8º y 9º año (14 a 15 años de edad) responde a la incidencia de las deficiencias interaccionales familiares, a un mesosistema disfuncional o a su relación con estrategias didácticas inapropiadas para adolescentes?

¿Las deficiencias interaccionales familiares inciden a partir de los 14 años?

¿El sistema-escuela invierte en el análisis de los resultados en el cual es parte involucrada?

La distribución de responsabilidades incluye al sistema-escuela ¿cuál es su rol en el escenario de rendimiento grupal neto, en el cual conjuntos de alumnos quedan excluidos?

¿El desequilibrio entre la capacitación recibida para la coordinación de los contenidos transversales por área y ciclo y los requerimientos de entrenamiento para el trabajo en equipo, cubre las exigencias de la implementación de la transformación educativa?

¿La articulación por áreas y ciclo, característica de la transformación educativa, sobrecarga a los docentes generando congestión que afecta la relación interpersonal con los adolescentes?

¿El liderazgo del currículum por áreas y ciclos responde a un liderazgo abierto al cambio?

Esta investigación aporta, para nuevos estudios, un índice de deficiencias interaccionales familiares, un índice de resiliencia del sistema familia y un índice de rendimiento académico grupal.

La vida familiar cotidiana tiene sus dificultades. La más notoria es hablar de los problemas, a fin de proteger el ideal de familia. Culturalmente no se acepta pensar desde la familia real e inserta en la vida cotidiana; por tanto, es impensable que, en los espacios de capacitación, los docentes reflexionen acerca del mesosistema familia-escuela.

El *paradigma curvilíneo* situó a los docentes en una perspectiva de relaciones humanas en las que no cabe atribuir adjetivaciones. Las modificaciones del sistema familiar se darán en la variable *flexibilidad* (intrasistema), por lo que las expectativas de modificación en las dos variables *cohesión* y *flexibilidad*, implican tiempo, que sí tiene la institución escuela y no el docente en particular.

La relación familia-escuela puede acrecentar sus conflictos o establecer maneras de entender y entenderse en forma sistémica.

No se trata de lo que se *cree* acerca de la influencia mutua entre la familia y la escuela, el contexto sociocultural adverso acrecienta las creencias y los mitos en ellas y entre ellas. La mayoría de los padres fueron casados y la tercera parte de los solteros especificaron en composición familiar los dos subsistemas a los que pertenecen: el conyugal y el filial. En la muestra, la composición familiar integrada por el sistema conyugal y filial no fue patrimonio exclusivo de los matrimonios.

Se puede inferir que los parámetros de la familia tradicional no han sido reemplazados por otros nuevos, en los que los adultos tengan parámetros que respondan a las transformaciones, sin la pretensión de imponer y/o generalizar estilos de relaciones familiares, cuando de lo que debiera ocuparse es del egoísmo que debilita las relaciones interpersonales en la convivencia familiar cotidiana y deteriora las relaciones conyugales y filiales, ya que sus consecuencias afectan a los otros sistemas con los que se interrelaciona la familia.

De lo que se *cree que son, qué hacen y qué se proponen lograr* las relaciones filiales con los hijos, depende la valoración del esfuerzo del hijo en la escuela. Si se pone énfasis en las deficiencias interaccionales familiares, se parte de una apoyatura basada en lo que falta, opuesta al de la resiliencia, que parte de los recursos existentes. En este marco, se aceptan las dificultades del sistema escolar para entender y aceptar la diversidad cultural y la personalidad de los educandos. Diversidades que excluyeron a las personas del sistema, cuando su rendimiento académico se alejó de lo esperado.

El adolescente sabe que es parte de su familia y la percibe en su estilo de relación, pero *no siempre sabe qué esperan de él su familia y la escuela*.

En este perfil, al confrontarse con el estilo de relaciones familiares de los padres que integran la muestra, la mayoría se caracterizó por lazos de dependencia. El comportarse siempre igual y no aspirar a algo distinto, limita la perspectiva más allá del corto plazo y ameritaría, por parte de los adultos, una reflexión sobre la infantilización de los adolescentes y la adolescentización de los adultos.

En la muestra, el modelo circuplejo puso en evidencia lo perimido del modelo de homogenización y socialización del sistema escolar, el cual pareciera no contemplar la linealidad desempeño académico-familia.

El enfoque sistémico resiliente rompió la linealidad y pone a los docentes en la circunstancia de decidir sobre si descartan el hábito de culpabilizar y generalizar los problemas familiares.

¿Esa postura de los docentes incidió en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Se superaría a través de la capacitación o continuarán en la actitud persecutoria hacia adolescentes y padres.

Si bien se supone que toda familia cumplió con las funciones de dar afecto, protección y formación, la realidad muestra que no fue así. Hay familias con estilos de relación familiar extremos, lo cual se traduce en dificultades a la hora del desarrollo integral de los hijos.

Las deficiencias interaccionales familiares observadas en la muestra total de padres ascendió a la tercera parte; en cambio, las cifras por región oscilan en cifras inferiores. Se comparó por edad de los adolescentes, y las diferencias son menores, los padres de los de 12 años valores inferiores y los de 13 a 15 valores superiores.

Las *relaciones familiares entrelazadas* –percibidas y mantenidas como ideal– ofrecen a los hijos relaciones humanas precarias para la adquisición de conocimientos y habilidades sociales.

Sin embargo, tienen resiliencia del sistema familiar que los docentes debieran asumir como fortaleza de proyectos familiares en la diversidad cultural. Los valores de resiliencia del sistema familiar son cercanos a triplicar los valores de deficiencias interaccionales familiares.

En los hijos-alumnos de 13 a 15 años, la resiliencia del sistema familiar tiene valores intermedios entre deficiencias interaccionales familiares y rendimiento académico no satisfactorio.

Es importante la coincidencia de lo observado en la muestra de padres e hijos con los señalamientos de los docentes: relaciones familiares hiperdependientes con exigencia de lealtad entre padres e hijos, característica de relaciones familiares entrelazadas. Existe evidencia empírica sobre las

diferencias entre padres e hijos en la percepción de la familia real y coincidencias en la deseabilidad percibida.

En la muestra de padres, en la dimensión cohesión, prevalece la tendencia de relaciones entrelazadas en la percepción de familia real percibida y en familia deseada, relaciones caóticas. En la dimensión flexibilidad real, relaciones flexibles, y en familia deseada, relaciones caóticas.

Los hijos perciben niveles de cohesión de relaciones aisladas y, en flexibilidad relaciones flexibles en familia real. Desean relaciones vinculadas en la dimensión cohesión y relaciones caóticas en la dimensión flexibilidad.

Los comportamientos equilibrados esperados por los docentes requieren, de ambos sistemas, adaptación y organización, y equilibrio en la asimilación de normas. Es posible la acomodación en otros ámbitos socio culturales, que los conduzca a estados de equilibrio emocional.

La violencia familiar, señalada por los docentes se posiciona entre los cuatro últimos problemas del ranking.

En la muestra de padres e hijos total, por región y edad, los porcentajes de relaciones familiares rígidas, tanto en familia real como en la deseada el valor máximo corresponden a una región.

Se necesitan investigaciones empíricas longitudinales, en las que el anonimato no sea condición para recabar datos, y avanzar sobre las asociaciones y las correlaciones de la diversidad de niveles de cohesión y flexibilidad familiar, con estresores específicos de cada ciclo vital en contextos socioculturales.



## **CAPÍTULO V**

### **APORTES PARA PENSAR EL SISTEMA-ESCUELA**

El desempeño académico acontece en el contexto familiar y comunitario, donde se inscriben el valor del estudio y la disciplina que implica el compromiso del adolescente con su proyecto de vida es decir, en el espacio y el tiempo del ciclo familiar y del ciclo escolar en los que se desenvuelve.

Desde la perspectiva de la resiliencia, se abrirían las puertas a los factores protectores personales y sociales, subyacentes en los idearios congregacionales, en algunos casos explicitados en lenguaje antiguo.

El contraste entre las relaciones familiares percibidas –reales e ideales– fractura la linealidad causa-efecto. Los recursos del sistema familiar generan contextos de resiliencia, y esta rompe la linealidad: los problemas familiares agudizan los problemas académicos.

Es dable aceptar que, más allá de la incidencia de las deficiencias interaccionales familiares en el sistema aula y en el sistema– escuela, que atentan contra el rendimiento académico de los adolescentes, está la resiliencia que procura mover a los docentes a correlacionar las variables socio demográficas con la resiliencia del sistema familiar. Como consecuencia se rompe el pensamiento lineal para pasar a un pensamiento sistémico.

La forma natural de ambas instituciones hace innecesario generar un contrafuerte, si no permite aumentar la capacidad de anticipación del ciclo vital familiar y /o lograr que la escuela aumente su capacidad de acción en el mesosistema. Si ambos sistemas se asocian para ser más inteligentes en el funcionamiento institucional, la familia aumentará la capacidad de anticipación y la escuela asumirá los espacios de intervención profesional. De este modo, ambos sistemas pueden transformar la debilidad de las deficiencias interaccionales familiares en conductas y comportamientos resilientes.

## ¿Un mesosistema resiliente?

El mesosistema se construye a partir de la actitud positiva de los adultos, docentes y padres, al enfrentar las consecuencias de sus comportamientos, probablemente basados en supuestos, prejuicios y creencias.

La significación de la relación, en cuanto a la calidad y la reciprocidad, se alcanzará si se parte de la realidad de la familia contextualizada. En la interacción de los sistemas, la familia observada científicamente, desde una postura no clínica, se revela en el funcionamiento del mesosistema

Los adolescentes escolarizados amalgaman, en el sistema- escuela el encuentro de sentimientos familiares con sentimientos de sí mismos. Esta realidad hace que el desempeño académico aparezca como un factor capital en el desarrollo de conductas resilientes.

Una vez más surge la influencia de la transformación educativa: lo que se hace en un ciclo incide en el siguiente y en la totalidad del sistema-escuela.

No hay responsabilidades docentes individuales sino del sistema-escuela y de cada uno de los subsistemas. A su vez, cada miembro es responsable de los resultados logrados por el sistema escolar.

En el contexto de la cultura predominante, la escuela y la familia modelan a hijos y alumnos para que sean socialmente competentes.

Las habilidades sociales se desarrollan en espacios de relaciones humanas de adaptación a diferentes contextos, en el ejercicio de la tolerancia y en la participación en la comunidad educativa y comunitaria.

En el contexto familiar y cultural en el que se crió la persona se desarrollan los rasgos característicos de la personalidad sociable. El logro de la madurez se atribuye en muchas circunstancias a la matriz de crianza.

La ponderación del contexto socioeconómico sobre la libertad y la responsabilidad personal limitan la observación. Sin necesidad de destacar patologías, se podrían rever las soluciones para las relaciones en el mesosistema, a partir del enfoque de los puntos positivos.

Los proyectos educativos institucionales de la muestra se caracterizan por priorizar una educación integral, la promoción de la familia y la solidaridad comunitaria. Esos valores son transversales a la propuesta educativa,

y los docentes son activos protagonistas. Si bien se percibió los esfuerzos docentes, estos no alcanzaron para transformar o traducir en conductas los valores del proyecto educativo institucional.

Para alcanzar la meta, el mensaje explícito y el mensaje implícito institucional deben analizar la influencia del sistema-familia y del contexto socio-cultural, como la realidad y no como adversarios imposibles de superar.

Tal distancia entre los valores y los comportamientos agudiza la distancia entre los valores institucionales y la realidad, meta prioritaria de los docentes.

El encuentro entre mensaje y realidad se dará por la orientación de los valores. Ellos guían el caminar hacia la meta; de lo contrario, los esfuerzos se diluyen al no diferenciar sistemas e interacciones. En consecuencia, ese proceso afecta al todo y a sus partes.

### **Escolarización y proyectos personales**

Los valores dinamizan los contenidos procedimentales y actitudinales en las currículas por ciclo y área. El docente necesita conocer y sentir los valores de comportamiento, para materializarlos en la convivencia áulica cotidiana.

En la práctica, se observa que tanto los hijos como los alumnos respetan las normas por la presión egocéntrica de los adultos, lo cual contradice la función de formación, por parte de los padres y la de educar, de los docentes. En esos procesos, el respeto mutuo emerge naturalmente en espacios de cooperación, creados y permitidos por los adultos.

Comprender el proceso de socialización de los niños, y sus consecuencias en el desarrollo del proyecto de vida de los adolescentes, es algo de suma importancia para los docentes.

Se trata de salir del modelo de homogenización y socialización, para transitar en la perspectiva del desarrollo de la personalidad. Un giro interesante y desafiante para los docentes es, participar en la construcción de proyectos personales de los alumnos.

Cada familia actúa de distinta manera ante determinadas situaciones, tales como el desempeño académico insuficiente reiterado o la repetición

del año escolar. Ha de considerarse además, la manera de responder a los adolescentes que hacen caso omiso de los valores de sus padres y buscan la seguridad que les brinda la popularidad entre sus pares. Si bien la socialización de los hijos se ha visto afectada por los cambios que ha sufrido la familia en los últimos tiempos, no son éstos los que atentan y destruyen la socialización. Lo que atenta y destruye la socialización es la dificultad, tanto de la familia como de la escuela, para comprender el contexto sociocultural del cual son parte. Los dos sistemas, familia y escuela, debieran adaptar en forma continua y flexible sus procedimientos, ante las respuestas y las actitudes inesperadas de niños y de adolescentes.

Por otra parte, si atentaran contra ella y destruyeran este estilo de socialización estarían defendiendo su tiempo personal y su derecho a construir un proyecto de vida.

El enfoque de la resiliencia no hace otra cosa que remarcar la importancia de alejarse del modelo de escuela homogenizadora y socializadora. Desde esta perspectiva, cada miembro asume la riqueza de la resiliencia del sistema-familia, descubre y recrea los recursos personales y sociales, en función de su proyecto personal de vida.

Los estilos de familias extremas responden al estresor interno: familia con hijo adolescente escolarizado, con relaciones familiares no comprometidas, aisladas, caóticas y entrelazadas.

En este ciclo vital, busca recobrar el equilibrio ante la demanda del adolescente y da satisfacción al nuevo equilibrio requerido. Al recobrar el equilibrio, el sistema familia cambia, logra modificarse y equilibrarse. El sistema será distinto, en su funcionamiento, del sistema anterior. Si este equilibrio no es logrado, el sistema-familia cronifica el estilo de relaciones familiares extremas.

Los docentes requieren una información y capacitación intensas, para definirse a sí mismos los roles. A fin de no favorecer los modelos desestructurantes de la identidad negativa que pueden tener los adolescentes, los docentes necesitan definir, además de los roles, las funciones de complementariedad e integración entre las personalidades que integran el sistema escuela.

En el ciclo vital: familia con hijos adolescentes escolarizados, actúan simultáneamente recursos familiares y estilos de relaciones familiares extremas.

Ante la adversidad, los miembros del sistema-familia perciben simultáneamente tanto la resiliencia del sistema-familia (recurso) como las deficiencias interaccionales familiares.

Las deficiencias interaccionales familiares expresan comportamientos observables en el funcionamiento del mesosistema, mientras que la resiliencia, como recurso del sistema, permanece a la espera de ser desarrollada.

La resiliencia, como recurso del sistema-familia durante la presión del estresor: el hijo adolescente está en alerta para desplegarse, o para continuar en letargo, a la espera de otra adversidad o estímulo para desarrollarse.

La presión del adolescente desde el contexto cultural se supera por el despliegue de respuestas resilientes. La fuerza genuina de la resiliencia familiar logra establecer un nuevo equilibrio en el sistema-familia.

Cuando no se logra el equilibrio esperado y la resiliencia como recurso continúa replegada dan lugar a la permanencia de estilos de relaciones extremas. En consecuencia, el sistema-familia frente a la adversidad: hijo adolescente escolarizado, instala la patología de los estilos de familia extremos, cronificados.

## **Aportes al proyecto institucional**

Cada una de las instituciones educativas que integran la muestra debería preguntarse qué camino ha realizado cada una para elaborar su proyecto educativo institucional.

Ante esta realidad observada. Existen dos posibilidades: en el *camino deductivo*, el proceso se inicia a partir de los contenidos mínimos y expectativas de logro propuesto para cada ciclo y área por las autoridades gubernamentales. Desde allí, se debe bajar a la realidad institucional. Esta es una elaboración progresiva, a través de adecuaciones y compromisos entre los distintos subsistemas del sistema escolar.

En el *camino inductivo*, se comienza a caminar a partir de identificar las necesidades y problemas de los destinatarios, en este caso adolescentes.

Desde ese piso, se realiza un andar progresivo, respetando la adecuación curricular propuesta por la reforma educativa.

En la explicitación teórica de los componentes psicológicos del proyecto educativo institucional se reconocen en los objetivos y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, específicos del ciclo y área.

Este reconocimiento no siempre coincide con la práctica cotidiana; en especial, al tiempo dedicado a la dimensión psicológica en la capacitación de los docentes. Capacitación que debiera promover una actitud favorable a la integración de la diversidad cultural y de estilos de relaciones humanas requeridas para el trabajo en equipo, así como una actitud de disponibilidad y apertura para el desarrollo de acciones de coordinación, por áreas y ciclos.

En ese marco de capacitación, el eje son los alumnos y sus familias y la construcción del mesosistema es partir de la diversidad de sistemas familiares percibidos por los padres y los hijos.

Tomándoles a los docentes el Faces III se podrían estudiar las matrices familiares a través de las que los docentes establecen relación con los alumnos y cómo pesa el sistema familiar que aportan en la construcción del mesosistema familia-escuela.

La dificultad del sistema es producto de la “dificultad” demostrada en la formación docente y en la “dificultad personal” de cada docente de interpretar su propia práctica. Es más cómodo el rol de opositores a la reforma, promotores de quejas y atribuciones de culpas. Razón por la cual, persiste la dificultad de transformar los valores instituidos por el *proyecto educativo institucional* en conductas y comportamientos.

¿Es pensable que los docentes tuvieran una actitud favorable para responder la escala Faces III?

Desde otro ángulo, en la actitud docente puede percibirse como una utopía el proponer que cada docente haga innovaciones individuales, sin esperar la aprobación de los colegas.

La reflexión sobre la práctica docente, el planteo de problemáticas y la elaboración de hipótesis son un camino no presentado a los docentes.

Y si lo fueron, cabe preguntarnos sobre cómo piensan explicar por qué no avanzan para que el sistema escolar pueda ofrecer propuestas innovadoras para la resolución de los problemas planteados.

Estrategias pedagógicas y actividades coherentes con las características temperamentales y psicológicas de los alumnos expresan la intencionalidad de promover el desarrollo de inteligencias múltiples, en el contexto ambiental de los vínculos madre-hijo y los valores pro-sociales familiares. Es aprender en la fortaleza de la debilidad de los estilos de relaciones familiares.

### **Aporte de la resiliencia del sistema familia**

La linealidad rendimiento escolar igual problemas familiares, se rompió al emerger la posibilidad de cuantificar la resiliencia del sistema familiar. Ésta, alerta y guía el desarrollo de capacidades individuales y comunitarias, involucra al individuo en su totalidad: sus conocimientos, experiencias, sentimientos y espiritualidad. La escuela puede promoverla desde la primera infancia y los docentes, descubrir su resiliencia personal.

Cada individuo desde que nace hasta que muere vive la adversidad de su posicionamiento en la familia de origen y de su posicionamiento en la familia que funda. Su desarrollo distingue a cada miembro de la familia, en cada uno de sus ciclos vitales.



## CAPÍTULO VI APORTES Y RECOMENDACIONES

### **Aportes**

Las relaciones familiares extremas percibidas por los hijos son menores al rendimiento académico no satisfactorio.

Al analizar la influencia de la familia en el desempeño académico de los hijos adolescentes, se detectó que los hijos perciben relaciones familiares menos extremas que las percibidas por los padres.

Las dificultades académicas y las deficiencias interaccionales familiares aumentan a partir de los 14 años.

El aumento del rendimiento académico no satisfactorio en el tercer ciclo de EGB es inverso a las deficiencias interaccionales familiares, observándose indicadores de resiliencia del sistema familiar en los que podría apoyarse el funcionamiento del mesosistema familia-escuela.

La asociación entre estilo de relaciones familiares (real) y estado civil y entre estado civil y composición familiar, es un hallazgo relevante para la comprensión de los distintos estilos de relaciones familiares y las posibilidades de intervención desde un enfoque sistémico.

La asociación entre las relaciones familiares deseadas y la composición familiar permitió pensar en un espacio de reflexión pasible de ser trabajado.

El índice de deficiencias interaccionales grupal es un indicador de cambio de segundo orden, es la tendencia hacia el cambio que si se sostiene en el tiempo, se convierte en un alerta que constituirá el cambio de segundo orden. Se trata de un anticipador que, por su naturaleza no es condición suficiente para que el cambio se constituya.

El índice de resiliencia del sistema familia grupal quiebra la relación desempeño académico-problemas familiares.

El índice de rendimiento académico grupal es un aporte para el diseño de estrategias y metodologías curriculares e institucionales.

La capacitación docente requiere un diseño sistémico inclusivo de la dimensión psicológica de las relaciones interpersonales.

## **Recomendaciones**

Las recomendaciones que surgen de esta investigación empírica acerca de la familia en el ciclo vital “con hijos adolescentes”, y de las relaciones familiares que se establecen en su interior y con el contexto, son las siguientes:

### ***a) Para comprender el sistema familia***

Esta experiencia permite pensar que es factible detectar en poblaciones la relación positiva entre relaciones familiares y estresores del ciclo vital, para ser trabajados en el sistema escuela por profesionales especializados.

Esa luz de la comunicación interpersonal madura puede convertir a las familias en ámbitos de salud, creatividad e inteligencia, de admirable unidad, y a los problemas sociales y culturales, en un factor más con los que interactúa.

Los miembros de la familia distinguirán los cambios, a pesar del volumen de incomunicación y la calidad de las interacciones, si descubre cada uno los factores protectores de la resiliencia y cómo desarrollarla. Ver la luz de la resiliencia como un faro que está en el individuo, que lo alerta y anima a seguir, a pesar de las dificultades.

El sistema familia enfrenta con recursos genuinos al estresor: adolescentes escolarizados.

La escala Faces III de Olson es buena para evaluar –en contextos no clínicos– a conjuntos de personas mayores de doce años.

La relación entre variables psicológicas y socio demográficas permite aprender sobre la influencia de la cultura familiar, la que, junto con la experiencia escolar, conforman la realidad del sistema familiar y del sistema escolar.

### ***b) Para la capacitación docente***

El desarrollo de contenidos conceptuales sobre familia debiera tener en cuenta la complejidad de las relaciones familiares. Esta investigación ofrece certezas acerca de la diferencia de percepción del sistema familiar de los adolescentes según la edad.

La asociación entre:

- relaciones familiares deseadas y la composición familiar
- entre familia real y región en hijos
- estado civil y región

De la muestra de alumnos de doce años (púberes) puede inferirse que se encuentran en la etapa de “familia con hijos en edad escolar” en transición a la “etapa familia con hijos adolescentes escolarizados”.

Los adolescentes 13 a 15 años están en la etapa de desplazamiento de los intereses de intra- familiares a los extra familiares, buscando adquirir independencia al elegir sus amigos, transición dificultosa (más flexibilidad en el sistema familiar) cuando sus padres tienen dificultades emocionales.

Son realidades a tener en cuenta en la enseñanza del concepto familia que permiten pensar en un espacio de reflexión pasible de ser trabajado.

● Hay diferencias de lugar entre lo que el docente ve como problema y lo que se ve como solución. Los planteos sobre la realidad son inconsistentes.

- En el proceso de educativo, inciden las dinámicas familiares y no la familia como institución y como estructura.
- El funcionamiento del mesosistema realza o inhibe la misión y función del sistema-familia y del sistema-escuela.
- Más de la mitad de los docentes puntualizan que la escuela genera problemas en las dinámicas familiares y que tiene las tres cuartas partes de soluciones a aportar.
- La coherencia y la fluidez comunicacional con la familia como así también el estilo de conducción y de gestión educativa, son factores no explicitados por los docentes.

El factor región y número de alumnos pareciera ser una variable a tener en cuenta. A mayor densidad poblacional y mayor número de divisiones de alumnos:

- mayor número de escalas anuladas en padres y cuestionarios no respondidos en docentes;
- mayor desempeño académico insatisfecho en los hijos-alumnos.
- mayor renuencia de los adultos –padres y docentes– para responder los instrumentos;
- El desempeño académico no satisfactorio se transforma en riesgo familiar.
- La incidencia de la propuesta metodológica por disciplina, área y ciclo, en relación a los resultados alcanzados, es una realidad a estudiar, contextualizada por región y edad de los alumnos.
- La antigüedad docente es una variable a tener en cuenta en la capacitación docente, debido a la incidencia de los cambios culturales y la aceptación de la diversidad por parte de los más jóvenes.
- Las creencias acerca del funcionamiento de las interpersonales e institucionales es de vital importancia en el diseño de estrategias de capacitación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Libros

- ACEVEDO, J., (1999) *Entrevista*, Diario CLARIN, Sección Opinión, 5 de diciembre de 1999, Buenos Aires.
- (1994) *El modo humano de enfermar: desde la perspectiva de la logoterapia de Viktor Frankl*. 1º edición. Ediciones Fundación Argentina de Logoterapia Viktor E. Frankl, Buenos Aires.
- AEBLI, H. (1991) *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, 1º edición, Editorial Narcea, Madrid.
- AHRONS, (1979) citado por Donini, A. O., (2000) *La familia del futuro*, Revista del Centro de Investigaciones y Acción Social, CIAS, Buenos Aires, Año XLIX– nº 493– junio 2000.
- ALCAIDE, S. M.; RAVENNA, A. E., & GUALA, M. del C., (1998) *La mediación en la escuela*, 1º edición, Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina.
- ALLPORT, G. (1977) *Psicología de la Personalidad*, 1º edición, Paidós, Buenos Aires.
- ARIES, P. y Duby, G. (1990) *Historia de la Vida Privada*, 1º edición, editorial Aguiler-Altea-Taurus-Alfaguara S.A. Argentina, Citado por M. Magdalena Godoy Garranza en *La Familia en la Historia*, ficha interna de la Cátedra Familia I, del Post Grado de Configuraciones Vinculares, de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos.
- BASSEDAS i BALLÚS y otros (1997) *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*, 4º reimpresión, Editorial Paidós, Barcelona.
- BAR-ON et al, citado por KOTLIARENCO, D.; MARDONES, F.; MELILLO, A.&SUÁRES OJEDA, N. (2001) *Actualizaciones en Re-*

- siliencia*, 1º edición, Colección Salud Comunitaria, Serie Resiliencia, Universidad Nacional de Lanús, Avellaneda, Buenos Aires.
- BARREIRO, T. (1992) *Trabajo en grupo, hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. 1º edición, Kapelusz Editora S.A. Buenos Aires.
- BEAVERS, R. W, & HAMPSON, R. B. (1995) *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*, 1º edición, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- BELTHEIM, B. (1997) *No hay Padres Perfectos*, Grijalbo Mondadori – Barcelona.
- (1990) *El corazón bien informado –La autonomía en la sociedad de Masas*, Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- BERTALANFFY von, L. (1974) *Robots, Hombres y Mentes*, Ediciones Guadarrama, 1º edición, Madrid.
- BERTELEY BUSQUETS, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas*, 1º edición, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- BIXIO, C (1996) *Cómo Construir Proyectos en la EGB. El Proyecto Institucional. La Planificación estratégica*, 1º edición, Editorial Homo Sapiens, Rosario, Argentina.
- BUENDIA, J. (1999) *Familia y Psicología de la Salud*, 1º edición, Ediciones Pirámide, Madrid.
- BURGUIÈRE, A.; KLAPISCH– ZABER, Ch.; SEGALÉN, M. & ZONABEN, F., (1988) Ed. Alianza Editorial S.A., Citado por M. Magdalena Godoy Garranza en *La Familia en la Historia*, ficha interna de la Cátedra Familia I, del Post Grado de Configuraciones Vinculares, de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos.
- BRUNER, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*, 1º edición, Editorial Aprendizaje Visor, Madrid. *Realidad mental y mundos posibles*, 2º reimpresión, Editorial Gedisa, Barcelona.
- BRUERA, R. (1982) *La Matética*, 1º edición, Ediciones Matética S.A., Rosario – Santa Fe, Argentina.
- BUTELMAN, I. (comp.) (1996) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, 1º edición, Ed. Paidós, Buenos Aires.

- CALVO, S. L., & SERULNICOFF, A., & SIEDE, I., (comp.) (1998) *Retratos de Familia en la escuela*, 1º edición, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- CALLABED, J. y otros (1997) *Las enfermedades psicosomáticas y su relación con la familia y la escuela*, 1º edición, Edit. Laertes, Barcelona.
- CAMBOURS de DONINI, A. M., (1998) *¿Nuevo siglo, nueva escuela?*, 1º edición, Editorial Santillana, Buenos Aires.
- CANTON DUARTE, J.; CORTES ARBOLEDA, Ma. del R. & JUSTICIA DIAZ, Ma. D. (2000) *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*, Ediciones Pirámide, Madrid.
- CARDEMIL, C. (1994) *Familia y escuela. Una alianza necesaria y posible*, 1º edición, Santiago de Chile, Ediciones CIDE.
- CÁRDENAS, E. (1998) *Conferencia*, Sistemas Familiares, Buenos Aires, Año 14 n° 3, noviembre de 1998.
- CARLI, S.; LEZCANO, A. & KAROL, M. & AMUCHÁSTEGUI, M., (1999) *De la familia a la escuela-Infancia, socialización y Subjetividad*, 1º edición, Editorial Santillana, Buenos Aires.
- CARRERAS, LL., y otros (1997) *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas*. 1º edición, Ed. Narcea, Madrid.
- CARTER and MC. GOLD citado por Olson (1999:9) OLSON & McCUBBIN. Olson, D. H., A. L. Knutson, L. (1999) *Teacher's Manual for Building Relationships*. Minneapolis, MNL Life Innovations.
- CASTRO NAVA, I. & MONDRAGON, C., (2002) "Víctor Frankl: la psicoterapia existencial y su visión del ser humano" en *Concepciones de ser humano*, Mondragón, C. Coordinador, 1º edición, Croma, Paidós, México.
- CAMPO, E. S. de, & Peña Vanegas, E. (1993) *La familia en América Latina*, Colección Documentos CELAM – 123 – Bogotá – Colombia.
- CIDE (1993) *Familia y Escuela: Hacia una Educación Participativa*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Santiago de Chile.
- CICERCHIA, R., (2001) *Historia de la vida privada en la Argentina. Desde la Constitución de 1953 hasta la crisis de 1930*, 1º edición, Editorial Troquel, Buenos Aires.

- (1999) *Historia de la vida privada en la Argentina*, 2º edición, Editorial Troquel, Buenos Aires.
- CICHETTI, D., (1993) citado por Kotliarenco, Ma. Angélica (1999) *Algunas particularidades metodológicas en los estudios sobre resiliencia*, Santiago de Chile. Colección Salud Comunitaria – Serie Resiliencia. Ediciones Universidad Nacional de Lanús, Avellaneda, Buenos Aires, p. 14.
- (1990) citado por Kotliarenco, M. A. & Cáceres, I.
- (1998) *La Resiliencia como 'adjetivización' del proceso de desarrollo infantil*, Santiago de Chile.
- CHIRINOS, R. A. A. (1995). *Conversando con Familias*, 1º edición, Editorial San Pablo, Buenos Aires.
- (2007) *Familia terapéutica*, 1º edición, Editorial Lumen Buenos Aires.
- CONFERENCIA EPISCOPAL ARGENTINA, (1995) *Directorio de Pastoral Familiar*, 1º edición, Oficina del Libro, C. E. A., Buenos Aires.
- CONSTITUCIÓN NACIONAL ARGENTINA (1994) Capítulo sobre Derechos Humanos, *Convención de los Derechos del Niño* Art. 75 inc.22, Santa Fe, Argentina.
- COREA, C & LEWKOWICZ, I., (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, 1º edición, Grupo editorial Lumen, Buenos Aires.
- CORSI, J. (comp.) (2001) *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria* Sobre un grave problema social, 4º reimpresión, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- CORTADA DE KOHAN, N. (1994) *Diseño Estadístico*, 1º edición, Eudeba, Buenos Aires.
- COSTA, P. & MAC GRAEN, R. (1992) Test “*Modelo de personalidad de cinco factores*”. Apuntes UBA.
- COTS, J. (1994) *Familia Derechos y Responsabilidades*, 1º edición, Colección Al Servicio del Niño. BICE (Oficina Internacional de la Infancia), Ginebra.
- CULLEN, C. (2000) *Crítica de las razones de educar*, 2da reimpresión, Edit. Paidós, Buenos Aires.

- CURY, A. (2007) *Padres brillantes Maestros fascinantes*, 1º edición, Grupo Editorial Planeta S.A. I. C./Zenith, Buenos Aires.
- CYRULNIK, B. (2000) *La Maravilla del Dolor. El sentido de la resiliencia*. Editorial Granica, 1º edición, Barcelona, España.
- (2002) *Los patitos feos*, Gedisa Editorial, 2º reimpresión, Barcelona.
- (2004) *Del gesto a la palabra*. Gedisa Editorial, 1º reimpresión, Barcelona.
- CYRULNIK, B. & otros (2004) *El realismo de la esperanza*, Gedisa Editorial, 1º edición, Barcelona.
- DABAS, E. (1998) *Redes sociales, familiar y escuela*, 1º edición, Editorial Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires.
- DABAS, E. & NAJMANOVICH, D, (comps.) – (1999) *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. 1º reimpresión, Ed. Paidós, Bs. As.
- DALLOR, R. (1996) *Sistemas de creencias familiares*, 1º edición, Editorial Paidós, Barcelona.
- DALL' ONGARO, A. (1992) *Alternativas posibles para el diagnóstico familiar*, Buenos Aires: s. n.
- DE COULANGES, F. (1931) *La Ciudad antigua* traducción de M. Cige Aparicio, 1º edición, Daniel Jorro Editor, Madrid.
- DELVAL, J. (1998) *El desarrollo humano*, 8º edición, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- DEVALLE de RENDO, A., & VEGA, V. (1999) *Una escuela en y para la diversidad*, 1º edición, Editorial Aique, Buenos Aires.
- DONATI, P. (1998) *Manual de Sociología de la Familia*, 2003 edición española, Ediciones de la Universidad de Navarra, Barañain, España.
- DOWLING, E. & OSBORNE, E. (1996) *Familia y Escuela. Una Aproximación conjunta y sistémica a los problemas familiares*, Temas de Educación, Paidós Ibérica, Barcelona.
- DRAZER, N. *Nos-otros. La aceptación de la diversidad en el sistema educativo*, 1º edición, Grupo Editor Latinoamericano S.R.L., Buenos Aires.
- DROEVEN, J (comp.) (2002) *Sangre o elección, construcción fraterna*, 1º edición, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

- DRUKER, P. (1999) *El gran poder de las pequeñas ideas*, 1º edición, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1998) *En la Escuela*. Sociología de la experiencia escolar. 1º Edición, Editorial Losada, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera*, 1º edición, Paidós, Buenos Aires.
- ENCABO, A.; SIMON, N. & SORBARA, A. (1995) *Planificar planificando. Un modelo para armar*, 7º reimpresión, Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- EROLE, C. (1989) *Cuestiones Actuales de Familia*, Comisión Nacional de Políticas Familiares y de Población, Colección Encuentro, Buenos Aires.
- ESPINOLA, V. & MARTINEZ, R. (1996) *Importancia relativa de algunos factores del rendimiento educativo: consulta a expertos*, CEPAL, Santiago de Chile.
- ETCHEVERRY, G. J., (1999) *La Tragedia Educativa*, 1º edición, Fondo de Cultura Económica, México.
- FABRI, E. (1999) *Familia escuela del amor*, 2º edición, Editorial Paulinas, Buenos Aires.
- FABRY, J., (2001) *Señales del camino hacia el sentido*, Ediciones LAG, México.
- FALICOV, C. J., (1991) (comp.) *Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo de vida*, Única edición en castellano, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- FARJAT, L. (1998) *Gestión Educativa Institucional*, 1º edición, Lugar editorial, Buenos Aires.
- FARRELL, G y otros (1996) *Argentina en tiempos de cambio*, 1º edición, Editorial San Pablo, Buenos Aires.
- FELDMAN, R. S. (1998) *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*, 3º edición, Mc. Graw-Hill, México.
- FERNÁNDEZ ALVAREZ, H., (1996) *Panorama de la Psicoterapia en América Latina*, p. 3-7. En Ideas en Psicología y Comunicación Humana. A.1, n§1 (sep1996). Buenos Aires; ag.

- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (2001) *Estilos de Personalidad – una perspectiva iberoamericana* Madrid.
- (1996) *Evaluación de Programas, una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, Editorial Síntesis Psicología, Madrid.
- FERNÁNDEZ MOUJAN, O. (1989) en *Cuestiones Actuales de Familia*, 1º edición, Comisión Nacional de Políticas Familiares y de Población. Buenos Aires.
- FISHMAN, H. C. (1994) *Terapia Estructural Intensiva – Tratamiento de familias en su contexto social*, 1º edición, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- FIZZOTTI, E. (2001) *Las raíces de la Logoterapia*, 1º edición, Ediciones Fundación Argentina de Logoterapia “Viktor Frankl”, Buenos Aires.
- (1998) *El despertar ético, conciencia responsabilidad*, Ediciones Fundación Argentina de Logoterapia “Viktor Frankl”, Buenos Aires.
- FONTECHA FRESNO, M. (1993) *La salud mental también se aprende*, 1º edición, Ediciones Pirámide, Madrid.
- FLORES, G. (1995) *Aportes para una pedagogía de la persona*, OEA, Washington.
- FRAMO, J. L. (1996) *Familia de origen y psicoterapia: un enfoque Intergeracional*, Editorial Paidós, Barcelona.
- (1988) *El cambio familiar: desarrollo de modelos*, Gedisa editorial Buenos Aires.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. & TIRAMONTI, G. (2000) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, 9º edición, Editorial Troquel, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1991) *Historia de la Sexualidad* 1º edición, Ed. Siglo XXI, Argentina. Citado por M. Magdalena Godoy Garranza en *La Familia en la Historia*, ficha interna de la Cátedra Familia I, del Post Grado de Configuraciones Vinculares, de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos.
- FUSTER, E. & OCHOA, G., (2000) *Psicología social de la familia*, 1º edición, Editorial Temas de Psicología, Paidós, Buenos Aires.

- GIMENO COLLADO, A. (1999) *La Familia: el desafío de la diversidad*. 1º edición, Editorial Ariel S.A. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*, 1º edición, Editorial Morata, Buenos Aires.
- GIRARD, K., & KOCH, S. J. (1997) *Resolución de conflictos en las escuelas*, 1º edición, Editorial Granica, Buenos Aires.
- GOBRY, Y. (1975) *La Personne*, París, Presses Universitaires de France, citado por Bruera, R. (1982) *La Matética*, 1º edición, Ediciones Matética S.A., Rosario– Santa Fe, Argentina.
- GODOY, H. (1993) citado por de Ocampo E. S. de y Peña Vanegas, E. *La Familia Latinoamericana*, 1º edición, CELAM, colección documentos nº 123.
- GRIFFA, M. C. & MORENO, J. E. (2001) *Claves para una Psicología del Desarrollo*, El Lugar Editorial, Buenos Aires.
- GROSMAN, C. (1998) *El derecho de familia en la Argentina en los umbrales del siglo XXI*, en Calvo, Silvia et al /1998), op. cit.
- HALEY, J. (1995) *Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar*, 1º edición, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R. & FERNANDEZ COLLADO, c. & BAPTISTA LUCIO, P. (1991) *Metodología de la Investigación*, 2º Edición, Mc. Graw–Hill Interamericana Editores, México.
- HERRERA FIGUEROA, M. (1991) *Psicología y Criminología*, 3º edición E.C.U.A., Buenos Aires, p.68, citado por Oro, O., *Una Psicología Clínica de fin de siglo*, Universidad 298, p. 22.
- HUGHES, J. & LA GRECA, A. & CONOLEY, J. (2001) *Handbook of PSYCHOLOGICAL SERVICES for CHILDREN and ADOLESCENTS*, Oxford University Press. New York.
- ICAZA, B., y otros (1999) *Familia y Escuela –Educando Juntos*, CIDE – Santiago de Chile, p. 15.
- IMBERG-BLACK, E. (1999) *Vida Secreta de las Familias*, 1º Edición, Editorial Gedisa, Buenos Aires, p. 36.

- (2000) *Familias y sistemas amplios*, única edición en castellano, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- (2000) *Rituales Terapéuticos y Ritos en la Familia*, 1º edición, Editorial Gedisa, Buenos Aires.
- MELILLO, A., & SUAREZ OJEDA, E., (compiladores) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, 1º edición, Editorial Paidós, Tramas Sociales, Buenos Aires, 2001.
- JELIN, E., (1994) en WAINERMAN, C. (comp.) *Vivir en Familia*, 1º edición, Losada, Buenos Aires.
- KANTOR, D. & LEHR, W. (1975) *Incide the family*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- KERTÉSZ, R. & INDUNI, G. (1981) *Manual de Análisis Transaccional*, 1º edición, Editorial Connatal, Buenos Aires.
- KLIMOVSKY, G. & HIDALGO, C. (1998) *La inexplicable sociedad*, 1º edición, AZ editora, Buenos Aires.
- KOTLIARENKO, M<sup>a</sup>. A.; CÁCERES, I. & ÁLVAREZ, C. (1996) *Resiliencia: construyendo en adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM.
- KRIZ, J. (1990) *Corrientes fundamentales en psicoterapia*, única edición en castellano, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- KUHN, T. S. (2004) *La estructura de las revoluciones científicas*, 8º Reimpresión en Argentina, Breviarios – Fondo de Cultura Económica. Traducción Agustín Cotín.
- LACASA, P. (1997) *Familia y escuelas: caminos de la orientación educativa*, ASAP. Buenos Aires.
- LEARY, T. (1957) *Interpersonal diagnosis of personality*. New York, NY: Ronald Press.
- L.E.C. Sagrada congregación para la Educación Católica, *La Escuela Católica*, citado en Educación y Proyecto de Vida (1985) 1º edición, Oficina del Libro, Conferencia Episcopal Argentina, Buenos Aires, p.70.
- LEFF, J. & VAUGHUN, C. (1985) *Expressed emotion in families*, New York. Guildorf Ress.
- LERSCH, P. (1971) *Estructura de la Personalidad*, 1º edición, Scientia, Barcelona.

- LÉVI-STRAUSS, C.; SPIRO, M. & GOUGH, K. (1976) *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*, 2º Edición, Editorial Anagrama, Barcelona.
- LIONETTO, B. B. (1997) *La importancia del trabajo con familias desde un planteo logoterapéutico* / Blanca Beatriz Lionetto; madrina Analía Boyadján.
- LUKAS, E. (1996) *Logo-test: test para la medición de la realización interior de sentido y de la frustración existencial. Fundamentos, instrucciones y evaluación*, Editorial Almagesto, Buenos Aires.
- LYKKEN, D. (2000) *Las personalidades ANTISOCIALES*, Editorial Herder, Barcelona, España.
- MCKERMAN, J. (1999) *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*, 1º edición en castellano. Ediciones Morata, S. L., Madrid.
- MARC. E & PICAR, D., (1992) *La interacción social*, Paidós, Buenos Aires.
- MAFFEI, J. V. (1989) *Cuestiones Actuales de Familia*, 1º edición, Comisión Nacional de Políticas Familiares y de Población. Buenos Aires.
- MANCIAUX, M. (compilador) (2003) *La resiliencia: resistir y rehacerse*, 1º edición, Editorial Gedisa, Barcelona.
- MELILLO, A., & SUAREZ OJEDA, E., (compiladores) (2001) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, 1º edición, Editorial Paidós, Tramas Sociales, Buenos Aires.
- MENA, M. I. & ZENTENO, R. (1993) *Adolescencia, Familia y Educación Secundaria*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile,  
(1991) *Adolescencia y Familia*. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile.
- MENVIELLE, E., (1994) citado por Spósito, M. (1998) *La Resiliencia: Una nueva perspectiva en la intervención psicosocial*”, Secretariado Nacional para la Familia, (CEA), Buenos Aires.
- MIGUEZ, H & GRIMSON, W. (1998) *Los vidrios oscuros de la droga*, 1º edición, Editorial Quilmes, Buenos Aires.

- MINISTERIO DE CULTURA y EDUCACIÓN de la NACIÓN (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires.
- MINUCHIN, S. (1992) *Familias y Terapia Familiar*, 1º edición, Editorial Gedisa, Barcelona.
- MINUCHIN, S. & LEE, W. Y & SIMON, G. M. (1998) *El arte de la Terapia Familiar*, 1º edición, Editorial Paidós –Terapia Familiar, Buenos Aires.
- MINUCHIN, P.; CALA PINTO, J. & MINUCHIN, S. (2000) *Pobreza, institución, Familia*, 1º edición, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- MORENO, J. E. (1996) *Los valores: una aproximación desde la Psicología*. A.49, nù193-194 (1994). Buenos Aires; ag Buenos Aires: Educa.
- MUNIST, M. y otros (1998) *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Fundación W. K. Kellogg. Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI)
- NARODOWSKI, M. (1999) *Infancia y poder. La conformación de la-pedagogía moderna*, 2º edición, Ed. Aique, Buenos Aires.
- NUTTIN, J. (1973) *La estructura de la personalidad*, 1º edición, Kapelusz, Buenos Aires.
- OCHOA de ALDA, I. (1995) *Enfoques en Terapia Familiar Sistémica*, 1º edición, Editorial Herder, Barcelona.
- OLIVER, M. I. & Casali, A. C. (1994) *La familia: ¿valor o contravalor?* En Signos Universitarios: psicopedagogía, año 13, n° 25 (enero-junio 1994)
- OLSON, D. H. (1991) *Transiciones de la familia*, única edición en castellano, Falicov, C. (compiladora). Amorrortu editores, Buenos Aires.
- ORO, O. (1998) *Una psicología clínica de fin de siglo*. Universidad Kennedy Revista 2.2,19-24.
- (1997) *Persona y personalidad*, 1º edición, Ediciones Fundación Argentina de Logoterapia “Viktor E. Frankl, Buenos Aires.
- (1994) *Familia, valores y logoterapia*, Revista Logo teoría –terapia– actitud Mayo de 1996, nro 22 Pág.15, Buenos Aires,

- (1993) *Psicología de la personalidad: distintos enfoques a partir de una visión de conjunto*. Ediciones Fundación Argentina de Logoterapia “Viktor E. Frankl”, Buenos Aires.
- PAGANO, R. R. (1999) *Estadística para las ciencias del comportamiento*, 1º Edición, International Thompson Editores, México.
- PAREDES de MEAÑOS, Z. (1998) *Coordinador de Ciclo de la Enseñanza General Básica*, 1º edición, Editorial El Ateneo, Buenos Aires.
- PAREJA, G. (2002) citado por Carrasco Nava, I. & Mondragón, C. *Concepciones del ser humano*, 1º edición, Piados, México.
- PAULHUS, E. (1998) *El rol de los religiosos, laicos y profesionales en el trabajo Con niños y adolescentes*, 2º edición, Secretariado Nacional para la Familia, Buenos Aires.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* Reimpresión, Ediciones Morata, Madrid.
- PINILLOS, J. L., (1995) *Principios de psicología*, Decimonovena reimpresión, Alianza Editorial, Madrid.
- PITTMAN, F. (1998) *Momentos decisivos*, 1º edición, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- PNUD (1998) Programa de Naciones Unidas Desarrollo Humano, Informe Argentino de Desarrollo Humano, *Los valores para el desarrollo humano de los argentinos*, Edición del Honorable Senado de la Nación, Buenos Aires, Tomo I.
- POLAINO, A & MARTINEZ CANO, p. (2003) *Evaluación Psicológica y Psicopatológica de la Familia*, 2º edición, Ediciones Rialp, S.A., Madrid.
- POZO MUNICIO, I. (1999) *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, 1º edición en Ensayo, Alianza Editorial, Buenos Aires.
- PUERTA de KLINKERT, Ma. P. (2002) *Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos*, 1º edición, Grupo Editorial Lumen, Buenos Aires.
- QUINTERO VELÁZQUEZ, A. M. (2000) *Formas alternativas de enfrentar el conflicto socio-familiar*, Grupo Editorial Lumen, Buenos Aires.

- RAUSCH HERSCOVICI, C., (1999) *El Bienestar que Buscamos, tres enfoques terapéuticos*. Temas y Debates, 1º edición, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.
- RAVAZZOLA, C. (2001) *Resiliencias familiares* en “Resiliencia Descubriendo las propias fortalezas” MELILLO, A. & SUÁREZ OJEDA, E. N. (comp.), 1º edición, Paidós, Buenos Aires.
- ROCHE OLIVAR, R. (1997) *Psicología y educación para la prosocialidad*, 1º reimpresión para la República Argentina, Ciudad Nueva Editorial, Buenos Aires.
- RODRIGUEZ, M. V. (2001) *La familia como capital social*, en Universidad por un Nuevo Milenio, Comisión Episcopal de Pastoral Universitaria, 1º edición, Editorial Eudeba, Buenos Aires.
- (2001) Prevención terciaria y resiliencia, pp.275-288, en *Psicología Preventiva y de la Salud*, Oro, O. R. (2001), Ediciones Fundación Argentina de Logoterapia “Viktor Frankl”.
- RODRIGO, Ma. J., & PALACIOS, J. (coords.) (2001) *Familia y desarrollo Humano*, 2º reimpresión, Ed. Alianza, Colección Psicología y Educación, Madrid.
- RODRIGO, Ma. J.; RODRIGUEZ, A., & Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, 1º edición, Ed. Aprendizaje Visor, Madrid.
- ROSBACO, I. C. (2000) *El desnutrido escolar*, 1º edición, Homo Sapiens ediciones, Rosario, Rca. Argentina.
- ROUDINESCO, E (2003) *La familia en desorden*, 1º edición, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- SAFORCADA, E. (1999) *Psicología Comunitaria*, 1º Edición, Paidós, Buenos Aires.
- SCHMUKLER, B., & Di marco, G., (1997) *Madres y democratización de la familia en la Argentina contemporánea*, 1º edición, Ed. Biblos, Buenos Aires.
- Madres y democratización de la familia en la Argentina contemporánea*, 1º edición, Ed. Biblos, Buenos Aires.

- SCHVARSTEIN, L. (1997) *Psicología social de las organizaciones*, 3º reimpresión, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- SCHMELKES, S.; LINARES, M. E.; DELGADO, M. A. (1993) *Educación a la familia para el desarrollo de sus hijos*, Segundo Congreso Nacional de México, Investigación Educativa, México.
- SIEDE, I., (1998) *Palabras de Familia o Retrato de Familia*, 1º edición, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- SIERRA NAVARRO, I. (1993) *Estudio de la relación entre estilos educativos, interacción familiar y psicopatología infantil en familias de mujeres con trastornos de ansiedad*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- SLUZKI, C. E. (1996) *La red social: frontera de la práctica sistémica*, 1º edición, Gedisa editorial, Colección Terapia Familiar, Barcelona.
- SPECK, R. y ATTNEAVE, C. (2000) *Redes Familiares*, 2º reimpresión, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- SUAREZ, F., (1989) *Algunos Aspectos Sociológicos del Matrimonio*, CIAE en Cuestiones Actuales de Familia, Eroles, C., Comisión Nacional de Políticas Familiares y de Población, Colección Encuentro, Buenos Aires.
- STRUPP, H. and BLACKWOOD, G. (1982) Métodos recientes en psicoterapia en A. M. Freedman, H. I. Kaplan y B. J. Sadock (Eds.). *Tratado de psiquiatría* (Versión española de la 2ª. ed. nortamericana. P. Carasa y otros, trads). (pp2098-2111) Barcelona, España: Salvat Editores (trabajo original publicado en 1975)
- TAGLE, S. (1990) La Resiliencia: ¿es la base de la prevención en salud mental? En *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente*, 1º edición, Biblioteca Nueva, Tomo I, p. 27 a 43. Autores: LEVOBICI, S.; DIATKINE, R. & SOLULE, M., Madrid.
- TENTI FANFANI, E. (1992) *La Escuela Vacía, Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, 1º edición, UNICEF /Losada, Buenos Aires.
- TORRADO, S. (2003) *Historia de la familia en la Argentina moderna, (1870-2000)*, 1º edición, Ediciones de la Flor S.R.L. Buenos Aires.
- TOWSEND, P. L & GERBHART, J. E, (1994) *Calidad en acción*, 1º edición, Editorial Paidós, Buenos Aires.

- UMBARGER, C. (1987) *Terapia familiar estructural*, 1º edición, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- UNICEF (1994) *Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia*, Lima, Perú.
- VALVERDE MOLINA, (1998) *El Proceso de Inadaptación Social*, 1º edición, Editorial Popular, Madrid.
- VALLES, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*, 1º edición Editorial Síntesis Sociológica, Madrid.
- VANISTENDAEL, S. & LECOMTE, J. (2002) *La felicidad es posible*, primera reimpresión, Editorial Gedisa, Barcelona.
- VANISTENDAEL, S. (1998): *Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*, 3º edición Secretariado Nacional para la Familia. Oficina del Libro (CEA) Buenos Aires.  
(1998) citado por Melillo, A. y Cuesta, A. *Algunos fundamentos psicológicos del concepto de Resiliencia*.  
(2004) en *El realismo de la esperanza*, CYRULNIK, B. & otros, Gedisa Editorial, 1º edición, Barcelona
- VELAZCO CAMPOS, M. L. & SINIBALDI, J. F., (2002) *Manejo del Enfermo crónico y su familia*, 1º edición, Editorial El Manual Moderno, México.
- VON FOERSTER, H. (1998) *Sistémica Elemental– Desde Un Punto de Vista Superior*, 1º edición, Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- WAGLEY, Ch., (1993) citado por de Ocampo E. S. de y Peña Vanegas, E. *La Familia Latinoamericana*, 1º edición, CELAM, colección documentos n° 123
- WAINERMAN, C. (comp.) (1994) *Vivir en Familia*, 1º edición, Losada, Buenos Aires.
- WAISTEN, M. (2000) *Intervenciones con individuos, parejas, familias y Organizaciones*, 1º edición, Editorial Eudeba, Buenos Aires.  
*Comunicación: un paradigma de la mente*, 1º edición, Editorial Eudeba, Buenos Aires.
- WALSH, F. (2004) *Resiliencia familiar – Estrategias para su fortalecimiento*, 1º Edición, Amorrortu/editores, Buenos Aires.

- WATZLAWICK, P. (comp) (1998) *La realidad inventada ¿cómo sabemos lo que sabemos?*, 4º reimpresión, Gedisa Editorial, Barcelona.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H. & JACKSON, D. (1997) *Teoría de la Comunicación Humana*, 1º edición, Editorial Herder, Barcelona.
- WIGGINS, J., (1996) *Escalas de Adjetivos Interpersonales*. Adaptación española Alejandro Avila –Espada. Manual, 1º edición, Tea Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología aplicada. Serie menor nº 241. Madrid.
- WILLI, J. (1993) *La pareja humana: relación y conflicto*, 3º edición, Ediciones Morata, Madrid.
- YAÑEZ, H. M. (2002) *Desarrollo Moral y Educación Afectiva*, 1º edición, Editorial San Benito, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 111.
- (1999) *Esperanza y Solidaridad*, 1º Edición, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.

### Artículos de revistas

- ALMADA, R. (1994) Conferencia *Logoterapia, crisis familiar y orientación familiar*, Revista Logo-teoría-terapia-actitud, Mayo de 1995, nro. 22, p. 57. Fundación Argentina de Logoterapia “Viktor Frankl”. Buenos Aires.
- AZAR de SPORN, S. (1994) *Casamiento de dos sistemas con final feliz*, en Sistemas Familiares, año 10, Nº 2, Agosto 1994, Buenos Aires.
- ANDERSON, D. R (2000) Journal of Instructional Psychology Sept 2000 v27 i3 p. 139 Character Education: *Who Is Responsible?*
- BAEZA, S. & PFEFFERMAN, R. (1998) *Técnicas activas en terapia breve*, p. 57-60 en Aprendizaje Hoy. Revista de Actualidad Psicopedagógica. A.18 nº 39 (mar1998). Buenos Aires; ag
- BAEZA, S., (1997) *Intersección de sistemas: familia-escuela* (familia-hijo-alumno-escuela) p. 29-34. En: Aprendizaje Hoy. Revista de Actualidad Psicopedagógica. A.17nº37 (jun.1997), Buenos Aires; ag
- (1994) *La primarización de las funciones de la escuela. Familia y escuela*. Signos Universitarios. Universidad del Salvador, 25 de ener. jul. 1994, 245 p. g. Psicopedagogía. Educación. Buenos Aires.

- BELAUSTEGUI, G. D. (2005) *Los aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas. Condiciones, procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación. 36/4.
- BARRINGTON MOORE (1969) citado por Donini, A. O., (2000) *La familia del futuro*, Revista del Centro de Investigaciones y Acción Social, CIAS, Buenos Aires, Año XLIX –nº 493– junio 2000.
- BENJAMIN, L. S. (1977) *Structural análisis of a family in therapy*. Journal of Counseling Psychology, 45-391-406.
- BERTEA CLARO, C., RIVEROS KIRBY, M. & MILICIC MULLER, N. (1993) *Redes temáticas para el trabajo educativo con familias simultáneas*, Psykhe, Revista de la escuela de psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vol.2, Nº1, pág.43 a 51. Santiago de Chile.
- CASTELL, M. (1998) citado por Donini, A. O., (2000) *La familia del futuro* Revista del Centro de Investigaciones y Acción Social, CIAS, Buenos Aires, Año XLIX– nº 493– junio 2000.
- CAZABAT, E. (1998) *La Familia Argentina: pasado, presente y futuro*, Cuadernos de Terapia familiar, año XII, II época 38, primavera-verano de 1998. Buenos Aires.
- COGSWELL & SUSSMAN, (1972) citado por Donini, A. O., (2000) *La familia del futuro*, Revista del Centro de Investigaciones y Acción Social, CIAS, Buenos Aires, Año XLIX– nº 493– junio 2000.
- CONOLEY, J. C. (1986) University of Nebraska, Lincoln, *Schools and Families: Theoretical and Practical Bridges* Professional School Psychology, 2 (3) 191.
- DONINI, A. O., (2000) *La familia del futuro*, Revista del Centro de Investigaciones y Acción Social, CIAS, Buenos Aires, Año XLIX –nº 493– junio 2000, p. 235.
- ELKIN, D. & KAPPAN, Phi D. (1995) *School and family in the postmodern World*. Sep 1995 v77 n1 p8 (6). Mag. Coll.: 81F3413. Elec. Coll.: A17589557.
- FINE, M. J., (1998) *Family-School Intervention*, American Psychological Association Chapter 27, p.481 a 495. Harcourt Publishers Ltd, a Subsidiary of Harcourt International Ltd.

- GARCIA BADARACO, J. E. (1978) *La Familia como contexto real de todo proceso terapéutico*. Revista Terapia Familiar, Buenos Aires, Año 1, n° 1, marzo 1978.
- GORALL, D. M. & Olson. D. H. *Circumplex Model of Family Systems: integrating ethnic diversity and other social systems*” In R. H. Mikesell. D: D: Lusterman & S. M. Mac Daniel (Eds), *Integrating family therapy of family psychology and sistemas theory*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- GORALL, D. M. & Olson. D. H. (1995) *Circumplex Model of Family Systems: integrating ethnic diversity and other social systems*”– Charter 12.
- HILTON (1966) citado por Donini, A. O., (2000) *La familia del Futuro*, Revista del Centro de Investigaciones y Acción Social, CIAS, Buenos Aires, Año XLIX –n° 493– junio 2000.
- KLEINER, C. *Home school comes of age* (Statistical Data Included). U. S. News & World Report, Oct.16,2000 v129 i15 p52. Elec. Coll.: A65913411
- KLINGBERG, H. (1996) *Rastreado la logoterapia hasta sus raíces*, Journal del Instituto Viktor Frankl. V.1, n°1 (otoño1996). Viena p.11-25.
- KOUNESKI, E. F. (2000) *Family assessment and the Circumplex Model: New Research Developments and Applications*– University of Minnesota, Twin Cities.
- LIGHTFOOT, S. L. (1978) citado por Conoley, J. C. (1986) University of Nebraska-Lincoln *Schools and Families: Theoretical and Practical Bridges* Professional School Psychology, 2 (3) 191.
- LUSTERMAN (1989) *School-family intervention and the Circumplex model*. Journal of psicoterapia and the Family, 4,267-283.
- MARTINEZ PORCELL, J. (1994) *Metafisica de la persona y análisis existencial* p. 364-371. A.49, n°193-194 (1994). Buenos Aires; ag Buenos Aires: Educa
- MCCUBBIN, H. Y.& PATTERSON, J. M. (1982) *Family Adaptation to crisis*. In. H. I. McCubbin, A. Carible, & J. M. Patterson (Eds) *Family Stress, coping ad social support*. Springfield. IL: Charles C. Thomas.

- MEAD, M., (1966) citada por Donini, A. O., (2000) *La familia del futuro*, Revista del Centro de Investigaciones y Acción Social, CIAS, Buenos Aires, Año XLIX– nº 493– junio 2000.
- MURPHY, J. J. (1999) *Common Factors of School-Based Change*. In M. A. Hubble, B. L. Duncan, & S. D. Miller (Eds.) *The heart and soul of change: what works in therapy* (pp. 331 a 388) Washington, DC: American Psychological Association.
- OLSON, D. H. & DEFRAIN, J. (2000) “Marriage and family: Diversity and strengths”, 3rd Edition, Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- OLSON, D. H. (2000) “Circumplex Model of Marital y Family Systems”, *Journal of Family Therapy* 22,144-167, The Association for Family Therapy and Sistemic Practice.
- OLSON, D. H.; DE FRAIN, J. & OLSON, A. K. (1999) *Building Relationships: developing skills for Life*. Minneapolis, MN: Life Innovations.
- OLSON & McCUBBIN (1999) Olson, D. H., A. L. Knutson, L. (1999) *Teacher’s Manual for Building Relationships*. Minneapolis, MNL Life Innovations.
- OLSON, D. H., OLSON, A. K. & KNUTSON, L. (1999) *Teacher’s Manual for Building Relationships*. Minneapolis, MN: Life Innovations.
- OLSON, D. H. (1999) “Circumplex Model of Marital & Family Systems”, *The Journal of Family Therapy* “Approaches to Family assessment”.
- OLSON, D. H. (1994) *Comemntary Curvilinearity Survives: The Worlds Is Not Flat – Family Proces* 33,471-478.
- OLSON, D. H.; McCUBBIN, H. I.; BARNES, H.; LARSEN, A.; MUXEN, M., & WILSON, M. (1992) *Family inventories* (2dn. ed.) Minneapolis, MN: Life Innovations. Inc.
- OLSON, D *Circumplex model of marital and family systems. Assesing family functioning*. En: Walsh, F. ed. *Normal Family Processes*. Nueva Cork/ Londres. The guildorf press.1993
- OLSON, D. H. & Mc. Cubbin, H. I. BARNES, H., LARSEN, A., MUXEN, M., & WILSON, M. (1989) *Families: What makes them work*, (2<sup>nd</sup>. ed.) Minneapolis, MN: Life Innovation, Inc

- OLSON, D. H (1972) citado por Donini, A. (2000) Donini, A. O., (2000) *La familia del futuro*, Revista del Centro de Investigaciones y Acción Social, CIAS, Buenos Aires, Año XLIX –nº 493– junio 2000.
- PACHECO, G. (1994) *El conflicto familiar: perspectivas teóricas y técnicas de intervención*. p. 4-15. Revista de la Universidad del Valle de Atemajac. A.6, nº22 (mayo-ago.1994). Prados Tepeyac; México.
- PORTES, P. R. (2008) *La Socialización Cognitiva y su Mediatización a través de Contextos Culturales*, Revista de Psicología UCA, 2008, Vol. 4 N 7
- RODRIGUEZ, M. V. (2000) *La familia como capital social*, Revista CIAS, año L, nº 502, Buenos Aires, mayo 2001.
- RODRIGUEZ, M. V & REAL, G. (2007) *Estilos de relaciones familiares y resiliencia en familias de niños y adolescentes oncológicos*, Revista V de Psicología, Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Educación, Vol.3 año 2007.
- RUTTER, M. & RUTTER, M (1992) *Developing: Challenge and Continuity across the Lifespan*. London: penguin Book.416p.: graf. Citado en *Actualizaciones en Resiliencia*, Fundación Bernard Van Leer, Colección Salud Comunitaria, Serie Resiliencia, Universidad Nacional de Lanús, Lanús, 2000.
- SARKIS, Y. C. (1993) *La familia: dimensiones y predicciones de su futuro*, Psykhe, Revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 2, Nº 1, p.25.
- SCHNITMAN, D. F. & FUKS, S. I. (1993) *Paradigma y crisis: entre el riesgo y la posibilidad*, Psykhe, Revista de la escuela de psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 2, Nº 1, pp. 33 a 42.
- ZEGERS, B., LARRAIN, M. E., POLAINO-LORENTE, A. et al. *Validez y confiabilidad de la versión española de la escala de Cohesión y Adaptabilidad familiar (CAF) de Olson, Russell & Sprenke para el diagnóstico del funcionamiento familiar en la población chilena*. Rev. Chil. neuro-psiquiatría; enero, 2003, vol. 41, nº 1, p.39-54. ISSN0717-9227
- SZYNDROWSKI, D. *The Impact of Domestic Violence on Adolescent Aggression in the Schools. Preventing School, Failure*, Fall 1999 v44 i1 p9. Elec. Coll. A59186627.

- VILA del CASTILLO, J. (1999) *Familia, Escuela, Marginación y Promoción Integral de la Infancia y de la Juventud*, Psicología Iberoamericana, Universidad Iberoamericana, V. 7.4 dic.1999 p.8, Psicología. Familia. Marginación. 37.0153.
- WALSH, F. (1998) *El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío*, Revista Sistemas Familiares. año 14 n° 1 marzo 1998. Asociación Sistémica de Buenos Aires.
- WINNICOT, D (1989) citado por Donini, A. O., (2000) *La familia del futuro*, Revista del Centro de Investigaciones y Acción Social, CIAS, Buenos Aires, Año XLIX– n° 493– junio 2000

## Documentos

- BERTRAN, G.; NOEMÍ, P. & ROMERO, S (1998) *Resiliencia: ¿enemigo o aliado para el desarrollo humano?*, Santiago de Chile: CIDE documentos, N° 9.
- FRENCH, A. P. & GUIDERA, B. J. (1974) *The family as a system in four dimensions*: Atheo paper presented at the American Academy of child Psychology, San Francisco, CA.
- JUTORAN, S., (1992) *De la familia en general a la familia de cada uno* Primeras Jornadas Interdisciplinarias, Situación actual de la familia, abordaje de los conflictos familiares desde el abogado y el psicólogo, rol del perito. Facultad de Psicología UBA., Buenos Aires.
- MURTAGH, R. (2002) *Dimensión sociológica de la crisis*, ponencia presentada en el Panel “Crisis social y familia”, Instituto para el Matrimonio y la Familia– Facultad de Teología– Universidad Católica Argentina.
- NARODOWSKI, M. (2001) Diario Clarín, Sección Opinión, Buenos Aires, Domingo 7 de octubre de 2001, p. 28.
- OLSON, PORTNER Y LAVEE (1985) Adaptación Schmidt, V. (1999, 2000) Materia: teoría y técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico. Módulo Cátedra I Facultad de Psicología, UBA, *Traducción de la Escala: Faces III*.
- REISS, D. (1981) *The family's construction of reality*. Cambridge, MA: Harvard University.

- SCHMIDT, V. (1999,2000) *Adaptación de la Escala de cohesión y Adaptabilidad Familiar, 3º versión (FACES III)* Cátedra Teoría y técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico. Módulo I. Cátedra I, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- ZAMPONI, J. & PEREYRA, M. (1997) Validación de la Family Adaptability and Cohesión Evaluation Scales (FACESIII) en una población argentina. Material facilitado por la Universidad Adventista del Plata. Entre Ríos, Argentina.

### Referencias electrónicas

- DEFRANCISCO, U. C. & CERON, Y. (1995) *Salud familiar como alternativa de atención integral en las unidades de atención primaria*, [http://colombiamedica.univalleedu.co/Vol26Nº 2/Salud familiar. htm](http://colombiamedica.univalleedu.co/Vol26Nº2/Salud%20familiar.htm). Consulta 23-06-2002.
- FRESINA, A. (1999) *Las Leyes del Psiquismo*, 1º edición, Editorial Fundar, Mendoza, Argentina, cap. 8.
- HIPERVÍNCULO <http://www.fresina.nah.com.ar/texto/capitulo> [www.fresina.nah.com.ar/texto/capítulo 8. htm](http://www.fresina.nah.com.ar/texto/capitulo) consulta 22-09-01
- GARCIA, M. & PERALBO, M. (2002) *Cultura, aculturación y percepción de las relaciones familiares*”, Universidad de La Coruña, [WWW. Mis documentos\Backups\... \Infancia y Aprendizaje Resúmenes– Abstracts. ht.] Consulta 9-10-02.
- JUTORAN, S., (1994) *El proceso de las ideas sistémico– cibernéticas*. Ficha Revista Sistemas Familiares. Año 10 Nº1. Abril 1994.
- [www.click.vi.it/sistemiculture/jutoran.htm](http://www.click.vi.it/sistemiculture/jutoran.htm). *Reaching Out in Family Therapy: Home-Based, School, and Community Interventions* (Review) – book review *Adolescence*, spring 2000 v35 i 137 p. 219. Elec. Coll.: A62959088.
- ROZAS MUNDANA, M. *Percepción de Funcionamiento Familiar en Hijos de padres Bipolares: Estudio comparativo*. Revista de Ciencias Sociales. [WWW.ujso.cl/Investigación/revistas/ rev.2002/PDFS rev2002/ Percepción](http://WWW.ujso.cl/Investigación/revistas/rev.2002/PDFS_rev2002/Percepción)

- RUIZ, A. (2001) *Fundamentos teóricos del enfoque Post-Racionalista*, Artículo publicado por el Instituto de Terapia cognitiva INTECO, Chile, HIPERVÍNCULO [http://www.inteco.cl/articulos/001/texto\\_esp.htm](http://www.inteco.cl/articulos/001/texto_esp.htm)  
[www.inteco.cl/articulos/001/texto\\_esp.htm](http://www.inteco.cl/articulos/001/texto_esp.htm) consulta 22-09-01.
- SILVA, C. J. R. (2001) *Consciencia y Autoconsciencia; La evolución de la Subjetividad*, Instituto de Terapia Cognitiva INTECO, España. HIPERVÍNCULO [http://www.inteco.cl/articulos/013\(texto\\_esp.htm](http://www.inteco.cl/articulos/013(texto_esp.htm)  
[www.inteco.cl/articulos/013\(texto\\_esp.htm](http://www.inteco.cl/articulos/013(texto_esp.htm) consulta 22-09-01
- TORO, J. B. (2001) <http://www.zona.mcy.gov.ar/ZonaEducativa/Revisita28/Reportaje2-Datos.htm> consulta 5-11-2001
- (1999) *Educación para la Democracia*, p. 1; 2, Fundación Social –Bogotá– Colombia, <http://funredes.org> consulta 1-6-99, pp.1-12



## ANEXO I PROCEDIMIENTO ESTADÍSTICO

### a. Familia

En una población dada el porcentaje de los valores extremos de *cohesión* y *flexibilidad* de las relaciones familiares percibidas revelan, desde la perspectiva del método circumplejo, interacciones familiares deficientes.

Los extremos de la dimensión *cohesión* corresponden a relaciones no comprometidas y a relaciones entrelazadas; los extremos de valores de *flexibilidad*, corresponden a relaciones rígidas y a relaciones caóticas. El promedio de esos valores extremos proporciona una estimación de las interacciones familiares deficientes: *No Comprometida, Entrelazada, Rígida, Caótica*.

### Tipo de familia según paradigma Olson

$$\frac{\text{cohesión real} + \text{cohesión ideal}}{2} = \text{tipo de familia}$$

$$\frac{\text{flexibilidad real} + \text{flexibilidad ideal}}{2} = \text{tipo de familia}$$

} Modelo Circumplejo

**Tipología de familia Faces III** Puntajes directos de *cohesión* y *flexibilidad*, tanto real como ideal, categorizados según Baremo Olson que arroja categorías duales.

### ◆ Índice de Interacciones Familiares Deficientes grupal:

% No Comprometida +% Entrelazada +% Rígida +% Caótica

4

<i>Relaciones</i>		
• <i>No comprometidas (%N)</i>	<i>Real (%R) percibida</i>	<i>Valores</i>
• <i>Entrelazadas (%E)</i>	<i>menos Ideal (%I)</i>	<i>Negativos (-)</i>
• <i>Rígidas (%R)</i>		
• <i>Caóticas (%C)</i>		
<i>Relaciones</i>		
• <i>Aisladas (%A)</i>	<i>Ideal (%I) deseado</i>	<i>Valores</i>
• <i>Vinculadas (%V)</i>	<i>menos Real (%R)</i>	<i>Positivos (+)</i>
• <i>Estructuradas (%ES)</i>	<i>percibido</i>	
• <i>Flexibles (%F)</i>		

### ◆ Índice de resiliencia del sistema familia grupal

Se construye una medida de resiliencia transeccional a partir de las variables *flexibilidad* y *cohesión* de la escala Faces III de Olson.

La resiliencia del sistema familiar expresa que la flexibilidad del sistema no está anclada a recursos externos, sino que surge del contraste entre las relaciones familiares percibidas (familia real) y las expectativas idealizadas de cómo desearía que fuera. El individuo en su perspectiva ideal actúa como contexto.

El coeficiente de deficiencias interaccionales en su función de alerta, es un anticipador de cambios en el sistema familiar. También alerta y anticipa la flexibilidad y plasticidad del sistema familiar. Las deficiencias excluyen a los individuos del contexto y su condición de contexto es lesionada, en cambio la resiliencia incluye a los individuos en su contexto de contraste entre lo real y lo idealizado como proyecto en un espacio comunitario familiar y cultural comunitario en que las certezas se iluminan. El desconocimien-

to de esta potencialidad puede conducir a ignorarla, lo que nos llevaría a puntuar las dificultades del sistema familiar e interpretar superficialmente la dinámica del sistema familia. En la población de adolescentes habría que sumar la presencia de los pares, de los docentes y de la comunidad educativa al servicio del consejo y apoyo emocional, como así también de oportunidades de experiencias extraescolares comunitarias.

El coeficiente de resiliencia del sistema familiar es el faro que ilumina para alertar sobre la posible dificultad y anticipa que hay posibilidades de naufragar porque el sistema tiene fortaleza en la que apoyarse para superar la dificultad. La resiliencia del sistema familiar define la diferencia entre individuos con problemas de relaciones familiares y sus consecuencias, e individuos con recursos personales capaces de incidir significativamente en el hecho adverso.

La capacidad de recuperar la energía de las deficiencias interaccionales familiares, mediante el constructo de la casita de la resiliencia<sup>13</sup>, generó el coeficiente que quiebra la relación lineal entre problemas familiares y problemas de desempeño académico. Es un paradigma de actitud positiva del individuo y de esperanza en la humanidad.

Se operacionaliza el constructo de Resiliencia (Vanistendael, S., 1998:59) en el contexto del paradigma Circumplejo como las diferencias entre niveles extremos según su tendencia a estados equilibrados, considerando el contraste entre percepción real e ideal del Faces III.

A su vez se operacionaliza el concepto de medio adverso a través del Índice de Deficiencias Interaccionales Familiares, el cual se corresponde con los denominados Cambios de Segundo Orden (Olson, 1991)

El medio adverso (componente necesario en toda referencia al concepto de resiliencia) es para el sujeto en este caso, su mismo posicionamiento

<sup>13</sup> “El concepto de resiliencia y la posibilidad de su promoción tienen la virtud de una transdisciplinariedad fructífera entre el ámbito social y psicológico, abriendo perspectivas de trabajo e investigación en esta suerte de “prevención primordial”, mucho antes de la emergencia de una patología o problema” (Vanistendael, 1998) Las tres propuestas: las fuentes interactivas de la resiliencia, capitalizar las fuerzas del individuo, y los pilares de la resiliencia personal y comunitaria, coinciden en la centralidad y libertad de la persona, en el proceso de desarrollo de conductas resilientes.

deficiente en el sistema familiar; deficiente en tanto se orienta (según sus puntajes obtenidos en Faces Ideal) hacia estados extremos del sistema.

Al decir orientación, se hace referencia al efecto de contraste entre las perspectivas real e ideal observadas en un mismo momento vital para el sujeto. Vale decir que se trata de una *estimación sincrónica de la resiliencia*.

Dicha orientación constituye un posicionamiento que predispone a la persona a un tipo de interacciones que siguiendo la lógica (circumpleja) del cambio de segundo orden dará por resultado, estados desbalanceados en el sistema familiar.

Los *sistemas familiares extremos* en el contexto de deficiencias interaccionales familiares se identifican en correspondencia a Cambios de Segundo Orden.

En consecuencia se identifica el concepto de *sistema equilibrado* en contexto de deficiencias interaccionales familiares como efecto resiliente del sistema familia en correspondencia con los Cambios de Primer Orden, y se desarrolla el siguiente índice numérico:

### ***Componente de Cohesión:***

$$(\% \text{ No Comprometida Real} - \% \text{ No Comprometida Ideal}) + (\% \text{ Estructurada Ideal} - \% \text{ Estructurada Real}) + (\% \text{ Aislada Ideal} - \% \text{ Aislada Real}) + (\% \text{ Vinculada Ideal} - \% \text{ Vinculada Real}) = \text{Resiliencia de Cohesión}$$

### ***Componente de Flexibilidad:***

$$(\% \text{ Rígida Real} - \% \text{ Rígida Ideal}) - (\% \text{ Caótica Real} - \% \text{ Caótica Ideal}) + (\% \text{ Estructurada Ideal} - \% \text{ Estructurada Real}) + (\% \text{ Flexible Ideal} - \% \text{ Flexible Real}) = \text{Resiliencia de Flexibilidad}$$

**Resiliencia Total** = % Resiliencia de Cohesión + % Resiliencia de Flexibilidad

**Coefficiente Estandarizado:** (% Resiliencia total) x 0,5 + 50

C A M B I O S	<i>Siste- ma</i>	<i>Paradigma</i>	<i>Variables</i>	<i>Funcionalidad Extremos centrales</i>		Evaluación	
	1°	<i>Intra</i>	<i>Curvilíneo Circumplejo</i>	<i>Flexibilidad</i>	+		-
2°	<i>Inter</i>	<i>Lineal</i>	<i>Cohesión Flexibilidad</i>		<i>Poco</i>	<i>Mucho</i>	Longi- tudinal

Los valores positivos y negativos bajos se re-escalan por la conveniencia de no trabajar con números negativos y facilitar la comprensión de esta transformación lineal.

Los valores negativos de resiliencia familiar en la muestra de hijos por año que cursan en EGB, convertidos de 0 a 100, se re-escalaron los valores en positivos, por una conveniencia interpretativa y para evitar trabajar con números negativos. (Tabla 11, Anexo I)

### ***b. Rendimiento Académico***

#### **Índice de rendimiento académico grupal**

Rendimiento académico grupal neto es igual a:

$\% \text{ de alumnos aprobados} - \% \text{ de alumnos con desempeño no satisfactorio} = \text{Rendimiento grupal neto.}$

### **Docentes**

Se hizo un estudio de frecuencias porcentuales de respuestas por rango de antigüedad docente.

La Jerarquización tanto de los problemas, como de las dinámicas y soluciones se ha hecho transformando las respuestas de los docentes a categorías comunes agrupando las respuestas en categorías de las distintas opciones.

En cada variable correspondiente a jerarquía de problema, se hizo un estudio de frecuencias porcentuales. Con estas frecuencias porcentuales se agrupó a todas estas categorías provenientes del cuestionario y en función del porcentaje asociado con el que venían se hizo un ranking de aparición.

Con este ranking de aparición se hizo un cuadro comparativo integrado de Problemas, Dinámicas y soluciones. En el mismo se puede apreciar como una misma categoría aparece ranqueada en las 3 variables antedichas.

## ANEXO II RESULTADOS

**Tabla 1**  
**Muestra de padres e hijos**  
**según valores de Faces III**  
**Porcentajes**  
**Padres n = 289**  
**Hijos n= 621**

DIMENSION	COHESION	rel. no comprometida		rel. aislada		rel. vinculada		rel. entrelazada	
		real	ideal	real	ideal	real	ideal	real	ideal
SUJETOS	n								
Padres	289	1	0	1	1	2	1	96	98
Padres 7°	125	0	0	0	0	3	1	97	99
Padres 8° 9°	164	1	0	2	0	2	1	95	99
GBI Padres	136	1	10	1	30	2	37	96	22
GBII Padres	40	0	0	0	0	0	0	100	100
PBA Padres	113	0	0	1	0	0	0	96	99
Hijos	621	26	11	39	28	27	37	8	24
Hijos 7°	227	3	10	38	27	34	34	9	30
Hijos 8° 9°	394	21	12	30	29	17	38	7	21
GBI Hijos	382	35	10	38	30	27	37	8	22
GBII Hijos	82	35	18	38	31	23	33	2	16
PBA	157	20	9	39	20	30	36	9	34

**Tabla 1 (continuación)**

DIMENSION		FLEXIBILIDAD					
rel. rígidas		rel. estructurada		rel. flexibles		rel. caóticas	
real	ideal	real	ideal	real	ideal	real	ideal
11	1	29	18	35	31	25	44
12	9	35	20	32	28	21	43
10	4	24	17	37	33	29	45
10	7	25	16	37	25	21	51
2	2	35	20	12	7	47	70
10	8	36	22	31	32	20	38
11	6	23	25	34	14	31	54
12	8	21	15	34	27	50	50
8	6	19	13	25	24	23	57
13	7	34	16	25	25	27	51
8	5	21	11	39	22	30	61
7	6	18	11	30	26	44	57

**Tabla 2**  
**Tipos de familia percibidos por padres e hijos**  
**Porcentajes**  
**N= Padres 298 Hijos N= 621**

MUESTRA	n	Familia Real	Familia Ideal	Tipos de Familiar		
				Equilibrado	Rango Medio	Desequilibrado
Padres	289	X	X	39	42	<b>20</b>
				1	49	50
Hijos	621	X	X	39	40	<b>20</b>
				28	51	22
Padres 7°	125	X	X	3	76	21
				1	47	5
Hijos 7°	227	X	X	40	47	<b>13</b>
				29	44	26
Padres 8°-9°	164	X		2	60	37
Hijos 8° 9°	394	X	X	30	31	14
				27	10	22

**Tabla 3**  
**Tipos de familia por región**  
**Porcentajes**  
**N = Padres 289 Hijos N= 621**

MUESTRA		POR REGIÓN				
MUESTRA	n	Familia Real	Familia Ideal	Equilibrados	Rango medio	Extremos
GB1 Padres	136	X	X	4	62	33
				1	52	<b>46</b>
GB1 Hijos	382	X	X	40	44	15
				30	49	<b>21</b>
GB2 Padres	40	X	X		95	5
					27	<b>72</b>
GB2 Hijos	82	X	X	42	38	20
				19	61	<b>20</b>
PBA Padres	113	X	X	3	66	31
				1	53	<b>46</b>
PBA Hijos	157	X	X	37	46	17
				22	48	<b>30</b>

**Tabla 4**  
**Porcentajes de Deficiencias Interaccionales Familiares**  
**en Padres e Hijos**  
**Por región y curso**  
**n= Padres 289**  
**n= Hijos 621**

<b>Sujetos</b>	<b>n=</b>	<b>Deficiencias Interaccionales Familiares</b>
Padres	289	33
Padres 7°	125	32
Padres 8° 9°	164	34
GBI Padres	136	32
GBII Padres	40	37
PBA Padres	113	32
Hijos	621	19
Hijos 7°	227	18
Hijos 8° 9°	394	15
GBI Hijos	382	21
GBII Hijos	82	19
PBA	157	20

**Tabla 5**  
**Distribución de composición familiar,**  
**y estado civil y nivel de instrucción en padres**  
**Porcentajes**  
**N= 289**

Composición Familiar	Estado Civil						
	casad.	separ.	solt.	divorc.	viud.	concub	en parej
Cónyuge excluido/a o autoexcluido/a e hijos	88	3	5	2			1
Sólo hijos	69	7	10	5	8		
Hijos y abuelos		67	33				
Cónyuges e hijos	92		4			4	
Cónyuges e hijo único	100						

**Tabla 5 (continuación)**  
**Distribución de composición familiar**  
**y nivel de instrucción en padres**  
**Porcentajes**  
**N= 289**

<b>Composición Familiar</b>	<b>Nivel de Instrucción</b>							
	1º In-com	1º Com	2º In-com-pl	2º Com-pl.	3º In-com.	3º Com-pl	Univ. In-com	Univ. comp
Cónyuge excluído/a o autoexcluído/a e hijos								
Sólo hijos		25	4	43	2	17	2	7
Hijos y abuelos								
Cónyuges e hijos		33		67				
Cónyuges e hijo único	1	35		42		12		10

**Tabla 6**  
**Tabla de conversión de valores negativos de resiliencia**  
**del sistema familia y de deficiencias interaccionales familiares**  
**en valores positivos**  
**n= 621**

<b>GBI</b>	<b>Resiliencia del sistema familia (-)</b>	<b>Deficiencias Interaccionales</b>	<b>Resiliencia del sistema familia</b>
7º	<b>8,6</b>	22,1	<b>54,3</b>
8º	<b>-44,1</b>	18,7	<b>27,9</b>
9º	<b>-13</b>	19,5	<b>43,5</b>

<b>GBII</b>	<b>Resiliencia del sistema familia (-)</b>	<b>Deficiencias Interaccionales</b>	<b>Resiliencia del sistema familia</b>
7º	<b>-84,8</b>	15,3	<b>7,6</b>
8º	<b>-40</b>	20	<b>30</b>
9º	<b>-7,8</b>	23,9	<b>46,1</b>

<b>PBA</b>	<b>Resiliencia del sistema familia (-)</b>	<b>Deficiencias Interaccionales</b>	<b>Resiliencia del sistema familia</b>
7º	<b>-71,8</b>	19	<b>14,1</b>
8º	<b>-61,8</b>	20	<b>19,1</b>
9º	<b>-20,8</b>	20,3	<b>39,6</b>

**Tabla 7**  
**Relación entre familia real,**  
**estado civil y composición familiar en padres**

<b>Relación</b>	<b>Phi</b>	<b>p</b>
Familia real y estado civil en padres	.777	1%
Estado civil y composición familiar en padres	.499	1%
Estado civil y región en padres	.307	5%

**Tabla 8**  
**Relación entre familia real y familia ideal y región**  
**en padre e hijos**

<b>Relación</b>	<b>Phi</b>	<b>p</b>
Familia real y región en padres	.316	.05
Familia real y región en hijos	.271	.05
Familia real y familia ideal	---	---
Familia ideal y región en padres	---	----
Familia ideal y región en hijos	.277	.05
Familia ideal y composición familiar en padres	.617	.01

**Tabla 9**  
**Rendimiento Académico, Deficiencias Interaccionales Familiares y**  
**Resiliencia del Sistema Familia en hijos**  
**Por región y curso**

				<b>Porcentajes</b>	
				<b>Deficiencias Interaccionales Familiares</b>	<b>Resiliencia del Sistema Familia</b>
<b>Rendimiento satisfactorio</b>	<b>GBI</b>	7º	72	22	54
		8º	59	29	28
		9º	40	19	43
	<b>GB2</b>	7º	28	15	8
		8º	16	20	30
		9º	7	24	46
	<b>PBA</b>	7º	51	19	14
		8º	35	20	19
		9º	28	20	40
<b>Compensaron</b>	<b>GBI</b>	7º	70	22	54
		8º	72	29	28
		9º	69	19	43
	<b>GB2</b>	7º	3	15	8
		8º	9	20	30
		9º	19	24	46
	<b>PBA</b>	7º	3	19	14
		8º	20	20	19
		9º	20	20	40

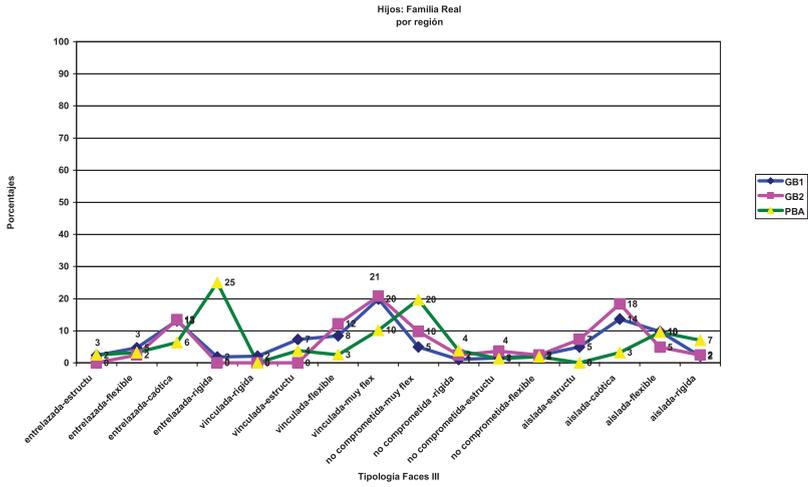
**Tabla 10**  
**Respuestas Docentes Jerarquizadas**  
**n=78**

Orden	PROBLEMAS	Orden	DINÁMICAS FAMILIARES	Orden	SOLUCIONES
1	Problemas familiares	1	Indecisos para responder	1	Indecisos para responder
2	Sistema educativo	2	Falta de apoyo a la tarea escolar	2	Sistema educativo
3	Sociedad	3	Problemas familiares	3	Responsabilidad
4	Responsabilidad	4	Falta de afecto	4	Respeto
5	Falta de límites	5	Responsabilidad	5	Buen Trato
6	Falta de afecto	6	Patriotismo	6	Problemas familiares
7	Socialización	7	Sistema Educativo	7	Sociedad
8	Falta de apoyo a la tarea escolar			8	Interés por el saber
9	Protección			9	Actos patrióticos
10	Interés por el saber			10	Falta de límites
11	Violencia familiar			11	Falta de afecto
12	Honestidad			12	Responsabilidad (Ley)
13	Respeto			13	Honestidad
14	Infraestructura edilicia			14	Infraestructura edilicia

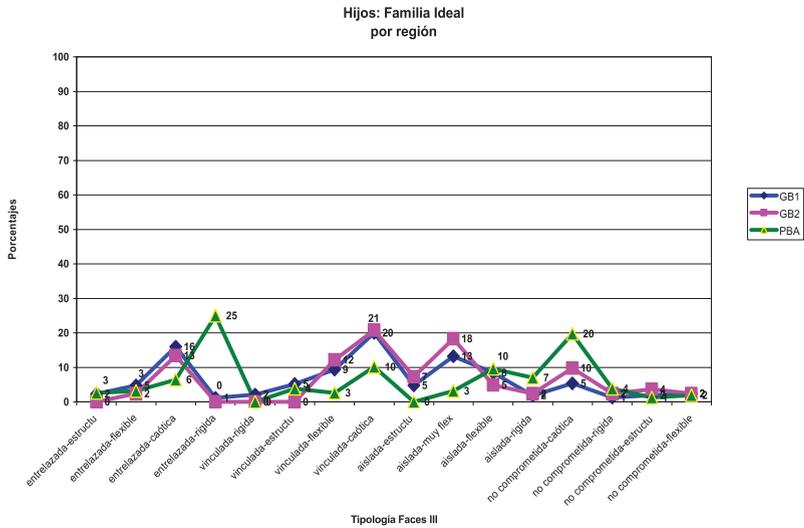
**Tabla 11**  
**Cuadro comparativo de respuestas Docentes**  
**según ranking aparición**  
**n=78**

<b>Opciones</b>	<b>Problemas</b>	<b>Dinámicas</b>	<b>Soluciones</b>
Problemas familiares	1	3	6
Sistema educativo	2	7	2
Sociedad	3	no	7
Responsabilidad	4	5	3
Falta de límites	5	no	10
Falta de afecto	6	4	11
Socialización	7	no	no
Falta de apoyo a la tarea escolar	8	2	no
Protección	9	no	no
Interés por el saber	10	no	8
Violencia familiar	11	no	no
Honestidad	12	no	13
Respeto	13	5	3
Infraestructura edilicia	14	no	14

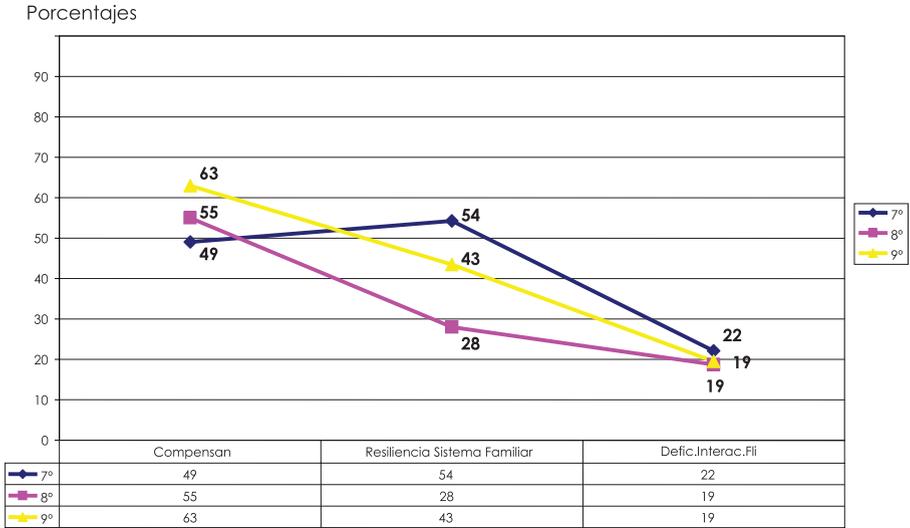
**Figura 1**  
**Hijos Familia real**  
**Por región**  
**N= 621**



**Figura 2**  
**Hijos Familia ideal**  
**Por región**  
**N= 621**



**Figura 3**  
**Comparación entre Desempeño Académico no Satisfactorio**  
**con Deficiencias Interaccionales Familiares**  
**y Resiliencia del Sistema Familiar**  
**Por región GB1 y curso**  
**N= 382**

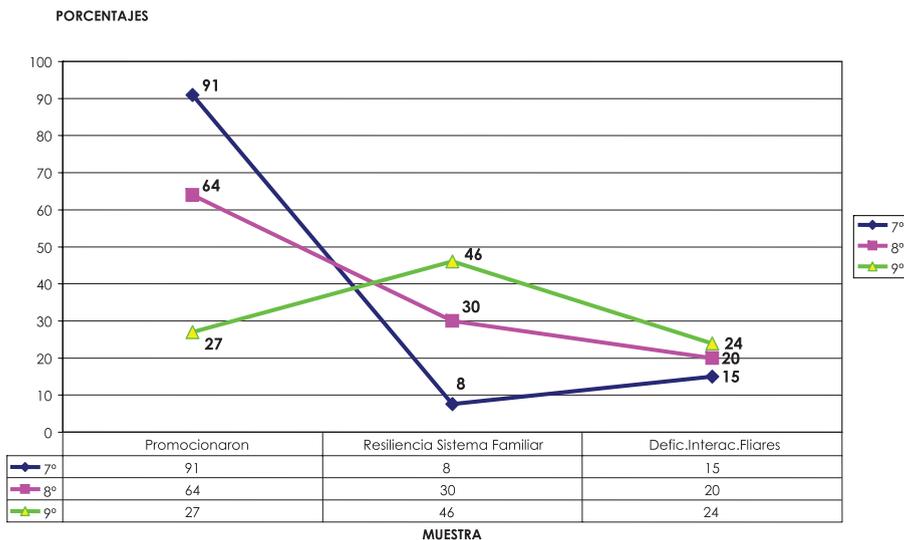


**Figura 4**

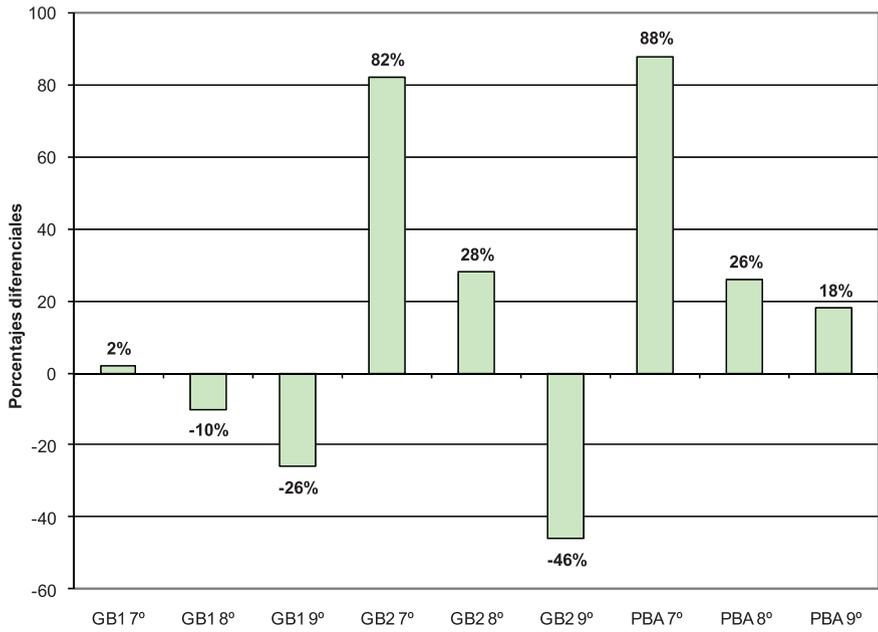
**Comparación entre Desempeño Académico Satisfactorio con Deficiencias Interaccionales Familiares y Resiliencia del Sistema Familiar**

**Región GB2 y Curso**

**N= 82**



**Gráfico n°1**  
**Rendimiento grupal**  
**Por región y curso**  
**n= 621**



## ESTADÍSTICAS DE LA ESCALA

**Tabla 1**  
**Faces III Primera parte (familia real) en padres**

ESCALA I parte			
PUNTAJE DIRECTO N 289			
FLEXIBILIDAD	COHESIÓN	Frecuencia	Porcentajes Válidos
20-24	41-45	4	1.4
25-29	41-45	1	0.3
10.19	41-45	1	0.3
30-50	41-45	1	0.3
10.19	10.34	1	0.3
20-24	46-50	79	27.3
25-29	46-50	97	33.6
10.19	46-50	29	10.0
	46-50	1	0.3
30-50	46-50	71	24.6
20-24	10.34	1	0.3
25-29	10.34	2.	0.7
10.19	35-40	1	0.3
		<b>289</b>	<b>100</b>

**Tabla 2**  
**Faces III Segunda parte (familia ideal) en padres**  
**Frecuencia y Porcentajes**

<b>ESCALA II parte</b>			
<b>PUNTAJE DIRECTO n 287</b>			
<b>FLEXIBILIDAD</b>	<b>COHESIÓN</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentajes Válidos</b>
20-24		1	0.3
30-50		1	0.3
20-24	41-45	1	0.3
25-29	41-45	1	0.3
30-50	41-45	1	0.3
20-24	46-50	51	17.6
25-29	46-50	88	30.8
10.19	46-50	18	6.2
30-50	46-50	124	43.3
30-50	10.34	1	0.3
		<b>287</b>	<b>100</b>

**Tabla 3**  
**Porcentajes obtenidos por los adolescentes en flexibilidad y cohesión**  
**(Familia real)**

ESCALA I parte		PUNTAJE DIRECTO N 621	
FLEXIBILIDAD	COHESIÓN	Frecuencia	Porcentajes Válidos
20 a 24	41 a 45	35	5.6
25 a 29	41 a 45	59	9.5
30 a 50	41 a 45	58	9.3
10 a 19	41 a 45	19	3.2
20 a 24	10 a 34	43	6.9
25 a 29	10 a 34	45	7.2
30 a 50	10 a 34	51	8.2
10 a 19	10 a 34	23	3.7
20 a 24	46 a 50	6	1.0
25 a 29	46 a 50	16	2.6
30 a 50	46 a 50	24	3.9
10 a 19	46 a 50	2	0.3
20 a 24	35 a 40	58	9.3
25 a 29	35 a 40	93	15.0
30 a 50	35 a 40	62	10.0
10 a 19	35 a 40	27	4.3
		<b>621</b>	<b>100</b>

**Tabla 4**

**Porcentajes obtenidos por los adolescentes en flexibilidad y cohesión  
(Familia ideal)**

<b>ESCALA II parte</b>			
<b>PUNTAJE DIRECTO n 621</b>			
<b>FLEXIBILIDAD</b>	<b>COHESIÓN</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentajes Válidos</b>
20 a 24	41 a 45	32	5,2
25 a 29	41 a 45	58	9,3
30 a 50	41 a 45	124	20
10 a 19	41 a 45	14	2,3
20 a 24	10 a 34	12	1,9
25 a 29	10 a 34	15	2,4
30 a 50	10 a 34	33	5,3
10 a 19	10 a 34	8	1,3
20 a 24	46 a 50	14	2,3
25 a 29	46 a 50	30	4,8
30 a 50	46 a 50	99	15,9
10 a 19	46 a 50	7	1,1
20 a 24	35 a 40	30	4,8
25 a 29	35 a 40	52	8,4
30 a 50	35 a 40	82	13,2
10 a 19	35 a 40	11	1,8
		<b>621</b>	<b>100</b>

# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	7
Relación familia-escuela.....	14
Coincidencias .....	16
La enseñanza de los contenidos acerca de la familia .....	17
Significación lógica .....	18
Significación psicológica .....	18
Los docentes y la reforma educativa .....	19
Temas relevantes para una mejora.....	20
La relación como contrato psicológico .....	21
<b>Capítulo I. El sistema familia y el sistema escuela</b>	
Cambio de paradigmas .....	23
Centralidad de la persona .....	25
La perspectiva antropológica.....	26
Persona: complejidad y complementariedad .....	26
Persona sentido y significado.....	27
Persona y sociedad .....	28
Familia .....	28
Familia y desarrollo humano .....	29
Coincidencias y divergencias.....	29
Familia y crisis.....	30
Educación: rol de la familia y de la escuela.....	31
Socialización y construcción del yo .....	32
Socialización primaria .....	33
Escolarización y socialización.....	34
Implicancias del proyecto educativo.....	34
Enseñanza acerca de la familia.....	36
La escuela .....	37

Rol institucional .....	38
La interacción entre la familia y la escuela.....	38
La docencia: vocación y responsabilidad .....	39
La perspectiva sistémica .....	40
Familia y escuela: una mirada sistémica .....	40
La familia como sistema .....	40
El sistema familiar y el hijo.....	41
Sistema escuela .....	42
Desempeño académico satisfactorio o insatisfactorio.....	42
Influencia de los sistemas abiertos .....	43
El sistema escuela y el alumno .....	43

## Capítulo II. La familia desde el modelo circumplejo

El Modelo Circumplejo .....	47
Cohesión del sistema familiar .....	49
Flexibilidad del sistema familiar.....	49
Flexibilidad y cambios en el sistema familiar.....	50
Características de los niveles .....	51
Estilos de relaciones familiares de la dimensión flexibilidad .....	51
Estilos de relaciones familiares de la dimensión cohesión .....	52
El Modelo Circumplejo de Sistemas Maritales y Familiares de Olson .....	54
Similitud con otros modelos .....	55
El Modelo Circumplejo y los sistemas amplios.....	56
Sistema familiar y cambio de primer orden.....	56
Sistema familiar y cambio de segundo orden .....	57
Familia-escuela .....	57
El proyecto educativo institucional .....	58
Implicancias para el hijo y alumno.....	58
Problemas y tendencias .....	59
El mesosistema familia escuela.....	60
Resiliencia del sistema familiar: fortaleza oculta.....	65

## Capítulo III. Relación familia-escuela

Características de la muestra.....	68
En padres.....	71

En hijos .....	71
Deficiencias interaccionales familiares.....	72
Resiliencia Familiar .....	73
Resiliencia familiar y deficiencias interaccionales .....	76

#### **Capítulo IV. Debilidad aparente del sistema familiar**

Creencias acerca de la función de la familia .....	80
Desde la mirada del docente .....	80
Dinámicas familiares percibidas por docentes .....	86
Aportes.....	88
Implicancias docentes .....	89
El docente y la familia .....	90
La escuela actual.....	90
Cambio de mirada (resiliencia) .....	93
Desempeño académico .....	94

#### **Capítulo V. Aportes para pensar el sistema-escuela**

¿Un mesosistema resiliente?.....	104
Escolarización y proyectos personales.....	105
Aportes al proyecto institucional.....	107
Aporte de la resiliencia del sistema familia .....	109

#### **Capítulo VI. Aportes y recomendaciones**

Aportes.....	111
Recomendaciones .....	112
Para comprender el sistema familia .....	112
Para la capacitación docente.....	113

#### **Referencias bibliográficas**

Libros .....	115
Artículos de revistas.....	130
Documentos.....	135
Referencias electrónicas .....	136

<b>Procedimiento Estadístico</b>	
a. Familia .....	139
Tipo de familia según paradigma Olson .....	139
Índice de resiliencia del sistema familia grupal .....	140
Componente de Cohesión: .....	142
Componente de Flexibilidad: .....	142
b. Rendimiento Académico.....	143
Docentes .....	143
<b>Anexo: Resultados.....</b>	<b>145</b>

---

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken  
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires  
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300  
E-mail: info@dunken.com.ar  
www.dunken.com.ar  
Agosto de 2009