



Universidad
Católica del
Uruguay

Facultad de Psicología

Representaciones sociales de los maestros respecto a las
configuraciones familiares de los alumnos.

Su variabilidad contextual en el caso de niños que logran promoción con matices
de sobresaliente

Tesis presentada para obtener el título de
Magíster en Psicología Educacional
por

Graciela Plachot González

Tutora: Prof. Dra. María del Lujan González Tornaría

Octubre 2016
Montevideo Uruguay

TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos

Resumen

Introducción.....1

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1: FAMILIAS Y RENDIMIENTO ESCOLAR

1.1. Diálogos que resitúan la familia.....	6
1.2. Configuraciones Familiares.....	10
1.3. Desarrollo del niño, configuraciones familiares y rendimiento.....	12
1.4. Entornos bioecológicos de desarrollo: creencias y representaciones.....	22

CAPÍTULO 2: REPRESENTACIONES SOCIALES Y EDUCACIÓN

2.1. Diálogos para su conceptualización.....	26
2.2. Estructura Roles y funciones.....	29
2.3. Incidencia de las RS en las prácticas docentes... ..	31
2.4. RS de la familia en lo escolar.....	33
2.5.La formación como escenario de dialogo para las RS.....	36

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO

CAPÍTULO 3: DECISIONES METODOLÓGICAS

3.1. Problema.....	43
3.2. Objetivos.....	43
3.3. Preguntas de la investigación.....	44
3.4. Muestreo y participantes.....	44
3.5. Perspectiva metodológica.....	46

3.6. Técnicas e instrumentos.....	46
3.7. Procedimiento.....	49
3.8. Diseño y análisis de datos.....	49

CAPÍTULO 4: PRESENTACION Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Lo que los datos dicen.

4.1. Características sociodemográficas de la muestra.....	52
4.2. Datos de los dibujos y reactivo verbal.....	55
4.3. Datos de reactivo verbal.....	60

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN.

Diálogos de voces entre los datos y los autores

5.1. Mirada al cuestionario sociodemográfico.....	87
5.2. Mirada al dibujo y el relato ampliado.....	88

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.

Datos que responden y datos que preguntan.....	104
LISTA DEREFERENCIAS.....	113
Anexos.....	127
a. Instrumento.....	128
b. Cuestionario sociodemográfico.....	129
c. Consentimiento institucional.....	130
d. Consentimiento personal.....	131

**Lista de Tablas de elaboración propia
(Sistematizaciones conceptuales y presentación de datos)**

Tabla 1. Sistematización del concepto de familia.....	9
Tabla 2. Configuraciones familiares.....	11
Tabla 3. Configuración y rendimiento.....	20
Tabla 4. Sistematización de estudio de docentes de la provincia de Sevilla.....	35
Tabla 5. Centros educativos participantes en la investigación.....	44
Tabla 6. Datos de los dibujos.....	53
Tabla 7. Sistematización dibujo por caso y por centro.....	58
Tabla 8. Código MQDA por caso.....	59
Tabla 9. Código MQDA referencia de frecuencia por código.....	60

Lista de Figuras

Figura 1. Distribución etarea de la muestra.....	52
Figura 2. Departamento de origen.....	53
Figura 3. Estado Civil.....	53
Figura 4. Ámbitos de inserción.....	54
Figura 5. Niveles en los que trabaja.....	54
Figura 6. Años de ejercicio.....	55
Figura 7. Horas de jornada laboral.....	55
Figura 8. Caso 1.....	55
Figura 9. Caso 2.....	56
Figura 10. Caso 3.....	56
Figura 11. Caso 4.....	56
Figura 12. Caso 5.....	57

Figura 13. Caso 6.....	57
Figura 14. Caso 7.....	57
Figura 15. Organizador Grafico del análisis.....	62

Lista de Cuadros de datos Comparativos por centro

Cuadro 1: Integración Familiar.....	64
Cuadro 2: Escolaridad padres.....	66
Cuadro 3: Trabajo materno.....	67
Cuadro 4: Ser Ste.....	69
Cuadro 5: Hacer Ste.....	72
Cuadro 6: Jefaturas.....	74
Cuadro 7: Soportes Extrafamiliares.....	75
Cuadro 8: Participación Familiar.....	78
Cuadro 9: Similitud de curriculum.....	80
Cuadro 10: Participación de la escuela.....	81
Cuadro 11: Los deberes.....	83
Cuadro 12: Cognición.....	84
Cuadro 13: Conductas del niño.....	85
Cuadro 14: Afectividad.....	86

Agradecimientos

Cerrar este proceso formativo es una gran satisfacción personal. La formación de posgrado, requisito imperioso del crecimiento académico y de la profesionalización, es un escenario por momentos difícil de articular con otros espacios vitales laborales y familiares que se van construyendo en los trayectos de vida. Sin lugar a dudas llego aquí hoy por los apoyos que en este recorrido han oficiado de andamios en mis aventuras académicas. Investigar nos aproxima a otras formas de comprender y relacionarnos con el conocimiento. Restablece diferentes tiempos de elaboración y construcción teórica donde los otros actores de la formación juegan roles jerárquicos en las dimensiones del pensamiento del investigador.

Otra tutora, que desde la disposición y rigurosidad orientó el trabajo académico con huellas de humanidad poco frecuentes, desde la exigencia acompañando el proceso en relaciones pedagógicas de confianza y cuidado mutuo.

Otros del andamiaje de gestión académica, desde el rol de la Coordinación de la Maestría, con una puerta abierta continua a la flexibilidad responsable de los trayectos en posgrado, sensibles a lo singular de cada estudiante.

Otros compañeros docentes e investigadores de la UdelaR, que preguntaron desde sus curiosidades como veníamos avanzando, alentando siempre a la continuidad y el trabajo sostenido.

Otros múltiples interlocutores, el grupo de pesquisa de la Universidad Federal Rio Grande Del Sur; los compañeros de formación de la Universidad San Carlos de Guatemala, los estudiantes de mis aulas, quienes acompañaron con preguntas y aportes a lo que se estaba descubriendo.

Otros de lo cotidiano familiar, los que nunca me dejaron renunciar a cerrar este proceso...

A ellos, *mis –otros: Gracias...*

Resumen

Este estudio permitió comprender las representaciones sociales que los maestros tienen en relación a las configuraciones familiares y cómo éstas se conjugan en la evaluación del rendimiento de los niños que logran matices de sobresaliente, en el primer año de su ciclo escolar. La relevancia de preguntarnos acerca de las RS de los maestros respecto a la diversidad familiar y al logro académico de los niños reside en la necesidad de revisar el criterio de sentido común, que actualmente opera y circula en el sistema educativo.

Se realizó un abordaje cualitativo, en un estudio exploratorio y descriptivo desarrollado en tres centros educativos privados de la capital que responden a la definición de una muestra intencional de cualidades contextuales diversas. Los resultados dan cuenta de comportamientos hegemónicos en las configuraciones de los casos relevados, primando la configuración de la familia integrada por dos adultos, mujer y hombre, uno o dos hijos, de clase media, con niveles educativos mayoritariamente terciarios y todos insertos en el sistema laboral. Otros componentes de las representaciones de la familia del niño que logra matices de sobresaliente como los modelos y estilos parentales presentan comportamientos enunciatorios, en tanto admiten la circulación de ideas entre los individuos de un grupo. Asimismo también se presentan en los datos comportamientos polémicos de las representaciones respecto al trabajo materno, en aceptación y resistencia de su compatibilidad con el desarrollo del niño. Las variables contextuales de cada centro educativo como unidad de análisis no afectan las representaciones de los docentes respecto de las configuraciones familiares y presentan relativa incidencia en la constitución de otros componentes de las representaciones. Se pueden abordar convergencias atendiendo a variables sociodemográficas de ciclo vital y de desarrollo de los sujetos que participaron del estudio.

Palabras Clave: Configuraciones familiares, docentes y representaciones sociales.

Abstract

This study enabled to understand the social representations that teachers have in relation to the family configurations and how they are bring into play in evaluating the performance of children who get outstanding scores in the first year of their school career. The relevance of the question us about teachers's RS, in relation to the family diversity and academic achievement of children consist in the need to revise the criterion of common sense, which currently operates and circulates in the educational system.

A qualitative approach was used in an exploratory and descriptive study developed in three private schools in the capital city. The results show hegemonic behaviors in the configurations of the surveyed cases, prioritizing the family configuration formed by two adults, woman and man, one or two children, of middle class, with mostly tertiary educational levels and all of them embedded in the labor system.

Other components of the representations of the child's family that gets outstanding scores as models and parenting styles have enunciating behaviors, inasmuch as let the circulation of ideas between individuals in a group. Also, the data presents controversial behaviors of the representations, in relation to the representation of maternal work, acceptance and rejection of its relationship with the child's development.

The contextual variables of each school, as the unit of analysis, does not affect the representations of family configurations and present relative incidence in the establishment of other components of the representations. The convergences can be approached taking into account sociodemographic variables of life cycle and development of the participants that formed the intentional sample of research.

Key words: family configurations, teachers and social representations.

Introducción

Este estudio buscó conocer las representaciones sociales que los maestros tienen en relación a la diversidad familiar y cómo éstas se conjugan en la evaluación del rendimiento de los niños que logran matices de sobresaliente, en el primer año de su ciclo escolar. Para ello se abordó como objeto de estudio la variabilidad contextual de las Representaciones Sociales (en más RS) de los maestros, en tres centros educativos. Se buscó situar la temporalidad de estas representaciones; si coinciden o no con la pluralidad actual y si predomina en las representaciones sociales alguna configuración familiar específica en el logro académico con matices de sobresaliente. Se prestó especial atención metodológica a la variabilidad de los datos de campo en cada territorio, como forma de aportar a las discusiones teóricas actuales en torno al comportamiento contextual de las RS.

Los cambios de la modernidad fueron deconstruyendo la impronta de un modelo hegemónico en las formas en que se constituyen los agrupamientos sociales llamados familia, donde matrimonio, heterosexualidad, consanguineidad, distribución de roles por variables de género, hijos en común y coexistencia en un mismo espacio físico se naturalizaban como dimensiones trascendentes para su definición. El reconocimiento del pluralismo en las formas de lo familiar, está legitimando territorio y socavando el entramado jurídico que protegía un único modelo de familia. Se logró pasar de una configuración monolítica de la familia a otra pluralista, en la que se dan variadas modalidades de articular la vida familiar- legitimadas en lo social y reguladas en lo jurídico (Palacios & Rodrigo, 1998).

Discusiones actuales en nuestro país, como la del matrimonio igualitario (Ley 19075), la de reproducción asistida (Ley 19167) y las adopciones monoparentales (Ley 18590), son aristas de lo judicial que parecen anunciar nuevas escenas para la escuela como institución y para los actores educativos que en ella se desarrollan. Estas nuevas regularidades jurídicas pueden dar visibilidad a las composiciones familiares que llegan al sistema educativo.

La educación en paradigma de inclusión dio lugar a rupturas en el aula que habilitaron la coexistencia de variados entornos socioculturales. Políticas socio-educativas actuales como los planes de apoyo a poblaciones vulnerables del Ministerio de

Desarrollo Social, en convenio con otras estructuras sociales (Plan de Emergencia Social, de Equidad, Puentes, Jóvenes en Red, etc.) transforman las aulas en caleidoscopios multiculturales de historias familiares y de heterogeneidades que deben relacionarse con la institución en general y el maestro en particular. Familias ensambladas, reconstruidas, de jefatura monoparental, homoparentales, entre otras, son interlocutoras de la escuela y de sus actores, en nuevos desafíos de comunicación para el desarrollo de una relación entre familia y escuela saludable. Cabría preguntarse entonces, en estos momentos en los que la inclusión es una dimensión de la educación formal, la diversidad familiar ¿es también incluida en la escuela? (López, Morgado & González, 2008). Estos autores alertaban sobre esta dimensión en España, en una escuela que tradicionalmente ha dejado de lado lo diverso, asumiendo la homogeneidad de lo familiar.

La diversidad familiar debe dejar de ser una excepción para acercarse cada vez más a la norma, cambiando la familia modelo por los modelos de familia (Morgado, et al 2009). La escuela tiene relación con toda esta diversidad de modelos familiares, a través de los niños y niñas que crecen en ellos. Y este cambio ideológico resulta especialmente necesario si tenemos en cuenta sus implicaciones prácticas, ya que los prejuicios que suelen despertar las familias de configuración distinta a la convencional inciden en el grado y el tipo de apoyo social que sus miembros perciben, condicionando el funcionamiento de los hogares como entornos promotores del desarrollo psicológico (Menéndez, 2001).

Si bien la escuela no es la única institución social que forma ideas, representaciones y modelos de la familia, ocupa un rol jerarquizado en ese proceso, ya que representa la primera experiencia institucional que los niños viven fuera de su casa (González, 2008). Las familias pueden - o no - acudir a los servicios sociales, a los de justicia, o incluso a los de salud. Pero, en sociedades como la uruguaya, todas las familias en las que hay menores de edad tienen relación diaria y prolongada con la escuela. Ello lleva a plantear qué está haciendo la escuela en la actualidad y sobre todo, qué debe hacer ante esta diversidad que puebla sus aulas. Esta pluralidad parece ser negada desde lo educativo en el tratamiento de la familia, donde la fantasía de homogeneidad atrapa las nuevas versiones de lo familiar, silenciadas en los discursos y actuada en las acciones y decisiones de las escuelas y los maestros. La escuela debe asumir la responsabilidad de incluir lo diverso-familiar, para atender lo que algunos autores sugieren como cambios específicos, entre los cuales se encuentra la revisión de las

ideas de partida respecto a lo que es la familia (López, Díez, Morgado & González, 2008).

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici, de aquí en más TRS, resulta óptima para explicar y comprender cuestiones de la vida cotidiana escolar, formando parte de los debates contemporáneos acerca de las vinculaciones históricas entre individuo y cultura (Castorina et al, 2006). Los sujetos no actúan por determinación del contexto, sino en relación al mismo, siendo la TRS una opción para entender cómo el conocimiento del sentido común contribuye y opera en la construcción de lo complejo en las realidades educativas (Mirales, 2011).

Las investigaciones sobre la incidencia de las representaciones de los maestros en los trayectos académicos son objeto de estudio compartido por las ciencias sociales, educativas y psicológicas. La llamada “profecía auto cumplida” es una predicción que opera causalmente con las realidades que se construyen y en tanto expectativa predisponen las conductas de los sujetos hacia la veracidad de ésta, según demuestran los estudios realizados por Rosenthal y Jacobson (1968).

Por otra parte, los estudios que indagan las relaciones entre dimensiones de lo familiar y el desarrollo de los niños, desarrollo cognitivo y/o rendimiento escolar, son relevantes para comprender los antecedentes del problema. Desde un enfoque socioeducativo, algunos aportes empíricos han profundizado en las RS de los maestros referidas al fracaso escolar y la inteligencia de los alumnos, aportando en la comprensión del impacto en las prácticas, las decisiones y las acciones (Kaplan, 1997).

El estudio realizado para esta Tesis de Maestría se inscribe en el proyecto de investigación: La relación familia-escuela: perspectivas y formación de profesores brasileiros y uruguayos (González & Wagner, 2011), que fuera aprobado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay y la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES) de Brasil. Integrada a este proyecto, en el marco del proceso de formación personal y de elaboración de la tesis, se usufructuó una beca de formación de posgrado en la Universidad Federal de Rio Grande del Sur (UFRGS) participando durante un trimestre del Equipo de Investigación Dinámica de las Relaciones Familiares a cargo de la Dra. Adriana Wagner. La revisión de los discursos docentes permite identificar huellas heredadas de la modernidad sobre la instauración de la noción de familia nuclear como modelo

natural hegemónico de la sociedad moderna, en tanto abre paso a discursos sociales emergentes orientados a la construcción de nuevas configuraciones de familia que expresen la vivencia social (Araque & Rodríguez, 2007).

Con esta tesis se pretende generar insumos para la formación de los maestros a partir de la reflexión de sus representaciones sobre las configuraciones familiares en niños que logran la promoción con matices de sobresaliente.

La formación de grado de los docentes, está en la agenda política de discusión de nuevas institucionalidades, lo cual puede abrir oportunidades de revisión social en la formación de estos actores relevantes en los procesos de subjetivación y socialización. Si bien los planes de estudio para la formación de maestros han transformado sus mallas curriculares, no cuentan aún con la jerarquización de lo familiar como referente conceptual complejo de sus prácticas. La construcción de espacios de reflexión sobre las representaciones sociales que de lo familiar circula y su incidencia en los logros de matices de sobresaliente en el primer año de Primaria, deviene un ámbito de desarrollo profesional jerarquizado para la escuela, el maestro y sus prácticas.

La tesis se organiza en dos secciones y seis capítulos. Comienza con el desarrollo del marco conceptual organizado en dos capítulos. El primero se basa en una aproximación al estado del arte sobre la temática de las familias y el rendimiento escolar. El segundo discute sobre el concepto de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas docentes. La segunda parte de la tesis propone en los capítulos restantes la metodología, resultados del estudio empírico y discusión de los mismos la luz del marco teórico. Se finaliza con las conclusiones, donde se retoman los objetivos propuestos, se jerarquizan los logros del estudio y algunas líneas para profundizar en la investigación sobre el tema abordado, atendiendo a las limitaciones del diseño y los instrumentos.

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1

FAMILIA Y RENDIMIENTO ESCOLAR

1.1. Diálogos que resitúan lo familiar

La literatura da cuenta de múltiples disciplinas que desde perspectivas diferenciadas y complementarias han aportado a la producción de conocimientos en torno a la familia, siendo objeto de análisis de la sociología, la antropología, la economía, la demografía, la educación, la psicología social y clínica, entre otras (Palacios & Rodrigo, 1998).

La discusión entre defensores y detractores de lo familiar es clásica en la literatura a nivel internacional, al decir de González, Vandemeulebroecke & Colpin (2001). Palacios & Rodrigo (1998) proponen explícitamente correrse de los discursos de aparente crisis de la familia, afirmando que esta connotación deviene del impacto que en los observadores produce el surgimiento de fenómenos novedosos en relación con la familia. Situar la vista en horizontes más amplios e históricos da la impresión de que la familia como organización y agrupamiento tiene su supervivencia asegurada. Más que de crisis, se puede hablar de una reestructuración de papeles a lo largo del ciclo vital de la familia, que abre a un conjunto de transformaciones, definiendo configuraciones en las que subyacen determinantes multifactoriales de diverso orden (Suárez, 2001).

En sociedades cada vez más diferenciadas, el significado de lo familiar, las prácticas de crianza y los sentidos de la infancia - entre otros objetos sociales - son constructos que desmienten la existencia de un universo homogéneo. Mirados ontológica y filogenéticamente, estos cambios no parecen tan innovadores. Palacios & Rodrigo (1998) proponen esto, al historizar lo familiar en una perspectiva comparativa con otras especies y recuperar sus raíces históricas, haciendo foco en sus formas de organización. Esta mirada permite re-conocer algunas de las configuraciones actuales de la familia occidental en antiguas culturas mediterráneas, particularmente en el imperio romano, varios siglos antes de la era cristiana. El análisis de la familia y de la vida familiar en esas culturas deja en evidencia la valoración de lo privado, la regularización de situaciones de separación, divorcio y adopciones, así como la variabilidad de pautas educativas según la edad.

La temporalidad en lo familiar parece haber provocado cambios de gran magnitud, que afectan dimensiones sociodemográficas (número de hijos, tiempo de convivencia de

padres e hijos, postergación del matrimonio) y organizativas (número de hogares multifamiliares, uniones consensuales, divorcios y familias reconstituidas). Los contextos de cambio familiar (trabajo de la mujer, movimiento feminista, y cambios legales, entre otros) presentes en el macro sistema, impactan en nuevas formas de los micro sistemas familiares, en particular generando variabilidad en la nupcialidad, la estructura de los hogares, la cohabitación, la edad del matrimonio, la endogamia regional (según variables culturales), el número de personas solteras, la forma religiosa y civil del matrimonio, la emancipación familiar de los jóvenes, la evolución de la natalidad, los hijos nacidos de madres no casadas, el divorcio, las segundas nupcias y las familias monoparentales (Palacios & Rodríguez, 1998).

Rapoport & Rapoport (1982) citados en Araque y Rodríguez (2007) identifican dimensiones que definen la diversidad familiar. Momento histórico, cultura, clase social, organización interna producto de patrones laborales y ciclo vital son las variables que producen la diferencia.

Por su parte Paredes (2003) habla de la segunda transición demográfica, fenómeno social relacionado a cinco indicadores: baja en el nivel de la natalidad, disminución de la mortalidad infantil, incremento de divorcios o separaciones y aumentos en las uniones libres y de los hijos fuera del matrimonio.

Los datos del INE, 2012 describen en Uruguay:

- descenso de los índices de natalidad y mortalidad infantil
- aumento de los divorcios y los nacimientos fuera del matrimonio
- si bien se constata que el porcentaje ha disminuido en los últimos treinta años, la estructura del hogar nuclear continúa siendo predominante, llegando casi al 60 %
- aumentos de los hogares unipersonales y extendidos
- los incrementos en los divorcios, también parecen relacionarse con una mayor presencia de familias monoparentales (18%) y uniones consensuales
- la gran mayoría de los adultos que se divorcian no vuelven a casarse y las nuevas parejas acuerdan unión libre.
- descendieron notoriamente la cantidad de casamientos, siendo además esta opción postergada en la edad de las personas
- la tasa de fecundidad es mayor en el interior del país que en la capital (2.7 y 2.2)

- se postergó la edad de la maternidad en la mujer, con un promedio de 2.5 de hijos nacidos vivos a los 49 años de edad.

Cabella (2007) inscribe la situación de las familias en Uruguay acompañando cambios globales que anuncian miradas tras-culturales en el tema. Los cambios profundos que en los últimos 20 años se perciben responden fundamentalmente a dos variables: las variantes en la conformación-disolución de las parejas y el envejecimiento de la población. La baja en porcentajes de matrimonios, incremento en divorcios y creciente número de uniones libres o consensuales son indicadores de estas variabilidades en el sistema. En estudios posteriores, esta misma autora realiza un estudio comparativo con datos del censo 1996 y 2011, y sus hallazgos refieren a la caída de la fecundidad, de los hogares extendidos y de las parejas con hijos, conjuntamente se da el aumento del nacimiento fuera del matrimonio, de hogares uniparentales y parejas sin hijos (Cabella, Fernández & Prieto, 2015)

Profundizando en la comprensión de lo que se entiende por familia, se realizó una sistematización (Tabla 1) que permite conocer la variabilidad de las definiciones que en tres décadas la literatura fue abriendo para pensar lo familiar. Ponen acento en el ciclo vital, su función educativa, la enculturación, la protección de los débiles, relativizan la cohabitación, hablan de la sexualidad permitida, visibilizan las relaciones entre sociedad y familia hasta arribar a la apertura de las orientaciones sexuales y las legalidades que centran la especificidad de la familia en la estabilidad del vínculo.

Tabla 1. Sistematización de las definiciones de familia (autoría propia).

Autores	Definiciones
Palacios y Rodrigo (1998)	Familia como grupo social, donde las relaciones que se establecen entre sus miembros están mediatizadas por la misión educativa de los adultos a los niños para la madurez como personas, en una atmósfera de cariño, implicación emocional y compromiso mutuo duradero. Si bien jerarquiza la dimensión educativa, estos autores explicitan la construcción de un enfoque-evolutivo- educativo, que contemple peculiaridades de lo familiar como escenario de desarrollo de todos los sujetos que la componen, en la singularidad de sus ciclos vitales. Es un contexto que influye sobre sus miembros al mismo tiempo que éstos contribuyen con sus características en la configuración de estos contextos.
Gimeno (1999)	Grupo familiar constituido por personas que viven bajo un mismo techo, o bajo dos techos o aún sin techo, donde existen lazos afectivos, de intimidad y se protege sobre todo a los más débiles.
Lozano et al (1999)	Particular grupo humano en él coinciden en convivencia personas adultas que están por una parte, en proceso de alcanzar su propia identidad y madurez personal y, por otra, a su vez, tienen que implicarse en moderar las naturales diferencias de capacidad y de habilidades que poseen los miembros más jóvenes de dicho grupo
Lujan (2000)	Proyecto relacional que no hace referencia necesariamente a la consanguinidad, sino más bien a un contexto de aprendizaje que conecta a sus miembros con los valores socialmente aceptados, a través de un proceso de enculturación el cual consiste en la transmisión de representaciones y valores colectivos, indispensables para el desarrollo y la adaptación del ser en sociedad. Sera proyecto de existencia en común a partir de un proyecto educativo compartido con relevante compromiso emocional. Escenario intergeneracional que deviene contexto de desarrollo de todos los integrantes en tanto red de apoyo para transiciones y crisis.
Vidal (2001)	Agrupación humana primordial, piedra angular de la estructura social y cultural; el lugar donde se construye la cultura: se afianzan las creencias y los valores cognitiva, normativa y emocionalmente en un solo proceso que trenza las tres legitimaciones. La familia efectúa no sólo la socialización primaria de los hijos sino que también establece marcos en los que se configuran los sistemas de interacción y de construcción de identidades de los adultos.
Satir (2002)	Único grupo social que en breve tiempo pasa por múltiples cambios, tales como: la concepción, el embarazo, el nacimiento, la aparición del lenguaje en los hijos, la escuela, la aparición de los maestros, la adolescencia, la independencia fuera del hogar, la menopausia y la andropausia, el climaterio, el rol de abuelos y finalmente la muerte de alguno de sus miembros. Es un sistema, donde cada parte tiene relación con las demás, de tal manera que cuando se presenta un cambio en una, provoca alteraciones en las restantes.
Gervilla (2008)	La unión de un hombre y una mujer, dos hombres o dos mujeres, casados por iglesia o por civil, o no casados, con una estabilidad permanente
Gonzalez Tornaría, Wagner y Saraiva (2015)	Un grupo de personas que conforman un sistema e interaccionan a partir de vínculos políticos, consanguíneos y afectivos entre otros, estableciendo redes de comunicación y mutua afectación.

Esta pluralidad no impide reconocer un núcleo básico en el concepto de familia que se centra en la existencia de un proyecto vital en común, duradero, donde se generan sentimientos de pertenencia e intensas relaciones de reciprocidad, dependencia e intimidad. Son estos criterios intangibles, relacionados con sentimientos, motivaciones y metas los fundantes del concepto de familia: interdependencia, comunicación e intimidad entre los adultos referentes, estabilidad entre quien cuida y quien es educado y el compromiso personal perdurable de los padres entre sí y con sus hijos. De estos

depende la calidad de vida familiar y las relaciones entre sus miembros, relegando a la periferia: legalidades, consanguineidades, número de miembros y distribución de roles. (Palacios & Rodrigo, 1998). Independientemente de las reinversiones de la familia estos mismos autores afirman que le competen las siguientes funciones:

- aportar a los hijos un clima de afecto y apoyo
- estimularlos
- tomar decisiones respecto a otros contextos de pertenencia que continuarán complementariamente sus procesos de socialización
- asegurar supervivencia, crecimiento y socialización en las conductas básicas de diálogo, comunicación y simbolización.

1.2 Configuraciones familiares y desarrollo

La literatura, por momentos, utiliza casi como sinónimos los términos estructura, formas, modelos y configuraciones para referirse a las dimensiones constitutivas de lo familiar. De todos ellos, se trabajó con las configuraciones familiares, en el entendido que las mismas aluden a un conjunto de elementos y personajes que componen los núcleos familiares, sus arreglos y disposiciones; donde los aspectos de la subjetividad que significan la convivencia son una variable de relevancia. Consanguineidad y parentesco coexisten con afinidad, cohabitación y solidaridad ampliando el enfoque biológico y legal. Las diferenciamos de las llamadas estructuras familiares, que connotan la organización de la configuración en tanto conjunto de exigencias que delimita las formas por las cuales los miembros de la familia interactúan. Son reglas que orientan los patrones de funcionamiento que se activan en la interacción de los miembros del sistema familiar, organiza relaciones de poder, contratos de convivencia y límites en cada grupo familiar, totalmente independiente de su configuración (Gonzalez Tornaría, Warner & Saraiva, 2015).

Tabla 2. Configuraciones familiares. Sistematización de autoría propia.

CONFIGURACIONES FAMILIARES			
Según la permanencia del sistema conyugal			
Originales	Son los grupos familiares que se mantienen desde el inicio de la relación	Con estado civil de casados	
		En unión libre	
Con vínculos de disolución	Son grupos familiares en los cuales el sistema conyugal se disuelve	Con estado civil de divorciados	Pueden o no cohabitar, dependiendo de variables económicas.
		Sin divorciarse legalmente, suelen denominarse como separados.	
Según la presencia del sistema parental			
Monoparentales	Grupos familiares con jefatura de uno de los padres.	Pueden ser producto de variadas situaciones sociales (pérdidas, divorcios, elección propia)	Pueden variar en los aspectos jurídicos de la tenencia.
Nuclear	Ambos padres cohabitan y son progenitores de los hijos que educan.	La distribución de los roles y las inserciones en el sistema laboral, imprimen variabilidades en esta configuración. Recientemente se han estudiado características de estas familias siendo ambos progenitores profesionales de carreras que demandan mucho dedicación laboral (Wagner, 2001).	
		Según cohabiten con otros integrantes del meso-sistema:	
		Extensa	Múltiple
		Con abuelos	Con otros familiares (tíos, primos)
Según se establezcan posteriores a la disolución de los vínculos conyugales			
Re-constituidas	Familias que se establecen al instalarse un nuevo sistema conyugal.		
Ensambladas	Cohabitan el nuevo sistema conyugal, con el sistema fraterno, que puede tener hijos de los sistemas conyugales anteriores y propios.		
Según variables relacionadas a la sexualidad (orientación)			
Homosexuales	Serán agrupamientos donde es sistema conyugal se conforme por dos sujetos del mismo sexo		
Heterosexuales	Serán agrupamientos donde el sistema conyugal se conforme por dos sujetos de sexo opuesto		
Según perspectiva jurídica			
Matrimonio	Serán configuraciones hetero u homosexuales en las cuales la pareja opta por casarse		
Unión consensuada	Configuraciones hetero u homosexuales, con o sin vínculo de convivencia, donde no se tramita ninguna acción jurídica para la estructura familiar.		

Según el origen de los hijos (posibilidades de procreación)	
Adoptivas	Nucleares o monoparentales, se definen por ser los hijos adoptivos
De inseminación artificial	Nucleares o monoparentales, heterosexuales u homosexuales, se definen por ser sus hijos producto de fertilidad asistida.
Biológicas	Nucleares o monoparentales, se definen por sus hijos biológicos.

Quiroz (2000) propone una tipología de la diversidad familiar que amplía las perspectivas, sumando a las ya expuestas los hogares unipersonales, y los hogares colectivos. Los hogares unipersonales remiten a una configuración unipersonal, personas que viven solas y no comparten la vivienda. Surge por opción o necesidad, independientemente de su situación afectiva, lo que no excluye el desarrollo de relaciones eróticos-afectivas. Es frecuente en personas solteras, viudos o ancianos y crece en grupos poblacionales que han vivido procesos de conyugalidad y parentalidad, prevaleciendo en los estratos altos de la sociedad. Por otra parte, los llamados hogares colectivos o domésticos remiten estrategias de sobrevivencia donde las personas están unidas voluntariamente para aumentar el número de ingresos económicos. No hay claridad en el tipo de relaciones que media entre sus miembros, y en cada caso se establece por concertación. Este tipo de configuraciones pueden o no incluir vínculos de autoridad, de poder, de solidaridad, sentimentales o sólo presentarse uno de ellos; siendo lo que las define la relación económica de sus componentes.

Gimeno (1999) por su parte, define la familia percibida como las personas a quienes cada sujeto considera familia en sentido próximo, con quienes se comparten vínculos de intimidad, afecto y confianza más allá de distancias, tiempos y lazos de consanguinidad.

1.3. Desarrollo del niño, configuraciones familiares y rendimiento escolar

El interés por comprender el desarrollo psicológico infantil en el seno de las familias no convencionales ha motivado múltiples estudios que hoy son cuestionados por algunos investigadores en tanto evidencian prejuicios sociales hacia dichas familias que condicionan los resultados obtenidos (Menéndez, 2001). Los mismos partían de una supuesta problemática que connotaba la familia convencional como la forma de convivencia normal y más deseable. Por lo tanto, cualquier opción diferente era visualizada como incompleta, problemática, anormal o como “situaciones patológicas”

(Simón, González y Triana, 1998). Existe consenso en pensar que dificultades en la estructura familiar para el establecimiento de fronteras y límites entre los subsistemas que componen la familia son independientes de las configuraciones de la misma (González, et al, 2015).

Investigaciones recientes concluyen que lo que incide en el desarrollo psicológico infantil son las relaciones que se establecen dentro de la familia, las funciones que ésta cumple y cómo las cumple. Una situación económica acuciante, relaciones emocionales y afectivas alteradas, escasez o ausencia de apoyo extrafamiliar, son condiciones relevantes para las relaciones y funciones de la familia. Los datos empíricos concluyen que si la dinámica familiar incluye relaciones estables, un ambiente regular y predecible, pautas educativas que aporten afecto y límites claros y estables para el comportamiento; las medidas de desarrollo de los niños y niñas que crecen en ellas son similares, con independencia de que la familia sea o no convencional (Simón, et al, 1998).

Dos vertientes se definieron en los esfuerzos de dar respuesta al análisis de la influencia familiar en el desarrollo, las que hacen énfasis en la observación y descripción de escenarios cotidianos educativos en los que los niños crecen, y la que se centran en detalles de diadas padres -hijos captando su valor estimulador (Palacios & Rodrigo, 1998).

Un enfoque sociocultural del desarrollo permite entenderlo en relación a la cultura y sus consecuencias en el aprendizaje. Entiende el desarrollo humano como resultado de la interacción del individuo con su medio sociocultural en un momento histórico, siendo la cultura la responsable del conocimiento y de las formas de construirlo. La línea natural del desarrollo permite comprender la maduración biológica que los miembros de una especie transitan, determinada por la herencia genética y los procesos biológicos elementales. La línea social y cultural del desarrollo será producto de las experiencias sociales y culturales que se le brindan al individuo, responsable de aparición de procesos psicológicos superiores, característicos de lo humano (Wertsch, 1988). En el niño, la línea biológica será la que se mire desde los procesos de maduración y crecimiento, mientras que la cultural se relaciona a procesos de apropiación y dominio de recursos culturales, relacionando desarrollo y aprendizaje desde el inicio de la vida. Atender articuladamente a ambas líneas deriva en una concepción dialéctica del aprendizaje, donde el desarrollo está vinculado al contexto. Este desarrollo mediado social y culturalmente da protagonismo a los contextos, vuelve al desarrollo humano un desarrollo cultural contextualizado con cambios

universales y cambios producto de los grupos humanos específicos (Bronfenbrenner, 1987). Desde esta perspectiva, escuela y familia serán contextos de aprendizaje y apropiación de objetos culturales, donde la educación en tanto aprendizaje en contextos formales tiene un rol inherente al desarrollo.

En lo que refiere al rendimiento escolar en particular se ha investigado que en los primeros tramos escolares depende de tres factores: capacidades intelectuales, experiencias en el hogar y experiencias en la escuela, siendo el medio ambiente escolar un contexto importante del logro educacional en tanto imprime variantes en las experiencias al brindar oportunidades educativas diferentes. (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Tiramonti & Ziegler, 2008, entre otros, en Pascual, 2010) Se ha dado prioridad al rendimiento escolar, (el éxito y fracaso) con predominio de los aspectos cognitivos en el desarrollo del niño y también en el rendimiento escolar. Deviene así una línea de investigación especialmente desarrollada en naciones industrializadas y urbanizadas de habla inglesa, de variada perspectiva metodológica y teórica. Estas investigaciones se caracterizaron por ser muy selectivas en el foco de atención, concentrándose en la familia nuclear y en las relaciones que en ella se podrían dar, afirmando todas, explícita o implícitamente la relevancia de la influencia poderosa y perdurable que ejerce la familia en los niños y el impacto decisivo de las primeras experiencias en el aprendizaje (Pascual, 2010).

La escuela exige al niño incorporar nuevas relaciones interpersonales que requieren determinados comportamientos cognitivos y de socialización en tanto estudiante, apelando para ello a los recursos logrados en el contexto familiar. Investigaciones interculturales dan cuenta de que las diferencias en los logros educacionales comienzan a presentarse ya en los primeros años de la escolarización, lo que nos permite pensar en la incidencia de múltiples factores además de la educación formal (Stevenson y Baker, 1987). La temprana diferenciación en los logros desplaza la relevancia de lo escolar formal hacia las familias, lo que ya Coleman afirmaba en 1996, junto a otros investigadores, al concluir que las diferencias entre las escuelas no era tan relevante en la determinación del logro como las variables familiares. Contradictoriamente a lo expresado por estos estudios, investigaciones llevadas a cabo en veintitrés países en desarrollo afirman que en los países más pobres, las variables que mejor explicaban la variabilidad del rendimiento educacional eran las relacionadas a la calidad del sistema educativo (Heyneman & Loxley, 1983).

1.3.1. Tradiciones investigativas dicotomizadas

Las tradiciones investigativas que han dominado los estudios interdisciplinarios de la familia y la escuela pueden situarse en dos líneas diferenciadas: las estructurales y las socioculturales. Numerosos y relevantes trabajos pusieron acento en las variables estructurales (desde perspectivas sociológicas) de la familia, que descriptivamente se relacionaron al desarrollo cognitivo de los niños (evaluado en términos de Cociente Intelectual), tamaño de la familia, sexo del niño, orden y tiempo entre nacimientos (Belmont & Marolla, 1973), Belmont, Stein y Susser (1975), Lytton y Romney (1991), en Pascual (2010). Otros autores se ocuparon de dimensiones más culturales como educación, nivel socio económico (NSE) y raza (Laosa (1978), (1980), (1981); Lesser, Fifer y Clark (1965); Mc Gillicuddy-Delisi (1982); Thomas (1971) y Tulkin, (1968). En Pascual (2010)

La creciente inserción de las madres en el ámbito laboral también ha sido tema de análisis en referencia al desarrollo cognitivo de los niños, llegando estas investigaciones a diferentes resultados que vuelven inconsistentes los efectos del empleo materno sobre el desarrollo de los niños. El empleo materno, por sí mismo, no es beneficioso ni negativo para el desarrollo de los niños; parece estar fuertemente asociado a variables culturales, contextuales y estructurales que matizan su incidencia (Gottfried et al, 1995). Esta variable tiene aspectos relevantes a continuar indagando ya que la mayoría de los estudios, realizados en gran medida en EEUU, parecen haber considerado variables dicotómicas. Estudios posteriores, también en EEUU, concluyen que durante el primer año del niño es cuando más incide la inserción laboral de la madre. En consonancia con los estudios anteriores, vuelven a marcar el Nivel Socio Económico y la educación de los padres como factores que inciden, aunque el factor más importante es la calidad de las interacciones; lo que los padres hacen y no lo que son en términos de educación y clase social (Cleveland & Krashinsky, 2003). A esta línea se suman las investigaciones acerca del tipo de apego y la resolución de tareas, donde se observó que los niños con vínculos de apego seguro tenían mejor nivel cognitivo-lingüístico y sus madres resultaban más hábiles a la hora de apoyar en las tareas (Meins, 1997).

De esta forma, en la literatura empiezan a primar variables socioculturales que ponen acento en el entorno y en las relaciones que se dan entre los miembros de la familia. A efectos de esta investigación cobró especial relevancia los estudios que indagan en relación a las creencias de los padres y su impacto en las estrategias de crianza. Cada

familia posee creencias explícitas e implícitas que condicionan el pensar y el sentir de sus integrantes, y regulan los vínculos intra e inter sistémicamente. Las experiencias en la crianza son resultado de las creencias y desde ellas se diseñan las estrategias, desestimando el carácter azaroso de las decisiones parentales (Vidal, 2001).

Las creencias intervienen aumentando o disminuyendo los efectos que la educación de los padres o el nivel socio económico tienen sobre la conducta de los mismos. El estudio de las creencias de los padres fue direccionado en primera instancia al desarrollo socio emocional de los niños; pero las investigaciones actuales revierten esta tendencia hacia enfoques de énfasis cognitivista, que relacionan los factores socioculturales al desarrollo de las habilidades cognitivas (Pascual, 2010). Este enfoque sostiene que la adquisición de habilidades en los niños se produce en determinadas condiciones sustentadas por los estilos de socialización. Estas condiciones se asientan en creencias, percepciones, expectativas y estilos de enseñanza de los padres. La visión del hijo, la percepción de su competencia y de los estándares que debe lograr son parte de estas creencias relevantes. Los trabajos de Stevenson y sus colaboradores (1987) aportan también a esta idea. Los padres que creen que la habilidad innata es el requisito más relevante en el éxito escolar, están menos dispuestos a esforzarse que los padres que creen que el éxito es dependiente del esfuerzo, mostrándose menos receptivos a estimular actividades relacionadas al rendimiento escolar. Llegan a cuestionar si es necesario dedicarle más tiempo después de la escuela al aprendizaje, en aquellos niños que han demostrado escasa capacidad personal, estando incluso más abiertos a recibir de la escuela un juicio de bajo nivel de rendimiento. (Pascual, 2010).

Baumrind (1971) identificó tres estilos de control parental: permisivo, democrático y autoritario según la forma de establecer reglas y estilos de sanción que se dan en la crianza. La influencia de los estilos parentales sobre el desarrollo cognitivo ha sido objeto de análisis de numerosas investigaciones, confirmando que padres con estilo democráticos son más sensibles a las necesidades de orientación de los hijos brindando ayudas más efectivas que facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas (Casarín & Uriarte, 2004).

En estudios comparativos de Stevenson (1992) entre madres orientales (chinas y japonesas) y occidentales (norte americanas) se concluye que las madres estadounidenses a diferencia de las orientales aceptaban la existencia de limitaciones impuestas por capacidades innatas en los niños, tenían una visión más optimista del

sistema educativo y se mostraban menos motivadas a mejorar la calidad de la educación de sus hijos estando también sus hijos más satisfechos que los estudiantes orientales con los logros y el trabajo escolar que venían realizando.

También se estudiaron las concepciones parentales mediadoras entre la conducta del niño y su reacción frente a la misma, considerando que permitirían explicar y predecir la calidad de los procesos educativos que se dan en la familia. Al hablar de calidad en las concepciones se hace referencia a la complejidad de los razonamientos de los padres sobre los hijos, lo que inevitablemente lleva a analizar la paternidad y las relaciones padres – hijos (González, Vandemeulebroecke & Colpin, 2001). Si bien la cultura y la sociedad inciden en estas concepciones, las mismas devienen en gran medida de la experiencia de los padres en relación a la paternidad y maternidad, atravesada por cómo ellos experimentaron e interpretaron las concepciones de sus propios padres.

La relación entre el rendimiento escolar y el proceso de socialización familiar, evidencian currículos educativos familiares que pueden favorecer o limitar el desarrollo escolar del niño y su rendimiento. Conforman el currículum educativo de las familias las rutinas presentes entre padres e hijos, la interacción y la comunicación afectiva. Transmitido implícitamente por los padres, es aprendido por los niños en forma no consciente y repercute directamente en su desarrollo (Martínez, 1996).

El currículum educativo familiar se construye en concepciones y creencias que inciden en la comunicación y la interacción, siendo su contenido de carácter generacional. A su vez, cada nueva generación mantiene y modifica componentes del mismo. Las familias poseen un determinado y único currículum del hogar que se transforma en marca de identidad y que permite diferenciar a una familia de otra (Rodrigo & Acuña, 1998).

Curbelo (2012) profundiza en la comprensión e identificación de modificaciones en el currículum educativo familiar durante el trayecto escolar. Una lectura transversal de algunas de las conclusiones de este estudio nos permitiría organizar el currículum en dos grandes franjas: los tres primeros y los tres últimos años del proceso de escolarización. Si bien algunas de las mismas son variables que responden a la adecuación de las prácticas de crianza esperables en el crecimiento de los niños, otras denotan la incidencia cultural a desnaturalizar.

Pienda (2002) remarca la incidencia de lo familiar en el trayecto escolar, operando el ambiente familiar como obstaculizador o facilitador de los rendimientos académicos del niño. La implicancia familiar y la facilitación del aprendizaje dialogan a lo largo del ciclo escolar. Las funciones de la familia inciden en la adaptación escolar independientemente de la edad del niño, siendo muy marcada en los primeros años de vida la función de apoyo y sostén familiar.

Meyer (1980) afirma que si bien el desarrollo cognitivo es fundamental en el logro educativo del niño, el buen rendimiento educativo requiere de otros factores que le permitan moverse en el ámbito escolar. Estudios acerca del involucramiento de las familias en lo escolar encontraron que las madres con mayor nivel educativo estaban más informadas del comportamiento de sus hijos, tenían mayor contacto con los maestros y mayor predisposición a participar en actividades conjuntas con la escuela en pro de la mejora del rendimiento de los hijos. La edad del niño es importante en el grado de involucramiento, ya que al crecer los padres tienden a distanciarse de la ayuda que se les da; ya sea porque entienden que los niños tienen buen rendimiento, o porque se sienten con pocas competencias para acompañarlos.

Pascual (2010) concluye que el análisis de la literatura se centra en efectos de conductas paternas en los niños, con énfasis en aspectos cognitivos, asociados con escolarización y logro educacional, siendo vista la familia como ámbito de aprendizaje desde su resonancia a lo escolar y no tanto al proceso que en si misma se desarrolla. Si bien variables socio económicas como ocupación, ingreso y educación están asociadas a ventajas y desventajas educativas, el éxito educativo parecería deberse en mayor medida a la existencia de ciertas cualidades en la familia y no a ventajas materiales. Las diversas experiencias de los niños en lo intrafamiliar con las que llegan a la escuela afectan su habilidad para mantenerse en el ámbito escolar. Los factores socioculturales se superponen con los socioestructurales, en tanto los estilos de crianza y recursos personales de los padres están en parte determinados por su ubicación en el sistema social. Pascual profundizó en las variables familiares que afectan el desarrollo cognitivo y rendimiento educacional, con especial énfasis en el proceso educacional que se desarrolla dentro de la familia, en tanto contexto de relaciones múltiple y variable. Desde una perspectiva teórico sociocultural, usando estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas realiza un estudio longitudinal, durante diez años, recabando información sucesiva y sistemáticamente con cien díadas (madres -hijos), siendo visitados a: los 5 meses, 20 meses, 48 meses, y 10 años de edad, registrando los datos en variados instrumentos (filmaciones, cuestionarios

estructurados, entrevistas). Sus aportes van a resituar algunas ideas perdurables en lo educativo. Entre ellas la creencia que asocia pobreza con fracaso escolar, dado que los resultados de su investigación son contundentes al demostrar que existen variables socioculturales (representaciones y expectativas) que se expresan y actúan en los sistemas familiares e intervienen en el desarrollo cognitivo de los niños, acentuando o limitando los efectos positivos o negativos del contexto macro social. Contrariamente a sus hipótesis, encontró escasa asociación entre desarrollo cognitivo y rendimiento, visto desde las calificaciones de las maestras. En tercer lugar, también concluye que las relaciones entre el involucramiento familiar y rendimiento escolar interpelan creencias naturalizadas que relacionan el bajo rendimiento con la escasa atención que desde el hogar se da a las actividades educativas en tanto encontró en su muestra que los niños con mejor rendimiento escolar pertenecen a familias que expresan estar menos involucradas en las actividades de sus hijos.

Estos hallazgos presentan discrepancias con otras fuentes como los trabajos identificados por Rojas (2015) en su revisión bibliográfica sistemática. Rojas da cuenta de diez estudios realizados entre 2004 y 2012, nueve de ellos en EEUU y uno en Australia, donde se constata la mejora en el aprendizaje y del rendimiento escolar en áreas específicas de matemáticas, lectoescritura y comportamiento social, a través de diversas estrategias de participación entre familia, escuela y comunidad, miradas desde el modelo propuesto por Epstein (2005). Asimismo, la investigadora advierte de la limitación de esta revisión para afirmar la covarianza directa entre participación y rendimiento, en tanto los estudios no refieren a otros aspectos que puedan estar presentes del desarrollo emocional y cognitivo de los niños.

Curbelo (2012) presenta en su rastreo bibliográfico características familiares que estarían incidiendo positivamente en el rendimiento escolar del niño. Algunas de ellas se contradicen a las conclusiones de Pascual (2010).

- No presentan dificultades a nivel escolar los niños que provienen de familias que tienen en sus hogares libros, juguetes didácticos, y otros recursos que son utilizados para potenciar el nivel cognitivo del niño (Oliva & Palacios, 1996).
- El nivel de estudios de los padres, sobre todo el materno, es otra variable que se asocia positivamente con el desempeño académico (CEPAL, 1991).
- Los niños que fracasan en la escuela y los que llegan a tener éxito escolar tienen un uso y dominio del lenguaje diferente. El lenguaje más rico

y elaborado suele estar presente en familias de clase media y alta, siendo además similar al que se maneja en la escuela (Oliva & Palacios, 1996).

- Si las familias apoyan el aprendizaje en sus hijos y a la vez trabajan en conjunto con la escuela, las posibilidades de éxito académico en los alumnos será mayor.
- En las familias en que los niños se adaptan mejor a los requerimientos de la escuela los padres dedican tiempo y ayuda en relación a las tareas escolares. Cuanto más los padres supervisan y acompañan al niño a lo largo del ciclo escolar, mejores serán las posibilidades de éxito académico. (López et al, 2008).
- La implicancia de los padres en la autorregulación de sus hijos y las expectativas sobre el rendimiento académico se transforman en otro indicador positivo en el aprendizaje del niño (Pienda, 2002).
- También suelen asociarse al éxito escolar, las estrategias de socialización de carácter democrático en las familias. Niños educados democráticamente suelen tener mejor relación con sus compañeros de clase, mientras que los niños que son rechazados suelen provenir de hogares en donde las estrategias de socialización son autoritarias (Palacios; Hidalgo & Moreno; 1998). En la misma línea González, Vandemeulebroecke y Colpin, (2001) sostienen que existe una asociación entre las características pedagógicas estudiadas en diferentes configuraciones, el desarrollo de los niños en general y el cognitivo en particular

Tabla 3. Configuración y rendimiento. Sistematización de autoría propia

Datos empíricos	Fuentes
Hijos de madres solteras con dificultades económicas y baja formación académica tenían rendimientos académicos inferiores.	CEPAL (1991)
El mayor porcentaje de los niños que fracasan en la escuela (mayor índice de repetición) suelen pertenecer a familias monoparentales y familias reconstituidas	Katzman y Rodríguez (2005)
Las familias reconstituidas ubicadas por debajo de la línea de pobreza presentan el mayor porcentaje de niños con problema de extra edad escolar, situándolos en los rendimientos a nivel educativo más comprometidos	Katzman y Rodríguez (2005)
La estructura familiar y la composición de la misma suele asociarse al tiempo que el adulto dedica a las prácticas de crianza. Cuando los padres dedican más tiempo al cuidado y atención del niño/a mejor suele ser el rendimiento en la escuela. El número de hijos condiciona el tiempo y disposición paterna.	Katzman y Rodríguez (2005)
En hogares socio culturales más altos, la inestabilidad familiar incide en menor manera en el índice de repetición escolar	Filgueira (1996)
En las familias monoparentales a cargo de la madre el apoyo de la familia extensa se transforma en una estrategia de afrontamiento al estrés, fundamentalmente cuando el ciclo vital de la familia interacciona con la escuela.	Musitu y Cava (2001)
Familias de parejas de doble carrera, requieren mayores soportes de redes sociales en	Wagner et al

momentos del ciclo vital de los niños en edad escolar. Son valoradas y requeridas figuras como abuelos y otros familiares, junto la ayuda del trabajo doméstico en el funcionamiento de la familia.	(2007)
---	--------

Kaztman y Rodríguez (2006) afirman que dos características socioeconómicas de las familias uruguayas han probado ser importantes predictores de las variaciones en los rendimientos escolares de los niños. Se trata de las formas de constitución de las familias y el tipo y nivel de los recursos que poseen y movilizan. Los cambios profundos, que atraviesan hoy a las familias en ambas variables, afectan sus posibilidades para socializar a las nuevas generaciones.

Para profundizar nuestra comprensión acerca de los mecanismos que operan entre configuraciones y rendimiento, resulta indispensable atender a las variaciones de clases sociales, a través de las cuales se producen y reproducen las desigualdades sociales. Estos investigadores realizaron un estudio acerca de las formas de constitución de las familias pobres en las zonas urbanas de Uruguay y sus consecuencias en el rendimiento educativo de los niños. Buscaron caracterizar distintos tipos de familias, como fuentes potenciales del capital social que pueden movilizar los niños para la adquisición de recursos básicos para su desarrollo y su rendimiento educativo. Basados en la perspectiva teórica del capital social intrafamiliar, en tanto tejido social que hace a la calidad de los vínculos que los padres establecen entre sí y con sus hijos, sus estudios aportan singularidades de configuración y de rendimiento en lo urbano-pobre, atendiendo a las dimensiones que atraviesan sistémicamente la configuración. Tomando la variable extra edad para medir el rendimiento escolar, realizan un estudio que permite explicar la incidencia de la presencia de los padres en el hogar, las características de composición del hogar, la inestabilidad y los conflictos de pareja en el rendimiento. Logran así dar visibilidad a la complejidad de las configuraciones, constatando que los datos significativos dentro de una misma configuración están más sujetos a las variables socio-culturales que estructurales de lo familiar. Las familias reconstituidas, presentan indicadores comprometidos en tanto al rendimiento de los niños, pero los propios autores alertan que en estos contextos, estas configuraciones se corresponden más a las de las monoparentales de jefatura femenina, dada la inestabilidad y calidad del vínculo conyugal. Las configuraciones entonces no explicarán por sí mismas las dinámicas de las familias, ya que diferentes configuraciones pueden tener dinámicas similares e iguales configuraciones pueden diferir en sus dinámicas (Kaztman & Rodríguez, 2006).

1.4. Entornos bioecológicos de desarrollo: creencias y representaciones de los actores

Bronfenbrenner (1987) propone pensar el proceso de desarrollo humano situado en influencias de sistemas, de las más distales a las más próximas al individuo, configurando y definiendo un entorno ecológico donde acontece el desarrollo. El desarrollo se define como los cambios perdurables en el modo en que las personas perciben y se relacionan en sus ambientes que los moldean. La Teoría Ecológica estudia los ambientes en que las personas se desenvuelven, describe y analiza las influencias que los contextos y los sujetos pueden tener entre sí. Sus estudios se centran en dar respuesta a lo que el autor denomina ausencias de la psicología, en tanto poder describir empíricamente los entornos y procesos por los que estos afectan el desarrollo. También advierte que los vínculos de la familia con otros escenarios sociales serán fundamentales para potencializar el desarrollo del niño.

Para pensar el vínculo entre familia y escuela, se toma el concepto de participación que Parra (2004) propone en sentido amplio de la misma, en tanto implicación de grupos e individuos en acciones que los afectan, siendo esto en educación relacionado a la evaluación, desarrollo, gestión y planeación de los procesos formativos. Alfiz (1997) dirá que participar es intervenir con responsabilidad y compromiso, siendo desde esta mirada muy importante diferenciar los sentidos que la escuela atribuye a esas intervenciones. Entre las taxonomías y modelos desarrollados teóricamente para comprender este vínculo de relación entre ambos sistemas, se toma el propuesto por Epstein (2005) que atiende al trabajo colaborativo entre comunidad, familia y escuela para el desarrollo educativo de los niños, diferenciado seis niveles en el mismo: habilidades parentales, comunicacionales, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad.

En Uruguay la Ley General de Educación (N°18437) dedica un capítulo a la participación y sin hacer referencia a la taxonomía de Epstein nombra a los actores de la misma, sin delimitar estrategias y acciones que fundamenten el modo y tipo de participación, mas allá de la definición de los Consejos de Participación, en los cuales define objetivos y conformación (Rojas, 2015). Estas normativas jurídicas no logran muchas veces su impacto en la cotidianidad de las gestiones y son interpeladas en sus fundamentos conceptuales por las representaciones y creencias que cada actor educativo tiene sobre lo que es participar, cuando y quienes deben hacerlo.

Los entornos bioecológicos definen cuatro tipos de sistemas seriados en diferentes niveles que conforman el ambiente ecológico y guardan entre sí una relación inclusiva:

- microsistema- representa el sistema ecológico más próximo al individuo, comprometiendo el sistema de relaciones entre éste y su ambiente inmediato en que se desenvuelve. La familia en tanto microsistema, se compondrá a su vez por tres subsistemas: pareja, padres e hijos y hermanos, relacionados jerárquicamente entre sí. Por su parte la escuela, también se puede analizar en tanto a subsistemas que la componen, desde las relaciones con maestros y compañeros que en ella acontecen, entre otras.
- mesosistema-refiere a relaciones entre dos o más microsistemas en los que la persona participa de manera activa. Estas interrelaciones definirán influencias contextuales de un sistema a otro. Hace referencia entonces a las interconexiones influencias y solapamientos recíprocos entre microsistemas en los que el sujeto participe (microsistema familiar y microsistema escolar por ejemplo).
- exosistema-comprende estructuras sociales formales e informales que aunque no contengan a la persona en desarrollo afectan lo que acontece en el microsistema (familia extensa, condiciones laborales, amistades. etc). La existencia del tejido de exosistemas y la forma en que el mismo funcione condiciona oportunidades de potencialidad y/o de inhibición de las propias características del microsistema familiar, en el crecimiento de todos sujetos que la componen en general y de los niños en particular, para el desarrollo de sus funciones.
- macrosistema-en tanto sistema más distal respecto al individuo incluye los valores culturales, situaciones, creencias y acontecimientos históricos que definen a la comunidad en que es sujeto vive pudiendo afectar otros sistemas ecológicos de referencia y pertenencia.

Si bien es el mesosistema la esfera de relacionamiento de dos microsistemas, en este caso escuela y familia, será el macrosistema el que contemple las representaciones sociales que circulan y atraviesan todos los sistemas, sus interacciones y actores; actor –maestro para este estudio.

Bronfenbrenner y Ceci (1984) citado en Bronfenbrenner (1985), reformulan el modelo a la Teoría bioecológica, en la cual el desarrollo se entiende como fenómeno de cambio y continuidad de las características biopsicológicas del ser humano, en sus

expresiones individuales y colectivas. Se condiciona por las características biológicas (incluyendo genéticas) y del ambiente inmediato y remoto, inscripto en una continuidad de cambios que a través del tiempo los sistemas experimentan. El modelo teórico se conforma por la serie proceso-persona-contexto y tiempo. El cronosistema contempla la dimensión temporal, cambios y estabilidades que afectan los otros sistemas del modelo.

Se delimitan cuatro propiedades del entorno ecológico que favorecen el desarrollo humano. La primera y segunda refieren a la disponibilidad de adultos para adquirir progresivamente nuevas conductas y a la posibilidad de realizar lo aprendido sin esa tutela adulta, son complementarias y deben darse las dos en cada escenario o contexto. La tercer propiedad remite a la influencia de otros en tanto soporte y estimulación de los sistemas evolutivos y la cuarta se orienta a las formas de interconexión entre contextos que faciliten su funcionamiento para el desarrollo. Los soportes de terceros favorecían la estabilidad del desarrollo de los hijos sin afectar notoriamente sus conductas ante situaciones de cambio de configuración. Las relaciones entre los escenarios en que el niño participa como hogar y escuela y que aspiren estimular la efectividad evolutiva en cada contexto, es un objeto de estudio aún no desarrollado en profundidad desde la perspectiva de este autor. (Bronfenbrenner, 1985)

Entre los contextos que la familia debe elegir para sus hijos se encuentra jerarquizada normativamente la escuela. La escuela hereda, entre sus mandatos constituyentes la tarea de homogeneizar lo diferente. En cierta manera, la creación del sistema público vareliano, buscaba volver iguales aquellos que no tenían las oportunidades, gesto de construcción social que también puede ser pensado contradictoriamente como una violenta homogeneización de lo diverso. (Pascual, 2010).

La familia se ve llamada en esta interacción a volver a lograr la estabilidad y acomodación en tanto sistema, relacionándose con una escuela que demanda la reorganización de los tiempos, la definición del acompañamiento del niño en su procesos de aprendizaje, la definición de actitudes frente a las calificaciones escolares, entre otros cambios (Minuchin y Fishman, 2004).

Bronfenbrenner (1985) expresaba la preocupación de una progresiva alienación de las últimas dos décadas de la escuela americana como escenario de desarrollo del niño. Por fuera de las comunidades, con recursos humanos que no siempre residían en la zona, amurallada en edificios impersonales y grandes, la escuela se fue aislando del

hogar y dificultando el logro de actividades en conjunto con la familia, el conocimiento profundo y sostenido de ambos sistemas. Por dentro del sistema escolar, se acentúa esta alienación en grupos segregados de niños, con poca permanencia e identidad local y escolar. Se configura así una suerte de mundo infantil, al que solo acceden un tipo de adulto, el maestro, muy similares entre sí, delimitando un escenario vital poco diverso y ajeno al mundo exterior para el que está preparando al niño.

La ilusión de homogeneidad atraviesa lo escolar, en el diseño de sus dispositivos, los programas escolares, el uso de túnicas y/o uniformes, las listas de materiales, los forros de los cuadernos, etc. Igualdad que debe oscilar continuamente en el hacer del maestro con la comprensión de la otredad en lo singular de su existencia. También la familia es mirada comparativamente con representaciones de lo familiar que socialmente generaron matrices culturales en cada uno de nosotros. Los contextos de cambio familiar presentes en el macro sistema, impactan en nuevas formas de los micro sistemas familiares, en particular generando variabilidad en la nupcialidad, la estructura de los hogares, la cohabitación, la edad del matrimonio, la endogamia regional (según variables culturales), el número de personas solteras, la forma religiosa y civil del matrimonio, la emancipación familiar de los jóvenes, la evolución de la natalidad, los hijos nacidos de madres no casadas, el divorcio, las segundas nupcias, y las familias monoparentales. Microsistemas familiares que recíprocamente fueron también impactando en el macrosistema, imponiendo hasta presionar para su regulación y reconocimiento legal (Palacios & Rodrigo, 1998).

Araque y Rodríguez (2007) sostienen que es un error creer que existe un modelo único de familia, que se transformó a consecuencia de la actuación de factores exógenos, siendo que en las sociedades se dan siempre, con distintos grados de vigencia, diversos modelos familiares de lógica interna disímil. Su comprensión permitirá conocerlos con criterios científicos que se diferencien de los ideológicos que habitualmente tienden a descalificar o ensalzar exageradamente los mismos.

CAPITULO 2

REPRESENTACIONES SOCIALES Y EDUCACIÓN

2.1. Diálogos para su definición conceptual

Concebida desde la Psicología Social de Moscovici, la perspectiva teórico - metodológica de las RS se consolida como un discurso con objetos teóricos propios, conceptos y procedimientos que se ajustan adecuadamente a lo educativo y sus dimensiones constitutivas: lo político, lo jerárquico institucional y los usuarios, actores sujetos de la comunidad. Su carácter interdisciplinario se potencia en la plasticidad conceptual; condición que también favorece diferentes tipos de acercamientos. Esta plasticidad facilita la comprensión del carácter social, histórico y simbólico de las relaciones sociales en los espacios educativos, donde el actor educativo es un sujeto dinámico que da forma a lo que proviene de afuera y, conjuntamente, se forma (Jodelet, 2011).

La tesis doctoral de éste autor, profundiza en la naturaleza del pensamiento social, introduciendo la noción de RS al dar cuenta de cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social. Moscovici, va a cambiar el foco de lo individual a lo colectivo. Según él (1979, p 33), las RS son “sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio”.

Moscovici (1979) manifiesta que las representaciones sociales son un:

Corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p. 18)

Propone revertir el rol de observador y laboratista por los escenarios de los contextos de la vida cotidiana. Rompe radicalmente con el dualismo objeto-sujeto, ya que afirma que en la interacción entre ambos, nunca existe un solo sujeto (S), intervienen otros a los que llama alter (A), que guardan además relación con el objeto. La triada entonces va a funcionar en la descodificación de lo real, con primacía de la relación entre S-A,

en tanto mediadores del proceso de construcción del conocimiento. Este conocimiento se relaciona con fenómenos complejos, generados en circunstancias diversas, en construcciones multideterminadas por las relaciones sociales y culturales. Los S serán seres que piensan autónomamente, producen y comunican constantemente representaciones a otros; elaborando entre estos otros-alter, “filosofías” no oficiales que influyen en sus decisiones, formas de educar y elaborar planes (Araya, 2002).

Las RS se relacionan al sentido común, sentido que prima en las estrategias de comunicación e interacción de los sujetos en sus grupos; atraviesan la construcción de la realidad cotidiana, imponiéndose como una explicación extendida y determinante de los intercambios sociales (Mora, 2002). Es un saber diferenciado y complementario al saber científico. Estas transformaciones entre saber científico y saber ordinario, están continuamente presentes en lo escolar y lo profesional. Las RS de enseñantes y aprendientes operan como facilitadores u obstaculizadores de los procesos, en función de los valores, creencias, lenguajes e identidades que sus grupos de referencia imprimen. El sentido común contempla una forma específica de conocimiento: el conocimiento ordinario, socialmente construido y comparado en un grupo particular. Se apoya en experiencias de las personas y opera como una especie de grilla de lectura de la realidad, que orienta su acción cotidiana. Jodelet afirma que devienen punto de intersección entre lo psicológico y lo social; forma de conocimiento específico que, en tanto saber de sentido común, se compone por contenidos de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Designa así una forma de pensamiento social que refiere a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan, y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás (Jodelet, 2011).

Toda representación es una organización de imágenes (figuras) y lenguajes (expresiones) que son o se convierten en comunes, corriéndose de la percepción pasiva de la representación fotográfica. Es una imagen apropiada y reconstruida dentro de un contexto social, que no se inscribe de manera idéntica y mecánica en grupos y sujetos, ya que está mediada por la integración singular, en las condiciones socio-históricas y culturales particulares de cada sujeto (Mireles, 2011).

Las RS son producciones mentales y construcciones simbólicas que se crean y recrean en las interacciones; modalidades particulares del conocimiento que elaboran comportamientos y comunican entre los sujetos, construyendo realidades cotidianas, compartibles, colectivas y subjetivas. Devienen saberes contextualizados, producidos

histórico-socialmente en situaciones locales, a partir de las experiencias, conocimientos y conductas de los actores inscritos a esos lugares sociales. Son producto y productores de subjetividades que se vuelven visibles en la implicación de roles en los espacios institucionales, culturales y profesionales de cada maestro. Las experiencias varían en tiempos y contextos, lo que afecta a las RS, dando lugar a cierta variabilidad en las interpretaciones. Conforman sistemas cognitivos en los que se puede reconocer creencias, estereotipos, valores y normas que orientan actitudinalmente lo cotidiano. A su vez, también son sistemas de códigos, principios interpretativos que definen conciencia colectiva, instituyentes de límites y posibilidades en la forma en que los sujetos interactúan con el mundo (Araya, 2002).

Si bien los sujetos van a elaborar su propia visión de la realidad, esto no significa que esa elaboración sea un proceso individual e idiosincrásico. Las referencias y pertenencias de los sujetos a grupos y categorías sociales atraviesan esas visiones, la elaboración de lo real, generando miradas compartidas e interpretaciones similares de los acontecimientos. Su dependencia de la comunicación social, contribuye a producir y mantener una visión de grupo, social, cultural, profesional, familiar. Esta visión opera de evidencia para leer el mundo, clasificar, e interpretar conductas que subyacen a las acciones (Jodelet, 2011).

Constituyen motivos de justificación y crítica de acciones propias y ajenas, que no son de simple construcción, ya que devienen de apropiaciones individuales de información cultural, complejos conocimientos de membresía social, usados estratégicamente y reflexivamente en la vida cotidiana y los espacios públicos (Rodríguez, 2011). La escuela en tanto práctica social y sus maestros como sujetos de acción, se debe una continua revisión de las representaciones sociales que operan y justifican las acciones docentes en las consecuencias que las mismas tienen en el desarrollo del niño en general y en el aprendizaje del alumno en particular.

Si bien, generalmente las RS y la TRS son habladas en singular, deberían pluralizarse ante la complejidad y diversidad que se fue dando a este campo de conocimiento, jerarquizando en sus teorizaciones diferentes enfoques en ambas. Retomando la compilación editada por Deaux y Philogene (2001), Rodríguez (2007) va a proponer inferir 5 aproximaciones teóricas predominantes en Europa y continuadas por investigadores latinoamericanos. Estas aproximaciones se van a constituir en vías conceptuales y metodológicas que distinguen jerarquías diferentes en contenidos:

antropológicas, interpretativas, dialógicas, estructurales y de toma de posición, (además del enfoque inaugural de Moscovici).

Para este estudio, interesa la aproximación vinculada a los trabajos de Jodelet como figura representativa. Inaugura una perspectiva antropológica al campo, en sus investigaciones sobre cuerpo y locura. De fuerte diálogo interdisciplinario, articula lo individual y lo colectivo y profundiza en la determinación social del saber del sentido común. Muy exigente en términos metodológicos, abre a una comprensión profunda y en múltiples perspectivas de los fenómenos. Corriente proclive a abordajes interdisciplinarios, a estudios cualitativos en una visión construccionista de la realidad, aportando una profunda sociogénesis de las RS, en su función social, elaboración discursiva y carácter dinámico. Este enfoque también se conoce como procesual (Rodríguez, 2007).

Buscando consensuar aspectos que atraviesan las diferentes perspectivas desde las cuales se abordan las RS, Jodelet (2011), va a proponer elementos básicos en la plasticidad conceptual que definirían las cualidades de las RS en todos los autores que trabajan el concepto:

1. remiten al sentido común
2. se generan y comparten socialmente
3. están compuestas por significaciones, imágenes, valores, ideas y creencias
4. permiten a los actores interpretar y actuar lo cotidiano
5. son orientadoras y guías de las acciones y relaciones otorgando sentidos prácticos a las interacciones
6. se invisten como conjuntos de elementos constitutivos de la vida social, incluyendo funciones que posibilitan interacciones con el mundo y los otros

2.2. Estructura, roles y funciones de las RS

Se pueden diferenciar dos aspectos en la estructura de las RS; el figurativo y el simbólico. El primero representado por imágenes, íconos y/o figuras que vienen a la mente en el momento en el que se nos pide que describamos el objeto de la representación, opera de concreción que auxilia la recuperación y manutención del objeto en el pensamiento. El aspecto simbólico se va a referir al pensamiento conceptual, el sentido, el significado dado al objeto de la representación. Para

Moscovici, estos dos aspectos eran distintos, pero indisociables, verso y reverso de una hoja de papel y se influyen mutuamente. La representación hace comprender en toda figura un sentido y en todo sentido una figura (De Nazaré, 2011).

Desde sus primeras conceptualizaciones Moscovici se mantuvo atento y en diálogo con el desarrollo teórico y los diferentes enfoques de las RS. Estas producciones lo llevaron a reformular, introducir precisiones, transformaciones y clarificar sus afirmaciones desarrollando nuevas hipótesis y premisas teóricas que conducen a revisiones continuas de estructura y relacionamiento de los componentes de la RS (Rodríguez, 2007).

Los roles o funciones de las RS propuestos por Moscovici refieren a la tarea de convencionalizar objetos, personas y eventos, otorgándoles una forma definida, localizándolos en una categoría, que gradualmente los establece como modelos de cierto tipo. Esto llevó a Moscovici a introducir, en 1988, una clasificación de las RS que busca dar relevancia a su carácter dinámico. Clasifica los tipos de RS en hegemónicas, emancipadas y polémicas. En esta nueva mirada, solamente las RS hegemónicas son las que se ajustan a los roles convencionales y prescriptivos. Cada RS va a tener características diferentes según el carácter consciente o inconsciente de las mismas. Mientras las hegemónicas son uniformes y coercitivas, tendiendo a prevalecer en prácticas simbólicas y afectivas; las emancipadas se originan en la circulación del conocimiento y las ideas entre los individuos de un grupo. Por último, las polémicas son expresadas como aceptación y resistencia, y surgen ante objetos sociales que generan conflicto. Rodríguez (2007) propone identificar contenidos o significados que revistan las cualidades inicialmente definidas por Moscovici en los tipos de RS, perspectiva que en este estudio se adoptó para el análisis de los componentes de las RS de los maestros. Esta misma autora afirma que a través de la obra de Moscovici, se puede rastrear una visión más abierta a las divergencias que a los consensos, en torno a la composición de las RS. Esto las vuelve más sociales que cognitivas, más dinámicas que estáticas, acentuando el enfoque construccionista. En la polisemia de las RS no se reconoce caos ni contradicciones irreconciliables, dando cuenta de la complejidad del fenómeno que se busca conceptualizar y la extensa discusión teórica que ha generado.

2.3. Incidencia de las RS en las prácticas docentes

La mayor parte de las investigaciones sobre representación social son producciones europeas. En América Latina, México, Brasil y Venezuela son los países con mayor producción en este campo, sumándose en las últimas dos décadas estudios en Argentina, entre otros.

Los antecedentes de investigaciones de las RS en educación y en docentes en particular son un territorio de producción de conocimiento muy vasto y diversificado. Ya desde 1970 se investigaban las RS en lo educativo, buscando indagar la incidencia de las mismas en las concepciones y la evaluación. Representativos de estos estudios, son los realizados por Bourdieu y Passeron (1977) en Francia, sobre los RS de roles e identidades del maestro y la imagen del alumno, ante los cambios sociales y de población que fueron albergando lo escolar. Así de ser percibido como lugar sagrado donde no se cuestionaba el conocimiento, pasa a ser un mercado de rentas y bienes que la familia puede adquirir y discutir, según los proyectos que tienen para sus hijos. Por otra parte el oficio del estudiante, va a decir Jodelet, se tejía en el entramado de las RS de lo escolar y sus múltiples dimensiones, en tensión con las de sus actores. Más tarde llegará a la educación francesa la masificación en lo escolar, afectando nuevamente los significados de lo escolar, haciendo de la institución un lugar para el lazo social, modificando nuevamente las RS de alumno y del oficio docente (Jodelet, 2011).

En la misma línea Nieves, Pascucci y Torres (2013) hacen referencia a que Merton y Bunge (sin año), han profundizado en la forma que el llamado *Efecto Mateo* se va a presentar en la ciencia. La expresión proviene de una cita bíblica que recoge la idea de que se le dará al que tiene y tendrá en abundancia, mientras al que no tiene, incluso eso se le quitará, entendiendo que los bienes pueden ser materiales o no. Esto cobra especial importancia en el campo de la educación, llevando a reproducir situaciones de inequidad social en el ámbito escolar.

Por su parte, la llamada profecía auto cumplida es una predicción que, una vez hecha, es en sí misma la causa de que se haga realidad. Es una expectativa que incita a las personas a actuar en formas que hacen que la expectativa se vuelva cierta. Cuando una persona anticipa una situación, existen muchas posibilidades de que se cumpla. En 1968, Rosenthal y Jacobson, demostraron que las expectativas sobre el rendimiento de los alumnos provocadas experimentalmente en el maestro repercutían

en las calificaciones de los estudiantes. Los alumnos que el profesor suponía que lograrían mejores resultados correspondían en su conducta a esa expectativa, siendo que tal previsión carecía de fundamento alguno. Estos estudios empíricos demuestran la relación existente entre la representación social de los docentes respecto de sus alumnos, y la profecía auto cumplida (Nieves, et al, 2013).

A partir de la década de 1990, las concepciones, juicios y representaciones de los docentes se posicionaron como un valorado foco de investigación educacional. Los resultados de esos estudios han demostrado que tales concepciones influyen fuertemente en la práctica docente dentro y fuera de las clases, por lo cual se hace sustancial tenerlos en cuenta durante la elaboración e implementación de propuestas de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de problemáticas vinculadas a lo educativo. Sin embargo, se han privilegiado sobremanera los estudios sobre ciencia y enseñanza de ciencia, dejando en un segundo plano otras posibles representaciones de profesores y alumnos (De Nazaré, 2011).

En 1997, estudios realizados por Dubet profundizan sobre las RS que los docentes asocian al fracaso escolar, donde las responsabilidades parentales eran en el 90% de los discursos docentes una dimensión relevante en el fracaso escolar. Otra dimensión relevante, era la falta de recursos intelectuales y culturales para el aprendizaje, construcción discursiva que operaba de ideología tendiente a preservar, validar y legitimar el cuerpo docente, en tanto el desplazamiento de responsabilidades está puesto en lo individual del alumno o social - familiar. Padres y docentes recurren para explicar el fracaso a dos sistemas de interpretaciones, una visión tradicional de insuficiencia de capacidades, teoría del don, o de desventaja cultural, desplazando y exonerando de responsabilidades a los sectores de lo educativo. Jodelet (2011) propone pensar que opera en estas RS un proceso de defensa identitaria que interfiere en la relación educativa en detrimento del niño.

Por su parte Bourdieu (1987) en su trabajo sobre los juicios de los docentes hace referencia a pensar que las múltiples formas escolares de clasificación son instrumentos de conocimiento que además de cumplir funciones de conocimiento; funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas. “Las categorías del juicio profesoral” corroboran cómo estudiantes y profesores acordarán, por una suerte de transacción tácita, para aceptar una definición mínima de la situación de comunicación en la institución escolar.

Kaplan (2004; 2010) estudia temas tales como la inteligencia de los alumnos, la diferenciación entre buenos y malos alumnos, el fracaso escolar, etc. Estos aportes empíricos se sitúan en un enfoque socioeducativo, tradición que indaga las tipificaciones, actitudes, percepciones y opiniones de maestros y profesores y sus relaciones de éstas con las desigualdades educativas. Sus trabajos apelan a contribuir argumentación teórica con base empírica referida al problema de los límites simbólicos en los procesos de construcción del par éxito-fracaso. Concibe la existencia de condiciones objetivas y subjetivas específicas en la producción y legitimación de modos de diferenciar y dividir socialmente a los alumnos que operan anticipando su destino escolar. La misma autora en su trabajo doctoral realiza un estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento, donde remarca la presencia de representaciones que operan prácticamente como veredictos sobre las posibilidades de los alumnos en el éxito-fracaso escolar, estructurando efectos destino para los mismos. Sostiene que el análisis y la comprensión de los supuestos implícitos en la percepción, clasificación y nombramiento permiten acceder al universo simbólico que contribuye a delinear las predicciones y expectativas en el éxito o fracaso escolar de los diversos individuos y grupos. Profundiza en relación al destino escolar, afirmando que se requiere de una reinterpretación socioeducativa que de alternativas a desmontar los supuestos de esta ideología de la inteligencia homologada al don y correlacionada con el éxito o fracaso. La asociación entre el constructo inteligencia y el talento o don y la construcción de sentido que expresaron algunos maestros entrevistados en un estudio precedente, dio lugar a profundizar posteriormente en otro estudio con el propósito de comprender el sentido práctico de dicha concepción innatista de la inteligencia, que se expresaba en los docentes como don, talento, predisposición, inclinación, vocación innata. Los resultados de esta investigación estarían indicando que son las palabras, el estilo del lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción), junto con el hexis corporal del alumno (el porte, los modales, la vestimenta, las formas de la auto-presentación; la apariencia física que percibe el profesor como indicio de clase), lo que constituye una referencia inconsciente desde un punto de vista sociológico en las apreciaciones del profesor en relación con los distintos estudiantes (Kaplan, 2004).

2.4. RS de la familia en lo escolar

Estudios desarrollados en España, afirman que la escuela tradicionalmente ha obviado la diversidad familiar, cultural o religiosa del alumnado. Ningún material de aula y nada

en las actividades que se desarrollaban dentro de ella contemplaba la diversidad familiar existente. Si bien, generalmente los contenidos relativos a la familia están presentes en el currículum de educación infantil, el tratamiento que se le ha dado en los materiales educativos se ha restringido habitualmente al modelo de familia convencional, dando por sentado que ese era el patrón de referencia de todo el alumnado. La tradicional celebración del día del padre o la madre, año a año, suele ser uno de los momentos escolares donde los maestros confrontan las realidades familiares. Se repiten en la resolución de estos desafíos haceres escolares que no logran correrse de las improntas dominantes de los modelos nucleares y conjuntamente parecen concientizar como problemático desde el profesorado la heterogeneidad de los modelos familiares. (López et al, 2008).

Esta realidad española, se puede percibir también en nuestro país en términos generales, por quienes trabajamos en escuelas, más allá de esfuerzos singulares de algunos centros educativos por introducir otras miradas a lo familiar. Si bien se pueden identificar algunos cambios en los textos escolares, trascendiendo las paredes del aula y los maestros, la escuela toda repite estas tendencias en relación a lo familiar y sus configuraciones en otros intercambios que con las familias establece, como lo son la forma en que se redactan las comunicaciones escolares, la carencia de referencias heterogéneas de las configuraciones en carteles, folletos, etc.

También en las ideas del profesorado ha sido apreciable esta percepción de primacía de la familia convencional, dando cuenta de expectativas diferentes acerca del ajuste psicológico de niños y niñas que viven en familias biparentales tradicionales y de quienes crecen en un contexto familiar no convencional, a favor de los primeros. Los diferentes estudios han analizado distintas dimensiones, pero en general coinciden en afirmar que al menos un sector del profesorado espera peores resultados académicos o de ajuste social de los alumnos que crecen en hogares no convencionales. (López et al, 2008).

Un estudio con docentes de Primaria de la provincia de Sevilla arriba a resultados en la misma tendencia, aunque develó que el profesorado tiene ideas distintas con respecto a los diversos modelos familiares no convencionales (Morgado, Jiménez & González, 2009) Sistematizando la variabilidad de las configuraciones, su investigación concluye

Tabla 4. Sistematización de autoría personal del estudio de docentes de la provincia de Sevilla (Morgado, Jiménez & González, 2009)

Variabilidad de configuración	Ideas del profesorado
Niños y niñas adoptados/ entornos no convencionales	El profesorado de educación primaria se muestra más benevolente al evaluar a los niños y niñas adoptados que a quienes crecen en otros entornos familiares no convencionales, en paralelo las representaciones sociales favorables a la adopción presentes en la sociedad española.
Monoparentales de diferente jefatura	Mejores expectativas con respecto a los niños y niñas que viven a solas con sus madres en comparación con quienes viven a solas con sus padres La ausencia de la madre era vista como perjudicial para el desarrollo infantil por el triple de profesores y profesoras que mostraban reservas frente a la ausencia del padre, posiblemente porque todavía una parte del profesorado considera que la madre es imprescindible para garantizar un buen desarrollo de niños y niñas, en línea con lo hallado por Fry y Addington (1984) en López, et al (2008)
Familias progenitores homosexuales	Casi la mitad del profesorado consideró que no se les debería dar niños en adopción, al tiempo que un porcentaje similar esperaba que estos tuvieran problemas en su relación con los compañeros que crecían con progenitores heterosexuales, de quienes serían claramente distintos.

Araque y Rodríguez (2007) reflexionan sobre la noción de familia que circula en el sistema educativo como producto del discurso de la modernidad. Perciben una incoherencia entre la noción de familia, expresada en los textos escolares y la noción manejada en la vida cotidiana. Proponen imprescindible la tarea de profundizar en las diferentes nociones de familia y las implicaciones que este cambio tiene en el discurso del docente quien con su quehacer diario, puede influir en la aceptación o no de familias diversas dentro de la realidad actual. Afirman que el desafío actual para quienes ejercen como docentes será el de poder pensarse y asumirse como actores sociales, desde un papel crítico y emancipador, reflexionando sobre las realidades familiares existentes en los contextos escolares. El docente se aproximará a lo familiar desde sus posiciones epistémicas más cercanas a mandatos modernistas de modelos hegemónicos de uniformidad que a registros emancipatorios pluralistas de los tiempos actuales.

Recientes estudios empíricos desarrollados en la Universidad Nacional de la Plata, buscaron conocer las representaciones sociales que tienen los docentes de la ciudad de Tres Arroyos, en instituciones educativas de índole privado y público, con respecto al grupo familiar de los alumnos que presentan problemas de conductas. Los hallazgos de este trabajo establecen que existe en la representación social de los docentes de Tres Arroyos, una relevante relación entre el comportamiento de los alumnos y la configuración familiar a la que pertenecen. Aún persiste en las RS de los docentes, sobre todo en escuelas privadas, la idea de que es más favorable para el alumno

pertenecer al tipo de familia nuclear, aunque no es determinante, ya que también pudo verse reflejado en las encuestas realizadas que los alumnos pertenecientes a familias no tradicionales poseen un buen comportamiento. Esto permite pensar que se pudiese estar dando cierta apertura a la heterogeneidad de la diversidad de las configuraciones, vinculando las diferentes composiciones posibles como favorecedoras de un buen desarrollo (Nieves, Pascucci, & Torres, 2013)

2.5. La formación docente como escenario de diálogo para las RS

En el territorio de la formación docente, la dicotomía entre formación y profesionalización es un clásico dualismo que no da cuenta de lo que acontece en la vida de los sujetos docentes. Pensar la formación como restringida al grado, y la profesionalización a los procesos que acontecen en las aulas, es una postura cuestionada por muchos autores, pero nuevos significantes vienen a auxiliar las voces de la pedagogía.

Perrenoud (2004) propone situar la formación como estrategia de profesionalización del oficio del enseñante, en una perspectiva procesual de largo plazo y de lenta transformación, que re-sitúa al docente en el otro extremo del ejecutor de instrucciones precisas que proceden de la autoridad escolar tradicional. La profesionalización es una expresión ambigua, que puede relacionarse a la formación para el desarrollo de un oficio. Formarse es más que dominar los saberes; es tener el dominio de la teoría y la práctica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los profesionales son quienes mejor saben lo que tienen que hacer y de la mejor forma posible. El grado de profesionalización de un oficio es una característica colectiva, un estado histórico de la práctica que reconoce a los profesionales en una autonomía estatutaria, sustentada en la confianza, las competencias y la ética. Schon (1987) habla del practicante y del principiante reflexivo, donde el desafío se centra en proporcionar hábitos que den cuenta de un saber hacer metodológico y de momentos de reflexión, creando lugares para el análisis de las prácticas acerca de los haceres cotidianos.

Sensibilizar y concientizar son acciones formativas desde las perspectivas de Hardy y Laszloffy (1995) que los terapeutas de familia deben realizar. Trasladando esta idea de las familias a los docentes en tanto sujetos de intervención, podemos pensar que es aplicable para su campo laboral. La concientización será una dimensión cognitiva que demanda conocer y tener una perspectiva transcultural de la familia, en tanto la sensibilización es un desafío que consiste en tener experiencias que faciliten conocer

los elementos culturales interiorizados como percepciones, actitudes y sentimientos propios.

Day (2005) dirá que un buen docente es quien técnicamente es competente, capaz de reflexionar sobre los contenidos, procesos, fines y resultados de su trabajo. Esta capacidad varía según el ciclo de desarrollo profesional. Los docentes comienzan su trabajo en la etapa de iniciación, para dar paso a la de estabilización (con nuevos retos y preocupaciones), la estabilidad profesional (reorientación y desarrollo continuo) y la fase final, signada por conservadurismo y supervivencia.

Perrenoud (2010) establece diez competencias en el desarrollo de la tarea docente:

- organizar y animar situaciones de aprendizaje
- gestionar la progresión de los aprendizajes
- elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo
- trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela
- informar e implicar a los padres
- utilizar las nuevas tecnologías
- afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- organizar la propia formación continua

De estas diez competencias, para esta tesis cobra especial relevancia la que involucra la información e implicación de los padres, en tanto dimensión de la relación escuela familia y la de organizar la propia formación continua. Referíamos que las RS pueden modificarse, a partir de confrontar el conocimiento científico y el del sentido común, por lo cual es de especial interés conocer las experiencias formativas que los docentes transitan.

Por otra parte, otros autores invitan a pensar el concepto de desarrollo profesional de una persona en su ambiente laboral, resultado de su experiencia y de la revisión sistemática de su quehacer docente. Se compone por experiencias formales e informales. En tanto las primeras se relacionan a la asistencia a congresos, cursos y eventos, las segundas contemplan las lecturas de publicaciones y aprendizajes no planificados a partir de experiencias y vivencias. El desarrollo profesional se diferencia desde esta perspectiva de la formación continua, en tanto a proceso de

largo alcance que compromete oportunidades que propician el desarrollo y crecimiento desde las experiencias. Se basa más en un modelo constructivista que en uno centrado en trasmisión, invitando al docente a una posición activa, implicado en la observación y reflexión de sus prácticas. Las experiencias más efectivas de desarrollo profesional se viven en los contextos concretos de cada docente, siendo para este estudio relevante en tanto la unidad de análisis el centro educativo. (Nemiña, Ruso & Montero, 2009).

Estos aportes delimitan un territorio de formación - en tanto dinámica de desarrollo personal compleja - donde “uno se forma a sí mismo” a través de lo vivido, en la variación de experiencias vitales, en aquellas rupturas de sentidos que los contextos de vida van operando (Ferry, 1997). La formación y el saber de los maestros, siguiendo a este autor, habla de un saber que se está haciendo, que deviene de la experiencia y de los sentidos que el sujeto otorga a su experiencia. Este sentido transforma a los sujetos y su acción en el mundo. Si bien la experiencia formativa no solo se pone en juego en la acción o las prácticas del sujeto, estas actividades forman parte de esa experiencia formativa. La formación es entonces vincular y temporal, situada a contextos y sujetos. Desde condiciones existenciales específicas, el sujeto es atravesado por experiencias que le van dando sentidos a su vida, construyendo su historicidad y su capacidad de transformar dicha historia (Larrosa & Skliar, 2009).

Formarse se diferencia radicalmente de “moldear” al otro/a, de “modelar” para otros/as; de discursos y certezas uniformizantes de lo educativo. Formarse va a ser comprometerse socialmente, entre otras cosas, a una revisión continua del sí mismo, repensar los acontecimientos personales y colectivos vividos, y construir miradas y acciones diversas sobre contextos e instituciones, desarrollando una conciencia situada en las prácticas y contextos (Ruiz, 2015). Los maestros se forman en cada encuentro con el otro-social, otro-alumno, otra-familia, pares-maestros, contextos específicos.

En América Latina, la problemática de la formación de los formadores ha sido una preocupación recurrente de relevantes investigaciones. En Uruguay, si bien se está debatiendo y cuestionando las bases del conocimiento que requieren los docentes para enseñar, se ha constatado una sobre simplificación y falta de jerarquización de los diseños curriculares. Otro problema que afecta la formación consiste en que la posibilidad de ascenso y mejora económica para el docente, se sitúa en prácticas escolares que lo retiran del aula, más vinculadas a gestión educativa y/o toma de

decisiones (direcciones, secretarías). Intentando contrarrestar esta lógica de ascenso, se han apelado al diseño de experiencias innovadoras que mejoren la docencia, como las maestras en escuelas de tiempo completo (Vaillant, 2004).

La reflexión como práctica formativa, apela a la construcción de docentes que puedan apropiarse de sus aulas en conciencia de lo que en las mismas sucede. Docentes investigadores que puedan profundizar comprender y mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Problematizar las RS que sustentan las decisiones y acciones educativas, es una vía de formación individual y colectiva que abre posibilidades de cambio en las formas en que acontece lo cotidiano educativo y los sentidos que operan en lo naturalizado de sus creencias y construyen las RS.

Los maestros son agentes sociales relevantes en los procesos de socialización de los sujetos. A través de los procesos socio educativos, en el ejercicio de su profesión interactúan con múltiples actores en tiempos sostenidos, estableciendo relaciones con las familias y los niños donde uno de los objetivos va a pasar por el avance curricular del alumno.

Los sujetos devienen docentes a través de su formación, entre sus saberes, disciplinares, curriculares, experienciales y didácticos, entrecruzados en trayectos que los pone como sujetos en devenir, donde su formación es una dinámica compleja de subjetivación y construcción colectiva. (Tardif, 2004; Ferry, 1997).

Los campos de formación y profesión modelan las maneras en que los actores que los comprenden se sitúan en relación a las realidades y sus actitudes, entre compañeros, a partir de normas y roles laborales explícitos e implícitos. Las prácticas discursivas e institucionales que caracterizan los campos de formación y los profesionales, son mediadores que permiten acceder y adecuarse a determinados haceres, los específicos del campo. Operar con sistemas familiares, requiere tener conciencia de su naturaleza compleja y dinámica, corriéndose de prejuicios existentes que obstaculicen el conocimiento científico de la misma. Estas afirmaciones, dialogan con las perspectivas que desde los enfoques sociales y culturales se proponen en términos de revisión de las representaciones en docentes como ejercicio de profesionalización y formación en sus prácticas. (Kaplan, 1997).

Las acciones y decisiones de los maestros van a sostenerse en la tensión entre el saber científico y el saber del sentido común, complementariamente. Sentido común que en los tiempos actuales están atrapados en una sobre-saturación de información, difícil de capturar, de corta vigencia que afecta la probabilidad de estructurar ideas en tiempos permanentes. (Mora, 2002).

Pievi y Etchaverry (2003) van hablar de prácticas de etiquetaje y de discurso, conformadas por instrumentos de mediación no conscientes, rutinizados y naturalizados, que pueden ser recuperados en su génesis desde las representaciones sociales y la investigación. Desde ese aspecto, en este trabajo tomamos las RS de los maestros como objeto de estudio en este caso para las influencias entre de los sistemas, atendiendo a las que se relacionan a los logros de la promoción, en tanto una dimensión más del desarrollo humano, en los procesos de socialización que al microsistema escolar le competen entre sus funciones, con acompañamiento del microsistema familiar.

Así los maestros construirán sus representaciones, en los contextos mediatos e inmediatos de su cotidianidad, recibiendo en este caso información sobre las familias como interlocutores de sus prácticas, desde los trayectos de vida de cada uno de ellos y en relación a los productos de los medios generadores de opinión pública.

La ausencia de abordajes sobre la complejidad de lo familiar como contenido curricular en la formación del maestro, promueve el silenciamiento del conocimiento científico respecto a la construcción y devenir del concepto familia en los tiempos socioculturales, su naturaleza diversa y plural. Inhabilita la confrontación, desde lo definido en lo curricular, del saber científico con el saber del sentido común y deja al maestro con menos información para la renovación y cambio de sus representaciones acordes a las temporalidades de su realidad sociocultural. El maestro afronta su quehacer profesional, muchas veces orientados por sus propias rutas, que marcaron momentos fundacionales de la educación masiva y obligatoria. Son portavoces de otras tradiciones que configuraron históricamente un modo de concebir la enseñanza. Se naturalizan así valores, ideas y procedimientos que sostienen las prácticas dando sentidos individuales y colectivos a los haceres (Zaccagnini, 2004).

Las RS serán un constructo que puede dar cuenta de las improntas que aún perduran en los imaginarios pedagógicos, habilitan soportes referentes e interpretativos de un mundo entretejido por símbolos, expresión de la construcción socio-cultural de la historia y de las historicidades de los sujetos. Contribuyen a producir y mantener una visión de grupo, en determinada clase social, grupo cultural y profesional, operando la visión grupal, en nuestro caso, la de los maestros, de evidencia para leer el mundo, clasificar e interpretar conductas, actuando a partir de esa descodificación individual y colectiva de los sujetos y del entorno (Jodelet, 2011).

Son pensadas como un recurso valioso para comprender contenidos y formas de construcción de lo colectivo, trascendiendo el determinismo social al contextualizar el punto de vista de los actores educativos en sus propios ámbitos, en lo que será culturalmente correcto y en armonía con los otros-pares en términos socialmente deseables. Lo educativo y lo escolar son atravesados por coexistencia y conflicto de paradigmas donde las RS no logran dar respuesta a las interacciones cotidianas, perpetuando lo habitual y trayendo representaciones de otros tiempos históricos a lo actual en esquemas reconocibles para los sujetos. Castorina (2006), propone que en esta época de crisis de las representaciones, una de las formas de reconstruir sentidos es hacerlo a través de una revisión histórica de paradigmas y representaciones que se fueron construyendo. No existe identidad sin historicidad, en tanto capacidad de cambiar su historia, siendo la formación de los docentes en su desarrollo profesional recorridos que permiten instauran nuevas RS que ponen en revisión las anteriores de otros campos de pertenencia.

El presente estudio se orientó a esta dimensión, aspirando colaborar con insumos para la formación del docente, desde la reflexión, sensibilización y concientización de las RS que operan en sus prácticas profesionales sobre las familias y los logros de matices de sobresaliente en el primer año escolar. La formación se vuelve el escenario por demás calificado para poner en duda nuestras certezas y desde allí reflexionar las prácticas y los fundamentos que sostienen las decisiones.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO 3

DEFINICIONES METODOLOGICAS

Este capítulo presenta las decisiones metodológicas definidas para abordar el problema que orientó la tesis.

3.1. Problema

El problema que orientó la investigación consistió en comprender la variabilidad contextual de las representaciones sociales de los maestros respecto a las configuraciones familiares de los niños que promueven el primer año escolar con matices de sobresaliente, en tres centros educativos privados de la capital. Oficia de supuesto de este problema de investigación, la hipótesis de una invariabilidad contextual en la estructuración de las RS conjuntamente al predominio de la configuración nuclear sobre otras diversidades de lo familiar.

3.2. Objetivos

3.2.1. Generales:

3.2.1.1. Comprender el comportamiento contextual de las RS de maestros de tres centros educativos, en torno a las configuraciones familiares de los niños que logran la promoción con matices de sobresaliente en primer año de la Primaria.

3.2.1.2. Aportar insumos en cada centro educativo para la formación y revisión de las prácticas docentes respecto a las configuraciones familiares de los alumnos que logran la promoción con matices de sobresaliente al inicio de la Primaria.

3.2.2 Específicos:

3.2.2.1. Describir el comportamiento de los contenidos de las RS de las configuraciones familiares de los alumnos que logran la promoción escolar con matices de sobresaliente al inicio de la primaria en maestros de ejercicio profesional heterogéneo en tanto contextos socioculturales y curriculares.

3.2.2.2. Identificar convergencias y divergencias estructurales en las RS de los sujetos maestros en diferentes escenarios educativos.

3.2.2.3. Generar datos que contribuyan a la relación familia y escuela en torno a las expectativas que lo escolar tiene de lo familiar respecto a su configuración, para el logro académico con matices de sobresaliente de los alumnos.

3.3. Preguntas de la investigación

¿Cuáles son las configuraciones familiares de los niños que logran la promoción en el primer año escolar con matices de sobresaliente, desde las RS de los docentes?

¿Cómo se comportan las RS de los docentes? ¿Normativas, emancipatorios, jerárquicas?

¿Existe variabilidad de las RS atendiendo a la diversidad curricular y contextual de los maestros?

¿Se advierte incidencia de la formación de las maestras en los comportamientos de las RS?

3.4. Muestreo y participantes

La muestra responde al criterio de conveniencia del investigador, intencional o razonada, en tanto se seleccionaron en función de la pertinencia de sus características en relación con los objetos de la investigación. La accesibilidad a estos centros potencia la factibilidad del estudio. Este tipo de muestras es un elemento importante para garantizar la transmisibilidad razonable y limitada (Pourtois & Desmet, 1992). El proceso de selección de los centros se ajustó al modelo de muestreo teórico (Glaser & Strauss, 1967) buscando la variabilidad en los diseños curriculares y contextos barriales, que se exponen a continuación:

Tabla 5. Variabilidad contextual y curricular de los centros educativos

	CENTRO I	CENTRO II	CENTRO III
Territorio barrial	Zonal 9	Zonal 3	Zonal 7
Años de fundación	30	80	20
Organización Curricular	Laico Zonas integradas 6 hs de jornada pedagógica Extensión escolar a demanda. Autorizado	Confesional Turno vespertino. 5 Hs de jornada pedagógica Habilitado	Laico Bilingüe 8 hs de jornada Pedagógica. Habilitado
Cantidad de alumnos	120	450	80
Número de maestras	2	3	2
Edad del niño, en que se puede iniciar el vínculo con la familia	3 meses	3 años	1 año

Los tres centros educativos relevados se establecen en barrios bien diferenciados de la capital. Los niveles socioeconómicos de las poblaciones condicen a las características de los territorios, medio alto en centro III, medio el centro II y medio bajo el centro I, según la percepción de las direcciones de cada escuela.

Se recogieron los datos de todo el universo poblacional atentos a la redundancia y aportaciones nuevas de las respuestas. Si bien en términos cualitativos se discute la pertinencia de utilizar el concepto de muestra, se valida la terminología en tanto cualidad de los conjuntos a trabajar. La transparencia del investigador debe explicitar en profundidad aspectos que puedan influenciar las decisiones de la investigación. En uno de los centros, me desempeñé laboralmente, situación que requirió un profundo trabajo de implicación como investigadora, de orientación con el tutor y de discusión con otros investigadores, fundamentalmente en el momento de recolección y análisis de los datos. En la misma línea, se trabajó en profundidad la triangulación interna del investigador, concientizando su ideología, lucidez respecto a sus juicios y reconocimiento de los mismos como elementos que atraviesan el análisis, atendiendo con ellos a preservar la fiabilidad de la investigación (Pourtois & Desmet, 1992).

Fueron sujetos participantes del estudio, las maestras que ejercen en los tres centros educativos de la capital y que desde el último cambio programático, fueron responsables (aunque no lo sean en este momento) del primer año escolar de la Primaria. Se delimitó este año, atendiendo a la relevancia que el mismo tiene en el proceso de afiliación que el niño debe realizar a su ingreso en la escuela (Coulon, 1995). El inicio de la escolaridad es un punto clave de transición el desarrollo de los niños, sus experiencias y rendimiento educativo en los primeros grados permiten conocer las fuerzas sociales que afectan los rendimientos. Es en estos años que se dan el desarrollo de disposiciones y actitudes que condicionaran su desarrollo futuro (Pascual, 2010).

Los matices de sobresaliente definen los alumnos que el docente evaluaría con el uso de la escala de calificaciones vigente en los tres puntos superiores. Se relevó la totalidad de la población de los centros, abarcando el estudio siete casos.

3.5. Perspectiva metodológica

En esta investigación, el enfoque metodológico utilizado para abordar el problema fue cualitativo. Responde a una perspectiva émica, que refiere a modelos y padrones que se suscitan en una cultura concreta y particular. Permitió comprender los objetos de estudio, como un todo y no un elemento independiente ni aislado de la cultura concreta en que acontece. Lo émico es interno, doméstico, habilita al investigador el descubrir desde dentro lo específico de la cultura, conocer las realidades desde dentro, captando significados particulares que a cada hecho atribuyen los sujetos en tanto protagonistas, contemplando todos los elementos como piezas de un conjunto semántico (Ruiz, 2012).

El principal criterio metodológico fue tener en cuenta la singularidad, la contingencia y los sentidos, en una exigencia de rigor en la determinación, análisis e inferencias de los datos. Se atendió también a preservar la validez de contexto y la fenomenológica. La primera consiste en tener presentes las características del contexto social y cultural de donde provienen los participantes y la segunda requiere contemplar las definiciones hechas por cada participante, como el sujeto percibe los ambientes y los elementos (Pourtois & Desmet, 1992).

Operaron como resguardo de la investigación, investigadores de reconocida trayectoria en perspectivas cualitativas que aportaron a preservar la validez del análisis. Se trabajó en conjunto y complementariedad de miradas con la tutora y una compañera investigadora de la UdelaR con experiencia en abordajes cualitativos de las RS. Este procedimiento de control en doble ciego permite que dos investigadores analicen independientemente los datos, sin haber participado en su obtención, efectuando posteriormente una confrontación de las conclusiones a las que han llegado, consolidando la constancia interna del estudio. La validación de los datos cualitativos requieren procedimientos que garanticen la cientificidad del análisis contemplando las exigencias esperables en este tipo de abordajes: credibilidad, transferibilidad, constancia interna y fiabilidad (Pourtois & Desmet, 1992).

3.6. Técnicas e instrumentos

Si bien la literatura teórico-metodológica y los antecedentes en las investigaciones realizadas dan cuenta de una pluralidad metodológica y variabilidad de instrumentos para el abordaje de las RS como objeto de estudio, las definiciones del investigador

en tanto a que dimensión de las RS se buscó comprender direccionó la toma de decisiones en torno a las técnicas seleccionadas y el diseño de los instrumentos. Las elecciones de los instrumentos concretan los valores de una época, y requieren optar por concepciones teóricas que fundamentarán el estudio (Pourtois & Desmet, 1992).

En este estudio se remitió a perspectivas teóricas vinculadas a la aproximación procesual o interpretativa (Jodelet, 2011; Rodríguez, 2011) para lo cual usamos métodos interrogativos y de aproximación monográfica. Posteriormente se triangularon las técnicas, luego de haber dado a las mismas un tratamiento de los datos diferenciando. Se implementaron bitácoras de campo para el desarrollo de la investigación.

El instrumento diseñado permite relevar los dos aspectos de la RS que se explicaron en profundidad en el capítulo 2, figurativo a partir de las imágenes e íconos que viene a la mente de los sujetos al describir el objeto, y el simbólico en tanto sentido y significado que el pensamiento da a los objetos. Los dos momentos de la técnica, dibujo y reactivo verbal ampliado, aplican a ambas dimensiones indisociables de las RS.



Dibujo y reactivo verbal ampliado. Se propone dibujar la familia de un alumno que promueva con matices de sobresaliente, realizar un reactivo verbal escrito y preguntas orales de profundización de la producción. Técnica proyectiva de dibujo que se sustenta en el método constructivo donde el sujeto organiza y ordena datos según sus concepciones. (Pourtois & Desmet, 1992). La consigna fue:

Dibuja la familia de un alumno/alumna que promueva primer año de escuela con matices de sobresaliente. Elabora un relato/narrativa/cuento para esta familia que nos permita conocerla en profundidad (que hacen, quienes viven, donde viven, etc)

Al terminar la toma se procede entonces a preguntar al sujeto para captar otros aspectos de la producción gráfica, atendiendo a la triangulación interna del participante. El investigador cuenta con una serie de variables a preguntar al sujeto de la investigación, luego de realizado el reactivo verbal de la técnica gráfica. Entre ellas trabajo materno, configuración, involucramiento con la escuela, creencias de los adultos referentes sobre el logro académico. Al cierre

de la toma se le preguntará a los sujetos de la muestra: ¿Qué de la familia influye en el logro con matices de sobresaliente?

Los dibujos y reactivos verbales, lenguaje gráfico y verbal escrito, permiten acceder al campo de la comunicación y la interpretación. En el dibujo, los sujetos pueden proyectar sus representaciones subjetivas. Piaget & Inhelder (1996) señalan que es uno de los medios para conocer las imágenes y representaciones mentales, expresando en las imágenes mentales el conocimiento que los sujetos tiene del mundo. Esto hace que el dibujo como técnica sea muy pertinente para acceder a la representación de un concepto cualquiera que se forjan los sujetos (Pourtois & Desmet, 1992). Los trabajos de Bertiaux (1981) sobre el dibujo de la clase, son pioneros en la elección de estas técnicas para estudios de las representaciones en lo educativo. Esta técnica facilitó acceder a los discursos de los maestros, como lo proponen Potter y Wetherell (1987), los discursos serían todas las formas de interacción hablada, formal e informal y todo tipo de textos escritos. Las técnicas cualitativas pueden incluir metodologías de análisis textual y aquellas que abordan formas no verbales de la expresividad humana (Delgado, & Gutiérrez, 1995). Su trascendencia radica en que es una práctica que construye sistemáticamente el objeto del cual habla. Para la producción gráfica del dibujo, se propone la adecuación de la consigna del test psicológico de familia de Corman (1979) revisada por Wagner y Bandeira (1996) (Wagner, 2002; Conceicao de Silveira, 2002; Barboza, Reyes & Escobar, 2009). Buscamos acceder al lenguaje icónico, también parte de la representación en tanto imágenes, menos susceptibles del control racional de la producción escrita. Es importante definir que la lectura de esta técnica difiere de la interpretación de la misma en tanto contenidos proyectivos del individuo, tomando la misma como símbolos no atravesados por la escritura, y desde allí conocer el componente simbólico de la RS. El relato ampliado (reactivo escrito y oral) contemplará un espacio de conversación con los participantes de la investigación, para profundizar en el reactivo verbal e indagar sobre aspectos relevantes al tema que no hayan surgido espontáneamente en la producción gráfica y el reactivo verbal escrito. En términos metodológicos, este espacio de conversación puede relacionarse a las características de las entrevistas semidirigidas en tanto busca profundizar en los sentidos que en sujeto otorga, siendo que el investigador tiene por detrás un guion de intereses específicos para relevar. (Anexo A)

Por otra parte, se diseñó un cuestionario sociodemográfico aportó datos de variables de base en los sujetos participantes (edad, experiencia, la propia configuración

familiar, formación, horas de trabajo, ámbitos de inserción, departamento de origen y residencia, etc) desde donde pensar similitudes y diferencias respecto a lo relevado. (anexo B)

3.7. Procedimiento

El procedimiento se desarrolló sin grandes variaciones en los tres centros educativos seleccionados. Los consentimientos informados institucionales (anexo C) fueron firmados por las direcciones generales, quienes informaron a los maestros la intención de colaborar con el estudio por parte de la escuela. La agenda de campo y los consentimientos informados individuales (anexo D) se acordaron con cada maestro según sus posibilidades, explicitando objetivos, aspectos de la administración y criterios éticos contemplados.

En el centro I, la dirección definió dejar el grupo a cargo de la secretaria de la institución mientras se desarrollaba la entrevista. En los centros restantes, las entrevistas se implementaron tomando el horario del recreo y clases especiales. En ambos casos se requirió más tiempo, siendo que la dirección ya había previsto asumir el grupo. Se coordinaron 2 encuentros en el centro I y III, y tres en el centro II. Luego que las direcciones aprobaran los consentimientos institucionales, a cada maestra se le leyó el consentimiento informado y posterior a su firma se procedió a la administración de los instrumentos en un solo encuentro. Se iniciaba con la tarea de completar el cuestionario sociodemográfico, luego el gráfico, el relato escrito y cerraba las preguntas de profundización que concluían el relato ampliado. La totalidad de los casos fueron relevados por quien escribe este trabajo. Se entrevistaron todos los sujetos de la muestra, siendo los siete casos el universo poblacional del estudio. El tiempo de la recogida de datos se extendió un mes más de lo previsto en tanto se entendió necesario poder esperar a una maestra del centro I que retomaba sus responsabilidades luego de una licencia maternal, realizándose los encuentros entre abril y julio de 2015.

3.8. Diseño y análisis de datos

El diseño de este estudio es descriptivo-exploratorio, de abordaje cualitativo. El carácter descriptivo se relaciona a la naturaleza de cómo se tratan los datos, en tanto intenta dar cuenta de los hechos como los observa y desde allí poder describir la realidad de lo que se investigó. Lo exploratorio remite a que el problema de investigación no ha sido abordado anteriormente en estas claves, por lo cual es

probable encontrar fenómenos relativamente desconocidos (Hernández Sampieri & Fernández, 2004).

Se utilizó el software de tratamiento de datos cualitativos, MAXQDA (Qualitative Data Analysis) para la sistematización y análisis de contenido de los reactivos verbales profundizados en el encuentro. Este programa permite agrupar los datos en códigos, que posteriormente conformarán las categorías. Dentro de las variables que se analizaron en el gráfico se encuentran: integrantes de la familia, ámbito donde se sitúa el gráfico, rutinas y actividades de integrantes de familia, número de hijos, sexo del alumno, configuración familiar. En el relato ampliado se orientaba a conocer más de la familia dibujada, conformado por el reactivo verbal escrito y repreguntado luego según el guión de las categorías éticas y émicas. Los textos producidos por las maestras fueron sistematizados como relatos ampliados, integrando la escritura y la conversación posterior con el investigador. Se presentan párrafos que ilustran las categorías y posteriormente cuadros comparativos por centro con la sistematización de los mismos.

El análisis teórico de estos datos se basó en un enfoque procesual de la RS (Jodelet, 1986) y en relación al comportamiento de la misma en términos de composición o estructuración se tomó a Rodríguez (2007). Si bien, en cierta medida, todo análisis cualitativo es en algún grado un análisis de discurso, en tanto acontece en un determinado contexto, en esta investigación el método de análisis seleccionado fue el análisis de contenido. La unidad de análisis serán los contextos educativos, en la construcción de sentidos de variabilidad comportamental de las RS. Se priorizó una perspectiva émica, que no procura experiencias universales, acentuando en la descripción temática, codificación e interpretación la construcción de categorías emergentes, en un análisis poscategorial. Asimismo, este estudio, comprendió en el diseño de los instrumentos algunas categorías a priori desde la revisión literaria, en perspectiva ética. Se realizó una descripción extensiva y exhaustiva de los datos, en suspensión de valores y juicios del investigador, para dar paso luego a la codificación rigurosa de descripción densa de las temáticas. Los datos son transitivos, dinámicos y proceden del campo consciente de los sujetos.

El tratamiento de los datos se realizó siguiendo el modelo de análisis de contenido de Bardin (1986), combinado con Stake (2000, citado en Wagner, 2001) de análisis horizontal y vertical, arribando así a la construcción de categorías y dimensiones. La lectura vertical, es un procedimiento analítico de localización temática, donde el investigador pone en suspenso todos sus juicios y aproximaciones teóricas el tema,

para posteriormente, en una lectura horizontal, sistematizar y transformar los temas en categorías de análisis que den sentidos a los textos de los sujetos. Dentro del abanico de técnicas que este método habilita, se utilizó el análisis categorial. Consiste en operaciones de fragmentación del texto en unidades y éstas en categorías postcategoriales. Categorizar permite condensar los datos brutos en representaciones más simples. Esto requiere desgravar y transcribir los datos brutos, transformarlos en su codificación, identificar los temas y separarlos en categorías

La noción de temas en el análisis de contenido es una alternativa pertinente en estudios de creencias, valores y opiniones, siendo entonces útil para las representaciones sociales también atendiendo a su conceptualización. Remiten a reglas de descomposición del sentido y no de la forma de los textos, en tanto enfoque psicológico y no lingüístico de su naturaleza. Cualquier segmento de texto podrá contemplar uno o varios temas. Serán afirmaciones acerca de un sujeto que genera modificaciones sobre aquello a lo que refiere, en tanto unidad de significado que se desprende del texto analizado (Bardin, 1986).

Categorizar es un proceso estructuralista que requiere clasificar y diferenciar, posteriormente de realizar un inventario de los datos brutos. Permite agrupar temas en títulos genéricos. Las categorías deben contemplar cualidades de exclusión mutua, homogeneidad y pertinencia en su definición.

CAPITULO 4

PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS: lo que los datos dicen

La presentación de datos para su análisis y discusión se realizó atendiendo a exponer los casos, los centros y la comparación de los mismos en tanto diversidad contextual de las representaciones. Se presenta primero el cuestionario sociodemográfico y luego el dibujo con el reactivo verbal ampliado.

4.1. Características sociodemográficas de la muestra

La población total se conformó por siete casos de maestras mujeres en los tres centros educativos que integraban la muestra. El cuestionario sociodemográfico se diseñó en tres sectores diferenciados, trayecto vital, formativo y laboral de los docentes.

4.1.1. Trayecto vital

Las edades de la muestra se distribuyen entre los 28 años y los 68 años. Tres de los siete casos están jubiladas del sistema público y se mantienen en el privado. Si bien todas residen en Montevideo, los departamentos de origen son cinco de la capital y dos del interior del país.

La incorporación de integrantes en la familia actual trasciende en cinco casos a los que cohabitan en la misma casa. Seis casos tienen hijos. Los dos casos de menor edad son los que se declaran en pareja, los cinco restantes se casaron, uno de ellos se separó y otro enviudó.

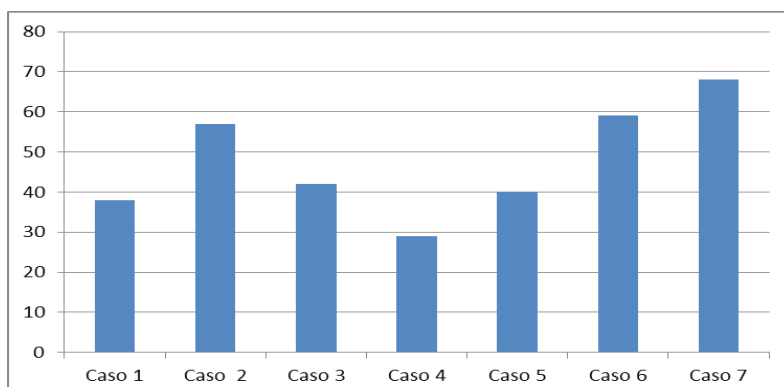


Figura 1: Distribución etaria de la muestra

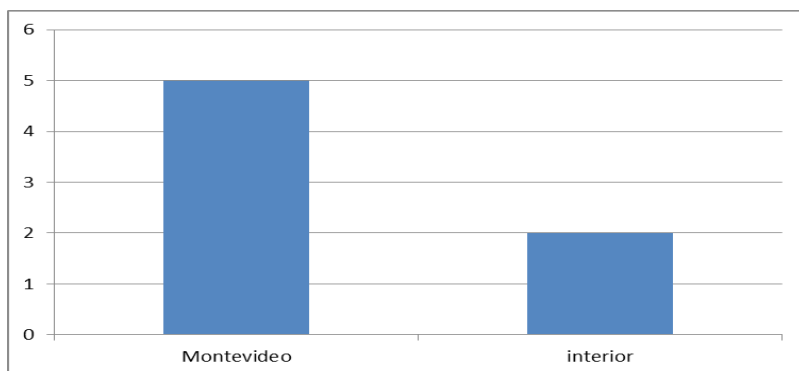


Figura 2: Departamento de Origen

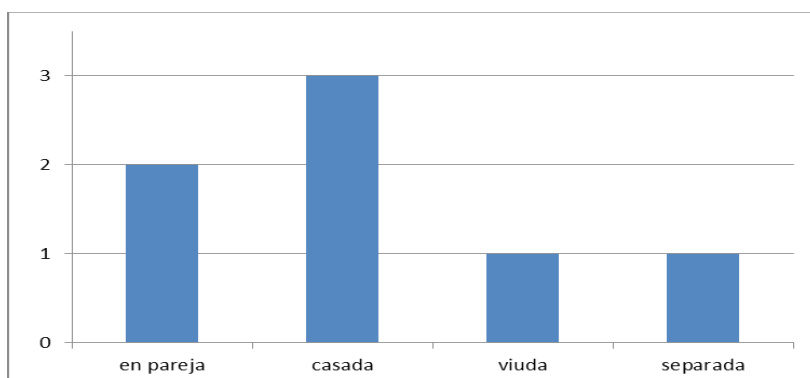


Figura 3: Estado Civil

Tabla 6. Sistematización Constitución familiar actual

Constitución familiar actual	
Caso 1	Pareja e hijo de 2 meses
Caso 2	Vive sola. Comparte terreno con Hija, yerno y nieta. Refiere también a su hijo, nuera y nieto como integrantes de la familia actual.
Caso 3	Esposo y dos hijos.
Caso 4	Vive con su pareja. Nombra a padres y hermanos de familia de origen.
Caso 5	Esposo y dos hijas.
Caso 6	Vive con su esposo. Refiere a sus tres hijos como casados.
Caso 7	Vive con su hija. Nombra padres e hijos.

4.1.2. Trayecto formativo grado y posgrado

Seis casos son egresadas del Instituto de Formación Docente y la restante está en situación de trabajo final de grado, pendiente un examen para culminar la carrera. Todos los casos expresan haber realizado actualizaciones. Refieren a charlas y cursos de áreas de conocimiento (matemáticas, ciencia y lenguas), dificultades de aprendizaje e inclusión. Dos casos identifican como formación de posgrado, una capacitación del Ministerio de Educación y Cultura y el curso de dirección del Instituto de Perfeccionamiento y Educación Superior.

4.1.3. Trayecto formativo laboral

Un caso trabaja solo en el ámbito privado, el resto de la muestra ha trabajado o trabaja en el ámbito público. Todas las maestras se han desempeñado en otro nivel del trayecto escolar. Los años de ejercicio laboral correlacionan con la distribución etarea, tres casos tienen entre 35 y 45 años de experiencia, dos entre 10 y 20 años y los últimos dos entre 5 y 10 años. Las jornadas laborales son menores a 5 horas en cuatro casos; una de doble turno educación formal de 8 hs y dos casos de 10 hs, educación formal y especial y secretaria. Los dos casos de menor edad presentan jornadas de 8 y 10 hs.

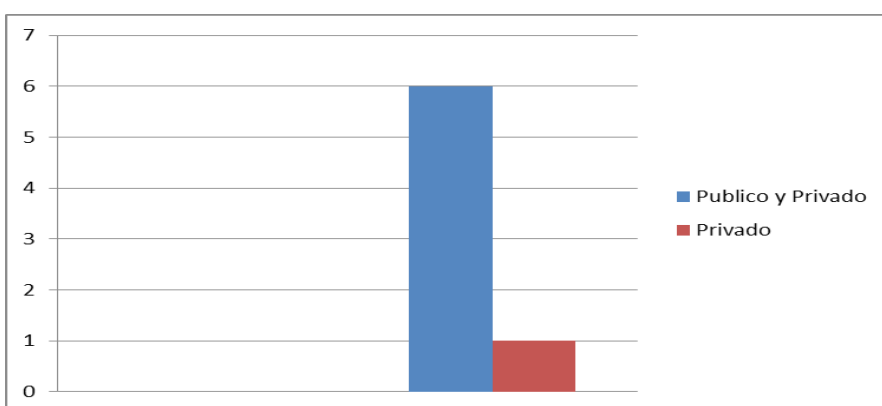


Figura 4: Ámbitos de Inserción

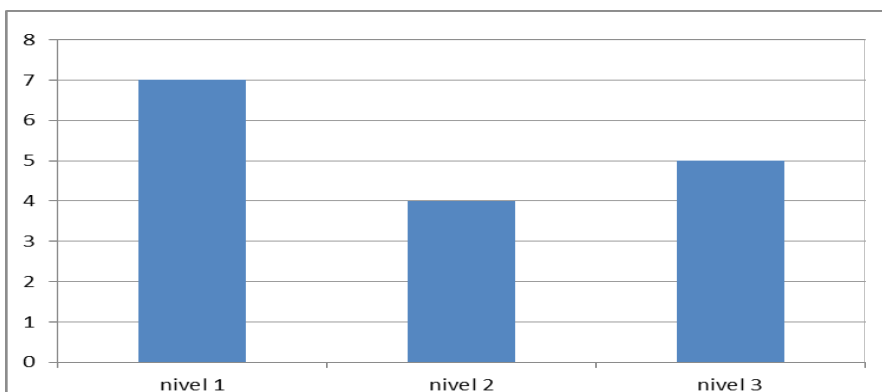


Figura 5: Niveles en los que trabajó

Los tres niveles agrupan secuencialmente los seis cursos de la primaria en pares.

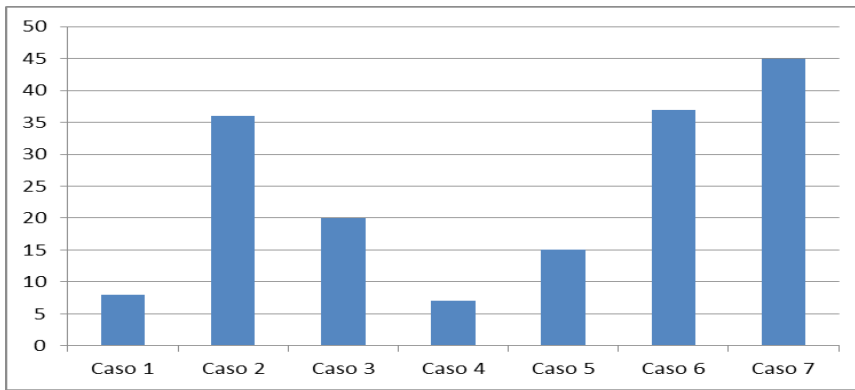


Figura 6: Años de ejercicio laboral

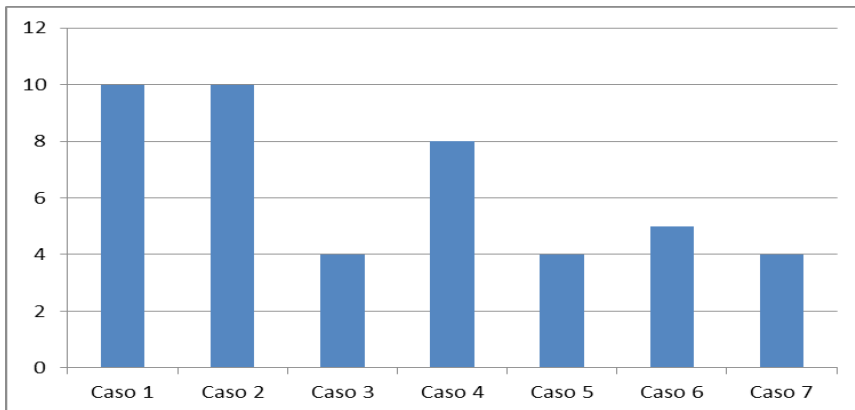


Figura 7: Horas jornada laboral

4.2. Datos de los dibujos

4.2.1. Dibujos

Figura 8. Caso 1

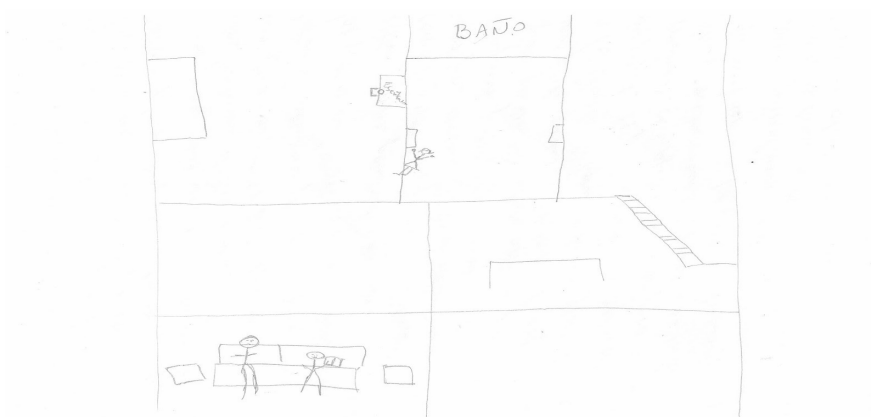


Figura 9. Caso 2



Figura 10. Caso 3

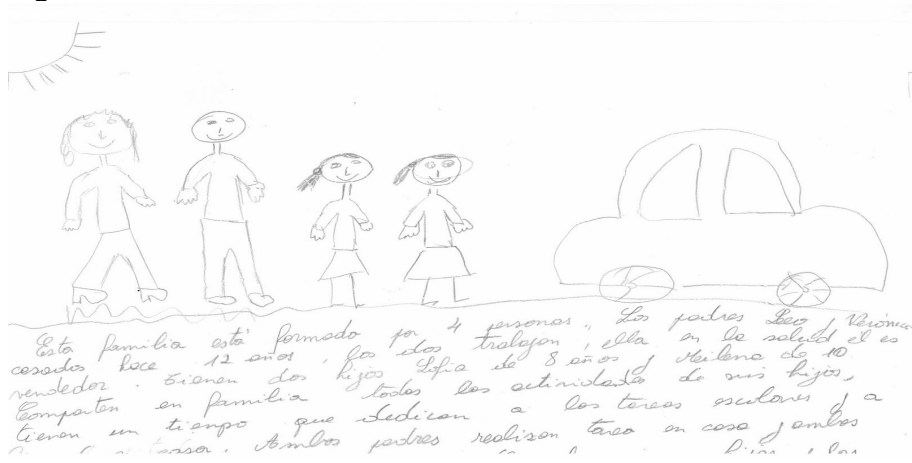


Figura 11. Caso 4

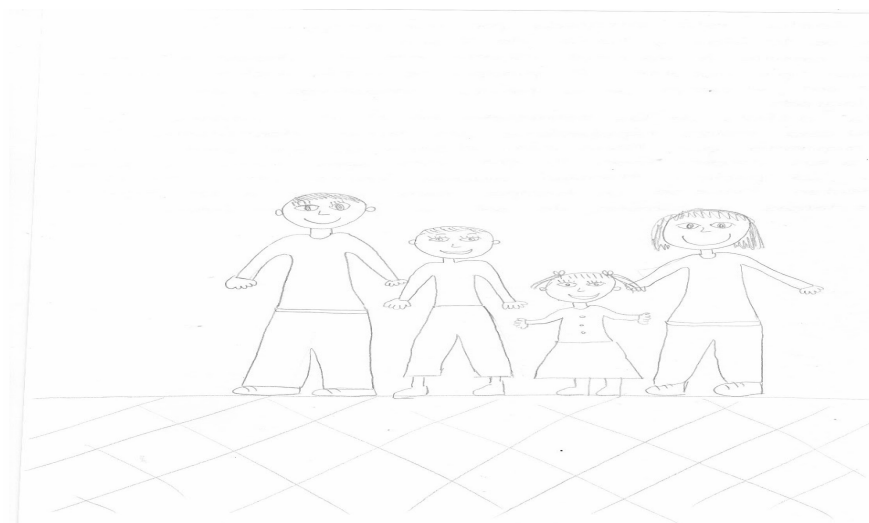


Figura 12. Caso 5



Figura 13. Caso 6

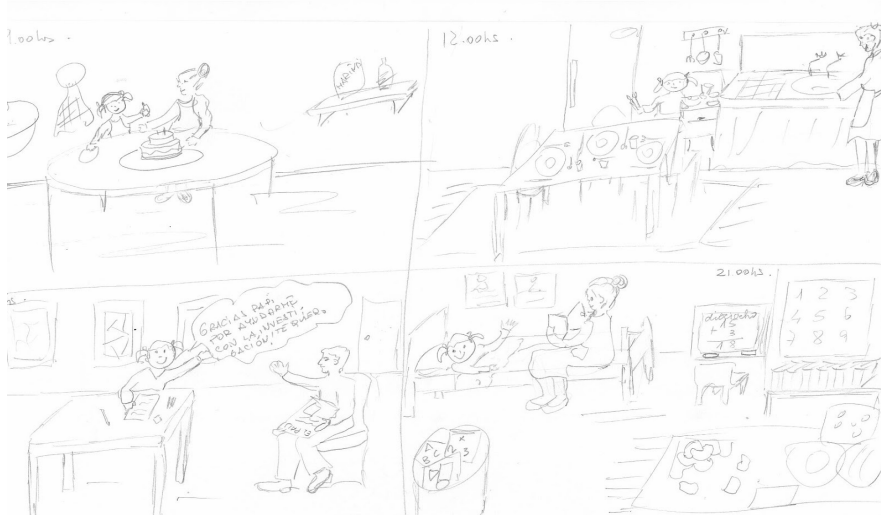
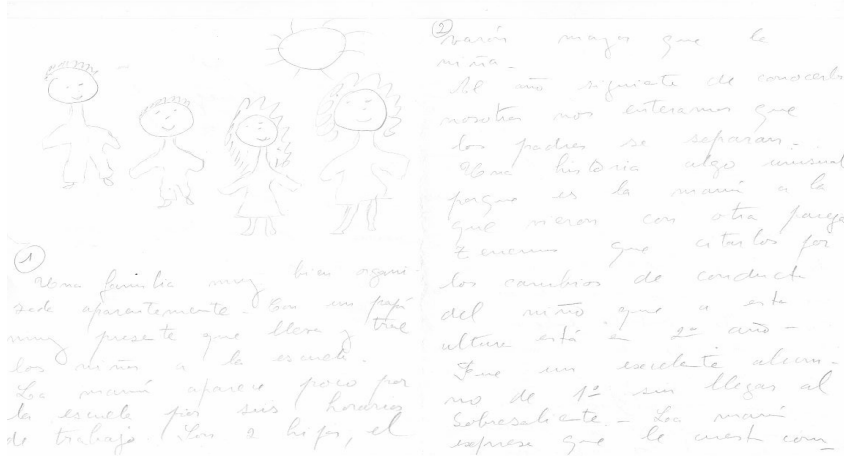


Figura 14. Caso 7



4.2.2. Sistematización de los dibujos.

Tabla 7. Sistematización de los dibujos por caso y por centro.

Contextos	Casos	Donde está la familia (ámbito)	integración	N° hijos	Sexo Alumno Ste	Rutinas y actividades	Otras observaciones
Centro I	Caso 1	Escenas familiares dentro del hogar	Padre, madre e hijo	1	M	Centradas en lo escolar. Participación ambos padres en actividades diferentes de lo escolar.	Gestalt empobrecida, delimita espacios bien diferenciados. Padre sentado
	Caso 2	Se sitúa en un paseo familiar	Padre, madre y dos hijos (niña y niño)	2	F	Paseo en bicicleta	Aparece la casa y el resto del paisaje en espacios abiertos.
Centro II	Caso 3	Familia afuera .Automóvil	Padre, madre y dos hijos(niñas)	2	F	Parecen estar por subir al auto.	Seudo perfil de movimiento
	Caso 4	Sin referencia contextual	Padre, madre y dos hijos(niña y niño)	2	F	La familia aparece como eje de la Gestalt.	Todos parados, sin actividad alguna.
	Caso 5	Dentro del hogar	Padre, madre y dos hijos(niña y niño)	2	F	Centradas en lo escolar. Participación ambos padres en actividades diferentes con cada hijo. Ayuda escolar centrada en madre.	Marca dos escenas, una con cada hijo y cada progenitor. Televisor apagado. Ambos padres sentados
Centro III	Caso 6	Dentro del hogar	Padre, madre y una hija	1	F	Todos los espacios físicos de la dinámica familiar son ámbitos de aprendizajes. Cocina, comedor, living y dormitorio. Horarios en escenas. Se realizan tareas cotidianas(tender la mesa, cocinar, leer)	Gestalt muy cuidada y trabajada. El dibujo se organiza en relación a horarios de la niña. Presencia de cuadros, libros, juguetes, pizarrón, utensilios cocina y domésticos Todos sentados
	Caso 7	Afuera	Padre, madre y dos hijos	2	M	Gestalt descuidada. El sol es lo que	

			(niña y niño)			permite situar la familia fuera.	
--	--	--	---------------	--	--	----------------------------------	--

4.3. Datos de los relatos verbales (escrito y oral) ampliados.

Los relatos de las maestras se sistematizaron en una matriz que identifica temas y categorías de análisis. La distribución de la misma se comporta homogénea en relación a contenidos, con singularidades contextuales y generacionales a profundizar en el análisis. Se procesó con el programa de datos cualitativos MaxQDA. Este programa encabeza cada parlamento con datos que permiten ubicarlo en el código, posición y documento procesado. Permite además identificar las frecuencias con que los datos de campo se agrupan en cada código por caso relevado.

4.3.1. Tabla 8. Códigos del MQDA distribuida por caso

Sistema de códigos	relato...	caso V	caso H	caso SR	caso CR	caso AR	caso SM	caso AM
características niño ste								
centro edu			1		2		2	
cognicion			2	1			1	2
creencia padres			2	1	1	1		
conductas		3				3	1	1
afectividad			2	1		1	1	2
relación escuela familia								
participación sistema		2	4	3	3	3	3	7
similitud curriculum		3	1	4	1	1	5	4
familia								
hora del deber			1	3	1	2	1	3
soportes extrafamiliares		2	1	3	2	1		
nivel socioeconomico		1	1	1	1	1	1	1
configuración		1	2	1	1	3	5	1
condiciones vivienda		3	1	1		2	2	
objetos en el hogar		1	1		1		6	1
caract de la fam que ha...		9	7	8	13	8	15	13
crisis horizontales y vert...						2		
conflictividad		1	1	1	3	1	1	
roles-genero-crianza								
dupla		3	1	2	1	1	4	
edad							1	
padre		2	1	1	1		3	1
formación		2	1	1	1		2	1
trabajo		2	2	3		2	1	
madre		4	4	1		1	2	2
formacion			1			1	2	1
trabajo		1	3	2		2	4	1

4.3.2. Tabla 9. MQDA frecuencia de referencia de cada código.

Códigos							
Número de código	Posición	Código superior	Código	Todos los segmentos codificados	Segmentos codificados activos	Autor	Fecha de creación
14	1		características niño ste	0	0	Usuario	10/09/2015 20:27
28	2	características niño ste	centro edu ste	5	0	Usuario	11/09/2015 13:22
27	3	características niño ste	cognicion ste	6	0	Usuario	11/09/2015 13:20
23	4	características niño ste	creencia padres ste	5	0	Usuario	11/09/2015 12:32
17	5	características niño ste	conductas ste	8	0	Usuario	10/09/2015 20:42
16	6	características niño ste	afectividad ste	7	0	Usuario	10/09/2015 20:41
10	7		relación escuela familia	0	0	Usuario	10/09/2015 20:23
12	8	relación escuela familia	participación sistema familiar	25	0	Usuario	10/09/2015 20:26
11	9	relación escuela familia	similitud curriculum	19	0	Usuario	10/09/2015 20:25
1	10		familia	0	0	Usuario	10/09/2015 20:12
26	11	familia	hora del deber	11	0	Usuario	11/09/2015 13:18
24	12	familia	soportes extra-familiares	9	0	Usuario	11/09/2015 12:37
21	13	familia	nivel socioeconómico	7	0	Usuario	10/09/2015 21:08
18	14	familia	configuración	14	0	Usuario	10/09/2015 20:47
15	15	familia	condiciones vivienda	9	0	Usuario	10/09/2015 20:29
20	16	familia\condiciones vivienda	objetos en el hogar	10	0	Usuario	10/09/2015 21:06
13	17	familia	caract de la fam que hacen el ste	73	0	Usuario	10/09/2015 20:26
8	18	familia	crisis horizontales y verticales	2	0	Usuario	10/09/2015 20:22
9	19	familia\crisis horizontales y verticales	conflictividad	8	0	Usuario	10/09/2015 20:23
3	20	familia	roles-genero-crianza	0	0	Usuario	10/09/2015 20:19
6	21	familia\roles-genero-crianza	dupla	12	0	Usuario	10/09/2015 20:20
29	22	familia\roles-genero-crianza\dupla	edad	1	0	Usuario	15/09/2015 14:14
5	23	familia\roles-genero-crianza	padre	9	0	Usuario	10/09/2015 20:20
22	24	familia\roles-genero-crianza\padre	formación	8	0	Usuario	10/09/2015 21:09
19	25	familia\roles-genero-crianza\padre	trabajo	10	0	Usuario	10/09/2015 20:49
4	26	familia\roles-genero-crianza	madre	14	0	Usuario	10/09/2015 20:19
25	27	familia\roles-genero-crianza\madre	formacion	5	0	Usuario	11/09/2015 12:59
7	28	familia\roles-genero-crianza\madre	trabajo	13	0	Usuario	10/09/2015 20:21

Centro I: caso 1 y caso 2.

Centro II: caso 3, caso 4, caso 5.

Centro III: caso 6, caso 7.

4.3.3 Categorías, subcategorías y temas.

En el análisis de los datos verbales se construyeron tres categorías, mandato FAMILIA; niños con matices sobresalientes y puentes intersistemicos, con sus respectivas subcategorías y temas. Se presentarán los parlamentos de las entrevistas que dan soporte a la organización de los contenidos clasificados y cuadros comparativos que sistematizan los datos relevados en cada caso y cada centro. Se explicitarán también los temas identificados en los relatos. Las mismas se presentan en el siguiente esquema:



4.3.3.1 Categoría Mandato FAMILIA: esta categoría se define a partir de las características y cualidades que componen la representación de la familia de los niños con matices de sobresaliente al ingreso de la primaria. Se utiliza el significante FAMILIA, en contracara al que la literatura propone para ilustrar la diversidad (FamiliaS), que asociado al mandato traduce la idea de lo esperable, único e invariante de la representación. Componen esta categoría dos subcategorías, configuración y fondo y figura. En esta última se identificaron nueve temas agrupados en dos componentes, estructural y cultural.

4.3.3.1.1. Sub categoría Configuración: refiere a los sujetos que componen el grupo familiar y las relaciones de filiación que entre los mismos se dan. También comprende elementos, personajes, arreglos y disposiciones, siendo los aspectos de la subjetividad que hacen a la convivencia parte de su definición.

Documento: Centro I: caso 1
 Peso: 0
 Posición: 35 - 35
 Código: familia\configuración
la familia de Agustín, un niño de 7 años que vive en su hogar con sus padres, aun no tiene hermanos,

Documento: Centro I: caso 2
 Peso: 0
 Posición: 57 - 57
 Código: familia\configuración
la familia esta son estas cuatro personas, los dos papás y los dos niños

Documento: Centro II: Caso 3
 Peso: 0
 Posición: 38 - 38
 Código: familia\configuración
Está formada por cuatro personas, los padres, es un matrimonio estable, este las dos hijas son del mismo matrimonio obviamente,

Documento: Centro II: Caso 4
 Peso: 0
 Posición: 21 - 21
 Código: familia\configuración
es una familia formada por el padre, la madre y dos niños, María que está en primero de escuela y el hermano Juan que tiene 10 años

Documento: Centro II: caso 5
 Peso: 0
 Posición: 75 - 75
 Código: familia\configuración
si, son una familiaaa, cómo se dice? Típica (...) bien, formada por padre, madre e hijos

Documento: Centro III: caso 6
 Peso: 0
 Posición: 85 - 85
 Código: familia\configuración

tenemos que pensar que sean bien constituidas, pobres niños que a veces ni eso tienen (...),hice en realidad como si fuera hija única (...) bien constituida, o sea que estén viviendo juntos, que no haya ese problema tan grande que hay siempre (...) que este el papá, la mamá, que sea una familia que no estén separados, la familia, eso quiero decir, que la familia este para la niña y que puedan () una buena convivencia para la niñita (...) vive dentro una familia compuesta por ella, su madre y padre

Documento: Centro III: caso 7

Peso: 0

Posición: 19 - 19

Código: familia\configuración

ellos se ve que no se llevaban bien, terminaron separándose

Cuadro datos 1. Comparativo por centro de la integración familiar.

Centro	Caso	Integrantes
Centro I	Caso 1	Padres y un hijo
	Caso 2	Padres y dos hijos
Centro II	Caso 3	Padres y dos hijas
	Caso 4	Padre, madre y dos niños.
	Caso 5	Mama, Padre, hermano y niño.
Centro III	Caso 6	Padres e hija única
	Caso 7	Padres separados y dos hijos.

En todos los casos, los hijos son de ambos padres. De los 7 casos, seis de ellos están conviviendo juntos y en un caso separados. Las RS de los centros I y III, cuentan casos de un hijo único. El resto de los casos son de dos hijos

4.3.1.1.2. Sub categoría Fondo y figura: Esta sub categoría profundiza en la jerarquización de las representaciones centradas en lo socio-estructural o sociocultural de la familia. Describe las características de la familia del niño con matices de sobresaliente en ambas dimensiones. Nominarla como fondo y figura, juega con la metáfora de situar los componentes socio-estructurales y los culturales, atendiendo a cual se vuelve fondo y cual figura de la gestalt. Se subdivide la sub-categoría en dos componentes estructurales y culturales, identificando cinco temas en el primero y cuatro en el segundo.

4.3.1.1.2.1. Componente estructural se define con las variables que la literatura tradicionalmente vincula a esta perspectiva. Los temas identificaron fueron:

Tema 1- Nivel socioeconómico: Los siete casos creen que las familias deben ser de nivel medio, una de ellas expresa medio alto y otra nivel medio con sacrificio.

Tema 2- Infraestructura vivienda: Las maestras señalan dos factores relevantes en la infraestructura donde viven los niños. El tema de los espacios diferenciados, de

juego y trabajo, y la posibilidad de estar al aire libre. Cuatro casos hacen referencia a delimitar y condicionar espacios para la tarea escolar y dos de las actividades libres para el juego corporal.

Documento: Centro I: caso 1

Peso: 0

Posición: 20 - 20

Código: familia\condiciones vivienda

Lo que quiero visualizar, que me gustaría la idea de que tenga su dormitorio y su espacio, por ejemplo este es el dormitorio de un varón, me imaginé, con su, sé, está todo con su escritorio y él sentado ahí(...) como respetando los espacios de la casa(...)una casa que pueda tener doble piso

Documento: Centro I: caso 2

Peso: 0

Posición: 85 - 85

Código: familia\condiciones vivienda

es bastante académica la situación del hogar en sí más allá de que al vivir en una cooperativa de vivienda alejada del centro, tienen lugar donde jugar al aire libre, mucho andar en bicicleta

Documento: Centro II: caso 3

Peso: 0

Posición: 123 - 123

Código: familia\condiciones vivienda

un cuarto adecuado para que no distorsionaran(...)el lugar en el que se hacen los deberes, la luz apagada y capaz que en otro cuarto donde estuvieran jugando,

Documento: caso S2

Peso: 0

Posición: 69 - 69

Código: familia\condiciones vivienda

es todo un sector de trabajo, donde ella puede hacer cuentas, yo que sé, que escriba 18, donde escriba acá, su borrador y la ticitá

Tema 3- Objetos en el hogar: Los libros son el objeto más valorado. Cinco casos refieren a esto, distribuidos en todos los centros. Dos casos, ambos del mismo centro remiten a las computadoras. Juegos didácticos presentes en dos casos de diferentes centros. En un caso se hace referencia a las pinturas como expresión de lo cultural.

Documento: caso

Peso: 0

Posición: 53 - 53

Código: familia\condiciones vivienda\objetos en el hogar

tiene una biblioteca que tiene libros que el puede consultar, tiene materiales que pueda contar para trabajar en diferentes actividades, si, bueno, quizás la computadora también

Documento: caso H

Peso: 0

Posición: 87 - 87

Código: familia\condiciones vivienda\objetos en el hogar

no tanto a través de la computadora de pronto, pero si a través de libros y de revistas que le permitan a él desarrollar su comprensión

Documento: caso C
 Peso: 0
 Posición: 49 - 49
 Código: familiacondiciones viviendaobjetos en el hogar
material didáctico, tanto juegos como libros,

Documento: caso S2
 Peso: 0
 Posición: 63 - 63
 Código: familiacondiciones viviendaobjetos en el hogar
tendidita la cama, donde tenga en la pared, que se yo que pueda tener, un afiche de números (...)capaz un montón de libritos infantiles,(...)un pizarrón, con una sillita (...)pueda tener también juegos didácticos, donde ella pueda tener, que esté armando (...), juegos didácticos, que después lleven a algo el juego didáctico, que ella arme, pero que tenga acá, que se yo, un cilindro, como juegos de caja didácticos, por ejemplo triángulos, que se vea la caja, la tapa, que se vea, cosas de sumas, dos, más, tres, otro de letras, a, b,c, juegos didácticos, cosas que construyan algo, (...)que haya cuadros de pinturas, yo que sé, cuadros que ella pueda absorber cosas de diferente tipo

Documento: caso A
 Peso: 0
 Posición: 53 - 53
 Código: familiacondiciones viviendaobjetos en el hogar
bueno, libros (), se ve que investigan

Tema 4-Formación educativa de progenitores: se indaga el último nivel educativo que los padres hayan accedido.

Centro	Caso	Padre	Madre
Centro I	Caso 1	Llegó a cuarto pero no terminó el bachiller. Leyó mucho y se informa.	Terciario universitario (médico)
	Caso 2	Cuarto año de secundaria	Estudiando Carrera universitaria
Centro II	Caso 3	Secundaria Completa	Secundaria completa
	Caso 4	Terciario UTU inconcluso	Terciario UTU inconcluso
	Caso 5	Secundaria completa, con curso de UTU	Secundaria completa, con curso de UTU.
Centro III	Caso 6	Terciarios	Bachillerato y estudios UTU resposteria
	Caso 7	Terciario universitario (Radiólogo)	Universitarios.Enfermera

Cuadro datos 2. Comparativo por centro de la escolaridad de padres.

En el centro I ambos casos presentan al padre con el Ciclo Básico como último nivel logrado. Las madres, también en ambos casos son universitarias.

En el centro II los casos presentan homogeneidad de secundaria completa y terciaria en la UTU, no siempre culminada.

En el centro III, las RS hablan de progenitores con estudios terciarios y uno de ellos un curso en la UTU con la secundaria completa.

Tema 5-Trabajo materno

Todos los progenitores trabajan 8 horas a excepción de la madre del caso 6, centro III que regula su trabajo en casa según demanda de rol materno. Se identifican profesionales en sector salud y administrativo.

Cuadro datos 3. Comparativo por centros del Trabajo Materno.

Centro	Caso	Madre
Centro I	Caso 1	Doctora, turnos .
	Caso 2	Oficina contable, muchas horas
Centro II	Caso 3	Salud,Administrativa
	Caso 4	Muchas horas
	Caso 5	Administrativa. 8 horas
Centro III	Caso 6	Ama de casa, repostera, manualidades cotillón
	Caso 7	Salud

4.3.1.1.2.2. Componente cultural se define con las dimensiones que profundizan en lo que la familia hace. Se identifican como temas que la componen:

Tema 1 Ser-STE: aspectos jerarquizados por las entrevistadas que inciden directamente en el logro de los matices de sobresaliente. El ser remite a la característica que en cierta forma adjetiviza la familia, mientras que el hacer a las actividades que realizan. Se codifican en esta categoría también los relatos que remiten a las estrategias de las familias para afrontar estresores verticales y horizontales, en cómo se viven y transitan los conflictos (económicos, cambios, cargas laborales, entre otros)

Documento: Centro I: caso 2
Peso: 0

Posición: -----

Código: familiarcaract de la fam que hacen el ste
sería el potencial(...)habíamos hablado de aquello como que la mama también había sido eso, más genético si se quiere

Documento: Centro II: caso 3
Peso: 0

Posición: -----

Código: familiarcaract de la fam que hacen el ste
Es un ensamble entre las cuatro personas, o sea una familia de CUATRO, no es una familia con un padre ausente ni con una madre que este poco, ni donde estén delegadas las tareas o responsabilidades familiares (...)La estabilidad, familiar, emocional,(...)no es lo mismo una pareja que están separados los padres a un matrimonio que es estable, que están bien en el vínculo emocional los papás, son capaces de transmitir de esa forma una seguridad emocional hacia esas criaturas

Documento: Centro II: caso 5
Peso: 0

Posición: -----

Código: familiarcaract de la fam que hacen el ste

Tener una familia unida, que tiene rutinas y orden, donde se cumplen las normas, se ponen límites claros y es una familia feliz

Documento: CENTRO III: caso 6
Peso: 0

Posición: 227 - 227

Código: familiarcaract de la fam que hacen el ste

en principio que sus padres sean una pareja que se lleve bien, que haya una convivencia, una buena convivencia, donde no haya agresiones ni verbales, ni físicas, que ella pueda ver a sus padres, como ideal de personas que pueda seguir su ejemplo,

Documento: Centro I \ caso 1
Peso: 0

Posición: 79 - 79

Código: familiarcrisis horizontales y verticales\conflictiviidad

la ma(má), no, lo que pueden tener, estar pasando, que a veces a pensar de esos horarios que se organizan, sobre todo la mamá, que esté muy cansada, por sus horarios y todo

Documento: Centro II\ caso 4
Peso: 0

Posición: 21 - 21

Código: familia\crisis horizontales y verticales\conflictiviidad

recién se habían mudado y por lo tanto María tenía que ir a una nueva escuela, que al principio le había costado como todo niño cuando empieza en una escuela nueva, pero que se sintió muy acompañada tanto por la familia como por los docentes y de a poco fue superando obstáculos con los que se vio en un principio(...)si, me lo imaginé como lo normal, que ha tenido problemas económicos o que no les da para pagar algo a fin de mes, ese tipo de problemas

Documento: Centro II\ caso 3
Peso: 0

Posición: 154 - 154

Código: familiarcrisis horizontales y verticales\conflictiviidad

no, estable

Documento: Centro II\ caso 5
Peso: 0

Posición: 164 - 166

Código: familiarcrisis horizontales y verticales\conflictiviidad

es armoniosa y cariñosa, porque si funcionan tan bien, me parece a mi, digo, si son organizados, va todo como de la mano, los vínculos son afectivos y diálogo

Documento: Centro 3\ caso 6
Peso: 0

Posición: 209 - 209

Código: familia\crisis horizontales y verticales\conflictiviidad

una niña de padres jóvenes, una niña ponele deseada, querida, donde fue planificado su llegada y donde también quizá padres en su anterior momento pensaron en ya como

les gustaría que su hija fuera, que pudiese ser, y criarla para el futuro

Documento: Centro I/caso 2

Peso: 0

Posición: 125 - 125

Código: familiarcrisis horizontales y verticales\conflictividad

bueno la pareja no lleva demasiado tiempo y tiene una cierta estabilidad económica que les permite, o sea económica dentro del nivel socioeconómico que ya dijimos, creo que todavía no han surgido demasiados conflictos cómo que lleven a deteriorar la relación de pareja

Cuadro datos 4. Comparativo por centro Ser STE de la familia

Centro	Caso	Adjetivos
Centro I	Caso 1	-----
	Caso 2	Potencial genético
Centro II	Caso 3	Unión familiar: estable; de cuatro, en matrimonio.
	Caso 4	-----
	Caso 5	Unida, armoniosa, organizada que tiene rutinas y orden. Es feliz.
Centro III	Caso 6	Pareja que se lleva bien. Viven juntos y en relación a su rol de padres.
	Caso 7	-----

Tema 2-Haceres STE: Temas de la identidad familiar relacionados al hacer de los progenitores.

Documento: Centro I: caso 1

Peso: 0

Posición: 45 - 45

Código: familiarcaract de la fam que hacen el ste

y, en el vín(culo), en los diálogos, en la comunicación, en estos momentos en que se dedican a él, en que le cuenten cómo va en el colegio, en sus tareas, en el sentarse un ratito a ver cómo va, ayudarlo con los deberes, el estar siempre realizando alguna actividad, que puedan estimularlo(...) buscan esos espacios familiares, que pueden estar sentados en la mesa y ellos en la mesa buscan ese momento para charlar o en la cena, que es en ese momento donde a veces están juntos, su día, cómo concurrió su día, entonces ese compartir de cada uno me parece que eso estimula al niño a que esté bien, contento, principalmente para venir y estar en su desempeño(...)no le dan todo así, este, resuelvo, si no que bueno a ver él como podría sentirse, cómo podría resolverlo, de qué manera(...) estar pendiente sería eso, buscar esos espacios, si bien la tarea puntual no? Es algo puntual, pero si bien, vamos a leer, vamos a leer un libro, vamos a jugar a esto, no? Porque tiene 7 años, estee, el estar en diferentes actividades que a él lo estimulen y pueda avanzar en sí mismo con esos esfuerzos que él realiza para poder llevar a cabo su edad escolar

Documento: Centro I:\caso 2

Peso: 0

Posición: 103 - 103

Código: familiarcaract de la fam que hacen el ste

preocuparse mucho por sentarse con ella por lo menos 40 minutos por ejemplo, para que ella pueda contarles su jornada que pasó, porque pasa muchas horas dentro del colegio, y si bien las tareas domiciliarias la mayoría las hace en el colegio, antes de irse a casa, si se preocupan por qué fue lo que pasó y porqué resolvió cada uno de esas situaciones de esa manera (..)si, tratar que ella les explique porqué tomó esas determinaciones en el colegio(...)el tema del premio-castigo por ejemplo, en que el

momento que van a la casa de los abuelos por ejemplo, o premiarlos justamente con, de acuerdo al resultado de los cuadernos que van solo los fines de semana (...) una mamá que es la que la apoya, un poco viéndose ella reflejada (...) de pronto este autoritarismo o esta forma digamos, no sé si de tolerancia pero si de reglas dentro de la casa que no permiten que hoy no haga los deberes, que mañana no estudie (...) las dos cosas juntas hacen que, por lo innato solito no, y por mas autoritarismo, penitencias y régimen militar si no está lo innato es imposible que se logre.

Documento: Centro II: caso 4

Peso: 0

Posición: 23 - 23

Código: familiarcaract de la fam que hacen el ste

acompañarla a ella si tiene alguna dificultad en las tareas y bueno, sentarse con ella a ver qué dificultades tiene, traer el cuaderno de comunicados con los docentes cuando tengan una duda de algo (...) siempre dedicarse aunque trabajen muchas horas, dedicarse unos minutitos para hablar con María y que María les cuente, cómo le fue en el día, qué le gustó, cómo se sintió, si pasó algo (...) dedicarles ese tiempo en cuanto acompañamiento a lo que hacían en la clase y a lo que hacían en la escuela, también comentaba como que se hacían un tiempo para disfrutar con sus hijos y pasear con ellos,

los fines de semana que tienen más tiempo, de repente hacer alguna salida, o de repente hacer algo en casa pero juntos, algo colaborativo (...) el esfuerzo y el que la motiven, más allá de que tenga una calificación buena o no, el tema de la motivación, de que la motiven, bueno si esto no te sale ahora, de pronto te sale más adelante (...) el diálogo, el acompañamiento, motivación (...) dedicarles un tiempo a hacer los deberes, dedicarles un tiempo, a bueno contame qué te pasó en la escuela, cuando algo sale mal vamos a tratar de resolverlo de nuevo acá, a ver qué te pasó en esto, qué no entendiste, pero como que darle importancia, yo veo puntualmente, no acá, si no me ha pasado en otros lugares donde he trabajado, que veía donde los niños tenían menor rendimiento era porque en la casa no se preocupan mucho, como que no se sentaban nunca con ellos, no vigilaban los deberes, los trabajos, entonces el niño tenía total desinterés (...) yo veo que los padres de acuerdo a cómo actúan transmiten muchas cosas a sus hijos, entonces si vemos a una familia que es desinteresada, como que le da lo mismo que le vaya bien o que le vaya mal, como que le da lo mismo si terminó o no terminó el trabajo, como que los niños tampoco van a sentirse obligados, ni siquiera por ellos mismos de poderse superar, si no que ta, que tiene que haber ese acompañamiento y ese interés de la familia

Documento: Centro II: caso 5

Peso: 0

Posición: 51 - 51

Código: familiarcaract de la fam que hacen el ste

necesitan tener una familia que los apoye y que les de cimientos (...) que la familia tenga una rutina diaria de organizar, que organiza, por qué entonces la niña sabe qué tiene que hacer, qué deja de hacer, que tengan tareas designadas tanto padre como madre aunque todos trabajen, todos pueden trabajar en casa también (...) una familia que te apoya, que se sientan contigo y se preocupan por ti, es fundamental (...) trabajar y poder brindarles la comida y cubrir las necesidades básicas y más (...) organizar el tema, yo puse rutinas, bueno todos los días se levantan, desayunan, se lavan los dientes, se preparan para ir al colegio, el papá las lleva, las deja en el colegio, vuelve, tomaran la leche, estarán un rato jugando, obviamente son niños estarán jugando, luego llegará el momento de los deberes y demás y bueno (...)

que sea gente que lea diarios, gente instruida que también lleve al niño a leer e investigar(...)ellos también estudiaron y luego se dedicaron a formar su familia, cosa que pudieran dedicarse a ella. Para ellos la educación de Sofía es su prioridad por lo que siempre están al tanto de sus necesidades tanto físicas, salud, y emocionales (...) los hábitos de respeto, educación, colaboración e higiene, etc. Están siempre presentes, controlan a sus amiguitos conociendo previamente a sus familias y jugando los fines de semana o cuando las tareas se han culminado, hay un control reloj o de computadora o canales de tv, hacen salidas juntos, disfrutan de un buen cine, teatro infantil o de algún lugar(...)son padres que la están preparando para su futuro y su autosuficiencia(...)o sea me parece que el modo más adecuado es estar al costado, no? Ni adelante ni atrás, al costado de ella, atendiendo a sus necesidades y llevándola a que ella descubra y busque y por sí sola las cosas que están pidiendo en la escuela (...) para que ella quiera aprender, la necesidad de querer aprender van después de la mano con el buen aprendizaje, no? Con los buenos logros, el permanente motivación de las cosas y que también se sienta apoyada por los padres, pero también apoyada pero no que le hagan las cosas(...)donde sepa que los papás están pero que ella logre por si sola buscar, investigar, conocer, querer, estimularla como te dije en las compras, estimularla en buscar un libro y que te lo cuente, entonces ella ahí empieza a tener un leguaje bueno, el querer leer con ella(...)hay programas muy instructivos para ellos, donde ellos puedan, como te dije, instructivos puede ser matemática, lengua, porque hay de todo, donde ellos también puedan desde su casa colaborar para elevar su nivel de aprendizaje, llevarlos a lugares, teatros infantiles donde dejen, les deje valores(...)ellos tienen la capacidad de hacerle ver y hablarle, hablarle sin gritar de hacer las cosas que ellos consideran correctas, o sea que no hayan castigos físicos, si no que fluya el diálogo, que fluya el diálogo con ella, me parece que eso puede ayudar a que sea una familia ideal,(...)Yo por ejemplo puse al papá como que llegaba y leía su diario, como que es un ejemplo para ella el leer, también la mamá le leía cuentos, también era un ejemplo de que ella está en un ambiente intelectual(..) perseverar en todas las cosas, si yo me equivoqué voy a buscar hasta llegar, formar metas, metas y cuando termino una meta, formarme otra meta, aunque sea pequeña pero que sea lograble y que no sea un modo de frustración, o sea que le enseñe a la niñita a formar metas, la meta va a ser esta semana arreglar tu cuarto y la meta de esta semana, bueno terminar los deberes a tal hora, para que tu puedas disfrutar después del juego, que pueda estar dividido su día, que pueda en su día abarcar, juego, servicio, estudio, colaboración con la familia, dormir

son padres que, sobre todo el papá es muy presente y se ve que conversa mucho con los hijos, con lo que yo converso con ellos y con los padres, y con los niños, sobre todo el papá, es el que les explica todas las cosas, les charla(...) hay cosas que a los niños les llama la atención o no les llama la atención, y el padre que está presente se los hace notar, les demuestra la curiosidad, sobre todo por el hecho de la naturaleza que bueno, porque el arbolito aquel tira las hojas antes, porque el sol amanece más temprano, nos empieza a alumbrar más temprano, los movimientos de la tierra, veo que lo traen ya de la casa explicado, y muy bien explicado y lo comprenden perfectamente, como hay

otros que ni se enteran que pasan esas cosas(...) enriquece, enriquece la cultura del niño y enriquece el interés y la participación en la clase, el niño se ve más (...) el estar, acompañar al hijo y darles y enseñarles, acompañarlos(...)siempre ahí, al costado de sus hijos(...)la táctica es que ellos conversan mucho, con los hijos y entre ellos porque aun estando separados ellos venían juntos a buscar a los hijos, siempre estaban juntos

Cuadro de datos 5. Comparativo por centro de lo que las familias hacen

Centro	Caso	
Centro I	Caso 1	Comunicación dialógica. Procesos de autonomías reflexivas. Juegos y lecturas. Creación de hábitos. Tiempo para estar con el niño y pendiente de sus necesidades. Estimular. Las conductas paternas son ejemplos de crianza.
	Caso 2	Tiempo para estar con el niño y comunicarse. Sentarse con el niño. Procesos de autonomías reflexivas. Autoritarismo, premio y castigo. Madre que apoya sobre identificándose. Reglas estrictas, régimen militar.
Centro II	Caso 3
	Caso 4	Comunicación dialógica. Las conductas paternas son ejemplos de crianza. Sentarse, acompañar y conversar. Tiempos para disfrutar y pasear. Procesos de autonomías en el niño. Motivar. Valorar la educación de sus hijos y dan apoyo en tareas escolares
	Caso 5	Apoya y da cimientos. Rutinas y designación de tareas. Tiempo para sentarse y preocuparse. Trabajar y cubrir necesidades básicas. Dialoga para organizarse.
Centro III	Caso 6	Las conductas paternas son ejemplos de crianza. Están al tanto de necesidades físicas, salud y emocionales. Priorizan la educación de su hija. Hábitos. Están presentes y controlan. Realizan salidas culturales. Exigen. Procesos de autonomías reflexivas. Estimulan. Aprendizajes escolares cotidianizados. Facilitan el acceso a la cultura. Dialogo fluido y sereno. Que enseñe a formar metas y perseverancia. Rutinas (juego, servicio, estudio, colaboración y dormir).
	Caso 7	Comunicación, conversan y despierta la curiosidad. Enriquece cultura e interés. Se interesan por la escuela y preguntan. Procesos de autonomías reflexivas. Se preocupan por estar presentes. Mira como la escuela enseña.

Tema 3 Jefaturas: Temas de identidad familiar vinculados al cómo organizarse en la dupla parental para la crianza, la implicación parental de cada integrante del sistema conyugal.

Documento: Centro I: caso 1

Peso: 0

Posición: 20 –

En un momento de que la madre pueda estar en su dormitorio y si él está haciendo la tarea, que la madre pueda ir a mirar lo que, que no esté capaz que al lado, pero que esté siempre pendiente por si la necesita(...)su mamá depende, porque claro, al ser doctora tiene diferentes horarios, o va rotando o tiene guardias, pero generalmente lo puede llevar y si hace sus tiempos igual como para estar con él, porque ya es más difícil sus horarios(...)por diferentes horarios tratan de organizarse para poder llevar adelante las rutinas del hogar, a veces cansados igual están siempre pendientes de Agustín, sus emociones, cómo se siente él y cómo está transitando su etapa escolar. (...).Por la mañana se levantan, desayunan juntos, realizan la tarea si quedó pendiente

de día anterior y cada uno parte a sus actividades, en esta familia a la escuela lo lleva su mamá y lo retira su papá,

Documento: Centro I:\caso 2

Peso: 0

Posición: 41 - 41

Código: familia\roles-genero-crianza\madre

en la mamá de Rosalía, entonces la mamá hace lo imposible para ayudar a su hija obtener ese sobresaliente aunque en algunos momentos tuvo que dejar inconscientemente de lado a su otro hijo, que en realidad necesitaba mucha más ayuda (..) tratando de que su hija obtenga realmente el sobresaliente, lo ansía tanto, lo ansía más la mamá que la niña

Documento: Centro II:\caso 3

Peso: 0

Posición: 128 - 128

Código: familia\roles-genero-crianza\madre

yo creo que la que pone más la autoridad es la madre, más que el padre(...)tanto el padre como la madre son de acompañar todo el proceso no solamente de aprendizaje a lo que concierne en el colegio, si no afuera del colegio, o sea acompañan, apoyan las tareas de las chiquitinas, están siempre pendientes de las necesidades, tanto las académicas como las no

Documento: Centro II: caso 4

Peso: 0

Posición: 25 - 25

Código: familia\roles-genero-crianza\dupla

Ellos la llevaban a la escuela, si y ta en realidad bueno que después si la pasaban a buscar a la escuela

Documento: Centro II: caso 5

Peso: 0

Posición: 133 - 133

Código: familia\roles-genero-crianza\madre

Siempre la madre es la que está más arriba en el tema de los deberes

Documento: Centro III: caso 6

Peso: 0

Posición: 85 - 85

Código: familia\roles-genero-crianza\madre

acá también puedo hacer la mamá antes de que se acueste, en el comedor ayudándole a la niña(...)en el cuarto de ella de noche, le leen cuentos para dormir (...)que esté uno de ellos, que puedan merendar o comer juntos en lo posible, donde puedan hablar de la escuela, de qué hicieron, qué hizo ella, cuáles son sus tareas

Documento: Centro III: caso 7

Peso: 0

Posición: 83 - 83

Código: familia\roles-genero-crianza\madre

yo veía que la mamá era como inmadura, no se adentraba tanto en el pensamiento del niño, se fijaba que no podía, no lo entendía(...)la mamá se encargaba de llevarlos al colegio y el papá de retirarlos a la salida

Predomina la mirada de jerarquización de lo materno en las responsabilidades escolares en los relatos de cuatro casos y uno con valorización de figura paterna. Cinco de los siete casos, presentan variables comunes en la percepción de interacción de roles compartida con distribución de tareas y alternancia de funciones.

Cuadro de datos 6. Comparativo de centros de las Jefaturas en el sistema.

Centro	Caso	
Centro I	Caso 1	Se narra una crianza compartida y asumida por ambos progenitores.
	Caso 2	Centralismo en figura materna.
Centro II	Caso 3	Centralismo en figura maternal, con interacción.
	Caso 4	Se narra una crianza compartida y asumida por ambos progenitores.
	Caso 5	Centralismo en figura maternal con colaboración paterna.
Centro III	Caso 6	Centralismo en figura maternal en lo disciplinario con interacción para las responsabilidades escolares.
	Caso 7	Se narra una crianza compartida y asumida por ambos progenitores, con tendencia a valorar rol paterno en el discurso.

Tema 4 Soportes extrafamiliares. Se contemplan aquí recursos por fuera de la integración de la familia que puedan estar colaborando en la crianza de los niños relacionados a las interacciones con el sistema de origen de ambos progenitores.

Casos del centro I y II identifican a los abuelos como ayudas para la crianza de los hijos. Tres casos no entienden necesaria soportes extrafamiliares para la organización cotidiana de la familia.

El centro III las familias son totalmente autónomas para el desarrollo de sus actividades y otras figuras solo acompañan funciones paternas.

Documento: Centro I: caso 1
Peso: 0
Posición: 69 - 69

Código: familia soportes extrafamiliares

ellos si se organizaban, pero a veces si, un abuelo, un abuelo viene, una abuela también viene y como que están ahí, son abuelos que siguen los lineamientos más o menos del hogar y también que los pueden de alguna manera ayudarlos

Documento: Centro I: caso 2
Peso: 0
Posición: 93 - 95

Código: familia soportes extrafamiliares

abuelos en el interior, ellos están en la capital solos

Documento: Centro II: caso 3
Peso: 0
Posición: 50 - 50

Código: familia soportes extrafamiliares

ellos lo que hacen, entran a trabajar temprano entonces llevan a las niñas a la casa de la abuela y la abuela se queda, es la encargada en la mañana, se quedan con la abuela y la abuela es la encargada de traerlas(.....) pero es una abuela que no es permisiva

Documento: Centro II: caso 4
Peso: 0

Posición: 25 - 25

Código: familia\soportes extrafamiliares

se quedaban con la abuela paterna porque los papas trabajaban mucho (...) los niños disfrutaban mucho de estar con la abuela, que de repente no tienen los mismos límites que los papás le pueden poner en una casa, como que es más permisiva la abuela, pero que también acompañan un poco en como educan los padres a sus hijos,

Documento: Centro II: caso 5
Peso: 0

Posición: 172 - 172

Código: familia\soportes extrafamiliares

generalmente son los abuelos, los abuelos son importantes, acá no lo puse porque, lo resolví después en el tiempo completo

Documento: Centro III: caso 6
Peso: 0

Posición: 98 - 98

Código: familia\roles-genero-crianza\dupla

puede estar también el abuelito pero que esté uno de los padres en el hogar cuando ella llega, que haya una atención(...)se encargan, o sea si es posible no delegan a otra persona si no que ellos se encargan de traerla de buscarla, de arreglar los horarios de trabajo para poder si es posible, que puedan estar con ella y si es posible darle venida, vuelta, regreso, que haya en la casa uno de ellos,

Cuadro de datos 7. Comparativo de centros de los Soportes extrafamiliares

Centro	Caso	Soportes extrafamiliares
Centro I	Caso 1	Abuela y abuelo, a veces.
	Caso 2	Son del interior. Están solos en la capital
Centro II	Caso 3	Abuela en las mañanas. Los lleva y recoge de la escuela
	Caso 4	Abuelos
	Caso 5	Escuela doble turno-Abuelos
Centro III	Caso 6	Abuelo, solo acompaña con presencia siempre paterna.
	Caso 7	Los padres se organizan solos.

4.3.2. Puentes intersistémicos: Esta categoría aborda las relaciones intersistémicas esperadas entre escuela y familia en tanto entornos ecológicos del desarrollo del niño. Los temas identificados fueron:

4.3.2.1. Tema 1- Participación familiar: se contemplan aquí los contenidos relacionados a la participación que la familia del niño con matices de sobresaliente debe tener respecto a las actividades y diálogos con la escuela.

Documento: Centro I: caso 1
Peso: 0

Posición: 20 - 20

Código: relación escuela familia\participación sistema familiar

acompañar el proceso, colegio –familia que apoyen un poco también, no? Desde la casa, que estén al tanto de lo que él va haciendo en el colegio(...)son padres que asisten, que están pendientes de las actividades, los eventos que surjan en la escuela y tratan de ser participativos, el estar, quizá no los dos, pero hacen el tiempo, o está el

uno o está el otro y tratan siempre de estar presentes para conocer también a las otras familias, conocer donde concurre, si bien ya saben, dónde, el ambiente que se mueve, donde está su hijo, sus compañeros y los padres

Documento: Centro I: caso 2

Peso: 0

Posición: 71 - 71

Código: relación escuela familia\participación sistema familiar

en principio el diálogo no fue todo lo fluido que debió ser porque ellos estaban demasiado preocupados por la situación de su hijo varón, entonces frente a esos temores estaban como reticentes a los llamados de atención o a los encuentros con los educadores de la institución, pero cuando vieron que los comentarios o los encuentros que tuvieron con los educadores eran justamente para alentarlos y estimularlos desde lo positivo por los logros de su hija, ese vínculo pasó a ser muy fluido(...)la menor requisitoria del centro educativo a la familia ella está a pesar del poco tiempo del que disponen por tanto horario laboral, por el extenso horario laboral y participan de las reuniones, participan de los encuentros, participan de los talleres(...) los proyectos del centro educativo, apoyados indudablemente por la familia, respaldados y acompañados por la familia,

Documento: Centro II: caso 3

Peso: 0

Posición: 40 - 40

Código: relación escuela familia\participación sistema familiar

si hay actividades que son escolares e invitan a los padres, siempre están presentes(...) si, el contacto con el maestro no es un contacto pesado, de esos padres que estén encima del maestro permanentemente, haciendo esas preguntas quee, pesadas(...)y acompañan, están para lo que necesite ese maestro, lo llaman, ellos vienen estee, y las dudas que el padre tiene van y las consultan

Documento: Centro II: caso 3

Peso: 0

Posición: 23 - 23

Código: relación escuela familia\participación sistema familiar

cuando quieran conversar con los maestros para ver cómo está marchando María, (...)yo lo veo como una familia muy interesada, que se preocupa, cuando tienen una consulta siempre primero va primero el cuaderno de comunicados o pidiendo una entrevista con el maestro o si es algo puntual lo comunica a través del cuaderno y que la maestra responda, si de repente hay alguna actividad en la escuela como un día con la familia, o algo del estilo, como que se les complicaría un poco por el tema del trabajo pero si de repente si es un fin de semana, lo arreglarían el día(...)estar permanentemente viendo cómo le está yendo en la escuela, de revisar los cuadernos, de ponerse en contacto con los maestros o con la escuela cuando sea necesario

Documento: Centro II: caso 5

Peso: 0

Posición: 83 - 83

Código: relación escuela familia\participación sistema familiar

son padres que están pero que no son "pesados" entre comillas(...)son padres que se ven que están en la casa, en la escuela el niño como que se maneja solo y como que tiene más independencia y confianza en el maestro y no precisa que el padre vengaaa, porque son niños que son más desenvueltos (...)si pedís material traen, cuando mandas un comunicado viene enseguida firmado, qué otra cosa puede ser? Cuando hay que

colaborar para algo no sé cualquier cosa, donación o lo que sea, enseguida colabora

Documento: Centro III: caso 6

Peso: 0

Posición: 163 - 163

Código: relación escuela familia\participación sistema familiar

Concurren a la escuela diariamente no solo para llevarla y retirarla padre o madre, si no a cada reunión o actividad que deben asistir.(...)una muy buena relación hogar-escuela. En su casa colaboran con sus tareas domiciliarias, justos buscan información y trabajan con su madre compartiendo(...) en cuanto a los padres, un permanente contacto con la maestra, con un cuadernito de comunicados donde pueda llevarle a la madre sus inquietudes y viceversa y bueno,

Documento: Centro III: caso 7

Peso: 0

Posición: 25 - 25

Código: relación escuela familia\participación sistema familiar

la mamá venía poco a la escuela, pero el papá sé que también trabaja mucho, pero igual siempre están presentes los padres con los niños,(...) ahh son muy, el papá sobre todo es muy simpático cuando viene, conversa con las maestras, incluso al final de año hicieron una buena donación cuando el grande se fue de sexto para la escuela, como que se ve que la sienten a la escuela, están ahí involucrados con la tarea de la escuela(...)en las charlas que ellos tienen, vienen y se interesan por las cosas, preguntan, aportan, saben de los compañeritos de los hijos y tienen buena relación incluso con los padres de los compañeritos de los hijos, hay una parte social que está enriquecida(...)por ejemplo pasean juntos, salen, hacen viajes juntos, festejan los cumpleaños de un papá y van todos, y por ejemplo cuando uno llega el lunes y pregunta, o cuando pasaron un fin de semana largo o unas vacaciones y pregunta qué pasó, resulta que te cuentan, si porque con el papá de fulano, el papá de mengano fuimos con la mamá, hicimos...Jugaron como si fueran primos, son como primos(...) vienen mucho, incluso trajeron un sobrino a la escuela, que también los niños están con el primo, vienen los tíos, o viene la abuela, o vienen los padres a buscarlos, es todo muy familiar(...)Se preocupan, vienen, preguntan, si ven algo que no les gusta lo manifiestan, se preocupan(...)buscan por ejemplo alguna salida cultural y nos la aconsejan

Seis de los siete casos refieren a la asistencia, presencia y estar de la familia a disposición en todas las propuestas de la escuela.

Cuatro de los casos marcan la apoyatura en casa a la tarea escolar. Tres casos señalan la comunicación siguiendo las diferentes estrategias que la escuela propone. (cuadernos, entrevistas)

Los dos casos del centro III remiten al conocimiento de otras familias, de los niños y la realización de actividades por fuera de lo escolar entre las familias.

Tres casos contemplan la posibilidad de hacer preguntas al maestro y uno de ellos también sugerencias.

Cuadro de datos 8. Comparativo de centros de la Participación familiar

Centro	Caso	Participación familiar
Centro I	Caso 1	Asistencia y acompañamiento a tarea escolar. Conocen las otras familias de la escuela.
	Caso 2	Asistencia, reforzamiento tarea escolar y apoyatura a Proyecto de centro.
Centro II	Caso 3	Asistencia, disposición a solicitudes del maestro y preguntas en el diálogo con el maestro.
	Caso 4	Cumplen con estrategias escalonadas de comunicación. Preguntas en el diálogo con el maestro.
	Caso 5	Firman comunicados, traen materiales colaboran con lo que se les pide. Están sin "ser pesados". El niño no requiere de su presencia para interactuar con el maestro.
Centro III	Caso 6	Asistencia diaria y a todas las actividades propuestas. Apoyan tareas domiciliarias. Permanente contacto por cuaderno de comunicados.
	Caso 7	Siempre presentes. Simpáticos, conversan, donaciones, se interesan, preguntan, se manifiestan y sugieren. Se relacionan con otras familias de la escuela realizando actividades recreativas los fines de semana.

4.3.2.2. Tema 2-Similitud de currículum: Este tema remite a las semejanzas que se identifican en los currículum escolares y los del hogar. Se indagó sobre resolución de conflictos, vocabulario y puesta de límites en ambos sistemas. Definíamos el currículum educativo como la construcción basada en concepciones y creencias que inciden en la comunicación y la interacción familiar, siendo su contenido de carácter generacional. Las familias poseen un currículum del hogar único y determinado, que deviene marca de identidad y permite diferenciar a una familia de otra (Rodrigo y Acuña, 1998).

Documento: Centro I: caso 1

Peso: 0

Posición: 49 - 49

Código: relación escuela familia similitud currículum

si también, porque ellos al mantenerse en contacto con la escuela y ver el desempeño que ellos realizan, el camino, el lineamiento que uno sigue acá en la escuela, ellos también tratan o bien por las entrevistas con la maestra o por otro técnico que a veces uno guía para que de alguna manera vayan llevando eso de que cuando tienen un conflicto cómo poder resolverlo, cómo poder charlarlo, los caminos que no, los caminos que si, como el se podría sentir en las diferentes situaciones y bueno, llegar como a un acuerdo como estrategia, (...)el hablar de la escuela y el uso del lenguaje en la casa, quizá es menos, es más formal, acá más formal en el sentido que uno a veces utiliza diferentes palabras que quizá en el hogar no, pero no llegan a tener un lenguaje vulgar, así en el sentido ordinario, por así decir, para que él maneje eso afuera de su hogar; no? El ejemplo que le dan ellos es muy bueno, como para ellos también comunicarse en otros lugares (...)tratan de dialogar, e hacerlo pensar, que razone a ver lo que hizo, si tuvo una reacción negativa, hacerlo ver cómo se siente él y como hizo sentir a los demás y también cortarle a veces quizás diferentes actividades que a él

le puedan gustar;

Documento: Centro I: caso 2

Peso: 0

Posición: 79 - 79

Código: relación escuela familia similitud curriculum

yo creo que la cultura familia es bastante, diferente, disimil con la de la institución educativa porque desde la institución se intenta negociar, se intenta escuchar y ponerse en el lugar del otro, en cambio en la casa como que la cosa es bastante autoritaria, y en la mayoría se hace, no sé si se dice, pero si se hace tal cual dicen papá y mamá

Documento: Centro II: caso 3

Peso: 0

Posición: 80 - 82

Código: relación escuela familia similitud curriculum

no solamente parecidas, que sean consistentes (...) claro, por ejemplo si acá en el colegio se pide algo, por ejemplo que se pongan más límites al niño que también la familia responda de la misma forma, si esas dos cosas se pueden enganchar, ensamblar y se logra el objetivo(...) Si yo creo que tiene que haber un buen diálogo(...) es un vocabulario adecuado, o sea no hay presencia de esas palabras, malas palabras

Documento: Centro II: caso 4

Peso: 0

Posición: 43 - 45

Código: relación escuela familia similitud curriculum

son parecidas (...) me lo imagino que va a una escuela donde trabajan mucho el tema del diálogo, no? Y bueno no de te pongo en penitencia y se acabó, si no que bueno, vamos a ver quién está metido en el conflicto y de repente dialogar con esos niños puntualmente, no delante de los demás, si no sacándolos afuera, comunicándoles a la familia lo que pasó y me parece que la familia también cuando reciben un comunicado de algo que sucedió, que bueno lo conversan también nuevamente en casa. También puede pasar que pase algo puntual en la escuela y que el niño nunca se animó a contarle al maestro y como que los padres se enteran en la casa y como también que los padres lo comuniquen al maestro y el maestro pueda trabajarlo también en clase

Documento: Centro II: caso 5

Peso: 0

Posición: 117 - 117

Código: relación escuela familia similitud curriculum

Que se dialoga, se dan un espacio cada uno para poder hacer, bueno el momento de hacer los deberes es el momento, y como el acompañamiento, el hermano juega con el papá y trata de no distorsionar mucho las cosas, el televisor apagado y cómo que se tratan de respetar el uno al otro y es lo que intentamos hacer acá en el colegio

Documento: Centro III: caso 6

Peso: 0

Posición: 112 - 112

Código: relación escuela familia similitud curriculum

que la nenita venga con todas las cosas, y que ayude, que ella aprenda a servir, a colaborar, porque así ella aprende también en su escuela a servir y colaborar con los demás, a compartir, todo eso se enseña como valores, viste, que ella venga con el vasito... Los valores los trae(...) a mi me parece que el niño viene con un montón de valores desde la casa, primero en la enseñanza son los padres, no? Les enseña a

caminar, a no tocar, les enseña a conocer el mundo que lo rodea, les enseña hábitos, sus primeros hábitos y también valores, a servir, a ayudar, ordenar sus juguetes, es un cuarto ordenado, bueno acá tendría que haberlo dejado guardado, lo que te quise poner acá es que podría ser una alfombra donde acá pueda hacer encastres y cosas queee. El jueguito tendría que haberlo ordenado, pero lo dejó acá para terminarlo cuando llegue, así una cosa que se empieza se tiene que terminar(...)La parte de cuadritos que tengan alguna leyenda, alguna cosa linda, algún lindo pensamiento con algún dibujito yo que sé, que ella pueda leer, que ella tenga desde su casa todo lo que ella requiera para después agregar desde la escuela otras cosas, que es la parte intelectual,(...)ella esté alcanzando el frasquito de tinta para pintura, que ella pueda aplastar una masita, que ella pueda también hacer algo, también con su delantal, que aprenda que hay que limpiar, reservarse, este es el caso de talleres. Acá hay una cosa para lavarse las manos, antes de comer, puede trabajar, el repasador que sirva para que ella aprenda a limpiarse (...)el lenguaje por supuesto, tienen que ser compatibles, tienen que ir unidos,

Documento: Centro III: caso 7

Peso: 0

Posición: 41 - 41

Código: relación escuela familia similitud curriculum

si tienen que ver, es similar porque se preocupan por la parte social y la parte cultural(...) si, yo creo que lo conversan y sobre todo que los niños son muy compañeros, los hermanos, creo que hay también un apoyo entre los hermanos, además se conversa, sobre todo hay una guía del padre, es una persona muy madura(...)sobre todo el hacerle entender a los niños me parece, a través de la conversación de las cosas

Cuadro de datos 9. Comparativo de centros de la Similitud de curriculum

Centro	Caso	Similitud de curriculum
	Caso 1	Estrategias similares en ambos sistemas, con algunas diferencias en uso de vocabularios.
	Caso 2	Ambos curriculum son diferentes. Se remarca el autoritarismo en el familiar.
Centro II	Caso 3	La escuela modela lo familiar en busca de consistencia en ambos sistemas. Se tiende a vocabularios similares.
	Caso 4	Se percibe similitudes entre ambos. En este caso la escuela también replica estrategias familiares, siendo la comunicación y conversación relevantes en la estructura de la familia.
	Caso 5	Se percibe similitudes, remarcado el respeto, el diálogo y los espacios de cada integrante del sistema familiar, características presentes en el curriculum escolar.
Centro III	Caso 6	Ambos curriculum se perciben como compatibles y unidos. El sistema familiar parece escolarizado en espacios y organización de las rutinas.
	Caso 7	Se percibe similitudes en ambos curriculum. Conversación mirada social y cultural son las cualidades más relevantes.

4.3.2.3. Tema 3- Escuela activa/escuela inexistente: se contempla en esta subcategoría la presencia activa o pasiva de la escuela en los matices de sobresaliente del niño. Los datos permiten identificar entornos escolares de desarrollo donde la perspectiva de acción del sistema escolar no siempre es una variable explícita en el logro de los matices de sobresaliente del niño al ingreso de la primaria.

Documento: Centro I: caso 2
 Peso: 0
 Posición: 131 - 131
 Código: características niño stelcentro edu
buenos proyectos del centro educativo

Documento: Centro II: caso 4
 Peso: 0
 Posición: 39 - 39
 Código: características niño stelcentro edu
cuando empieza a ver algo que de repente no le salía en su momento y que ahora le está saliendo, con el acompañamiento también del maestro, que muchos maestros tendemos a decirle, bueno mira ahora como salió, yo por ejemplo en mi caso trato de mostrarle las actividades anteriores que no le salían y comparar y decirle mirá esto que tan mal te tenía, mira como ahora lo puedes hacer, y si hay algo que no sale, no de decirle no te salió, no lo vas a aprender nunca, no, no por ese lado(...)en realidad nosotros los docentes siempre tratamos de motivar a los chiquilines, pero también necesitamos el apoyo de la familia, y si no hay esa motivación en casa

Documento: Centro III: caso 6
 Peso: 0
 Posición: 187 - 187
 Código: características niño stelcentro edu
mucho estímulo tanto de la escuela como de la familia(...)desde el punto de vista del maestro, un niño que ya es muy inteligente, que tiene capacidad, bueno, buscar materiales donde ella puede elevarse, no para que sobresalga si no para que ella pueda seguir su curso y no se me quede, porque todos tienen sus diferentes niveles,

Cuadro de datos 10. Comparativo de centros de la Participación de la escuela

Centro	Caso	Escuela activa-escuela inexistente
Centro I	Caso 1	-----
	Caso 2	Refiere a los proyectos del centro educativo
Centro II	Caso 3	-----
	Caso 4	Motivación continua, concientización de logro y proceso en el aprendizaje como conductas del maestro.
	Caso 5	-----
Centro III	Caso 6	Personalizar el proceso de aprendizaje al continuo desarrollo del niño.
	Caso 7	-----

4.3.2.4. Tema 4- Los deberes. Esta subcategoría atiende a las expectativas de la escuela respecto a la tarea domiciliaria y como ésta se desarrolla en el sistema familiar de los niños con matices de sobresaliente en la promoción del primer año escolar.

Documento: Centro I: caso 1
 Peso: 0
 Posición: -----
 Código: familiarhora del deber
La mamá está cocinando y el está leyendo algo y el padre anda a la vuelta, capaz con

el televisor más bajo (...) no hay un desfase entre lo que hace uno y otro, como el respeto familiar (...) la mamá esta como pendiente

Documento: Centro I: caso 2

Peso: 0

Posición: 121 - 121

Código: familia\hora del deber

resolver los deberes en borrador, en dos, tres o cuatro veces hasta que la niña logre el mejor resultado y después en el momento que van los cuadernos que ya te digo, en esta institución los mandarían los viernes, sentarse con la niña, no sé si el mismo viernes, o el sábado o el domingo, algún momento del fin de semana a recrear todo lo que fue su semana educativa(...)yo creo que la que acompaña más es la madre

Documento: Centro II: caso 3

Peso: 0

Posición: 118 - 118

Código: familia\hora del deber

yo creo que como son dos hermanas hacen los deberes juntas cada una, pero solas, pero tienen el acompañamiento de la madre cualquier cosa si la madre, la necesita (...) yo las veo sentadas en un lugar físico, con un tiempo determinado para hacerlos y bueno la madre que está en sus cosas pero que está pendiente de lo que ellas están haciendo.

Documento: Centro II: caso 4

Peso: 0

Posición: 63 - 63

Código: familia\hora del deber

María llegaba a la casa, merendaba y en seguida se ponía a hacer los deberes, me imagino que de repente en el momento que llegan a la casa, mientras ella hace los deberes, los papás están cerca pero también haciendo algo, de repente cocinando u ordenando algo, pero cerca, de manera que si ella tienen alguna duda les pueda preguntar

Documento: Centro II: caso 5

Peso: 0

Posición: 57 - 57

Código: familia\hora del deber

Yo puse papá jugaba con el chiquitito, la mamá apoyaba a la niña en los deberes, que un momento de tranquilidad (hacen) los deberes(...)Me parece que una niña de un matiz sobresaliente está bueno que trabaje sola, uno andar por ahí, sentarse, vichar lo que tiene de deberes, hacelo, voy, vuelvo, vicho, no tengo que estar, se supone con una niña de matiz sobresaliente no precisa que yo me siente al lado y le diga bueno, qué tenemos que hacer, hacé tal cosa, no,

Documento: Centro III: caso 6

Peso: 0

Posición: 128 - 128

Código: familia\hora del deber

claro, la mamá y la niña y el papá está trabajando, viene de tardecita, ella la apoya en los deberes, acá las 17 horas y acá tiene que acostarse a las, máximo a las 21 horas

Documento: Centro III: caso 7

Peso: 0

Posición: 93 - 93

Código: familia\hora del deber

yo pienso que hay colaboración, que siempre no es todo alrededor, siempre hay uno con algún padre que lo está ayudando(...)uno de ellos sentado en un lugar trabajando y

a uno de los padres al lado, buscando material y conversando con él, sobre todo, ayudándole a buscar material y explicándole

Cuadro de datos 11. Comparativo de centros de los deberes

Centro	Caso	Los deberes
Centro I	Caso 1	Supervisión adulta materna, con relativa autonomía del niño.
	Caso 2	Se busca perfección en la tarea. Recreación en la casa del trabajo de la semana. La madre sería quien acompañe.
Centro II	Caso 3	Autonomía del niño con supervisión maternal. Espacio y tiempo delimitado.
	Caso 4	Autonomía del niño, rutinas y acompañamiento adulto a demanda de ambos padres.
	Caso 5	Autonomía del niño, supervisión maternal mínima.
Centro III	Caso 6	Marcadas rutinas con acompañamiento materno.
	Caso 7	Colaboración de los padres en la tarea. Se sientan al lado y ayudan.

4.3.3 Categoría Niño STE: Esta categoría problematiza las características que el niño debe tener para el logro de los matices de sobresaliente. Se debate entre lo heredado y lo adquirido en el proceso de socialización que escuela y familia le facilitan para su desarrollo. Está compuesta por tres temas.

4.3.3.1. Tema 1. Cognición. Releva las representaciones sobre innatismo y construcción de la inteligencia.

Documento: Centro I: caso 2
Peso: 0

Posición: 131 - 131

Código: características niño ste\cognicion

tiene un potencial, o sea innato en ella, viene innato, de ella,

Documento: Centro II: caso 3
Peso: 0

Posición: 66 - 66

Código: características niño ste\cognicion

Es algo que trae Sofía

Documento: Centro III: caso 6
Peso: 0

Posición: 181 - 181

Código: características niño ste\cognicion

tenga un acervo lingüístico importante, producto de los cuentos que le lee la madre de noche o puede ser el papá también,

Documento: Centro III: caso 7
Peso: 0

Posición: 119 - 119

Código: características niño ste\cognicion

Hay niños que son muy capaces, que son naturalmente ya sobresalientes, muy inteligente, una inteligencia especial, pero si no hay un acompañamiento en la casa, un hacerles interesar por las cosas

Cuadro de datos 12 . Comparativo de centros de Cognición

Centro	Caso	Cognición
Centro I	Caso 1	-----
	Caso 2	Innatismo y Exigencia
Centro II	Caso 3	Innatismo
	Caso 4	-----
	Caso 5	-----
Centro III	Caso 6	Construido en contexto
	Caso 7	Innatismo y acompañamiento.

4.3.3.2. Conductas. Agrupa las acciones visibles en el hacer del niño al afrontar las exigencias escolares.

Documento: Centro I: caso 1
Peso: 0

Posición: 20 - 20

Código: características niño stelconductas

Es un niño que pone empeño en sus tareas, que se preocupa, que a pesar de su edad y de que recién se está encaminando como en generar estos hábitos, estas rutinas, ven en él que se esfuerza(...)observador y le gusta jugar mucho con sus juguetes

Documento: Centro II: caso 4
Peso: 0

Posición: 20 - 20

Código: características niño stelconductas

Es una niña muy tranquila y tenaz, que puede frustrarse, escucha y dialoga (...)puede pasar que se frustre porque algo no le sale(...) se esfuerza

Documento: Centro II: caso 5
Peso: 0

Posición: 101 - 101

Código: características niño stelconductas

porque trabaja, rinde lo adecuado para su edad, los niños que son inteligentes también tienen que ser aplicados, digo no, poner...

Documento: Centro III: caso 6
Peso: 0

Posición: 217 - 217

Código: características niño stelconductas

también ella pueda saber que primero está el estudio para poder en un futuro tener un buen trabajo y ser exitosa como madre y como trabajadora

Documento: Centro III: caso 7
Peso: 0

Posición: 19 - 19

Código: características niño stelconductas

los nenes actúan en la clase, participan con conocimientos que traen de la casa, incluso todo lo que ven en televisión lo asimilan, toda la parte cultural, es rica en esos niños

Cuadro de datos 13. Comparativo de centros de Conductas del niño.

Centro	Caso	Conductas
Centro I	Caso 1	Rutinas de casa, observación y juego. Empeño, preocupación y esfuerzo por parte del niño.
	Caso 2	-----
Centro II	Caso 3	-----
	Caso 4	Tranquilidad, tenacidad y esfuerzo para el logro de las adquisiciones. Capacidad de frustración y logro postergado.
	Caso 5	Trabaja sola y es aplicada.
Centro III	Caso 6	Jerarquiza el estudio.
	Caso 7	Participan en clase con conocimientos de casa , inquietudes culturales.

4.3.3.3. Afectividad. En este tema se van a agrupar las características que las representaciones de los casos relevados que hablan del sentir del niño ste,

Documento: Centro I: caso 1

Peso: 0

Posición: 20 - 20

Código: características niño ste\afectividad

Está contento porque lo escucha el padre, es un niño alegre, cariñoso

Documento: Centro II: caso 3

Peso: 0

Posición: 138 - 138

Código: características niño ste\afectividad

es una niña afectiva, que recibe el cariño bien y da cariño hacia los demás(...)es una niña que es desenvuelta, pero no tienen una exigencia los padres sobre ella, o sea no le exigen que pase con sobresaliente, no es necesidad para los padres que sea así, o sea la niña es así porque es su forma de ser y ta

Documento: Centro II: caso 4

Peso: 0

Posición: 20 - 20

Código: características niño ste\conductas

Es una niña muy tranquila

Documento: Centro II: caso 5

Peso: 0

Posición: 188 - 188

Código: características niño ste\afectividad

si un padre se sienta con su niño a jugar, el niño está feliz, y si una madre, y si una niña ve que su madre, que cuenta con el apoyo de su madre más allá que se pueda resolver sola, es una niña feliz

Documento: Centro III: caso 6

Peso: 0

Posición: 83 - 83

Código: características niño ste\afectividad

leyendo un cuentito, ahí estaría el dedito de ella y ella contentísima

Cuadro de datos 14. Comparativo de centros de afectividad.

Centro	Caso	Afectividad
Centro I	Caso 1	Contento por sentirse escuchado por su padre. Alegre, cariñoso.
	Caso 2	-----
Centro II	Caso 3	Afectiva, desenvuelta. Recibe y da cariño.
	Caso 4	Tranquila.
	Caso 5	Feliz porque juegan con ella y la apoyan.
Centro III	Caso 6	Contentísima porque le leen cuentos.
	Caso 7	-----

CAPITULO 5

DISCUSIÓN: Diálogo de voces entre datos y autores.

5.1. Mirando el cuestionario sociodemográfico

El análisis del cuestionario sociodemográfico permitió contemplar singularidades y regularidades de los casos. No se distinguen especificidades de los centros como unidad de análisis, tomando para la comprensión y discusión de los datos los aportes propuestos en el marco teórico referidos al desarrollo profesional de los docentes, la valoración de la formación continua como competencia profesional y la conformación de su familia actual.

Hablábamos en el marco teórico que la formación continua es una de las competencias de la tarea docente (Perrenoud, 2010). En los tres centros, la formación que las maestras dicen tener en términos de actualización son puntuales y esporádicas. El diseño de su formación continua en tanto competencia del desarrollo de la tarea docente, no parece ser un territorio potenciador de las prácticas. El trayecto formativo y laboral, muestra una carga horaria que podría en los casos 1,2, y, 4, afectar esta posibilidad.

Day (2005) afirma que el ciclo de desarrollo profesional de los docentes incide en su capacidad de reflexionar y accionar en las aulas. En este estudio se contemplan maestros en los tres tramos definidos por este autor. Las maestras más jóvenes, ciclo estabilización de su profesión (caso 1 y caso 4) coinciden en aspectos de la familia relacionados a la familia posmoderna. Refieren al cansancio y la falta de tiempo y entienden que se dan algunos niveles de conflictividad en el sistema familiar. Comparten también cargas horarias extensas en sus jornadas. Las maestras de estabilidad profesional, (casos 3 y 5) tienen cargas laborales de media jornada y familias con más de un hijo a cargo. Las maestras de la fase final (caso 2, 6 y 7) están jubiladas del sistema público y ejercen solo en ámbitos privados. Las maestras del ciclo de estabilidad profesional y de la fase final, no identifican conflictos en la familia, como fuera referido en la categoría mandato familia, en su dimensión sociocultural, ilustrando una visión un tanto idealizada del sistema.

Al referir a su configuración familiar actual, las docentes presentan una diversidad en relación a como componen sus familias, dándose diferentes configuraciones híbridas entre familias de procreación y familias de origen. La familia de procreación se configura como diferente de la familia de origen con la consolidación de la pareja y la

elaboración de proyectos propios (Gimeno, 1999). Incide en esta variable la franja etarea de las maestras y la presencia de hijos o no en sus sistemas. Los dos extremos de la distribución etarea (menor y mayor edad) describen familias extensas, integran otros adultos de la familia de origen en la identificación de sus familias. Los límites entre ambos sistemas pueden estar afectados por los requerimientos de ayuda en crianza a nietos, por los cuidados de adultos mayores y por el proceso de consolidación del nuevo sistema.

5.2. Mirando el dibujo y el relato ampliado

El análisis del dibujo (dimensión figurativa) evidencia que todas las representaciones graficadas por las maestras fueron de familias heterosexuales con ambos progenitores. Cinco de ellas proponen dos hijos y las dos restantes uno. La distribución del sexo en los alumnos con matices de sobresaliente muestra predominio de mujeres sobre varones.

El contexto en que se sitúan las familias fueron tres casos fuera de la casa y cuatro dentro. Las actividades realizadas en familia están mayoritariamente vinculadas a lo doméstico y escolar, un solo caso propone un gráfico en actividad recreativa.

La representación desde lo icónico del gráfico tiene un comportamiento normativo sin variaciones contextuales de los centros educativos ni las variables socio demográficas de las maestras. En todos los casos el dibujo presenta ambos padres, parejas heterosexuales, con uno o dos hijos es la única configuración que desde las representaciones se relaciona al logro de promoción con matices de sobresaliente. Las familias se sitúan en el cumplimiento de responsabilidades y rutinas, siendo el contexto recreativo y ocioso el ámbito de uno de los siete casos relevados.

En el caso 5 del centro II y el caso 6 del centro III, los dibujos presentan rasgos de familias colegio céntricas (Milicic, 1986), en tanto aparecen atravesados por actividades escolares.

Por reactivo verbal ampliado (escrito y oral; dimensión simbólica) se tomó la escritura y las preguntas posteriores para profundizar la comprensión de la familia del niño que lograba la promoción con matices de sobresaliente en el primer año. Presentamos los datos a partir del caso y el centro educativo como unidad de análisis. Se discute el análisis priorizando la unidad y realizando inferencias de regulaciones y divergencias entre los tres centros que permitan producir conocimiento en relación a la variabilidad contextual de la RS. Iniciamos profundizando la categoría Mandato FAMILIA, con sus subcategorías configuración y fondo y figura, en los componentes

socioestructural y sociocultural, posteriormente puentes intersistémicos y el niño sobresaliente.

5.2.1 La categoría Mandato de FAMILIA

Hablamos en el marco teórico sobre la diversidad de configuraciones que construyen los grupos familiares en la actualidad. Palacios y Rodrigo (1998) sostienen que el pluralismo de las formas de lo familiar ha ido socavando las legitimidades de un modelo de familia donde matrimonio, heterosexualidad, distribución de roles por género, hijos en común y coexistencia en un mismo espacio físico se naturalizan como dimensiones constitutivas de lo familiar. Sin embargo, los datos de campo anuncian que la transformación de las variables que definen las FamiliaS, es un contenido que no logra permear las representaciones sociales de las maestras en el logro de los matices de sobresaliente. Reaparecen monolíticamente herencias modernistas de la familia nuclear, occidental postindustrial en contradicción con lo que se llamaría familia posmoderna en tanto nueva conformación de la vida familiar que compromete una mezcla de múltiples culturas y estructuras familiares en evolución: madres que trabajan fuera del hogar o casas mantenidas por dos personas; familias divorciadas, monoparentales o resultado de nuevos matrimonios; concubinos homosexuales y heterosexuales (Walsh, 2004).

La categoría denominada mandato de FAMILIA, busca reflejar lo prototípico de la representación social en los casos relevados, siendo que en los tres centros, seis casos representan la configuración de la familia nuclear como ámbito de desarrollo del niño con matices de sobresaliente y uno un sistema binuclear. En todos los casos los padres son heterosexuales y los hijos producto de esa unión. La diversidad tiene muy poco lugar en los matices de sobresaliente. Son familias al decir de los sujetos *“típicas” “bien formadas por padre, madre e hijos”, donde “las dos hijas son del mismo matrimonio, obviamente” con “estabilidad familiar y emocional” ya que “no es lo mismo una pareja que están los padres separados a un matrimonio que es estable”. Familia “unida, que tienen orden y rutinas, donde se cumplen las normas(...) una familia feliz”;* *de padres jóvenes, que comienzan su vida familiar”, “bien constituidas, pobres niños a veces ni eso tienen” , “ que no estén separados (...) que este el papá y la mamá, que estén para la niña”*. Si bien ya López (2008, et al) afirmaba que la pluralidad parece ser negada desde lo escolar que homogeniza en su relación con las familias las nuevas versiones silenciadas en discursos y acciones, los datos de campo se comportan en relación al logro del sobresaliente y la configuración con una hegemonía que no da lugar a lo diverso. ¿Qué sucede con las

otras configuraciones, presentes en los escenarios educativos y los logros de la promoción? ¿Cuál es el lugar y derecho de lo diverso ante el logro académico? ¿Lo diverso tiene derecho al logro con matices de sobresaliente?

Asimismo esta configuración con sesgos de monolítica, adquiere en las RS singularidades en torno a la variabilidad en nupcialidad, forma religiosa y civil del matrimonio, (Palacios & Rodrigo, 1998) que no se sostienen en el centro como unidad de análisis, sino en factores más relacionados a variables etareas de la muestra, proponiendo uniones libres las maestras más jóvenes y de menor trayectoria profesional, ciclo inicio de su formación. Paredes (2003) en la segunda transición demográfica proponía como indicadores el bajo nivel de natalidad y aumento de unión libre, ambos presentes en las RS de las maestras. En el centro II, la configuración es de cuatro integrantes en todos los casos, mientras que los centros I y III proponen un caso con hijo único.

Gimeno (1999) propone pensar la familia ideal, en sentido constructivista, diferenciada a la real percibida, donde operan combinaciones complejas de expectativas, deseos conscientes e inconscientes, pasado y presentes, logrados y no logrados. En ella persiste el mito romántico fundacional de la constitución de pareja, los modelos de buena madre y buen padre amalgamados también a los modelos que la sociedad presenta de las vidas familiares. Las RS de los docentes parecen estar más relacionadas a esta familia ideal, teniendo por sustrato la vigencia de lo nuclear posmoderno en su configuración, releva también encargos del ser madre y ser padre atravesados por variables de género que vuelven a posicionar a la madre como interlocutora jerarquizada de lo escolar y en el acompañamiento para el aprendizaje. Familias donde *“la mama antes de que se acueste ayuda a la niña (...) y los papas también pueden colaborar”* *“ el papá desde su sillón, leyendo el diario (...) gente que lee el diario (...) el País (...) deja de leer y la ayuda”*; donde *“la mama hace lo imposible por ayudar a su hija a conseguir un sobresaliente (...) sacrificar horas de sueño,(...) dejar un poco de lado a su otro hijo”*, con un papa *“ un poco desvinculado del tema educativo(...)”* que *“deja más a la mamá el preocuparse por ver como se resuelven las tareas domiciliarias, que se encargue de sentarse con la niña y ver qué paso(..) y que le responda a él o le de cuantas a él de los altibajos de los resultados educativos de sus hijos”*. Al decir del relato del caso 3 *“es más la madre, siempre es la madre la que está más arriba en el tema deberes”*.

Los datos permiten también relevar en las RS de los docentes la incidencia de factores socioestructurales y socioculturales de la familia. Si bien en el marco teórico

ya se afirmaba que los factores socioculturales atraviesan las influencias de los llamados socio estructurales, en las voces de las maestras se puede inferir de sus RS la permanencia e incidencia de ambos factores. La superposición de ambos se centra en identificar que recursos de crianza y recursos personales de los padres, se encuentran en parte determinados por su ubicación en el sistema de estratificación social. Afirmábamos que las variables socioeconómicas tales como ocupación, educación e ingresos se asocian con ciertas ventajas y desventajas educativas, pero el éxito educativo se va a relacionar a cualidades dentro de la familia más que a ventajas materiales, más con la calidad de las interacciones que se dan en el ámbito familiar (Pascual, 2010).

En lo que refiere al componente socio estructural, el NSE de la familia es medio, según las docentes de los tres centros. Si bien la muestra contempla tres contextos diversos, en barrios bien diferenciados por sus recursos económicos y culturales, los siete casos relevados coinciden en que el NSE de la familia es medio, comportándose el contenido de la RS normativamente y a- contextual.

Las investigaciones han llegado a resultados diferentes que vuelven inconsistentes los efectos del empleo materno sobre el desarrollo de los niños. Por sí mismo no será ni beneficiosos ni negativo, asociándose fuertemente a variables culturales y contextuales que matizan su incidencia (Gottfried et al, 1995). Las docentes de los tres centros relevados incluyen en sus RS de lo familiar el trabajo materno. Se diferencian en tipo de trabajos, condicionado también por el nivel socioeducativo de las madres, siendo la jornada extensa la que predomina en las RS. La excepcionalidad es el caso 6 del centro III, donde se preserva una actividad laboral secundaria a las demandas de la crianza y el ejercicio del rol materno. Al decir del relato *“la mamá trabaja, pero la trae (...) se encargan de arreglar horarios de trabajo para traerla y llevarla, que este alguno de ellos (...) que haya una atención”* siendo que *“la mamá es ama de casa pero trabaja en casa, ella busca un trabajo donde en su casa pueda estar y trabajar a la vez”*. González, Wagner y Saraiva (2015) entienden que el trabajo de los adultos responsables atraviesa la organización de lo familiar y las formas en que esta puede acompañar el proceso de educación formal del niño. La intensidad de las jornadas laborales hace que otros adultos se vinculen a las rutinas familiares. Las madres han variado su vínculo al trabajo, si bien aún hay familias en las que no están insertas en el ámbito laboral, se incrementan las que invierten en su carrera muchas horas y las que en el intento de conciliar roles realizan su desarrollo profesional en el período en que los niños están en la escuela. De esto habla el relato del caso 1, al expresar que *“los padres, cada uno*

desempeñando diferentes roles, su mamá doctora y su papá trabaja en una fábrica de pastas, por diferentes horarios tratan de organizarse (...) con la mamá de noche, dependiendo de los horarios de guardia". Las RS de las maestras del centro I y II se relacionan a la posición de desarrollo laboral de ambos progenitores con extensas jornadas laborales. En el caso 6 del centro III varía esta situación, siendo que la madre opta por oficios posibles de desarrollar en su hogar y durante el horario escolar de la niña.

El nivel educativo de los padres si bien presenta variabilidad en los centros, deja por fuera del logro de matices de sobresaliente familias en las que los progenitores no hayan concluido el Ciclo Básico. Siendo que en Uruguay y la región es muy relevante la desvinculación a los sistemas educativos, en las RS de este estudio 5 de los 14 padres eran universitarios y 5 de ellos habían culminado estudios terciarios. Solo un progenitor del caso 1 se sitúa laboralmente en un oficio, y logró culminar la secundaria.

Presentábamos en el marco teórico una sistematización a partir del rastreo de Curbelo (2012) donde se proponían algunos aspectos familiares que incidían positivamente en el rendimiento escolar. Entre ellos la presencia en el hogar de libros y juguetes didácticos. Las RS de los casos relevados en los tres centros educativos coinciden en este aspecto y sosteniendo que en el hogar se cuenta con materiales didácticos, juegos y libros que motiven el aprendizaje. El caso 6 del centro III, presenta particularidades en esta dimensión, siendo que el espacio familiar parece estar absolutamente escolarizado y preparado para el aprendizaje escolar. En todos los casos, las viviendas presentan espacios diferenciados donde realizar las diferentes actividades familiares, como ya lo hablamos la sección resultados, en los temas identificados de infraestructura y objetos del hogar, en lo que la familia es y tiene, del componente estructural de la subcategoría Fondo y Figura en la categoría mandato FAMILIA. Niños que *"tiene una biblioteca con libros para consultar, materiales para trabajar las diferentes actividades, quizás una computadora"*, con *"cuartos adecuados para que no distorsionen"* en *"espacios separados"*. Casas que puedan destinar *"todo un sector de trabajo, donde ella pueda hacer cuentas, su borrador, su ticita. Donde pueda tener juegos didácticos, afiches de números en la pared (...) un montón de libritos infantiles, (...) con un pizarrón y una sillita (...) alfombra y almohadones"*.

La red de soportes para la crianza de estas familias se sostiene en centros educativos de doble horario, o abuelas y abuelos que colaboran en las rutinas y

responsabilidades de crianza. Abuelos “bien mandados” en los que no se presentan conflictos y que solo colaboran y acompañan. Abuelos maestros que preguntan y se interesan sobre cómo la escuela enseña. Trenchi (2007) habla de los abuelos de cierta forma interpelados a un cuidado naturalizado de los nietos como padres sustitutos, independientemente de disposición y deseo. No son estos los que están presentes en las RS de las maestras. Solo el caso 4 del centro II, tiene complementariedad de red con una abuela, luego opera la escuela o resuelven los padres con ayudas puntuales. La unidad de análisis del centro escolar, si marca diferencia en esta variable, siendo que el centro III, en las RS de las docentes la presencia de las redes no es necesaria para la cotidianidad de las rutinas en los contextos de crianza. Si bien este centro presenta un horario curricular más extenso que el centro II, también el centro I, tiene alternativas de extensión horaria y se diferencia en el tipo de colaboración que se demanda de los sistemas originales a través de los abuelos y abuelas. Centro I y centro II, las RS de las docentes muestran estos otros abuelos–colaboradores, que llevan y traen, acompañan sin traer conflictos a las prácticas parentales, tal como ha quedado ilustrado en los temas identificados como soportes extrafamiliares del componente cultural de la subcategoría Fondo y Figura en la categoría mandato FAMILIA.

Por otra parte, atendiendo al componente cultural, analizamos lo que la “familia hace”. Al respecto referíamos en el marco teórico en los planteos de Vidal (2001) a las creencias explícitas e implícitas que condicionan el pensar y el sentir de los integrantes del sistema familiar regulando los vínculos intra e inter sistémicamente. Las experiencias en la crianza son resultado de las creencias y desde ellas se diseñan las estrategias, desestimando el carácter azaroso de las decisiones parentales. Se diseñan así escenarios para las adquisiciones de habilidades en los niños, en determinadas condiciones sustentadas por los estilos de socialización. Estas condiciones se asientan en creencias, percepciones, expectativas y estilos de enseñanza de los padres. La autonomía en los procesos de acompañamiento del adulto al niño es eje de las representaciones sociales de las maestras en la forma que perciben las ayudas en los deberes escolares y el lugar de mediación que los padres pueden operar. La comprensión y acción del niño sobre el mundo circundante depende de la capacidad de mediación de los adultos referentes, en la familia y la escuela.

Las RS de maestras reflejan estilos democráticos y autoritarios, retomando los aportes de Baumrid (1971) ya expuestos. Por democrático se entienden propuestas en las que se establecen reglas claras, se favorecen conductas positivas y

autorreguladas, con especial cuidado de la comunicación familiar. Explicación, diálogo y razonamiento son las bases para la exigencia y supervisión. Familias *“que de buenos ejemplos (...) que arreglen las discordias por fuera de la presencia de la niña (...) que puedan decirle las cosas si algo hizo mal, todos nos equivocamos y del error se aprende, a volver a empezar”*, donde *“cuando algo está fallando se interesan (...) incluso buscan psicólogo” “tratan de ayudar que se sienta mejor” “la táctica es que ellos conversan mucho”* que *“buscan esos momentos de no estar con la televisión, que estén charlando, buscan espacios familiares, para charlar como fue el día (...) compartir el día (...) si tiene un conflicto charlar los caminos que no, los caminos que si, como él se podría sentir en las diferentes situaciones”*. Los casos de los centros II y III, se relacionan claramente con este estilo, mientras que en el centro I, caso 2, la RS refleja el estilo autoritario. Este estilo propone órdenes innegociables con padres exigentes que prestan poca atención a las necesidades de los hijos, tal como ha quedado claro en la descripción de la categoría Mandato FAMILIA, en sus componentes culturales de lo que la familia hace. Al decir del relato ampliado *“la cosa es bastante autoritaria (...) se hace tal cual dicen papá y mamá (...) acá las cosas se resuelven de tal manera (...) el tema del premio y castigo , (...) de acuerdo a los resultados del cuaderno” “autoritarismo esta forma (...) de reglas dentro de la casa que no permite que hoy no haga los deberes, que mañana no estudie (...) por mas autoritarismo y penitencias, régimen militar, si no está lo innato ya la capacidad es imposible que se logre”*

Ya en el marco teórico hablamos de lo que Bronfenbrenner (1985) entendía como propiedades del contexto que favorecen el desarrollo. La primera y segunda refieren a la disponibilidad de adultos para adquirir progresivamente nuevas conductas y a la posibilidad de realizar lo aprendido sin esa tutela adulta, son complementarias y deben darse las dos en cada uno de los entornos primarios y secundarios de desarrollo del niño. Comprometen la posibilidad del mediador adulto para realizar actividades y la de la supervisión de este ante la posibilidad de realizar esta actividad con progresiva autonomía. Los deberes escolares son un escenario privilegiado para esta experiencia. El sentido pedagógico del deber, se sitúa en la construcción de autonomía del alumno. El deber en sí mismo contempla tres momentos pedagógicos, siendo el del hogar un tramo formativo para las responsabilidades y la construcción de hábitos. Los momentos remiten a un antes, durante y después del deber, antes y después se ubican en el centro escolar, con el maestro, en el momento que da la tarea e identifica con los grupos las estrategias de resolución oralmente. El después refiere al momento que la recoge y devuelve a partir de la corrección colectiva. El durante transcurre en el

hogar, enfrentado al niño con la supervisión del adulto a su desarrollo y logro (Deslandes, 2007). Durante de las familias que difiere, donde *“la mama es estudiante también (...) las dos hacen sus tareas en forma conjunta”, “la mama esta abajo en la cocina y él está solo, como que el sintiera que el adulto está ahí” ; donde “lo ideal es que se fuera a otro cuarto, apagar la televisión, son momentos de trabajo, (...) una niña con matices de sobresaliente esta bueno que trabaje sola y uno andar por ahí, sentarse, vichar lo que tiene de deberes, hacelo, voy , vuelvo ,vicho, no precisa que yo me sienta arlado”*. Deberes que se hacen cuando *“ María llega a su casa, merendaba y enseguida se ponía hacer los deberes, mientras ella hace los deberes, los papás están cerca pero también haciendo algo (...) pero cerca, (...) de manera que si ella tiene alguna duda les puede preguntar”*. Garófalo (2015) da voz a los niños sobre este tema, y señala en sus hallazgos la variabilidad de situaciones que sostienen el desarrollo del deber. Si bien el predominio de los casos relevados en su estudio prevalece la figura de la madre, también padres, abuelos y empleadas domésticas están presentes a la hora del deber, haciendo variados los apoyos. Es significativo entre sus hallazgos que no hay notorias diferencias en la percepción del niño atendiendo a la variable de inserción laboral de más de 40 horas de la madre.

La escuela parece interactuar con las familias diversas con deberes universalizados, por momentos atemporales y diseñados para un niño y una familia epistémico, a-cultural. No contemplan las pluralidades que en el entramado de los diferentes niveles educativos, condiciones de vivienda, nivel socioeconómico, cargas laborales, modelos y estilos parentales, que se tejen en los contextos del niño a la hora de afrontar la resolución de la tarea. Las RS de las docentes garantizan la representación monolítica de lo igual, situación donde el deber podría ser único. Lo real de las interacciones familia y escuela en relación al deber, confronta al desafío para la escuela, que aún hoy elabora un deber único para las pluralidades de interlocutores. Rivera y Milicic (2006) afirman que la escuela demanda a las familias tareas de extensión a lo escolar que debe cumplir. Se dialoga con las familias requiriendo lo mismo de un otro-familia muy diferente en cada alumno.

Las situaciones de interacción de adulto niño, ponen en juego un andamiaje que se construye y desmonta colaborativamente, permitiendo al niño progresivamente dominar las actividades que afronta. El adulto debe ajustar las intervenciones y en ello se juegan sus ideas previas sobre la tarea y el niño. Las RS de las docentes en la tarea deberes, sitúan en la interacción diferentes formas de transferencia del control y la responsabilidad al niño. Operar de andamio mediador en la tarea escolar es relevante para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El andamio implica

una estructura flexible donde se quitan y agregan partes para resolver las necesidades de la obra en construcción. Las situaciones de enseñanza en contextos familiares pueden relacionarse a una mayor o menor probabilidad de potenciar el aprendizaje en los niños en relación a las estrategias de las madres como andamiaje en el proceso de construcción del conocimiento (Pascual, 2010).

Los estilos de control parental se pueden poner en diálogo con la perspectiva de los modelos educativos propuesta por Palacio y Moreno (1998). Estos autores trabajan sobre las cogniciones que en las estrategias de aprendizaje los adultos-padres ponen en juego para el desarrollo y educación de sus hijos. Establecen un continuo desde modelos autoritarios a permisivos en el entramado de ideas y creencias con que los padres enfrentan la crianza. Identifican tres grupos de ideas evolutivos educativas: modernas, tradicionales y paradójicas. Las RS de las maestras recogen contenidos de las modernas y de las tradicionales. En las primeras los padres están más próximos a teorías interaccionistas para explicar el desarrollo percibiéndose como influyentes en crianza y educación de sus hijos, tendiendo a fomentar razonamiento y explicaciones como técnicas de control, valorando independencia y creatividad. Las docentes del centro III se relacionan claramente con esta posición de acompañamiento y los casos 1 y 4 también reflejan desde las RS este modelo educativo. Afirman estos autores que en la base de las acciones de los padres en el acompañamiento existen contenidos de ideas que oscilan en el dualismo herencia-ambiente, cambiando el énfasis entre posturas genetistas y ambientalistas en los entornos educativos familiares. Entre ambas están las propuestas interaccionistas que toman las influencias biológicas, las ambientalistas y las relaciones entre ellas. Al decir de los participantes *“tenga un acervo lingüístico importante, producto de los cuentos que le lee la madre de noche o puede ser el papá también”* y *“niños muy inteligente, una inteligencia especial, pero si no hay un acompañamiento en la casa, un hacerles interesar por las cosas”*.

El modelo tradicional se encuentra más cercano a argumentos innatistas, propician el buen comportamiento y dependencia del adulto, aprobando prácticas coercitivas como estrategias validadas de aprendizajes. Algunos matices de este modelo se pueden inferir de las RS de los casos 2 y 3; centro I y II respectivamente, especialmente a lo referido en las características del niño en cuanto a aspectos cognitivos. Las voces cuentan de *“niños que son muy capaces, que son naturalmente ya sobresalientes”*

5.2.2. Categoría 2-Puentes intersistémicos

Bronfenbrenner (1985) en su búsqueda de salir de la ausencia y tomar palabra disciplinar en asuntos de políticas sociales enfatiza en la necesidad de producir conocimiento en torno a los contextos en los que los niños se desarrollan. Desde allí, alertaba de las escuelas como escenarios alienados que se amurallaban en edificios y progresivamente se desconectaban de la comprensión, comunicación y diálogo con las familias.

Esto se relaciona con los contenidos de las RS que en este estudio sistematizamos en la categoría puentes intersistémicos. Categoría que llevó a una revisión de los vínculos y relaciones y entre ambos sistemas. Gonzalez, Wagner y Saraiva (2015) van a hablar relaciones de colaboración que requerirán la reflexión y construcción de nuevos caminos que favorezcan la apertura de la escuela a la diversidad actual de las familias. Colaboración que se traduce en una comunicación efectiva en la que se entrelazan demandas y necesidades de cada uno de los microsistemas. Las familias contemporáneas requieren soportes de red para la crianza, donde la escuela ha pasado a ser un actor relevante ante la ampliación de redes y soportes para el cuidado y la educación. En esta nueva trama, la escuela identifica múltiples demandas de la familia, no siempre pedagógicas, que actualizan preguntas relacionadas a los sentidos educativos y la función sociocultural de la ésta como institución en los procesos de desarrollo social. Contrariamente a las múltiples demandas que la escuela siente de la familia, las docentes de los tres centros están consistentemente demandando prácticamente lo único en términos de configuración, nivel socioeconómico, con algunos matices de nivel educativo y variabilidades en estilos y modalidades de crianza.

Entre las relaciones entre ambos sistemas jerarquizamos la participación en tanto tema de análisis que desde las RS se posicionó con intensidad y frecuencia. El participar de las RS de las maestras da cuenta de singularidades de los centros educativos como estructura de análisis. Los casos del centro III cuentan de un participar que atiende a las demandas de la escuela conjuntamente propone y diseña, interviene en el curriculum escolar. Escuela abierta, escuela casa- familia, en la que las redes entre los padres, consolidadas por acciones concretas de la escuela y por estrategias propias de los padres, vuelven el contexto educativo una suerte de extensión de lo familiar. Esta escuela parece alejarse en las RS de sus docentes de la alienación de la que Bronfenbrenner (1985) alertaba, situando a los maestros y sus prácticas entre familias que conversan, salen, vacacionan y disfrutan de un afuera

social que se inició en un adentro escuela. Escuela que se proyecta, escucha y cuenta inquietudes y sugerencias del sistema familia, escuela que contribuye con el hacer de la comunidad. Cuentan estos casos de *“padres, en permanente contacto con la maestra, con un cuadernito de comunicados donde pueda llevarle a la madre sus inquietudes y viceversa”* familias que *“se ve que la sienten a la escuela, están ahí involucrados con la tarea de la escuela”*.

En el centro III, en el caso 6 parece escolarizar lo familiar, diseñando los espacios, matizando las actividades, otorgando sentidos enseñantes a todas las conductas de crianzas ¿escuela-familiar o familia–escolar? ¿familias colegiocéntricas? En este mismo centro, el caso 7 flexibiliza fronteras en colaboración de roles definidos entre el curriculum escolar y familiar, en la presencia de lo cultural como motor de creatividad, que requiere un estar atento a las preguntas y explicar conversando de las cosas que suceden cerca de los contextos en que los niños crecen. Aproximarlos a la cultura en los curriculum familiares es una similitud que lleva al logro de matices de sobresaliente en los rendimientos de los niños en sus trayectos formativos dentro del curriculum escolar. Familias que *“pasean juntos, salen, hacen viajes juntos, festejan los cumpleaños de un papá y van todos, y por ejemplo cuando uno llega el lunes y pregunta, o cuando pasaron un fin de semana largo o unas vacaciones y pregunta qué pasó, resulta que te cuentan, si porque con el papá de fulano, el papá de mengano fuimos con la mamá, hicimos...Jugaron como si fueran primos, son como primos”*, que *“se preocupan, vienen, preguntan, si ven algo que no les gusta lo manifiestan, se preocupan(...)buscan por ejemplo alguna salida cultural y nos la aconsejan”*.

La perspectiva sistémica hace acento en la comprensión de las interacciones entre ambos sistemas desde límites flexibles y discriminados, límites que favorecen la comunicación, colaboración y participación entre escuela y familia en tanto entornos de desarrollo del niño. Familias las de los casos 1 y 2 del centro I, que se muestran dispuestas a aprender y actuar como la escuela propone (caso 1) y que están siempre que la escuela necesita, tal como se ha ilustrado en la categoría puentes intersistémicos. El relato contaba de familias que *“la menor requisitoria del centro educativo ella está a pesar del poco tiempo del que disponen por tanto horario laboral, por el extenso horario laboral y participan de las reuniones, participan de los encuentros, participan de los talleres”*.

Familia en el caso 4 del centro II no siempre puede estar y se preocupa por establecer la comunicación con el docente, que eligió la escuela por replicar en su currículum la identidad comunicativa y de resolución de problemas que en el sistema familiar establecen, ¿escuela que espeja y refuerza dialógicamente los escenarios de desarrollo del niño? Es relevante que en las RS de este caso aparece la elección de la escuela por parte de la familia, recuperando en este discurso la valoración de la continuidad que Bronfenbrenner (1985) refería en sus estudios. Un niño es alumno posteriormente a ser hijo, y es la familia quien tiene que afrontar la decisión de los escenarios contextuales para su desarrollo social. Centro II que en los casos 3 y 5 se vuelve interlocutor casi unidireccional en la comunicación, para una familia que debe seguir los canales esperados y ayudar cuando se le pida, escuela que claramente decide el tipo, forma y momento de la comunicación. A su decir *“si hay actividades que son escolares e invitan a los padres, siempre están presentes”* pero *“el contacto con el maestro no es un contacto pesado, de esos padres que estén encima del maestro permanentemente, haciendo esas preguntas que, pesadas”*.

Epstein (1990, 2011) diferenciaba tres perspectivas en torno a las formas en que familia y escuela asumen las responsabilidades en la educación de los hijos, que se organizan en seis niveles de participación. Las RS de los tres centros presentan aspectos relacionados a lo que la autora define como responsabilidades compartidas, donde padres y docentes tienden a los acuerdos con modelos de interacción interinstitucionales que priorizan la conexión para los mejores resultados. En los parlamentos de los casos 3, 4 y 5, expuestos en el capítulo donde se exponen los resultados, hay matices. En el caso 3, los padres *“están para lo que necesite ese maestro”*, en el 4, se muestra un gusto y refuerzo del aprendizaje desde lo familiar, con la posibilidad de influir en cuanto a la comunicación que se da entre ambos sistemas. En el caso 5, una disposición y apertura, a lo que la escuela propone, con *“más independencia y confianza en el maestro”*.

En el marco teórico Curbelo (2012) anticipaba la necesidad de identificar modificaciones en el currículum educativo familiar durante el trayecto escolar, siendo la cercanía e involucramiento más esperable en el inicio que en el cierre del proceso. Las RS de las maestras en los tres centros coinciden con esto, en tanto demandan participación-presencia y comunicación muy próxima de las familias a la escuela en el primer año. Por otra parte, Martínez (1996) proponía la similitud de currículum familiares y escolares como predictor de buenos logros en los aprendizajes. Las RS

de las maestras de los tres centros refuerzan estas nociones en el sentido de encontrar similitudes y consistencias en ambos contextos ambientales de desarrollo tal como se presentó en los parlamentos del capítulo de resultados. A su decir *“ellos al mantenerse en contacto con la escuela y ver el desempeño que ellos realizan, el camino, el lineamiento que uno sigue acá en la escuela, ellos también tratan o bien por las entrevistas con la maestra o por otro técnico que a veces uno guía para que de alguna manera vayan llevando eso”*. Currículum escolares y familiares que sean *“no solamente parecidos, que sean consistentes (...) si acá en el colegio se pide algo, por ejemplo que se pongan más límites al niño que también la familia responda de la misma forma, si esas dos cosas se pueden enganchar, ensamblar y se logra el objetivo”*.

El currículum escolar y el familiar se retroalimentarán en las relaciones colaborativas que el meso sistema establece para el desarrollo del niño. Tensiones irreparables en este diálogo pueden obstaculizar y paralizar el proceso de socialización, el de aprendizaje y enculturación que la permanencia en ambos sistemas compromete. Las RS de las docentes en el centro I y II no hablan de modificaciones en el currículum escolar, que demanda y establece los canales de comunicación. Excepto el caso 4 del centro II, todas las familias operan con el currículum escolar, en similitud de estrategias, replican y coordinan con la escuela. Esta colaboración, comunicación e involucramiento en los logros de los matices de sobresaliente, ¿nuevamente nos deja en una participación y similitud de currículum de la familia ideal de Gimeno (1999)?

Esta escuela demandante de lo único en participación y similitud de currículum desde las RS de las configuraciones familiares para el logro de los matices de sobresaliente, se vuelve especialmente ausente en los procesos de aprendizaje de los niños. De los siete casos relevados tres hacen referencia a la escuela como responsable—parte de los logros del niño. Escuela con proyectos, escuela motivadora, escuela que se adecua al niño, saliendo de lo esperable del programa en la búsqueda de singularización de los procesos de aprendizaje, tal como se ilustra en la categoría puentes intersistémicos. Al decir de las participantes *“proyectos del centro educativo, apoyados indudablemente por la familia, respaldados y acompañados por la familia”*. El par innatismo-ambientalismo puede estar en estas RS nuevamente poniéndose en juego en una escuela constructivista e interaccionista, en un contexto presente y parte del logro de los matices de sobresaliente y otra escuela ausente de discurso y representación social. Escuela obrera y protagonista del logro, versus la escuela

espectador que legitima lo esperable, lo inevitable. Escuela testigo de los destinos de los niños. Kaplan (1997) nos llamaba la atención en el marco teórico de los fracasos escolares como destinos en la incidencia de las representaciones docentes de la inteligencia. Podemos pensar que los datos de este estudio construyen otras alertas, hablan de otros destinos, destinos de logros y no de fracaso. ¿Destinos para infancias de configuraciones nucleares, mayoritariamente en diálogo con los currículum escolares, de nivel económico medio, con el ciclo básico culminado en sus progenitores? Destinos para hijos que cohabitan con sus padres, en sistemas conyugales que se sostienen junto a los parentales. ¿Cuántas de las infancias que hoy habitan las escuelas dialogan con estas RS?

5.2.3. Niños y niñas con matices de sobresaliente.

Podemos en el análisis dar un paso más y problematizar desde las RS en esta familia, cual es el niño que logra los matices de sobresaliente. Alumno en sus aspectos cognoscentes comportamentales y afectivos. Los casos mixturan en las RS contenidos que hablan de los matices de sobresaliente relacionados a un alumno que es, uno que hace y uno que siente. Mixtura que se sostiene en los centros como unidad de análisis.

Lo cognoscente dirá de lo genético, lo genético y la exigencia, lo genético y el acompañamiento y lo que se construye en lo inter relacional como causa de los logros. Por otra parte, los comportamientos de los alumnos, hablan desde las RS la presencia de rutinas, de la observación, el juego, el trabajo autónomo y aplicado, la jerarquización del estudio y la participación en clase con aportes culturales que se generaron en casa. Los afectos de estos alumnos los muestran desde las RS contentos, cariñosos, pudiendo recibir y dar cariño, felices de jugar y de sentirse apoyados y escuchados. A su decir *“si un padre se sienta con su niño a jugar, el niño está feliz, y si una madre, y si una niña ve que su madre, que cuenta con el apoyo de su madre más allá que se pueda resolver sola, es una niña feliz” “que recibe el cariño bien y da cariño hacia los demás” “Está contento porque lo escucha el padre”*.

Referíamos en la discusión de la literatura a los trabajos de Kaplan (1997, 2003) quien profundiza en las representaciones de los docentes que predicen expectativas de éxito y fracaso escolar en los alumnos. Los datos corroboran los aportes de esta investigadora en tanto contemplan en el niño aspectos innatistas en la inteligencia que se relacionan al lenguaje, el porte y los modales del niño.

La inclusión en los sistemas educativos abre a alteridades, infancias al decir de Carli (2004), para los cuales los contextos educativos en tanto escenarios ecológicos de sus desarrollos deberán aprender y flexibilizar lenguajes, normativas y prácticas en la apropiación de los objetos culturales valorados como enseñables y por tanto contenidos de la escuela formal. El concepto de infancia, desde esta autora, alerta de la connotación histórica que lo social, político y económico imprimen en la construcción de la niñez. Tensión entre la intervención adulta y las experiencias del niño, entre la construcción social de la infancia y las historias irrepetibles de cada niño. Construcción social donde familia y escuela serán entornos significativos. Adultos significantes, los maestros y sus representaciones sociales de la familia en el logro de los matices de sobresaliente ¿en claves de unicidad de modelo en un momento cultural de diversidad?. El currículum escolar se debería modificar en diálogo y comprensión de las nuevas familias e infancias que habitan las escuelas, en una conversación de la cual ninguno puede salir indemne.

Estas RS más de lo cognoscente, de lo interrelacional, de las conductas y los afectos, ponen los contenidos en una y otra línea del desarrollo. Estos desarrollos requerirán entornos escolares con currículum donde los encargos pedagógicos se amplíen a enfoques sociales, exigiendo al decir de Malajovich (2006) que la escuela se revise como institución y actualice viejos debates entre el asistencialismo y lo educativo. La escuela debe dialogar con nuevos actores, problemas y escenarios para educar en una pluralidad de infancias que den cuenta de la diversidad de los entornos familiares de los alumnos. El logro de matices de sobresaliente no ve esta pluralidad, pero se matiza con representaciones de una infancia para un niño cognoscente, afectivo y conductual, en una pedagogía que debe esforzarse entonces por dar visibilidad a estas dimensiones, revise sus prácticas y los supuestos sobre las que se sustentan, dando oportunidad a otras representaciones de infancias y configuraciones familiares en el logro de los matices de sobresaliente al ingreso a la primaria.

Leer y comprender a Bourdieu & Passeron (1977) nos da insumos para transformar esta escuela testigo que reproduce desde lo escolar la desigualdad social. El capital cultural y la incidencia de los juicios docentes en lo escolar, serán lugares y constructos desde los cuales combatir las inequidades sociales y a reproducción de la herencia, que volverían las escuelas dispositivos de enajenación de lo diverso y legitimación de las inequidades.

Skliar (2007) propone pasar de las Pedagogías de las presencias a la de las existencias. Este autor sostiene que en la región, los datos informan que se logró el acceso a la educación, la apertura a lo diverso. A su entender, logramos la presencia de los niños en el aula, pero no su existencia. Las pedagogías tradicionales vuelven a excluir a los integrados, desde un nosotros iguales que mira al otro-diverso, para el cual hay que adecuar y flexibilizar la educación formal. Propone cambiar de sujeto para la permanencia de lo diverso en los sistemas y actuar sobre este nosotros homogeneizante. Por otra parte, sostiene la imperiosidad de devolver la educación al campo de los afectos, siendo la ética la óptica que permitirá tomar las decisiones pedagógicas que contemplen la diversidad y alteridad en el aula. Las RS de las maestras que logran hablar desde los afectos pueden alinearse en esta intencionalidad de Skliar de devolver la educación al campo de los afectos, y atender a que los alumnos sienten, además de hacer y ser, en una escuela que desde estas claves nunca será la testigo.

CAPITULO 6

CONCLUSIONES: datos que responden y datos que preguntan

Los objetivos centrales de esta tesis se orientaron a comprender el comportamiento contextual de las RS de maestros de centros educativos diversos, en torno a las configuraciones familiares de los niños que logran la promoción con matices de sobresaliente en primer año de la Primaria. Los resultados de la investigación contribuyen en cada centro educativo para la formación y revisión de las prácticas docentes en tanto aportan insumos para la reflexión y concientización de las representaciones que circulan en lo escolar y su relación con los logros de promoción con matices de sobresaliente. Contribuyen también a la discusión que la literatura mantiene en torno a la incidencia de juicios, creencias y representaciones de los docentes sobre sus prácticas, abordadas desde una perspectiva ecológica sistémica para la comprensión de los entornos de desarrollo humano.

Para ello, se relevaron en tres centros educativos de la capital los casos de las maestras que hubieran estado a cargo de primer año escolar desde la última reforma educativa a la fecha. Se contemplaron siete casos heterogéneos en ciclo profesional y variables contextuales de los centros educativos. La técnica utilizada fue un gráfico con reactivo verbal ampliado (escrito y oral). Para la sistematización y procesamiento de datos se utilizó el software de análisis de datos cualitativos MaxQDA. En la interpretación de los datos relevados se utilizó la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1986). Las representaciones de los docentes de cada centro educativo fueron tratadas por separado y posteriormente se buscó una perspectiva comparativa de los resultados.

Para conocer las RS, nos propusimos como objetivo describir el comportamiento hegemónico, emancipatorio y polémico de los contenidos de las configuraciones familiares de los alumnos que logran la promoción escolar con matices de sobresaliente al inicio de la primaria en maestros de ejercicio profesional heterogéneo en tanto contextos socioculturales y curriculares. Los datos relevados coinciden con la literatura consultada en tanto permiten diferenciar comportamientos hegemónicos, emancipados y polémicos de los contenidos de las RS. Lo hegemónico se relaciona con los ajustes a roles convencionales y prescriptos, mientras que comportamientos emancipatorios darán cuenta de RS originadas en la

circulación del conocimiento y las ideas entre los individuos de un grupo. Por último lo polémico se relaciona a expresiones de aceptación y resistencia ante objetos sociales que generen conflicto. La variable contextual en la estructura de las representaciones se identifica en algunos comportamientos emancipatorios por centro educativo y en relación a los ciclos de desarrollo profesional y vital de los casos relevados. (Rodríguez, 2007).

La categoría denominada mandato FAMILIA, buscó reflejar lo prototípico y hegemónico de la representación social en los casos relevados, siendo que seis de los siete casos proponen la configuración de la familia nuclear como ámbito de desarrollo del niño con matices de sobresaliente, en parejas heterosexuales con uno o dos hijos, de nivel socioeconómico medio, con 13 adultos padres con nivel terciario y 1 con el ciclo básico completo. Paredes (2003) en la segunda transición demográfica pensaba como indicadores el bajo nivel de natalidad y aumento de unión libre, ambos presentes en las RS de las maestras. Todos los casos del centro II representan configuraciones de cuatro integrantes, mientras que centro I y III proponen un caso con hijo único. Estos hallazgos corroboran lo propuesto por Kaztman y Rodríguez (2006) al afirmar que dos características socioeconómicas de las familias uruguayas han probado ser importantes predictores de las variaciones en los rendimientos escolares de los niños. Se trata de las formas de constitución de las familias y el nivel de los recursos que poseen y movilizan. Afirmábamos que profundos cambios afectan a estas variables situadas en los clases sociales, siendo que las RS no abren a esa variabilidad a comportamientos emancipatorios ni polémicos.

La diversidad no tiene lugar en los matices de sobresaliente donde en términos de configuración el comportamiento de las RS es hegemónico ajustándose a lo convencional. Si bien ya López, et al (2008) afirmaba que la pluralidad parece ser negada desde lo escolar que homogeniza en su relación con las familias las nuevas versiones silenciadas en discursos y acciones. Los datos de campo se comportan en relación al logro del sobresaliente y la configuración con una hegemonía que no da lugar a lo diverso. ¿Qué sucede con las otras configuraciones, presentes en los escenarios educativos y los logros de la promoción? ¿Cuál es el lugar y derecho de lo diverso ante el logro académico? ¿Lo diverso tiene derecho al logro con matices de sobresaliente? ¿Qué sucede con los maestros y lo escolar respecto a otras diversidades versus las tendencias homogeneizante que este estudio devela?

Este estudio contempló las relaciones que en el meso sistema se producen entre familia y escuela. Las representaciones sociales en tanto componente del macrosistema presentan comportamientos hegemónico, emancipatorios y polémicos de sus componentes. Es relevante atender también al cronosistema en tanto la variabilidad temporal que se podría dar en relación a las representaciones, presente por ejemplo en las grandes diferencias en ciclo vital de los casos relevados, que en este estudio no atraviesan las configuraciones familiares. Cronosistema que nos sitúa en tanto sujetos culturales entre nuevas regularizaciones legales que intentan albergar parte de lo diverso social de las familias, discursos del macrosistema ausentes aún en las RS de las docentes. Entonces, se trata de ¿representaciones sociales atemporales y acontextuales en relación a las familias del logro de los matices de sobresaliente que perduran y son indemnes a los entornos bioecológicos de desarrollo humano?

Asimismo esta configuración monolítica adquiere matices de singularidades en torno a la variabilidad en nupcialidad, forma religiosa y civil del matrimonio como afirmaban Palacios y Rodrigo (1998) que no se sostienen en el centro como unidad de análisis, sino en factores más relacionados a variables etáreas de la muestra, proponiendo uniones libres las maestras más jóvenes y de menor trayectoria profesional, ciclo inicio de su formación. Estos contenidos de las RS pueden pensarse con comportamiento emancipatorios, miradas desde el grupo generacional que correlaciona con el ciclo de desarrollo profesional de los casos en que se presentan familias donde se proponen parejas en concubinato.

Los datos permiten también relevar en las RS de los docentes la incidencia de factores socioestructurales y socioculturales de la familia como se desarrolló en el capítulo 5. Si bien en el marco teórico ya se afirmaba que los socioculturales atraviesan las influencias de los llamados socioestructurales, en las voces de las maestras se puede inferir de sus RS la permanencia e incidencia de ambos factores. Afirmábamos que las variables socioeconómicas tales como ocupación, educación e ingresos se asocian con ciertas ventajas y desventajas educativas, pero el éxito educativo se va a relacionar a cualidades en las interacciones dentro de la familia más que a ventajas materiales (Pascual, 2010). Como referíamos anteriormente, en ambos factores socioestructurales se presentan comportamientos hegemónicos, emancipatorios y polémicos. Los modelos y estilos de crianza son entonces marcos teóricos que nos permiten interpretar las RS de las maestras al responder a la pregunta ¿qué de la familia hace al matiz de sobresaliente? Las respuestas deambulan entre los modelos y estilos propuestos. Las familias son y con ello hacen,

siendo que lo que hacen puede modificar lo que son. Las variables socioestructurales de las RS delimitan un contorno a un solo tipo de configuración que en sus modelos y estilos se pluraliza a prácticas democráticas y autoritarias.

Variabilidad comportamental de la RS que se vuelve a tensar en una mirada a las variables socio estructurales del NSE, estudios de los padres y trabajo de los progenitores. Familias homogeneizadas, todas de nivel socioeconómico medio, con adultos referentes que en 13 de los 14 referentes han terminado la secundaria, todos con trabajo. RS de comportamiento polémico en torno a la inserción de las madres en lo laboral, con diversidad de propuestas en todos los casos que aceptan y resisten a lo prescripto en roles de crianza. Madres profesionales, madres reposteras, madres administrativas, de jornadas laborales a demanda de sus prácticas de crianza y de jornadas laborales que delimitan sus tiempos para las prácticas de crianza.

Otro de los objetivos específicos buscó identificar convergencias y divergencias estructurales en las RS de los sujetos maestros en diferentes escenarios educativos, para lo cual se compararon los datos por centro educativo como unidad de análisis, y luego se trianguló en el análisis atendiendo a variables sociodemográficas de la muestra.

Anticipábamos a comprender que los aspectos contextuales de las representaciones operan en los casos relevados en el centro III en contenidos relacionados a la participación de las familias, las relaciones de colaboración con la escuela y las de la familia con otros soportes de crianza a través de la presencia de los abuelos. Para definir como divergencia contextual se buscó que el comportamiento de la representación fuera semejante en los casos relevados en el centro. Operaron en el análisis otras variabilidades y semejanzas entre casos pero no se presentaron en la totalidad de los casos relevados, por lo cual no se piensan desde las conclusiones como variable contextual. Tal es el caso de contenidos de las representaciones que se presentan en dos casos del centro II, relacionados al matrimonio, a lo típico y esperable de la familia. Lo religioso de este curriculum escolar puede estar incidiendo en las representaciones en tanto la referencia al sacramento matrimonio y lo típico de la familia.

Los casos del centro III, remiten contextualmente a una relación de colaboración con la familia, familia dispuesta a escuchar y que trae iniciativas al centro escolar en la organización de los curriculum, en una escuela-familia donde se flexibilizan las fronteras entre los sistemas, familia que enseña y escuela que integra lo familiar al

aula. Este centro también trae en las representaciones de sus casos relaciones intersistémicas de cooperación con las familias, integrando en sus reactivos ampliado la figura de abuelos que colaboran sin ser imprescindibles en la organización de las rutinas familiares. Si bien esto podría estar relacionado al doble horario de este curriculum escolar, otro de los centros también propone horario ampliado y las relaciones dan cuenta de complementariedad en los soportes que desde los sistemas de origen se pueden establecer para el desarrollo de los niños.

Afirmábamos desde la literatura que el involucramiento de las familias en lo escolar, daba cuenta que las madres con mayor nivel educativo, estaban más informadas del comportamiento de sus hijos, tenían mayor contacto con los maestros y también era mayor su predisposición a actividades conjuntas con la escuela en pro de la mejora del rendimiento de los hijos. La edad del niño es importante en grado de involucramiento, ya que al parecer al crecer los niños los padres tienden a distanciarse en la ayuda que se les da, ya sea porque entienden que los niños tienen buen rendimiento o porque se sienten con pocas competencias para acompañarlos (Stevenson y Baker, 1987). Decíamos también que por su parte Pascual (2010) concluye que las relaciones entre el involucramiento familiar y rendimiento escolar interpelan creencias naturalizadas que relacionan el bajo rendimiento con la escasa atención que desde el hogar se da a las actividades educativas. Esta investigadora encontró que los niños con mejor rendimiento escolar pertenecen a familias que expresan estar menos involucradas en las actividades de sus hijos. Este menor involucramiento puede pensarse en los aspectos también vinculados a la autonomía tutelada del niño que algunas representaciones de los casos 1, 4, y 5 relatan en las formas de acompañar desde lo familiar las tareas escolares.

Al triangular el cuestionario sociodemográfico con los relatos ampliados permite describir otras convergencias y divergencias situadas en el ciclo de desarrollo profesional que corresponden en este caso con ciclo vital de los casos relevados. Convergen así contenidos de las representaciones relacionados a estado civil de los padres, estilos y modelos de crianza y supuestos constructivistas del niño STE para el logro de los matices de sobresaliente.

La demanda única para las familias en el logro de los matices de sobresaliente en los territorios de pluralidad e infancias parece dar cuenta desde las RS de un desencuentro en lo esperable y deseable, en lo que las filosofías del sentido común

definen puede relacionarse con el logro de los matices de sobresaliente y la diversidad de escenarios contextuales en los que cada niño se desarrolla.

Las transformaciones que han transitado la familia y la escuela en tanto actores de la educación infantil, imponen cambios en los vínculos que entre estos se establecen. La escuela debe revisar sus prácticas y los supuestos que la sostienen en claves de educar en una pluralidad de infancias, donde las estrategias pedagógicas convencionales por momentos parecen hablar y enseñar a sujetos sociales que no existen, o son las minorías del aula en determinados contextos. Lo monolítico y hegemónico de las RS de las configuraciones de familias en el logro de los matices de sobresaliente excluye la diversidad de los escenarios y contextos singulares de los que los niños provienen en términos de familia.

Carli (1999) propone entender la niñez en la tensión entre las intervenciones adultas y las experiencias del niño, la construcción social de la infancia y la historia irreplicable de cada niño. Las escuelas y las familias serán escenarios relevantes de lo irreplicable, siendo que las RS de las configuraciones familiares en estos tres centros educativos parecen mostrar la tendencia a lo repetible y único para el logro de los matices de sobresaliente.

Las nuevas familias emergen de contextos cambiantes, exigencias socioeconómicas, transformaciones culturales y tecnológicas, sumadas en algunos casos a vulnerabilidades sociales que comprometen las funciones básicas de lo familiar. La diversidad de configuraciones y estructuras junto a la temporalidad de los vínculos familiares han permeado de nuevos adultos significativos de los niños a la familia, abriendo un desafío para el maestro y la escuela en tanto interlocutores de la relación entre ambos sistemas. Carli (2004) sostiene que este escenario compromete la posibilidad de la familia en proyectarse en la generación futura, sintiéndose los niños desprotegidos por parte de los adultos. Desempleo y empobrecimiento ponen a los niños en un lugar de equiparación generacional que jaquea la proyección de cuidado y futuro que la centralidad del lugar de hijo de la familia nuclear promovía. Niños que en estos sistemas familiares tienen comprometida su posibilidad de ocupar la niñez, sistemas familiares vulnerables que en las RS de los casos relevados tienen vedada el logro de los matices de sobresaliente para sus hijos ¿proyecciones de repetición generacional de los círculos de pobreza en una escuela, la de las RS de los siete casos de los tres centros educativos, que identifica monolítica y hegemónicamente a la clase media con ambos progenitores trabajando

como sistema familiar del logro de los matices de sobresaliente en el ingreso a la primaria?

Tedesco (2011) afirma que solamente la escuela de calidad es el eslabón de la cadena de los círculos de pobreza que puede interrumpir la reproducción de la desigualdad, ¿qué maestros pueden habitarla para no reproducir desde sus RS lo hegemónico y abrir a contenidos más polémicos y emancipatorios? ¿qué lugar opera la formación del maestro y el desarrollo de su profesionalidad en la conformación de las RS de estos sujetos? Los datos de campo abren aquí una brecha desde los ciclos de profesionalidad y franjas etáreas interesantes a repensar estratégicamente para la construcción de escuelas de resistencia y cambio a la desigualdad, escuelas que en las RS de sus maestros puedan ser receptoras de la familia vulnerable y diversa. También alertan de la escasa formación de posgrado, tematizada a aspectos más relacionados a diversas áreas del conocimiento escolar que a variables culturales que afecten la construcción del sujeto áulico y su entorno de desarrollo ambiental.

Las RS de los docentes de los tres centros educativos, bloquean en sus contenidos estas nuevas orfandades, que trascienden las configuraciones. Orfandades que nos pueden hablar de relaciones entre el macrosistema y el microsistema, donde la escuela como mediadora y andamiaje en lo cultural podría operar facilitando aprendizajes efectivos. Para eso necesita ver, saber y reconocer las orfandades familiares, para ello requiere revisar RS en general, y las de los logros de matices de sobresaliente en particular, inaugurar ella misma nuevas posiciones de andamiaje a lo familiar y a los niños de desarrollos vulnerados y aproximarlos a otros destinos escolares que los que sus variables socioestructurales les anuncian. ¿Cuáles son las diversidades que la escuela debe concientizar y con ello socavar las RS de las configuraciones familiares en el logro de los matices de sobresaliente? ¿Qué es lo que queda por fuera de estas RS? ¿Cuánto de lo que las RS proponen se da en lo real?

Hablamos de la desmentida de lo real, de las familias ideales de Gimeno (1999). Familias que con cargas laborales importantes, están presentes y participan de lo escolar a demanda de las necesidades de la escuela. Familias que armonizan, unidas, en consistencia de curriculum escolar, familias típicas. Dos casos en centros diferentes, caso 1 y caso 4, atravesadas por la variable generacional pueden pensar familias con algunos conflictos y cansadas por las cargas horarias laborales. RS donde el cansancio y la falta de tiempo están presentes, en las que la conciliación entre vida familiar y vida laboral plantea desafíos. ¿Familias más reales?

Las preguntas que buscó responder esta investigación fueron: ¿Cuáles son las configuraciones familiares de los niños que logran la promoción en el primer año escolar con matices de sobresaliente, desde las RS de los docentes? ¿Cómo se comportan las RS de los docentes? ¿Normativas, emancipatorias, jerárquicas? ¿Existe variabilidad de las RS atendiendo a la diversidad curricular y contextual de los maestros? ¿Se advierte incidencia de la formación de las maestras en los comportamientos de las RS?

Entiendo que las mismas fueron respondidas en el análisis y de ellas se desprenden nuevas interrogantes a profundizar y desarrollar según los datos relevados y las conclusiones de este estudio.

Si bien esta investigación logró dar respuesta a los objetivos propuestos y aportar insumos para la formación reflexiva de los maestros en los tres centros educativos relevados, una de sus limitaciones se contempla en la delimitación de la muestra, en tanto solo se pudo acceder a colegios privados. Estar trabajando en uno de los centros educativos, no fue un obstáculo relevante en la recolección de datos; en tanto se solicitó licencia en el año que se realizó el estudio y se trianguló con otros investigadores; igualmente puede ser facilitador de la construcción del lugar del investigador el no pertenecer a la comunidad educativa desde otro función. También profundizando en los casos relevados, la población fue toda femenina, siendo muy interesante conocer cómo se presentan estas representaciones en maestros atendiendo a diferencias de género en la constitución de las mismas.

Se desprenden de este estudio territorios a profundizar en futuras investigaciones que podrían ser en relación a la representatividad del mismo en tanto contempló un abordaje cualitativo, como tal transferible, en tres zonas de la capital, pudiendo oficiar como punto de partida para un enfoque cuantitativo del estudio de las RS en contextualidades más heterogéneas, que apliquen a los diversos tipos de escuelas y niveles socioeconómicos más distales. Un abordaje cuantitativo de perspectiva teórica estructural con técnicas de evocación puede contemplar esta factibilidad. El Test de Evocación Semi-Estructurada (TESE) permite especificar las diferentes relaciones de términos evocados (Mazzitelli & et al, 2009; De Nazaré, 2011). Este instrumento también admite para el tratamiento de datos usar software EVOC 2000 facilitando el procesamiento en muestras representativas.

Otro insumo lograría ser el mismo estudio, pero variando la unidad de análisis a los maestros y su ciclo de desarrollo profesional, puede también ser otra mirada que profundice en los hallazgos de esta investigación. Es relevante también en esta línea poder acceder a muestras que contemplen maestros en la escuela pública y no solo centros privados de educación.

Asimismo se desprenden desde esta investigación, preguntas a retomar en otros estudios, atendiendo a que las RS en las voces de los casos relevados abren claramente a la prevalencia de dos modelos y estilos en el logro de los matices de sobresaliente, puede ser valioso indagar sobre:

¿RS de estilos de control parental y logro de los matices de sobresaliente?

Así como explorar RS de logro en otros actores de los entornos bioecológicos de desarrollo humano, directores y familias.

Otro movimiento puede relacionarse a explorar los:

Entornos bioecológicos familiares del Niño sobresaliente, desde los casos reales que la escuela identifique.

Roles que se pueden auto-atribuir los docentes y la escuela en el cambio de trayectorias de alumnos, y en definitiva como actores de cambio social.

RS de las configuraciones familiares en el no logro de los matices de sobresaliente.

Los hallazgos de este estudio, vuelven a poner acento en las representaciones docentes, alertándonos a sospechar de nuestro sentido común, que parece dialogar con lo normativo más que con lo enunciativo de las configuraciones familiares en el logro de los matices de sobresaliente de los niños, se representa una familia mandatada a ser y tener, con mínimas variables contextuales en los entornos que interpelan la flexibilidad entre las fronteras del cronosistema, macrosistema y exosistema.

Las RS son también un lugar de diferenciación y conciencia. Portadores de filosofías del sentido común que garantizan las pertenencias y referencias colectivas, al operar como argumentos de nuestras acciones y estrategias, pueden corroborar lo existente o inaugurar a lo diferente. Quienes estemos comprometidos en relaciones pedagógicas de otros en sus contextos educativos debemos prestar mucha atención a la naturalización de lo esperable, vuelto sentido común y corroborado por los pares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G., Aguilar, A. & González, N. (2009). El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 23-32.
- Alfiz, I. (1997). *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Argentina: Aique.
- Araque, F., & Rodríguez, X. (2007). Familia y discurso escolar. *Omnia. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, mayo-agosto, 14(2), 22-36, Maracaibo, Venezuela, Universidad del Zulia
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO. Disponible en <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf> [7 de Junio de 2013]
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, (9), 3.1-3.5
- Barbosa González, A., Reyes Sarmiento, S. & Escobar Cortes, M. H. (2009). Narrativas dominantes de personas privadas de la libertad en torno al concepto de familia. *Umbral Científico*, 14, 170-180
- Bardin, L. (1986). La categorización. En *Análisis de contenido*. (pp. 90-97). Madrid: Akal Educativa.
- Baumrind, D. (1987). Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Belmont, L. y Marolla, F. (1973). Birthorder, family size and intelligence, *Science*, 182, 821-826
- Belmont, L., Stein, Z., y Susser, M. (1975). Comparison of associations of birth order with intelligence test score and height, *Nature*, 255, 54-56.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: SXXI
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.

- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospective. *Infancia y Aprendizaje*, (29), 45-55
- Cabella, W. (2007). *El cambio familiar en Uruguay: una breve reseña de las tendencias recientes*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Cabella, W., Fernandez, M. & Prieto, V. (2015). *Las transformaciones de los hogares uruguayos vistas a través de los censos de 1996 y 2011. Atlas Sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*. (6). Montevideo: Ediciones Trilce.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli, (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Ediciones Santillana.
- Carli, S. (2004). *La pobreza infantil en Argentina y la promesa de la igualdad educativa*, Conferencia en el 1° Seminario de Formación para Equipos Técnicos Jurisdiccionales del programa Integral para la igualdad Educativa, Buenos Aires: MECyT, INET.
- Castorina, J., Toscano, A., Lombardo, E., & Karabelnicoff, D. (2006). Cultura, diversidad y sentido común: Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky. *Anuario de investigaciones*, 13, 143-153. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100014&lng=es&tlng=es.
- Ceci, S. J., & Bronfenbrenner, U. (1985). "Don't forget to take the cupcakes out of the oven": Prospective memory, strategic time-monitoring, and context. *Child Development*.
- CEPAL (1991). *Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: Uruguay. 59 –129.
- Cleveland, G. y M. Krashinsky (2003). *Fact and Fantasy: Eight myths about early childhood education and care*. Childcare Resource and Research Unit, Toronto: University of Toronto.

- Coleman, J.S. Campbell, E. Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of education opportunity*, Washington, DC: Government Printing Office
- Conceição, S. (2002). Família é para todos? A perspectiva de meninos institucionalizados. En Wagner, A. (Coord.). *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis: Vozes
- Corman, L. (1966). *El test del dibujo de la familia*. Buenos Aires: Kapelusz
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Curbelo, P. (2012). *El currículum educativo familiar y su relación con el ciclo escolar. Estudio en una Escuela Pública de Montevideo*. Facultad de Psicología, Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Day, C (2005). *Formar docentes. Como, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narceo
- De Nazaré, J. (2011). *Contenido y estructura de las representaciones sociales sobre pedagogía y pedagogos en profesores de ciencias*. España: Universidad Federal de Rio Grande do Sul y Universidad de Burgos.
- De Souza, B.G. & Bezerra, L. (2011). Representacoes sociais de avaliacao processual construidas por professores. Ensaio, *Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 19(71), 363-380
- Deaux, K. & Philogène, G. (2001). *Representations of the social*, Oxford: Blackwell.
- Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (1995). Análisis de contenido. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis Psicología
- Deslandes, R. (2007). *Seminario*. UCUDAL.
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada

- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP
- Epstein, J.L. (1990). *School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family*. The Haworth Press.
- Epstein, J.L. (2005): School, family and community partnerships in the middle grades. En: *This we believe in action: Implementing successful middle level schools*. pp 77-96. Westerville, OH, National Middle School Association.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filgueira, C. (1996). La institución matrimonial. Casamientos y divorcios. En *Sobre las revoluciones ocultas*. Disponible en <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/10566/LC-R141%20.pdf>. [30 de Agosto de 2013]
- Fry, P.S., & Addington, J. (1984). Professionals' negative expectations of boys from father-headed single-parent families: Implications for the training of child-care professionals. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 337-346.
- Garófalo, L. (2015). *Los deberes escolares: perspectiva de alumnos de 5o año de Primaria de un colegio privado de Montevideo*. (Memoria de grado). Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.
- Gervilla, A. (2008). *Las relaciones interpersonales en el marco familiar. Familia y educación familiar*. Madrid: Nancea.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- González Tornaria, M.L. & Wagner, A. & Saraiva, L. (2015): *La colaboración entre familia y escuela. Una guía para docentes*. Montevideo: Grupo Magro

- González Tornaria, ML & Wagner, A. (2011). Proyecto de Investigación; “*La relación familia-escuela: perspectivas y formación de los docentes brasileros y uruguayos*” Programa Proyecto de Asociación para el Fortalecimiento de los Posgrados. Sector Educacional del Mercosur. Proyecto conjunto de investigación (PPCP-MERC). Proceso selectivo 2010-2011.
- González, M.L. (2006). *Apuntes en pedagogía familiar*. Montevideo: Prensa Médica.
- González, M.L., Vandemeulebroecke, L. & Colpin, H. (2001). *Pedagogía Familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Trilce.
- Gonzalez, M.M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación*, (2009), 21(4), 381-389.
- Gottfried, A.E., Gottfried, A.W., y Bathurst, K. (1995). Maternal and dual-earned employment status and parenting. En M.Bornstein (ed.), *Handbook of parenting*, 2, New York: Plenum Press.
- Guirado, A. M., Olivera, A., Mazzitelli, C. & Aguilar, S. (2010) ¿Cuál es la representación que tienen los docentes acerca de ser buen alumno de física y aprender física? *Rev. Electronica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 618-632. Disponible en: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART7_Vol9_N3.pdf
- Hardy, K. V. & Laszloffy. (1995). The cultural genogram: key to training cultural competent family therapist, *Journal of Marital and Family Therapy*, 21 3, 227-38
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2004): *Metodología de la investigación*. Chile: Mc Graw –Hill Interamericana.
- Heynman S.P y Loxley, W.A. (1983). The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievment across Twenty-nine High-and-Low-Income Countries, *American Journal of Sociology*, 88, 6, 1162-1194.
<http://www.redalyc.org/pdf/364/36470105.pdf><http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36470105> [30 de Noviembre de 2015]

Instituto Nacional de Estadísticas (2012): Censo 2011. Datos Preliminares de Población. Disponible en http://www.ine.gub.uy/censos2011/adelantos_breves_personas.html

Jodelet, D. (1993): *Les representations sociales*, Paris: PUF.

Jodelet, D. (2011): Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espac. blanco, Ser. Indagaciones*, 21 (1), 133-154

Kaplan, C. V. (2004): Las nominaciones escolares: ¿Alumnos pobres o pobres alumnos? En *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6 (12), 65-77

Kaplan, C. V. (2010): Filosofía del Don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1-7. Recuperado el 18 de junio del 2013: <http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Infancia%20y%20educacion/Kaplan.pdf>

Kaztman, R., Rodríguez, F. (2005). Las formas de constitución de las familias pobres urbanas en Uruguay: consecuencias sobre el rendimiento educativo de los niños. *Prisma*, (21), 117-139

Kaztman, R., Rodríguez, F. (2006). *Situación de la educación en Uruguay: análisis de los datos de la encuesta nacional de hogares ampliada de 2006*. Recuperado de: <http://www.ine.gub.uy/enha2006/VERSION%20FINAL%20FINAL%20educaci%F3n1.pdf>

Laosa, L. (1978). Maternal teaching strategies in Chicano families of varied educational and socioeconomic levels, *Child Development*, 49, 1129-1135

Laosa, L. (1980). Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo-American families: *Child Development*, 51, 759-765

Laosa, L. (1981). Maternal behavior: Sociocultural diversity in modes of family interaction. En R.W. Henderson (ed.) *Parent-child interaction: theory, research and prospects*, New York, Academic Press.

- Larrosa, J. y Skliar, C.(2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fé: HomoSapiens Ediciones.
- Leser, G., Fifer, G. y Clark, C.(1965). Mental abilities of children from different social class and cultural groups, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 30, 1-115.
- Ley No 18.437. (2008). *Ley General de Educación*. Aprobación: El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General. Recuperado de <http://www0.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>
- Ley Nº 18.590. (2009). *Código de la niñez y la adolescencia*. El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General, Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp5101174.htm>
- López, F., Díez, M., Morgado, B. & González, M. (2008) Educación Infantil y diversidad familiar. XXI, *Revista de Educación*, (10), 111-122
- Lozano, A., Blanco, J.C., Canosa, S., Enriquez, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Gallega-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3 (4). 229 – 236.
- Luján, M. (2000). *Educación y Valores Democráticos*. Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores. Ministerio de Educación y Cultura. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/tomaria.htm> [30 de Noviembre de 2015]
- Lytton, H. & Romney, D. (1991). "Parents" differential socialization of boys and girls: A meta-analysis , *Psychological Bulletin*, 109, pp267-296
- Machado, L. B. & Aniceto, R. A. (2010). Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de los de aprendizagem entre professores. *Ensaio, Avaliação de Políticas Públicas*, 18 (67), 345-364

- Malajovich, A. (2006). El nivel inicial. Contradicciones y polémicas. En A. Malajovich (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Fundación OSDE /Siglo XXI Editores.
- Martínez, R. (1996). *Familias y escuelas en: Psicología de la familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*. Valencia: Promolibro.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirado, A M. & Olivera, A., (2009) Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 265-290
- McGillicuddy-Delisi, A.V. (1982). The relationship between parent's beliefs about development and family constellations , socioeconomic status, and parent's teaching strategies. En L.M. Laosa y I.E. Sigel (eds.) *Families as learning environments for children*. New York: Plenum.
- Meins, E. (1997). Security of attachment and maternal tutoring strategies interaction within the zone of proximal development, *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 129-144
- Menéndez, S. (2001). Diversidad familiar y desarrollo psicológico infantil. *Portularia*, (1), 215-222
- Meyer, J. (1980). Levels of the educational system and schooling effects. En C.Bidwell y D.Windham (eds.) *The analysis of aduactional productivity*. Cambridge: MA, Ballinger.
- Milicic, N. (1986). *Algunos modelos de evaluación familiar y su implicación para la intervención en familias de niños con dificultades para aprender*. Documento VIII Jornadas de la Sociedad de Dislexia del Uruguay. Libro de Actas, 10-20, Montevideo.
- Milicic, N. (1988). La familia y el proceso de diagnóstico. *Revista de Orientación educativa*, 2(3), 41-59.
- Minuchin, S y Fishman, H. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidos

- Mireles Vargas, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11.
- Mora M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea*, (2) 1-25. Recuperado el 6 de junio de 2013: <http://www.bib.uab.es/pub/athenea/15788946n2a8.pdf>
- Morgado B., Jimenez-Lagares, I. & Mar-Gonzalez, M. (2009). Ideas del profesorado de Primaria acerca de la diversidad de familias. *Cultura y Educación: Revista Teoría, investigación y práctica*, 21(4), 441-452
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul.
- Musitu, G., y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Trenchi. N. (2007). *Todo sobre su hijo*. Montevideo: Aguilar
- Nemiña, R., García, H. & Montero, L. (2009). *Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas*, 13 (2). Universidad de Santiago de Compostela.
- Nieves, M.E., Pascucci, M.L. & Torres, C. (2013). *Las representaciones sociales de los docentes con respecto a familias de los alumnos con problemas de conducta dentro del ámbito escolar*. Facultad de Psicología, La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Oliva, A., Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En Rodrigo, M.J y Palacios, J. 1998. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza. 333 -345.
- Palacios, J, Rodrigo, M.J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Rodrigo, M. J y Palacios, J. 1998. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza. 45 -70.
- Palacios, J, Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. EnRodrigo, M. J y Palacios, J. 1998. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza. 20 -44.

- Palacios, J. & Moreno, M. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid, Síntesis.
- Palacios, J., Hidalgo, M. V. & Moreno., M. C. (1998): Familia y vida cotidiana. En Rodrigo, M.J y Palacios, *Familia y desarrollo humano*, (pp. 71-90). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., Moreno., M. C. & Hidalgo, M. V. (1998): Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En Rodrigo, M.J y Palacios, *Familia y desarrollo humano*, (pp. 181-200). Madrid: Alianza.
- Paredes, M. (2003). Los cambios en la familia en Uruguay:¿hacia una segunda transición demográfica? En *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*, (p77-102). Montevideo: UNICEF-UDELAR
- Parra, J. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Psicológicas*, 165 – 187). Recuperado en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_07.pdf
- Pascual, L. (2010): *Educación, familia y escuela: El desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Rosario: Homo Sapiens
- Perrenoud, P. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar* Madrid: Ed. Morata
- Perrenoud, P. (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523
- Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar profesionalización y razón pedagógica* Vol. 1. México D.F: Graó.
- Perrenoud, P. (2010): *Diez nuevas competencias para la enseñanza*. España: Grao
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata
- Pienda, G., Núñez, J., Álvarez, L., Pumariega, S., Rocés, C., González, P. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14 (3). 853-857.

- Pievi, N. & Echaverry, E. (2003): *Las representaciones sociales y su influencia en procesos educativos*. Primer Congreso de Educadores de Mercosur, Mar del Plata: Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Disponible en: <<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/041.pdf>>.UAM: FLACSO.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: SAGE.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1992): *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder Editorial.
- Quiroz, M. (2001): La matriz familiar en la era de la “Mundialización”. *Revista Venezolana de Análisis de Cyuntura*, 7(1), 73-94.
- RAPOPORT, R. & RAPOPORT, R. N. (1982). British families in transition. En R. N. Rapoport, R.N., Rapoport, M.P. and Fogarty, R. (eds.), *Families in Britain* (pp. 475-499). Roulledge & Kegan Paul. Londres.
- Rodrigo, M.J y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza. 261-276.
- Rodrigo, M.J. y Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998) *Familia y Desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales” en .Rodríguez Salazar, T., & García Curiel, M. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Cs Sociales y Humanidades. Guadalajara: Editorial CUCSH-UDG.
- Rodríguez Salazar, T. (2011): Discusiones teórico-metodológicas sobre el carácter contextual de las representaciones sociales. *Sinética*, (36), 1-11

- Rojas, V. (2015): *La participación de los padres en las instituciones educativas y el rendimiento académico de sus hijos*. (Memoria de grado). Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.
- Rosenthal, R. y L. Jacobson (1968): *Pygmalion in the Classroom*. Nueva York, Rinehart and Winston. (Traducción al español (1980): *Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Morova.
- Ruiz Olabuena, J. (2012). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, M. (2015): *Entre educaciones, los sujetos*. Conferencia inaugural de actividades académicas 2015 de Facultad de Psicología. Udelar. Uruguay. Disponible en <http://www.psico.edu.uy/sites/>
- Satir, V. (2002): *Terapia familiar paso a paso*. México: Pax México.
- Shön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona: Paidós
- Simón, I., Triana, B., González, M. (1998). Vida familiar y representaciones de la familia. En *Familia y desarrollo humano*, (pp 297-316). Madrid: Alianza.
- Skliar, C. (2007): *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc
- Stevenson, D. y Baker, D. (1987). The family-School Relation and the Child's School Performance, *Child Development*, 58, 5, pp. 1348-1357.
- Suarez, L. (2001): Familias monoparentais: Mulheres divorciadas chefes de familia. En *Familia em cena. Tramas, dramas e transformacoes*. Vozes.
- Tardif, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J.C. (1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Encuentro Internacional de Educación Media. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá

- Thomas, E. (1971). Conceptual development in advantaged and disadvantaged kindergarten children, *Perceptual and Motor Skills*, 32, 711-717.
- Tiramonti, G. (2005). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Tulkin, S. (1968). Race, class, family an school achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 31-37
- Ussel, J. (1998). La familia española en el contexto europeo. En *Familia y desarrollo humano*, (pp 91-116). Madrid: Alianza.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Lima: PREAL.
- Vallejo Casarin, A., Lopez Uriarte, F. X. (2004). Estilos parentales y bienestar psicológico durante la niñez. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, 83-86. recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/2/002_Vallejo.pdf
- Vidal, R. (2001). *Conflicto psíquico y estructura familiar. Sistemas abiertos: interacción consciente e inconsciente, realidad psíquica y realidad, determinaciones y azar*. Montevideo: Psicolibros.
- Wagner, A & colaboradores (2011). Os desafios da familia contemporanea. Revisando conceitos. En *Desafios Psicossociais da familia contemporanea. Pesquisas e reflexoes*. Portoalegre: Artmed
- Wagner, A (2001). Posibilidades e potencialidades da familia: a construcao de novos arranjos a partir do recasamiento. (pp 23-38). En *Familia em cena. Tramas, dramase transformacoes*.CIP, Brasil: Editora Vozes
- Wagner, A. & Bandeira, D. (1996). O desenho da família: um estudo sobre adolescentes de famílias originais e reconstituídas. (pp.115-126). Em R.M.

Macedo (Org.), Coletâneas da ANPEPP: *Família e comunidade* São Paulo, Press Grafic.

Wagner, A. & Centenaro, D. (2007). Sentir-se bem em família: um desafio frente a diversidade. *Revista Textos y Contextos*, 7(1), 88-97

Wagner, A. (2001). Possibilidades e potencialidades da família: a construção de novos arranjos a partir do recasamento. En *Família em cena. Tramas, dramas e transformações*. Brasil: Editora Vozes.

Wagner, A., Sanchotene, N., Moraes, B. & Bonato, B. (2007) Famílias com casais de dupla carreira e filhos em idade escolar: estudo de casos. *Aletheia*, (26), 109-121

Walsh, F. (2004). *Resiliência Familiar: estratégias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

Wertsch, J.V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Zaccagnini, M.C. (s.f.). Tensões, fracturas, continuidades y discussões entre epistemología de los procesos educativos y la realidade social. OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad de la Plata.

ANEXOS

ANEXO A

Diseño de instrumentos

Situación de vida: Dibujo de familia

Dibuja la familia de un alumno/alumna que promueva primer año de escuela con matices de sobresaliente.

Reactivo Verbal .Elabora un relato/narrativa/cuento para esta familia que nos permita conocerla en profundidad (que hacen, quienes viven, donde viven,)

El investigador cuenta con una serie de variables a preguntar al sujeto de la investigación, luego de realizado el reactivo verbal de la técnica gráfica. Entre ellas trabajo materno, configuración, involucramiento con la escuela, creencias de los adultos sobre el logro. Al cierre de la toma se le preguntará a los sujetos de la muestra: ¿Qué de la familia influye en el logro con matices de sobresaliente?

Al terminar la toma se procede entonces a preguntar al sujeto para captar otros aspectos de la producción gráfica, atendiendo a la triangulación interna del participante.

ANEXO B

Datos socio demográficos de los sujetos de la muestra.

Se agradece completar los datos y marcar con una cruz cuando corresponda.

1.Trayecto formativo laboral

Niveles en los que ha enseñado:

Trabajo en:

Institución pública

Institución privada

Educación formal:

Educación no formal:

Educación especial:

Años de ejercicio laboral:

Horas de trabajo en docencia en el 2015:

2.Trayecto formativo grado y posgrado

Año de egreso:

En formación:

Formación de Postgrado:

Otra formación de grado:

3.Trayecto vital

Fecha de nacimiento

Departamento

Sexo: Masculino

Femenino

Con quien vivís actualmente:

Constitución familiar actual:

ANEXO C

Consentimiento Institucional

Autorización de la Dirección del colegio para habilitar el desarrollo de la investigación.

Montevideo agosto de 2014.

Maestra Directora

Sra. XXX

Estimada Sra. XXX:

Mi nombre es Graciela Plachot y soy Licenciada en Psicología. Me dirijo a usted con el fin de solicitarle permiso para realizar una investigación acerca de las representaciones sociales sobre las configuraciones familiares en los niños que logran la promoción con matices de sobresaliente, en su primer año escolar en la escuela que usted dirige.

Ésta investigación forma parte de la tesis para obtener el título de Magíster en Psicología Educacional, dentro de una línea de investigación en el tema relación escuela – familia y comunidad del Departamento de Psicología del Desarrollo y Educación, dirigida por la Dra. González Tornaría, trabajo que será evaluado por un tribunal de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica. La metodología de esta investigación será de carácter cualitativa, utilizándose dos instrumentos para la recolección de datos que se aplican a los docentes que desde el 2006 a la fecha hayan estado en grupos de ingreso. Ambos instrumentos son: un relato escrito con un dibujo y un cuestionario de asociación de palabras, insumos que se aplican en un solo encuentro. La participación de los docentes en la investigación será voluntaria solicitando una autorización escrita por parte de los mismos. Los datos son confidenciales; el interés de la investigación se centrará en los resultados globales y no en los individuales. La institución escolar recibirá una devolución de los resultados de la investigación a través de Talleres de Formación para todos los docentes del centro escolar.

Estamos a las órdenes por cualquier duda e interés.

Sin más saluda atentamente.

Lic. en Psicología. Graciela Plachot.

ANEXO D

Consentimiento Personal.

Invitación a los docentes que deseen participar de la investigación.

Estimadas maestros/as:

El en segundo semestre de 2014 la Licenciada en Psicología Graciela Plachot realizará una investigación acerca de aspectos de la vida familiar de los niños que logran la promoción con matices de sobresaliente en su ingreso al ciclo escolar desde las percepciones y experiencias de los docentes, con el fin de obtener el título de Magíster en Psicología Educacional. Por dicha razón se invita a ustedes a participar en la misma libre y voluntariamente. Ud. puede abandonar el estudio en cualquier momento, sin que esto traiga ningún perjuicio para ud.

Esta investigación consiste en realizar dos instrumentos de recolección de datos (relato –gráfico y asociación de palabras) donde la información que usted brinde será anónima y confidencial. La duración estimada es 30 minutos. Si usted acepta participar, en el correr de este mes se agendará un único encuentro, con la investigadora donde se realizarán ambas técnicas. Nos comprometemos a que toda la información será manejada con absoluta reserva; dando un marco de ética profesional.

Acepto participar en la investigación.

Firma del docente.

Saluda atentamente,

Lic. en Psicología. Graciela Plachot