

¿De qué hablamos cuando hablamos de familia?

Reflexiones en torno de las formas de vivir en familia de los alumnos.

Rustoyburu, Cecilia.

Cita:

Rustoyburu, Cecilia (2009). *¿De qué hablamos cuando hablamos de familia? Reflexiones en torno de las formas de vivir en familia de los alumnos. Novedades Educativas,, 30-36.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cecilia.rustoyburu/84>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p4zr/w1g>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

¿De qué hablamos cuando hablamos de familia?

Reflexiones en torno de las formas de vivir en familia de los alumnos

Cecilia A. Rustoyburu

ceciliarustoyburu@yahoo.com.ar

En los últimos años, los conflictos y las tensiones en el vínculo familia-escuela han causado preocupaciones en las comunidades educativas, en el campo académico y también en las familias de los alumnos. El agravamiento de las desigualdades socioeconómicas se tradujo en una multiplicación de comedores y de servicios asistenciales en los ámbitos escolares. La escuela volvió a convertirse en la contenedora de las necesidades sociales y sus docentes se vieron obligados a cumplir tareas que socialmente habían sido asignadas a los padres. Mientras tanto, los comportamientos familiares parecían diversificarse y alejarse aún más del modelo familiar tradicional. En ese escenario, las relaciones entre la escuela y la familia como instituciones debieron ser repensadas. Los diagnósticos sobre los riesgos de los *comportamientos disfuncionales*, sobre la *crisis de la familia* y el *vaciamiento de la escuela* se multiplicaron.

Este artículo se inscribe en estas preocupaciones, pero pretendemos reflexionar en torno a esas transformaciones *impensando* nuestras ideas sobre la familia y su relación con la escuela. Procuramos incentivar a hacer nuestra la propuesta de Inmanuel Wallerstein (1998) de *volver a pensar en otros términos* nuestras categorías de pensamiento heredadas de las ciencias sociales decimonónicas. Para ello, en primer lugar problematizaremos algunas definiciones de los docentes en torno al concepto *familia*, recabadas entre ciento veinte profesores del Partido de General Pueyrredon de la Provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, confrontaremos algunas representaciones de los docentes con los resultados de una investigación sobre las formas de vivir en familia de los alumnos de cuatro escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata.

Impensando las representaciones de los docentes

Las representaciones escolares sobre las familias suelen estar claramente condicionadas por

el peso que ha adquirido en Argentina el modelo sociológico funcionalista. Este modelo, que fue hegemónico en los años sesenta y tuvo como referente principal a Talcott Parson, entendía a la familia de clase media norteamericana como *normal* y *funcional* porque era conyugal, abierta y multilínea. Definía a la familia como un grupo solidario en que el status, los derechos y las obligaciones se determinan por la simple pertenencia al mismo y por las diferenciaciones secundarias de edad, sexo y vinculación biológica. En ese grupo, el afecto mutuo entre sus miembros es la base de su solidaridad y su lealtad. En el sistema social, esta unidad se encuentra en un equilibrio débil con la esfera ocupacional que se rige por estándares de competencia, eficiencia y perfeccionamiento racional. Este equilibrio se mantiene con la incorporación competitiva en el mundo del trabajo sólo del padre y marido, que es el responsable del status y del sostenimiento de la familia. En consecuencia, establece que es necesario que se les niegue la igualdad de oportunidades a las mujeres en la esfera laboral. La función ama de casa, esposa y madre impide que los cónyuges compitan entre sí en la esfera ocupacional y evita el problema de quién se ocupa del cuidado de los niños. Esta quita de oportunidades a las mujeres en la esfera laboral encuentra su carácter beneficioso al contribuir con el mantenimiento del sistema social. Desde esta perspectiva, el amor maternal adquiere una importancia fundamental porque gracias al cuidado materno se crearían las bases para una serie de identificaciones y para un carácter fuertemente motivado, con un ideal del ego y un super-ego bien desarrollados (Parson, 1965).

Estos supuestos teóricos persisten en las interpretaciones de ciertas conductas y comportamientos como *anormales* o *disfuncionales*. En estos términos, un hogar donde la madre y esposa del jefe del hogar cumple también la función de proveedora económica es conceptualizado como *disfuncional*; de la misma forma, una familia donde está ausente uno de los cónyuges es entendida como *anormal*. En los ámbitos educativos, el concepto de familia monoparental que identifica a los núcleos conyugales incompletos, donde reside uno de los padres con sus hijos, ha sido resignificado y utilizado como sinónimo de hogares en los que los niños no reciben los cuidados adecuados o donde prima la violencia (Sinisi, 1998).

Los resultados de un cuestionario dirigido a ciento veinte docentes de nivel primario y profesores de Historia y Geografía de nivel secundario, realizado en un momento que era

percibido como de una importante crisis social¹, nos han permitido constatar una cierta adscripción a definiciones restrictivas del concepto *familia*. El 76% de los docentes lo definieron a partir de lo que entendían como su función principal, la socialización, o como “*la célula básica de la sociedad*”. El resto se dividió entre los que optaron por circunscribirla a los vínculos de parentesco o a la convivencia bajo un mismo techo, o a la combinación de ambos aspectos. Sólo tres manifestaron que era necesario tener en cuenta la multiplicidad de familias y que preferían las definiciones abiertas donde el acento estuviera puesto en las percepciones de los sujetos sociales.

Entender a la familia como la “*célula básica del sistema social*” relacionada con la socialización de los niños excluye a los hogares en los que no conviven menores. Además, no significa necesariamente que se le adjudique un rol transformador. Al contrario, se la considera como reproductora del orden social. Esto resultó notorio en las respuestas a la pregunta *¿Considera que existe una crisis de la familia? Si es así ¿A qué cree que se debe?* El 81.66% de los encuestados coincidió en que la crisis existía y que era causada por los problemas sociales que debía enfrentar el país, que derivaba en dificultades económicas y en un consecuente aumento de los divorcios. La mayoría no dudó en presentar a la familia como acorralada por las inclemencias de la coyuntura social, y explicitaron que su rol socializador estaba siendo limitado por las necesidades básicas insatisfechas o por las largas jornadas laborales impuestas por la flexibilización laboral. En este tipo de interpretaciones subyace una interpretación del cambio social como producto de los sucesos del ámbito público que arrastran a la vida privada. La esfera doméstica no es interpretada como un espacio de posible transformación de lo social.

Las definiciones de *la familia* a partir de los lazos parentales también resultan restrictivas porque descartan las formas de convivencia basadas en otros tipos de vínculos que proliferaron en esos tiempos de crisis social. En ese escenario, una equiparación del grupo familiar con la unidad de convivencia pudo parecer más oportuna, aunque adquiriría otra dificultad porque invisibilizaba a las familias que no compartían un mismo techo, ni comían

¹ El cuestionario fue implementado en el inicio del curso de capacitación “Pasado y Presente de la Familia. Su enseñanza en la escuela.” Dictado por los profesores Norberto Álvarez y Cecilia Rustoyburu durante el primer cuatrimestre del 2002, en el marco de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Instituto Superior de Formación Docente Municipal Almafuerde. Formó parte del proyecto de investigación de la autora en el Grupo de Estudios sobre Población & Trabajo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

de la misma olla. La decisión, adoptada por algunos docentes de nivel inicial y de primer ciclo del nivel primario, de entender que una familia debe ser definida por los lazos afectivos permitió dar cuenta de la diversidad, aunque resultaba problemática para abordar a las familias en las que primaba la carencia afectiva.

Para subsanar estas dificultades consideramos pertinentes las sugerencias de los sociólogos franceses Martiné Segalen y Pierre Bourdieu. La primera afirma que *familia* debe ser entendida como un término polisémico que puede definir tanto a individuos o relaciones, como a una “casa”, a un conjunto muy restringido o amplio de personas emparentadas, o a una multiplicidad de sentimientos. Sostiene que es un concepto que demanda ser precisos debido a que:

“Será más fácil ser rigurosos en cuestión de vocabulario. Intentaremos sustituir al término “familia” por aquel que parezca definir mejor la institución en cada uno de sus aspectos particulares. Se hablará más bien de matrimonio, grupo doméstico, relación de parentesco.” (Segalen, 1992: 24).

Pierre Bourdieu ha afirmado que la *familia* no es más que una palabra, una descripción y una prescripción,

“...un principio de visión y de división común, un nomos, que tenemos todos en mente, porque nos ha sido inculcado a través de una labor de socialización llevada a cabo en un universo que estaba realmente organizado según la división de familias.” (Bourdieu, 1997: 129).

Planteaba que cuando la familia aparece como una categoría “natural” sirve de modelo a todos los cuerpos sociales porque actúa como esquema clasificatorio y principio de construcción del mundo social y de la familia como cuerpo social particular. El rol del Estado resulta central en este proceso porque a través de la legislación, de los subsidios y de las clasificaciones oficiales es el encargado de sostenerla. Entonces, entendía que

“la familia es en efecto una ficción, un artefacto social, una ilusión en el sentido más corriente del término, pero una “ilusión bien fundada”, porque al ser producida y reproducida con la garantía del Estado, recibe en cada momento del Estado los medios para existir y subsistir.” (Bourdieu, 1997: 129).

Desde esta perspectiva la familia actúa como cuerpo y como campo. Como cuerpo porque se reproduce a sí misma mediante la construcción continua del sentimiento familiar a través

de una labor simbólica y práctica que tiende a transformar la obligación de amar en dispositivo amante y dota a cada uno de los miembros de un “espíritu de familia”. Además, funciona como campo donde los individuos ocupan posiciones determinadas y establecen tanto relaciones de fuerza física, económicas y simbólicas, como luchas por la conservación o transformación de esas relaciones. Ahora bien, la familia no sólo se reproduce a sí misma, también es determinante en el mantenimiento del espacio social y las relaciones sociales. Es uno de los lugares por antonomasia para la acumulación de capital y su transmisión entre las generaciones. Podríamos decir que la familia no sería simplemente un hogar donde conviven los sujetos sino que constituye una esfera intersubjetiva que se vive como objetiva.

Pensar a las familias desde la escuela adoptando estas perspectivas implica no sólo ser precisos en la utilización de los conceptos. Requiere pensar a la *familia* en plural, abandonar definiciones únicas y restrictivas (Neufeld, 2000). También supone abandonar miradas normativas sobre lo que *debe ser una familia* y partir de las representaciones subjetivas de los alumnos y sus familiares. Supone dar cuenta de la conflictividad y de la desigualdad al interior de los grupos domésticos, desandando los caminos de la ingenuidad que parten de un supuesto *deber ser* armonioso. Nos obliga a *impensar* nuestras categorías y nuestros supuestos teóricos.

Impensando las familias de los alumnos

Estos supuestos constituyeron los puntos de partida para diseñar nuestra investigación sobre las formas de vivir en familia de los alumnos de las escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata. Durante los años 2007 y 2008, desde el Instituto Superior de Formación Docente Municipal “Almafuerte” emprendimos un relevamiento sobre las características de los hogares de los alumnos de cuatro instituciones que fueron seleccionadas siguiendo un criterio geográfico en base al cual se intentó representar la mayor diversidad socio-poblacional posible². A través de un cuestionario autogestionado, se formularon preguntas

² El proyecto fue llevado a cabo por el Departamento de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente “Almafuerte” conformado por las profesoras Claudia Lombardi, María Luz Torrecilla, María Laura Turcatti y Cecilia Rustoyburu. Llevó el título: “*Diagnóstico de la constitución y comportamientos familiares de los alumnos de las Instituciones de Educación Primaria dependientes de la Secretaría de Educación del Municipio de Gral. Pueyrredon*”. Fue aprobado por la Dirección General de Cultura y Educación de la

que tendieron a hacer visibles algunos aspectos en particular: a) la composición de los hogares (estructura familiar, cantidad, sexo y edades de los miembros, y en particular del jefe del hogar); b) el nivel educativo alcanzado por los miembros del hogar; c) los índices de asistencia escolar; d) la distribución de las tareas domésticas y del cuidado de los niños; e) la asistencia a comedores barriales; f) la ocupación de las personas que sostienen económicamente el hogar y la cantidad de días que trabajan; g) la existencia de personas desocupadas y/o con ayudas procedentes de planes sociales. Para complejizar nuestra mirada sobre las familias, incorporamos una pregunta que diera cuenta de las representaciones internas sobre la familia, en particular se interrogó: *¿A quiénes de los que habitan en la vivienda consideraba parte de su familia?* Por cuestiones de espacio, nos remitiremos sólo a analizar las formas de los hogares, las respuestas de los encuestados sobre esta última pregunta y algunas cuestiones sobre el cuidado de los niños.

Las encuestas recabadas nos han permitido procesar los datos correspondientes a 353 hogares. Para clasificar las formas de estos hogares construimos una tipología que retoma las categorías del INDEC, pero a la que agregamos algunos tipos que resultaban acordes a nuestro registro (ver cuadro 1). Respecto de los datos obtenidos, nos interesa destacar que debido a que nuestro universo de análisis corresponde a los hogares de las familias de los alumnos de nivel primario no hemos registrado unidades domésticas unipersonales, ni conyugales sin hijos (parejas convivientes sin hijos). Por otros motivos, tampoco hemos hallado hogares compuestos por parientes no nucleares y no parientes, ni núcleos conyugales completos o incompletos conviviendo con no-parientes (hogares extensos compuestos), ni ensamblados extensos uninucleares.

Al igual que lo señalan las estadísticas nacionales, las formas que adoptan los hogares se caracterizan por manifestar una importante multiplicidad de arreglos domésticos. El predominio de los hogares nucleares es claro, corresponde a un 80%. Detrás de este predominio se ocultan diferentes formas de vivir en familia porque este porcentaje incluye a núcleos donde ambos cónyuges conviven con los hijos que tienen en común (52,4%), hogares ensamblados conformados por parejas que viven con los hijos en común o de uniones anteriores de alguno o de ambos miembros de la pareja (16,7%), y también a

hogares en los que un progenitor convive sólo con sus hijos (11,3%). Este último es el tipo que ha sido denominado como monoparental y es el que más se ha extendido en el ámbito nacional, principalmente por el aumento de las rupturas conyugales y de madres solteras. Hemos registrado un 7% de hogares multinucleares, que generalmente corresponden a viviendas en las que uno de los hijos mayores del jefe/a del hogar reside con su pareja y su/s hijo/s (ver cuadro 1).

En este último tipo de hogares y en los ensamblados es donde se torna urgente complejizar nuestra forma de pensar a la familia. Respecto de las respuestas en torno a la pregunta: *¿a quiénes de los que habitan la vivienda considera su familia?*, pudimos apreciar un importante apego al modelo familiar nuclear. En los hogares extendidos, los jefes o sus parejas encuestados solían aclarar que su familia correspondía al núcleo conyugal y excluían, según los casos, a las parejas de sus hijo/a/s, a sus suegros, a sus padres y/o a sus cuñados. En los hogares ensamblados resultó muy frecuente que la mujer esposa del jefe del hogar o la jefa del hogar excluyeran de su familia a su esposo o pareja, aunque fuera el padre de alguno/s de sus hijo/s. También registramos casos en los que el jefe de un hogar ensamblado, con hijos convivientes de uniones anteriores y de ambos cónyuges convivientes, no consideren parte de su familia a los hijos de su pareja o esposa. En este tipo de hogares, hemos tenido respuestas de niños o adolescentes que omiten a la pareja de su madre y/o a sus hermanastros. Los arreglos domésticos y los *espíritus de familia* no siempre se corresponden con los vínculos de parentesco sanguíneo, aunque notamos que los sujetos encuestados siguen pensando en ellos para delimitar a *su* familia. Como tendencia contraria, podemos señalar el caso de dos hogares que habitaban en un mismo terreno pero en viviendas separadas y que se consideran parte de la misma familia. Las percepciones de los sujetos sociales suelen poner en duda algunos postulados establecidos entre los sociólogos que tienden a confundir a los núcleos convivientes con familias y a suponer que a determinadas estructuras familiares les corresponden determinados comportamientos.

Las monoparentales son el tipo de familia a las que frecuentemente se les atribuyen características a-priori. Los científicos sociales han discutido sobre las limitaciones de los abordajes que vinculan a estos hogares con una mayor vulnerabilidad (Gelstein, 1997) y que los restringen a una estructura común invisibilizando su diversidad y complejidad (Barrón López, 2002). Sin embargo, en las comunidades educativas, la estructura familiar

suele ser la variable explicativa principal cuando un niño que vive sólo con su madre o su padre presenta problemas escolares (Sinisi, 1998. Cerletti, 2003. Lombardi y otros, 2008). A partir de nuestro relevamiento hemos podido vislumbrar que el 82% de las familias de este tipo poseen jefaturas femeninas y el 90% son nucleares. Sin embargo, los vínculos entre los niños que conviven en esos hogares nos permiten vislumbrar que se trata de grupos que cambian su composición a lo largo de su trayectoria. En el 48.7% son hermanos de los mismos padres, en el 17.9% son hermanos de los mismos padres y hermanastros, en el 7.7% son todos hermanastros y en el 12.8% hay un solo niño. Esto no sólo puede ser analizado como entornos familiares inestables. Al contrario, se trata de hogares que reciben una mayor proporción de ayuda de otros parientes no-convivientes para la realización de las tareas domésticas. Entre las familias monoparentales nucleares, un 25,8% recibe la colaboración de los abuelos en el cuidado de los niños y un 8,6% cuenta con la de los vecinos o de una niñera. Estos vínculos juegan un rol central en la ayuda a los niños con las tareas escolares. El porcentaje de hogares monoparentales que recibe ayuda de otros parientes ajenos al núcleo para realizar esta tarea, duplica al de los conyugales completos. De la misma forma, se duplica el porcentaje de alumnos que no reciben ningún tipo de ayuda.

Esta cuestión es una temática recurrente cuando se piensa en la relación con las familias desde las escuelas. Si bien la reinserción de las mujeres en el mundo laboral y la crisis de la sociedad salarial han erosionado las bases del modelo familiar que imaginaba el funcionalismo, y el déficit educativo de los padres es notorio (Lombardi y otros, 2008), desde las aulas se continúa interpelando a los padres para que colaboren con las actividades de sus hijos. Las respuestas desde los hogares no siempre son las esperables y los vínculos se tornan conflictivos. Sin embargo, a partir de nuestro relevamiento hemos notado que en las familias continúa viéndose a esta tarea como un deber de los padres. En el 82,5% de los hogares, los padres manifestaron ayudar a sus hijos con los deberes, y en el 64,8% fue presentada como una actividad exclusiva de los padres. Entre estos últimos, en el 38,5% estaría a cargo de la madre, en el 4,2% del padre y en el 22,1% de ambos. Las prácticas domésticas constituyen un universo sumamente complejo, a través de estas respuestas sólo podemos adentrarnos en los discursos de nuestros encuestados sobre ellas y aventurar cómo ellos imaginan su *deber ser*. En lo referido a esta cuestión, el *deber ser* que se interpela

desde las escuelas y el *deber ser* que imaginan las familias de los alumnos no parecen contradictorios.

Sin embargo, no podemos dejar de pensar al vínculo familia-escuela como en permanente conflicto. El quehacer cotidiano, la distribución de las tareas domésticas y las formas de convivencia no mantienen una relación unívoca con los imaginarios. Desde las escuelas se denuncia que los padres parecen no cumplir con *su función* como *debe ser*. Este *deber ser* actúa como normalizador de unas prácticas y unos comportamientos que se caracterizan por ser diversos. La escuela, los docentes, actúan como un dispositivo normalizador. La multiplicidad de arreglos domésticos y la erosión del modelo familiar tradicional atraviesan tanto a los docentes como a los padres de sus alumnos. Sin embargo, la diversidad de la vida social sigue siendo vista como un problema para una escuela que fue pensada como una institución homogeneizadora. Las familias ensambladas, las madres solteras, las mujeres trabajadoras, los hogares extensos, las familias homoparentales, los grupos domésticos numerosos, las jefaturas femeninas y otras formas de vida que se alejan del modelo tradicional frecuentemente se piensan como problemáticas, anormales o patológicas.

Las dificultades que encontramos para *impensar* a la *familia* desde la *escuela* derivan de la necesidad de *impensar* también a la *escuela*. Ambas devienen de construcciones históricas posibles de deconstruir. El modelo familiar que aquí hemos denominado *tradicional* es una construcción de las sociedades modernas occidentales. Este modelo supone una serie de características excepcionales como la existencia de un matrimonio monógamo basado en los sentimientos, un núcleo centrado en la pareja, un número reducido de hijos y una repartición de roles basada en la división sexual. La socióloga Martín Segalen (1992, 2006) y el antropólogo Jack Goody (2001) han denunciado el carácter sociocéntrico y etnocéntrico de la equiparación de esta forma de vida con la normalidad y han advertido sobre la importancia de tener en cuenta que como modelo hegemónico sólo tuvo vigencia durante algunas décadas del siglo XX y en algunos países. Este tipo de familia se convirtió en modélico al amparo del Estado de Bienestar, en el cual las unidades domésticas encontraban sentido como distribuidoras de los ingresos para el consumo y como las encargadas de la contención afectiva, debiendo así demandar hacia el exterior ciertos servicios que ahora quedaban a cargo del Estado. Vinculada a la construcción de esta

necesidad, se pensó en un modelo de escuela. La escuela moderna fue concebida como la institución encargada de instruir a los sujetos sociales, de convertirlos en trabajadores y ciudadanos (Fernández Enguita, 1990). Sus objetivos fueron pensados como meramente educativos. Sin embargo, desde sus inicios, la escuela argentina debió suplir las necesidades alimenticias y afectivas de sus alumnos (Carli, 1991. Di Liscia, 2004. Lionetti, 2007).

Por esto, la diversidad de formas de vivir en familia y las demandas sociales que llegan a las escuelas no pueden leerse sólo como una crisis de esos modelos de *familia* y *escuela* que nacieron con las sociedades modernas. En el siglo XIX, ambos modelos fueron creados en tensión con una realidad social a la que se quería disciplinar a través de la imposición de modelos de comportamiento únicos y mecanismos de asistencia pública. En el presente conocemos estos procesos y entendemos la necesidad de adoptar miradas inclusoras y respetuosas hacia los otros. Entonces ¿por qué no volvemos a pensar de qué hablamos cuando hablamos de *familia*?

Cuadro 1. Porcentaje de Tipos de hogares encuestados (1) (2007)

Tipos de familias	Cantidad de Casos	Porcentaje
Sólo parientes no nucleares	5	1,4
Conyugal completa con hijos nuclear	185	52,4
Conyugal ensamblada nuclear	59	16,7
Conyugal completa extensa uninuclear	17	4,8
Conyugal completa extensa multinuclear	15	4,2
Conyugal incompleta nuclear o Monoparental	40	11,3
Monoparental extensa uninuclear	14	4,0
Monoparental extensa multinuclear	6	1,7
Conyugal ensamblada extensa uninuclear	8	2,3
Conyugal ensamblada extensa multinuclear	4	1,1
Total	353	100,0

Fuente: Elaboración del Departamento de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente Municipal Almagro (Mar del Plata, 2007).

(1) Núcleo conyugal es un tipo de hogar constituido *exclusivamente* en alguna de las siguientes formas: pareja sin hijos

(conyugal completa sin hijos), pareja con uno o más hijos solteros (conyugal completa con hijos), un progenitor -el padre o la madre- con uno o más hijos solteros (conyugal incompleta o monoparental). De acuerdo a la presencia o no de parientes ajenos al núcleo conyugal puede presentar las siguientes formas: conformada exclusivamente por el núcleo conyugal primario (nuclear), conformada por el núcleo primario más otros parientes no nucleares (extensa), formada por el núcleo primario o una familia extensa más otros no parientes (compuesta). Las familias extensas y compuestas pueden contener al núcleo primario más otros parientes o no-parientes que no forman núcleo (uninucleares) o puede contener al núcleo primario y además los otros miembros pueden formar uno o más núcleos secundarios (multinucleares).

Resumen

En este artículo problematizaremos las representaciones de los docentes acerca de la familia recabadas a través de una encuesta a ciento veinte profesores. Presentaremos algunos resultados de una investigación sobre las formas de vivir en familia de los alumnos de cuatro escuelas de la ciudad de Mar del Plata concluyendo en la necesidad de *impensar* a qué nos referimos cuando hablamos de familia.

Bibliografía

Bourdieu Pierre, “Anexo “El espíritu de familia” en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997.

Carli Sandra, “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación” en Puiggrós, Adriana (dirección) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo Historia de la Educación Argentina. Tomo II*. Buenos Aires, Editorial Galerna. 1991

Cerletti Laura, “Niños con “problemas”, escuelas y familias. Atrapados ¿sin salida?” en *Revista Novedades Educativas*. N°151. Julio de 2003.

Di Liscia María Silvia, “Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina, 1880-1940”, en: Graciela Nélide Salto y María Silvia Di Liscia, ed. *Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940)*, Buenos Aires, EdulPam. 2004.

Fernández Enguita Mariano, “Del hogar a la fábrica pasando por las aulas” en *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI, 1990.

Geldstein Rosa, *Mujeres jefas de hogar: familia, pobreza y género*, Buenos Aires, Unicef, 1997.

Barrón Lopez Sara, “Familias monoparentales” en *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, N°40. 2002.

Lionetti Lucía, *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*. Buenos Aires, Miño y Dávila. 2007.

Lombardi Claudia, Cecilia Rustoyburu, María Luz Torrecilla y Laura Turcatti, *Diagnóstico de la constitución y comportamientos familiares de los alumnos de las Instituciones educativas de*

Educación Primaria dependientes de la Secretaría de Educación del Municipio de Gral. Pueyrredon, Mar del Plata, Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde, 2008.

Neufeld María Rosa, “*Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social*” en *Revista Ensayos y Experiencias. Familias y Escuelas*. Ediciones Novedades Educativas. N° 36. 2000.

Segalen Martiné, *Antropología histórica de la familia*, Madrid, Taurus, 1992.

Segalen Martiné, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Collin, 2006.

Wallerstein Inmanuel, *Impensar las ciencias sociales*, Méjico. Siglo XXI. 1998.

CV

Cecilia Rustoyburu es profesora y licenciada en Historia. Es becaria del Conicet y doctoranda de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Forma parte del Grupo de Investigación sobre Familia, Género y Subjetividades de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y del Departamento de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente Municipal “Almafuerde” de la ciudad de Mar del Plata.

Autorizo al comité editorial de la Revista Novedades Educativas a publicar el artículo “¿De qué hablamos cuando hablamos de familia? Reflexiones en torno de las formas de vivir en familia de los alumnos.”

Cecilia Alejandra Rustoyburu

DNI 25.898.892

Domicilio: Brown 2160 6°D. Mar del Plata. CP: 7600

Teléfono: 0223-4915322 ó 0223- 156879125