

CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS  
FUNDACIÓN SANTA MARÍA - UNIVERSIDAD DE VIGO  
Ourense, 6 de mayo de 2003.

**LA RELACIÓN FAMILIA - ESCUELA:  
UN ENTRAMADO DE CRECIMIENTO HOY**

**Virginia Cagigal de Gregorio  
Profesora de la Universidad Pontificia Comillas**

**1- Introducción**

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.

Sin embargo, en el momento en el que la humanidad se está abriendo paso en este S.XXI, existen diversos aspectos que dificultan la comprensión entre padres y educadores, dificultad que redundará de modo no positivo en la educación:

- Falta de referencia en la tarea educativa en las actuales generaciones, debido al cambio social rápido. En el último tercio del siglo XX se produjo una ruptura con los modelos educativos anteriores, de corte fundamentalmente autoritario, que no fue sucedida de una claridad en los nuevos modelos de educación. Tanto la escuela como los padres, y yo diría que

fundamentalmente éstos, se han visto en ciertos momentos desconcertados ante propuestas muy diferentes, guiadas por modelos educativos a veces contradictorios entre sí; con cierta frecuencia hemos asistido al hecho de que, en diversas familias y en diversos centros escolares, el antiguo modelo autoritario se ha visto eliminado, pero al no haber un claro modelo sustitutorio, las figuras de autoridad se han visto zarandeadas entre corrientes de opinión pública, uso del sentido común, ausencia de criterio estable, etc.

- Equiparación de valores muy diferentes en la sociedad, lo cual favorece en los padres y en las escuelas bien la renuncia a los valores propios o a las propias señas de identidad, bien al desánimo puesto que se considera que es demasiado difícil educar en valores que a veces se perciben a contracorriente de la generalidad.
- La lectura que nuestra sociedad suele hacer de la crisis como fracaso. La crisis forma parte del desarrollo, de la misma vida, y que en una familia se produzcan situaciones que la hacen tambalearse o que en el centro escolar se presenten dificultades no es algo negativo en sí mismo. La crisis también es una oportunidad para crecer, para dar nuevos pasos en el proceso de ser persona, y ayuda a la reflexión y a la puesta en marcha de nuevas formas de actuación e intervención.
- Desarrollo de una exigencia sobre las habilidades educadoras de los padres y de los maestros, que pone el énfasis en lo bien que todos ellos deberían llevar a cabo su tarea educativa. Esto, por una parte, ha supuesto un gran avance en el conocimiento de cuáles son las actitudes de los padres y de los profesores que favorecen un desarrollo emocional estable para los niños, pero por otra, conlleva el riesgo de centrar la atención casi exclusivamente en las carencias de padres y profesores, en lugar de acentuar las intervenciones que sí están resultado adecuadas para el desarrollo del niño.

Estos son algunos de los aspectos que han contribuido al actual "divorcio" entre la familia y la escuela. Ambos sistemas, aunque con gran frecuencia comparten los objetivos básicos sobre la educación de los menores, se ven implicados muchas veces

en culpabilizaciones recíprocas y en rivalidades. Habitualmente, cuando existe un problema en el desempeño escolar (problema ya sea de conducta o de aprendizaje), la familia y la escuela suelen adoptar una de estas tres posiciones (Dowling, 1996):

1. La familia considera que es responsabilidad del colegio el hecho de que su niño presente problemas. Esperan entonces que el profesor lleve a cabo las consiguientes actuaciones o cambios que permitan que su hijo deje de ser un "niño problemático".
2. El profesor (y el colegio, habitualmente) consideran que los problemas que presenta el niño son fruto de la problemática familiar, y que con una familia en tales circunstancias poco o nada puede producir cambio en el menor.
3. Los padres y profesores se "unen" al considerar que el problema es de tipo intrapsíquico (problema de personalidad, de temperamento, de carácter, etc.), el problema lo tiene el niño, y poco se puede hacer, salvo intervenciones estrictamente individuales.

En cualquiera de estas tres situaciones, el resultado es que el menor queda en una posición que técnicamente llamaremos de triangulación: el niño es un vértice del triángulo formado por el sistema familiar - sistema escolar - niño.

En los dos primero casos se producirá, casi con certeza, un conflicto de lealtades, en el que familia y escuela pueden entrar en pugna por demostrarse uno a otro que llevan la razón. Esto puede traer consigo descalificaciones, incongruencias, o incluso agresiones (por suerte, en mucha menor frecuencia). Y siempre conlleva falta de coherencia y desconcierto para el menor. Además, puede aparecer un efecto colateral, en el que, en un caso el profesor y en otro los padres, se sienten culpabilizados por los miembros del otro sistema (a veces también por los miembros del propio sistema, como puede ser la descalificación de parte de los compañeros del claustro). La culpa hace más difícil que las personas pongan en marcha sus propios recursos, y que aprecien los recursos que los demás pueden ofrecer. Por último, en algún caso el niño puede verse enredado en la búsqueda por parte de padres o de profesores de coaliciones que permitan que el otro quede aislado o sea rechazado por el propio menor. No hace falta

insistir en la gravedad de esta maniobra para su desempeño escolar e incluso para su desarrollo.

En el tercer caso, el control sobre la situación se pierde, puesto que al comprender los problemas como fruto de la realidad intrapsíquica del menor, con frecuencia con una perspectiva hereditarista, y habitualmente ubicando la problemática exclusivamente en el interior del individuo, difícilmente se puede acceder al cambio. Además se pierde de perspectiva que toda conducta de un ser humano está siendo afectada por y a su vez afecta a los seres humanos de su entorno. Padres y profesores coinciden en su evaluación de la situación, pero el menor queda a merced de una realidad concebida estáticamente, perspectiva que además conlleva muy pocas expectativas para el cambio.

Si tomamos como modelo de comprensión de la relación entre la familia y la escuela la perspectiva sistémica, entenderemos que el problema que surge en el niño no es de naturaleza exclusivamente intrapsíquica, sino que existen importantes aspectos relacionales (secuencias interactivas, conductas de los diferentes miembros del sistema, transacciones en el sistema y de éste con otros sistemas) que facilitan el mantenimiento de esta disfuncionalidad en el niño.

Continuando el abordaje desde este mismo modelo, se entiende que cuando se produce un cambio en algún elemento del sistema, se producen cambios en el resto de los elementos. Por tanto, el cambio que se espera desde el modelo sistémico no es de naturaleza intrapsíquica, ni siquiera de tipo comportamental en el propio individuo, sino que se trata de un cambio en el modo de funcionar del sistema o del grupo, en donde los diferentes roles en la relación pasan a ser desempeñados por diferentes personas (cambio de primer orden) o se cambian los roles, para desempeñar unos diferentes y más funcionales en la situación actual (cambio de segundo orden).

El paradigma sistémico estuvo ligado inicialmente al estudio de los sistemas familiares, pero más tarde fue abriendo su campo de análisis y aplicación a otros sistemas, entre ellos el escolar. No obstante, así como en el trabajo con el sistema familiar enseguida se produjeron innovaciones en la intervención que resultaron realmente útiles y supusieron un avance muy importante para la evolución de los

pacientes con problemas psíquicos, en el marco escolar su desarrollo ha sido mucho más irregular, y no se ha concretado en general en propuestas tan conocidas y ampliamente utilizadas (Osborne, 1996). Sin embargo, desde una perspectiva de intervención escolar, existen diferentes variables del funcionamiento de la familia del alumno interesantes de conocer para poder adecuar en mayor medida las intervenciones en la escuela y para mejorar la colaboración entre los padres y los profesores en éstas (Cagigal, 2001).

Nuestro objetivo hoy será centrarnos en el análisis de las relaciones entre la familia y la escuela, y desgranar algunos de los aspectos básicos que facilitan la relación entre estos dos sistemas que, como ya hemos comentado, son fundamentales en el desarrollo del niño. Guevara Niebla (2001) señala la importancia de lograr un trabajo conjunto familia-escuela especialmente en nuestra época, dado que: 1- El nivel de desempeño curricular ha descendido en los últimos tiempos; 2- Existen nuevas influencias alternativas a la educación familiar en el desarrollo del niño, especialmente la televisión; y 3- Se ha producido un incremento de menores que presentan alteraciones emocionales.

Por todo ello, se hace necesario el encuentro entre los profesores y los padres de los menores, de modo que sea posible buscar una colaboración conjunta y diferenciada, en la que desde cada sistema se pueda dar una respuesta que permita al niño sacar lo mejor de sí mismo y cambiar cuando el sentido de su marcha no resulta conveniente para su desarrollo.

Tal como señala Navarro Góngora (1992), para que el cambio sea eficaz ha de estar fundamentado en:

- Promoción de recursos: el sistema tiene los recursos, el proceso de intervención los redescubre.
- Cambio de lugar de control del cambio: se trata de que los cambios aparezcan originados desde el sistema, o con un papel fundamental de éste en su desarrollo.
- Economía de esfuerzo: evitar sufrimientos innecesarios, que la intervención sea lo más breve posible.

Por supuesto, será tarea de los EOEPs o de los orientadores de los centros intervenir cuando se requiera una cualificación en función de la gravedad del caso, pero es necesario que todo profesor pueda contar con la colaboración de las familias en diferentes momentos del proceso educativo.

A continuación vamos a detenernos a analizar algunos de los aspectos que pueden dificultar esta relación, para ofrecer más tarde varias ideas que pueden ayudar a activar la comunicación y el encuentro entre padres y profesores.

## **2- 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.

### **2.1. 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:

a- *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.

b- *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.

c- *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?

## **2.2. 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:

*a- 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.

### **2.3. 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 fundamente no explícito incluso ni para el propio sujeto muy profundamente arraigado (creencias transgeneracionales, mitos familiares o escolares, etc.).

## **2.4. 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.

### **3- 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.

### **3.1. 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.

### 3.2. 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.

### **3.3. 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.

#### **4- 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 ayudarlo 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.

### **Referencias bibliográficas**

- Ausloos, G. (1995). *Las capacidades de la familia*. Barcelona: Herder
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En I.I. Brooks-Gunn; R.L. Learner y A.D. Petersen (Eds.). *The encyclopedia of adolescence*. Nueva York: Garland.
- 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.
- 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.
- Guevara Niebla, G. (2001). *Familia-Escuela: un puente indispensable*. On line: <http://serpiente.dgsca.unam.mx/2001/1996/ene96/05.gif>
- Navarro Góngora, J. (1992). *Técnicas y programas en terapia familiar*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial