

NUEVAS ESTRUCTURAS FAMILIARES: IMPLICACIONES PARA EL SISTEMA EDUCATIVO

NEW FAMILY STRUCTURES: IMPLICATIONS FOR THE EDUCATION SYSTEM

*Claudia Grau Rubio
Universidad de Valencia*

*María Fernández Hawrylak
Universidad de Burgos*

Material docente. Universidad de Valencia, 2015

Resumen

Este artículo describe las características de las nuevas estructuras familiares (familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas, adoptivas, tardías, con embarazos múltiples, y que recurren a la reproducción asistida) en cuanto al desarrollo evolutivo de los niños, los estilos de crianza y las necesidades educativas. Asimismo, se analiza cómo puede atender la escuela la diversidad familiar y mejorar la colaboración escuela/familia.

Palabras clave: familia, diversidad familiar, educación inclusiva, educación familiar, colaboración escuela/familia.

Abstract.

This article describes the features of the new family structures (One-parent families, gay-lesbian families, reconstructed, adoptive, late, with multiple pregnancies and resort to assisted reproduction) as the evolutionary development of children, parenting styles and educational needs. Also, how can attend school family diversity and improve school / family partnership.

Key words: family, family diversity, inclusive education, family education, collaborative school/family.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han producido cambios importantes en la familia española. Entre estos cambios podemos señalar (Urbez, 1995; Alberdi, 2003; IMSERSO, 2004; Arranz et al., 2010b; Sanz et al., 2013):

- a) La disminución de los matrimonios; el aumento de las parejas de hecho y de los matrimonios civiles frente a los religiosos; y la pérdida de la estabilidad de la institución familiar con la proliferación de separaciones y divorcios, y la formación de nuevas y consecutivas parejas (familias reconstituidas).

- b) El surgimiento de familias con un solo cónyuge (monoparentalidad por elección) y familias con dos cónyuges del mismo sexo (homoparentalidad).
- c) La regulación de las vías de acceso a la maternidad: la adopción nacional e internacional y la reproducción asistida en el caso de parejas infértiles, matrimonio homosexual y familias monoparentales.
- d) Reducción del número de familias y de matrimonios; aumento del número de hogares unipersonales, especialmente en edades avanzadas y afectando mayormente a mujeres; aumento de hogares de dos miembros (pareja sin hijos); familias con un menor número de hijos; y retrasos en la edad del matrimonio, en la que se tiene el primer hijo (formación tardía de la familia) y en la de la emancipación de los hijos –debido a la ampliación de los estudios, al desempleo y al cambio en los valores relacionados con el matrimonio–. Estos cambios en los hogares y familias españoles son el reflejo de la llamada “segunda revolución demográfica”, caracterizada por el aumento del envejecimiento de la población y por la disminución de los índices de natalidad.
- e) La democratización de las relaciones entre los padres y los hijos, debida al aumento de una educación para todos y la extensión de los ideales de igualdad y de libertad individual. Los estilos educativos son más tolerantes y flexibles, predominando el diálogo y razonamiento entre los progenitores y los hijos. Asimismo, el matrimonio entre iguales concibe la relación de pareja como un proceso de constante negociación, produciéndose una lenta redefinición de los roles familiares.
- f) La emancipación e incorporación de la mujer al mundo laboral. La mujer ya no se dedica exclusivamente a la familia y al hogar y participa de una forma más activa en la sociedad haciéndola compatible con la vida familiar. Las cargas familiares se han hecho más livianas, se tienen menos hijos y existen más ayudas externas (hospitales, escuelas, guarderías, centros de tercera edad, asistentes, etc...).

Las nuevas familias se alejan del modelo tradicional biparental y heteroparental en el que la maternidad/paternidad genética, biológica y social coinciden, y en el que la sexualidad, la reproducción, las relaciones heterosexuales y el matrimonio van unidos (Rivas, 2009). Las nuevas familias cuestionan el modelo biparental (madre/padre), que sin llegar a desaparecer, se convierte en uno más de los modelos junto a: la homoparentalidad (dos padres o dos madres) en el caso de la pareja homosexual; la coparentalidad (compartir la responsabilidad de criar y educar a un niño sin estar en pareja), bien en casos de separaciones o divorcios o cuando dos o más personas, sin vínculos sentimentales, se ponen de acuerdo para tener un bebé juntos; la monoparentalidad/monomarentalidad (hombre o mujer soltero con hijos adoptados o procreados artificialmente); y la pluriparentalidad (varios padres y varias madres) en las familias reconstituidas o que recurren a la reproducción asistida (Rivas, 2009).

Así, para algunos autores la familia en España ha entrado en una profunda crisis, y para otros está viviendo una fase de evolución: no se destruye la familia, sino que se reconstruye; no se pierden los valores familiares, sino que se cambian y renuevan. Estos cambios repercuten en el ámbito escolar debido a:

- Las estructuras familiares. En los centros escolares podemos encontrar alumnado que proviene de distintas estructuras familiares: a) de familias tradicionales (padre y madre casados); b) de progenitores no casados (parejas de hecho), o que se han divorciado o separado, o que se han vuelto a casar o han establecido una nueva pareja, o incluso que han tenido hijos de estas nuevas uniones; c) de familias monoparentales que viven sólo con su padre o su madre, y de familias homoparentales que conviven con madres lesbianas o padres gays; d) de familias que han recurrido a la adopción o a las técnicas de reproducción asistida; y e) de familias con progenitores de edad avanzada o con embarazos múltiples (Morgado et al., 2009).
- Los valores familiares. Aparte de la solidaridad, las nuevas familias se asientan en valores como igualdad, libertad, individualidad, tolerancia o felicidad. Mujer y hombre tienen una necesidad imperiosa de individualizarse, a través de la autodeterminación, la autorrealización y la búsqueda de su propia identidad, y en el caso de la mujer de construir su propia biografía individual. Hay opciones y posibilidades sucesivas de autorrealización, de tal manera que los comienzos y despedidas se van convirtiendo en la imagen más habitual. La diversidad familiar puede entenderse como el reflejo del grado en que sus miembros pueden ejercer la libertad de elegir y desarrollar el modo de familia que les hace más felices. Asistimos, pues, a un proceso de desinstitucionalización de la familia, de tal manera que ésta es vivida principalmente como una comunicación entre sus miembros (Bolívar, 2006; González, 2009).
- Funciones. La capacidad socializadora y educadora de la familia se está eclipsando; las formas de regulación familiar son más débiles y se apela a que los hijos construyan sus propias trayectorias personales; y hay una tendencia creciente de las familias a delegar responsabilidades en el centro educativo relativas a la socialización básica, funciones que asumen los centros educativos como la formación integral de la personalidad (González, 2009).
- Relaciones padres/sistema educativo. Cada vez más las familias se consideran clientes de los centros educativos, exigiendo servicios de calidad, mayores funciones y la capacidad de elegir el centro que mejor satisface sus preferencias, enfrentándose a los profesores cuando no se adecúan a lo demandado. Se trata de incrementar la autonomía de los centros educativos, de que tengan una identidad propia desregularizando la educación, y de dar a conocer los proyectos educativos para que elijan los posibles clientes (Bolívar, 2006).

La diversidad familiar es un hecho que plantea nuevos retos al sistema educativo. ¿Cómo afronta éste las relaciones con esta diversidad de estructuras familiares? ¿Qué consecuencias tiene para los niños crecer en distintos tipos de estructura familiar? ¿Es la estructura familiar en sí misma tan importante en el desarrollo del niño? ¿Cómo podemos construir una escuela más inclusiva que respete la diversidad familiar? Estas son preguntas que intentaremos resolver a lo largo de este artículo.

2. DESARROLLO PSICOLÓGICO Y ESTILOS DE CRIANZA DE LAS NUEVAS ESTRUCTURAS FAMILIARES

Las investigaciones en torno a la influencia de las nuevas estructuras familiares en el desarrollo de los niños se han ocupado de responder a preguntas como: a) ¿es mayor el riesgo de desequilibrio psicológico de los hijos cuanto más se desvían las familias de la norma?; b) ¿es más importante la estructura familiar (un padre o dos, tener o no vínculos genéticos, y la orientación sexual de los padres) que la calidad de las relaciones?; y c) ¿existe una relación directa entre las estructuras familiares y los efectos negativos en los hijos? Ante estas preguntas las investigaciones se han preocupado por determinar qué aspectos de la vida familiar son importantes para desarrollo psicológico de los niños (Golombok, 2006).

Parece ser que la calidad de las relaciones familiares y las relaciones del niño con su entorno social son más importantes para su bienestar que el que éste crezca en un determinado tipo de familia. Así, el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño depende del nivel cultural y socioeconómico de los padres, de las interacciones padres/hijos dentro de la familia (juego, actividades de andamiaje, estimulación lingüística...), de la ausencia de acontecimientos estresantes, de los apoyos sociales y de la baja conflictividad social, y de un buen sistema de cuidado sustitutivo (guarderías, cuidadores...) (Golombok, 2006; Arranz et al., 2010c).

De la misma forma, algunas de estas investigaciones rebaten muchos mitos, como por ejemplo que los hijos de homosexuales no serán necesariamente gays y lesbianas, que los hijos de madres solteras pueden ser equilibrados y que los hijos de padres adoptivos no tienen problemas de identidad. Para los hijos sin un vínculo biológico con sus padres, la principal área de preocupación la constituyen el desarrollo de la identidad y la autoestima; para las familias homoparentales, los roles sexuales masculino y femenino y la orientación sexual; y para las familias sin padre, los trastornos comportamentales (Golombok, 2006).

2.1. Familias monoparentales

La tendencia predominante ha sido la de afirmar que los niños que crecen con la ausencia de uno de los progenitores presentan importantes problemas de salud mental, violencia escolar, interrupción de estudios, delincuencia juvenil, embarazos no deseados, etc. Pero la variedad de situaciones en que se encuentran las familias monoparentales es muy amplia, y son muchas las variables relacionadas con el ambiente familiar, la calidad de las relaciones entre los integrantes, la comunicación familiar, la presencia de hostilidad familiar, el diálogo intrafamiliar, etc., que influyen en la predisposición conflictiva de los hijos (Golombok, 2006; Jociles et al., 2008; Canovas y Sahuquillo, 2010; Jociles y Rivas, 2010).

Cuando la monoparentalidad es *por obligación*, esto es, a causa de separación/divorcio, es el conflicto entre los padres, y la percepción de la madre ante la crianza, lo que está en la raíz de las dificultades de los niños. Igualmente, las dificultades económicas y la falta de apoyo social; es decir, más que la ausencia de un padre, las circunstancias en las que las familias se encuentran.

Tras la separación o divorcio, los hijos son más propicios a tener problemas psicológicos y dificultades académicas que los de familias intactas, aunque a la larga funcionan mejor que los hijos de familias intactas pero infelices. La hipótesis del “alivio del estrés” afirma que el divorcio puede tener efectos beneficiosos cuando representa un escape de un ambiente nocivo. Los problemas más frecuentes son agresión, desobediencia, conducta antisocial, consumo de drogas, problemas con los padres y con las figuras de autoridad. Son menos frecuentes la depresión, la ansiedad y los problemas de autoestima. La expresión de conductas conflictivas es diferente en los niños que en las niñas: en los niños son más comunes las manifestaciones físicas, destructivas y de mal comportamiento, mientras que en las niñas lo son enemistar a alguien con los demás, hablar mal a sus espaldas, contar sus intimidades, o hacerse amigo de otro para vengarse (Golombok, 2006; López-Larrosa, 2009; Cortés y Cantón, 2010).

La adaptación de los niños a la separación/divorcio depende también de la edad de los hijos, de la relación de los padres, y de la calidad de la relación entre el niño y los padres. El factor que determina el malestar de los hijos no es tanto la separación como la exposición al conflicto y a la hostilidad de los padres. Los hijos tienen que afrontar el estrés de la erosión o pérdida de relaciones con el progenitor no residente, normalmente el padre. Muchos hijos, sobre todo los varones, desean estar más tiempo con el padre del que suelen ordenar los jueces o consensuar los progenitores. Para los adolescentes éste es el hecho más negativo del divorcio. Sin embargo, los hijos y las hijas se sienten más próximos a la madre sin la custodia que al padre en la misma situación. A los dos años de la separación de los progenitores los hijos se han adaptado a la nueva situación. Las niñas suelen integrar antes la separación/divorcio de los padres que los niños (Golombok, 2006; López-Larrosa, 2009; Cortés y Cantón, 2010).

En el caso de la monoparentalidad *por elección*, ésta no es percibida ni experimentada como una fase crítica o transitoria dentro del ciclo vital, sino como parte de un proyecto de maternidad/paternidad que tiene sentido y significado en sí mismo. La más común es la monomaternidad y la mayoría de las mujeres tienen una opinión positiva a pesar de las dificultades tanto económicas, como de apoyo y aislamiento social. Los retos que afrontan son las preguntas de sus hijos sobre quién es el padre y por qué no vive con ellos. La ausencia del padre es sin duda una de las problemáticas específicas en este modelo de familia. Así, la importancia que para las mujeres tiene la figura del padre les conduce a elaborar una representación del mismo (Jociles et al., 2008; Jociles y Rivas, 2010; Póveda, Jociles y Rivas, 2011). Para ello desarrollan estrategias socioeducativas de normalización de sus familias en busca de una legitimación y aceptabilidad social. La principal es la disposición de una historia que puedan contar a sus hijos, y que también le sirva al hijo cuando tenga que dar razón de su vida familiar a sus amigos, compañeros o desconocidos. Tales historias, ofrecidas a los hijos desde pequeños a través de cuentos principalmente, están impregnadas de matices diferenciales en los casos de donante conocido, donante anónimo o adopción (Jociles y Rivas, 2010; Póveda, Jociles y Rivas, 2011; Sanz et al., 2013).

Los niños criados desde su nacimiento por madres solteras corren menos riesgo de tener bajo rendimiento escolar y problemas psicológicos (tienen buenos niveles de autoestima, competencia cognitiva y social, y pocos

problemas de conducta), pero son más susceptibles de ser objeto de burlas o acoso escolar (Golombok, 2006; Jiménez-Lagarés, Morgado y González, 2009). Las madres solteras tienen menos problemas emocionales que las viudas y divorciadas. Gracias a la maternidad han aumentado su autoestima. Tienen como ventajas la independencia al tomar decisiones y la ausencia de discusiones sobre cuestiones educativas; y como desventajas, la soledad en la crianza, mayor carga de trabajo, menos tiempo para sí mismas y el posible rechazo social hacia sus hijos por no pertenecer a una familia tradicional (Jiménez-Lagarés, Morgado y González, 2009; Arranz et al., 2010b).

Por otra parte, aunque estas familias no suelen encontrarse en situación de exclusión, una parte importante puede estar en riesgo de acabar en ella, precisamente porque la escasez de prestaciones públicas que le son accesibles (“cheque bebé”, medidas de conciliación de vida laboral y familiar, aumento del permiso de paternidad... en el mismo grado y bajo los mismos supuestos que el resto) se combina con una cierta deslegitimidad a la hora de solicitar ayuda en su entorno familiar y con un cierto desencaje de su proyecto familiar con los de las personas de dicho entorno (Jociles et al., 2008; Ruíz y Martín, 2012).

2.2. Familias homoparentales

Los hijos de madres lesbianas y padres gays parecen ser iguales al resto de los niños en cuanto al desarrollo del género y bienestar psicológico, aspectos que se consideran más perjudicados. Son los prejuicios sociales la mayor dificultad a las que se enfrentan estos niños, en función de la tolerancia y de las actitudes del entorno en el que vivan. Las principales preocupaciones sociales se refieren a dos ámbitos principales: a) la pérdida de la masculinidad de los niños, convirtiéndose en gays, y la pérdida de la femineidad de las niñas que acabarían siendo lesbianas; y b) las burlas y el acoso a los cuales serían sometidos los hijos de estas familias, y, como consecuencia, muchos problemas psicológicos (González et al., 2004; Golombok, 2006).

La crianza de los hijos supone siempre un gran desafío, ya que los padres homosexuales se enfrentan a dificultades que tienen que ver con los prejuicios, las intimidaciones y la falta de comprensión social de la homosexualidad. Las principales dificultades están relacionadas con (López, 2006):

- La familia: el rechazo o la inseguridad en la aceptación por parte de padres, hermanos, abuelos, tíos, primos... Abuelos y padres que pertenecen a otra generación y parientes jóvenes que viven en una sociedad donde aún existe rechazo hacia la homosexualidad.
- Los amigos y vecinos: el rechazo social puede llevar a buscar barrios o ciudades donde haya muchas personas homosexuales.
- La escuela: puede llegar a convertirse en un claro factor de riesgo para la socialización de los niños que viven en familias homoparentales si existen marcadas actitudes de homofobia, o una discontinuidad entre las experiencias educativas de las familias y las vivenciadas en el centro escolar (Ceballos, 2009).
- La sociedad y los medios de comunicación: pueden generar dificultades por la gran diversidad de la propia sociedad donde conviven posiciones e ideologías diferentes (que olvidan a veces que detrás de las mismas hay personas, niños...) y donde es tan difícil establecer generalidades.

- La evolución de los niños: el proceso de aceptación por parte de los niños de que su familia es distinta, de que sus padres son distintos y de que pertenecen a una minoría, puede verse mediatizado por las explicaciones y respuestas que se les ofrezcan.

Las familias homoparentales están muy preocupadas por la crianza de sus hijos, pero tienen pocas dudas de su capacidad para educarlos. Consideran una ventaja para sus hijos el hecho de presentarles un modelo más igualitario de los roles de género, aunque las familias se muestran preocupadas por la posible influencia negativa que pudiera tener la ausencia de una figura de referencia del propio sexo en el caso de los niños criados por lesbianas, o de niñas criadas por gays. Los hijos desarrollan una vida normalizada en cuanto a rutinas y actividades cotidianas, y mantienen buenas relaciones con sus padres y la familia extensa (comunicación, afecto, y pocos conflictos). Estas familias suelen poner en conocimiento del colegio su condición de familias homoparentales, buscando el apoyo del sistema educativo para prevenir que sus hijos sean objeto de rechazo o acoso por parte de los compañeros (González y López, 2009; Arranz et al., 2010b).

Las familias homoparentales son las que más valoran la posibilidad de mantener contacto con familias en su misma situación, tal vez debido a la necesidad de referentes externos de normalidad, en contraposición al rechazo que suscitan en algunos sectores de la sociedad (Arranz et al., 2010b).

2.3. Familias reconstituidas

Es en las familias reconstituidas donde ocurren un mayor número de acontecimientos vitales estresantes. La separación y formación de una nueva pareja suponen para el menor afrontar una serie de potenciales estresores, como el cambio de residencia, de relaciones familiares, de escuela, de amigos, además de posibles problemas económicos. También implica una reorganización sistémica: la consolidación de relaciones entre personas con vínculos familiares legales, pero no biológicos (madrastras, padrastros, hijastros, hermanastros); el establecimiento de nuevos roles y relaciones; y la búsqueda de un nuevo equilibrio. Todo ello puede generar estrés y conflictos en todos los miembros de la nueva familia (Rivas, 2008; Triana, Plasencia y Andrés-Hernández, 2009; Arranz et al., 2010b, 2010c; Oliva et al., 2010).

Las familias reconstituidas suelen tener una estructura más compleja: mayor número de miembros, más de un domicilio, incluir figuras diversas (padrastros, abuelastros, hermanastros....). Los roles, responsabilidades, derechos y obligaciones de los padrastros y madrastras suelen estar menos claros que los de los padres (Triana, Plasencia y Andrés-Hernández, 2009). Al mismo tiempo, la asunción de las nuevas responsabilidades en las familias reconstituidas no revierte en ningún tipo de reconocimiento legal y/o social de las parejas de los progenitores.

Las reorganizaciones a las que están sometidas las familias reconstituidas añaden tensión a la vida familiar y puede afectar a la calidad de la crianza. Los padres y madres de estas familias mantienen relaciones que suelen ser más distantes y conflictivas que en aquéllas en las que existen vínculos biológicos. También tienen una gran preocupación por los problemas económicos, ya que

muchos deben pagar pensión a sus ex parejas (López-Larrosa, 2009; Arranz et al., 2010b).

Uno de los conflictos más comunes que aparece en los hijos de las familias reconstituidas es el de no sentirse con libertad de amar a quien quieran. El amor por el progenitor ausente puede ocasionar problemas, así como el amor por los padrastros puede desencadenar la sensación de traición a los padres biológicos. En ese proceso es habitual que los hijos idealicen a sus progenitores frente a los padrastros y que el rechazo genere dolor y rabia, dificultando la relación entre los miembros de la nueva familia. La reasignación de los roles familiares que se deriva de los procesos de recomposición familiar implica la asunción de responsabilidades parentales por parte de las nuevas parejas de los progenitores. Los padres biológicos se vuelven más permisivos, especialmente cuando no cohabitan con los hijos, siendo los padrastros las figuras que marcan límites en la convivencia, convirtiéndose así en los severos (mito de la crueldad) (Wagner y Mosmann, 2009; Sanz et al., 2013).

A pesar de las dificultades, los niños suelen tener condiciones suficientes para integrar la situación de reconstitución de la familia y madurar con la experiencia. El proceso de transición y adaptación para un modelo familiar diferente del intacto u original exige tiempo y se realiza en etapas. En esta trayectoria de recomienzo se produce tanto la repetición de patrones relacionales derivados de las familias anteriores como la progresiva creación de una nueva identidad familiar con características propias y singulares (Wagner y Mosmann, 2009).

2.4. Familias tardías

La formación de la familia a partir de los 35 ó 40 años es cada vez más común y depende de numerosos factores, como el control de la natalidad y la programación del nacimiento de los hijos, cuando ya han cumplido una serie de logros académicos, de empleo y de acceso a la vivienda (Konvalinka, 2012; Sanz et al., 2013).

Los padres y las madres en las familias tardías lo son a la misma edad en que en las generaciones anteriores eran abuelos o abuelas. Estas familias ponen en duda conceptos como generación, ya que comprometen el orden del tiempo (la sucesión de las edades y de las generaciones) y la organización del cuidado, cuestionando el modelo institucional de familia (Konvalinka, 2012).

En las familias de edad avanzada se producen niveles altos de estrés, ya que se enfrentan al cuidado de los hijos cuando los abuelos o abuelas son ya mayores para asumir el cuidado infantil, al mismo tiempo que éstos pueden necesitar cuidados por dependencia o enfermedad, con la consiguiente sobrecarga de cuidado de niños y mayores (Konvalinka, 2012; Sanz et al., 2013).

Este modelo familiar requiere un aumento de ayudas y apoyos para las mujeres que siguen siendo las gestoras del cuidado en el ámbito doméstico. El desfase en el reemplazo generacional exige políticas sociales de apoyo familiar, ya que en la familia pueden coexistir dos generaciones dependientes en cualquier modalidad familiar (heterosexual, monoparental y homosexual), dificultadas por la crisis económica en la que se produce una disminución de rentas familiares y de prestaciones públicas (Konvalinka, 2012; Sanz et al., 2013).

La edad tardía de los padres puede ser estigmatizante para los hijos, lo que se puede poner de manifiesto en determinados actos escolares en los que los progenitores cobran una especial relevancia o protagonismo. Estos pueden ser percibidos como abuelos o abuelas ya que los padres de los otros compañeros son más jóvenes. Hace décadas los hijos tardíos eran los últimos de una serie, pero ahora son hijos únicos, por lo que crecen sin hermanos y con menos posibilidades de relacionarse con niños de su edad (Konvalinka, 2012). Por otra parte, los padres y madres se enfrentan al temor de perderse etapas vitales de la vida de sus hijos, de no tener fuerzas para afrontar los retos y el esfuerzo que requiere la crianza, de no conocer a sus nietos, o de que sus hijos tengan pocos parientes colaterales de su misma generación (Konvalinka, 2012).

2.5. Familias con embarazos múltiples

Las familias de embarazos múltiples han aumentado como consecuencia directa de la fertilización múltiple que se practica para garantizar la viabilidad de los embriones en las técnicas de reproducción asistida (Arranz et al., 2010a). El embarazo múltiple supone bastantes riesgos para la salud de la madre (hipertensión y diabetes gestacional; ruptura prematura de membranas y hemorragia post-parto; prescripción de reposo durante el embarazo con el riesgo asociado de problemas cardíacos, respiratorios y musculares; y riesgo de nacimientos por cesárea) y para la salud del bebé (problemas con el cordón umbilical; mayor riesgo de muerte; prematuridad y bajo peso al nacer).

Los mellizos y trillizos tienen más probabilidades de padecer alguna discapacidad (como parálisis cerebral); retrasos en el desarrollo cognitivo, lingüístico y rendimiento escolar; y trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Asimismo, las familias tienen altos niveles de estrés, lo que provoca un incremento de los conflictos entre la pareja y la adaptación del niño al sistema familiar. La consolidación del vínculo de apego entre la madre y los gemelos o trillizos es más largo y complejo, las madres responden menos a las señales positivas o negativas de sus bebés, tienen menos contacto físico y les hablan menos (Arranz et al., 2010a).

Los hermanos mayores de gemelos y trillizos tienen mayor probabilidad de desarrollar problemas comportamentales, como mayor dependencia de la madre, agresividad y comportamientos dirigidos a llamar la atención de sus padres. La relación entre los mellizos pueden ser: tremendamente individualista –perciben la relación con el hermano incómoda y restrictiva y se pelean continuamente–; de dependencia madura –disfrutan de su relación y se adaptan como gemelos y como individuos–; y profundamente emparejados –actúan como si fueran una pareja y son tratados así por la gente que les rodea– (Arranz et al., 2010a).

La tendencia a la comparación constituye una de las peculiaridades de la interacción de las familias de gemelos y múltiples. Así, son habituales preguntas como ¿quién nació primero?, ¿quién llora más por la noche?, ¿quién se comporta mejor en la escuela? El problema de la comparación es que el otro se convierte en la referencia fundamental de la propia identidad, lo que conduce a la competitividad, y produce problemas de autoestima en el hermano o hermana más perjudicados por la comparación (Arranz et al., 2010a).

Las familias que han recurrido a las técnicas de reproducción asistida comparten con las familias adoptivas el reto de afrontar adecuadamente el proceso de

revelación del origen del nacimiento a sus hijos. La variabilidad en el afrontamiento muestra el interés de los padres y madres por preservar el bienestar psicológico de sus hijos y a su vez activa las dudas en los propios padres ante sus hijos (Arranz et al., 2010a).

Los padres también deben afrontar cuál es el momento idóneo para la incorporación a la escuela de los niños y si es mejor ubicarlos juntos o separados. Aunque algunos los prefieran separados para favorecer la independencia de cada hermano, es importante tener en cuenta la variabilidad de las relaciones que se establecen entre ellos. Las parejas dependientes maduras pueden compartir aula sin ningún problema; sin embargo, los profundamente emparejados o los extremadamente individualistas estarían mejor en aulas separadas (Arranz et al., 2010a).

En las familias múltiples lo más señalado es la gran cantidad de esfuerzo, tanto económico como emocional, que requiere la crianza de más de un hijo de la misma edad. Se detectan niveles altos de estrés y una gran preocupación por la salud de sus hijos. Esto es coherente con el hecho objetivo de que son estas familias las que tienen un mayor riesgo de que sus hijos padezcan algún tipo de trastorno físico o psicológico (Arranz et al., 2010b; Oliva et al., 2010).

Estas familias demandan apoyo institucional en forma de recursos económicos y educativos. Hay que tener en cuenta que la mayoría provienen de tratamientos de reproducción asistida, que son costosos económicamente, y que para la crianza necesitan un alto nivel de recursos económicos y asistenciales. De igual modo, necesitan un cuidado sustituto, que muchas veces no se puede atender por la familia extensa. También tienen problemas en ubicar a sus hijos en las guarderías o centros escolares, y en muchos casos deben afrontar gastos extras de asistencia psicológica o educativa cuando los niños presentan algún retraso (Arranz et al., 2010b; Oliva et al., 2010).

2.6. Familias adoptivas

En la adopción, el foco de atención se centra en el derecho del niño a tener una familia más que en el derecho de los adultos a formar una familia (Sanz et al., 2013).

Las familias adoptivas difieren de las naturales por otras razones distintas a la no relación genética. Los padres adoptantes probablemente han pasado por años de tratamientos de infertilidad, seguidos de largas evaluaciones para valorar su idoneidad para adoptar, lo que puede repercutir en su estado emocional. Por otra parte, la comunicación de la decisión de adoptar no suele ser bien recibida por la familia extensa. Sin embargo, los niños suelen ser recibidos con alegría: la llegada del niño significa el final de un largo proceso – motivación, toma de decisión, intervenciones profesionales, espera y trámites judiciales– (Golombok, 2006; Palacios, 2010). En cuanto a los niños, pueden verse afectados tanto por problemas genéticos y prenatales como por problemas sociales (abandono, maltrato e institucionalización). La mayor parte llegan a sus nuevas familias con dificultades de diversa índole: crecimiento, estimulación y apego (Palacios, 2010).

Aunque los niños tengan retrasos en su desarrollo cuando llegan a la familia, la mayor parte se desarrolla luego con normalidad, aunque existen importantes diferencias entre unos y otros en su capacidad de recuperación (Palacios, 2010). Las consecuencias para los hijos adoptados depende de

muchos factores que no son exclusivos de los adoptados (Golombok, 2006) siendo la edad a la que fue adoptado el niño el factor más importante. Los niños adoptados de un año elaboran un apego tan seguro hacia sus madres como los hijos de las madres biológicas. Los niños que son propuestos para adopciones especiales (ser mayor de 6 años o adolescente, haber sufrido abandono y/o maltrato, haber permanecido mucho tiempo en institución de acogida, haber tenido experiencia de acogimientos fracasados, pertenecer a una etnia diferente, o ser adoptado junto con otro u otros hermanos) pueden incrementar la problemática relacionada con la adopción: negación y confusión de la historia personal, rechazo o miedo al fracaso de la adopción, dificultades de acoplamiento, comportamientos disruptivos, retraso escolar, interferencias con los nuevos hermanos que ya haya en la familia, etc. Los sentimientos de pérdida, rechazo y confusión son comunes cuando los niños son conscientes de que son adoptados. Pero las estrategias y recursos de los padres desempeñarán un papel fundamental en el éxito de la adopción. Asimismo, la construcción de la identidad es una de las tareas evolutivas específicas de los hijos adoptados, con manifestaciones diferentes según la etapa evolutiva, e implicará actuaciones específicas en cuanto a la comunicación de la adopción (Palacios, 2010).

Es innegable que los niños adoptados tienen una infancia y una vida adulta mejores que los niños criados en instituciones o por padres que no los quieren; a pesar de ello, los niños adoptados son más propensos a ser estigmatizados en la escuela, al considerarse la adopción una paternidad de segunda categoría (Golombok, 2006).

En las familias adoptivas, además de los procesos y de los problemas comunes a cualquier otra familia, hay algunos que son específicos: reajuste de expectativas, aceptación/rechazo de diferencias, comunicación sobre el pasado del menor y sobre la adopción, y mayor probabilidad de presentar problemas (Palacios, 2010). No obstante, los padres suelen adaptarse eficazmente a la transición familiar y sobrellevan bien las exigencias físicas de la paternidad, encontrando satisfactoria la vida familiar (Golombok, 2006).

Las familias adoptivas son las que manifiestan una mayor preocupación por la adaptación escolar de sus hijos y son las que más dudas tienen sobre su desarrollo psicológico, ya que muchos menores provienen de contextos deprivados (instituciones o familias disfuncionales). También manifiestan dudas sobre su capacidad como educadores y demandan servicios de apoyo educativo y psicológico (Arranz et al., 2010b).

2.7. Familias que recurren a la reproducción asistida

La utilización de las técnicas de reproducción asistida (TRA) es un hecho transversal que puede suceder en las familias con estructura tradicional, en las monoparentales y homoparentales, en las adoptivas, y también en las reconstruidas. No es incompatible con la vinculación genética de los padres e hijos, que es: a) total, en las técnicas de reproducción in vitro (FIV), con óvulos de la madre y espermatozoides del padre; b) parcial, cuando se recurre a la inseminación artificial (IA) con donante de esperma o donación de óvulo (DO); y c) inexistente, en la donación de embriones de otras parejas. En el caso de la subrogación (S) o útero de alquiler la relación genética puede variar en función del origen del embrión implantado (Arranz et al., 2010a).

Los padres que han tenido un hijo por inseminación artificial suelen mantenerlo en secreto. La mayoría de los niños crecen sin saber que su padre no es el biológico. Algunas parejas al principio tienen la intención de decirlo, pero no ven el momento apropiado. La principal razón es evitar hacer daño al niño y que el niño rechace al padre. También existe el problema de qué decirle. El niño necesita tener cierta madurez para poder entender el procedimiento de la inseminación artificial y, cuando el donante es anónimo, los padres suelen disponer de poca información acerca del padre genético y no pueden responder a las inevitables preguntas del hijo sobre quién es y cómo es. Cuando los hijos se hacen más mayores, a los padres les preocupan las consecuencias de mantener en secreto los orígenes del niño por el daño que pueda producir en las relaciones familiares y en el bienestar emocional del niño. Por este motivo, en algunos países los hijos pueden averiguar quién es su padre genético a partir de los 18 años de edad, aunque en la mayoría de países se prefiere el anonimato, debido a que muchos donantes no se habrían ofrecido si éste se vulnerase (Golombok, 2006).

Aunque existe poca investigación al respecto, algunos resultados son (Golombok, 2006; Arranz et al., 2010a): a) las madres del grupo recurrente a la inseminación artificial muestran mayor calidez hacia sus hijos, se implican emocionalmente e interactúan más con ellos, y declaran sufrir menos estrés que las madres que han concebido por medios naturales; tanto el padre como la madre tienen una gran motivación hacia la crianza. Esto demuestra que cuando se desea mucho un hijo, la ausencia de un vínculo genético entre el hijo y el padre no daña la relación con los hijos, y es debido a que en las TRA lo fundamental es la voluntad de los adultos a constituir una familia; b) los niños concebidos por inseminación artificial tienen una vida normal y no muestran signos de problemas psicológicos, pero tampoco son más equilibrados, ni tienen una relación más estrecha con su madre ni con su padre que los hijos concebidos de forma natural.

Las preocupaciones que ha suscitado la donación de óvulos son similares a las generadas por la inseminación artificial (el secretismo); pero, a diferencia de la inseminación artificial, en el que el donante es normalmente anónimo, las donantes de óvulos suelen ser familiares o amigos de los padres que pueden seguir en contacto con la familia cuando el niño crece (Golombok, 2006). Se conoce poco sobre las consecuencias que la donación de óvulos tiene para los niños concebidos por este procedimiento, pero no muestran diferencias respecto a los niños procedentes de inseminación artificial. Las madres que lo son por donación de óvulos parecen ser menos sensibles y se implican menos que las madres que eligen serlo por inseminación artificial (Golombok, 2006; Arranz et al., 2010a).

La donación/adopción y transferencia de embriones es una técnica poco extendida y en muchos países se considera una práctica ilegal. La adopción de embriones está en el límite entre las técnicas de reproducción asistida y la adopción. El hijo engendrado por este sistema es como un hijo adoptado, ya que no tiene vínculo genético ni con la madre ni con el padre; por esta razón este procedimiento recibe el nombre de “adopción prenatal” o “adopción uterina”. La diferencia es que los padres experimentan el embarazo y el nacimiento del niño (Golombok, 2006; Collard y Kashmeri, 2009).

Aunque existen pocos estudios, los resultados sobre las familias recurrentes a la donación de embriones sugieren altos niveles de implicación

emocional de los padres con los hijos, y una actitud muy defensiva en relación al tema de los orígenes (Arranz et al., 2010a).

Existen pocas investigaciones acerca de los niños nacidos por subrogación. A pesar de las similitudes con los niños de familias adoptivas y los concebidos por reproducción asistida, los niños nacidos por subrogación difieren de ellos por una serie de factores que pueden dañar su bienestar emocional cuando crezcan. No se sabe cómo se sentirán al saber que han sido creados con el propósito de ser entregados a otros padres, en particular cuando la madre de alquiler recibió dinero a cambio. Ni, si la madre de alquiler sigue en contacto con la familia, cuál será el impacto sobre el desarrollo social y emocional de tener dos madres y sobre la formación de su propia identidad, especialmente en aquellos casos en la madre subrogada es también madre genética. Aunque el contacto con la madre de alquiler pueda suponer una experiencia positiva para los niños, sin embargo puede tener consecuencias negativas sobre la relación de la pareja y sobre el rol de la madre, sobre todo cuando el padre solicitante y la madre subrogada son los padres genéticos del niño (Golombok, 2006).

3. ESCUELA Y DIVERSIDAD FAMILIAR

La familia y la escuela son las dos instituciones socializadoras más importantes. Unas buenas relaciones entre ellas y la implicación de los padres en la tarea educativa son imprescindibles para un buen rendimiento académico de los hijos. Para que esta relación fluya es importante que todas las familias se sientan acogidas y respetadas. Pero estas relaciones pueden ser conflictivas cuando existe una discontinuidad entre las experiencias y los valores de ambos contextos (López y Díez, 2009).

Así algunas investigaciones, fundamentalmente del mundo anglosajón (Fry y Addington, 1984; Guttman, Geva y Gefen, 1988; Maney y Cain, 1997; Bliss y Harris, 1999; Sander, Endepohis-Ulpe y Gollia, 2005) han demostrado los prejuicios que los profesores tienen hacia determinadas estructuras familiares. Una de las investigaciones españolas pioneras sobre las ideas del profesorado sobre la diversidad familiar es la que realizaron Morgado, Jiménez-Lagarés y González (2009). En ella se corroboran algunas de las conclusiones de las investigaciones antes mencionadas:

- Las familias adoptivas son las más aceptadas y se tiene una visión positiva tanto de la evaluación del niño, como de su inserción en las familias; sólo una minoría tiene reservas respecto a ellas. Este dato tiene relación con el hecho de que España es uno de los primeros países del mundo en número de adopciones internacionales por habitante.
- Un porcentaje importante del profesorado piensa que la mayoría de los niños tras el divorcio recuperan la normalidad, pero al mismo tiempo consideran que están marcados por la separación.
- En las familias monoparentales, la ausencia de la madre es vista por los profesores como mucho más problemática que la ausencia del padre. Los profesores dan más importancia al papel de las madres en la crianza y educación de los hijos que la que tienen los padres.
- Respecto a las familias homoparentales, los profesores no están de acuerdo con la adopción por parte de lesbianas o gays, por temor a la influencia

negativa que podría ejercer en los niños este tipo de familia; y casi la mitad de los profesores consideran que los hijos de familias homoparentales no son iguales a los de las familias heterosexuales. Los ítems relacionados con las familias homoparentales fueron menos contestados que los referentes a otros tipos de familias, lo que muestra la invisibilidad social de estas familias.

- Uno de cada cinco profesores considera que el mejor hogar para un niño es el configurado por un padre que trabaja fuera del hogar y una madre en casa.
- Los docentes de mayor edad son más reticentes y tienen más prejuicios hacia los nuevos tipos de familias; sin embargo, no existen diferencias relacionadas con el género: hombres y mujeres tienen una visión parecida.

Los prejuicios de los profesores hacia la diversidad familiar pueden ser modificados cuando se dispone de información objetiva, por lo que es necesario incluir contenidos referentes a esta temática en la formación inicial y permanente del profesorado (Morgado, Jiménez-Lagarés y González, 2009).

Aparte de las creencias y percepciones de los maestros ante la diversidad familiar, también podemos observar que en las prácticas educativas, en los contenidos y en los textos escolares, el modelo predominante es el de la familia nuclear heterosexual. Entre las acciones para atender a la diversidad familiar, la escuela debería (López et al., 2008; López y Díaz, 2009; González, 2009; Aguado, 2010):

- Conseguir que los centros escolares sean lugares donde las familias se sientan acogidas, respetadas y valoradas, y donde los niños tengan la oportunidad de ver reflejadas sus propias experiencias familiares. Para ello es imprescindible que el profesorado conozca el tipo de familia en la que viven sus alumnos, y que en la comunicación con éstas se utilice un lenguaje inclusivo.
- Potenciar la colaboración escuela/familia/comunidad y sensibilizar a la comunidad educativa a través de las escuelas de padres, la labor tutorial y la orientación escolar. E impulsar medidas administrativas, escolares y formativas que fomenten el conocimiento y el respeto a la diversidad familiar.
- Revisar algunas prácticas curriculares habituales. Por ejemplo, la celebración del día del padre o de la madre, se puede sustituir por la del día internacional de la familia (15 mayo, a propuesta de Naciones Unidas). Tener flexibilidad y sensibilidad cuando se pida a los niños dibujar a la familia y efectuar árboles genealógicos, y responder con naturalidad a las preguntas y comentarios de los niños acerca de los diferentes tipos de familias.
- Analizar los textos escolares, e incluir en ellos contenidos relacionados con la diversidad familiar.
- Utilizar diversos materiales para trabajar la diversidad familiar: libros, cuentos, películas, canciones, juguetes, y programas específicos. La literatura puede ser un recurso útil: los cuentos para los más pequeños, los relatos para el alumnado de primaria, y las historias de vida para los adolescentes. Es interesante la recopilación de recursos didácticos elaborada por López y Díez (2009) y clasificados en las siguientes categorías: programas específicos, cuentos y libros de referencia; y a su vez, especificando en cada una de ellas si hacen referencia a la diversidad familiar en general o cada tipo de familia. Asimismo, destacan que en España hay pocos programas de intervención y aún menos los que han sido evaluados,

que hay más recursos de educación infantil y primaria que de secundaria, y que existen pocos recursos referentes a las familias reconstituidas y de padres solos.

- Disponer en las aulas y bibliotecas escolares de materiales didácticos relacionados con la diversidad familiar.
- Elaborar unidades didácticas específicas sobre la diversidad familiar y trabajar de manera transversal, utilizar metodologías diversas (dinámicas de grupo, teatro, expresión plástica, uso de nuevas tecnologías...), y recurrir a actividades de educación no formal (teatro, exposiciones, campamentos, documentales, películas, debates...).

Además de estas medidas específicas para atender a la diversidad de las familias es importante favorecer la colaboración escuela/familia. La familia y la escuela tienen una influencia directa en el niño. Las familias refuerzan selectivamente las competencias que la escuela requiere de sus hijos y ésta, a su vez, debería aprovechar el bagaje que los niños traen de casa. Los profesores tienen que ser sensibles a las necesidades y capacidades del entorno familiar del que proceden los niños y establecer puentes entre la educación formal y las experiencias familiares del alumnado. Así, la investigación sobre escuelas eficaces señala que las mejores escuelas cuentan siempre con el apoyo y la colaboración de los padres, y que además se encuentran integradas en su comunidad (García-Barcete, 2003; Symeou, 2006).

Sin embargo, algunos autores señalan la escasa colaboración de la familia/escuela. En la familia hay una tendencia cada vez mayor a delegar algunas de sus funciones primarias en la escuela (Pérez-Agote, 2009). Esto puede generar expectativas sociales infundadas respecto a que todos los problemas los puede solucionar el centro escolar, teniendo en cuenta que no se pueden resolver si no se involucra al resto de los agentes sociales y educativos. El concepto de calidad está sustituyendo al de gestión democrática, y el de padres como clientes al de cogestores del centro educativo. Para conseguir la calidad de los centros educativos se fomenta su autonomía, se le dota de una personalidad propia, se desregula la educación y se dan a conocer sus proyectos educativos para que puedan ser elegidos por los padres. Por su parte, los padres se limitan a exigir servicios educativos de calidad y a elegir el centro que más satisface sus preferencias, a los que demandan mayores responsabilidades y a los que se enfrentan si no satisfacen sus expectativas. Asimismo, la propuesta de director como líder pedagógico en torno a un proyecto educativo en un marco descentralizado y autónomo no ha llegado a cuajar, y el modelo de participación de los Consejos Escolares ha ido languideciendo progresivamente: su reconocimiento social no ha ido acompañado de un incremento de la participación de las familias (García-Barcete, 2003; Bolívar, 2006).

Mejorar la comunicación y colaboración familia/escuela/comunidad es un reto importante. La familia puede ser un instrumento importante para la educación de sus hijos en cuanto que puede proporcionar a la escuela información, colaboración, recursos y participación en la gestión y gobierno del centro; pero, a su vez, necesita comunicarse y coordinarse con la escuela y recibir formación y apoyo de ésta (García-Barcete, 2003). Igualmente, la escuela puede ser agente de creación de capital social, construyendo redes de participación comunitaria, y, a su vez, es beneficiaria del establecimiento de dicha comunidad. Crear un capital social comunitario supone: generar altos niveles de confianza recíproca

entre los miembros de un grupo (escuela/familia), consensuar un conjunto de normas compartidas, movilizar y gestionar los recursos comunitarios; y potenciar el trabajo en equipo (Bolívar, 2006; Symeou, 2006).

4. CONCLUSIONES

La calidad de las relaciones familiares y las relaciones del niño con el entorno son más importantes para su bienestar que el que crezca en una determinada estructura familiar (Golombok, 2006). Una buena familia, independientemente de su estructura, es aquella que es capaz de cubrir las necesidades del hijo, relacionadas con: la seguridad, el crecimiento y la supervivencia; el desarrollo emocional, social y cognitivo; y con las de escolarización (Cánovas y Sahuquillo, 2010). Ahora bien, hemos visto cómo algunas de estas familias pueden tener factores de riesgo importantes para la educación del niño que pueden crear conflictos y estrés en las relaciones familiares, y que la escuela debe tener en cuenta.

La escuela no puede trabajar aislada de las familias y de las comunidades respectivas. Cuando la escuela trabaja conjuntamente con las familias y con la comunidad el alumnado obtiene un mayor rendimiento, por lo que se deben establecer redes de colaboración que involucren a los padres y a la comunidad en las tareas educativas. Ayudarles a ejercer como padres; diseñar y realizar formas efectivas de comunicación familia/escuela; incorporar a los padres a la realización de tareas escolares; proveer información, sugerencias y oportunidades a la familia acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa y en el trabajo escolar; fomentar la participación de las familias en los órganos de gobierno de la escuela; y colaborar con la comunidad, integrando recursos y servicios, son tareas indispensables para establecer una buena relación familia/escuela/comunidad (Bolívar, 2006).

Poco puede colaborar la escuela con la familia si tiende a obviar la diversidad familiar, y no puede seguir haciéndolo; tiene la responsabilidad de efectuar las modificaciones para atenderla y enriquecerse de ella. Formar a los profesores, revisar las prácticas curriculares y los libros de textos, e introducir contenidos relacionados con la diversidad familiar, son tareas pendientes. La escuela tiene que ser espejo para que el alumnado pueda verse reflejado en ella, y ser ventana a las ideas, valores y experiencias de las diferentes familias (González, 2009). La diversidad familiar no puede ser considerada como un problema, sino como un indicador de libertad (González, 2009). Conseguir sintonía y colaboración con las familias no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado y es una tarea ineludible para la escuela y para el profesorado (Bolívar, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, L. (2010) Educación inclusiva y diversidad de modelos familias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (6), 1-11.
- ALBERDI, I. (2003) El feminismo y la familia. Influencia del movimiento feminista en la transformación de la familia en España. *Arbor* CLXXIV, 685, 35-51.
- ARRANZ, E.; OLABARRIETA, F.; GALENDE, N., MANZANO, A. y MARTÍN, J.L. (2010a) Familias recurrentes a la reproducción asistida y familias múltiples, en Arranz, E. y Oliva, A. *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid, Pirámide, 89-99.
- ARRANZ, E.; OLIVA, A.; MARTÍN, J.L. y PARRA, A. (2010b) Análisis de los problemas y necesidades educativas de las nuevas estructuras familiares. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 243-251.
- ARRANZ, E.; OLIVA A.; OLABARRIETA, F. y ANTOLÍN, L. (2010c) Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (4), 503-513.
- BLISS, G.K. y HARIS, M.B. (1999) Teacher's view of students with gay or lesbian parents. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity*, 4 (29), 149-171.
- BOLÍVAR, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- CÁNOVAS, P. y SAHUQUILLO, P. (2010) Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 109-126.
- CEBALLOS, M. (2009) La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. *Aula Abierta*, 1, 67-78.
- COLLARD, CH. y KASHMERI, S. (2009) De embriones congelados a siempre familias. Ética del parentesco y ética de la vida en la circulación de embriones entre las parejas donantes y los adoptantes en el programa Snowflakes. *Revista de Antropología social*, 18, 43-65.
- CORTÉS, M^a.R. y CANTÓN, J. (2010) Familias monoparentales, en Arranz, E. y Oliva, A. *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid, Pirámide, 35-50.
- FRY, P.S. y 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, 347-358.
- GARCÍA-BARCETE, F.J. (2003) Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- GOLOMBOK, S. (2006) *Modelos de familia ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona, Graó.
- GONZÁLEZ, M.M.; MORCILLO, E.; SÁNCHEZ, M.Á.; CHACÓN, F. y GÓMEZ, A. (2004) Ajuste psicológico e integración social en hijos e hijas de familias homoparentales. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 327-343.
- GONZÁLEZ, M. (2009) Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Sociedad*, 21 (4), 381-389.
- GONZÁLEZ, M. y LÓPEZ, F. (2009) Relaciones familiares y de vida cotidiana de niños y niñas que viven con madres lesbianas o padres gays. *Cultura y Educación*, 21 (4), 417-428.
- GUTTMAN, J.; GEVA, N. y GEFEN, S. (1988) Teachers' and school children's stereotypic perception of "The child divorce". *American Educational Research Journal*, 25 (4), 555-571.

- IMSERO (2004) *Atención a las personas en situación de dependencia en España. Libro Blanco*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- JIMÉNEZ-LAGARÉS, I.; MORGADO, B. y GONZÁLEZ, M. (2009) Familias de madres solas: circunstancias, vivencias y ajuste psicológico. *Cultura y Educación*, 21 (4), 403-415.
- JOCILES, M^a.I.; RIVAS, A.M.; MONCÓ, B.; VILLAMIL, F. y DÍAZ, P. (2008) Una reflexión crítica sobre la monoparentalidad: el caso de las madres solteras por elección. *Portularia*, Vol. VIII (1), 265-274.
- JOCILES, M^a.I. y RIVAS, A.M^a. (2010) ¿Es la ausencia del padre un problema? La disociación de los roles paternos entre las madres solteras por elección. *Gazeta de Antropología*, 26 (1), artículo 4.
- KONVALINKA, N. (2012) *Modos y maneras de hacer familia. Las familias tardías, una modalidad emergente*. Madrid, Biblioteca Nueva. Manuales Universidad.
- LÓPEZ, F. (2006) *Homosexualidad y familia. Lo que los padres, madres, homosexuales y profesionales deben saber y hacer*. Barcelona, Graó.
- LÓPEZ, F.; DÍEZ, M.; MORGADO, B. y GONZÁLEZ, M. (2008) Educación infantil y diversidad familiar. *XXI. Revista de Educación*, 10, 111-122.
- LÓPEZ, F. y DÍEZ, M. (2009) Diversidad familiar en la escuela: guía de recursos didácticos. *Cultura y Educación*, 21 (4), 453-465.
- LÓPEZ-LARROSA, S. (2009) El sistema familiar ante el divorcio: factores de riesgo y protección, y programas de intervención. *Cultura y educación*, 21 (4), 391-402.
- MANEY, D.W. y CAIN, R.E. (1997) Preservice elementary teacher's attitudes toward gay and lesbian parenting. *The Journal of School Health*, 67 (6), 236-241.
- MORGADO, B.; JIMÉNEZ-LAGARES, I. y GONZÁLEZ, M. (2009) Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y educación*. 21 (4), 441-451.
- OLIVA, A.; PARRA, A.; ANTOLÍN, L; ARRANZ, E., MARTÍN, J.L. y LAMB, M. (2010) Diversidad familiar y desarrollo psicológico un estudio pionero realizado en España, en Arranz, E. y Oliva, A. *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid, Pirámide, 143-157.
- PALACIOS, J. (2010) Familias adoptivas, en Arranz, E. y Oliva, A. *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid, Pirámide, 51-67.
- PÉREZ-AGOTE AGUIRRE, J.M. (2009) Educación y socialización en la modernidad líquida. *Estudios Filosóficos*, 58 (167), 93-106.
- PÓVEDA, D.; JOCILES, M^a.I. Y RIVAS, A.M^a. (2011) Monoparentalidad por elección: procesos de socialización de los hijos/as en un modelo familiar no convencional. *Athenea Digital*, 11(2), 133-154.
- RIVAS, A.M^a. (2008) Las nuevas formas de vivir en familia: el caso de las familias reconstituidas. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26 (1), 179-201.
- RIVAS, A.M^a. (2009) Pluriparentalidades y parentescos electivos. Presentación volumen monográfico. *Revista Antropología Social*, 18, 7-19.
- RUIZ, S. y MARTÍN, M^a.C. (2012) Nuevas formas de familia, viejas políticas familiares. Las familias monoparentales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 33, 159-175.
- SANDER, E.; ENDEPOHIS-ULPE, M. y GOLLIA, A. (2005) Children of divorce from teacher's' point of view. *Psychologie-in Erziehung-und-Unterricht*, 52 (4), 272-280.
- SANZ, J.S.; PONT, M^a.J.; ÁLVAREZ, C.; GONZÁLVEZ, H.; JOCILES, M^a.I.; KONVALINKA, N.; PICHARDO, J.I.; RIVAS, A.M^a. y ROMERO, E. (2013)

Diversidad familiar: apuntes desde la antropología social. *Revista de Treball Social*, 198, 30-40.

SYMEOU, L. (2006) Capital cultural y social ¿Qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre la familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 219-229.

TRIANA, B., PLASENCIA, S. y ANDRÉS-FERNÁNDEZ, J. (2009) Representaciones sociales acerca de las figuras de padrastro y madrastra. *Cultura y Educación*, 21 (4), 429-439.

URBEZ, J.M. (1995) Realidades demográficas actuales. *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, 3, 179-19.

WAGNER, A. y MOSMANN, C. (2009) La familia reconstituida, situación y perspectivas, en Ríos, J.A. *Personalidad, Madurez Humana y Contexto Familiar* (coord.). Madrid, CCS, 847-860.