

m⁹
6^a



la relación familia escuela

Inmaculada Jiménez León



LA RELACIÓN FAMILIA ESCUELA

Inmaculada Jiménez León

© 2008. Inmaculada Jiménez León

Portada diseño: Celeste Ortega (www.cedeceste.com)

Difusión de la obra: Íttakus



Licencia Creative Commons

Edición cortesía de www.publicatuslibros.com. Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).

No puede utilizar esta obra para fines comerciales. Si altera o transforma esta obra, o genera una obra derivada, sólo puede distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a ésta. Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

Publicatuslibros.com es una iniciativa de:



Íttakus, sociedad para la información, S.L.
C/ Millán de Priego, 41, P 14, 1 N
23004 Jaén-España
Tel.: +34 953 08 76 80
www.ittakus.com



Índice

1.- Sinopsis:.....	5
2.- ¿Qué le demanda la familia a la escuela?.....	6
3.-¿Cuáles son las demandas de la escuela a la familia?.....	7
4.-¿Cómo fortalecer la relación entre familia y escuela?.....	8
5.- Características de la relación Familia-Escuela:.....	10
4.-Expectativas y satisfacción.....	11
7.- ¿Qué papel juegan los padres?.....	12
8.-¿Qué papel juega la escuela?.....	13
9.- Algunos elementos que influyen en la relación:.....	14
10.- Aspectos que facilitan la relación:.....	15
11.- Aspectos que dificultan la relación:.....	16
12.- Tipo de actividades que facilitan la dinámica familia- escuela:.....	17
13.- Tipos de relaciones:.....	19
14.- Un buen profesor:.....	20
15.-Principales aspectos que pueden dificultar el encuentro entre padres y profesores.....	22
16.- Actitudes del profesional que facilitan la colaboración con la familia.....	26
17.- La familia y la escuela ante la educación sexual de los niños/as.....	33
18.- Escuela y familia: una relación necesaria para educar en la diversidad.....	36
19.- Las familias de los niños autistas y la escuela:.....	38
Bibliografía:.....	41
Sobre la autora.....	42

1.- Sinopsis:

Existen diversos factores que contribuyen de una u otra forma a que el proceso de desarrollo del niño llegue a su fin de la forma más rica y completa posible. El conocimiento y estudio de todos estos aspectos es una tarea fundamental para la psicología y la psicopedagogía, que puede permitir articular modelos de intervención cada vez más adecuados para una toma de decisiones responsable que facilite su crecimiento personal y escolar.

En este variado conjunto de factores, la familia y la escuela se convierten en los elementos principales a tener en cuenta: son los dos sistemas fundamentales de los que el niño forma parte, permitiendo la formación de su identidad; son las plataformas de lanzamiento para la vida adulta a la que irá accediendo conforme a su propio proceso de separación e individuación. Para ello, ambos sistemas deben poder encaminar su acción en la misma dirección, buscando objetivos comunes en el proceso educativo de los niños.

2.- ¿Qué le demanda la familia a la escuela?

- Eficiencia en el servicio educativo.

Las familias piden una buena base de conocimientos y experiencias que acrediten a sus hijos para continuar con éxito sus estudios o entrar al mundo laboral en óptimas condiciones.

- Formación sólida y diversificada.

La familia busca que la escuela prepare a sus hijos para enfrentar responsablemente las dificultades y riesgos de la vida social. Quieren una escuela consejera y orientadora.

- Trato cálido y deferente.

Los padres esperan trato personalizado para sus hijos, que los profesores los consideren como personas individuales: desean manifestaciones de calidez, cariño, preocupación y protección.

3.-¿Cuáles son las demandas de la escuela a la familia?

- Apoyo en exigencias rutinarias.

La escuela busca que la familia garantice el cumplimiento de aspectos formales: adecuada presentación personal, asistencia y puntualidad, cumplimiento con los útiles y cuotas, asistencia a reuniones de apoderados y citaciones personales, entre otros.

- Apoyo en el trabajo escolar diario.

Reforzar los contenidos trabajados en clase, proveer a los niños de múltiples materiales de consulta, cumplir con las tareas, fomentar hábitos de estudio.

- Adultos acogedores con los niños.

Los docentes piden a los padres afectividad en la relación con sus hijos, pues sienten que les dedican poco tiempo y que ponen poca atención a sus preocupaciones. Quisieran que ellos fomentaran: paseos, conversaciones, juegos, regalones, etc.

4.-¿Cómo fortalecer la relación entre familia y escuela?

Son múltiples y diversas las acciones que se pueden desarrollar desde todos los niveles del sistema educacional para incentivar el acercamiento con la familia y mejorar la calidad de las interacciones entre ésta y la escuela. Para ello proponemos algunas acciones en los ámbitos de la escuela, de los Departamentos Provinciales y de las Secretarías Regionales.

A nivel de las escuelas, proponemos:

- Espacios de reflexión-acción de docentes y directivos.

El Taller de Profesores es una buena instancia para que profesores y directivos reflexionen juntos sobre los estilos de relación que establecen con las familias, explicitando sus expectativas y temores al respecto. Al tenor de la reflexión, podrán determinar pequeñas o grandes acciones que faciliten el acercamiento: cómo hacer reuniones de padres más atractivas, cómo redactar las comunicaciones escritas, en qué actividades de la escuela podrían participar algunos apoderados, cómo enfrentar reclamos intempestivos, qué hacer con los papás que nunca vienen a la escuela, etc.

El Equipo de Gestión Escolar debe contemplar acciones que tiendan a incorporar a representantes de los padres e invitarlos a participar en la definición o reformulación del Proyecto Educativo y en la del plan de trabajo anual de la escuela, dándoles derecho a opinar en la definición de criterios y normas de convivencia, etc.

- Acercamiento en los espacios habituales.

En lo que se refiere a las reuniones de apoderados es urgente innovar incorporando nuevos temas; por ejemplo: comentar los logros y dificultades del curso, informar sobre los avances en el plan de estudio, abordar los desencuentros entre padres y profesores, etc. Para generar un clima de mayor horizontalidad y calidez se recomienda: poner las sillas en círculo, exponer los trabajos de los niños en los muros, empezar y terminar con una dinámica grupal que facilite los encuentros. Sólo al final, dejar un tiempo para las informaciones, cobro de cuotas y reclamos. Y por qué no, preparar algunas reuniones con los propios niños: que sean ellos y el profesor los que le pongan el ambiente, el contenido y la dirección al encuentro.

Respecto de los espacios de recreación y celebración proponemos mantener los habituales, y organizar actividades de mejoramiento del espacio escolar y de recolección de dinero en beneficio de los cursos, administrando las ganancias de común acuerdo entre padres y escuela: éstas pueden resultar actividades de gran convocatoria. También, potenciar y aprovechar la preparación de los eventos de fiestas patrias, de fin de año, etc., como instancia de trabajo conjunto entre padres, niños y profesores de cada curso.

- Participación de los padres al interior de la sala de clases.

Abrir espacios para que los padres comuniquen sus saberes a los niños: lo que hacen en sus trabajos, tradiciones familiares, enseñarles algo práctico como cocinar, manejar determinadas herramientas, implementar juegos de su infancia, etc. Otro importante aporte puede ser el de apoyar las actividades escolares: incentivarlos a que los acompañen en salidas y ayuden en la sala de clases. Persuadirlos de que su presencia y participación provoca un importante impacto

en la subjetividad de los niños y predispone a ambos a entregarse a una experiencia de aprendizaje extraordinaria.

- Espacios informativos y formativos.

Organizar encuentros para discutir los nuevos Planes y Programas, Jornada Escolar Completa, etc. El conocimiento que los padres desarrollen sobre las orientaciones de la Reforma facilitará la tarea de los profesores. Abrir espacios de conversación a nivel de curso con orientadores, profesores jefes y/o profesionales de los Centros de Diagnóstico sobre temas que preocupan a los padres, como los relativos a los objetivos transversales. Centrar las conversaciones en las dudas y temores para enfrentar las problemáticas y en las herramientas para manejarse mejor.

- Cultivar áreas de interés de los padres.

Ofrecer espacios para que los padres se autoconvoquen en torno a actividades o temas que sean de su propio interés, tales como talleres (folklore, cocina, gimnasia, etc.), regularización de estudios, aprendizaje de técnicas, como computación u otras. Estas actividades son particularmente importantes para las familias de sectores pobres, cuyas carencias económicas interfieren las posibilidades de desarrollo de sus intereses. Su duración dependerá de la disposición de los padres y de los recursos disponibles.

A nivel provincial y regional proponemos:

- Encuentros de familia-escuela.

Se propone realizar encuentros a nivel provincial y/o regional que congreguen a padres, directivos, profesores y supervisores de escuelas, para intercambiar experiencias, reflexionar sobre temas de interés, definir metas y estrategias comunes.

- Iniciativas determinadas por los equipos regionales o provinciales.

En el espíritu de la descentralización de las decisiones y de la autonomía provincial y regional para definir los planes anuales de supervisión, desde el nivel central se apoyará las iniciativas propuestas que cuenten con una debida fundamentación de su adecuación a sus necesidades específicas.

Cada escuela y cada Departamento Provincial y Secretaría Regional deberá impulsar instancias de colaboración entre padres y docentes, que pongan el acento en una relación más simétrica y complementaria entre escuela y familia, en pos de generar un proyecto común que facilite el aprendizaje de los niños en todas las áreas de su desempeño personal.

5.- Características de la relación Familia-Escuela:

El principio de subsidiariedad es el que marca esta relación. Es la familia quien tiene el derecho-deber de la educación.

Son los padres quienes tienen la posibilidad de decidir acerca de las cuestiones esenciales: más, a medida que los hijos son menores.

Son los padres quienes eligen el centro educativo, sobre todo en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Ayudan a los hijos también a elegir los amigos al situarles en determinados contextos sociales, donde se entablan las relaciones de amistad. Son los padres quienes, como consecuencia de su estilo de vida, relaciones, conversaciones, juicios, etc., van creando una cultura familiar que es clave en todo el proceso de maduración de la persona, de tal manera que muchos de los referentes en la toma de decisiones de las personas adultas se basan en actitudes y valores adquiridos en los primeros años de vida. Son los padres quienes gozan de esa relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de una familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc., que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros. Suele decirse que en una familia todos educan y son educados.

Y es al elegir la escuela cuando la hacen partícipe de sus deseos, ideales, valores y objetivos educativos, aunque con frecuencia no los tengan ellos mismos suficientemente definidos o explicitados.

Establecen los padres con la escuela una particular relación de confianza, mediante la cual delegan autoridad, funciones, objetivos familiares, etc., en la institución a la que confían sus hijos.

La relación que se entabla entre familia y escuela es tan peculiar que sólo cabe situarla en el marco de la confianza- es la escuela, como parte de la familia, una prolongación suya, adquiriendo así su pleno sentido.

Esa relación de confianza es la que determina, matiza y da forma al binomio familia - escuela, que debe estar marcado por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación, sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña.

En este sentido, la familia debe tener una actitud activa y participativa, más allá de las aportaciones puntuales de información sobre los hijos, en la medida que lo requieran los proyectos comunes de educación.

Si no se produce ese acuerdo previo sobre cómo y para qué queremos educar a nuestros hijos, la disfuncionalidad en la relación padres-maestros y en el mismo proceso educativo, estará asegurada. Una escuela no puede limitar su actividad a los campos que sean de su exclusivo interés, sin atender a las necesidades de la familia. Esa peculiar relación de confianza-servicio es característica de la escuela, particularmente en los niveles de Primaria y Secundaria.

4.-Expectativas y satisfacción

La familia y el colegio, al iniciar y mantener una relación, ambos construyen expectativas sobre lo favorable o desfavorable que sucederá en la relación. Desde la teoría del intercambio social, esta situación puede ser vista como las expectativas sobre las recompensas (todo lo positivo o que causa bienestar en una relación) y costos (las consecuencias incómodas o negativas de la relación) que se conseguirán de tal relación. Ambos también buscarán maximizar las posibles recompensas y minimizar los costos, es decir, buscarán obtener lo mejor.

Por ejemplo, cuando un padre solicita una matrícula, éste generará expectativas (basadas en alguna información previa o en la información que le presenta el director cuando lo recibe por primera vez). Estas expectativas se concentrarán en la disponibilidad de materiales y recursos, la calidad de la atención personal y la congruencia entre el progreso educativo del niño y las estrategias de instrucción ofrecidas.

Las expectativas de la familia tiene un rol importante en la relación familia-colegio, pues afecta la satisfacción que sentirán con los servicios ofrecidos por el colegio. El nivel de satisfacción de la familia con el colegio es una variable crítica para la permanencia del alumno(a) y/o el compromiso de la familia con las actividades escolares.

Dos conceptos pueden ampliar la comprensión de la relación entre expectativas y satisfacción de la relación. Luego que el padre de la familia ha tenido sucesivas interacciones con el colegio (recoger a su hijo, entrevistas con el profesor, recepción por parte de la secretaria, etc.), hace una evaluación de cómo le fue en tales interacciones (es decir, evalúa las recompensas y los costos); seguidamente, efectúa una comparación entre lo que obtuvo de la relación y lo que esperaba obtener. Intuitivamente podemos suponer los resultados de esta evaluación: si lo que obtiene el padre es igual o mayor de lo que esperaba obtener, entonces podemos predecir que el padre estará satisfecho. Esta descripción corresponde al concepto de Nivel de Comparación.

Por lo tanto, podemos suponer que si la familia percibe como buenos, apropiados y justos, los servicios que el colegio les brinda, el padre tenderá a decidir que su hijo(a) permanezca en el colegio, y que inclusive se identifique más con las metas y actividades de la institución. En otras palabras, la familia percibirá como valiosas las recompensas proporcionadas por el colegio (buen trato, facilidades, autoestima, atención a las opiniones, comprensión, etc.)

Pero aparece una segunda situación; se puede suponer que la probabilidad que el padre se retire dependerá de su nivel de satisfacción, pero también de las alternativas disponibles. Si la matrícula en otro colegio le resulta relativamente mejor, la familia hará planes para iniciar un cambio. La familia establecerá un nivel mínimo aceptable de recompensas y costos que esperaría obtener en las relaciones alternativas (otros colegios). Si hay alternativas atractivas para hacer la elección, después de evaluar su nivel de insatisfacción, es probable el cambio. Un concepto que describe este panorama es el Nivel de Comparación de Alternativas.

La precisión con que el colegio sepa sobre el contenido de las expectativas y el grado de satisfacción de la familia, debe ser una información cuidadosamente recogida en forma periódica. La administración escolar podría elaborar encuestas, adecuadamente construidas, para explorar la satisfacción de los padres con los diferentes aspectos del funcionamiento de la institución. Inclusive, los alumnos pueden también ser examinados con estos tipos de encuestas, modificando la redacción de los ítems o el diseño.

7.- ¿Qué papel juegan los padres?

Son ellos quienes tienen la posibilidad de decidir acerca de las cuestiones esenciales, más cuando los hijos son menores. Son quienes eligen el centro educativo, sobre todo en las etapas de educación primaria y secundaria. Ayudan a los hijos también a elegir los amigos al situarles en determinados contextos sociales, donde se entablan las relaciones de amistad. Son quienes gozan de esa relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de una familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc., que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros.

Son quienes están en mejores condiciones, a causa de su cariño desinteresado, de conseguir el crecimiento en autonomía de sus hijos y, por tanto, la madurez: un crecimiento en libertad y responsabilidad que solamente es posible, de manera armónica, cuando la familia soporta las decisiones personales, con su mezcla de aciertos y errores. Y es al elegir la escuela cuando la hacen partícipe de sus deseos, ideales, valores y objetivos educativos, aunque con frecuencia no los tengan ellos mismos suficientemente definidos o explícitos.

8.-¿Qué papel juega la escuela?

Los padres con la escuela establecen una particular relación de confianza, mediante la cual delegan autoridad, funciones, objetivos familiares, etc., en la institución a la que confían sus hijos. La relación que se entabla entre familia y escuela es tan peculiar que sólo cabe situarla en el marco de la confianza, es la escuela, como parte de la familia, una prolongación suya, adquiriendo así su pleno sentido.

Esa relación de confianza es la que determina, matiza y da forma al binomio familia-escuela, que debe estar marcado por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación, sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña.

Si no se produce ese acuerdo previo sobre cómo y para qué queremos educar a nuestros hijos, la disfuncionalidad en la relación padres-maestros y en el mismo proceso educativo, estará asegurada. Una escuela no puede limitar su actividad a los campos que sean de su exclusivo interés, sin atender a las necesidades de la familia.

9.- Algunos elementos que influyen en la relación:

A) Baja participación de los padres en el centro educativo. Sentimientos de frustración debilidad al no disponer de un apoyo social amplio del colectivo al que representan.

B) Los padres no viven la escuela de forma cotidiana. No conocen el día a día del centro, lo cual no les impide opinar, entre otras cosas porque están en su derecho. Algunos profesores pueden percibir estas opiniones como fuera de contexto o dichas por personas que no están preparadas o informadas.

E) Desmitificación del saber. Ya no existe la figura del maestro como único transmisor de saber. Hay libros, TV, revistas, internet, etc. Se puede acceder al saber sin la ayuda de una persona.

F) Cambios en la familia española. Por poner algún ejemplo. Menos hijos, menos hermanos, los abuelos no tienen un papel activo. La familia dispone de menos recursos propios para educar y transmitir valores. Los padres quieren disfrutar de sus propias vidas lo cual es positivo siempre y cuando no se ponga en peligro el ejercicio de las funciones educativas básicas. En casos extremos, los hijos se han convertido en un estorbo para el desarrollo social de las madres que quieren trabajar.

10.- Aspectos que facilitan la relación:

Reconocer la competencia educativa del otro. Significa que:

Los padres y las madres educan incluso en condiciones ambientales desfavorables.

Los profesores son profesionales que se han formado para enseñar a un grupo de alumnos. Son expertos en pedagogía.

11.- Aspectos que dificultan la relación:

Cuando los roles están muy estereotipados se tienen ideas preconcebidas sobre el otro. Esta familia es así... No me extraña que el hijo sea como sea con ese padre que tiene. Los profesores siempre se sacan de encima los problemas y siempre tenemos nosotros la culpa.

Resistencia por parte de las familias a recibir y aceptar una imagen del niño distinta a la suya.

Cuando hay una idealización desmedida por parte de la familia hacia los maestros. “Los maestros harán lo que no podemos o no sabemos hacer. Ellos tienen la solución”.

Cuando los padres tienen una imagen desvalorizada de sí mismos. Esto puede generar admiración, rivalidad y agresión.

12.- Tipo de actividades que facilitan la dinámica familia- escuela:

a) Asesoramiento a Comunidades Educativas

Se procura realizar un trabajo partiendo de los claustros, de forma que sea el profesorado el que lleve a cabo el acercamiento y la dinamización de los padres y madres de su tutoría o de sus alumnos y alumnas. Por otra parte, se procura realizar la misma labor con las AA.PP.AA. del centro para que todo el trabajo vaya en paralelo y de la forma más común posible.

Los pasos que se suelen dar son los siguientes:

Análisis de la situación y las necesidades de los centros en la relación con la familia:

El programa asesora a los claustros o grupos de profesorado para hacer un análisis de la situación de la relación con la familia, de cuáles son los espacios y los tiempos dedicados a la relación, de cuál es el clima de relación que se respira, dónde están los protagonismos de la relación, qué aspectos hay que mejorar en esa relación, dónde se sitúan las fricciones que las originan. A partir del análisis se discute lo que hay que mejorar, los objetivos que han de plantearse y cuáles son las necesidades de formación, asesoramiento y seguimiento que tiene ese claustro o grupo de profesorado.

El mismo tipo de análisis que se hace con el claustro o con un grupo de profesorado se hace también con la Asociación de Padres y Madres del centro, procurando conjuntar las diversas alternativas que se van descubriendo con el fin de conseguir que el proceso a seguir sea consensuado por todos los miembros de la comunidad educativa y cada uno responda en la parte de responsabilidad y acciones que le correspondan.

Elección del proceso de trabajo a seguir.

Se realiza siempre a partir del análisis que se tiene en la escuela, de manera que cada una tiene un proceso diferente y exclusivo que va a ir dando respuesta a las distintas demandas de cada centro; debido a esta forma de abordar el asesoramiento, la formación tiene también una respuesta muy particularizada, aunque se procura agrupar centros para multiplicar los efectos.

Actividades:

Las acciones que se realizan en función del análisis de necesidades y el proceso de trabajo decidido son de diverso tipo. Por un lado, responden a las necesidades de formación, y en ellas se enmarcan cursos, encuentros de reflexión, análisis y valoración de las acciones. Otras responden a las propias necesidades del trabajo de fomento de la participación como son la preparación de las actividades, la realización y el seguimiento y la evaluación de las mismas.

Evaluación:

En el plan de trabajo que se define se incorporan tiempos para evaluar todo el proceso y también para ir haciendo paradas a lo largo del mismo aprovechando las distintas acciones que se plantean.

b) Equipo de trabajo conjunto Programa/ Federación Insular

Este equipo, en los sitios donde está más sistematizado, se reúne quincenalmente y tiene un programa de trabajo autónomo que organiza cada uno al principio de curso teniendo en cuenta

las líneas generales del Programa y la programación de la Federación o Coordinadora correspondiente.

c) Jornadas, encuentros, etc.

A lo largo del curso se realizan una serie de encuentros de reflexión y formación, en algunos casos sólo para profesorado, en otros para profesorado y padres y madres, para padres y madres sólo, etc., en el que se le procura dar respuesta a los temas que están interesando más a los distintos miembros de la Comunidad Educativa.

También organiza el Programa jornadas con temas concretos abiertos a la escuela en general y a los servicios sociales de ayuntamientos, y otros organismos que tienen que ver con la familia y la educación.

d) Asesoramiento a instituciones, colectivos, etc.

En algunas ocasiones se da información, formación y asesoramiento a los servicios sociales de los ayuntamientos y algún colectivo que trabaja con la familia o con los menores.

e) Elaboración de documentación

Se elabora material con el objetivo de dar respuesta a las necesidades del trabajo de los centros y las AA.PP.AA. En este momento se pretende publicar una carpeta con varios documentos para trabajar en la escuela la relación entre escuela y familia.

En la [enseñanza](#), tanto pública como privada, existe un factor esencial para potenciar [el aprendizaje](#) de cualquier tema, aplicable a cualquier nivel de enseñanza, desde [preescolar](#) hasta los últimos cursos de bachillerato: **la relación profesor – alumno**.

Esta relación, que evidentemente existe siempre, tiene que ir más allá de la parte docente que les une. En los cursos iniciales, los alumnos/as se encuentran de pronto en un medio hostil, desconocido, sin su vínculo familiar y se sienten perdidos.

Esto puede causar un bloqueo que impide el procesamiento de todas las nuevas informaciones que se les suministra. La única figura permanente que tienen en el centro es el/la profesor/a y por eso tiene que crearse un [clima](#) de comprensión, protección, apoyo y complicidad entre las dos partes para dar [seguridad](#) al alumno/a y facilitar así el inicio de su [aprendizaje](#).

Según se va avanzando en los cursos, aparecen nuevos [problemas](#) en los alumnos/as. Una relación profunda entre los profesores y los alumnos/as ayudará a allanar el terreno, a encontrar las causas de los problemas y a solucionarlos. Llegada la etapa adolescente, la relación entre profesores y alumnos/as, lejos de ser distante, debe ser incluso de más complicidad y comprensión, participando de las cosas nuevas y de los problemas reales de los estudiantes. Esto creará un clima de confianza que ayudará a reforzar la [autoestima](#) y a mejorar en el rendimiento escolar.

Para todo esto es necesario tener [objetivos](#) claros, [métodos](#) bien estructurados y personalizados y material y aulas adaptados a cada edad y necesidad. Es obvio que [la familia](#) juega un papel importantísimo en esta relación profesor – alumno, por lo que deben estar íntimamente implicados en todo el [proceso](#) de aprendizaje, hasta el final.

13.- Tipos de relaciones:

Cuando se habla de la relación profesor alumno, podemos pensar en tres teorías al respecto, dependiendo principalmente del proyecto educativo, la misión y la visión que tenga el colegio, según explica María Elcira Torres.

1. Autoritaria: Es absolutamente vertical. El director da órdenes específicas, claras, que se cumplen. Es una manera de relacionarse en donde no hay retroalimentación de parte de los alumnos, porque es unilateral y monolítica.

2. Laissez-faire: En otras palabras "dejar hacer", donde las normas se van asumiendo en la medida que se van necesitando. Hay cosas básicas que se respetan, pero hay un relajamiento en cuanto a las normas disciplinarias.

3. Democrática: Todos participan. En este método el profesor sabe combinar el afecto con exigir del alumno lo mejor que él puede dar. "Con una mano tiramos la rienda y con la otra acariciamos, pero con una cancha bien rayada."

14.- Un buen profesor:

A continuación expone algunas virtudes que lo caracterizan:

- Buen conocimiento de lo que enseña: más allá de lo que dicen los programas, o lo que dicta el Ministerio. Le gusta lo que enseña, sabe por qué es importante para los alumnos y sabe discernir lo esencial de lo prescindible.
- Trato adecuado: es una persona alcanzable, capaz de relacionarse bien con los demás. Tiene una personalidad afable, sentido del humor, es cortés, busca siempre dar el ejemplo con todo lo que hace. Tiene una honda preocupación por cada uno de sus alumnos y por su felicidad. Jamás descalifica, jamás se burla ni es sarcástico.
- Criterio pedagógico y formativo: para saber cuándo corregir, cuándo felicitar, cómo ayudar. A veces es lo que más falla a la hora de tener una buena relación con los alumnos.
- Sólida formación en virtudes: tiene claros conceptos como la dignidad de la persona humana, su intencionalidad, etc...
 - Autoexigencia
 - Sentido de servicio
 - Laboriosidad y constancia
 - Alegría de vivir

Objetivos:

Hay una serie de objetivos claros que se deben tener siempre en el punto de mira. Esto tal vez implique un **cambio** de **metodología**, de **comportamiento** o de forma de pensar de ambas partes, dependiendo de las necesidades de cada uno de los alumnos.

Se pretende crear una **atmósfera** de entendimiento entre ambas partes.

Se pretende que el/la alumno/a se sienta protegido y respaldado por el profesorado.

Se pretende crear un **desarrollo** autosuficiente de los alumnos/as.

Se pretende crear en ellos un espíritu curioso y sociable.

Se pretende crear un clima de confianza y **comunicación** mutua.

Se pretende fomentar la autoestima en los alumnos/as.

Niveles de aplicación:

El **sistema** es básicamente el mismo para todos los niveles de enseñanza pero podemos distinguir tres importantes:

- PRIMER NIVEL : **Educación** Infantil.- Comprende los alumnos de 3, 4 y 5 años. Se puede incluir aquí también a los alumnos de 0 a 3 años ya que cada vez están más escolarizados.
- SEGUNDO NIVEL: Educación Primaria.- Aquí se pueden distinguir los alumnos de 6 a 10 años y los de 10 a 12, estos últimos en un **grupo** separado porque entran ya en la etapa pre-adolescente, con sus características particulares.

- TERCER NIVEL: Educación hasta los 18 años.- Aquí entran todos los alumnos de los institutos de secundaria y bachillerato, con la problemática particular de los [adolescentes](#).

Métodos:

Más que métodos propiamente dichos, se trata de una serie de pautas de [conducta](#), principalmente por parte del profesorado, que ayudarán a crear este clima de confianza. Es difícil para muchos maestros/as considerar a sus alumnos/as como individuos iguales a ellos, personas independientes, diferentes, con capacidades e [inteligencia](#) y con opiniones que no siempre tienen que ser las del maestro.

Hay que partir, pues, de la base de que el profesor/a es igual que al alumno/a, solo que con más años y más conocimientos adquiridos por la experiencia y el estudio. Es imprescindible que el profesorado tenga un nivel cultural aceptable. Ser maestro no significa tener [cultura](#). Hay que leer mucho, constantemente, reciclarse, aprender cosas nuevas, saber un poco de todo, porque los [niños/as](#) sienten una curiosidad tremenda por todo y hay que saber dar respuestas hasta de lo más insospechadas. No hay más diferencia. El sistema es básicamente el mismo para todos los niveles, pero con algunas pequeñas diferencias.

Educación Primaria.

Este nivel tiene a su vez dos partes: podemos fijar la primera hasta los diez años y la segunda, la etapa pre-adolescente, hasta los doce años. En primera parte de la educación primaria, los métodos son una continuación de lo iniciado en la [educación preescolar](#). No hay que relajarse porque sería contraproducente para ambas partes. Hay que dar cariño pero establecer [disciplina](#), escuchar todas sus opiniones, valorarlas y responder a cuantas preguntas planteen, aunque no correspondan al temario que se esté trabajando en ese momento.

En esta parte es cuando pueden aparecer problemas de logopedia, [psicomotricidad](#), [coordinación](#) por lo que hay que estar muy atento a cualquier problema detectado. Aquí empiezan a plantear preguntas de tipo sexual, espiritual, etc. Hay que tener una noción muy clara de lo que se les puede decir, por lo que hablar de ello con los padres es imprescindible. Los padres deberán confiar plenamente en el criterio del profesor/a a la hora de responder a las preguntas de cualquier índole que los niños/as planteen, haciéndolo con la mayor naturalidad y con [el lenguaje](#) adecuado a sus conocimientos.

En la segunda parte, el proceso será algo más duro. Los alumnos/as empiezan una fase pre-adolescente donde quieren ver hasta dónde pueden llegar. Sus conversaciones se hacen en corrillos, las niñas empiezan a destacar sobre los niños y se crean los "piques" entre los sexos. El profesor/a debe estar atento a todos estos cambios y ser cómplice de ambos "bandos": seguir el tema de los juegos con los muchachos, interesados en [deportes](#), juegos, ordenadores, etc., y con las niñas, hablando de cosas que les preocupan en ese momento.

Pero independientemente de esto, se debe seguir potenciando cada una de las habilidades individuales de los alumnos, para que, aunque haya una diferencia [física](#) notable, en el aula se establezca un clima de [igualdad](#) y de valoración, respeto y confianza.

15.-Principales aspectos que pueden dificultar el encuentro entre padres y profesores.

La mayoría de los profesores y una gran parte de los padres desean tener una buena relación mutua. Es más, casi todos en ambos grupos esperan y desean que los niños se desarrollen, crezcan, aprendan y se conviertan en adultos responsables de sí mismos y preparados para la vida. Por tanto, si el objetivo en relación con los niños es común ¿cómo es que se produce tanto desencuentro? ¿cómo es que los profesores con frecuencia se ven solos en la tarea de ayudar a los alumnos, y sienten que los padres se desentienden? ¿cómo es que los padres perciben en los profesores a profesionales que parecen sólo interesados por su situación laboral, y desentendidos de los problemas de sus hijos?

Sin pretender ser exhaustivos en esta reflexión, vamos a analizar algunos aspectos que pudieran arrojar cierta luz sobre estas situaciones.

La organización jerárquica de ambos sistemas

En primer lugar, el sistema familiar y el sistema escolar tienen en común que ambos están sujetos a una organización jerárquica. Esta organización configura unos límites, tanto dentro del propio sistema (por ejemplo, entre los diferentes niveles de jerarquía) como con el exterior. Los límites pueden ser más o menos rígidos o flexibles, y están organizados de acuerdo a unas reglas, no siempre explícitas.

La conjunción de ambas jerarquías puede traer consigo ciertos problemas:

En la relación entre el profesor y los padres:

El profesor convoca a los padres o estos piden tutoría, y el profesor se siente la mayor autoridad en el aula (muy probablemente lo es), y por tanto, también en esta relación. Los padres acuden a hablar sobre su hijo, y se sienten la mayor autoridad sobre el hijo (muy probablemente, lo son). Estas dos autoridades ¿se sitúan de igual a igual a la hora de intercambiar sus perspectivas? ¿respetan el padre el nivel jerárquico del profesor en este marco escolar? ¿respetan el profesor el nivel jerárquico de los padres como máxima autoridad sobre el hijo? Y aún más allá: además de respetar mutuamente el nivel jerárquico del otro (en los casos en los que esto es así), ¿aprecia cada uno lo que el otro, desde su nivel jerárquico, puede ofrecerle?

Pero además puede suceder que, bien los padres bien el profesor, se coloquen en una posición complementaria, en la que toda la autoridad se la conceden al otro. Esto aparentemente funciona muy bien, puesto que no hay desacuerdo en las medidas a tomar, pero a la larga supone una gran pérdida para el menor, que se ve privado de la necesaria autoridad de padres o de profesor propia de este nivel jerárquico, y además de los recursos que sus padres o su profesor podrían haber desarrollado, y que precisamente por colocarse en esta posición no suelen activarse.

En la organización jerárquica de la familia:

A veces, el profesor desea hablar con ambos padres, sin embargo, sólo acude uno de ellos, generalmente la madre. Puede darse el caso de que es esta persona que acude la de mayor nivel jerárquico en la familia, de modo que los acuerdos a los que se llegue tienen cierta garantía de ser mantenidos. Sin embargo, si la persona con la que el profesor se ha entrevistado no es la de mayor nivel jerárquico, es muy posible que los acuerdos puedan ser

cuestionados, máxime porque aquel que ostenta el mayor poder no ha formado parte de la elaboración de estos acuerdos, de modo que puede vivirlos como impuestos. Esta figura puede ser el padre, o la madre, o a veces una abuela, o un tío,... En este momento puede comenzar un juego de despropósitos, bastante agotador para todos, en donde se pueden ver boicoteados desde la casa todos los intentos de cambio, y el profesor además se siente desconcertado porque no lo entiende, ya que se trata de iniciativas "consensuadas" con la familia.

En la organización jerárquica de la escuela:

Todos los que hemos formado parte de un claustro escolar sabemos del inmenso poder que éste tiene, como si de un ser vivo en sí mismo se tratara. Son frecuentes las etiquetas sobre algunos niños apoyadas o concedidas por la mayoría del grupo de profesores, y la opinión discrepante difícilmente es tomada en cuenta para una discusión seria. Esta presión a menudo está presente en el discurso que el tutor desarrolla para con la familia. No sólo habla por boca de sí mismo, sino de un grupo de colegas, a los que además siente una obligada lealtad. Es posible que el tutor, él sólo, sí acepte el nivel jerárquico de los padres, pero si ya se trata de presentar que todos los compañeros lo aceptan... ¿Y con respecto a la posición que el tutor ocupa en relación con la junta directiva del centro? ¿Esta posición le permite verdaderamente ocupar el mayor nivel de jerarquía en su aula? ¿Está obligado a dar cuenta de ciertos resultados que pudieran presionar en el tiempo o en el modo de diseñar el cambio del alumno? ¿cómo afecta esto a la relación con los padres de algunos alumnos?

Las reglas

Las familias y las escuelas también tienen en común que se organizan según ciertas reglas que gobiernan el modo de comportarse, y otras reglas que organizan cómo hacer las reglas, quién puede negociarlas y cómo. Las reglas también pueden ser más o menos rígidas o flexibles. Según Dare (1982) (cit. por Dowling, 1996), los niños absorben las reglas familiares, las contrastan con las del entorno, especialmente con las de la escuela, y llevan a cabo una integración de todo ello. Por tanto, si las reglas propuestas por la familia son muy diferentes de las que propone la escuela, el niño puede verse de nuevo en un conflicto de lealtades.

Por ello, será importante que la familia escoja un centro escolar en el que la organización de la convivencia, y las reglas que la rigen, sea lo más acorde con su propia perspectiva en la familia. Sin embargo, esto no siempre ocurre, y podemos encontrarnos con diferentes dificultades en torno a esta articulación y manejo de las reglas:

Familias con muy pocas reglas en relación con los límites de las conductas de los hijos:

Por una parte, se encuentra con cierta frecuencia familias con muy pocas reglas, sobre todo en relación con los límites en la conducta de los hijos. La evolución de la sociedad en los últimos treinta años ha traído consigo una ruptura con los estilos educativos autoritarios precedentes, caracterizados por elevado control y expectativas sobre los hijos y baja comunicación y expresión afectiva, para pasar a estilos permisivos, caracterizados por bajo control y expectativas sobre los hijos y alta comunicación y expresión afectiva, o negligentes, caracterizados por bajo control, bajas expectativas, poca comunicación y poca expresión afectiva hacia los hijos. El estilo educativo que se ha dado en llamar democrático, que se caracteriza por elevado control sobre los hijos, elevadas expectativas, mucha comunicación y mucha expresión afectiva, y que las investigaciones señalan como el estilo que más ayuda al desarrollo de la responsabilidad y el bienestar afectivo de los hijos (Baumrind, 1991), es apenas puesto en práctica por muchas de las familias actualmente.

Además, el modelo social de familia ha cambiado mucho en los últimos tiempos, la familia extensa ya no es el apoyo fundamental de la familia nuclear, aparecen cada vez con más frecuencia organizaciones familiares alternativas a la familia tradicional, y todo ello implica una necesaria flexibilización de las "normas" o reglas sobre lo que es ser familia, pero que a veces flexibiliza excesivamente las reglas *dentro* de la familia, sea esta del modelo que sea.

b- Falta de claridad de reglas en los centros escolares:

La escuela, mientras tanto, tampoco tiene un patrón unívoco sobre el que organizar las reglas de convivencia. Algunos centros las han flexibilizado enormemente, mientras que otros continúan en una línea más inflexible y rígida. En cada modelo se dan cuenta de beneficios para los alumnos, pero también plantean ciertos problemas. Además, una organización del sistema escolar en el que muchos centros escolares sufren anualmente cambio de profesorado, como sucede en la escuela pública en nuestro país, tampoco facilita la elaboración de normas y reglas consensuadas y respetadas por todo el claustro consistentemente a lo largo de un tiempo.

c- Disparidad de reglas familia-escuela:

En cualquier caso, para los niños hoy día no suele ser fácil integrar reglas de ambos ámbitos, puesto que son más los casos en los que no hay congruencia entre la familia y la escuela que los casos en los que sí existe esta necesaria coherencia. Si de los dos referentes fundamentales que tiene el niño en su crecimiento, la familia y la escuela, cada uno plantea "cómo se convive en el mundo" de forma diferente, el menor se siente perdido, confuso, trata de confrontar por su cuenta ambos modelos, y en definitiva, difícilmente se siente seguro sin tener claro cuáles son las reglas del juego.

Sistema de creencias

El sistema de creencias da sentido a la conducta individual, tanto en la familia como en la escuela. Con frecuencia, conlleva ciertos mitos transmitidos a lo largo de diferentes generaciones, sobre algunos aspectos concretos de lo que es y debe ser convertirse en persona. Algunos de estos mitos son conocidos para los miembros del sistema, mientras que otros se han transmitido implícitamente y es difícil acceder a ellos de forma consciente. Sin embargo, como ya hemos dicho, son muy importantes a la hora de dar significado a lo que ha sucedido.

Por ejemplo, si en una familia la madre cree que lo mejor que pueden vivir sus hijos se lo da la familia, y que del entorno no se pueden esperar cosas buenas, si el niño comienza a manifestar problemas de conducta es fácil que esta madre piense que es debido a las malas compañías. Ya puede en este caso el profesor ponerle ejemplos de que los demás chicos no son malos para su hijo, y demás cuestiones, que si no se aterriza en estos aspectos mucho más fundamentales y básicos, difícilmente aceptará cualquier otro enunciado.

En el caso de la escuela, si el profesor cree que las madres solteras son mujeres con problemas graves a la hora de imponer disciplina a sus hijos, fácilmente cualquier problema de conducta que presente un hijo de una madre soltera será leído y entendido como causado por la estructura monoparental de madre soltera de la familia, y el profesor no tendrá ninguna necesidad de examinar sus reacciones y su forma de imponer la disciplina para este alumno.

Por ello, a veces se producen desencuentros entre padres y profesores que no acertamos a identificar, parece que es mera cerrazón por parte de alguno de ellos, y muchas veces tiene un fundamento no explícito incluso ni para el propio sujeto muy profundamente arraigado (creencias transgeneracionales, mitos familiares o escolares, etc.).

Cultura

Schein (1985) (cit. por Dowling, 1990) define la cultura como "los supuestos y creencias compartidas que operan inconscientemente y configuran una perspectiva de la propia organización y de su entorno". Tanto la familia como la escuela tienen una cultura, y los miembros del sistema entienden los acontecimientos a la luz de ésta.

Al igual que hemos comentado al hablar de las creencias, muchos de los supuestos de la cultura son implícitos, no se verbalizan nunca, a no ser que ocurra algún hecho excepcional. Tiene todavía más fuerza que las creencias, puesto que es compartida por todo el sistema, de modo que es más difícil acceder a lo "irracional" (en el sentido que propone Ellis, 1981) de su formulación.

Las creencias inciden directamente en lo que técnicamente se denomina "puntuación de la secuencia": en una secuencia de interacción, cada persona suele ver un punto diferente de comienzo de la misma. Un ejemplo muy simple puede contribuir a aclarar el concepto: si dos niños se están peleando, cuando el profesor les pregunta quién ha empezado cada uno ve un punto de inicio de la secuencia diferente; quién tenga razón es algo difícil de establecer, puesto que la perspectiva de ambos no responde sino a la forma de comprensión de los hechos de cada uno.

También los padres y los profesores pueden tener diferentes perspectivas sobre la puntuación de la secuencia, y entender de forma distinta el por qué del problema. Lo que sucede es que casi todos los problemas son fruto de la conjunción de diversas causas, no es una sola la que produce un problema. Prueba de ello es que dos sujetos que viven un mismo acontecimiento no siempre reaccionan de la misma forma. Es decir, que otros elementos modulan o alteran la respuesta que damos a los sucesos de la vida, de modo que existen muy diferentes formas de reacción a un mismo suceso, al tiempo que diferentes sucesos pueden producir la misma reacción en los sujetos. Conforme hayan sido las experiencias previas de padres y profesores, y según sus creencias y la cultura del sistema del que forman parte, así dan significado y entienden lo que ocurre.

16.- Actitudes del profesional que facilitan la colaboración con la familia

Si acabamos de analizar algunos aspectos que pueden interferir en la relación entre los padres y los profesores, vamos a desarrollar a continuación algunos aspectos que pueden contribuir a que esta necesaria relación se vea favorecida.

En primer lugar, conviene recordar algo que dijimos al principio de esta ponencia: desde el modelo sistémico, el cambio de uno de los elementos del sistema conlleva cambios en el resto de los elementos. Por ello, el lector podría preguntarse por qué vamos a poner el foco en las actitudes del profesional hacia la familia, si pudiera ser que fueran los padres los que iniciaran esos cambios, que conllevarían el cambio del profesor, es decir, por qué poner la responsabilidad en el profesor, "el balón en su tejado", si se nos permite la expresión. Es perfectamente cierto que el cambio de actitud de los padres traerá consigo el cambio del profesor, y en definitiva del menor, que es el objetivo de todos. Sin embargo, existe diferente nivel de responsabilidad, de acuerdo con el contexto en el que se promueve el cambio: si se desea intervenir en el nivel escolar, son los miembros de este nivel los máximos responsables de propiciar y activar todos los elementos posibles para ese cambio.

Además, considero que existe un motivo de formación y acceso a los recursos que hace que los profesores puedan estar más preparados, en general, para iniciar cambios pensados y reflexionados hacia los padres, que los segundos hacia los primeros. En la tarea educativa los profesores se desenvuelven desde un rol profesional, que implica reciclarse y mejorar el propio desempeño constantemente; mientras que los padres desempeñan un rol exclusivamente personal, que no conlleva ningún tipo de formación habitualmente, con independencia de que algunos padres, en el ejercicio responsable de su papel, busquen aumentar su propia preparación.

Por último, creo en los recursos personales que los educadores tienen para mejorar su tarea educativa. Sólo si nosotros mismos creemos en nuestros propios recursos, podemos ponerlos en marcha. A veces estamos buscando soluciones mágicas, que pareciera deberían venir de fuera, o estamos perdidos buscando *la solución*, olvidando que no es una sola la solución posible, y que cuanto más utilicemos nuestros propios recursos, cada uno los suyos, diferentes de los de la persona de al lado, mejor atinaremos a ayudar al alumno.

Por ello, en este apartado no vamos a dar soluciones concretas, sino a reflexionar sobre actitudes personales que puede potenciar el profesor, y que le pueden ayudar a acercarse a los padres, siguiendo las propuestas de Navarro Góngora que señalamos en la introducción para que el cambio resulte eficaz. Conviene advertir que no siempre todas estas actitudes contribuyen a mejorar la relación con todas las familias, por lo que, si contamos con un buen abanico de posibilidades, será más versátil la posibilidad de conexión y trabajo en común.

Explorar y potenciar los recursos de las familias

Al igual que acabamos de señalar la necesidad de que el profesor considere sus propios recursos, si los padres aprecian que él confía en que tienen recursos y que pueden ponerlos en marcha, ellos mismos los verán. "Hablar de familia competente es una manera de devolver a la familia su competencia en lugar de considerar sus defectos" (Ausloos, 1998, p.33).

Las dificultades de comunicarse y lograr acuerdos con las familias desde la escuela, así como los problemas que se aprecian en muchas de ellas, han ido forjando una creencia entre muchos

educadores de que es casi imposible contar con los padres. De hecho, la vivencia de muchos de ellos así lo demuestra.

Sin embargo, en mi experiencia, he sentido cómo los padres rechazaban ir a hablar con el tutor cuando pensaban que iban a encontrar a alguien que les iba a echar en cara lo que estaban haciendo mal en la educación de sus hijos. De alguna forma, mi impresión es que estos padres cuyos hijos suelen ser fuente de ciertos problemas recurrentes en el centro escolar están saturados: "yo, que no puedo con mi hijo en casa, que me tiene desbordado, encima llego al colegio y me cuentan un montón de problemas ¡! Que lo resuelvan ellos, que para eso están..." expresaba en cierta ocasión la madre de un adolescente con problemas de conducta violenta, al reunirse con la orientadora del centro. Este tipo de sentimiento también puede animar a los padres a defender a sus hijos cuando el tutor les cuenta los problemas que da en el aula, ante la sorpresa del propio tutor, que no entiende cómo la madre o el padre niegan "la evidencia".

Ante todas estas dificultades, existen algunas actitudes del orientador o del tutor que pueden facilitar una colaboración entre ellos y los padres:

a- Pedir ayuda a los padres:

Hemos hablado con anterioridad de los niveles jerárquicos: podemos convocar a los padres para pedirles ayuda. El profesor es el experto en educación, pero los padres son los expertos en su propia familia, son los que mejor conocen a los hijos (incluso aunque nos parezca a veces que no, si tenemos tiempo de hablar con ellos y si tenemos actitudes que eliminan fronteras, nos veremos sorprendidos de lo bien que los conocen; aunque también es cierto que no conocen su conducta en el aula, sino en casa, pero esto no justifica que los descalifiquemos pensando que no los conocen). Así vamos a crear una alianza de expertos, porque necesitamos los dos tipos de expertos.

b- Escuchar a los padres:

¿Y cómo podemos transmitir a los padres que tenemos en cuenta su perspectiva al mismo nivel que la nuestra? Escuchando. Escuchando a la familia. Escuchando su punto de vista. Incorporando su punto de vista a nuestras hipótesis explicativas y teniendo en cuenta su forma de entender la situación a la hora de concretar las propuestas de intervención. En el momento en que los padres se sienten escuchados, es posible la colaboración, porque no temen que las propuestas que se lleven a cabo para el cambio sean incoherentes con su día a día y su realidad.

Un ejemplo real: un niño de 1º E.P. comenzó a presentar problemas en su aprendizaje de lecto-escritura, al tiempo que se quedaba ausente en el aula con mucha frecuencia, con la mirada perdida, completamente distraído. Se llevó a cabo una evaluación por parte del EOEP, que reveló total normalidad en la inteligencia y las habilidades cognitivas del menor. Por tanto, se consideró que quizá una implicación de los padres de veinte minutos diarios de pintar, dibujar, leer cuentos con el niño y dedicarle tiempo podría ayudar a que centrara su atención. En la entrevista que el tutor mantuvo con ellos, se mostraron dispuestos a colaborar, pero la madre acababa de tener su cuarto hijo (éste era el segundo), estaba sin ayuda, sin familia extensa en la ciudad, y por tanto dudaba de su disponibilidad para algo metódico y estable. El padre, por su parte, manifestó que habitualmente llegaba del trabajo entre nueve y media y diez de la noche, y por tanto, también sería difícil que pudiera hacer algo con el niño. El tutor se hizo cargo de la situación, y propuso al padre si podría dedicar a su hijo cinco minutos tres días en semana, incluido el sábado. Éste vio posible esta opción, y así se lo propusieron. Al cabo de veinte días, el pequeño estaba centrado en el aula, ya no se distraía, y retomó su evolución normal en las tareas propias de su curso. El tutor convocó a los padres para decirles que las cosas estaban

mucho mejor, y darles las gracias por su colaboración. Podría haberse sentido molesto o incómodo: "vaya familia, descuidan al chico", "estos padres no paran de poner obstáculos para colaborar", "parece que no quieren nada de lo que les propongo"... pero se hizo cargo de que la situación que los padres ponían de manifiesto era su día a día, y con ello había que contar. Esto provocó que los padres pusieran en marcha sus recursos (¿pocos?) más que suficientes para esta dificultad. Además, el tutor les convocó para comentar los progresos juntos, para agradecerles su esfuerzo (¿pequeño? Seguro que no para esta familia en ese momento).

c- Organizar el tiempo de conversación con los padres

Al hilo de lo que acabamos de comentar, otra de las formas de mostrar a los padres que damos importancia a su participación en el proceso es dedicar tiempo para hablar con ellos. La mayoría de los profesores encuentran un serio problema de tiempos para dedicarlos a entrevistas y otros aspectos relacionados con la educación fuera de la presencia en el aula. Sin embargo, es imprescindible que los centros, los directores y más allá, los legisladores, otorguen la importancia que tiene a estos espacios. No es suficiente con una entrevista trimestral (en los casos en que se respeta), si existe un buen proceso de feedback entre padres y profesores, es posible colaborar. Y una entrevista una vez al trimestre no garantiza los mínimos para este feedback. Y para una adecuada intervención del departamento de orientación también es imprescindible disponer de tiempo de diálogo con los padres y otras personas significativas de la familia, en su caso.

d- Convocar a ambos padres:

Por último, hay un recurso que la mayoría de los profesores no tienen en cuenta, y es el de convocar a ambos padres, y si hay alguien significativo conviviendo con la familia (por ejemplo, una abuela), considerar y evaluar si conviene convocarlo también. Es cierto que a menudo es difícil contar con los padres varones: de una parte, el rol de cuidado y educación de los hijos todavía sigue siendo desempeñado por las madres en un porcentaje mucho mayor que por los padres, lo que hace que habitualmente sólo sean ellas las que acuden a hablar al colegio. Por otra parte, en los trabajos resulta difícil justificar una ausencia por este tipo de motivos. Habrá que hacer lo posible porque: en primer lugar, padre y madre se sientan igualmente convocados, y sientan los dos que les necesitamos, que queremos su ayuda; en segundo lugar, que podamos adaptar el horario en la medida de lo posible (entrevistas al mediodía, a última hora de la jornada escolar); y en tercer lugar, si alguno de los padres no hubiera podido acudir a la entrevista, hemos de hacerle presente a través de la conversación. Para ello serán de gran utilidad las preguntas circulares.

Otorgar a la familia y al menor su papel en el cambio

A veces algunos profesionales sienten la necesidad de demostrar que "las cosas van mejor porque ustedes por fin me han hecho caso". "Si ya se lo decía yo...", "si me hubieran hecho caso antes...", "ay, cuanto tardan algunos en ver cómo son las cosas...". Esto, para la familia, es muy poco interesante, puesto que les impide darse cuenta de que ellos han hecho cosas diferentes, y esto ha traído consigo ciertos logros, por lo que además dificultamos su generalización. El profesional satisface su ego, pero los beneficios del cambio quedan enormemente disminuidos.

También el orientador puede desarrollar ciertas habilidades en relación con el cambio que se va produciendo en las conductas de los niños que facilitan el diálogo con los padres:

a- Ayudar a los padres a detectar las diferencias:

Si los padres pueden relatar al orientador o al profesor lo que han hecho diferente, las distintas dificultades que han tenido a lo largo del proceso y cómo las han ido superando, sus recursos quedan potenciados, de modo que los podrán poner en marcha de forma autónoma con mucha mayor probabilidad. Esto no es una competición que trate de dilucidar quién tenía razón, sino una colaboración necesaria en la que se espera un beneficio fundamentalmente para el menor.

b- No aceptar que se atribuya el cambio a la casualidad o a circunstancias externas:

Resulta muy beneficiosa para el cambio que el profesor o el orientador no acepte que los padres atribuyan el cambio a la casualidad, a acontecimientos externos, etc. "Como ha venido su abuela, estos días ha estado más tranquila", "nosotros no hemos hecho nada, será que está creciendo". No se trata nunca de mentir a los padres, pero seguro que en otras ocasiones, ante circunstancias similares, las conductas de unos y otros no fueron igualmente adecuadas (otras veces, cuando vino la abuela, no estuvo tan tranquila, o en otras ocasiones su crecimiento no ha ido acompañado de mejorías en su conducta). Sólo por el hecho de hablar y de saber que desde el centro escolar se está ayudando a un hijo, los padres pueden iniciar cambios sutiles (a veces simplemente están menos ansiosos, más relajados, por la confianza que vuelven a tener), y estos cambios sutiles ayudan a mejorar la problemática del menor. En la medida en que el profesor pueda ayudar a identificar estos pequeños cambios, el beneficio se potencia y los padres podrán generalizar las mismas estrategias a nuevas situaciones o con otros hijos.

c- Hacer ver y potenciar en los padres su posición superior en el nivel jerárquico familiar.

En la medida en que potenciamos los recursos de los padres y su confianza en estos recursos, contribuimos a que sean más y más capaces de asumir su nivel jerárquico por encima de los hijos. Esto es necesario en aquellas familias en las que el estilo educativo de negligencia o de permisividad ha provocado un vacío de poder y jerarquía, o son los propios hijos los que ostentan el poder ("¿quién tiene el mando de la tele?", pregunta algún terapeuta para conocer quién de verdad decide en la familia...)

d- Poner la atención en el cambio llevado a cabo por el menor.

Algunas veces conviene poner el foco de atención en los cambios que ha llevado a cabo el propio menor, sobre todo cuando los padres tienen pocas expectativas sobre sus capacidades. Son casos en los que los padres, muchas veces por el desánimo tras muchos años de "fracaso" en la educación de sus hijos, otras debido a sus propias experiencias negativas en la infancia y juventud o a su baja autoestima, tienen serias dificultades en reconocer qué de positivo tiene su hijo. Será importante no confrontar estas creencias, sino señalar otros aspectos de la vivencia del menor, como su sufrimiento actual, lo que hemos apreciado de él en el aula, a veces dejándolo ahí comentado, sin más. Esto poco a poco, entre una entrevista y otra, va teniendo su efecto beneficioso para todos.

e- No culpabilizar a los padres de lo que sucede al menor:

Los padres no tienen "la culpa" de lo que ocurre, aunque a menudo están convencidos de que es así o acuden al profesional convencidos de que él está convencido de que es así. En este sentido, conviene trabajar diferenciando responsabilidad de culpa. Ésta última bloquea la colaboración padres-profesionales e incluso muchas veces bloquea la relación afectiva con los hijos.

Economizar el esfuerzo y el tiempo de intervención

a- Diferenciar lo urgente de lo necesario en el cambio:

La mayoría de las intervenciones del orientador con la familia van encaminadas en la dirección de lograr que ciertos patrones de conducta disfuncionales para el niño cambien, permitiendo una respuesta más adaptativa. Este cambio deseamos que se produzca del modo más rápido posible, especialmente en el marco escolar, donde existe cierta urgencia por que las situaciones difíciles mejoren, ya que, por una parte, a veces suponen una alteración del funcionamiento de los niños en el aula; por otra, en el marco escolar el año consta de nueve meses, es decir, se necesita que un niño reaccione en un curso académico para no ver comprometida su progresión escolar.

Sin embargo, no siempre aquello que el orientador aprecia que debe cambiar es lo más fácil de modificar para la familia. Desde una perspectiva sistémica, en toda la secuencia de interacción, cualquier cambio en uno de los eslabones trae consigo cambio en el resto, por lo que a veces es mucho más eficaz y rápido comenzar por cambios aparentemente menos urgentes, que permiten a los padres y al menor confiar en sus recursos, pudiendo abordar más tarde aquellos aspectos que inicialmente parecían resistentes.

Por ejemplo, una profesora recibió en el aula a una niña nueva, que presentaba serios problemas de aprendizaje, de disciplina y de relación con los compañeros. Una vez evaluada por el psicólogo del EOEP, se entrevistó a la madre, quien relató que la niña en casa hacía lo que quería, ella la veía poco tiempo, por el trabajo, y le daba pena regañarla para el poco tiempo que compartían. La madre se había separado del padre de la menor cuando ésta tenía 3 años, y desde entonces dormían juntas en la habitación de matrimonio. De común acuerdo profesora y psicólogo, determinaron que era muy urgente que esta niña tuviera una habitación propia (había dos habitaciones más en la casa). Sin embargo, aunque la madre se mostró de acuerdo cuando le hicieron la propuesta, comenzaron a pasar semanas y no se producía ningún cambio. Percibiendo que probablemente habían incidido en uno de los elementos más difíciles de cambiar para esta familia, el psicólogo y la profesora acordaron con la madre exigir a la hija colaboración en la casa (limpiar, fregar, barrer) y realizar actividades que supusieran ir logrando mayor autonomía para la menor (ir a por el pan, hacer pequeños recados). Ahora sí la madre se sintió capaz de estos cambios que ella consideraba "muy sencillos". Al cabo de dos meses, una vez que fue logrando más autonomía, fueron capaces madre e hija de plantearse separarse de habitación, tarea que llevaron a cabo ahora ya sí de forma sencilla y natural.

b- Neutralidad frente al sistema de creencias de la familia:

Por otra parte, la dirección y el objetivo del cambio deben estar iluminados por el sistema de creencias de la familia, lo cual obliga a una postura de neutralidad para con los padres y sus valores no siempre fácil de mantener, pero necesaria siempre los planteamientos diferentes no resulten perniciosos para el menor, y en cuyo cambio a veces uno se empeña sin éxito posible.

c- No entrar en escaladas simétricas con los padres:

Con frecuencia los profesores saben que es de muy poca utilidad entrar en confrontación y lucha de poder directa con los familiares del menor. Giné (1996) (cit. por Vidal) señala que "el *saber experto* no se puede contraponer con el *saber educativo* de las propias familias y, por tanto, las intervenciones basadas en la autoridad del *conocimiento* tienen poco interés para desarrollar actitudes y expectativas positivas hacia sus hijos de parte de estas familias".

c- Confianza en las posibilidades de cambio:

Los padres rápidamente perciben si el profesional confía o no en las posibilidades de cambio. Se trata de ofrecer una perspectiva realista, que contempla las dificultades, pero que fundamentalmente dé confianza a las personas implicadas en que los problemas pueden mejorar o empeorar menos.

Consideraciones finales

Todas las actitudes que hemos desarrollado en el punto anterior pueden facilitar en gran medida a los profesores la colaboración con las familias. Se trata de actitudes que nacen de la reflexión y del análisis de esos aspectos que, entre otros, dificultan que los padres se sientan escuchados por el sistema escolar.

Evidentemente, siempre existirán excepciones, situaciones en las que por muy diversos motivos, no es posible contar con la colaboración de los padres, e incluso de nadie de la familia. Todas las habilidades que el profesor desarrolle en estos casos para lograr llegar a su alumno y ayudarle en un cambio necesario serán también de suma importancia.

Por otra parte, quizá algún profesional pueda estarse preguntando si colocarse en una posición tan de igual a igual con los padres no pudiera ser negativa para la relación. Lo primero que hay que señalar es que el contexto define quién tiene el poder: si es una intervención escolar, la escuela define la intervención. Cuestiones tan simples como el lugar de reunión, el tiempo de entrevista, el tiempo entre entrevistas, la fórmula para contactar, etc. son propuestas por el centro, y contribuyen, mucho más de lo que aparentemente pueda considerarse, a dejar claro el papel de cada uno. Pero, precisamente desde este poder, el orientador o el profesor pueden elegir establecer este vínculo de colaboración con los padres de igual a igual, para ayudar al menor cuando lo precise. Sabiendo lo necesario que es estar juntos en esta tarea, es el orientador el que decide con qué herramientas se va a trabajar, herramientas de colaboración, de respeto mutuo, de aprecio de las capacidades del otro.

En este sentido, la experiencia en el trabajo con las familias nos muestra que, cuando el profesional reconoce a los padres (en su nivel jerárquico y en sus capacidades), los padres se muestran mucho más dispuestos a reconocer al profesional. Son muy pocos los que mantienen la descalificación o el rechazo a colaborar.

En este último grupo, es frecuente encontrar familias muy desestructuradas y con gran volumen de problemática, o familias que se han visto sometidas a una historia larga de maltrato institucional (Barudy, 1998). En el primero de los casos, el centro ha de estar atento a pedir ayuda por los cauces adecuados a los EOEPs o al gabinete de orientación, quienes con mucha frecuencia optarán por derivar el caso para una intervención clínica o social más específica, según el caso. En el segundo de los casos, encontramos familias cuyo recorrido responde a continuas descalificaciones hacia los padres por parte de los diferentes profesionales que les han ido atendiendo. Así, cada nueva intervención (diferentes profesores, orientador, servicios sociales, etc.) han devuelto a los padres la idea de que no son competentes para educar a sus hijos, y cada dificultad ha sido vista por los propios padres como una confirmación de lo que los expertos han dicho de ellos. ¿Cómo van a estar dispuestos a colaborar con otro profesional, si ya saben lo que les van a decir? Y en algunos de estos casos, desgraciadamente, aunque el profesor desde el principio quiera dejar claro que su actitud es de colaboración, ésta ya no es posible.

Por otra parte, conviene señalar que, una vez que los profesores se sienten con capacidad para dialogar y escuchar en profundidad a las familias, es también más sencilla la autocrítica por parte de la propia escuela. Algunas de las dificultades que pueden presentar los sistemas familiares, como coaliciones entre sus miembros, límites demasiado rígidos, o demasiado

difusos, crisis evolutivas, etc. son también aspectos que afectan al sistema escolar en sí mismo. No es objeto de este capítulo ahondar en ellos, pero seguro que los propios centros pueden dar mejor respuesta a las necesidades propias, de sus alumnos y de las familias que conforman la comunidad educativa en la medida en que sean capaces de detenerse a explorarlos.

Parece que hoy como nunca se hace fundamental ayudar a los padres en la tarea educativa. La familia siempre ha sido, y seguirá siendo, principal agente de educación. Es el núcleo de nacimiento y crecimiento del ser humano, y al tiempo, es el primer átomo de la construcción social. Pero a nuestro alrededor encontramos con demasiada frecuencia padres que dudan de esta capacidad educadora. La tarea de profesores y orientadores es muy rica, y en ella, el diálogo con los padres puede convertirse en una fuente de apoyo mutuo de gran valía. Esto ha de ser una garantía importante para la educación en el S. XXI.

17.- La familia y la escuela ante la educación sexual de los niños/as

Aunque todas las personas adultas que se relacionan con niños y niñas hacen, de un modo u otro, educación sexual, es común la reflexión sobre qué personas son las que están realmente autorizadas para hacerlo; y también cuáles son la preparación y los conocimientos necesarios.

¿Familia o Escuela?

Tradicionalmente se ha creído que la familia es el único lugar realmente autorizado para hacer educación sexual. Se ha afirmado además que no todas las familias están preparadas para ello, ya que aquellas que se desvían de la norma imperante pueden dañar la sensibilidad y el desarrollo del niño o de la niña.

Sin embargo, hoy en día, el concepto de familia ha variado mucho confluendo en él muchos tipos de convivencia: familias sólo con padre o sólo con madre, familias que tienen a sus abuelos y abuelas compartiendo la casa, familias constituidas por parejas homosexuales y otras por parejas heterosexuales, etc. Y en todas se pueden hacer educación sexual de calidad, porque en todas se puede crear vínculos afectivos sólidos y sanos que ayuden a las criaturas a crecer con seguridad y confianza.

Asimismo, la información y la educación sexual han pasado de ser una tarea considerada propia del ámbito privado de la familia y del entorno más íntimo, a formar parte también de la vida social, cultural, política y educativa. De tal modo que, hoy en día, se acepta y se considera necesario que la escuela también juegue un papel importante en esta tarea.

De hecho, si consideramos que cada niña y cada niño es un ser sexuado, entenderemos que no se puede quitar la sexualidad al entrar en la escuela y ponérsela al volver a casa, o viceversa. Entenderemos que la sexualidad les acompaña allí donde estén y, por ello, tanto el profesorado como las familias, así como todas aquellas personas adultas que establecen vínculos de algún tipo con niños y niñas, son referentes de gran importancia para su desarrollo sexual y afectivo.

La educación sexual en la escuela y en la familia

Los niños y las niñas establecen sus primeros vínculos en la familia, y suelen recibir de su madre y/o padre una dedicación e implicación muy profunda que difícilmente se vuelve a dar en otros lugares. En el contexto familiar suele ser más fácil la atención a la singularidad de cada una y cada uno.

Los cambios producidos con la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral han dado lugar a una escolarización más temprana, de modo que la escuela suele compartir con la familia los primeros años de su socialización. Se podría decir que, de algún modo, las escuelas infantiles ensanchan el marco familiar y significan hoy en día el lugar por excelencia donde niños y niñas aprenden a socializarse.

Las maestras y maestros cuentan generalmente con más conocimientos teóricos y técnicos relacionados con la educación que las madres y los padres. Son conocimientos que ayudan, pero que carecen de sentido si no se ponen todos los sentidos en la tarea, si el goce no forma parte del intercambio afectivo con los niños y las niñas.

La escucha, la creatividad y la apertura son los elementos que permiten saber qué estrategia es la más adecuada para cada momento y para cada criatura. Sin embargo, cuando la relación se

basa fundamentalmente en los manuales o en las grandes teorías, la relación corre el **riesgo** de convertirse en una técnica, perdiendo su frescura y potencial creativo.

Crear un ambiente afectivo es la base para cualquier tipo de aprendizaje, sea éste realizado en casa o en la escuela. Lo que supone, además, la creación de referentes significativos para el aprendizaje de la expresión de los sentimientos y el intercambio de afectos.

En definitiva, aunque ser madre (o padre) y maestra (o maestro) no es lo mismo, ya que suponen implicaciones y contextos diferentes, los elementos básicos y necesarios para educar la sexualidad de niños y niñas no difieren de un modo claro y preciso entre la escuela y la familia, porque lo que realmente importa es la calidad de la relación que establezcamos en ambos casos.

Colaboración entre familias y escuela

Si aceptamos que la educación sexual es responsabilidad tanto de las familias como de las escuelas, se hace evidente la necesidad de intercambio entre quienes educan en los dos ámbitos, lo que conlleva intentar superar barreras y dificultades que pueden limitar esta comunicación.

Para algunas familias, no es fácil aceptar que en la escuela se trabaje la sexualidad con sus hijos e hijas. Asimismo, para algunas madres y/o padres, hablar de lo que viven sus hijas e hijos en casa no siempre supone una tarea fácil, ya que muchos de sus comportamientos y sufrimientos tienen que ver con determinados acontecimientos **familiares**. Les cuesta ahondar en todo ello, entre otras cosas, porque temen la culpabilización, los posibles reproches o la falta de comprensión por parte del profesorado.

Por otra parte, algunos maestros y maestras no terminan de tener claro que la educación sexual sea realmente una función que les corresponde. Quienes sí lo tienen claro, sienten cierto temor a que las familias interpreten este **trabajo** o cualquier manifestación de afecto hacia sus hijos o hijas como abuso o perversión.

Por todo ello, para que ambas instituciones colaboren entre sí, hace falta crear relaciones de confianza en las que sea posible decir la verdad, nombrar y ahondar en estas dificultades sin negarlas ni esconderlas, y encontrar los modos de colaborar que tengan en **cuenta** los miedos, necesidades y deseos de todos y todas.

Hay actitudes que ayudan a entender nuestras propias dificultades y las del otro o la otra, y a abrir un proceso de comunicación que parta de la confianza y el respeto mutuo. Estas son algunas de ellas:

- La honestidad para contar aquello que se hace y lo que no se hace en la práctica educativa que cada cual desarrolla. Lo que implica preguntarse:
+ ¿estoy en disposición de contar la verdad sobre mis formas de sentir y hacer educación, o temo los riesgos que van implícitos cuando hablo en primera persona?

- La humildad para aceptar las dificultades y miedos (tanto propios como ajenos). Lo que implica preguntarse:

+ ¿estoy en disposición de escuchar los miedos y dificultades ajenos sin enjuiciarlos?;
+ ¿soy capaz de expresar mis miedos y dificultades sin sentir que con ello estoy mostrándome “poco” profesional?;
+ ¿soy capaz de expresar mis miedos y dificultades sin sentir que con ello soy una “mala madre” o un “mal padre”?

- La apertura que permite reconocer que un maestro o una maestra puede aprender de una madre o un padre, y viceversa. Lo que implica preguntarse:
+ ¿estoy en disposición de dejarme dar y de aprender de las experiencias de otras personas que no forman parte de mi familia?;
+ ¿estoy en disposición de dejarme dar y de aprender de las experiencias de otras personas que no son profesionales de la enseñanza?

- Las ganas de facilitar el trabajo de todos y todas poniendo sobre la mesa aquella información y herramientas que se conocen y se consideran útiles. Lo que implica preguntarse:
+¿siento que al dar este tipo de información estoy abriendo un camino para intercambiar saberes o, por el contrario, siento que estoy exponiéndome demasiado?

En las relaciones entre la familia y la escuela, lo importante es que cada cual (sea padre, madre, maestro o maestra) procure entender en cada situación concreta qué es lo que dificulta el desarrollo de estas actitudes, sobre todo aquello que tiene que ver con uno mismo o una misma.

No se trata de buscar culpables, ni de obligarnos a hacer aquello que no nos sale, sino de entender para buscar los modos realmente posibles de transformar aquello que no funciona o funciona mal.

18.- Escuela y familia: una relación necesaria para educar en la diversidad

En los planes de acogida y en los discursos sobre la educación en valores se destaca la importancia de una educación intercultural y de educar en la diversidad. Hay mucho material didáctico sobre el tema y cada vez más propuestas sobre cómo aplicarlo en las aulas. Sin embargo, todavía no llega a todas las aulas debido al hecho de que no forme parte del currículum oficial – incorporarlo, formar al profesorado y trabajar estos temas de manera transversal con el alumnado sería un primer paso importante para promover una acogida positiva.

Pero la diversidad no acaba en la puerta del aula - por lo tanto tampoco el plan de acogida puede limitarse a enfocar la situación dentro del colegio. No debería solamente consistir en un “plan para el nuevo alumnado inmigrante” sino en un proyecto más integral dirigido a toda la comunidad educativa con sus ejes principales: profesorado, alumnado, familia y entorno.

Dentro de dicho proyecto debe reforzarse especialmente **la relación entre escuela y familia** que muchas veces queda olvidada o solamente mencionada sin darle la importancia que realmente tiene para garantizar una acogida lograda, también a largo plazo, y que, además, debería ser un recurso básico en la atención al alumnado recién llegado. A menudo se olvida aprovechar la propia diversidad que tenemos en el mundo escolar y su entorno –la que siempre ha existido con facetas diferentes– para facilitar y promocionar la interculturalidad que sería la consecuencia de un buen plan de acogida.

Conceptos claves para este recurso son la comunicación y la participación. Resulta fundamental ser consciente del sentido original de la palabra latina “comunicar”: relacionarse/ poner en común/ participar; y no eludir responsabilidades dándose por satisfecho con la interpretación actual: informar y transmitir datos.

Un estudio cualitativo sobre la relación entre centros educativos y familias de alumnado inmigrante, así como el análisis de publicaciones relacionadas con el ámbito inmigración - educación han permitido observar una falta de comunicación oportuna y duradera. Según las afirmaciones de los/las informantes (tanto personal de centros educativos y psicopedagogas como madres y padres inmigrantes), la colaboración es mediocre a causa de cuestiones de horario, del idioma, de una inseguridad por parte de las familias debido a su situación social, del desconocimiento de lo que significa la participación, de la reducción del proceso de acogida a una relación unilateral que pretende solamente informar y no recibir informaciones, así como de la falta de interés en participar.

Como consecuencia de esto, pueden surgir problemáticas como una educación contradictoria por mayoritariamente de actividades alternativas como un taller de teatro y su estreno, una escuela de padres y madres para el intercambio, un taller sobre el trato con adolescentes, encuentros informales, etc.

El AMPA (Asociación de Madres y Padres) puede por lo tanto tener un papel clave, creando espacios de relación y un clima de diálogo con el apoyo del profesorado. Pero no se trata sólo de poner a disposición los espacios sino sobre todo de promocionar la participación teniendo siempre en cuenta que no todos/as saben lo que significa participar e ir a una reunión escolar.(*).

No cabe duda que hablando de falta de participación están incluidos/as también las madres y padres autóctonos.

Es aquí donde empieza el intercambio: buscando intereses comunes, conociendo otras formas/ vías de comunicación, más sencillas que una reunión oficial, y recurriendo a los recursos más cercanos – preguntando a la persona de enfrente.

19.- Las familias de los niños autistas y la escuela:

Todos los padres sueñan cosas para sus hijos. Pero cuando descubren que esos sueños a veces no van a ser reales, porque se dan cuenta de que su hijo/a presenta alguna necesidad educativa especial, es importante no decaer y buscar la ayuda necesaria para que, en la medida de lo posible, estos sueños se hagan realidad.

Es importante tener en cuenta el niño/a pequeño tiene mucha fuerza, y con la ayuda, apoyo y la educación apropiada, los sueños para ese hijo/a pueden hacerse realidad.

Ciertamente, las necesidades especiales del bebé pueden ayudar a fijar las metas que guíen sus sueños. Sabiendo por qué algunas metas pueden ser duras de alcanzar, se deben buscar diferentes ayudas que ayuden al niño/a a desarrollarse.

La información sobre cómo el niño/a aprende ayuda a la familia, a los amigos y a los maestros a cuidarlo y enseñarle.

Conocer al bebé hará más fácil para todos trabajar para ayudar a tener fuerzas y juntos satisfacer sus necesidades.

Los sueños para el bebé podrían cambiar con el paso del tiempo. Esto es natural. Los padres y su hijo/a también queréis el cambio. Intentad ser flexibles. Recordar que los sueños pueden convertirse en realidad en la medida en que trabajéis para conseguir los servicios correctos para satisfacer las necesidades especiales de ese hijo/a.

Los padres son los que mejor conocen a su hijo/a y las metas que puede alcanzar. Cuando una meta se alcanza, proponemos una nueva meta a intentar. Los padres deben pensar sobre lo que su hijo/a puede hacer y puede construir con cada éxito logrado. Recordad que incluso el logro más pequeño es algo importante para vuestro hijo y para que os sintáis orgulloso.

El papel de las familias en la educación de los alumnos/as autistas es de enorme relevancia, aunque está condicionado por dos cuestiones fundamentales:

La familia puede ser parte pasiva como núcleo que recibe un “Shock” por lo que ha de desarrollar mecanismos de adaptación y superación de ese estado. Las familias de personas con autismo necesitan de apoyos muy intensos y especializados durante casi toda su vida, aunque éstos se hacen más evidentes en los primeros años de aparición del trastorno. En este sentido destacan dos momentos claves:

- Cuando se sospecha que su hijo/a tiene un problema de comunicación.

- Cuando se confirman las sospechas por parte de un especialista; incluso se ensombrece el panorama al aparecer la palabra “autismo”. Este momento se retarda con demasiada frecuencia en muchos casos, principalmente por la complejidad propia del trastorno, por la escasa formación de los profesionales en este campo.

La asimilación de un trastorno tan grave no es nada fácil, por lo que el apoyo a estas familias supone el respeto a los ritmos de asimilación de cada una. Sin embargo, respetar los ritmos no implica “cruzarse de brazos”, ya que una adecuada comprensión de la situación hará que el niño/a evolucione más favorablemente.

La familia como agente activo tendrá que adaptarse a la situación de su hijo/a y desarrollar estrategias de superación y comprensión del trastorno. Para ello, necesitará la orientación y apoyo de profesionales especializados cuyas líneas básicas de asesoramiento podrán ir encaminadas a lo siguiente:

- Orientaciones para organizar las actividades de la vida diaria, de modo que favorezcan la anticipación y la comunicación.
- Proporcionar información necesaria para que las familias vayan comprendiendo mejor cada día el problema.
- Apoyar la consecución de los objetivos del programa de intervención, sobre todo aquellos destinados a la mejora de la comunicación, la autonomía personal y la autodeterminación.
- Facilitar la adquisición, por parte de los familiares, de las técnicas básicas que ayuden a conseguir los objetos propuestos, especialmente las de modificación de conducta y de las habilidades de comunicación.
- Favorecer los contactos con otras familias afectadas.
- Ofrecer información sobre los apoyos sociales en los casos en los que fuera necesario.
- Ayudarles a construir una visión realista de los trastornos del autismo que favorezca la implicación de las familias sin que se “exalte” demasiado la fantasía.

Adaptación del ambiente familiar:

Los seis puntos principales para adaptar el ambiente familiar son:

- Respetar horarios básicos(levantarse, comer, ...)
- Respetar rutinas diarias y semanales.
- Asignar una actividad central distinta a cada día de la semana (ej: lunes, visita abuelos; martes, cine,...)
- Personalizar las actividades (Ej.: ir siempre al mismo peluquero, al mismo concierto, al mismo médico, etc. Que conozcan el nombre y cuando tengamos que “ir a ellos” le digamos: vamos a visitar a Miguel (peluquero), ya que decirle a un niño/a autista que vamos al peluquero es muy abstracto).
- Implicar a los niños/as en actividades caseras.
- Utilizar ayudas visuales para participar: agendas.

Efectos de un hijo/a con autismo en la familia.

· La respuesta a la crisis (respuesta o reacción a la crisis que supone tener un hijo/a con autismo). Estudios: normalmente la consecuencia más evidente es el estrés que se produce en la familia que puede variar a lo largo del tiempo.

· Estrés: ver si este estrés es más grave o intenso que el de padres que tienen hijos/as con otros trastornos (Síndrome de Down, discapacidad psíquica...): se observó que en padres de autistas es más grave el estrés.

Los motivos se deben a que los padres de los niños/as síndrome de down saben desde el primer momento que lo tienen y saben muchas cosas sobre su hijo/a con esas características. El niño/a autista en principio es normal: a los 2 meses aguanta la cabeza, a los 7 meses se sienta sin apoyos, a los 12 meses anda, con un año se observa que el niño/a es algo aislado, sonríe poco y a los 17 o 18 meses llama mucho la atención el que no responde al lenguaje y habla muy poco. Los pediatras confunden frecuentemente retraso simple del lenguaje con autismo.

Los padres se encuentran muy desorientados y ello incrementa su estrés. A mayor gravedad del autismo, mayor es el estrés de los padres. A menor coeficiente intelectual de hijo/a mayor es el estrés de los padres.

En los padres los niveles de estrés aumentan cuando el hijo/a es adolescente y adulto. En las madres no varía el nivel de estrés con la edad del hijo/a.

Las madres que trabajan fuera del hogar hacen que sus niveles de estrés sean menores.

El apoyo que proporcionan las personas cercanas a la familia sin contrato hace que se reduzca el nivel de estrés familiar.

El apoyo que proporcionan personas individuales, entidades, asociaciones, ejerciendo su apoyo hacia las familias también hacen que disminuya el estrés familiar.

La explicación a esta bajad de los niveles de estrés, tanto de un tipo de apoyo como en otro, es que la familia es consciente de que ante un problema que pueda surgir, su hijo/a queda atendido; solamente el hecho de saberlo, sin tener que llegar a utilizarlo nunca hace bajar el estrés.

Atención a las familias:

Los padres necesitan servicios de atención y tratamiento, servicios de apoyo familiar, apoyo terapéutico (puede ser necesario dependiendo de cada caso en particular, algunos si necesitan apoyo de este tipo, para superar determinadas etapas, aceptación del hijo/a autista...). Las familias deben disponer de verdaderas redes de servicio para dar respuesta a todas sus necesidades, ya que el /la autista precisa de un tratamiento pluridisciplinar.

En cuanto al diagnóstico hay que señalar que se retrasa injustificadamente. No es aconsejable dar un diagnóstico antes de los 2 o 2 años y medios. Si se hace un diagnóstico y se cree que el niño/a padece autismo, hay que decirlo a los padres para comenzar el tratamiento.

Se hace una descripción de cada caso en particular como: aspectos más graves, aspectos menos graves, nivel cognitivo y cuales están preservados.

Hay que tener en cuenta que el autismo es un trastorno crónico que no se cura.

A las familias de estos niños/as hay que dar un apoyo psicológico para ello habrá que analizar las características de niño/a, sus problemas de conducta y como afectan a la familia, habrá que conocer los recursos de las familias y la percepción de la familia acerca del problema que es fundamental para desarrollar programas de actuación.

El psiquiatra de niños además de tratar al niño/a puede ayudar a la familia a resolver el estrés; por ejemplo, puede ayudar a los hermanitos, que se sienten ignorados por el cuidado que requiere el niño/a autista, o que se sienten abochornados si traen amiguitos a la casa. El psiquiatra de niños/as puede ayudar a los padres a resolver los problemas emocionales que surgen como resultado de vivir con un niño/a autista y orientarlos de manera que puedan crear un ambiente favorable para el desarrollo y la enseñanza del niño/a.

Bibliografía:

- Ausloos, G. (1995). *Las capacidades de la familia*. Barcelona: Herder
- Ausubel D. P. Novak, J. D. Hanesian H. (1996). *Psicología Educativa*. Paidós Educador.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar
- Beltrán, J. (1995). Modelo de profesor. Congreso Nacional sobre orientación y evaluación educativa. La Coruña 18- 20 de abril 1995. Ponencia.
- Buendía, L. (1995). La formación profesional del profesorado. Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa. La Coruña 18- 20 de abril. Ponencia.
- Cagigal, V. (2001). "Evaluación de la estructura, organización y relaciones familiares." En J. C. Torre Puente (Ed.). *Orientación familiar en contextos escolares*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Coll Salvador, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas.
- Cunningham C, Davis H.(1988): Trabajar con los padres. Marcos de colaboración. Madrid: MEC/Siglo XXI.
- Chazarra, Antonio y Nieto, Concepción: "Educación, participación y democracia". En Temas de Escuelas de Padres y Madres nº 8. CEAPA
- Dowling, E. y Osborne, E. (Comps.) (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós
- Ellis, A. (1981) Manual de Terapia Racional-Emotiva. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fishman, H.C. (1990). *Tratamiento de Adolescentes con problemas*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- Frith, Uta(1995): Autismo. Madrid: Alianza Editorial.
- Happé, Francesca(1998): Introducción al autismo. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Rodríguez, Juana M^a(1996): Propuesta Curricular en el área de la comunicación y representación para alumnos con trastornos en la comunicación. Madrid: CIDE.
- Palacios, J., Lera, M.J. y Moreno, M.C.(1994): Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: Escala HOME y ECCES. Infancia y Aprendizaje.
- Rivière Gómez, Ángel(2001): Orientaciones para la intervención Educativa. Madrid: Editorial Trotta.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Obras Escogidas*, Tomo II, Editorial Visor.
- Wing, Lorna y otros (1982): Autismo Infantil. Aspectos médicos y educativos. Madrid: Santillana

Sobre la autora

Inmaculada Jiménez León es Diplomatura Ciencias de la Educación. Educación Especial. Escuela de Magisterios Cardenal Spinola, 2002.



Formación no Reglada:

Braille. ONCE. Duración 15 horas. 2001.

La Práctica Psicomotriz. Fundación Icse. Duración 30 horas. 2001.

Socorrismo y Primeros Auxilios. El Excmo. Ayuntamiento de Mairena del Alcor. Duración 20 horas. 2001.

Prevención de Malos Tratos y Abusos Sexuales a Menores para Profesionales. Fundación Radio ECCA- Andalucía. Duración 60 horas. 2002.

Atención a la Diversidad. Fundación Radio ECCA- Andalucía. Duración 60 horas. 2002.

El Tutor, la Tutoría y la Acción Tutorial en la Reforma Educativa. Central Sindical Independiente y de Funcionarios. Duración 60 horas. 2002.

Aspectos Biológicos, Evolutivos y Psicosociales de la Educación Sexual. Asociación para la Formación y el Empleo. Duración 90 horas. 2003.

Evaluación e Intervención en el Lenguaje Oral Infantil. Carpe Diem. Duración 80 horas. 2003.

Declaración Eclesiástica de Idoneidad. Conferencia Episcopal Española. 2003.

El Autismo y la Hiperactividad: La Antítesis de los Trastornos Infantiles. Universitas. Duración 120 horas.

La Organización y Resolución de Conflictos en el Aula. Universitas. Duración 120 horas. 2004.

La Docencia y la Eficacia: Factores Psicológicos, Pedagógicos, Didácticos y Organizativos. Universitas. Duración 120 horas. 2004.

Tripulante de cabina de pasajeros. Centro de Estudios Aeronáuticos de Andalucía. 2006.

Lenguaje de signos. Centro de Integración de Sordos y oyentes. Duración 150 horas. 2006.