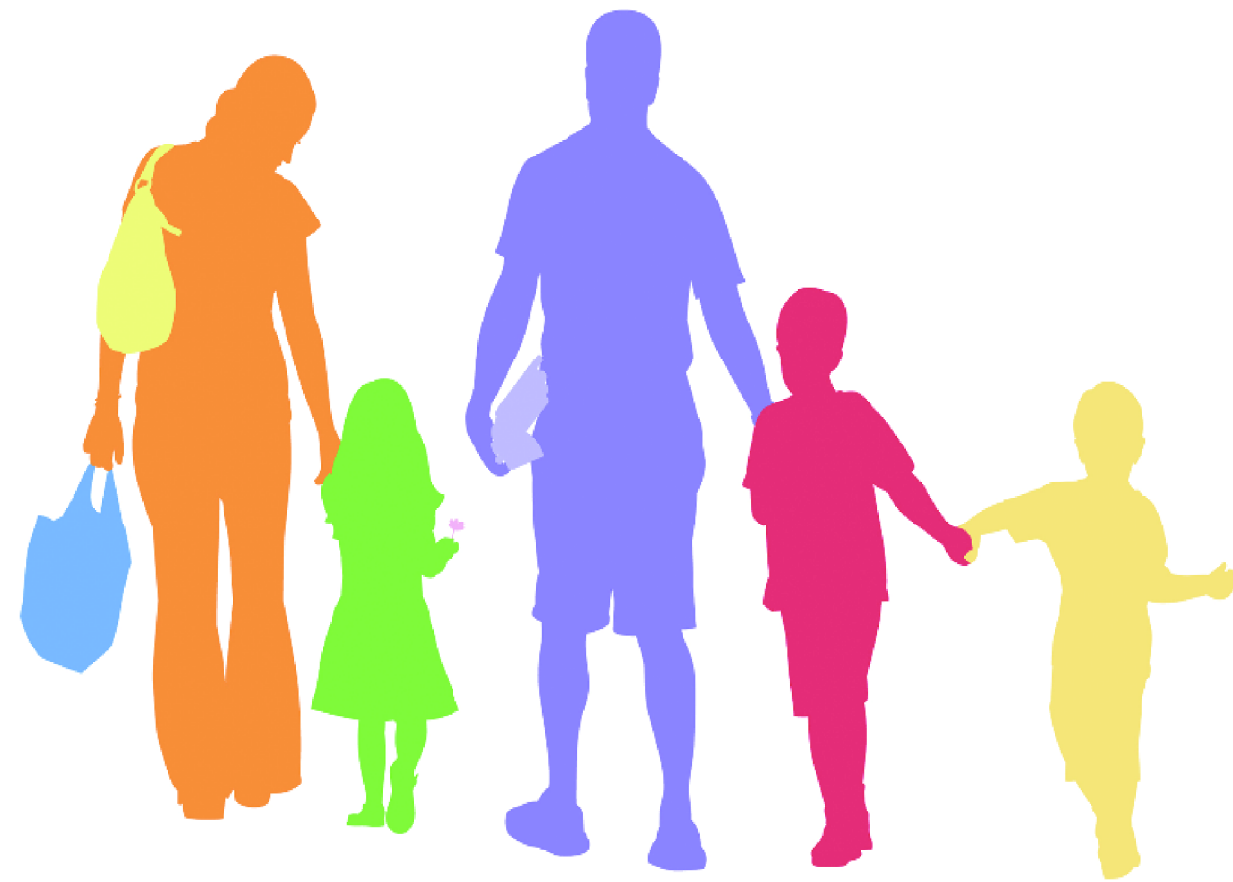


Educación

Educación

La orientación familiar en el ámbito escolar Virginia Cagigal de Gregorio (coord.)



OBRA SOCIAL CAJA MADRID  
T. 902 13 13 60 · www.obrasocialcajamadrid.es

OBRA SOCIAL

## La orientación familiar en el ámbito escolar

La experiencia del Centro Padre Piquer  
Virginia Cagigal de Gregorio (coordinadora)





# LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La creación de centros de atención  
a familias en los centros educativos a  
partir de la experiencia del  
CAF Padre Piquer



Virginia Cagigal de Gregorio  
(Coordinadora)

# LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La creación de centros de atención  
a familias en los centros educativos a  
partir de la experiencia del  
CAF Padre Piquer



© 2009 OBRA SOCIAL CAJA MADRID  
© 2009 UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS

ISBN: 978-84-8468-260-8

Depósito Legal:

Impreso por el Centro Especial de Empleo Ponce de León

Reservados todos los derechos. Queda totalmente prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier sistema de almacenamiento o recuperación de información, sin permiso escrito de la Obra Social Caja de Madrid.







# ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	11
PRÓLOGO.....	13
INTRODUCCIÓN.....	15
1ª Parte. LA INTERACCIÓN FAMILIA-COLEGIO Y LA INTERVENCIÓN FAMILIAR	
Capítulo 1: El pensamiento sistémico en el contexto escolar.....	21
<i>Virginia Cagigal de Gregorio</i>	
Capítulo 2: Las familias actuales y su relación con los centros escolares.....	41
<i>Mar Muñoz Alegre</i>	
Capítulo 3: Los problemas de conducta: de la familia a la escuela.....	53
<i>Gonzalo Aza Blanc</i>	
Capítulo 4: La influencia del grado de competencia familiar en el desarrollo educativo del niño .....	63
<i>Araceli Galán Martín</i>	
Capítulo 5: Planos, mapas y territorio en el ámbito escolar: trabajar con y para el otro.....	79
<i>Gabriel Dávalos Picazo</i>	
2ª parte. LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE ATENCIÓN A FAMILIAS PADRE PIQUER	
Capítulo 6: El sentido de un Centro de Atención Familiar en un Centro educativo de la Compañía de Jesús.....	103
<i>Salomé Adroher Biosca y Pablo Guerrero Rodríguez, S. J.</i>	
Capítulo 7: Los retos de poner en marcha un Centro de Atención a Familias en un Colegio. La experiencia de colaboración entre el Centro de Formación Padre Piquer y el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.....	113
<i>Juan Pedro Núñez Partido</i>	
Capítulo 8: Orientación, terapia y mediación familiar: delimitar fronteras, una difícil tarea .....	125
<i>Gabriel Dávalos, Santiago Miranzo y Virginia Cagigal</i>	
Capítulo 9: Los beneficios de la intervención con las familias en el funcionamiento del centro escolar.....	141
<i>Paloma Arias Rodríguez</i>	
Capítulo 10: La experiencia del CAF Padre Piquer desde sus protagonistas: la mirada de los profesionales, el Departamento de Orientación, los profesores y los alumnos.....	153
Anexo 1: Protocolo de derivación del Departamento de Orientación al Centro de Atención a las Familias.	
Anexo 2: Protocolo de Diagnóstico y Derivación de casos por el Centro de Atención a Familias.	



## PRESENTACIÓN

La razón de ser de la educación en el Centro de Formación Padre Piquer<sup>1</sup> es favorecer el crecimiento global de la persona, fundamentada en la opción y el compromiso con los valores derivados del Evangelio:

- Formar personas compasivas, conscientes y competentes, contando para esta labor con el compromiso de las familias.
- La Atención a la Diversidad, en su dimensión Espiritual, Sociocultural y Académica.
- Como Obra Social, una especial atención por los más desfavorecidos de nuestra sociedad, cada vez más plural y heterogénea, como consecuencia de la afluencia cada vez mayor de personas de otros países más pobres.

Como centro educativo somos conscientes de que, en la actualidad, la familia se encuentra ante muy diversas situaciones de suficiente importancia como para afectar a su bienestar y al equilibrio social y psicológico de sus miembros. Y no es extraño que ante estas situaciones, problemas o crisis, los distintos miembros de la familia se encuentren en muchas ocasiones sin saber qué hacer o a quién acudir. En muchas ocasiones, el centro escolar es el primero en detectar estos problemas que los hijos suelen manifestar en sus comportamientos o en sus resultados académicos. Por este motivo, es también el centro escolar el primero en intentar asesorar a las familias y tratar de buscar respuestas juntos.

La Escuela, como institución, siempre ha atraído la atención de la sociedad y ha provocado la reflexión y puesta en marcha de iniciativas destinadas a aportar nuevos enfoques para mejorar el trabajo educativo y, en consecuencia de la sociedad. Es evidente que en este proceso, alumnos y profesores son agentes esenciales, pero no menos importantes lo son las familias, a cuyo cargo está la educación más básica e inmediata, estructura esencial sobre la que se construye la labor educativa del colegio.

La experiencia que se presenta en este libro recoge una de estas inquietudes: la que nace de la colaboración del Centro de Formación Padre Piquer, nuestro

---

1 El Centro de Formación Padre Piquer, declarado Obra Benéfico-Docente el 1 de junio de 1964, es un centro integrado, privado y concertado, en el que se ofertan las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior. Es propiedad de la Obra Social de Caja Madrid y dirigido por la Compañía de Jesús y como tal, inspira su vida y acción educativa en la experiencia personal de Ignacio de Loyola en relación con el mundo de hoy.

centro, y de una institución universitaria como el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas con el fin de mejorar la relación familia-escuela, facilitando por un lado, un servicio gratuito de atención integral a las mismas que recoja asesoramiento educativo, asesoramiento familiar, terapia familiar e individual y resolución de conflictos a través de la mediación y por otro, la formación permanente del profesorado del centro en técnicas y estrategias de comunicación que mejoren la competencia personal de aquellos en quienes las familias depositan su confianza. Se consiguen así dos importantes retos: mejorar la calidad del sistema educativo y lograr que las familias mejoren sus recursos para ejercer su función pedagógica.

Por este motivo es para mí un honor presentar y agradecer el trabajo de todos los profesionales que a lo largo de estos diez años han puesto su conocimiento, sensibilidad y experiencia al servicio de nuestros alumnos, familias y equipos de profesores. El resultado es un trabajo de una gran calidad. También quiero destacar la labor de coordinación e impulso del Instituto Universitario de la Familia y el apoyo imprescindible de la Obra Social de Caja Madrid.

Creo que la experiencia del C.A.F. abre una nueva puerta al trabajo de los orientadores y educadores que se afanan en el contexto escolar. Estoy convencido de que su aportación innovadora supone un nuevo paso que, quienes se beneficien de él, sabrán agradecer.

*José M<sup>a</sup> Picazo Sanz*  
*Director*  
*Centro de Formación Padre Piquer*

## PRÓLOGO

El Instituto Universitario de la Familia (IUF) que actualmente dirijo, fue creado por la Junta de Gobierno de la Universidad en su sesión del día 6 de marzo de 1984 y tiene una naturaleza y finalidad múltiple y complementaria. Como señala su Reglamento es un Instituto interfacultativo cuyos fines son la enseñanza, la investigación, el asesoramiento y la reflexión pública de todos aquellos temas que afectan a la familia.

El asesoramiento y el acompañamiento a la familia han sido, como acabo de señalar, dos de las motivaciones del IUF, y en esta línea muchas han sido las iniciativas puestas en marcha con dicho fin.

En el año 2000, la Universidad, a través del IUF, y el Centro de Formación Padre Piquer firman un Convenio de colaboración para crear un Centro de Apoyo para la Familia (CAF). En este sentido, el CAF de Piquer ha prestado desde su creación un servicio de alto interés educativo-preventivo, de orientación y terapéutico en coordinación con el Departamento de Orientación del propio colegio. Es, además, un escenario idóneo para la investigación en el ámbito familiar y escolar de cara a diseñar programas de intervención con y para las familias dentro del contexto escolar.

El objetivo general del servicio es como se señala en el Convenio “desarrollar una verdadera formación integral de los alumnos que contemple su dimensión humana, que sea sensible a sus problemas personales, sociales y familiares; y que les ofrezca a ellos y sus familias apoyo y ayuda eficaz para enfrentarse a dichos problemas y para madurar como personas”.

Impulsar la investigación en temas relacionados con la problemática familiar es también uno de los fines del IUF. El CAF nace con una clara vocación social que trata de rentabilizar al máximo los recursos humanos y técnicos disponibles en la Universidad y beneficiar con ello al mayor número de personas posible. Por otro lado, se pretende mantener un grado de excelencia en la calidad del servicio que lo convierta en un instrumento verdaderamente útil y eficaz en la intervención con familias en el contexto escolar. Ambas pretensiones quedan plenamente satisfechas y es necesario también abrir una línea de investigación científica, objetiva y rigurosa. La publicación que ahora presento supone para mí una satisfacción muy grande, pues con esta obra se garantiza el acceso a otros profesionales e instituciones a las conclusiones que la experiencia de nuestro CAF ha generando a lo largo de los años.

Vaya por delante mi agradecimiento a la Prof. Dra. Virginia Cagigal que ha dirigido este trabajo y que recibió el encargo con entusiasmo y profesionalidad. También a todos los que han intervenido tanto en el proyecto del CAF, como en la realización de este libro. Y por supuesto a la ayuda que nos presta la Obra Social de Caja Madrid, sin cuyo apoyo no podríamos haber seguido adelante.

*M<sup>a</sup> Isabel Álvarez Vélez  
Directora del IUF*

## INTRODUCCIÓN

Virginia Cagigal de Gregorio

En la actualidad cada vez existe una mayor conciencia de la importancia de las relaciones entre la familia y el centro escolar. Ambos son los principales sistemas de referencia para el desarrollo de la persona, de modo que, aunque el papel fundamental para el crecimiento del individuo es el de la familia, en la creciente complejidad social es cada vez más importante que existan cauces de relación entre padres y profesores que favorezcan una perspectiva unitaria sobre el niño y que contribuyan a su evolución de la forma más coordinada posible.

Si habitualmente no resulta fácil la relación entre los profesores y los padres, esto es todavía más complejo cuando los menores presentan, además, problemas de conducta o emocionales. Cuando un chico o una chica se comportan de modo inadecuado, enseguida son señalados en el sistema escolar, y fácilmente van siendo más atraídos por conductas marginales; otras veces no es una conducta llamativa lo que hace saltar la alarma, sino el estado emocional de aislamiento, quejas somáticas o ansiedad y depresión, lo que en muchos casos desborda al maestro o al profesor, conscientes de que no cuentan con las herramientas para abordar estas dificultades.

En todos los casos es muy importante una adecuada relación padres – profesores, pero especialmente cuando los alumnos tienen necesidades educativas especiales, lo que requiere una actuación consensuada, puesto que, además, muchas veces van a llevar al extremo la capacidad de aguante y de serenidad de los padres y de los profesores.

Partiendo de esta conciencia, y tratando a su vez de crear un centro de atención familiar que posibilitara la máxima cualificación de profesionales de la orientación y la mediación familiar, el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas, con la Profesora Dra. Salomé Adroher al frente y el Profesor Dr. Juan Pedro Núñez como subdirector crearon y diseñaron un Centro de Atención Familiar (CAF), que, tras varios intentos por consolidarse y diversas peregrinaciones, dio con la apertura de mirada y la disposición a atender de forma integral a las necesidades de los alumnos de los profesionales del Centro de Formación Padre Piquer, Centro de la Obra Social Caja Madrid dirigido por la Compañía de Jesús. En aquel momento, el P. Francisco López Acedo era su Director, y el Responsable del Departamento de Orientación, el Profesor Dr. Vicente Hernández, fue el gran impulsor del CAF desde dentro del colegio, ya que en seguida vio en este servicio una gran posibilidad de apoyo a alumnos con dificultades específicas vinculadas a los problemas relacionales en la familia o cuyas familias podían ser contactadas para trabajar y ayudar a

resolver la situación. Todo ello fue apoyado por la propia Compañía de Jesús y en especial por el Provincial de Toledo en aquel momento, el P. Alfredo Verdoy. En seguida llegó el apoyo económico de Obra Social Caja Madrid para la creación del CAF, sin el cual el proyecto no hubiera podido consolidarse como una realidad estable.

Podemos decir que fue una gesta de visionarios: apenas existen iniciativas similares en toda Europa, tan sólo alguna experiencia similar en Gran Bretaña (Dowling y Osborne, 1996) y, sin embargo, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que se trata de un tipo de servicio de gran valor para padres, alumnos y profesores, que logra ayudar en un contexto “natural y cercano” para los alumnos y para sus familias en problemas de muy diversa índole, que hubieran requerido de derivaciones que no siempre culminan con éxito, por abandono de las propias familias, porque el problema no reviste el nivel de gravedad necesario para ser atendido en ciertos servicios (tales como Salud Mental) lo que impide un abordaje precoz, o bien por las dificultades económicas de las familias para acceder a un profesional privado.

Los primeros profesionales que comenzaron el trabajo en el CAF (Juan Pedro Núñez, Gabriel Dávalos, Santiago Miranzo, Fabiola Castillejo y Sara de Lorenzo) formaban entre todos un equipo multidisciplinar que permitía cubrir una amplia gama de intervenciones con los alumnos y sus familias. Los sucesivos equipos que han continuado su labor en este Centro igualmente han ido conformando grupos completos en la misma línea multidisciplinar.

A día de hoy, y como podremos observar en las páginas que siguen, es muy elevada la satisfacción con el funcionamiento del CAF y su aportación a toda la comunidad escolar. El Centro se ha convertido en referencia para otras instituciones así como para otras entidades titulares de centros escolares (ya existen algunas iniciativas similares en algún colegio Marianista en nuestra geografía española inspiradas en el modelo del CAF de Piquer así como nuevas iniciativas de la propia Compañía de Jesús).

Por todo ello, era un compromiso ineludible recoger en una obra tanto el pensamiento que ha sido el fundamento para la creación del CAF como los aspectos más específicos de su puesta en marcha y su funcionamiento, así como escuchar las voces de la comunidad educativa que aporta su perspectiva de lo que han ido experimentando en primera persona.

La obra se divide en dos grandes bloques: el primero, “La interacción familia – colegio y la intervención familiar” está dedicado al desarrollo teórico de los planteamientos que sirven de fundamento a la tarea desempeñada en el CAF. En primer lugar, se ofrece en el Capítulo 1 una reflexión sobre la aplicación del pensamiento sistémico en el contexto escolar, que es la base conceptual teórica sobre la que se ha diseñado este Centro; a continuación en el Capítulo 2 Mar Muñoz lleva a cabo un análisis sobre la familia en la actualidad, que pone luces y sombras sobre la realidad de la familia actual y la complejidad que introduce en el contexto escolar; en el Capítulo 3 Gonzalo Aza nos permite conocer y



## INTRODUCCIÓN

comprender cómo van cristalizando los problemas de conducta en la familia y cómo finalmente se expresan en el colegio; en el Capítulo 4 Araceli Galán se adentra en la competencia familiar, la capacidad educativa de los padres y el desarrollo de sus hijos en relación con ella; y por último, para concluir esta primera parte del recorrido, en el Capítulo 5 Gabriel Dávalos expone con detenimiento el protocolo que se lleva a cabo en las intervenciones de asesoramiento y terapia con familias.

La segunda parte de la obra, “La experiencia del Centro de Atención a Familias Padre Piquer”, se centra, como el título indica, en la experiencia específica del CAF de Piquer, para ofrecer al lector las diferentes claves de creación y funcionamiento de este Servicio. Se inicia esta segunda parte con una primera reflexión desarrollada por Salomé Adroher y Pablo Guerrero en el Capítulo 6 que encuadra y contextualiza el por qué de este Centro en un colegio dirigido por la Compañía de Jesús, lo que le dota de su mayor significado; a continuación, en el Capítulo 7 se recorre, de la mano de uno de sus promotores y creadores, Juan Pedro Núñez, los pasos para su puesta en marcha; en el Capítulo 8 se presenta el fruto de la reflexión llevada a cabo por parte del Equipo del CAF de Piquer durante varios años para poder determinar las características de los distintos modelos de intervención (asesoramiento, mediación y terapia), posibilitando la optimización de las derivaciones; en el Capítulo 9, a partir de la contextualización de la tarea educativa y docente del Centro, se reflexiona sobre los beneficios que este Servicio aporta al propio Centro Escolar, considerando las cifras y datos de intervención, a través de la mirada de la actual Responsable del Departamento de Orientación, Paloma Arias; y finalmente en el Capítulo 10 se han recogido las experiencias personales de profesionales del CAF, orientadores, tutores y alumnos.

Para el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas y para el Centro de Formación Padre Piquer, el CAF constituye a día de hoy una realidad contundente en sus planteamientos y evidente en sus resultados, lo que hace que todos sigan en el empeño de apoyar y empujar este Centro, de gran calidad y prestigio, y que como hemos dicho, sea referencia actual y futura para la creación de otros centros de la misma naturaleza. Esta realidad no habría sido posible sin la calidad humana de cuantos han participado en su creación y en su continuidad, así como sin la valiosa confianza de alumnos, familias y profesores que han querido abrir su corazón y sus inquietudes para lograr que aflore lo mejor de cada uno.



I<sup>a</sup> Parte.  
La interacción familia-colegio y la  
intervención familiar



# CAPÍTULO I

## EL PENSAMIENTO SISTÉMICO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Virginia Cagigal de Gregorio

### 1. Introducción

La forma de comprender los problemas que propuso desde sus inicios el modelo sistémico constituye una auténtica revolución sobre los conceptos tradicionales que explican la conducta del ser humano. Esta nueva perspectiva supuso no sólo una transformación del trabajo clínico del terapeuta, sino también de la propia organización relacional en la que el profesional participa. El modelo sistémico introduce una nueva forma de comprender las relaciones humanas y, sobre todo, hace énfasis en la importancia de cómo se configuran las relaciones en el desarrollo del individuo.

Cada vez hay más evidencia de la relevancia de todos los aspectos relacionales en el cómo nos comportamos y, así mismo, se habla de la trascendencia de lo relacional para comprender por qué surgen los problemas. Profesores, padres, Personal de Administración y Servicios (PAS), alumnos... todos se encuentran inmersos en un sistema relacional que incide directamente en su propio desarrollo, favoreciendo que emerjan ciertas características personales frente a otras que quedan sin aflorar, debido a la interacción con el contexto.

La actual genética comportamental pone énfasis precisamente en estos aspectos relacionales a la hora de explicar cómo la disposición biológica de cada persona finalmente es modulada por la interacción con el medio (Hetherington, Reiss y Plomin, 1994), que exagera ciertas características y minimiza otras. Por ello, a pesar de que cada vez tenemos más conocimiento de nuestra genética y su influencia como factor etiológico o causal de nuestra forma de actuar, también cada vez se da más peso al entorno relacional del sujeto para comprender el resultado final de su actuación.

De este modo, podemos afirmar que el aprendizaje como seres humanos depende de la calidad de los procesos relacionales en los contextos significativos en los que el individuo participa: familiar, escolar, social, (Buigues, 2008) incluso más que del bagaje o de la carga genética que cada uno aporta a ese intercambio interactivo.

Esta perspectiva relacional supone que, al analizar la conducta del individuo, se ha de tener en cuenta no sólo la naturaleza de la misma, sino sobre todo el

marco contextual en el que ésta se produce, lo que permite una visión más amplia y precisa.

Al pensar en la aplicación de este modo de pensamiento en el sistema escolar, hemos de considerar dos planos básicos a los que afecta:

- Por una parte, esta mirada relacional puede referirse a las propias relaciones entre los distintos miembros del sistema escolar, es decir, nos dará luz sobre cómo se desarrollan las relaciones entre los profesores compañeros, entre éstos y la dirección del centro, entre profesores y alumnos, profesores y PAS, PAS y alumnos, PAS y dirección, dirección y alumnos... y a su vez todos con todos, o tomados de tres en tres por ejemplo, puesto que, como comentaremos enseguida, la relación entre dos a su vez incide en un tercero y viceversa, en todos. Si analizáramos la realidad escolar desde esta perspectiva obtendríamos una mirada muy amplia y completa sobre el juego relacional en cada centro, lo que permitiría solucionar dificultades que con frecuencia quedan enquistadas.
- Por otra parte, podemos trabajar para comprender la relación entre el centro escolar y las familias, cada una de ellas y todas en su conjunto. En este caso ponemos a dos sistemas distintos en relación, analizando cómo se influyen mutuamente; y, a su vez, debemos considerar otros sistemas relevantes para el colegio y para las familias, como el contexto social en el que están inmersos (barrio, tipo de población, problemáticas), el contexto legal (con frecuencia las leyes marcan las relaciones entre los sistemas, lo que se puede y lo que no se puede), etc. Desde esta perspectiva, se puede trabajar para optimizar las relaciones entre estos diferentes sistemas y potenciar lo mejor de cada uno, lo cual beneficiará a todos los demás.

Hasta el momento, las aportaciones más relevantes desde la sistémica en el campo escolar estarían encuadradas dentro de la segunda perspectiva, mientras que la primera se encuentra pendiente de ser abordada y desarrollada, tanto en la práctica del trabajo de resolución de dificultades en el contexto escolar como en su dimensión teórica.

La obra que nos ocupa está centrada en un servicio, el CAF del Centro Padre Piquer, que contribuye a la relación entre familia y escuela, potenciando lo mejor de cada uno de estos sistemas con el objetivo de ayudar al niño y al adolescente a desarrollar lo mejor de sí mismos. Es por ello que nuestro análisis también se va a circunscribir en este capítulo a los aspectos más relevantes sobre la relación entre el sistema escolar y el familiar, dejando al margen el análisis del propio centro escolar desde esta mirada sistémica. Para ello, vamos a comenzar exponiendo de

forma breve y gráfica los principios fundamentales del pensamiento sistémico a la luz de la realidad escolar.

## 2. Principios básicos de comprensión del modelo sistémico.

El modelo sistémico se fundamenta en una serie de principios básicos, que presentamos a continuación de forma muy breve:

- *Principio de totalidad*: el todo es más que la suma de las partes (principio que proviene de la Gestalt). Ej: “La clase de 4º A es muy atenta y la de 4º B está muy revuelta”; ni todos los niños de 4º A son enormemente atentos ni todos los de 4º B son revoltosos, pero el todo, la perspectiva que tenemos del grupo, supera la suma de cómo es cada individuo.
- *Principio de morfostasis*: el sistema tiende al equilibrio. Ej: “Necesito que las cosas dejen de cambiar, que no me llegue un niño inmigrante nuevo cada semana al aula, llegar ya a una organización que me permita saber cómo es mi grupo y anticiparme a las dificultades que puedan surgir; también ellos necesitan ya saber quiénes son sus compañeros, dejar de cambiar semana a semana”, comenta una tutora de 3º de E.S.O. en un centro con una alta incidencia de alumnado inmigrante que va llegando a cuentagotas a lo largo del curso académico.
- *Principio de morfogénesis*: es sistema tiende al cambio. Ej: “Cada año me gusta observar cómo el grupo se va transformando conforme avanza el curso, van ganando en madurez, en serenidad, en capacidad de tomar decisiones... es precioso verles crecer y desarrollarse”, comenta una tutora de 1º de Bachillerato.
- *Principio de equipotencialidad*: un mismo acontecimiento puede llevar, en principio, a diferentes finales con la misma posibilidad. Ej: “Del grupo de alumnos que suspendieron más de tres asignaturas en la primera evaluación, hay cinco que tras eso se han hundido más y más, mientras que dos han remontado muchísimo y como sigan así promocionarán sin problema; es como que la situación inicial ha sido la misma, pero el desenlace desde luego ha sido completamente distinto...” observa una profesora de 3º E.S.O.
- *Principio de equifinalidad*: distintos acontecimientos pueden llevar a un mismo final. Ej: “Los padres de Sandra se separaron hace tres meses, y desde entonces la pobre no levanta cabeza, está triste, apesadumbrada, como sin ganas de estar con las demás niñas; lo que no entiendo es que Lucía está igual de mal que Sandra, y realmente no ha ocurrido nada importante

*en su vida, salvo que ha bajado un poco en las notas*”, es el comentario sorprendido por el malestar de la alumna Lucía de un tutor de 6º E.P. sin causa aparente si se compara con la realidad bastante más dura de Sandra.

- *Circularidad*: cada elemento del sistema incide en y a su vez es incidido por todos los demás elementos del sistema. Ej: “*Me he dado cuenta de que, aunque nunca tengo que regañar a Paula, cuando ella ve que regaño a los otros niños de la clase, ella también lo pasa mal, observo que lo que sucede entre yo y sus otros compañeros también le afecta a ella*”, comentario de una profesora de 3º E.P.
- *Puntuación de la secuencia*: puesto que la secuencia de interacción es circular, para su comprensión las personas “puntuamos la secuencia”, es decir, cada persona toma una perspectiva diferente en torno al inicio y al desarrollo de una situación. Ej: “*¿Quién ha empezado la discusión*”, pregunta el profesor; “*Ha sido él*” contesta cada uno de los alumnos, y cada uno de ellos da una buena explicación de cómo fue que el otro comenzó. Por eso es tan importante, para promover el cambio, escuchar todas las voces significativas.
- *Jerarquía de los sistemas*: todo sistema humano se organiza según una jerarquía, que determina quién tiene más poder que quién y quién “hace equipo” con quién, es decir, cómo se configuran los subsistemas. En los sistemas humanos los problemas suelen aparecer cuando esta jerarquía se desorganiza. Ej: “*Tengo la impresión de que el director está ninguneado en mi claustro, y que en realidad todo el bacalao lo parten entre el jefe de estudios y el profesor de inglés*”, comenta en una sesión de asesoramiento un profesor de 5º de E.P., poniendo de manifiesto el malestar que él mismo y sus compañeros experimentan con la gestión y la toma de decisiones que se desarrollan actualmente de su centro.
- *Es imposible no comunicar*: siempre que dos seres humanos están en interacción, se produce comunicación. El silencio también es una forma de comunicación. Ej: “*Creo que algo nos quiere decir Patricia con su mutismo cuando le pregunto qué le está sucediendo*”, señala una orientadora de secundaria a propósito de la supuesta “falta de comunicación” de la alumna.
- *Nivel de comunicación digital y nivel de comunicación analógico*: en cualquier acto de comunicación, ésta se desarrolla en un nivel digital, el contenido, lo que se dice, y en un nivel analógico, el proceso, el cómo se dice. Habitualmente se producen más dificultades en la relación



entre las personas por problemas en el nivel analógico que en el digital. Ej: *“Lo que me ha molestado no es lo que me ha dicho el tutor, sino cómo me lo ha dicho, así, como si fuera nuestra culpa... parecía que quería dar a entender que para el colegio es mejor que nos lleváramos al niño”*, se quejaba una madre de 4º de la E.S.O. tras una entrevista con el tutor de su hijo diagnosticado de TDAH.

- *Relaciones de poder simétricas y complementarias*: los elementos del sistema pueden establecer relaciones de simetría, en las que mantienen un nivel similar de poder, o complementarias, en las que uno tiene mucho poder y el otro muy poco. Es esperable que en ciertas relaciones domine la simetría, por ejemplo, entre los compañeros profesores, y que en otras domine la complementariedad, por ejemplo en la relación profesor–alumno, en la que además se espera que el primero tenga más poder que el segundo. Los problemas pueden surgir cuando estas relaciones se desorganizan, por ejemplo: *“Observo que en mi claustro hay como dos tipos de opiniones, las buenas y que valen, y las malas que nadie hace ni caso; estamos un grupo de compañeros y yo que cada vez que decimos algo se nos ignora completamente, mientras que cuando lo dicen Paloma o Beatriz es como si fuera palabra de Dios”*, señala una profesora joven haciendo notar el desequilibrio y la complementariedad inadecuados en su claustro; *“No hay forma de que me hagan caso, estoy a punto de abandonar, no tengo manera de hacerme con el control de la clase”*, se lamenta un profesor de 1º E.S.O., poniendo de manifiesto la complementariedad en el aula, en la que el poder lo tienen los alumnos en lugar de él.

### **3. Principales dificultades en la relación entre la familia y el centro escolar**

Habitualmente familia y centro escolar tienen un mismo objetivo: el desarrollo integral (físico, afectivo, intelectual, social, espiritual) de la misma persona, para unos su hijo y para otros su alumno. Sin embargo, se oye con frecuencia que tanto los padres como los profesores se quejan de sentir poca comprensión de parte de los otros, o que no se sienten apoyados, o incluso que se sienten desautorizados... Resulta sorprendente que, cuando los objetivos fundamentales son los mismos, se produzca tanto desencuentro.

Si, tal como venimos proponiendo desde el comienzo del capítulo, analizamos esta cuestión con una mirada relacional, podemos fijarnos en algunos aspectos que pueden contribuir a este desencuentro entre la familia y el colegio, tales como la organización jerárquica de ambos sistemas, su diferente sistema de creencias, las diferencias de reglas, su diferente cultura (Dowling, 1995). Padres y profesores, tienen una posición diferente en relación con el menor, así como

una implicación necesaria y claramente distinta, lo que crea en la base una ambivalencia que habitualmente confunde: estamos en lo mismo, con el mismo objeto de interés, pero con miradas muy distintas y a veces casi imposibles de encontrarse.

Vamos a detenernos a observar estos elementos diferenciales en la relación de padres y profesores con el hijo – alumno, de manera que podamos ampliar nuestra perspectiva a la hora de analizar las dificultades relacionales entre ambos sistemas. Para ello, vamos a ir comentando las diferencias en el nivel de estructura, en el nivel de los procesos y en el nivel emocional de cada sistema.

### 3. 1. *Diferencias en el nivel estructural entre el sistema familiar y el sistema escolar:*

- *Organización jerárquica:* al hablar de la estructura jerárquica de la familia ésta resulta más evidente que en el colegio: los padres (subsistema parental), que además son marido y mujer (subsistema conyugal), que tienen unos hijos (subsistema filial), que son hermanos entre sí (subsistema fraterno), y que provienen y se relacionan con sus respectivas familias de origen (subsistema de la familia de origen materna y de la familia de origen paterna); a pesar de la complejidad de relaciones en y entre ellos, como podemos ver los distintos planos están definidos con suficiente claridad<sup>1</sup>. Sin embargo, en el contexto escolar, no es tan sencillo definir estos subsistemas, puesto que no son tan estables (pueden celebrarse elecciones a director del centro cada pocos años, con lo que el equipo directivo cambia con facilidad); se trata de un ámbito laboral, donde las personas entran y salen del sistema con cierta frecuencia, lo que dificulta una organización jerárquica estable; y al igual que en las familias, puede darse todo tipo de alianzas implícitas o explícitas que desorganizan la estructura básica. En cualquier caso, son sistemas muy diferentes, con estilos de comunicación diferentes y códigos de conducta distintos, lo que hace a veces difícil el diálogo entre ambos.
- *Definición del contexto:* para que se produzca una adecuada comunicación entre los padres y los profesores, es necesario crear un contexto de colaboración (Webster-Stratton y Herbert, 1995), en el que los profesores reconocen a los padres como la autoridad y los “expertos” sobre sus hijos, mientras que los padres han de reconocer a los profesores como los “expertos” sobre sus hijos en el centro escolar así

---

<sup>1</sup> Incluso si consideramos nuevas estructuras familiares que a veces son de gran complejidad, por ejemplo familias reconstituidas en las que los niños tienen ocho sistemas de abuelos, la estructura jerárquica sigue siendo clara en su definición teórica.

como expertos en educación. La creación de este contexto no es fácil, son los profesionales del sistema escolar los que, como tales profesionales, han de prepararse para poder establecer un diálogo encaminado a este objetivo, lo cual requiere el desarrollo de ciertas habilidades: escucha, liberarse de prejuicios sobre la familia (los padres ejercen su función como padres de la mejor manera que saben y/o que pueden), valorar los intentos de cambio, ser capaces de pedir ayuda a los padres, valorar los cambios por pequeños que sean, potenciar el nivel jerárquico superior de los padres frente a los hijos, no culpabilizar a los padres y confiar en que el cambio es posible.

Sin embargo, el contexto escolar por definición es un contexto pedagógico, es decir, donde los profesores enseñan y otros aprenden, y para el profesorado no resulta fácil modificar este encuadre. Por ello, insistimos en la importancia de la formación del profesorado en estos aspectos, no con ánimo de sobrecargarles más de lo que ya de por sí están, sino buscando una capacitación que, una vez adquirida, permite utilizar herramientas enormemente útiles en las interacciones que, de todos modos, van a llevarse a cabo como parte de su función docente, y especialmente como parte de su función tutorial en su caso.

### 3. 2. *Diferencias en el nivel procesual entre el sistema familiar y el sistema escolar:*

- *Ciclo evolutivo:* el modelo sistémico señala cómo la familia evoluciona a través de diferentes etapas en su ciclo evolutivo, de modo que para cada una de estas etapas debe conseguir acometer con éxito ciertas tareas, y para lo cual se han de poder desarrollar ciertas habilidades.<sup>2</sup>

*El ciclo evolutivo normativo de la familia* se sucede en unas etapas definidas con bastante claridad (Carter y McGoldrick, 1989), pero también se vienen estudiando ciclos evolutivos alternativos en familias que no siguen el desarrollo de la familia nuclear intacta (pérdidas significativas de algún miembro, familias monoparentales por diversas causas, familias reconstituidas...).

El centro escolar también tiene un ciclo evolutivo, se suceden diferentes etapas, a veces vinculadas a los movimientos en la dirección del centro y el carácter que le confiera a éste, a veces por vicisitudes de tipo histórico – social (cambio de sede, cambio de ley educativa de referencia, cambio de

---

2 A modo de ejemplos, en la etapa de formación de pareja una de las tareas es lograr un espacio de intimidad, diferenciándose adecuadamente de las familias de origen y creando límites flexibles pero claros con amigos y otras personas del entorno, para lo cual se necesitan habilidades de comunicación interpersonal, de expresión de las propias necesidades, de escucha; o en la etapa de llegada de los hijos, una de las tareas es hacer hueco al pequeño que llega, reajustándose los roles de los padres y su distribución de tareas, para lo cual nuevamente se necesitan habilidades de comunicación y también de negociación.

la configuración de la población mayoritaria de usuarios del colegio,...). Indudablemente, siempre existe una primera etapa de creación, de levantar el centro y consolidarlo, donde normalmente todavía existe cierta precariedad en instalaciones y/o en la configuración del claustro, y que culmina con el asentamiento definitivo. Pero ¿podemos hablar de algo normativo, entendido como lo que ocurre a la mayoría estadística? ¿Existen reglas comunes a los diferentes centros que pueden ayudar a anticipar los problemas por venir, del mismo modo que podemos hablar de ello en la familia? Todas estas cuestiones están por analizar y estudiar desde una perspectiva relacional que engarza el movimiento contextual y del proceso de desarrollo del sistema con la evolución de cada uno de los individuos que forman parte del mismo.

Además hemos de referirnos a otra cuestión en relación con el ciclo vital en el contexto escolar: cada alumno recorre una buena parte de su ciclo vital en el colegio, y aquí sí se observan con claridad etapas bien definidas y tareas a conseguir a partir del desarrollo de ciertas habilidades. Sin embargo, en general a los profesores les falta el apoyo de la perspectiva vertical o longitudinal: su alumno se desarrolla en un curso académico, del cual el maestro o el profesor es testigo (a veces incluso le acompaña el mismo maestro en dos cursos académicos y excepcionalmente en alguno más), pero ¿quién, desde el sistema escolar aporta la mirada longitudinal, vertical, del proceso de desarrollo del niño? ¿Y hasta qué punto el propio maestro o profesor vería gratificada su tarea si pudiera tener más datos sobre esta evolución de su alumno en el tiempo? A veces un profesor invierte esfuerzo, tiempo, cariño, dedicación, por ayudar a un niño, y los frutos de todo ello llegan dos o tres años después, porque son frutos que necesitan madurar... es tarde para que este buen profesional pueda sentir la satisfacción de lo logrado<sup>3</sup>, que indudablemente anima y ayuda a seguir adelante cuando educar a algunos chicos no resulta fácil.

- *Estilo de comunicación:* la comunicación es la herramienta por excelencia del diálogo, en este caso del diálogo familia – colegio. Pero existen distintos estilos de comunicación, la familia tiene el suyo (y dentro de la familia, a su vez existen diferencias) y el colegio tiene el suyo (y dentro del colegio, por supuesto, también existen diferencias entre los distintos profesionales). Ciertas habilidades favorecen el diálogo familia - colegio, tales como la escucha (de la que ya hemos hablado), ponerse en el lugar del otro (lo que da pie a la empatía), la claridad (decir lo que se quiere decir, sin utilizar la ironía), la honestidad o congruencia

---

3 Si bien es cierto que siempre se puede tener motivación de logro, por la tarea en sí misma, también lo es que cuando cualquier profesional observa el fruto positivo de su esfuerzo, incrementa su motivación hacia dicha tarea, así como el nivel de satisfacción personal.

(coherencia entre lo que se dice y lo que se piensa), repartir el tiempo de forma equitativa y ser breve, y por último, comunicarse de forma directa (la persona se dirige a quien quiere dirigirse, no a través de un tercero) (Cagigal, 2005b). Esto último, la comunicación directa, es fundamental en el caso de la relación familia – colegio, puesto que a veces puede suceder que se utilice al hijo – alumno como vehículo de transmisión de mensajes que en realidad no van dirigidos a él, sino a los padres o al profesor: el profesor que comenta al niño “Vaya, con este apoyo que tenemos en casa lo llevamos difícil, ¿eh, Martín?” o el padre que dice a su hija “Ya me gustaría a mí ver a tu profesora en una situación como la tuya, seguro que no sería tan severa”, lo que coloca al menor en una posición comprometida (técnicamente llamada triangulación), en la que se ve aspirado por uno y otro sistema en contra del adversario.

En alguna ocasión, trabajando con las AMPAS de varios centros escolares, he podido percibir que a veces los miembros de las AMPAS se ven atrapados en un doble mensaje por parte del colegio, del tipo “Contamos con vosotros para hacer y participar todo lo posible” al tiempo que “No os metáis demasiado, que no es vuestro terreno y no os toca”. Esto, según expresaban estas personas, les desconcierta, puesto que parece que se espera de ellos la máxima implicación, pero al mismo tiempo se les recortan las alas. Es una cuestión que se relaciona con el poder (colegio vs. familia y viceversa), pero sobre todo con algo que abordaremos inmediatamente, y que tiene que ver con el nivel de implicación profesional y emocional de familia y de colegio. En cualquier caso, creo que conviene tener en cuenta esta posible dificultad para la relación entre padres y profesores, y que la petición que formule el centro a la AMPA sea clara y definida en toda su transparencia, para no quemar personas e iniciativas por la confusión y ambivalencia.

- *Sistemas de reglas*: la definición de reglas en el sistema escolar también es mucho más compleja que en el sistema familiar. El centro escolar define reglas generales, pero cada profesor, a su vez, define o matiza éstas para su aula. Si ya en la familia es fundamental la consistencia de reglas entre padre y madre, o entre todos los miembros con un nivel elevado en la jerarquía del sistema (por ejemplo los abuelos cuando están a cargo de sus nietos), en el contexto escolar también resulta de gran importancia, teniendo además en cuenta que el número de personas de autoridad que son referentes para el niño es mucho más elevado que en la familia. De ahí la importancia de una coherencia entre los profesores, que han de acordar líneas comunes de actuación y reglas sobre el cumplimiento y el incumplimiento de las mismas.

La organización jerárquica no siempre garantiza que el sistema de reglas en el contexto escolar sea claro y consistente, especialmente si consideramos las diferentes etapas escolares, ya que a veces se necesitaría mayor perspectiva vertical (de E.Infantila Bachillerato y Ciclos en centros concertados, o de E.Infantil a E.Primaria y de E.S.O. a Bachillerato y Ciclos en centros públicos) a la hora de elaborar un sistema de reglas coherente y consistente, que fuera percibido con claridad por los alumnos. Por último, la disparidad de reglas entre la familia y la escuela debería ser mínima, dadas las consecuencias negativas que tiene para la evolución académica e incluso personal de los niños.

- *Diferente sistema de creencias:* todos los seres humanos actuamos e interpretamos las experiencias a partir de un sistema de creencias que se ha ido forjando a través de nuestro desarrollo personal, y que no sólo se nutre de lo que cada uno ha vivido directamente, sino que el sistema de creencias en la familia se construye también a partir de los lazos transgeneracionales o experiencias y mensajes transmitidos de generación en generación.

El colegio también tiene su propia identidad, basada en un sistema de creencias, que se ha ido forjando a través del tiempo, a partir de las creencias de la comunidad educativa, sobre cuestiones como la tarea del profesor, mitos sobre los padres “Todas las madres separadas a cargo de los hijos son incapaces de poner disciplina en su casa”, mitos sobre el centro escolar “Tenemos que ser el centro de más prestigio de la ciudad”, así como en relación con el entorno social en el que se encuentra inmerso y su papel en dicho contexto. No siempre los miembros del sistema escolar comparten el mismo sistema de creencias que, aunque se trata de objetivar en el Proyecto Educativo de Centro, tiene dos diferentes planos: el explícito, que es el reflejado en los documentos que encuadran los valores sobre los que se basa la actividad educativa en el Centro; y el implícito, que estaría integrado por esos valores vividos de hecho en la comunidad educativa y que guían las actuaciones y la toma de decisiones.

También los padres tienen sus propios mitos sobre el colegio y sobre el profesorado, lo que les hace interpretar lo que sucede en la relación con los profesionales del centro escolar de acuerdo con estas perspectivas “A los profesores sólo les interesa que los niños estén callados y no les den la lata”.

3. 3. ***Diferencias en el nivel emocional entre el sistema familiar y el sistema escolar:***

- *Vinculación emocional de los padres y vinculación emocional de los maestros y profesores:* es evidente que la implicación emocional de padres y profesores nunca va a ser similar en su relación con el niño. Para los primeros, es su hijo, mientras que para los segundos es su alumno. Esta diferencia, que es evidente, desde mi punto de vista es uno de los puntos que más distancia a los padres de los profesores: cuando interpretan la conducta del profesor como de falta de interés y de cariño hacia su hijo. Pero también esta diferencia contribuye a la formación del mito de que *“los padres sobreprotegen a sus hijos”*, hoy día muy presente en los centros escolares y que en general no les ayuda a discriminar cómo está siendo la actuación de los padres. Conviene incluso explicitar esta diferencia en las entrevistas con los padres, lo que puede ayudar a los padres a comprender que el profesor sí se interesa personalmente por su hijo, pero que no necesariamente va a tener la misma perspectiva que ellos: *“para vosotros vuestro hijo es lo más importante, lógicamente os va a afectar mucho lo que vaya sucediendo si las cosas no fueran bien; pero es importante que sepáis que también a mí como tutora y al resto de los compañeros nos importa mucho vuestro hijo y queremos poner todo nuestro cariño y atención para ayudarlo”*.

A partir de la entrada de la democracia en nuestro país se cuestionan los modelos educativos anteriores, produciéndose un incremento de la permisividad, la democratización, sobreprotección a los hijos y paidocentrismo (Aza, Cagigal y Serrano, en prensa), que lleva a la mayoría de las familias a un estilo educativo permisivo, caracterizado por bajo control de la conducta de los hijos y bajas expectativas sobre ellos, al tiempo que se busca dar muchas explicaciones sobre lo que se hace y por qué se hace, tratando de que se sientan muy queridos. Muchos centros escolares parece que perciben estos hechos, y tienden a establecer y permanecer en un estilo educativo donde haya un buen control sobre la conducta de los alumnos, con expectativas lo más altas posibles sobre ellos; pero en esta lucha por compensar las dificultades en la práctica educativa frecuentes en la mayoría de las familias, se olvida la importancia de expresar a los padres y a los propios alumnos que se les quiere de una forma personal. La educación sólo es posible si el amor es la base sobre la que se apoya, tal como señala Maturana (1997).

- *Los sentimientos positivos:* en nuestra sociedad es poco frecuente dedicar espacio a hablar sobre lo que sí nos genera bienestar. Muchos padres, en grupos de formación, dicen *“¿Para qué voy a decir lo que está bien? Es como tiene que estar, así que no hay por qué decir nada”*; pero en ese

caso lo que acaba sucediendo es que sólo le decimos al otro lo que no vemos bien, lo que nos disgusta, lo que no nos encaja. Es necesario poder expresar lo que sí funciona, lo positivo, lo que nos hace sentirnos bien, como forma fundamental de reconocer y mostrar aprecio al otro y como forma de reforzar sus esfuerzos y sus logros. La mayoría de los tutores, cuando van a tener una entrevista con los padres, señalan aspectos positivos del niño, con la intención de cuidar precisamente esto que estamos señalando; también pueden animarse a señalar a los padres aspectos positivos sobre el esfuerzo educativo que están llevando a cabo... y posiblemente en un tiempo los padres se atrevan a hacer lo mismo hacia ellos.

- *Los sentimientos negativos:* es frecuente que los padres tengan dificultad para expresar al colegio los sentimientos negativos que pueden generarles algunas de las actuaciones en el centro. Se mezclan el miedo a posibles consecuencias para los hijos o el qué dirán, y a veces tampoco se tienen claros los cauces para expresar este tipo de cuestiones. Tampoco para los profesores suele ser fácil comentar lo que genera malestar, de modo que a veces se hace de forma generalizada, en la reunión con todo el grupo de padres, lo que suele ser poco eficaz. Además, es diferente expresar lo negativo si se siente apoyo de parte de la dirección y del resto de compañeros que si se siente uno sólo en una isla desierta. Pero para el buen funcionamiento de la relación familia – escuela es fundamental que las cuestiones que desagradan a unos y a otros tengan cauces adecuados de expresión, que sean conocidos y que se utilicen con la frecuencia necesaria.
- *Los sentimientos de culpa:* normalmente, cuando los padres de un niño con problemas de conducta son convocados por el colegio, suelen acudir temiéndose lo peor, con la impresión de que van a recibir las críticas por su hijo y por lo que ellos no hacen bien. Ante esto, por una parte algunos padres ponen una barrera muy grande, son esos que contradicen lo que el colegio les plantea a propósito de su hijo; desde nuestra impresión, son padres que tienen “el vaso colmado” y sienten que, si dejan que los problemas del colegio entren en su vaso, “se desbordará”, por lo que ponen un filtro para hacerse impermeables a lo que les digan. Pero por otra parte, estos mismos padres, y los que no se ponen a la defensiva, es frecuente que se sientan culpabilizados por lo que sucede con su hijo “Lo estamos haciendo mal”. Si los padres se quedan anclados en ese sentimiento de hacerlo mal, sus recursos se empobrecen o incluso se paralizan, la culpa bloquea las posibilidades de cambio.



Es difícil para los maestros y los profesores poder transmitir a los padres que es necesario que las cosas cambien sin ahondar en ese sentimiento de culpa. En general, para favorecer el cambio, resulta más útil hablar de responsabilidad que de culpa: la culpa hace mirar hacia atrás “*¿Qué hice mal para que ahora las cosas estén así?*”, mientras que la responsabilidad hace mirar hacia delante “*Dado que las cosas están así, ¿qué puedo hacer yo para mejorarlas desde este mismo momento?*”; por tanto, la responsabilidad abre al diálogo y a la búsqueda de soluciones, mientras que la culpa amarra en la desesperanza y el posible victimismo.

Una vez analizadas las principales dificultades que podemos encontrar en la relación familia – colegio, tal como hemos señalado anteriormente, el objetivo de ambos sistemas es el mismo, lo que invita a un trabajo que favorezca las relaciones entre ellos, buscando la optimización de recursos y capacidades de uno y otro. Desde la perspectiva sistémica y relacional, “el objetivo es el de contribuir a la optimización de los procesos de aprendizaje del alumno colaborando a mejorar las interacciones socioeducativas en las que están involucrados los distintos servicios escolares en los que participan los alumnos y el entorno familiar. En el caso de una demanda más puntual la intervención se orienta a colaborar con las personas significativas de la ecología social del alumno (profesores, iguales, familia,...), para mejorar los procesos de interacción educativa. El ámbito de intervención desde los objetivos e intenciones, es el de los distintos subsistemas del centro: equipo directivo, equipo de profesores, los grupos de clase, las familias, etc., para colaborar a mejorar las relaciones educativas entre ellos” (Buigues, 2007).

Para llevar a cabo este análisis, vamos a ir desgranando los aspectos fundamentales a considerar en la relación familia – colegio, teniendo en cuenta los distintos subsistemas que interactúan.<sup>4</sup>

#### **4. La relación familia-colegio**

Ya hemos señalado que los padres y los profesores tienen delante a la misma persona y, aunque necesariamente sus miradas son diferentes, ambos buscan la educación global del niño (alumno – hijo), acompañándole en su evolución hasta convertirse en un joven adulto. Si bien esta mirada diferente de padres y profesores introduce complejidad para encontrar los puntos en común, también aporta una gran riqueza para comprender a cada niño. Ninguna de las necesidades básicas de éste se satisfacen exclusivamente en uno de estos ámbitos,

---

<sup>4</sup> Vamos a aproximarnos a este análisis tomando como unidades las relaciones diádicas, que no es la forma que obedece más a lo que ocurre en la realidad, puesto que, como hemos dicho, lo que ocurre entre dos afecta también al tercero; sin embargo, es la que adoptamos porque es la que mejor permite ofrecer un análisis claro, útil y práctico.

sino que en nuestra sociedad occidental ambos son fundamentales para que el proceso se complete en plenitud.

En la tarea de educar, los educadores pueden “aprender” de los padres y los padres pueden, a su vez, “aprender” de los educadores. A pesar de que los padres hoy día en muchos casos parecen despistados o que han perdido los referentes para educar a los hijos, en el diálogo padres – profesores es muy importante reconocer y partir de la base de una igualdad en el interés por guiar al niño en su desarrollo, para educarle, y no propiciar constantemente la idea de que “los padres no saben”, o peor, “no se implican en la educación de sus hijos”. Desde nuestro punto de vista, la clave actual para mejorar la acción educativa de los padres es, no sólo no minimizar la confianza en sus recursos, sino ser capaces de detectar y transmitirles todos los indicadores de lo que hacen bien cuando educan a sus hijos. Este planteamiento establece unas bases de diálogo en términos de igualdad que, como hemos señalado anteriormente, será fundamental para asentar una verdadera colaboración padres – colegio, teniendo en cuenta, por otra parte, que cualquier maestro o profesor es, ante todo y fundamentalmente, un profesional de la educación.

La comunicación de los padres con el contexto escolar es un elemento fundamental para facilitar el desarrollo del niño y esto es especialmente importante en los casos en que se presentan dificultades específicas. Sin embargo, no se debe asimilar una buena comunicación entre padres y profesores con una participación activa de los padres en el centro: aunque a veces la cultura escolar considera que, si los padres acuden con frecuencia al colegio y se implican en diversas actividades (coro, catequesis, escuela de padres, equipos de deporte, etc.) esto incide directamente en el desarrollo académico de sus hijos, los datos de investigación nos muestran que esto no es exactamente así (Gómez, 2006) y que los resultados académicos de los hijos son independientes de la participación proactiva de los padres (es decir, la participación en actividades no directamente relacionadas con el desarrollo curricular de sus hijos), mientras que sí están relacionados con la participación reactiva de sus progenitores (es decir, que sí se relaciona con la participación de los padres en actividades directamente relacionadas con su hijo, como acudir a entrevistas con el tutor o a reuniones de padres en el aula). Por tanto, consideramos que el esfuerzo por mejorar la relación entre los padres y el centro escolar ha de dirigirse a mejorar la comunicación entre padres y profesores en todo aquello relacionado con el hijo directamente, especialmente en las entrevistas, siendo un plus deseable y positivo para el centro en su conjunto la participación de los padres en otro tipo de actividades de carácter proactivo (equipos deportivos, reuniones con diferentes objetivos –cineforum, conferencias de discusión política o literaria, por ejemplo.)<sup>5</sup>

---

5 Esta afirmación no significa que no se considere la importancia que puede tener la participación de los padres en diversas actuaciones en el centro escolar para la vitalidad del centro, ya que esto aporta un conocimiento mutuo informal, ocasiones de interacción, etc. Pero será una elección de los padres si

#### 4. 1. *La relación padres – equipo directivo*

Los equipos directivos de los centros han de ser los líderes en la relación familia – colegio (Selvini et al., 1993). Realmente es la dirección del centro la que vertebra la mayor parte de las actuaciones de intercambio entre el centro escolar y los padres, imprimiendo un verdadero carácter de colaboración, tanto por las facilidades que se ofrecen al profesorado para llevar a cabo esta tarea como por su propia actitud de diálogo con los padres.

Entre las facilidades para que el profesorado pueda colaborar de forma más profunda con la familia, citamos tres que nos parecen de especial relevancia:

- *Disponer en el horario de los docentes tiempos específicos para la relación profesores – padres.*
- *Reflexionar y llevar a cabo una tarea de comunicación clara, precisa y libre de ambivalencia entre el centro escolar y los padres.*
- *Potenciar el trabajo en equipo entre los profesionales del centro, de modo que cada vez sea más consistente todo el sistema de reglas y creencias del centro escolar.*

#### 4. 2. *La relación padres – tutores*

Los padres establecen su relación con el colegio fundamentalmente a través del contacto con los tutores. Por ello, consideramos que este encuentro debe ser cuidado y preparado al máximo, tanto por unos como por otros.

La entrevista de tutoría es el marco por excelencia para este intercambio personalizado. Existen diferentes claves que la mayoría de los tutores conocen y manejan en estas entrevistas para ofrecer a los padres la información sobre sus hijos, y sin embargo, la mayoría de los tutores señala que no se sienten tan preparados para saber cómo hacerlo; es decir, en general saben bien qué conviene transmitir (contenido), pero tienen pocas claves sobre cómo llevar a cabo la entrevista (proceso).

Algunas herramientas básicas que pueden facilitar el cómo de la entrevista de tutoría con padres son:

- *Planificar el tiempo de entrevista.*
- *Mostrar una escucha activa.*

---

emplear su tiempo de ocio y amistad en este entorno o bien si este tiempo prefieren satisfacerlo en otros ámbitos, sin que esta segunda elección deba ser considerada una pérdida para sus hijos, tal como hemos visto que indican los datos de investigación.

- *Cuando no se entiende la perspectiva de la otra persona, suele ser muy importante recabar más información.*
- *No descartar la perspectiva de los padres por muy diferente que resulte de la del colegio.*
- *Repartir bien el tiempo de diálogo.*
- *Considerar a quién convocar a la reunión.*
- *La necesidad de dar una retroalimentación a los padres en el caso de proponer pequeños cambios.*
- *Devolución de aspectos positivos sobre la educación de los padres a sus hijos.*
- *Considerar la conveniencia de desarrollar la entrevista junto a otro profesional del centro en situaciones excepcionales.*
- *Ampliar el espectro de cualidades de los hijos – alumnos sobre las que hablar en la entrevista (no sólo referirse a nivel académico y disciplina, se puede hablar también de su creatividad, su solidaridad con los demás, su amabilidad, su alegría, etc.).*

Otro espacio habitual de contacto entre padres y profesores es la reunión que la mayoría de los tutores convoca a principio de curso para conocerse mutuamente y para sentar las bases fundamentales sobre las que se espera que se desarrolle el curso escolar. En algunos centros, además, se convoca una reunión de estas características por trimestre, que también sirve para ofrecer información sobre la marcha del curso, o incluso en estas reuniones algunos centros ofrecen a los padres alguna formación específica. Es muy importante que en estas reuniones haya una claridad grande, no asumir que los padres ya saben algunas cuestiones de funcionamiento. Se puede aprovechar para ofrecer información general sobre lo positivo de los hijos en sus diferentes momentos evolutivos (¡incluso en la adolescencia!) y, cuando ya se conoce al grupo, aspectos positivos concretos sobre éste.

Según la cultura de los centros, pueden organizarse actividades de participación de los padres, tales como aulas abiertas, cafés o meriendas, etc. En todas ellas serán importantes buena parte de las habilidades que ya hemos comentado a propósito de la comunicación y la entrevista.

La interacción de los tutores con los padres suele ser de diferente intensidad en función de las necesidades de los alumnos. En algunos casos, las entrevistas son las habituales en número y en temas a tratar, cuando las cosas siguen el curso esperado; en estos casos es importante tener abierta la mirada a lo que los padres puedan aportar, colocándose en una posición de simetría o igualdad de poder padres – tutor, con atención a posibles cuestiones que puedan surgir y que pudieran poner de manifiesto alguna dificultad que el tutor o los profesores no hubieran observado.

En otros casos, ante la presencia de ciertas dificultades, académicas, conductuales o sociales del alumno, es necesario incrementar más los espacios de

comunicación con los padres, buscando acuerdos concretos para poner en marcha en la búsqueda de cambios en el alumno; es fundamental seguir conservando cuidadosamente una posición simétrica que permite un intercambio de igual a igual, cada uno aportando lo que puede o lo que sabe que puede ayudar al niño.

Por último, existe un porcentaje de alumnos con dificultades importantes o muy importantes, habitualmente menor que el porcentaje de los que no presentan dificultades. En estos casos también es mayor la necesidad de intercambio con los padres y la búsqueda de acuerdo, pero además es necesario contar con la participación del Departamento de Orientación, que además de valorar adecuadamente la situación, probablemente deba trabajar algunos aspectos específicos de la intervención tanto con los tutores como con los padres. Y será el Equipo orientador el encargado de valorar la derivación, que no elimina el compromiso del educador, pero ubica en otro contexto parte de la ayuda para el cambio.

#### 4. 3. *La relación padres – orientador*

Buigues (2007) se refiere al orientador o asesor como “el tejido conectivo: conjunto de tejidos diferentes con funciones variadas y origen común, cuya función consistente en poner en contacto a los otros tejidos y que dispone de gran cantidad de sustancia intercelular”; así mismo, utiliza “la metáfora del tejedor de redes e historias, colaborando a crear redes relacionales y a construir historias mejor contadas sobre las situaciones problemáticas y las personas con dificultades. El objetivo es el de colaborar para mejorar los contextos educativos en los que participamos (escolar, familiar, interprofesional).”

La relación directa padres – orientador normalmente se produce cuando ha surgido alguna dificultad que hace necesaria una valoración y/o una actuación algo diferenciada de la habitual en el aula. Por su especialización profesional, el orientador suele contar con habilidades específicas de entrevista que le permiten un intercambio positivo con los padres, pero bien por la naturaleza de los problemas o bien por el impacto que estos crean en la familia o en el centro escolar esta interacción puede estar teñida en algunas ocasiones de tensión o malestar.

La intervención con alumnos con necesidades educativas especiales requiere un intercambio con los padres específico, que pueda potenciar los mejores recursos de la familia para ayudar al menor y coordinar la actuación en el colegio y en casa. La figura del orientador facilita la escucha mutua y la búsqueda de nuevos recursos que es posible que hayan pasado desapercibidos tanto para padres como para profesores. Aunque en los centros concertados es un miembro de la plantilla del centro escolar, su actuación es más eficaz si puede mantener una equidistancia o equilibrio en los encuentros entre padres y educadores;

esto requiere entrenamiento en habilidades específicas para mantener la neutralidad.

El orientador tiene una función muy relevante en el apoyo a los compañeros en su relación con los padres (y también para otras situaciones de estrés, tensión, pérdida de perspectiva, etc.) que normalmente no se estima o no se potencia suficientemente (Ríos, 1986); si se cuenta con esta figura de apoyo, se minimiza el estrés y el cansancio del profesor por situaciones complicadas que requieren toma de decisiones difíciles.

Consideramos importante que el orientador profundice en su formación básica sobre los principios de funcionamiento familiar (familia funcional y disfuncional, estructura, organización y procesos de interacción en la familia, ciclo de vida familiar normativo y no normativo), puesto que esta perspectiva podrá ayudarle a acercarse a los padres con mayor conocimiento y con un nivel más alto de habilidades para interactuar con ellos y para recabar la cooperación necesaria. Actualmente el centro escolar puede convertirse en un importante marco de referencia para los padres en su función educadora, pero para ello es necesario contar con algún profesional que pueda diseñar y poner en marcha esta actuación con los padres. El orientador, por su naturaleza y por sus funciones, puede convertirse en este *coordinador familiar* (Berzosa, 2008).

Una de las actividades encargadas al Departamento de Orientación en muchos centros escolares en relación con los padres es la formación, a través de programas de talleres o escuelas de padres. Hay que diferenciar programas de formación a padres y ciclos de conferencias: para que un programa de formación a padres sea verdaderamente tal y se desarrolle con todo su potencial, tiene que posibilitar la retroalimentación a los padres sobre los cambios que están llevando a cabo en casa. Los ciclos de conferencias también son interesantes, pero cumplen una misión meramente informativa.

Una de las misiones básicas del Departamento de Orientación es identificar aquellos casos que requieren una atención especializada que no se pueden ni se deben atender desde la estructura habitual del centro escolar. Cuando es necesaria una terapia, habitualmente el colegio no es el contexto adecuado para la intervención, por lo que es muy importante saber preparar con los padres de forma adecuada la derivación a un servicio especializado (salud mental, servicios sociales, gabinete psicológico o psicopedagógico,...).

No obstante ya se han puesto en marcha algunos dispositivos específicos que, dentro del propio contexto escolar, ofrecen una atención muy especializada (asesoramiento, mediación y terapia individual y familiar) a las familias para problemas complejos (Cagigal, 2005a; Dowling y Osborne, 1996). Este es el caso del Centro de Atención Familiar del Centro de Formación Padre Piquer que, como veremos en las páginas siguientes, ofrece una atención especializada en coordinación y comunicación directas con el centro escolar, lo que facilita enormemente la comprensión y actuación ante el problema por parte de los profesionales del centro escolar, al tiempo que ofrece a las familias un espacio

específico más allá de la intervención propia del colegio, por lo que se optimizan todos los esfuerzos, de padres, profesores, orientadores y los propios alumnos para lograr los cambios que ayuden a superar las situaciones difíciles.

Si consideramos las dificultades habituales para una buena comunicación entre padres y profesores, tal como hemos analizado, y valoramos los años de experiencia en el CAF de Piquer, así como los resultados obtenidos, creemos que el modelo de intervención que ofrece este servicio es de gran validez y utilidad, muy deseable para ser implantado poco a poco en muchos otros centros escolares en nuestro país.

### Referencias bibliográficas

- AZA, G.; CAGIGAL, V. Y SERRANO, A. (en prensa). “La violencia de los hijos hacia los padres”. *Miscelánea Comillas*.
- BERZOSA, M. P. (2008). *Intervención psicológica sistémica en centros educativos. El proyecto JUGAE (Juntos Ganando en Eficacia)*. Madrid: CCS.
- BUIGUES, F. (2008). *Miradas y conversaciones amorosas en educación. De la biología del amor a la pedagogía del amor para crear entornos educativos de calidad. Apuntes del Seminario Construyendo Puentes*. Segovia: Fundación SM.
- CAGIGAL, V. (2005a). “Experiencias de buenas prácticas en la relación familia-colegio: el CAF de Padre Piquer, un proyecto innovador”, en M. I. Álvarez Vélez y A. Berástegui Pedro-Viejo (Coords.). *Educación y Familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad P. Comillas.
- CAGIGAL, V. (2005b). *Construyendo puentes. Claves para la relación familia – colegio ante problemas de conducta*. Madrid: PPC.
- CARTER, B. y MCGOLDRICK, M. (Eds.) (1989). *The changing family life cycle: Framework for family therapy*. Needham Heights, MA, Allyn y Bacon
- DÍEZ, S. (2006). *La relación Familia-Escuela ante los problemas de aprendizaje de los alumnos*. Investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad P. Comillas.
- DOWLING, E. Y OSBORNE, E. (Comps.) (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- HETHERINGTON, M. E., REISS, D. y Plomin, R. (1994). *Separate social world of siblings*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum
- MATURANA, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Granica Dolman.
- RÍOS, J. A. (1986). *Familia y centro educativo*. Madrid: PPC.
- SELVINI PALAZZOLI, M., y otros. (1993). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós Educador.
- WEBSTER-STRATTON, C. y HERBERT, M. (1992). *Troubled families - problem children. Working with parents: a collaborative process*. Sussex, Wiley & Sons





## CAPÍTULO 2

### LAS FAMILIAS ACTUALES Y SU RELACIÓN CON LOS CENTROS ESCOLARES

Mar Muñoz Alegre

No cabe duda de que nuestra sociedad ha experimentado una rápida transformación en las últimas décadas. Los cambios acaecidos en las diferentes esferas (política, legislativa, económica, demográfica, cultural, etc.) han conformado un modo de vivir y de entender la vida que dista notablemente del que conocieron nuestros abuelos.

También la familia, como base de la sociedad, se ha visto afectada por todas esas vicisitudes, hasta el punto de que hoy día se debate si esta institución se halla o no en crisis.

Lejos de adentrarnos en disquisiciones conceptuales o ideológicas, queremos dedicar estas páginas a reflexionar brevemente sobre cómo las actuales configuraciones familiares interaccionan con los centros educativos y qué nuevos retos plantean a los docentes.

Somos conscientes de que la modesta extensión de este capítulo no da cabida a un análisis exhaustivo y pormenorizado, pero sí permite esbozar un horizonte que nos ayude a adentrarnos en estas cuestiones. No nos cansaremos de repetir que la realidad es siempre mucho más compleja y dinámica de lo que las palabras son capaces de describir y que detrás de cualquier generalización existen multitud de excepciones.

Hemos querido ilustrar cada uno de los epígrafes con el testimonio de maestros y profesores con los que hemos tenido oportunidad de colaborar dentro y fuera del Centro de Atención a las Familias (CAF) de Padre Piquer. Su experiencia diaria en el trabajo con niños y adolescentes, así como en el trato con sus familias, resulta, sin duda, de lo más reveladora.

#### **1. Cada vez somos menos en casa**

Algo que diferencia a las familias actuales de las de hace 60 años, es el número de miembros que habitan en el hogar. Según datos proporcionados por la Fundación FOESSA (1970) y por el Instituto Nacional de Estadística (2004), el tamaño medio de la familia ha pasado de 4,22 personas en 1940 a 2,9 en 2001.

La emigración de las áreas rurales a los núcleos urbanos, la incorporación de la mujer al mercado laboral, la precariedad en el empleo, el encarecimiento del suelo o las reducidas dimensiones de muchas viviendas... son algunos de los factores que han propiciado este fenómeno.

Cada vez se tienen menos hijos y a edades más avanzadas, aunque es cierto que en los últimos seis años hemos asistido a un ligero repunte de la natalidad, debido en parte a la maternidad de mujeres extranjeras.

También se ha reducido el número de hogares en los que conviven varias generaciones. Si bien la esperanza de vida se ha acrecentado gracias a los avances médico-científicos, son muchos los abuelos que, por diferentes motivos, pasan la vejez en soledad o atendidos por profesionales en residencias o centros de día.

El resultado es esa “generación llave” de la que tanto se habla: niños que entran y salen de su casa con total libertad, que hacen gala de una inusitada autonomía, pero que carecen de la suficiente supervisión y apoyo por parte de sus mayores. Según el estudio recientemente publicado por la Fundación SM y la Universidad Pontificia Comillas de Madrid –Encuesta de Infancia en España 2008-, el 27% de los menores entrevistados entre 6 y 11 años dice sentirse solo en casa (Vidal y Mota, 2008).

*“Yo no recuerdo, en toda mi infancia, haber pasado una tarde solo en casa –comentaba un profesor de 5º de primaria durante unas jornadas formativas- Mi madre y mi abuela siempre estaban allí cuando mis hermanos y yo volvíamos del colegio. Nos daban algo de merendar y se encargaban de que hiciéramos los deberes antes de salir a la calle a jugar (...) Hoy tengo varios alumnos cuyos padres no regresan de trabajar hasta bien entrada la tarde; y cuando llegan a su casa están tan cansados y tienen tantas preocupaciones, que lo último que desean es discutir con sus hijos acerca de las tareas escolares.”*

Muchos profesores se quejan de esta falta de control. A pesar de las “agendas”, los comunicados, las reuniones informativas y otras vías de comunicación dispuestas para mantener la comunicación familia-colegio, hay padres que parecen mantenerse al margen de la vida escolar de sus hijos.

*“Llevo todo el curso –afirmaba una tutora de 1º de la E.S.O.- tratando de que los padres de Luis vengan a hablar conmigo. Les he llamado por teléfono, les he escrito varias notas... pero no he conseguido localizarles. Si a ellos no les importa la educación de su hijo, ya me contaréis quién va a preocuparse por él...”*

Familia y escuela son, por este orden, los dos ámbitos de socialización más importantes del ser humano y ambas deberían caminar de la mano. Como reza un proverbio africano, *hace falta toda una aldea para educar a un niño*. Y no es que los niños sean seres poderosos e incontrolables... es que se necesita coherencia y constancia para obtener los resultados pretendidos.

## 2. ¿La era de la comunicación?

Vivimos en una *edad multimedia* (Sartori, 2002), en la que los canales de información y comunicación son cada vez más veloces y accesibles. Las nuevas tecnologías nos brindan la oportunidad de relacionarnos con personas que se encuentran a cientos de kilómetros de distancia, pero también nos distraen del trato íntimo y directo con los que tenemos más cerca. No deja de resultar paradójico que sea precisamente en esta llamada era de la comunicación cuando más hogares unipersonales se registran en los censos y cuando mayor es el consumo de ansiolíticos y antidepresivos.

Los niños, desde su más tierna infancia, manejan con naturalidad la televisión, el teléfono móvil, el ordenador, la videoconsola, el DVD o el MP3, que en multitud de casos sustituyen a los adultos como cuidadores o a los amigos como compañeros de esparcimiento.

Hemos de tener en cuenta, además, que el funcionamiento y la estructura de las grandes ciudades no favorecen el juego en las calles. Por ello, es comprensible que muchos padres prefieran que sus pequeños se entretengan seguros en casa, aferrados a su P.S.P., antes que exponerse a los peligros del tráfico o de la delincuencia.

Las repercusiones del abuso de la televisión, el ordenador o los videojuegos, son reflejadas con gran claridad por Giovanni Sartori (2002) en su libro *Homo Videns*. Según el autor, lo que verdaderamente diferencia al ser humano (*homo sapiens*) del resto de los animales, es su capacidad simbólica: una capacidad que se manifiesta esencialmente en el lenguaje. El lenguaje no sólo es fuente de comunicación, es también un instrumento del pensamiento. Y es evidente que, cuando nos sentamos frente a la “caja boba”, la imagen prevalece sobre la palabra, y el ver prevalece sobre el pensar. ¿Y qué sucede cuando se menoscaba la capacidad simbólica del hombre?

Los profesores se quejan de la falta de concentración de sus alumnos, de sus dificultades a la hora de mantener la atención, de asimilar conceptos, de establecer relaciones. Acostumbrados a la acción de sus series favoritas, la reflexión les resulta costosa y aburrida.

*“En mis clases hay grandes dibujantes pero pésimos poetas –explicaba una profesora de Lengua y Literatura de un colegio sevillano.- En general, los chavales leen bastante poco y eso se nota, por ejemplo, en la redacción de sus trabajos. Cometan muchas faltas de ortografía, emplean un vocabulario muy reducido y les cuesta hilvanar ideas. Ojala los padres les inculcaran desde pequeños el placer de leer un ratito cada noche antes de dormir.”*

*“A mí lo que me exaspera –comentaba un profesor de Historia con cierto fastidio- es que utilicen en los exámenes las abreviaturas que emplean en los S.M.S. ¡Y mira que se lo repito! ¿Acaso no se dan cuenta de que no pueden utilizar el mismo lenguaje cuando se dirigen a sus amigos que cuando lo hacen a un profesor?”*

### 3. Los nuevos “ismos”

Esfuerzo y sacrificio eran conceptos muy arraigados en la España de la posguerra. Muchos padres –como ilustra la novela de Miguel Delibes, *El Camino*– invertían los frutos de su trabajo en brindar a sus hijos la formación que ellos no habían recibido. Los menores adquirirían el compromiso y la responsabilidad de aprovechar al máximo los recursos disponibles para lograr un futuro mejor. ¿En qué medida sucede esto en el presente?

Actualmente son otros los valores en alza. Vivimos en la sociedad del “pelotazo”, del “consiga 6.000 euros con una sola llamada”, del “compre ahora y empiece a pagar el mes que viene”, del “aprenda inglés en tres semanas”, del “adelgace sin pasar hambre y sin moverse del sofá”... Lo fácil, lo inmediato, lo divertido, es lo que cotiza en el mercado.

Resulta complicado educar en el ahorro, en la perseverancia o en el respeto, cuando los modelos mediáticos con los que se identifican nuestros niños y jóvenes, invitan al consumismo, al hedonismo y al relativismo. Hoy más que nunca es necesario que los progenitores actúen como filtro ante esos mensajes, que inculquen a sus hijos una mirada crítica y se conviertan en modelo de conducta. De lo contrario, poco o nada servirán los intentos formativos efectuados desde el aula.

*“Llevo casi 40 años dedicado a la enseñanza y os aseguro que nunca me había resultado tan agotador dar clase –nos explicaba un veterano profesor de Bachillerato de la Comunidad Valenciana-. A veces paso más tiempo tratando de mantener el orden que explicando los contenidos de la asignatura. Cuando yo era niño, la educación era casi un privilegio, luego se convirtió en un derecho y ahora se ha transformado en una obligación. Y eso, queramos o no, marca una diferencia.”*

### 4. Con prisa y sin pausa

- “¿Qué significa “domesticar”?
- (...)
- Es una cosa demasiado olvidada -dijo el zorro-. Significa “crear lazos”.
- (...)
- ¡Por favor...domesticame! -dijo.
- Bien lo quisiera -respondió el principito-, pero no tengo mucho tiempo. Tengo que encontrar amigos y conocer muchas cosas.
- Sólo se conocen las cosas que se domestican -dijo el zorro-. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada.”

*“El Principito” (Antoine de Saint-Exupéry)*

Uno de los requisitos fundamentales para desempeñar con éxito cualquier tarea es tener tiempo. Tiempo para actuar y para reflexionar. Tiempo para

experimentar y para cometer errores. Tiempo para aprender y para cambiar. Sin embargo, es precisamente tiempo lo que nos falta y no podemos comprar.

A menudo observo a los padres (especialmente a las madres) llevar a sus hijos al colegio con paso acelerado. Miran el reloj mientras recuerdan a los pequeños que se hace tarde. No hay tiempo para charlar, para jugar o para entretenerse. Tal vez más tarde... Pero después llegan las actividades extraescolares, los deberes, el baño, la cena... y ¡a dormir!, ¡que mañana hay que madrugar!

Educar no sólo significa “dirigir, encaminar, doctrinar” (Diccionario de la Lengua Española, 2001). Supone una tarea mucho más elevada, consistente en descubrir las capacidades del pupilo y sacarlas a la luz. Es lo que el poeta Pedro Salinas definiría como “*hacer de ti tu mejor tú*”. Qué duda cabe de que esa labor requiere paciencia, dedicación y constancia, y no puede verse sujeta a las restricciones de ninguna agenda.

Cada vez son más las familias de doble carrera en las que ambos progenitores intentan con mayor o menor éxito compaginar su vida personal con su vida profesional. Algunos cuentan con el apoyo de familiares cercanos que se encargan de atender a los niños hasta su llegada. Otros contratan los servicios de cuidadoras y empleadas domésticas. Y muchos, que no disponen de tales recursos, se las ingenian cada día para encontrar el mejor modo de abarcar la multiplicidad de cometidos.

El cansancio y la presión a los que están sometidas estas parejas, terminan por hacer mella en el ejercicio de la parentalidad. Hace poco me comentaba una madre durante una entrevista: *“Trabajo de 9 de la mañana a 6 de la tarde. Cuando quiero llegar a casa son más de las 19.30. Entonces tengo que poner la lavadora, preparar la cena y dejar todo listo para el día siguiente. La verdad es que no me quedan fuerzas para ponerme a discutir con mis hijos sobre si han hecho o no los deberes. Además, para un rato que puedo estar con ellos prefiero que tengamos la fiesta en paz.”*

No dejaremos de reiterar que el colegio no puede ni debe asumir unas responsabilidades que no le corresponden. Los profesores han de transmitir un conjunto de conocimientos, inculcar una serie valores, fomentar determinados hábitos... Pero es deber de los padres acompañar, guiar, modelar y apoyar a los hijos durante todo su crecimiento.

*“Hay padres que piensan que nuestra obligación es educar a sus hijos –afirmaba con preocupación un tutor de 3º de la E.S.O. – Creen que en el aula van a aprender todo aquello que no se les enseña en casa. Sin embargo, curiosamente, no dudan en desautorizarnos delante de sus hijos o en cuestionar nuestras decisiones cuando les parece. No saben lo equivocados que están.”*

## 5. El paso a la Democracia

El proceso de democratización que vivimos en España a la muerte del General Franco, no sólo afectó a la esfera pública. También en el ámbito privado y en el contexto escolar se dejaron sentir los ecos de esa lucha por la libertad, la participación y el diálogo que ya había comenzado años atrás.

La familia, poco a poco, fue abandonando un modelo de funcionamiento rígido y autoritario para apostar por otro más flexible y cooperativo. La toma de decisiones, el establecimiento de normas o el sustento económico, dejaron de ser tareas propiamente “masculinas” para ser asumidas por ambos miembros de la pareja. Del mismo modo, el cuidado de los hijos, el soporte afectivo o las labores del hogar, dieron la bienvenida al que hasta entonces había sido considerado como el “sexo dominante”. La relación padres-hijos adquirió también otro cariz y el trato cercano puso fin, en muchos casos, a la distancia impositiva.

Los colegios, por su parte, recibieron con mayor o menor entusiasmo las diferentes Reformas Educativas que se desarrollaron en consonancia con los avatares políticos y sociales (1970, 1985, 1990, 2002 y 2006). La pura y dura memorización fue sustituida por el aprendizaje significativo. La disciplina férrea en las aulas, por una dinámica más permisiva. La figura del profesor como fuente indiscutible de conocimiento y autoridad, por un profesional obligado, entre otras cosas, a preservar “un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.” (Capítulo I del Título III de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo)

*“Una cosa es educar en valores democráticos y otra cosa es educar democráticamente –defendía un maestro de primaria en el transcurso de un seminario- No creo que haya que someter a votación los contenidos de un examen ni la forma en la que el profesor explica su asignatura. Considero que se confunde la libertad con la falta absoluta de respeto. Y entre atizar a los niños con una regla cuando no se sabían la lección y dejar que los chavales insulten al profesor, digo yo que hay un término medio, ¿no?”*

Las nuevas generaciones no se conforman con los antiguos argumentos (“porque soy el profesor”, “porque lo dice tu padre”). Demandan una explicación razonable. Buscan el diálogo. Reivindican la negociación. Ello ha supuesto, sin duda, un cambio de paradigma difícil de articular para muchos padres que fueron educados en la Dictadura y que pasaron de acatar las órdenes de sus mayores a someterse a los deseos de sus hijos.

Es evidente que la cercanía, el debate, la reflexión, la búsqueda conjunta de soluciones o el análisis crítico contribuyen a formar personas, en su acepción más elevada de la palabra. Pero también es necesario transmitir a nuestros menores la humildad, la escucha y el respeto como valores fundamentales.

## 6. Compañeros de otros países

En los últimos ocho años, nuestra población se ha incrementado en cerca del 12%, debido fundamentalmente a la inmigración. De los más de 45.000.000 de habitantes que tiene hoy España, casi un 10% proceden de otros países.

Esta creciente proporción de personas extranjeras, se hace también patente en los centros escolares (especialmente en los públicos), ya que un 15% del total de los inmigrantes son menores de 16 años.

*“Recuerdo la primera vez que se matriculó un niño africano en nuestro colegio –explicaba una profesora de 6º de primaria-. Toda la comunidad escolar tuvo noticia de su llegada y el chico acaparó rápidamente las miradas y preguntas de sus compañeros. Hoy en día tenemos clases en las que el número de alumnos inmigrantes iguala prácticamente al de españoles.”*

Como es lógico, el riesgo de exclusión, inadaptación y fracaso escolar disminuye a medida que su incorporación se produce a edades más tempranas, lo cual no siempre sucede. Muchos chicos llegan a España tras varios años de escolarización en su país de origen y han de adaptarse a un nuevo sistema educativo, a un nuevo centro docente y a un nuevo grupo de pares.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, en el artículo 78 del capítulo I del Título II, establece que “corresponde a las Administraciones Públicas favorecer la incorporación al Sistema Educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al Sistema Educativo Español.” Asimismo añade en el artículo 79 que “corresponde a las Administraciones Educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o en sus conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.” Desde este marco legislativo nacen las Aulas de Enlace que, si bien constituyen un avance en favor de la integración de alumnos extranjeros, no mitigan todas las dificultades existentes.

La heterogeneidad del alumnado es una fuente indiscutible de riqueza cultural y ofrece a los profesores la oportunidad de potenciar valores como el diálogo, la tolerancia o la solidaridad. No obstante, requiere un esfuerzo añadido tanto en el magisterio de las asignaturas como a la hora de garantizar una adecuada convivencia.

Una de las limitaciones referidas por los profesores con más asiduidad, tiene que ver con las circunstancias socio-familiares de estos alumnos inmigrantes. A menudo sus progenitores se encuentran en una situación económica precaria, viéndose obligados a desempeñar trabajos poco cualificados, con una extensa jornada laboral y una escasa contraprestación salarial. El resultado es que los hijos permanecen solos durante largo tiempo, en un entorno que no suele invitar al estudio. Según la Encuesta de Infancia en España 2008 (Vidal y Mota, 2008), “los niños de dos padres inmigrantes son los que más solos están toda la tarde (19%), los que más cuidadoras tienen (15%), los que ven la televisión más toda

la tarde (32%) y todo el fin de semana (15%), los que en mayor medida tienen televisión en el cuarto (42%), los que más recurren diariamente a videojuegos (38,4%) y los que más gravemente sienten soledad en casa (40,4%)”

Un tutor de 1º la E.S.O. nos comentaba en una entrevista: *“He perdido la cuenta de las veces que he intentado localizar a la madre de Anna. Según tengo entendido, trabaja en una fábrica en turno de noche y realiza tareas de limpieza por las mañanas. Imagino que su prioridad en estos momentos es sacar a su familia adelante, y el hecho de que su hija esté escolarizada es más que suficiente.”*

## 7. Papá y mamá se separan

Desde que en 1981 se aprobara en España la Ley del Divorcio, se han registrado más de un millón de rupturas matrimoniales (1.018.877) que han afectado a cerca de 1.750.000 menores (Instituto de Política Familiar, 2007)

En los últimos seis años (2001-2007) se ha duplicado el número de divorcios y los expertos estiman que, de mantenerse esta tendencia, en 2010 se producirá una ruptura por cada matrimonio que se celebre.

Las repercusiones psicosociales de la separación son numerosas, especialmente para los hijos, que constituyen la parte más vulnerable del sistema familiar. Hacen falta muchos recursos para afrontar los cambios que se suceden y manejar el “torbellino emocional” que acompaña a todo el proceso. Sentimientos como el miedo, la incertidumbre, la incredulidad, el enfado, la rabia, la tristeza, la frustración, el alivio, la culpa, la soledad o la esperanza, se alternan y se mezclan con gran celeridad, menoscabando el equilibrio psíquico de cualquiera de los protagonistas. ¡Y más aún de los niños!

Es importante señalar que no es el hecho específico de la separación el que origina todas esas alteraciones, sino la intensidad y la duración del conflicto que se halla detrás. En muchas ocasiones es preferible una ruptura conyugal consensuada y bien encarada (a través, por ejemplo, de un trabajo en *mediación*), que el mantenimiento de un clima familiar hostil y disfuncional.

Las reacciones que pueden observarse dentro del aula en los niños que están viviendo la separación de sus padres son diversas, y dependen en parte de su edad y características individuales. Entre los más pequeños es frecuente advertir conductas regresivas y pérdida de hábitos ya adquiridos, como el control de esfínteres. Entre los más mayores es habitual la falta de concentración, la irritabilidad, el nerviosismo o la apatía. Síntomas, en cualquier caso, que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es fundamental que los padres adviertan al colegio de su situación, de modo que los profesores puedan permanecer atentos, comprender e informar acerca de posibles cambios de comportamiento en sus hijos.

Sin embargo, hay progenitores que guardan silencio sobre su separación, bien por temor al qué dirán, bien por considerar que sus circunstancias familiares no tienen porqué afectar al rendimiento escolar de sus hijos.



*“Recuerdo el caso de un niño, Carlos, cuyos padres se separaron hace un par de años. En aquel momento yo era su tutora y tenía bastante trato con la familia. En general, era un chico tranquilo y trabajador, de esos que nunca plantean problemas en el aula. Un buen día empezó a mostrarse inquieto, esquivo y a no presentar sus deberes. Hablé con la madre y me comentó qué tal vez había empezado la edad del pavo (acababa de cumplir 12 años). Meses más tarde me enteré por casualidad de que el padre se había marchado de casa dejando solos a Carlos y a su madre. No sé por qué me lo ocultaron, ¿vergüenza, quizás? El caso es que si hubiera estado al corriente de la situación, hubiera podido ayudar mejor al chico.”*

## **8. Otras formas de monoparentalidad**

Hablamos de “familias monoparentales” para referirnos a aquellos sistemas familiares compuestos por un solo progenitor y su progenie: un padre o una madre con uno o más hijos a su cargo. Pero, ¿cómo se llega a esta situación?

Es importante resaltar que detrás de esa “etiqueta” o definición estructural se halla una amplia variedad de circunstancias que no debemos pasar por alto.

La ruptura matrimonial, como hemos visto, es una de las vías más transitadas de entrada a la monoparentalidad, pero no es la única. La muerte del cónyuge, la emigración, el encarcelamiento, la hospitalización, la adopción o la maternidad solitaria, son otras de las coyunturas que pueden llevar a una persona a criar a sus hijos sin su pareja.

Es esencial, para poder abordar con efectividad las dificultades que se planteen, conocer las características específicas (sociales, culturales, económicas...) de cada familia. Actualmente, por ejemplo, me encuentro supervisando dos casos de “familias monoparentales”. La primera está compuesta por una madre, ama de casa, y sus tres hijos pequeños, cuyo padre y esposo ha sido condenado a 12 años de prisión. La segunda la integra un hombre viudo, propietario de una pequeña empresa, y su hija adolescente. ¿Son comparables sus recursos, sus objetivos y necesidades?, ¿comparten algo más que el término que describe la composición de su hogar?

Una cosa es cierta y es que la cantidad de tareas que han de acometer estos progenitores (en su mayoría mujeres) es más que considerable. Independientemente de que cuenten con una red sociofamiliar de apoyo, la responsabilidad de cuidar y educar a sus hijos recae fundamentalmente sobre ellos.

Al igual que mencionábamos al hablar de la separación y el divorcio, es importante que los padres/madres comuniquen al centro escolar cualquier eventualidad que pueda afectar significativamente al comportamiento de los menores o interferir en su proceso de aprendizaje. De lo contrario, los profesores pueden encontrarse ante comportamientos “extraños” e “incomprensibles” que no sepan cómo manejar y ante los que se sientan desbordados. Como bien plantean los autores de la Teoría de la Comunicación Humana, “Un fenómeno

es inexplicable mientras el campo de observación no sea lo suficientemente amplio como para incluir el contexto en que se verifica ese fenómeno. Si el observador no se da cuenta de la maraña de relaciones entre un acontecimiento y la matriz en que éste se verifica, entre un organismo y su ambiente, o bien se ve colocado ante algo misterioso, o bien es inducido a atribuir a su objeto de estudio ciertas propiedades que el objeto puede no tener.” (Watzlawick, Bavelas, Jackson, 1997)

## 9. Familias reconstituidas

Se denomina “familias reconstituidas” a aquellas formadas por una pareja y, al menos, un hijo fruto de una relación anterior.

A pesar de que ha sido en época reciente cuando más interés se ha despertado y más investigación se ha generado en torno a estos modelos familiares, su existencia es bien conocida desde tiempos remotos. ¡Cuántos viudos, por ejemplo, contraían matrimonio con la hermana soltera de su esposa fallecida con el fin de garantizar el cuidado de los hijos! Lo que es cierto es que en España el número de familias resultantes de segundas nupcias entre personas separadas o divorciadas se ha incrementado paulatinamente desde 1981.

Al contrario de lo que sucede en el ciclo vital familiar habitual, en este tipo de familias el vínculo padre/madre-hijo/a precede a la relación conyugal. Ello genera una serie de conflictos y rivalidades entre los protagonistas, que no siempre llegan a resolverse de modo satisfactorio.

Padres, hijos, “ex” (*ex maridos, ex mujeres, ex suegros, ex cuñados...*) y “-astros” (*padrastrós, madrastras, hermanastros...*) han de encontrar su lugar y su papel en un sistema complejo y abierto por definición.

En una ocasión, el hijo menor de una familia reconstituida con la que estuve trabajando en el CAF de Padre Piquer, me regaló un dibujo de sus “ocho abuelos”: los padres de su padre, los padres de su madre, los padres de la mujer de su padre y los padres del marido de su madre. ¡Curiosa estampa!

Los límites establecidos en torno a estas familias han de ser lo suficientemente permeables para permitir que los hijos entren y salgan del hogar, en función del régimen de visitas estipulado, y mantengan el contacto con los distintos familiares y figuras significativas.

Es innegable el rompecabezas que han de encajar los adultos para organizar la cotidianidad: ¿quién lleva a los niños al colegio?, ¿quién los recoge?, ¿quién supervisa las tareas escolares?, ¿quién va a hablar con la tutora?, ¿quién les acompaña al entrenamiento? Pero también lo es el esfuerzo adaptativo que deben realizar los menores para afrontar los constantes cambios a los que se ven avocados.

Sabemos que el cambio, por muy favorable que sea a nuestros intereses, es una fuente de estrés. Y sabemos también que el estrés dificulta notablemente la concentración y el aprendizaje. Por ese motivo, la prioridad será siempre intentar

que los menores permanezcan anclados a sus hábitos... aún en las turbulentas aguas de la mudanza o el conflicto.

*“Sé perfectamente cuándo Julia ha estado unos días en casa de su padre y su esposa –aseguraba una maestra de 2º de primaria-. ¡Y no necesito que nadie me lo diga! Vuelve especialmente desafiante, nerviosa... y pasan varios días hasta que la niña recupera la normalidad. A veces pienso que esas visitas son totalmente contraproducentes... pero comprendo que es su padre y que ambos tienen todo el derecho a estar juntos.”*

## 10. Otras configuraciones familiares

Existen también otras configuraciones familiares en las que no nos vamos a detener, pero que es imprescindible mencionar.

Tal es el caso de las familias adoptivas o de acogida que en los últimos años han experimentado un importante aumento en nuestro país y que han centrado buena parte de la investigación desarrollada desde el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas.

Del mismo modo, y desde que en julio de 2005 entrara en vigor la reforma del Código Civil que permite contraer matrimonio a las personas del mismo sexo, han encontrado su lugar en nuestra sociedad las familias homosexuales, no exentas de polémica.

Queremos y debemos dejar claro que junto a este crisol de “nuevas configuraciones familiares” se halla la “familia nuclear” (padre, madre e hijo/s), que continúa siendo el modelo familiar más extendido.

Considero que el debate no debe girar en torno a qué modelo familiar es, por definición, más beneficioso, ni qué época –pasada o presente- nos brinda más facilidades para educar a nuestros hijos. Estamos donde estamos. Tenemos lo que tenemos. Y desde ahí debemos construir. ¡Ese es el reto!

Como suele recordarme un buen amigo, la vida es como una partida de naipes, en la que hay que lograr la mejor baza posible con las cartas que nos tocan. De poco sirve añorar lo que se perdió o suspirar por lo que no se tiene. Hay que apostar con aquello que está en nuestra mano. Y, por supuesto, buscar siempre la complicidad y el apoyo de nuestros compañeros de juego.

## Referencias bibliográficas

- ALBERDI, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- BARRÓN, S. (2002). “Familias monoparentales: un ejercicio de clarificación conceptual”. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 13-29.
- DEL CAMPO, S. Y RODRÍGUEZ-BRIOSO (2002). “La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), 100, 103-165.
- DELIBES, M. (1981). *El camino*. Barcelona: Ediciones Destino.

- GRUPO DE ESTUDIO SOBRE TENDENCIAS SOCIALES (GETS) (2008). *Tendencias de cambio de las identidades y valores de la juventud en España (1995-2007)*. Madrid: INJUVE. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2001). “¿Cuántos somos en casa?”. *Cifras INE. Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*. Descargado el 1 de septiembre de 2008 de [www.ine.es/revistas/cifraine/0604.pdf](http://www.ine.es/revistas/cifraine/0604.pdf).
- INSTITUTO DE POLÍTICA FAMILIAR (2008). “Informe Evolución de la Familia en España 2007”. *Instituto de Política Familiar*. Descargado el 1 de septiembre de 2008 de [www.ipfe.org/es/](http://www.ipfe.org/es/)
- JEFATURA DEL ESTADO (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (B.O.E.), nº 106, 17158-17207.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.T. (Dir.) (2008). *Familia, Escuela y Sociedad: Responsabilidades Compartidas en Educación*. Madrid: Ediciones Cinca.
- PASTOR, G. (2002). *La familia en España. Sociología de un cambio*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.) Madrid: Diccionarios Espasa.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1994). *El Principito*. Barcelona: Círculo de Lectores. (Trabajo original publicado en 1946)
- SALINAS, P. (1989). *La voz a ti debida; Razón de Amor* (6ª ed.). Madrid: Editorial Castalia.
- SARTORI, G. (2002). *Homo videns. La sociedad teledirigida* (5ª ed.). Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1997)
- VIDAL F. Y MOTA, R. (2008). *Encuesta de Infancia en España 2008*. Fundación S.M., Universidad Pontificia Comillas-ICAI-ICADE y Movimiento Junior A.C.
- WATZLAWICK, P., BAVELAS, J. B., JACKSON, D. D. (1997). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Ed. Herder (Trabajo original publicado en 1967)

## CAPÍTULO 3

### LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA: DE LA FAMILIA A LA ESCUELA

Gonzalo Aza Blanc

#### 1. Aproximación a los problemas de conducta.

Parece que cualquier comportamiento “anómalo” de un alumno o un hijo puede ser tildado de “problema de conducta”. Aunque aparece como un término que tradicionalmente se ha solapado con otros conceptos similares para describir estos procesos como inadaptación social, trastornos de la personalidad, problemas externalizantes, trastorno disocial, etc. (Webster-Stratton y Herbert, 1995), podría considerarse que los niños que presentan problemas de conducta son aquellos que se desvían significativamente de la norma social imperante en un determinado contexto (Sandoval y Simón, 2003), pudiendo manifestar *conductas por exceso* (e.g., agresividad, desobediencia), y *conductas por defecto* (e.g., ansiedad, depresión).

De esta forma, la literatura científica suele distinguir entre problemas conductuales y problemas emocionales, siendo los primeros aquellos que hacen alusión a comportamientos *externalizantes* como la agresión manifiesta hacia los demás o los actos delictivos, y que se caracterizarían por la escasez de control; los segundos, en cambio, se refieren a las reacciones internas o comportamientos *internalizantes*, como los trastornos de ansiedad y depresión, y se caracterizan por un exceso de contención de los impulsos. Sin embargo, aunque existe una heterogeneidad en los problemas conductuales y emocionales, la raíz que subyace a ambos sería la falta de atención y la conducta disruptiva (Kauffman, 2001).

Dada la amplitud del tema, y puesto que los problemas que se suscitan entre la familia y la escuela tienen que ver, sobre todo, con los problemas de conducta externalizantes, vamos a basarnos inicialmente en la teoría del aprendizaje social, marco que ha estudiado en profundidad este tipo de comportamientos. Desde esta perspectiva, Gerald R. Patterson presentó en 1982 una de las explicaciones más sistemáticas de la agresión, detallando los procesos de la relación familiar que contribuían al desarrollo de los problemas externalizantes en los hijos (Pepler y Slaby, 1994).

## 2. Conducta normal, conducta problemática.

En el *desarrollo normal* del niño es frecuente observar conductas antisociales tales como mentira, irritabilidad, negativismo, etc. Son comportamientos aislados, que no tienen significación clínica ni social para la mayoría de los niños. Pero cuando estas conductas son extremas, no remiten en el curso de su desarrollo, afectan su funcionamiento diario y tienen implicaciones importantes para quienes están en contacto con él, se considerarán como desviaciones significativas de la conducta normal (Kazdin y Buela-Casal, 1994).

Las conductas coercitivas son funcionales para los niños, y son empleadas de alguna forma por los infantes y todos los primates. Es decir, todos los niños usan ocasionalmente conductas aversivas que alteran el comportamiento de un padre, un hermano u otro niño. Si un neonato tiene frío o hambre, un breve lloro llevará a su cuidador a dar una acción apropiada. El lloro finaliza cuando el padre atiende a las necesidades del infante. Cuando el pequeño se va haciendo mayor, puede aprender que las rabietas producen resultados deseables. La mayoría de los niños aprenden a usar el lenguaje para comunicar sus necesidades y sentimientos.

Pero el niño con problemas destaca porque continúa empleando técnicas coercitivas que otros niños dejaron de utilizar cuando eran más pequeños. Usa conductas aversivas para maximizar gratificaciones inmediatas y para desviar o neutralizar solicitudes y demandas hechas por otros. Y algunos padres también practican la coerción. Para éstos, sus reacciones dependen de su estado de ánimo. Muchos de los padres que acuden a tratamiento por tener un hijo problemático son extremadamente irritables. En otras palabras, sus reacciones parecen ser irreflexivas e irritantes más que respuestas que ayudarían a socializar al hijo/a.

Para el caso de comportamientos problemáticos, se constata que: (1) Los padres de hijos con problemas de conducta externalizantes fracasan en castigar los comportamientos indeseables y en favorecer los saludables; (2) tienden a ser extremadamente irritables en sus relaciones con los miembros de la familia; y (3) estos comportamientos también acontecen fuera de la familia, contribuyendo a mantener estos comportamientos el ámbito escolar o el grupo de iguales (Patterson et al., 1992).

En la figura 3.1 aparecen algunos elementos que se han descrito como variables que forman parte del proceso que generan o contribuyen al mantenimiento de esta problemática. A muchas de estas variables se les ha intentado dar un estatus causal, lo que puede implicar realizar distintos tipos de intervenciones, en función de la variable que explique el fenómeno.

Así, por ejemplo, se ha visto una relación consistente entre fracaso escolar y conducta antisocial. Esto ha llevado a numerosos psicólogos a considerar el fracaso académico como una de las causas que inducen al desarrollo de conductas delictivas (Patterson et al., 1992). Además, podría hipotetizarse que los niños propenden a la violencia porque tienen baja autoestima, como resultado de sucesivas experiencias negativas, entre ellas la del fracaso escolar. De ahí que

haya autores que se han centrado en mejorar las habilidades académicas como modo de intervención y de prevenir los comportamientos antisociales y la baja autoestima. No obstante, parece que no es la baja autoestima la que genera el bajo logro académico o la conducta antisocial, sino más bien lo contrario: un fracaso en habilidades sociales y académicas lleva a tener baja autoestima. Por lo tanto, todas las variables que aparecen en la figura 1 han sido consistentemente asociadas con los procesos de los problemas de conducta, pero no debe deducirse una relación causal.

Por último, cabe destacar que en las últimas décadas se ha producido un aumento de los estudios biológicos de los problemas de conducta (Rutter et al., 2000). Aunque es indudable y hay suficiente evidencia del papel que juega el aprendizaje en el desarrollo de los problemas de conducta, se ha prestado especial atención al estudio del **temperamento**, considerado como un mecanismo hereditario inespecífico que puede explicar el estatus de un niño con problemas de conducta (Sanson y Prior, 1999; Webster-Stratton y Herbert, 1995). En definitiva, podría decirse que los genes y el medio ambiente juegan un rol en el desarrollo de la conducta antisocial en tanto que las características del temperamento del hijo pueden exacerbar las prácticas parentales inconsistentes, llevando a desarrollar formas más graves de comportamiento antisocial (Dishion y Patterson, 1997).

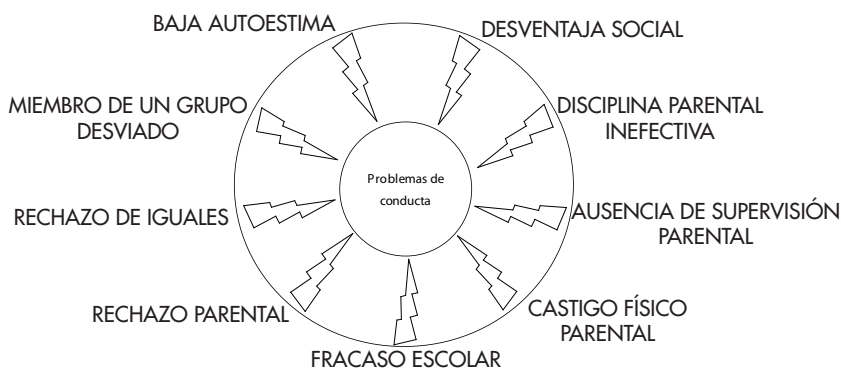


Figura 3.1. La rueda causal. Tomado de Patterson et al. (1992: p. 10)

### 3. Dimensiones de los comportamientos problemáticos

Aunque en cualquier forma de expresión de los comportamientos agresivos la llave maestra es el inconformismo (Patterson, 1982), se han propuesto dos dimensiones subyacentes que se organizan a lo largo de un continuo (Loeber y Schamaling, 1985). Son las siguientes dimensiones:

- a. *Externa (overt)*: Son los comportamientos externos, como discutir, amenazar, tener rabietas o meterse en peleas, y se asocia a una posible escalada desde el desafío y oposicionismo a edades tempranas hasta las peleas en la pubertad y las agresiones graves en la adolescencia. En otras palabras, son actos antisociales que son contingentes con el comportamiento de otra persona, y sus determinantes primarios son las contingencias de huida, produciéndose con más frecuencia a edades tempranas.
- b. *Encubierta (covert)*: Abarca diferentes grados de conducta antisocial oculta o subrepticia. Es decir, se trata de actos clandestinos como robos, prender fuegos, vandalismo o consumir drogas, y son más comunes en la adolescencia. Sus determinantes primarios son las contingencias de evitación, que se usan para evitar experiencias desagradables y maximizar las gratificaciones inmediatas.

#### 4. Desarrollo de los problemas de conducta.

Patterson et al. (1992) describen cuatro fases o etapas por las que se produce el crecimiento, desarrollo y perpetuación de los comportamientos agresivos, de manera que en cada etapa se producen secuencias de acción-reacción y cada etapa es una fase causal para los acontecimientos de los estadios posteriores<sup>1</sup>. Con todo, el proceso que lleva de una etapa a otra puede ser interrumpido (los padres pueden ser entrenados en utilizar medidas de disciplina más eficaces, se pueden remediar las dificultades académicas, etc.), por lo que no son procesos inevitables. Asimismo, se gesta una progresión que va de numerosos problemas de poca importancia a actos desviados más serios pero más infrecuentes. En otras palabras, comportamientos preescolares relativamente inocuos, como rabietas o desobediencia son precursores de formas más extremas de conductas problemáticas exhibidas por los adolescentes.

##### - 1ª Etapa: Entrenamiento básico.

El aprendizaje de los patrones de la conducta problemática anteriores a la adolescencia tienen lugar en el hogar, y sus principales entrenadores son los miembros de la familia. Comienza con un fracaso de la efectividad parental en el uso de la disciplina. Este fracaso lleva a un incremento de los intercambios coercitivos entre el niño conflictivo y el resto de los miembros de la familia, de manera que en esa relación se produce el denominado “trampa del reforzamiento”. Esta trampa consiste en que la conducta problemática del hijo puede ser inadvertidamente reforzada cuando el progenitor transige. Así, el niño puede discutir, gritar o amenazar físicamente al progenitor para obtener un privilegio

---

1 Por ejemplo, las conductas antisociales determinan el fracaso escolar y rechazo por parte de los compañeros, el fracaso escolar determina la involucración con pandillas, etc.



## LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA: DE LA FAMILIA A LA ESCUELA

especial. El progenitor, cuando está expuesto a esta conducta altamente aversiva, puede ceder o transigir con las exigencias del niño con la intención de finalizar la conducta aversiva. La transigencia por parte del progenitor sirve para reforzar al niño en esa conducta.

En su participación en la trampa del reforzamiento, los padres enseñan inconscientemente al niño problemático a utilizar conductas coercitivas de alta intensidad para salirse con la suya.

Desde la perspectiva del niño, se incrementa su comportamiento al ver que su padre o madre transige. Por lo tanto, es probable que tal conducta se incremente en el futuro. Y desde el punto de vista del adulto, la conducta aversiva del niño finaliza cuando el progenitor transige con el requerimiento. La finalización del suceso aversivo incrementa la probabilidad de que el progenitor ceda en el futuro.

En la tabla 3.1 presentamos una secuencia de acciones que empieza con una petición de la madre para que su hijo limpie su habitación.

Tabla 3.1. Etapas de la “trampa del reforzamiento”. Tomado de Patterson (1980). Elaboración propia.

Antecedente neutro	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
<b>Conducta</b>	Madre Riñe: “¡Ordena tu habitación!”	Hijo Discute, lloriquea	Madre Deja de reñir, habla	Hijo Deja de lloriquear

	Efecto a corto plazo	Efecto a largo plazo
Madre	Se interrumpe la molestia (lloriqueo del hijo)	La madre tendrá más tendencia a ceder cuando su hijo discuta y lloriquee
Hijo	Se interrumpe la molestia (regaña de la madre)	En caso de tener la habitación desordenada, en el futuro será menos probable que su madre le pida que la arregle
En definitiva	No se ordenó la habitación	Es más probable que el hijo use las rabietas para desalentar las futuras peticiones de su madre para que ordene la habitación

En la interacción habitual de los niños agresivos, es típicamente el niño quien provoca la sumisión de la madre. Los niños agresivos tienden a aumentar la intensidad de estas conductas coercitivas de forma relativamente rápida y es probable que tengan éxito en obtener un determinado fin o en terminar con la interacción aversiva. De esta forma, los niños agresivos participan en un largo e intenso programa de “entrenamiento” en el hogar donde su comportamiento se va configurando cuidadosamente.

*- 2ª Etapa: Reacciones del entorno social*

En esta etapa se producen las siguientes fases:

- *Las conductas agresivas aprendidas en el hogar se acompañan del rechazo parental:* cuando el comportamiento agresivo persiste, es frecuente observar que a muchos padres simplemente no les gustan sus hijos, rechazo que ya se había producido a edades muy tempranas. Esto implica que los padres, cuyo estilo de vida puede ser caótico y lleno de situaciones estresantes, se tornan menos afectuosos, lo que también les lleva a supervisar menos a sus hijos.
- *Este rechazo parental se acompaña de baja autoestima en el niño:* un niño que ve que no se está llevando bien con los miembros de su familia o con sus compañeros del colegio le lleva a tener baja **autoestima**, en tanto que ésta refleja la sensación de competencia y los sentimientos acerca de cómo le va. Se sabe que la autoestima está íntimamente relacionada con la socialización y con las prácticas parentales, en especial con el apoyo parental (Musitu, 1995). Un gran número de investigaciones también han demostrado la relación entre conducta agresiva y baja autoestima (Patterson et al., 1992), por lo que se sospecha que la mayoría de las conductas desviadas del niño se acompañan de baja autoestima y que estas conductas problemáticas provocan reacciones negativas en personas significativas.
- *Las conductas antisociales aprendidas en el hogar se generalizan al entorno escolar:* cuando el niño entra en el colegio, inicia una nueva secuencia en el que se le empiezan a sumar nuevos problemas. Sus escasas habilidades y su estilo coercitivo produce una reacción inmediata. En un nuevo grupo ya formado, otros niños empezarán a etiquetar al niño problemático como “antipático” en dos o tres horas de contacto. La siguiente reacción a su comportamiento viene del profesor. El continuo inconformismo del chico a las reglas escolares le supondrá al profesor emplear menos tiempo en supervisar sus tareas de clase y los deberes escolares, llevándole a desarrollar un mínimo de aprendizajes académicos o al fracaso escolar. Hacia los 11 o 12 años, el niño antisocial

habrá fracasado en dos tareas de gran importancia: la relación con los compañeros y las tareas académicas.

- *Las reacciones a los actos agresivos en la escuela incluyen rechazo por parte de los compañeros:* se sabe lo importante que es tener unas adecuadas relaciones interpersonales para prevenir los diversos resultados negativos en el desarrollo infantil. La capacidad de los niños para formar relaciones estrechas y funcionar exitosamente dentro de un grupo es visto cada vez más como el indicador más importante de la competencia social. Por ello, unas pobres relaciones en la infancia o un rechazo de iguales, es el factor más importante a la hora de predecir toda una gama de problemas, tanto de tipo internalizante (ansiedad, inhibición, depresión, etc.) como de tipo externalizante (agresión, hiperactividad, etc.).
- *La actitud agresiva del niño lleva al fracaso escolar:* el **rechazo por parte de los compañeros** tiene lugar en poco tiempo y con el paso de los años ese rechazo solidifica su estatus de “niño problemático”. Estos niños tienden a ejercer un control negativo y a llamar la atención cuando acceden a un grupo de compañeros. Asimismo, Dodge (1980) encontró que los niños agresivos tienden a atribuir erróneamente intenciones hostiles a los miembros del grupo que les rechazan, lo que incrementa la probabilidad de que el niño responda agresivamente cuando sea provocado por los iguales.

En cuanto a las **habilidades académicas**, existe una clara asociación entre los problemas de conducta externalizantes y el logro académico (Patterson, 1982). Uno de los posibles mecanismos que contribuyen a esta correlación negativa es la *desobediencia*, ya que ésta, a su vez, correlaciona de forma negativa con el tiempo empleado en realizar los deberes escolares, tanto en el colegio como en la casa. Además, debido a su desobediencia y estilo de relación abrasivo, estos niños son evitados por aquellas personas que podrían enseñarles nuevas habilidades, lo que les va llevando a una marginación gradual en su capacitación académica. Por otra parte, si la familia juega un papel crucial en el desempeño académico, *idealmente* los padres deberían proporcionar un ambiente facilitador para que los niños realicen las tareas escolares, además de estar en contacto con los profesores<sup>2</sup>. La mayoría de los niños problemáticos informan que no tienen

---

2 Nuestra experiencia nos suele mostrar que la relación entre padres y maestros consiste, con demasiada frecuencia, en echarse la culpa mutuamente de lo que le pasa al chico, alegando los profesores que los padres “pasan de su hijo” mientras que los padres defienden que “es que los profesores no saben motivarle”. Se hace crucial y necesario, en estos casos, establecer relaciones de colaboración entre unos y otros, impidiendo que la información circule a través de los hijos que muestran falta de interés y dejadez hacia las tareas escolares.

tarea escolar y sus padres, a menudo, aceptan la historia de “ausencia de tarea” sin más.

Por último, Capaldi y Stoolmiller (1999) hipotetizaron que el efecto de este doble fracaso (el rechazo de los compañeros y el fracaso escolar) se incrementa por un **estado emocional depresivo**. Los caminos que llevan a trastornos depresivos en niños son múltiples. Por poner un ejemplo, Garber (1984; cit. por Patterson et al., 1992) consideró dos tipos de depresión infantil. Un tipo relacionado con la autoestima, que se asocia con sentir que no cae bien y tener pocas competencias sociales. La segunda alternativa propuesta por Garber fue la depresión de tipo culpable, que se caracteriza por un sentimiento poco específico de “ser malo”. Por lo tanto, parece existir relación entre desórdenes conductuales y el estado de ánimo depresivo, lo que ha llevado a algunos autores a hablar de “depresión camuflada”.

En definitiva, el fracaso escolar junto con el rechazo parental y de iguales, contribuyen a tener un estado de ánimo depresivo y todo ello constituye una cascada de problemas cualitativos que añade gravamen sobre el niño.

*- 3ª Etapa: Grupo de iguales desviados.*

Como se puede suponer, cuanto más tiempo permanece el niño en el proceso de coerción, mayor será la probabilidad de que realice conductas agresivas más extremas, como robos, incendios, etc. Si el proceso continúa hasta la adolescencia temprana, el joven encuentra un sistema de apoyo muy poderoso en el **grupo de iguales desviado**. En esta etapa se producen importantes cambios cualitativos en tanto que las pandillas toman un valor prioritario en los procesos de socialización y se va desarrollando una *actitud antisocial* (hacia la autoridad, escuela, profesores, policía, etc.).

Es, por tanto, una etapa en la que los niños problemáticos tienden a buscar iguales que son el espejo de su propia imagen (Dishion y Patterson, 1997). A la edad en que los chicos tienen 12 o 13 años, los padres y profesores pueden identificar con facilidad qué grupos de iguales son desviados. Estos se caracterizan por tener actitudes negativas hacia la escuela y las figuras de autoridad, y la asociación con ellos incrementa la probabilidad de implicarse en actos delictivos y consumo de drogas.

Patterson et al. (1992) hipotetizaron que si el grupo de pares es desviado, éste contribuirá de manera directa al desarrollo de conductas antisociales y delictivas, siendo el proceso de formación similar al desarrollado con los miembros de la familia. Además, la pertenencia a un grupo de pares desviado viene precedida por un fracaso de las habilidades de manejo familiar de los padres.

Por último, la implicación en grupos desviados y las conductas antisociales puede acabar generando **actitudes antisociales**. Según la teoría de la coerción, estas actitudes o creencias acompañan, pero no determinan, los comportamientos delictivos. A pesar de intentar establecer una relación causal entre actitudes y

comportamientos, la investigación empírica no ha demostrado tal conexión. Es decir, que aunque se pueda establecer cambios en actitudes, éstas no se siguen de cambios en las conductas.

### Referencias bibliográficas

- CAPALDI, D. M., Y STOOLMILLER, M. (1999). "Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: III. Prediction to young-adult adjustment". *Development and Psychopathology*, 11, 59-84.
- DISHION, T. J., Y PATTERSON, G. R. (1997). "The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework", en D. STOFF, J. BREILING Y J. MASER (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp.205-217). New York: John Wiley & Sons.
- DODGE, K. A. (1980). "Social cognition and children's aggressive behavior". *Child Development*, 54, 1386-1399.
- KAUFFMAN, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- KAZDIN, A. E. Y BUELA-CASAL, G. (1994). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ed. Pirámide.
- LOEBER, R., Y SCHMALING, K. B. (1985). "Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: A metaanalysis". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(2), 337-352.
- MUSITU, G. (1995). "Familia, identidad y valores". *Infancia y Sociedad*, 30, 229-262.
- PATTERSON, G. R. (1982). *A social learning approach, Vol. 3: Coercive family process*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- PATTERSON, G. R., REID, J. B., Y DISHION, T. J. (1992). *A social interactional approach, Vol. 4: Antisocial boys*. Eugene, Oregon: Castalia Publishin Company.
- PEPLER, D. J. Y SLABY, R. G. (1994). "Theoretical and developmental perspectives on youth and violence", en L. D. ERON, J. H. GENTRY Y P. SCHLEGEL (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth* (pp. 27-58). Washington, DC: American Psychological Association.
- RUTTER, M., GILLER, H., Y HAGELL, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- SANDOVAL, M., Y SIMÓN, C. (2003). "Hacia la participación educativa de los alumnos con problemas conductuales y emocionales". *Innovación educativa*, 13, 85-97.
- SANSON, A. Y PRIOR, M. (1999). "Temperament and behavioral precursors to oppositional defiant disorder and conduct disorder", en H. C. QUAY Y A. E. HOGAN (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 397-417). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

WEBSTER-STRATTON, C., Y HERBERT, M. (1995). *Troubled families – problem children. Working with Parents: A collaborative process*. New York: John Wiley & Sons.

## CAPÍTULO 4

### LA INFLUENCIA DEL GRADO DE COMPETENCIA FAMILIAR EN EL DESARROLLO EDUCATIVO DEL NIÑO

Araceli Galán Martín

#### 1. Introducción

La familia y la escuela han sido factores clave en la historia de la educación. Los grandes cambios acaecidos en la sociedad actual están influyendo, de manera decisiva, no sólo en la definición de su visión sino también en el desarrollo de sus funciones y responsabilidades. Ambas instituciones deben buscar espacios de interacción y de trabajo para lograr una educación de calidad. Lograr la integración y participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos es un reto cuyo planteamiento debemos abordar.

La escuela contemporánea, no lo olvidemos, nace de la Ilustración y, desde entonces, ha aspirado a ejercer el monopolio de la educación, reclamando para sí el saber profesional exclusivo de la enseñanza. En este proceso, los docentes se han ido especializando cada vez más, aumentando el conocimiento de los contenidos, de las metodologías y de los mecanismos de aprendizaje.

En este sentido, la escuela, ha ido atrayendo todas las expectativas sociales sobre quién sustenta la capacidad y posibilidad de educar. Quizás ha sido la propia escuela la que ha perdido de vista el poder educativo de la sociedad que educa por sí misma a través de múltiples acciones e instituciones, no siempre de carácter formal, entre las cuales toma una importancia capital la familia.

De este modo, la escuela ve depositada en ella la mayor parte de las responsabilidades que tradicionalmente habían ejercido otras instancias, sobre todo la familia. Hoy la escuela, no sólo se siente incapaz de atender a la diversidad cultural y social con la que se encuentra, sino que además en ocasiones tiene dificultades para transmitir conocimientos, lo que en principio puede parecer su función principal.

Como consecuencia de lo anterior, y lejos de mostrar una colaboración eficaz, los padres proyectan la frustración de sus expectativas contra los profesores; y éstos se encargan de manifestar a los padres lo incompetentes que se muestran ante la educación de sus hijos y, cómo no, juntos se encargan de culpabilizar a agentes externos de la modernidad como son la televisión, el ordenador, internet, consolas...

En este contexto, y teniendo en cuenta la historia de la educación, el gran reto educativo es la colaboración entre la familia y la escuela, devolviendo a las familias la idea de que son muy capaces e importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. La participación de las familias en los sistemas educativos permite asegurar tanto la coherencia educativa como el enriquecimiento cultural y la formación en cuanto a la crianza de sus hijos que los padres demandan.

En esta línea se expresa San Fabián, al afirmar que “aunque la idea de participación en los Centros escolares ya tiene muchos años, sólo recientemente parece que está empezando a consolidarse en la práctica. Y es que la participación en las escuelas ha seguido un recorrido tortuoso, con resultados no todo lo satisfactorios que cabría esperar.”

El hecho de que familias y escuela constituyan los principales contextos de desarrollo para niños y adolescentes es suficiente para manifestar la importancia de los mecanismos que se van a poner en funcionamiento para potenciar la participación y colaboración de los padres en las escuelas.

En este capítulo, trataré de desarrollar por un lado, cuáles son las competencias que favorecen el desarrollo educativo de los hijos; y por otro lado intentaré abordar los diferentes mecanismos que existen actualmente para involucrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos y en definitiva, lo que en ambos contextos se pretende, potenciar el desarrollo evolutivo, psicológico, educativo y emocional de los niños.

## **2. Características familiares que influyen en el desarrollo educativo de los hijos.**

Es evidente que las personas difieren entre sí en una gran variedad de aspectos, inteligencia, destrezas cognitivas, esquemas de conocimiento, estrategias de aprendizaje, intereses, expectativas, nivel socio-económico, etc. y, estas diferencias inciden sobre los procesos y resultados del aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas.

No se puede considerar que dichas diferencias vengan determinadas por los genes de los padres. Scarr (1992), en una intervención pública con numerosas protestas de la mayor parte de los investigadores que allí estaban, volvió a hacer referencia a un innatismo afirmando que “crecer en una familia u otra afecta poco al desarrollo de la personalidad y de la inteligencia infantil, siempre y cuando se trate de familias normales” y que “las diferencias habituales entre familias tienen escasa influencia sobre el desarrollo infantil.” Según esta autora son los genes de los padres y de los hijos los que determinan sus características individuales.

La realidad nos dice que existen numerosas investigaciones que evidencian que la familia juega un papel muy importante en la conformación de las características psicológicas de los hijos. Sin negar el papel de los genes, el medio



en el que se desarrolla un individuo influye, crecer en una familia u otra, aunque las dos sean perfectamente normales, influye de manera determinante.

Para explicar con más detalle las características de los padres que favorecen el crecimiento de los hijos nos vamos a centrar en las funciones, los patrones educativos parentales y otros aspectos relacionados con la crianza de los hijos en el contexto escolar o académico.

## 2. 1. *Delimitación de funciones*

Dentro de este marco interactivo y contextual, conviene distinguir tres tipos de educación:

- *Educación formal*: proceso estructurado de forma intencional para conseguir resultados educativos, reglado, realizado normalmente dentro del marco institucional.
- *Educación no formal*: proceso estructurado de forma intencional para conseguir resultados educativos, no reglado, realizado fuera del marco institucional.
- *Educación informal*: no responde a ninguna intención educativa y se realiza en el transcurso de las relaciones sociales cotidianas.

Teniendo en cuenta lo anterior es evidente que es difícil delimitar las funciones que los padres tienen con respecto a la educación de sus hijos, como también es evidente que son muchas y muy variadas. Podríamos situar a los padres dentro de la educación no formal, pues quieren educar a sus hijos, pero de manera poco reglada, aprovechando las circunstancias o las rutinas que aparecen en el propio transcurso del tiempo.

Las familias ejercen una profundísima educación informal por múltiples caminos, desde una conversación en la mesa, decisiones sobre qué programa de televisión ver, etc.; así mismo, una educación no formal, enseñando hábitos de higiene, modales, valores, creencias; y deberían colaborar también en la educación formal sintiéndose coprotagonistas.

Como afirma José Antonio Marina, “cada vez somos más conscientes del papel educativo de las familias, y de la dificultad de ejercer ese papel.”

Por eso últimamente ha aparecido una rama de la pedagogía, el *parenting*, que podríamos traducir como crianza, que trata sobre el papel de los padres en la educación, y la necesidad que tienen los padres de educarse para ello. Los copiosos volúmenes de *Handbook of parenting*, los libros de Gottman o de Kagan, son prueba de su interés.

Pero, de la necesidad de educación de los padres, hablaremos en el siguiente apartado.

## 2. 2. *Patrones educativos parentales (Baumrind 1967-1971)*

Los estilos educativos parentales no hacen referencia a familias disfuncionales, sino a familias funcionales con estilos parentales diferentes.

Podríamos definir estilos educativos parentales como actuaciones o pautas de conductas que guían, que dirigen la relación de los padres con los hijos. Existen un buen número de investigaciones que consideran dos grandes dimensiones básicas que definen el estilo educativo de los padres: apoyo parental, -conducta manifestada por un padre hacia su hijo- y control parental, -tipo o grado de intensidad de influir en el desarrollo del hijo-.

Por otra parte, los padres difieren unos de otros en cuatro dimensiones fundamentales: grado de control, comunicación padres-hijos, exigencias de madurez y afecto en la relación.

En cuanto al grado de control, existen dos tipos de control, el interno –cuando los padres ponen en funcionamiento estrategias de carácter interno es decir, que tengan que ver con aspectos emocionales, psicológicos de la persona- y externo –cuando los padres ponen en funcionamiento estrategias de control que tengan que ver con aspectos materiales, agentes externos-. Para ejercer el control, los padres poseen diferentes estrategias como por ejemplo, retirar el afecto, afirmar el poder mediante castigos y/o amenazas o haciendo reflexionar al niño sobre el por qué de sus acciones. Según la manifestación de poder el grado de control será consistente o convergente o inconsistente o inconvergente.

La segunda dimensión, tiene que ver con la comunicación entre padres e hijos, que podemos polarizar en niveles altos o bajos con carácter positivo o negativo. En esta dimensión se trata de tener en cuenta no sólo el nivel de comunicación que existe entre los diferentes miembros de la familia, sino el grado positivo o negativo de dicha comunicación, teniendo en cuenta los resultados en el desarrollo de los hijos. Hay familias que mantienen un buen nivel de comunicación, pero el contenido no es lo suficientemente bueno como para que tenga consecuencias positivas en las relaciones familiares. Existen otras familias, que aun teniendo un nivel bajo de comunicación el contenido es bueno, lo cual repercute de manera positiva en el desarrollo de los diferentes miembros de la familia. Lo ideal sería, aquellas familias que poseen un alto y positivo nivel de comunicación.

La tercera dimensión se refiere a las exigencias de madurez que los padres manifiestan a sus hijos. Podemos diferenciar entre alta cuando presionan y animan a los hijos para desempeñar al máximo las posibilidades en todos los aspectos, que sean autónomos, que tomen decisiones por si mismos, en definitiva exigiéndoles de acuerdo a su edad y sus posibilidades. Por otro lado, un nivel de exigencias bajo cuando no plantean retos o exigencias a los hijos, subestiman sus competencias, posibilidades, etc en la mayoría de los casos de forma inconsciente.

La cuarta y última dimensión es la expresión de afecto en la relación; los padres afectuosos expresan interés y afecto explícito por el niño y por todo

lo que implica su bienestar físico y emocional. Sin embargo, hay padres que no manifiestan afecto explícito e interés, en definitiva transmiten a sus hijos desinterés por todo lo que a ellos se refiere.

Teniendo en cuenta las cuatro dimensiones antes citadas, Baumrind ha establecido cuatro tipologías, cuatro estilos de crianza de los padres y las consecuencias que sobre los hijos tiene (tabla 4.1).

Los padres con estilo **democrático** se caracterizan por un nivel de control alto, ejercido hacia las tareas que tienen que hacer, no hay control psicológico. El grado de comunicación es alto se dialoga sobre diferentes temas, las exigencias sobre madurez son altas, pero ajustadas a sus posibilidades y el nivel de expresión de afecto también es alto. Como consecuencia son hijos con un nivel alto de autocontrol y autoestima, persistentes en la tarea, con iniciativa, independientes, cariñosos, responsables, con valores morales interiorizados.

Los padres con estilo **autoritario** se caracterizan por un nivel de control alto, dando mucha importancia a la obediencia con normas claras. El grado de comunicación es bajo, no hay espacio para el diálogo, no hay lugar para las explicaciones. El nivel de exigencia es muy alto, incluso desajustado y el afecto explícito bajo, llegando incluso a evitar el contacto físico. Como consecuencia son hijos con falta de autonomía y creatividad, baja competencia social, control externo más que interno, baja autoestima, poco alegres, obedientes, ordenados, poco agresivos, vulnerables a las tensiones y fácilmente irritables.

Los padres con estilo **permisivo** se caracterizan por tener un nivel de control bajo, creyendo que los niños pueden “autorregularse” y controlarse por sí mismos, el grado de expresión de afecto es alto, al igual que la comunicación y las exigencias de madurez son pocas. Como consecuencia son niños con bajos niveles de exigencia, baja autoestima, baja responsabilidad, rasgos de inmadurez, suelen ser alegres, caprichosos, espontáneos y en algunas ocasiones manifiestan conductas agresivas.

Y por último, los padres con estilo **indiferente** se caracterizan por tener un bajo nivel de control manifestando indiferencia por lo que hagan o no hagan los hijos, un nivel de comunicación y de exigencias de madurez bajo y una escasa expresión de afecto, no hay reciprocidad ni apenas contacto físico. Como consecuencia son niños desarraigados, a veces con conductas delictivas, suelen pasar desapercibidos pero muestran tristeza e infelicidad.

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

<b>PADRES</b>	<b>Nivel de control</b>	<b>Expectativas</b>	<b>Comunicación</b>	<b>Expresión de Afecto</b>	<b>Características de los HIJOS</b>
<b>Democrático</b>	ALTO	ALTAS	ALTO	MUCHO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveles altos de autocontrol</li> <li>• Persistentes en las tareas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta autoestima</li> </ul> </li> <li>• Independientes, cariñosos, con iniciativa y confianza                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores morales interiorizados</li> </ul> </li> </ul>
<b>Autoritario</b>	ALTO	ALTAS	BAJO	POCO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de autonomía y creatividad.</li> <li>• Baja competencia social                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Control externo</li> </ul> </li> <li>• Baja autoestima, poco alegres, obedientes y ordenados.</li> <li>• Poco agresivos, aprensivos.</li> <li>• Vulnerables a las tensiones, fácilmente irritables</li> </ul>
<b>Permisivo</b>	BAJO	BAJAS	ALTO	MUCHO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajos niveles de exigencia personal.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja autoestima y responsabilidad</li> </ul> </li> <li>• Rasgos de inmadurez, caprichos</li> <li>• Suelen ser espontáneos, alegres</li> <li>• Conductas agresivas</li> </ul>
<b>Negligente/ Indiferente</b>	BAJO	BAJAS	BAJO	POCO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarraigo e infelicidad                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suelen pasar desapercibidos, muestran tristeza</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 4.1. *Tipología de estilos educativos parentales y su impacto en los hijos*

A la luz de los datos expresados, podemos afirmar que los patrones educativos de los padres también van a influir en el desarrollo educativo de los hijos. Los hijos de padres democráticos tendrán más posibilidades de manifestar un buen desarrollo en la escuela que los hijos de padres permisivos o negligentes.

Relacionados con los estilos educativos de los padres, están las ideas, actitudes y valores. En términos generales, podemos decir que los padres de estatus social más bajo muestran unas ideas más diferentes a las que se plantean en el contexto escolar (Oliva y Palacios, 1997). Estas discrepancias suelen ser por conceder importancia o no a los objetivos que se plantean, dar validez a lo que desde la escuela se propone y otorgar credibilidad a lo que los educadores hacen. Estas diferencias vienen a agrandar las discontinuidades que en estas familias se plantean con respecto a la escuela, magnificando las consecuencias negativas en el desarrollo de los hijos.

Otras características relacionadas con los estilos educativos y que son propias de los hogares de los niños que presentan éxito escolar tiene que ver con la disciplina que los padres suelen mantener en casa. Por ejemplo los padres democráticos, que ejercen un control aunque no demasiado restrictivo y suelen ser razonadores, animan a sus hijos a que vayan asumiendo responsabilidades y a que sean independientes. El estilo disciplinario no sólo afecta al rendimiento, sino también a la manera que el niño tiene de relacionarse con lo demás. Según un estudio de Dekovic y Janssens (1992), los hijos de padres democráticos son más y mejor aceptados entre los iguales, mientras que los más rechazados solían ser hijos de padres autoritarios. La sensibilidad y comprensión de los padres democráticos favorece el desarrollo de habilidades sociales y comportamientos prosociales necesarios para elaborar relaciones sociales positivas en la escuela.

### ***2. 3. Otros aspectos que favorecen el desarrollo educativo de los hijos***

Según Oliva y Palacios (1998), familia y escuela representan contextos socializadores bien diferenciados entre sí, siendo diferentes las experiencias que los niños afrontan en los dos contextos. Pero quizás lo que resulte más interesante en esta ocasión sea preguntarnos por las consecuencias que tienen estas diferencias en el desarrollo del niño.

El término discontinuidad, utilizado para hacer referencia a las diferencias que existen entre las experiencias del niño en casa y en la escuela, deja traslucir la idea de que las discrepancias que existan entre escuela y familia son negativas para el desarrollo del niño. Sin embargo, de acuerdo con Bronfenbrenner (1979), el desarrollo del niño puede verse favorecido de la participación activa en otros contextos, realizar actividades diferentes y relacionarse con diferentes personas, ya que las actividades y exigencias que se plantean a los niños requieren de este que desarrolle habilidades y competencias que de otra manera sería muy difícil. Si la escuela fuese una mera extensión de la familia, no se daría a los alumnos la posibilidad de pensar que la escuela aporta “algo” al desarrollo de los niños. Por otro lado es importante señalar que una discontinuidad muy marcada entre escuela y familia puede tener efectos negativos, siempre que las experiencias que se ofrecen en un contexto u otro sean totalmente contrarias, alejadas de tal

manera que los niños vivan una incoherencia entre lo que se pide y las conductas que se potencian en un contexto y en el otro.

Además del grado de continuidad o discontinuidad entre escuela y familias, existen otros factores que influyen positiva o negativamente en el desempeño escolar de los niños.

Una de las diferencias más significativas entre las familias de los niños que tienen éxito escolar y los de aquellos que fracasan es el uso del lenguaje. Las familias cuyos hijos tienen éxito escolar, suelen emplear un lenguaje más elaborado, con una mayor complejidad gramatical, mayor vocabulario, enunciados más largos y más abstractos. Estos padres animan a sus hijos a hacer un uso descontextualizado del lenguaje, y les estimulan a manipular con la imaginación las características del entorno. Esta utilización del lenguaje estimula habilidades cognitivas muy utilizadas en el desempeño escolar. Este lenguaje más elaborado es empleado habitualmente por familias de clase media y alta y es similar al empleado en la escuela. Por otro lado, las familias cuyos hijos tienen menos éxito escolar, suelen utilizar un lenguaje más pobre y menos elaborado, con escaso nivel conceptual y poco vocabulario. Este tipo de lenguaje es característico de ambientes deprivados socio-culturalmente y guarda menos relación con el utilizado en la escuela. Por este motivo los hijos provenientes de este tipo de familias, encuentran más dificultades en la adaptación a las exigencias escolares.

Otra característica de las familias de hijos con éxito escolar tiene que ver con los elementos materiales y la organización del espacio y el tiempo. Estas familias ofrecen a sus hijos más posibilidades en cuanto a actividades culturales y de ocio, poseen más libros, juegos didácticos que potencian habilidades cognitivas muy utilizadas en el contexto escolar. Además suele valorarse el espacio físico y el tiempo de estudio, ambos aspectos fundamentales para el buen rendimiento académico.

Clark (1993), señaló que los padres de niños que muestran un mejor nivel académico suelen dedicar más tiempo a ayudar al hijo y supervisar las tareas escolares. Comprueban la limpieza y orden de las tareas, resuelven dudas y enseñan a manejar otros materiales imprescindibles para la realización de las actividades escolares.

Un aspecto también muy importante y que está directamente relacionado con la adaptación del niño a la escuela, es el tipo de apego que haya establecido con los padres. Aquellos niños que en sus primeros años de vida establecieron un vínculo de apego seguro suelen ser menos agresivos y poseen más competencias sociales para relacionarse. Generalizan la relación de confianza que tienen con los padres a los profesores, lo que potencia relaciones de calidad entre alumno y profesor. Cuando los padres expresan afecto de forma explícita, valoran y apoyan a los hijos, éstos adquieren un autoconcepto y una confianza que les hará más competentes a la hora de enfrentarse a nuevos aprendizajes.

En términos generales y teniendo en cuenta la información anterior, resulta evidente que el comportamiento y el rendimiento del niño en el colegio va a

verse afectado por determinadas características familiares. La continuidad entre las actividades de la escuela y el hogar potencia el desarrollo educativo de los hijos, así como el interés y la preocupación de los padres por lo escolar. También las expectativas ajustadas con respecto a lo que el niño puede y debe hacer, teniendo en cuenta sus capacidades, edad y aptitudes. En esta línea no debemos olvidar que la actitud de los padres en cuanto a las tareas escolares debería ser de apoyo al hijo en su rol de alumno, reforzando su motivación para el aprendizaje y amortiguando y contrapesando los fracasos escolares (Brinkmann, 1996). No podemos olvidar que hay que ofrecer a los hijos la posibilidad de destacar y demostrar sus talentos en otras actividades que no sean exclusivamente las escolares y que los padres deberán valorar con la misma medida.

#### ***2. 4. 20 principios y condiciones para ser padres competentes***

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, en la tabla 4.2 podemos observar los veinte principios fundamentales de lo que se considera ser padres competentes.

## LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Tabla 4.2. *Principios y condiciones necesarios para ser padres competentes*

1.	Hacer compatibles las tareas que implica la paternidad con el mundo social y laboral de los padres
2.	Compartir algún tiempo en actividades placenteras, padres e hijos
3.	Mejorar el acceso a redes sociales, servicios comunitarios y servicios de salud y sociales para todos los miembros de la familia
4.	Cuando sea necesario, reducir la carga del cuidado del niño
5.	Mantener una atmósfera familiar pacífica
6.	Dar continuidad y estabilidad al cuidado y al apego o relación padres-hijos
7.	Hacer predecibles para los niños las contingencias de la relación padres-hijos
8.	Tener oportunidades para aprender de forma natural o estructurada las tareas parentales.
9.	Incrementar el conocimiento de los padres sobre el desarrollo del niño y sobre las demandas de los roles parentales
10.	Mejorar la coherencia y consistencia de los patrones de disciplina
11.	Incrementar la habilidad de los padres para manejar el estrés derivado del cuidado del niño y la habilidad para tratar el comportamiento del niño. Mejorar la habilidad para percibir las reglas sutiles de la relación padres-hijos de acuerdo con diferentes momentos y circunstancias
12.	Incrementar los lazos emocionales y comunicación empática entre padres e hijos
13.	Supervisar utilizando límites claros y normas que subrayen los logros y que se basen en el feedback posible. Proporcionar un clima familiar de supervisión que entienda los errores. Interpretar los fallos de forma adecuada, como una oportunidad para mejorar.
14.	Evitar juicios tajantes y evaluaciones del comportamiento del niño. Interesarse por las circunstancias en las que se da un determinado comportamiento en el menor
15.	Escuchar atentamente y tomar decisiones que muestre el interés y la preocupación sobre lo que los niños hacen
16.	Estar atentos y reconocer los logros y esfuerzos de los niños, y hacerles notar este reconocimiento. Anticipar que el éxito del niño es probable
17.	Dar al niño la posibilidad de hacer elecciones. Guiarse por el principio de no hacer por ellos las cosas que ellos pueden hacer por sí mismos. Evitar decirles qué hacer, y en su lugar, animarles, hacerles preguntas, hacerles reflexionar de modo que ellos mismos puedan decidir qué hacer.
18.	Incrementar el conocimiento y la habilidad de los padres para manejar la casa
19.	Enfrentar la irritación y expresarla apropiadamente. La irritación tiende a herir a los niños: los padres deberían aprender a evitarla o a expresarla de forma adecuada.
20.	Incrementar la habilidad de los padres para enfrentarse al estrés derivado de sacar adelante y cuidar a los niños con necesidades educativas especiales.



### **3. Importancia de la colaboración entre familia y escuela: contextos de desarrollo educativo.**

#### **3. 1. *¿Qué entendemos por participación?***

El presupuesto fundamental para hablar de colaboración entre los padres y la escuela es la participación, si no incluimos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el contexto escolar a los padres, no podremos hablar de colaboración.

Pero ¿qué entendemos por participación? En el lenguaje de los centros, es un término que se utiliza para describir conductas de los padres que van desde la asistencia a una reunión informativa, participar en las fiestas del colegio, asistir a entrevistas individuales, pertenecer a la asociación de padres, etc. pero en el fondo todas ellas son actividades que podríamos denominar de ayuda y asistencia.

Intentaré dar un giro a este concepto, pasando a considerar la participación como el hecho de tomar parte en las decisiones que afectan a los niños es decir, integrando de nuevo a los padres en el proceso educativo de sus hijos, haciéndoles copartícipes y corresponsables de lo que allí suceda, en definitiva, devolviéndoles la capacidad que potencialmente como padres tienen.

El primer momento en el que los padres ejercen esta tarea es el momento en el que eligen el colegio para sus hijos: son los padres los que tienen el derecho de decidir el tipo de educación que desean para sus hijos. Cuando esta elección se ha realizado teniendo en cuenta los diferentes aspectos que los padres valoran, es decir, haciendo la elección del modelo que perciben como más ajustado a su concepción educativa, están otorgando al centro la confianza que posteriormente los gestores o directivos del colegio devolverán a las familias para una consecución eficaz de los objetivos educativos.

La participación eficaz de los padres en la escuela ha de ser el resultado de la confianza de los directivos y profesores en la capacidad de aquellos para intervenir en las decisiones que afectan a los niños y contraer responsabilidades por parte de los padres de los alumnos. Si falta dicha confianza en la capacidad de los padres, no será posible pasar de una participación burocratizada y limitada en las actividades más livianas de la vida escolar.

Pero al mismo tiempo es importante señalar que de nada servirá la confianza de directivos y profesores en las competencias de los padres si estos no ponen de manifiesto su identificación con la labor que en la escuela se lleva a cabo y la capacidad de corresponsabilizarse de lo que en el centro acontece.

Dicho lo anterior hay que señalar que de todos los grupos que están llamados a la participación en la escuela, quizás sea el de los padres al que más difícil le resulte. Primero porque no tienen conciencia de grupo, necesaria para llegar a formar parte de una comunidad formal. Los padres no se perciben como miembros de un grupo con objetivos e intereses comunes. No podemos olvidar que como

padres su interés educativo es individual, centrado en cada uno de sus hijos en particular. Por otra parte tenemos que tener en cuenta que las motivaciones para elegir un centro u otro son muy diferentes en las distintas familias, unas por proximidad a la vivienda, otras por convicciones religiosas, por tradición o por prestigio social. Estas divergencias van a dificultar la percepción compartida por la mayoría.

En este contexto también habría que señalar que otro factor que influye en la participación de los padres en la vida de los centros es que están acostumbrados a escuchar siempre el mismo discurso, lo cual desmotiva y disminuye la colaboración de las familias.

En la medida en que los padres van apreciando el valor de la educación, no sólo como escolarización o instrucción, aumenta la disposición a participar. Tanto los padres como los profesores perciben que los contenidos de un ideario de centro dan sentido a la vida de los niños y a las suyas propias. Empiezan a percibir que existe una “misión” compartida. Cuanta más identificación tengan, más probabilidades de participación.

Queda constancia de la tarea que todavía está pendiente en los centros escolares, la integración de las familias en el proceso y la relevancia que esto tiene.

### ***3. 2. Aspectos que favorecen el encuentro entre padres y profesores***

Según el modelo sistémico (Bertalanffi, 1950) las investigaciones de las relaciones familia-escuela están íntimamente ligadas al estudio de los sistemas familiares. La perspectiva sistémica concede especial importancia a los aspectos relacionales, es decir que el cambio en alguno de los elementos puede favorecer un cambio o modificación en cualquiera de los otros elementos del sistema, por lo que el cambio que se espera será en cuanto al modo de funcionar o relacionarse del grupo.

Vamos a centrarnos en aquellas actitudes de los profesores que favorecen el encuentro con las familias.

Una de las actitudes más importantes, que en algún momento ya se ha mencionado, es la capacidad que tiene el profesor de explorar y potenciar los recursos que tiene la familia, de tal manera que escuchando a los padres seamos capaces de pedirles ayuda. Para esto es muy importante, siempre que sea posible, la presencia de ambos padres, lo cual permitirá hacernos un mapa más ajustado del sistema familiar.

Muy relacionado con lo anterior estaría la capacidad de los profesores de otorgar a los padres su papel en el cambio, ayudarles a detectar diferencias, no permitir que siempre atribuyan los cambios positivos a la casualidad, potenciar en los padres su posición jerárquica, favorecer que pongan la atención en los cambios llevados a cabo por el hijo, sin culpabilizarse cuando suceda lo contrario o no acontezcan los cambios esperados.

Por otro lado, cabría mencionar la capacidad de economizar el esfuerzo y el tiempo. Tanto los padres como los profesores están continuamente demandando más tiempo para poder ejercer mejor sus tareas. Mantener esta actitud por parte del profesor, va a facilitar mucho los encuentros entre el docente y los padres. Para ello es necesario diferenciar entre lo urgente y lo importante, mantenerse neutral ante el sistema de creencias de la familia, sobre todo en el contexto multicultural que hoy en día se está viviendo en la escuela y sobre todo confiar en las posibilidades del cambio.

Para finalizar me gustaría insistir en que, por la situación actual y dado que consideramos muy importante la colaboración-participación de las familias con el centro, la escuela debería ayudar a que los padres realizaran mejor sus tareas educativas en casa, y también a que se implicaran en el funcionamiento de los centros, porque la eficacia de éstos depende en gran medida de la colaboración de las familias. En este momento se hace inevitable señalar que las nuevas tareas educativas exigen un nuevo tipo de profesor y como tal una formación encaminada a solventar y compensar las necesidades actuales.

#### **4. Reflexiones a modo de conclusión.**

A la luz de los datos anteriores, resulta innegable que las actitudes y capacidades de los padres influyen directamente en el desarrollo de sus hijos. Cuanto más competentes son los padres en las relaciones con sus hijos, más positivo es el desarrollo educativo de los niños en la escuela. Numerosas investigaciones avalan dicha afirmación. Pero quizás lo significativo sería resaltar qué se puede hacer para desarrollar o fomentar dichas competencias en los padres.

“Los hijos no vienen con un manual de instrucciones debajo del brazo” afirmación que escucho habitualmente en mi despacho. Y es verdad, los padres aprenden a ser padres de lo que leen, escuchan, ven y han podido interiorizar de cómo sus padres les han educado. Pero la realidad es que o no todo sirve o no es suficiente en el día a día de la práctica paterna. Los padres tienen la enorme responsabilidad de criar y educar a sus hijos y además tienen potencialmente las capacidades que permiten que eso sea posible, en la mayoría de los casos, de una manera eficaz y fructífera.

En este capítulo se ha hecho referencia a aquellas características y/o actitudes de los padres que favorecen el desarrollo educativo de los hijos. Como hemos podido comprobar, son muchas las variables que influyen directamente en este desarrollo, algunas incluso impuestas e invariables, como puede ser el nivel socio-cultural de la familia. Lo realmente optimista es que la mayoría son internas y educables, y como consecuencia, susceptibles de ser agentes de cambio.

Cabe preguntarse aquí quién tiene la responsabilidad de educar, enseñar o modelar a los padres en dichas actitudes. En este capítulo se elige a los docentes como principales agentes de formación con respecto a los padres, porque son

ellos los que en principio tienen la posibilidad de hacerlo, por el hecho de que sus hijos acudan a ese centro.

La realidad es que los profesores carecen en la mayoría de los casos de la formación necesaria para estimular en los padres las capacidades que tienen en potencia. Es el momento de incidir en los cambios que la formación del profesorado debe incluir para poder compensar dichas dificultades. La negación y negatividad que muchas veces los profesores emanan ante estas situaciones no es por falta de deseo o interés, sino porque se les piden cosas para las que no están capacitados.

Familia y escuela, en muchas ocasiones aparecen estrechamente relacionadas en los recuerdos de las personas. Es obvio que la participación de las familias en la escuela y la participación de la escuela en las familias es un factor determinante para el desarrollo del niño. Sigue abierta la cuestión de cómo establecer nexos de unión eficaces, aunque quizás sea preferible buscar su complementariedad. Tanto el profesorado como la familia han de ser y estar activos; sin la conciencia de ambos de que es posible encontrar puentes para relacionar esos entornos será imposible que eso suceda.

### Referencias bibliográficas

- BAUMRIND, D. (1971). "Current patterns of parental authority". *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-101.
- BERTALANFFY, L. VON, (1950). "Theory of open systems in physics and biology". *Science*, 3
- BORNSTEIN, M. H. (Ed). (2002). *Handbook of parenting*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BRICKMANN, W. (1996). "Familia y escuela: de la utilidad mutua de dos mundos de la vida". *Educación*, 53, 79-89.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (ed. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987).
- CLARK, R. M. (1993). "Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement", en N.F. CHAVKIN (ed.): *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.
- DEKOVIC, M. Y JANSSENS, J. (1992). "Parents' child-rearing style and child's sociometric status". *Developmental Psychology*, 28, 925-932
- GOTTMAN, J. (1997). *Simon and Schuster*. Nueva York
- KAGAN, J. (1994). *Galen's prophecy*. Nueva York: BasicBooks.
- MARINA TORRES, J. A. (2005). "Familia y Educación", en M.T. LÓPEZ LÓPEZ (Coord). *La familia en el proceso educativo*. (pp.223-247): Madrid: Ed. Cinca

- OLIVA, A Y PALACIOS, J. (1998). "Familia y escuela Padres y profesores", en M.J. RODRIGO Y J. PALACIOS (Coords). *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 333-352). Madrid: Alianza Editorial
- SAN FABIÁN, J. L. (1994). "La participación en las organizaciones escolares". *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- SCARR, S. (1992). "Developmental theories for the 1990s: development and individual differences". *Child Development*, 63, 1-19.



## CAPÍTULO 5

### PLANOS, MAPAS Y TERRITORIO EN EL ÁMBITO ESCOLAR: TRABAJAR CON Y PARA EL OTRO

Gabriel Dávalos Picazo

*“Hablar de familia competente es una manera de devolver a la familia su competencia en lugar de considerar sus defectos” (Ausloos, 1998).*

#### **Introducción**

Tradicionalmente la familia ha sido protagonista en un sinnúmero de programas de prevención, intervención e investigación. Durante el siglo XX, un aspecto especialmente relevante en dicho protagonismo es el reconocimiento social de su papel como agente de cambio ante la resolución de dilemas que afectan a todos y a cada uno de sus miembros.

En España, la familia está viviendo un rápido y profundo proceso de cambio (Elzo, 2006, 11). Algunos factores asociados a la evolución de la familia son, por ejemplo, la velocidad del cambio, las variantes específicas en las cualidades del funcionamiento familiar de las denominadas nuevas configuraciones familiares (Vidal, 2001) o las carencias, a nivel profesional, a la hora de atender las demandas que plantea. En el ámbito educativo, aunque se han producido avances significativos en las últimas décadas, es necesario seguir investigando sobre la función compartida por familia y escuela.

En este sentido, además de resolver la demanda constante de padres, alumnos, personal docente y no docente sobre pautas concretas, es preciso avanzar en la construcción de un marco de intervención favorable para la relación familia – escuela. Familia y escuela son dos sistemas con funciones específicas que coexisten y, muchas veces, como consecuencia de la interacción, dichas funciones se ven afectadas; por este motivo, tal vez lo que caracterice al siglo XXI, por posicionamiento o por necesidad, sea el hecho de dar respuestas concretas a la complejidad planteada por la realidad familiar en el siglo que le ha precedido. Por tanto, es necesario reorientar y revitalizar las relaciones familia – escuela en la línea de la responsabilidad mutua de manera que se desarrolle el potencial educativo de las familias (Testor, 2006).

En este sentido, el Centro de Atención a la Familia del Colegio Padre Piquer (en adelante CAF Piquer) ha tenido como uno de sus objetivos profundizar en la relación familia – escuela a través de un servicio de alto interés educativo-preventivo, de orientación y terapéutico en coordinación con el Departamento de Orientación del propio colegio. Una de las particularidades del CAF Piquer es precisamente el hecho de hacer realidad la premisa “llevar la clínica a la escuela” (Dowling, 1996), un hecho que, en palabras de Cagigal (2006, 318), ofrece enormes ventajas para los menores y sus familias frente a los tradicionales derivaciones de estos casos a salud mental o a profesionales privados. Por todo ello, el CAF de Piquer se postula como un modelo de intervención en el ámbito escolar muy novedoso, que no sólo ha probado su eficacia y utilidad para la atención global de los niños y adolescentes en el ámbito familiar y escolar sino que se ha convertido en referencia para otros Centros Escolares (Cagigal, 2006).

El propósito principal de este capítulo consiste en presentar una serie de herramientas que puedan ser de utilidad dentro del contexto escolar. El capítulo comprende tres partes, en la primera exponemos brevemente algunas asunciones respecto a la relación familia-escuela, en la segunda presentamos una intervención estratégica aplicable al ámbito escolar y, en la tercera, expresamos algunas conclusiones.

### **1. Primera parte: familia-escuela, dos sistemas en interacción.**

La familia española ha experimentado transformaciones en su organización y funcionamiento como consecuencia de los cambios que se han ido produciendo en el devenir histórico; estas transformaciones, sin entrar en criterios valorativos, afectan a la forma en que se organizan las relaciones entre los miembros que la componen (Gómez-Granell, García Milá, Ripol-Millet y Panchón, 2004). La familia ha cambiado y, por consiguiente, su relación con la escuela también ha experimentado cambios a lo largo del tiempo.

Familia y escuela son dos instituciones cuya génesis, evolución y prospectiva discurre por caminos paralelos aunque con el objetivo, entre otros, de favorecer una formación integral del alumno. La relación entre ambas instituciones es una historia de encuentros y desencuentros, es decir, hay indicadores de cooperación entre ambas instituciones a la vez que existen indicadores que, muchas veces, sugieren más un enfrentamiento que una colaboración especialmente cuando los padres delegan su responsabilidad en el Centro escolar (Ordóñez, 2005). Es, precisamente, en el marco de colaboración entre ambas instituciones donde urge profundizar para discernir y construir un marco de colaboración eficaz que contribuya a que los hijos desarrollen sus capacidades y puedan realizarse como personas y ciudadanos (Pérez, 2006, 91).

Analizar la relación familia y escuela es una tarea compleja. Marina (2006, 238), citando al Harvard Family Research Project, distingue dos estilos



de colaboración: La implicación de los padres como “consumidores y la participación de los padres como “ciudadanos”. En el primer estilo los padres están preocupados por la educación que reciben sus hijos y quieren colaborar en la mejora de la educación en general. Mientras que, en el segundo, los padres buscan el éxito individual –de sus hijos o de su escuela-, quieren mejorar las escuelas, así como aumentar el compromiso de los padres, el entorno escolar, la equidad y la calidad de la enseñanza. A estos movimientos se les conoce como “Community organizing” y facilitan la construcción de puentes entre padres, escuelas, instituciones comunitarias y administraciones publicas fomentando una novedosa implicación de los padres.

Por su parte Redding (1991), describe tres tipos de familia en función de las relaciones que mantienen con el centro escolar: Las familias con problemas, las familias centradas en los hijos y la familia centradas en los padres. En el primer caso la familia vive en niveles de pobreza, muy presionada por las demandas de la vida diaria y relegadas por instituciones sociales que, en ocasiones, puede sentirse intimidada por los profesores y percibir el centro escolar como portador de malas noticias. En el segundo caso, la familia entiende la escolarización como un medio para mejorar la situación económica de los niños y que con frecuencia suele desconfiar del medio escolar porque siente que no atienden adecuadamente a sus hijos a la vez que se sienten dispuestos a trabajar por el centro escolar de sus hijos. En el tercer caso, la familia está formada por padres profesionales muy ocupados que valoran la escolarización pero que están tan absorbidos por sus intereses profesionales y personales que pueden desconectarse de la implicación directa y diaria en la vida de sus hijos y, para compensar este hecho, les envían a los mejores centros confiándolos a quienes ven como profesionales competentes.

## 2. Segunda parte: La relación de ayuda en el contexto escolar: un viaje, dos rutas.

Concebimos la relación de ayuda como un viaje en el que vislumbramos dos rutas que discurren en paralelo. Una ruta corresponde al **sujeto de cambio**, por ella transitan los protagonistas directos de la “situación problema”. La otra ruta es aquella por la que transitan quienes ejercen un **rol dinamizador** de los aspectos relacionales, por ejemplo, tutor, orientador, profesor, etc. El sendero de la relación de ayuda es complejo y requiere ciertas claves para sortear sus dificultades. Explicamos, brevemente, los pormenores de este viaje:

- a. “**Ir al encuentro**”. El protagonista de la situación problema, es decir, el **sujeto de cambio**, se encuentra, presumiblemente, en un estado de fuerte carga emocional caracterizado por episodios de *rabia, tristeza, angustia, ansiedad, frustración*, etc. Algunas frases que pueden ilustrar dicho estado son: “*No puedo más*”, “*Me siento impotente*”, “*Esta situación me ha desbordado*”, “*Nadie me quiere*”, etc. Por su parte, el **agente dinamizador**

está situado delante de una persona que necesita la ayuda de un experto, tiene delante un rostro que sufre por diversos motivos, por ejemplo, porque “no sabe cómo ha llegado hasta allí” o “porque no entiende qué le pasa. Su papel consiste en activar la circulación de la información para que las soluciones emerjan, como afirma Ausloos (1998) “cada familia tiene competencias suficientes para afrontar sus propios problemas a condición de disponer de información suficiente”.

- b. **“Mirar de otra manera”**. Ahora bien, no basta sólo con la motivación en los usuarios para poner en acción el cambio sino que es requisito indispensable una posición jerarquizada en el sentido de capacidad para poder influir interaccionalmente de manera que la motivación se haga viable en la concreción de una diferente manera de funcionamiento del sistema de relaciones. Para conseguir este objetivo es recomendable el dominio de técnicas y herramientas específicas como la escucha activa, la empatía, la seguridad, etc. El **sujeto de cambio**, ante la situación de indefensión en la que se encuentra, ya sea por el agotamiento de haber intentado iniciativas sin éxito o porque hay cosas que escapan a su control, puede adoptar una postura en la que se culpabiliza, se desanima o se cierra ante la posibilidad de cambio. Algunas frases que pueden ilustrar este momento son: *“No encuentro la salida”, “Mi marido no me apoya”, “Soy la oveja negra”, “¿De verdad cree que estamos a tiempo de hacer algo?”, etc.* Este es un momento de especial importancia para el **agente dinamizador** del cambio, quien, desde un lugar más alto en la posición jerarquizada, ha de ser capaz de transmitir un mensaje realista pero a la vez esperanzador, una frase que puede ilustrar esta postura la siguiente *“Hay cosas que no podemos cambiar pero sí podemos cambiar la manera en la que miramos aquello que no podemos cambiar”*, ha de ser el primero en creer que el cambio es posible y, sobre todo, ha de ser capaz de identificar los recursos de la persona para, posteriormente, escribir o narrar la historia contando con dichos elementos.
- c. **“Cristalizar”**. En este momento, tanto el **protagonista** de la situación problema como el **agente dinamizador** se sitúan en el mismo plano y diseñan de manera que elaboran, y ponen en marcha, pequeñas estrategias en favor del cambio a la vez que establecen metas y describen los pasos necesarios para alcanzarlas. El agente dinamizador ha de tener presente que su papel es el de sugerir e ilustrar sin olvidar que el protagonista de la situación problema es quien ejecuta las acciones; por tanto, el agente dinamizador ayuda a co-construir la competencia del **sujeto de cambio**.

- d. “**Desplegar**”. En este momento, el **sujeto de cambio** ocupa el nivel más alto, esto significa que, con el testigo en la mano, ha de poner en práctica en su escenario natural, aquello que ha incorporado. Ha de estar preparado para afrontar, con las herramientas adquiridas, las situaciones que se puedan presentar. Mientras tanto, el agente **dinamizador** ha de ser capaz de pasar a un segundo plano, ahora su labor será de seguimiento, de prescribir recaídas, de reforzar los puntos fuertes, de saber estar. Si el lector está interesado en profundizar en lo que hemos señalado, recomendamos la lectura del Modelo IMCD, una herramienta para el acompañamiento en la relación de ayuda (Dávalos, 2006).

Ahora bien, siguiendo las directrices del Modelo IMCD, presentamos tres herramientas concretas para ser utilizadas por el agente dinamizador durante su encuentro con el sujeto de cambio: *planos, mapas y territorio*. Durante estos años, los profesionales del CAF, hemos dibujado algunos planos y elaborado varios mapas, hemos constatado la enorme utilidad de esta iniciativa y, en algunas ocasiones, a pesar de nuestro esfuerzo, hemos visto cómo la complejidad de la realidad los ha desdibujado. La complejidad a la que hemos aludido, se ha convertido en desafío para buscar respuestas nuevas. Presentamos estas herramientas que nos han sido útiles en la relación de ayuda dentro del ámbito escolar.

## 2. 1. *Planos*

Los planos son aquellos primeros trazos, muchas veces acompañados de ilusión, con objeto de clarificar una situación. Los planos proyectan nuestras necesidades e intereses, y van adquiriendo realismo a medida que se incorporan otros elementos como, por ejemplo, personas, rostros, tiempo, etc. Los primeros trazos han de recoger tanto las motivaciones a nivel institucional, los proyectos a nivel de departamento así como los intereses de los profesores. Presentamos varios ejemplos de estos primeros trazos.

- Primer boceto: Cinco preguntas básicas. El punto de partida consiste en preguntar, y preguntarse, acerca de los motivos por los cuáles se quiere emprender el viaje de la relación de ayuda dentro del colegio (Gráfico 9.1). Paradójicamente, aunque las interrogantes han de dirigirse a cuestiones profundas, las respuestas han de ser concretas y prácticas:
- Ideario, misión y posicionamiento tanto a nivel institucional como a nivel personal.
- Cuestiones teórico-prácticas de la relación de ayuda dentro del ámbito escolar.

## Ideario, misión y posicionamiento

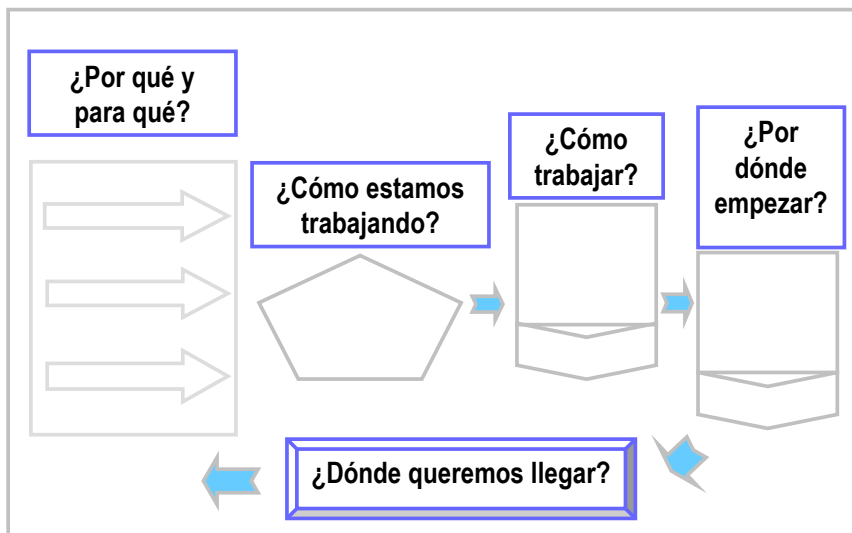


Gráfico 9.1. Punto de partida: Cinco preguntas básicas.

- Segundo boceto: Ajustar expectativas. el siguiente paso consiste en conocer, de forma empírica, la realidad del centro escolar. Es necesario contar con información sobre cuestiones sociodemográficas de los alumnos y de las familias así como de los recursos y las acciones que se están poniendo en marcha no sólo en el propio centro sino a nivel territorial. Esta información proporcionará la materia prima sobre la cual pretendemos trabajar de manera que se ajusten los objetivos y las expectativas a la realidad del Centro escolar. Es importante dotar de realismo a nuestro viaje, por eso se recomienda saber con qué recursos contamos de manera que optimicemos los mismos empezando el camino mejorando lo que tenemos. Finalmente, es necesario contar con indicadores que proporcionen información del rumbo, es decir, evaluar cada uno de los pasos que se han dado (Gráfico 9.2).

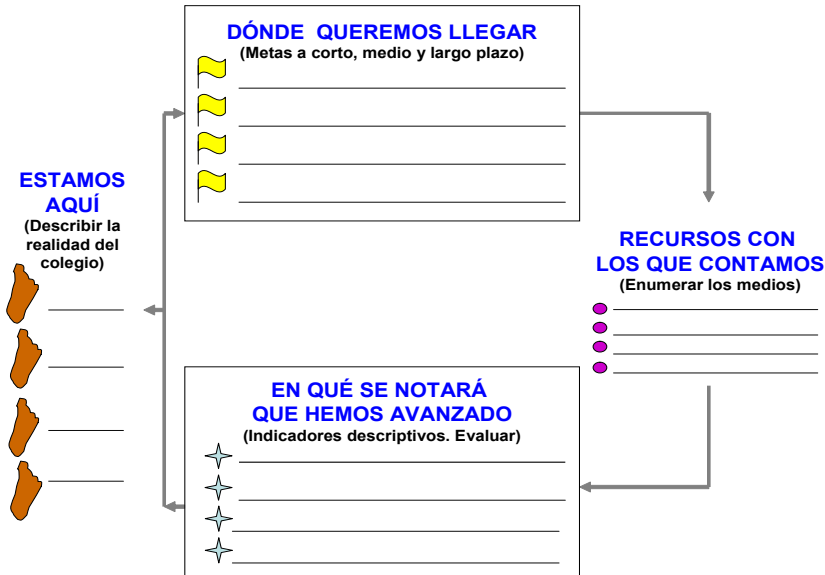


Gráfico 9.2. Establecer objetivo y ajustar expectativas.

- Tercer boceto: Buscar huellas. El concepto “huella” es un indicador objetivo que se manifiesta tanto en el discurso como en los estados emocionales y las conductas que acompañan a la “situación problema”. Consideramos de especial importancia aprender a identificar y organizar las huellas, presentamos varios ejemplos:
- Plano para identificar huellas relacionadas con el comportamiento del alumno (Gráfico 9.3): el agente dinamizador realiza la tarea de identificar el comportamiento del alumno en base a unos criterios generales, por ejemplo puntualidad, rendimiento académico, etc. El tiempo es una variable importante a la hora de ajustar la apreciación sobre el alumno; por ello, recomendamos establecer un periodo concreto de observación, por ejemplo, el último mes, el último trimestre o el último curso.

## Huellas

### Comportamiento del alumno (en el último mes)

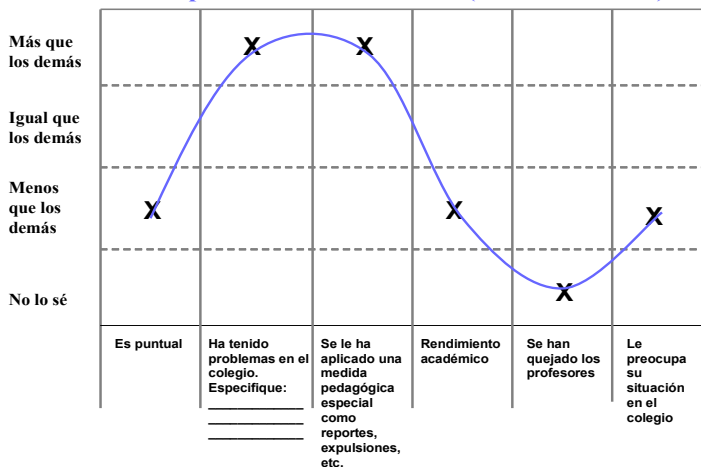


Gráfico 9.3. Comportamiento del alumno.

- Plano para identificar huellas relacionadas con el comportamiento en el aula. (Gráfico 9.4) Otro escenario de observación es el aula. En este caso, el tutor puede pedir la colaboración de otros profesores para que escriban su percepción sobre el comportamiento del alumno en su clase. Al igual que en el epígrafe anterior, se recomienda tener en cuenta la variable tiempo.

## Huellas

### Interés y motivación en clase (en el último mes)

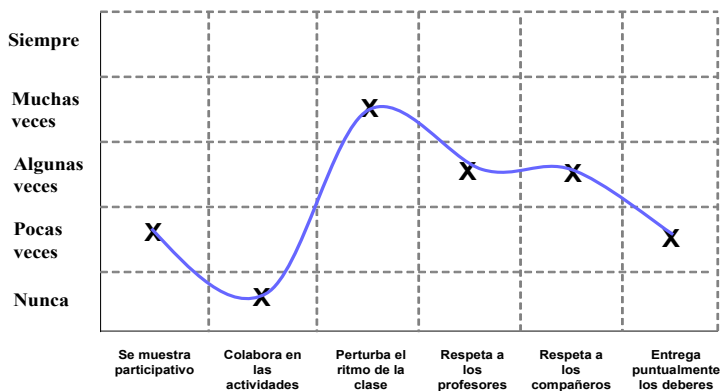
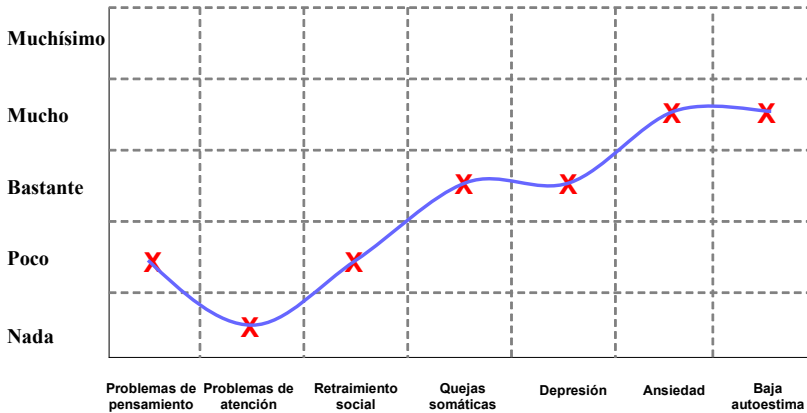


Gráfico 9.4. Comportamiento en el aula.

- Plano para identificar huellas respecto a la adaptación / inadaptación personal (Gráficos 9.5 y 9.6). Para la elaboración de este plano tomamos como referencia la escala Youth Self Report (YSR) de Achenbach (1991), esta escala distingue entre síndromes de expresión interna y síndromes de expresión externa. Las escalas de *Retraimiento Social*, *Quejas Somáticas* y *Depresión/Ansiedad*, se agrupan bajo el síndrome amplio denominado “Internalizante” mientras que las escalas de *Conducta Agresiva* y *Delincuente* se agrupan en el síndrome “Externalizante”. Estos dos grupos o síndromes reflejan una distinción que ha sido identificada por otros autores empleando distintos nombres como problemas emocionales versus problemas de conducta, problemas de personalidad versus problemas de conducta, inhibición versus agresión o hipercontrol versus bajo control (Aza, 2003).

### Huellas

#### Impacto en la adaptación / inadaptación personal.

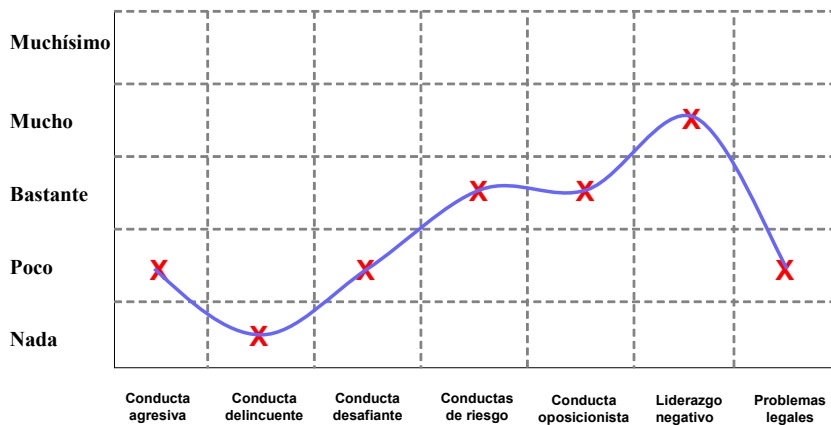


#### Factores internalizantes

Gráfico 9.5. Huellas sobre indicadores internalizantes.

## Huellas

### Impacto en la adaptación / inadaptación personal



### Factores externalizantes

Gráfico 9.6. Huellas sobre indicadores externalizantes

- Plano para identificar huellas sobre el impacto de la “situación problema” en distintos escenarios y el interés real, por parte del sujeto de cambio, por resolver, de forma favorable, dicha situación. (Gráfico 9.7). Este plano es más complejo porque supone tener en cuenta dos variables por una parte observamos el impacto de la situación problema en los distintos escenarios escolar, personal, familiar y social y, por otra, observamos el grado de interés o motivación que manifiesta el alumno y/o la familia por el cambio.



### Huellas

#### Impacto en los distintos escenarios y la implicación personal y familiar hacia el cambio.

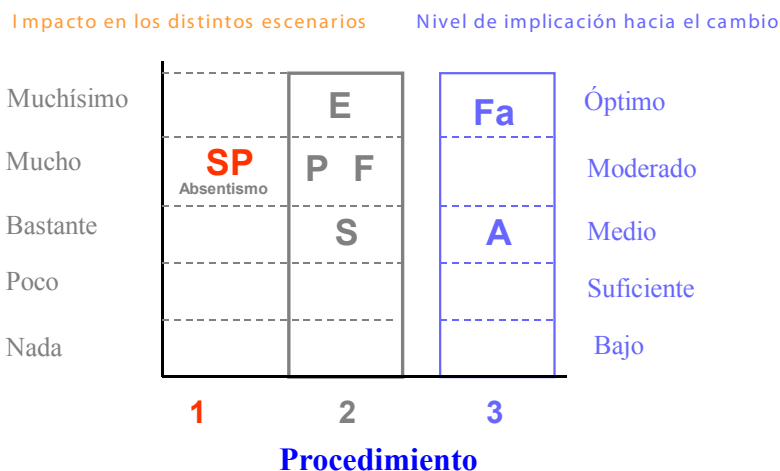


Gráfico 9.7. Impacto en los distintos escenarios y grado de implicación a favor del cambio.

A continuación describimos los elementos del Gráfico 9.7:

Procedimiento: Tres pasos (1, 2, 3).

1. Se identifica la “situación problema” (SP), se hace una primera valoración de cuánto preocupa dicha situación (Impacto general: muchísimo, mucho, bastante, poco o nada).
2. Se valora el impacto de la “situación problema” en los distintos escenarios: personal (P), familiar (F), escolar (E) y social (S).
3. Por último, se valora cuál es el nivel de implicación hacia el cambio tanto en el alumno (A) como en la familia (Fa).

Este plano sirve para obtener información considerando al sujeto de cambio desde una perspectiva funcional e integral de cara a sus problemas y a su relación con el rendimiento escolar.

Termina lo concerniente a la elaboración de planos, procedemos a la siguiente herramienta: la construcción de mapas.

## 2. 2. Mapas

El mapa es una herramienta útil para definir el contexto de intervención porque permite identificar la trama narrativa y ayuda a desvelar los recursos de la persona. Como afirma El mapa proporciona una visión de conjunto del territorio a explorar y en él se plasman, de forma descriptiva, indicadores sobre hechos, conductas, pensamientos, sentimientos positivos y negativos presentes. El mapa puede ser elaborado tanto por padres y profesores como por los propios alumnos. Presentamos varios ejemplos de mapas.

Mapa para describir la situación problema. El punto de partida consiste en tener una visión de conjunto de la “situación problema”. Utilizamos cinco palabras claves para identificar aquellos elementos que acompañan dicha situación, a saber, *tipo, tiempo, impacto, soluciones intentadas y metas* (Gráfico 9.8).

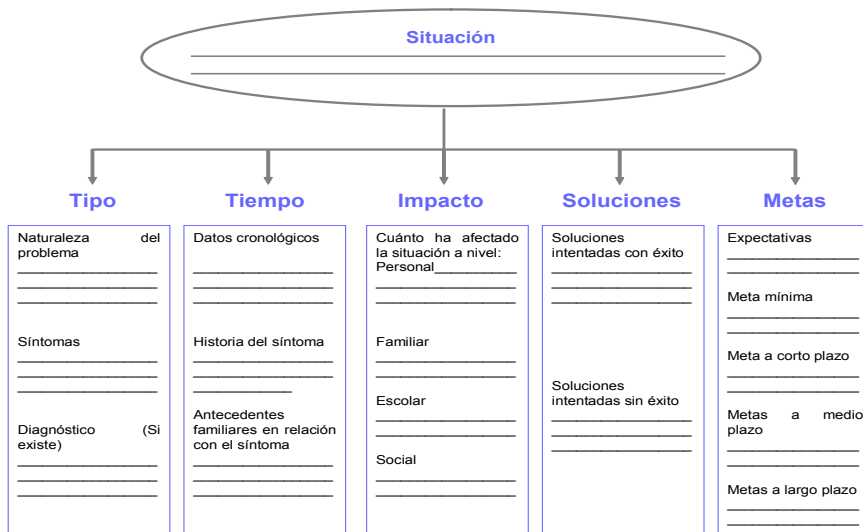


Gráfico 9.8. Panorámica de la situación problema

Describimos brevemente la situación y, posteriormente, cumplimentamos los recuadros. Incluimos la información que tenemos al alcance y, en la medida que transcurre el proceso, incorporamos aquella información que resulte especialmente relevante. Este mapa es útil no sólo para el momento previo a la entrevista, puesto que proporciona una visión de conjunto de la información con la que disponemos en ese momento, sino, especialmente, para el desarrollo de la entrevista puesto que sirve de guión para explorar la situación problema.

Mapa para conocer lo que piensa cada uno de los protagonistas sobre el origen de la situación problema. Se pretende acceder a la atribución que ha hecho cada

uno de los miembros de la familia sobre el origen de la situación porque, como afirma la terapia breve, es posible conseguir cambios identificando el problema y cambiando la solución que se tiene para ese problema (Watzlawick, 1994). La base lógica es que la solución que se ha intentado con frecuencia se convierte en lo que mantiene y agrava el problema; por tanto, un camino está dirigido a interceptar y redirigir la solución mientras que otra opción es buscar excepciones (De Shazer (1997) (Gráfico 9.9). En otras palabras, muchas veces los problemas son intentos fallidos de resolver conflictos; es decir, los problemas generalmente derivan de un tipo de solución intentada, o su combinación, que generalmente sostiene o agrava el problema en lugar de resolverlo. Estas soluciones intentadas pueden ir en las siguientes direcciones:

- a. Es necesario actuar pero no se actúa: negación del problema.
- b. Se actúa pero no lo suficiente: las cosas deben ser perfectas y todo cambio gradual es despreciable y por eso no se mantiene el cambio.
- c. Se actúa a un nivel lógico equivocado: se establece una paradoja conductual, por ejemplo se pide a un hijo adolescente que no tenga conductas propias de su estado evolutivo de rebeldía.

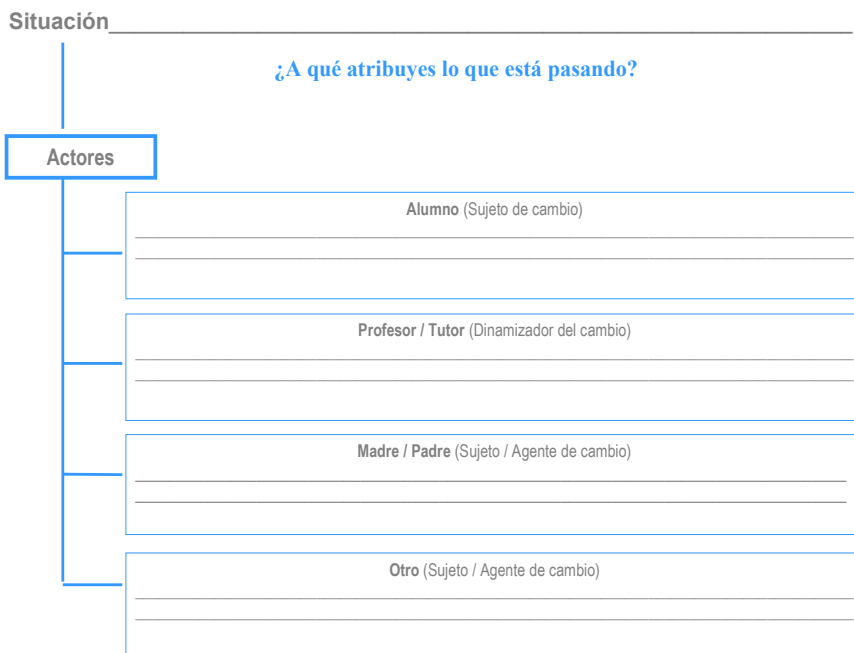


Gráfico 9.9. Mapa para conocer la definición que tienen los distintos protagonistas sobre el origen de la situación problema

Mapa para hacer una lectura de la interacción entre los distintos protagonistas de la situación problema. El propósito es observar la interacción entre los miembros que intervienen directa o indirectamente en la situación, de manera que tengamos una primera aproximación del juego relacional que subyace al síntoma (Gráfico 9.10).

La familia y la escuela han de ser considerados como un contexto interactivo entre cuyos componentes se producen transacciones continuamente de manera que la acción de un miembro afecta al resto y viceversa. Al mismo tiempo, cada familia tiene una estabilidad básica subyacente que mantiene la posición de cada uno de sus miembros dentro de la familia. La familia es un sistema en equilibrio dinámico, que oscila entre períodos de relativo equilibrio y períodos de desequilibrio. Los miembros de la familia normalmente están vinculados por roles sociales, necesidades y apoyo mutuo, expectativas y lazos de experiencias intensos y duraderos. Estos factores funcionan constantemente, con más o menos éxito, para mantener el sistema familiar en equilibrio y protegerlo para que no sufra cambios demasiado rápidos o intensos. La pertenencia a cada contexto transmite (transacción) su sistema de valores y reglas de funcionamiento que se aprenden tempranamente. No se trata de un estado, de algo estático, sino de un proceso cambiante, dinámico donde cobra especial sentido la dimensión de interacción relacional. Estas mismas ideas podrían aplicarse a la escuela en la medida que la consideremos como un sistema. En resumen, el trabajo con la familia y la escuela pasa no sólo por comprender la forma en que se relacionan, sino que, además, conlleva la necesidad de entender los contenidos con que cada uno interpreta (construye) la relación.

El agente dinamizador, atendiendo al lenguaje verbal y no verbal, observa la interacción de los miembros alrededor de la situación problema desde tres planos fundamentales: el plano cognitivo (qué piensa), el plano afectivo (qué siente) y el plano conativo (qué hace o dice).

Situación \_\_\_\_\_

¿Cómo se relacionan los distintos protagonistas ante la situación problema?

<b>Contexto</b>	
	<b>Alumno (Sujeto de cambio)</b>
	Qué hace _____
	Qué piensa _____
	Qué siente _____
	<b>Profesor / Tutor (dinamizador del cambio)</b>
	Qué hace _____
	Qué piensa _____
	Qué siente _____
	<b>Madre / Padre (Sujeto / Agente de cambio)</b>
	Qué hace _____
	Qué piensa _____
	Qué siente _____
	<b>Otro (Sujeto / Agente de cambio)</b>
	Qué hace _____
	Qué piensa _____
	Qué siente _____

Gráfico 9.10. Mapa para observar la interacción que subyace al síntoma

Mapa para observar los resultados de la intervención. El agente dinamizador registra cada uno de los movimientos de los distintos protagonistas durante el proceso (Gráfico 9.11). Para facilitar esta tarea identificamos dos niveles de observación: En el primero registra aquello que permanece igual o, incluso, peor mientras que en el segundo registra aquello es distinto. Para Sluzki (1983) el concepto de cambio puede ser interpretado desde tres ópticas distintas: Los modelos procesuales, los estructurales y los históricos. En el primer caso el síntoma es leído como un producto de la interacción y el cambio implica un recorrido a través de la desculpabilización del individuo, la neutralidad en el seno de la familia y la posibilidad de introducir nuevas conductas deseadas o reducir las conductas no deseadas. En el segundo caso el cambio significará una nueva forma de organizar la estructura familiar que permita una jerarquía bien establecida, unos límites entre subsistema e individuos claros y la no existencia de conflictos o coaliciones ocultos. En el tercer caso lo que permite hablar de cambio es una nueva lectura de la historia familiar que permita la construcción de realidades alternativas.

## Resultados

Escenarios	¿Qué se ha mantenido?	¿Qué es distinto?
Área personal		
Área familiar		
Área escolar		
Área social		

Gráfico 9.11 Observar los resultados de la intervención

Este mapa está diseñado para acompañar durante el seguimiento del caso. El punto de partida es la situación actual, el punto de llegada es aquello que le gustaría alcanzar y los puntos intermedios son aquellos pasos que hay que dar para llegar a la meta deseada. Presentamos varios ejemplos, teniendo en cuenta la edad de los sujetos de cambio (Gráfico 9.11, 9.12, 9.13 y 9.14, para Educación Infantil, Educación Primaria, E.S.O. y Bachillerato respectivamente).

## “Pasos del caracol”

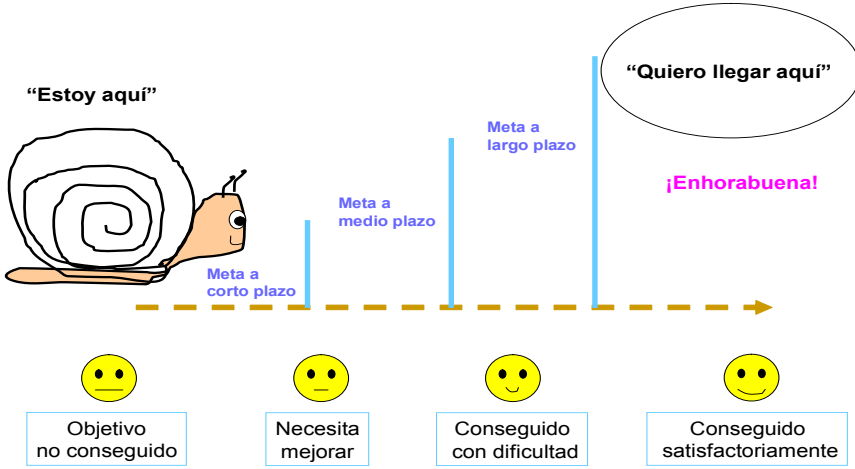


Gráfico 9.11. *Infantil: Los pasos del caracol*

## “Ya soy mayor”

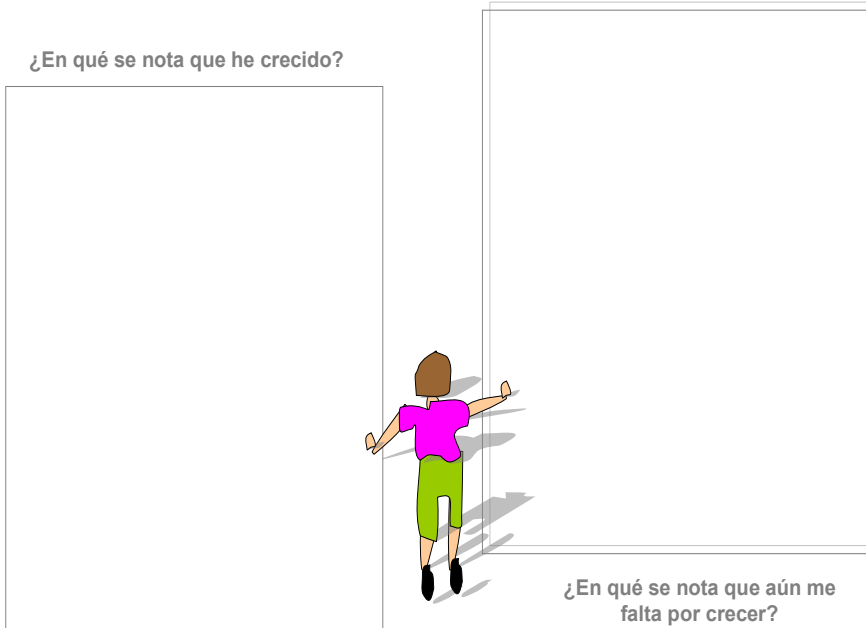


Gráfico 9.12. *Primaria: “Ya soy Mayor”*

## “La oveja negra”



“Todo lo hago mal”  
“Nadie me quiere”

Haz un listado de aquello que se te da bien




“La oveja negra también hace cosas por las que ha de sentirse orgullosa” .

Gráfico 9.13. ESO: La oveja negra

## “Mis puntos fuertes”

Haz un listado de tus puntos débiles



Haz un listado de tus puntos fuertes




Gráfico 9.14. Módulos y Bachillerato: Mis puntos fuertes.



### 2. 3. *Territorio*

Describir la realidad a través de los planos y mapas es una ardua tarea que, con frecuencia, conduce a otro nivel de reflexión: “el mapa no es el territorio”. En este sentido, Ausloos (1998) propone activar el proceso familiar pasando del tiempo inmóvil del diagnóstico al tiempo dinámico de la evolución potencial. En nuestro caso, es conveniente pasar del tiempo inmóvil del mapa al tiempo dinámico del territorio. A continuación, presentamos una serie de propuestas para facilitar esta transición:

1.- *Educar en positivo*. Educar en positivo hace más fácil la compleja tarea de educar. El Instituto de Estudios Europeo de Educación (IEEE), a través de sus múltiples líneas de acción, pone al alcance de padres y educadores ideas nuevas ya desarrolladas por centros de investigación más avanzados en pedagogía de las diferentes partes del mundo (Corominas, 2006).

El planteamiento “educar en positivo” no sólo se suma a las tesis de diversos autores, como por ejemplo, “trabajar con los recursos de la persona” (Navarro Góngora, 1992), “buscar excepciones” (De Sazher, 1997), “construir la competencia” (Ausloos, 1998) sino que lleva consigo adoptar una actitud optimista en materia de educación de los hijos porque la mayor parte de los problemas pueden prevenirse si se sabe actuar adelantándose a los acontecimientos.

2.- *Diseñar planes de acción*. Los planes de acción son una herramienta para motivar a los hijos a ejecutar actos que le lleven a mejorar como persona. Como afirma Corominas (2006) “El objetivo principal de los planes de acción es ayudar a los hijos a adquirir hábitos y virtudes a través de la repetición de actos buenos, hechos libremente”. Los planes de acción tienen la particularidad de haber sido diseñados por los propios padres, es decir, personas que conocen el terreno de cerca. Cuando los padres incorporan la filosofía de los planes de acción no sólo recuperan su competencia sino que pueden contribuir con mayor eficacia a que sus hijos sean cada vez una mejor persona.

Un Plan de Acción se compone de las siguientes partes (Corominas, 2006):

- a. Situación: Entorno en donde se vive la acción.
- b. Objetivo: Hábito o virtud a conseguir.
- c. Medios: Recursos empleados para alcanzar el objetivo.
- d. Motivación: Razonamientos para animar al hijo a hacerlo.
- e. Historia: Desarrollo de la acción en el tiempo.
- f. Resultado: Conclusiones y metas alcanzadas.

Los Planes de Acción se clasifican en tres áreas, según la intención de la persona que los practica:

## LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

- Planes de acción “consecuencia” de un Pasado. Surgen en un momento determinado, no previsto, como consecuencia de una acción que se ha hecho mal o un mal comportamiento (tabla 9.1).

<b>Pueden tener distintos puntos de partida:</b>	<b>Un ejemplo:</b>
Corregir un hábito malo.	Mejorar en el orden.
Corregir una mala costumbre.	Lavarse los dientes.
Arreglar un problema.	Eliminar los celos.
Potenciar una capacidad baja.	Prestar mejor atención.
Mejorar una situación.	Cambiar de amigos.

Tabla 9.1. *Planes de acción consecuencia de un pasado*

- Planes de acción “vivididos” en el Presente. Corresponden al mejor cumplimiento de las normas, costumbres o encargos ya establecidos o que se establecen con el fin de facilitar una buena convivencia y estimular las virtudes de la familia cada día. Se elaboran con objeto de conseguir que los hijos adquieran las competencias propias del momento evolutivo en que se encuentran (tabla 9.2).

<b>Pueden tener distintos puntos de partida:</b>	<b>Un ejemplo:</b>
Cumplir mejor una norma ya establecida.	No levantarse de la mesa mientras se está comiendo.
Vivir juntos, en familia, una costumbre.	Comer los domingos en familia junta y mantener después una tertulia.
Implantar una norma nueva.	Cada día o cada semana, un miembro de la familia se encargará del orden de la cocina.
Revisar el reparto de cargos.	Ver cómo está el orden de los armarios.
Ayudar a otro familiar en su encargo	Ayudar a hacer la compra de la casa.

Tabla 9.2. *Planes de acción vivididos en el presente*

- Planes de acción “dirigidos” al futuro. Son consecuencia de un acto premeditado o pensado por los padres sin que haya habido ninguna causa o incidente que lo haya provocado. Se llaman de futuro porque pretender ayudar a los hijos a ser personas libres y responsables. Consisten en trabajar en el presente habilidades, competencias, virtudes, etc. de un estado evolutivo siguiente, por ejemplo, acercar a un niño de 8 años al concepto abstracto de la “solidaridad”.

<b>Pueden tener distintos puntos de partida:</b>	<b>Un ejemplo:</b>
Potenciar puntos fuertes.	Enseñar, a un hijo que le gusta estudiar, a mejorar su programa diario para el estudio y el tiempo libre.
Contrarrestar puntos débiles.	A un hijo impuntual en la escuela, animarle a ser puntual en un deporte que le guste y hacerle ver sus ventajas.
Apoyarse en los Periodos Sensitivos.	Animar a un hijo de 8 años a hacer actos de generosidad, como ayudar a un amigo.
Reforzar los Instintos Guía.	Animar a los hijos cuando se les sorprende haciendo algo bueno, por ejemplo cuando cierra bien una puerta.
Prever los peligros.	Hablarle a un hijo de 9 años de los efectos de la droga.
Llegar antes. Teoría del Teatro.	Hablarle a un hijo de 10 años el valor de los buenos amigos.
La estimulación temprana.	Enseñar a ser ordenado a un hijo de 2 a 3 años.

Tabla 9.3. *Planes de acción dirigidos al futuro.*

### Referencias bibliográficas

- AUSLOOS, G. (1995). *Las capacidades de la familia*. Barcelona: Herder.
- AZA, G. (2003). *Los problemas de conducta en familias de contextos socioeconómicos desfavorecidos*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- CAGIGAL, V. (2006). “Experiencia de buenas prácticas en la relación familia-colegio: El CAF de Padre Piquer, un proyecto innovador”, en: ÁLVAREZ, I. Y BERÁSTEGUI, A. (COORD.). *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio*. Instituto Universitario de la Familia. Universidad Pontificia Comillas: Madrid.

- COROMINAS, F. (2006). *Una educación diferente*. Madrid: Ediciones Palabra.
- DÁVALOS, G. (2005). “Modelo IMCD”, en CAGIGAL, V. (comp.). *Construyendo Puentes*. PPC: Madrid.
- DE SHAZER, S. (1997). *Claves en psicoterapia breve*. Barcelona: Gedisa.
- DOWLING, E. Y OSBORNE, E. (1996). *Familia y Escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Paidós: España
- GLICK, et al. (2003). *Terapia Conyugal y Familiar*. Madrid: Aula Médica.
- GÓMEZ-GRANELL, C., GARCÍA MILÁ, M., RIPOL-MILLET, A. Y PANCHÓN C. (2004). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, Institut d'Infancia y Món Urbà.
- MUSITU, G. (2006). “Familia y educación”, en MARINA, J.; MARTÍN, E.; MARTÍNEZ, R.; MUSITU, G.; PEREDA, V.; SANTÍN, D. (2006). *La familia en el proceso educativo*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- NAVARRO GÓNGORA, J. (1992). *Técnicas y programas en terapia familiar*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- ORDÓÑEZ, R. (2005). “La familia y la escuela ante los nuevos estilos de vida familiar. Kikiriki”. *Cooperación educativa*, 2005, 38-42.
- PÉREZ TESTOR, C. (2006). “La familia y el aprendizaje por experiencia”, en ÁLVAREZ, I. Y BERÁSTEGUI, A. (coord.), *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio*. Instituto Universitario de la Familia. Universidad Pontificia Comillas: Madrid.
- REDDING, S. (1991). “Alliance for achievement: An action plan for educators and parents”. *International Journal of Educational Reserch*, 15, 147-162.
- SLUZKI, C. (1983). “Process, structure and world views: Toward an integrated view of systemic models in family therapy”. *Family Process*, 22, 469-476.
- WATZLAWICK, 1994. *El lenguaje del cambio*. Herder: Barcelona.

2<sup>a</sup> parte.  
La experiencia del Centro de Atención a  
Familias Padre Piquer



## CAPÍTULO 6

### EL SENTIDO DE UN CENTRO DE ATENCIÓN FAMILIAR EN UN CENTRO EDUCATIVO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS

Salomé Adroher Biosca y Pablo Guerrero Rodríguez, S. J.

#### 1. La “doble filiación” del CAF: el Centro de Formación Padre Piquer y la Universidad Pontificia Comillas.

El título que se ha dado al presente capítulo, podría sugerir que el CAF es “hijo de madre soltera” como servicio de atención familiar nacido en el corazón mismo de un Centro de formación dirigido por la Compañía de Jesús.

Sin embargo, el CAF tiene padre y madre, ya que nació gracias a la colaboración fecunda entre dos Centros de formación dirigidos por la Compañía de Jesús: el Centro de Formación Padre Piquer y la Universidad Pontificia Comillas que impulsó su puesta en marcha.

Para el primero, la creación de este centro, suponía hacer posible una educación integral para sus alumnos interviniendo en los problemas familiares que pudieran sufrir algunos de ellos de forma inmediata a su detección y eficaz.

Para la segunda, suponía manifestar la opción estratégica de las Universidades de la Compañía a favor de la investigación y formación en temas relativos a la familia y a la bioética, así como posibilitar que la investigación en estas materias estuviera firmemente encarnada en la realidad y la formación de postgrado fuera práctica y de calidad.

Esta confluencia de medios y voluntades en ambas instituciones fue viable financieramente gracias al apoyo incondicional de la Obra Social de Caja Madrid y posible estratégicamente dada la creciente importancia que la atención a la familia tiene en la “agenda” pastoral de la Compañía de Jesús.

*La atención a la familia: ¿una prioridad para la Compañía de Jesús y para la espiritualidad ignaciana?*

Poca gente debería poner en duda, hoy por hoy, que la familia es la institución más importante de nuestra sociedad. El cuidado de los ancianos, de los niños, de los enfermos y discapacitados, el sustento de los parados, básicamente tiene lugar en el ámbito familiar. ¿Funcionaría nuestra red sanitaria sin el apoyo y los cuidados que los familiares suministran a los enfermos ingresados? Si las abuelas se declararan en huelga ¿podrían trabajar los dos miembros de una pareja?

¿Puede transmitirse la fe sin la familia? ¿Existe otra “escuela de humanidad” que se le pueda comparar?

Es desde esta constatación de la importancia de la familia desde la que la Compañía de Jesús se sigue haciendo preguntas sobre aquella: ¿Tratamos a la familia como se merece? ¿Admiramos el milagro permanente que ocurre en cada hogar? ¿O simplemente nos hacemos eco de los discursos casi apocalípticos sobre la familia? ¿En qué términos hablamos de la familia? ¿Cómo la miramos? ¿Cómo la miran nuestras instituciones educativas, sanitarias, eclesiales, políticas, sindicales...? ¿Qué hemos hecho por la familia? ¿Qué hacemos por la familia? ¿Qué debemos hacer?

Y es que, sin duda, “la vida familiar experimenta en estos últimos años transformaciones importantes. Muchos padres se interesan y comprometen más activamente en la educación de sus hijos, pero experimentan las dificultades en la comunicación a sus hijos de los valores y criterios que ellos consideran referencias importantes para su vida personal y social. Los padres creyentes experimentan esa misma dificultad al tratar de comunicar a sus hijos la fe” (Obispos de País Vasco y Navarra, 2005).

Ante los acontecimientos con que se nos inunda a diario, lo que tenemos que preguntarnos, desde la espiritualidad ignaciana, es acerca de la **actitud** con la que recibimos estos datos de la realidad. En los inicios del Concilio Vaticano II, Juan XXIII (1962, pp. 9-10) pronunciaba las siguientes palabras: “En el cotidiano ejercicio de nuestro ministerio pastoral llegan a veces a nuestros oídos, hiriéndolos, ciertas insinuaciones de almas que, aunque con celo ardiente, carecen del sentido de la discreción y de la medida. Tales son quienes en los tiempos modernos no ven otra cosa que prevaricación y ruina. Van diciendo que nuestra hora, en comparación con las pasadas, ha empeorado y así se comportan como quienes nada tienen que aprender de la Historia (...) Mas nos parece necesario decir que disintimos de esos **profetas de calamidades** que siempre están anunciando infaustos sucesos como si fuese inminente el fin de los tiempos. En el presente orden de cosas, en el cual parece apreciarse un nuevo orden de relaciones humanas, es preciso reconocer los arcanos designios de la Providencia divina, que a través de los acontecimientos y de las mismas obras de los hombres, muchas veces sin que ellos lo esperen, se llevan a término, haciendo que todo, incluso las fragilidades humanas, redunden en bien para la Iglesia”.

Estamos invitados a situarnos, en la línea que apuntaba Juan XXIII, en una perspectiva que surge de una mirada esperanzada. Una mirada cariñosa y respetuosa a nuestro mundo, a nuestras sociedades, a nuestras familias. Una mirada que antes que amenazas, descubre desafíos y oportunidades. Como señalan nuestros obispos: “Las amenazas y riesgos del presente pueden ser entendidas, bien como desestabilizadoras, bien como ocasión y punto de partida de renovación. No existe un determinismo que conduzca a nuestras Iglesias a una situación residual. Nada justifica nuestra desesperanza. Ni antes estábamos tan bien ni ahora estamos tan mal. Los tiempos actuales no son menos favorables



para el anuncio del Evangelio que los tiempos de nuestra historia pasada. Esta fase de nuestra historia, con todo lo crítico, inhóspito y poco permeable que lleva consigo, es para nosotros un tiempo de gracia y de conversión. Juan Pablo II nos ha dicho: “La historia presente no está cerrada en sí misma, sino abierta al Reino de Dios. No se justifican, por tanto, ni la desesperación, ni el pesimismo ni la pasividad” (Obispos del País Vasco y Navarra, 2005).

Necesitamos decirnos, con verdad, que “frente a una imagen negativa de la familia, y frente a determinados valores sociales en alza, la familia es o debe ser un espacio privilegiado por excelencia. La familia tiene que remar contracorriente, y de nuevo, como en etapas anteriores, de este papel va a salir reforzada, porque, la familia representa, en este contexto, cinco grandes valores (Provincia de España de la Compañía de Jesús, 2003, pp. 47-48):

- En un mundo individualista, la familia nos enseña a buscar relaciones personales basadas en la fidelidad y la confianza.
- En un mundo apresurado donde prima la eficacia, la familia nos enseña el valor del largo plazo.
- En un mundo donde prima la competitividad y el afán de poder, la familia nos enseña el valor de la igualdad.
- En un mundo donde prima la productividad y la apariencia, la familia nos enseña a acoger a los mas débiles y que las cosas esenciales son siempre gratuitas.
- En un mundo donde todo vale, la familia nos enseña apreciar los valores.”

*Concreciones de este compromiso por y con la familia*

El padre Pedro Arrupe intervino en el Sínodo de los obispos el 30 de septiembre de 1980. El título de su intervención señala un proyecto y un sueño “*Nuestro acercamiento pastoral a las familias en dificultad*” (P. Arrupe, 1982, pp.469 - 477). Sus palabras constituyen un nuevo comienzo y un estímulo para que las instituciones de la Compañía de Jesús (colegios, universidades, parroquias, centros de espiritualidad, centros de acción social, etc.) continúen y aumenten los esfuerzos dedicados a la reflexión y a la atención a la familia, “En espera de que los sociólogos nos ofrezcan un análisis más profundo de las causas próximas y remotas que han determinado esta situación de una crisis familiar tan profunda, y que ciertamente ayudará a dar con mayor lucidez los pasos más aptos para una adecuada intervención, *estamos llamados ya desde ahora* a estar al lado de las familias en dificultad, las cuales, en gran parte, se dan cuenta de su situación y buscan luz y ayuda” (P. Arrupe, 1982, p. 471).

El compromiso al que se nos invita precisa estar presidido por una actitud de comprensión y de solidaridad hacia tantas personas que necesitan ser escuchadas y comprendidas. La capacidad de “cercanía humana” y de “comprensiva participación” ante las familias en dificultad, junto con una “prudente capacidad

de espera” (como, por lo demás, nos sugieren las más elementales normas de la psicología, cuando se trata de cumplir la delicada tarea de “asesor”) constituyen características innegociables de nuestro compromiso con la familia y sus afanes. Fruto de este compromiso ha sido la fundación del Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas y la posterior creación del CAF. A ellos haremos alusión en el siguiente epígrafe.

Pero además y hoy por hoy, en los proyectos apostólicos de las diferentes provincias jesuíticas de España, la atención a la familia ocupa un lugar destacado. En este camino han sido cruciales tanto las Jornadas Nacionales de Pastoral Familiar (Alcalá de Henares, 1998) y la redacción del documento “Nuestra misión y la familia” (Madrid, 2003). En ambos, la participación de profesionales del Instituto Universitario de la Familia ha sido de gran valor.

La atención a los padres de los alumnos de nuestros colegios, el trabajo parroquial, centros de atención integral a la familia, centros de mediación familiar, el destino de jesuitas a formarse en temas de familia, la importancia dada a la formación prematrimonial, la colaboración con movimientos familiares, la organización de “Semanas de la familia”, la adaptación de los Ejercicios Espirituales a formatos que permitan conciliarlos con la vida familiar, etc., constituyen expresiones concretas del compromiso al que me refería.

Sin duda, aún queda mucho camino por andar, pero continuaremos avanzando convencidos, como el padre Arrupe (1982, p. 470) de que “por esta riqueza interna de naturaleza cristiana, y por su capacidad de influjo sobre el ambiente, la familia es sujeto dinámico de moralidad pública, y desempeña un papel fundamental de renovación y regeneración en la construcción de la ciudad terrena”.

## **2. El sentido de un Centro de atención directa vinculado a un Instituto Universitario**

Como se señalaba al comienzo, el CAF surge a iniciativa e impulso del Instituto Universitario de la Familia (IUF) de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Este Instituto fue creado el 6 de marzo de 1984. Su primer director, P. Marciano Vidal supo detectar la importancia y urgencia del compromiso de la Universidad en favor de la familia “como elemento natural y fundamental de la sociedad, unidad básica de articulación social, escuela de valores, lugar privilegiado para la transmisión del patrimonio cultural, agente de cohesión e integración social, factor clave de solidaridad intergeneracional y espacio vital para el desarrollo y bienestar de sus miembros”<sup>1</sup>. Desde entonces, este centro ha ofertado un máster en asesoramiento familiar con un perfil que ha ido modificándose al compás

---

1 Art. 1 del REGLAMENTO DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA FAMILIA (IUF) Aprobado por la Junta de Gobierno en sesión celebrada el 28 de septiembre de 1999, y modificado en sesión de 11 de abril de 2005.

de las demandas sociales y la evolución de la institución familiar, y ha realizado diversas investigaciones muchas de las cuales han desembocado en publicaciones como el presente volumen.

Sin embargo a finales de los noventa, se advirtió la importancia de que el IUF tuviera un “centro de prácticas” para los alumnos del máster que a su vez fuera semillero de investigación.

Esta aspiración no era ajena a sus fines, entre los que se encuentran el asesoramiento directo<sup>2</sup>, actividad que el propio Reglamento General de la Universidad de Comillas asigna en general a los Institutos Universitarios<sup>3</sup>. Además, esta iniciativa respondía a la misión de la Universidad tal y como está definida en sus Estatutos generales que urgen a una enseñanza de calidad que ponga al hombre más necesitado en su centro y se apoye, en la medida de las necesidades en la colaboración con otras entidades<sup>4</sup>.

## 2 Artículo 2 del REGLAMENTO DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA FAMILIA

### Fines del Instituto

Son fines propios del Instituto Universitario de la Familia:

- a) Programar y realizar trabajos de investigación sobre temas relacionados directa o indirectamente con la familia, fomentar en las Facultades y Escuelas de la Universidad la realización de investigaciones que profundicen en las cuestiones relativas a la familia y colaborar, cuando sea requerido, en aquellas otras investigaciones que sobre los mismos temas realicen otros centros, organismos o instituciones, públicos y privados.
- b) Promover, organizar y desarrollar la docencia de las cuestiones referentes a la familia, en los planes reglados de estudio, en la formación de postgrado y de tercer ciclo o en cursos, ciclos, seminarios o jornadas sobre temas monográficos, por propia iniciativa o a requerimiento de otros organismos interesados en el tema.
- c) Ofrecer y prestar asesoramiento y apoyo a organismos o instituciones públicas o privadas relacionadas con la familia y su entorno.
- d) Contribuir mediante publicaciones, docencia, documentación y asesoramiento al conocimiento de la realidad familiar y de las cuestiones que afecten a dicho ámbito.

## 3 Artículo 34º.

### Funciones de los Institutos Universitarios

Son funciones propias de los Institutos Universitarios la investigación científica y técnica o la creación artística especializadas, la docencia referida a enseñanzas especializadas incluyendo la organización y coordinación de programas de postgrado, y el asesoramiento técnico en temas de su competencia.

## 4 Artículo 5. 2.

Es misión de la Universidad:

- a) La investigación científica autónoma, constantemente actualizada, en el ámbito de las ciencias que cultiva, desarrollada al servicio de todos los hombres, en diálogo entre las diversas disciplinas y dentro del respeto a la visión cristiana del hombre.
- b) La docencia crítica y creadora de los saberes que cultiva, según los métodos y exigencias propios de la enseñanza universitaria.
- c) La formación de los alumnos universitarios en un profundo sentido ético de la profesión, y de servicio solidario a la sociedad en la promoción de la justicia.
- d) La formación permanente de profesionales en las áreas científicas y técnicas cultivadas por la Universidad, de acuerdo con los mismos principios y orientaciones.
- e) La creación de una Comunidad Universitaria en la que las relaciones se basen en el respeto a la persona, la libertad, amor a la verdad y caridad propia del espíritu cristiano.
- f) La contribución, propia de una institución universitaria de la Iglesia, al diálogo y entendimiento mutuo entre la fe y la cultura contemporánea, entre la Iglesia y la Sociedad, al servicio de todos los hombres, especialmente los más necesitados.

## Artículo 6

Esta educación de calidad es lo que el proyecto educativo de la Universidad denomina “educación integral” que en relación al “cómo” hunde sus raíces en la tradición pedagógica de la Compañía de Jesús que busca denodadamente una formación esencialmente práctica (cuestión de redoblada importancia en el postgrado)<sup>5</sup>; además en relación al “qué” da preferencia a los retos y problemas más importantes a los que se enfrenta actualmente el hombre y la sociedad; pues bien la familia es el espacio capaz de hacernos más felices, más plenos y más personas, pero también donde se pueden generar los mayores sufrimientos, desgarros y deshumanizaciones. Es por tanto uno de los ámbitos a los que la Declaración Institucional de la Universidad señala como los “preferidos”<sup>6</sup>.

Esta doble dimensión a la que pretende responder el CAF se inserta de pleno en dos de las características que un reciente documento de la Federación de Universidades de la Compañía de Jesús de España han denominado como “*utilitas*” y “*iustitia*”<sup>7</sup>.

*Utilitas* porque “La educación jesuítica es eminentemente práctica y pretende proporcionar a los estudiantes los conocimientos y las destrezas necesarias para sobresalir en cualquier terreno que ellos escojan”. Según el conocido como Paradigma Pedagógico Ignaciano, la pedagogía jesuítica incorpora una particular teoría del conocimiento basada en la relación entre *experiencia*, *reflexión* y *acción* o como el *ver*, *juizar* y *actuar*. Es decir enseñamos desde la experiencia y para la transformación: buscamos formar a personas que dejen el mundo mejor de cómo lo encontraron y esto en el ámbito familiar requiere una formación profundamente enraizada en la realidad.

*Iustitia* en el sentido de que “los estudiantes, a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad perturbadora de este mundo, de tal manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva. Tendrían que

---

Para realizar mejor estas finalidades la Universidad, además de las actividades propias internas y de extensión universitaria, colaborará con otras instituciones universitarias y culturales.

5 PROYECTO EDUCATIVO. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL (Aprobado por la Junta de Gobierno en la sesión celebrada el 30 de marzo de 1998)

COMILLAS, como institución educativa, es consciente de que su función principal es formar a sus estudiantes como personas en y para la sociedad, enseñándoles a ser ellos mismos y a convivir con los demás y preparándoles para ejercer de forma crítica y competente una actividad profesional que se traduzca en un compromiso social. En suma, tiene que ofrecer una educación integral cuyas características fundamentales son:

Proporcionar una dimensión práctica a las distintas enseñanzas que incluya tanto el complemento del caso práctico o del ensayo del laboratorio o taller como la realización de prácticas en empresas e instituciones a través de los correspondientes convenios de cooperación educativa, de modo que en la formación universitaria se inicie ya un acercamiento a la realidad social y profesional.

6 Frente a la creciente atomización de los conocimientos, cada vez más dispersos en nuevas ramas de la Ciencia y especializaciones, COMILLAS aspira a la aproximación sistemática a la realidad en toda su complejidad; a la metodología interdisciplinar en la investigación y el ejercicio práctico de la docencia, y en el planteamiento y búsqueda de solución a los problemas del hombre y de la sociedad.

7 UNIJES. Reflexiones I+M ante los nuevos desafíos universitarios: documento marco. (21-X-2007).

aprender a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar a favor de los derechos de los demás, especialmente de los menos aventajados y de los oprimidos”.

Pues bien, fundamentada la oportunidad y coherencia con la misión de la Universidad de un centro como el CAF, advertimos a continuación, cómo este tipo de centros de intervención vinculados a institutos universitarios especializados en temas familiares es de hecho una “buena práctica” en diversos países.

EL IUF pertenece a la REDIF (Red europea de Institutos de Familia) creada en el seno de la FIUC a la cual pertenecen centros de investigación en temas familiares de diversos países europeos. Pues bien, es una práctica generalizada la existencia de centros o servicios asociados en los cuales se realiza intervención directa.

Así el Centro di STUDI E RICERCHE SULLA FAMIGLIA de la Universidad católica del Sacro Cuore de Milán tiene a su cargo un Servicio de psicología clínica para la pareja y la familia. Este centro ofrece atención en cuatro grandes áreas:

1. Acompañamiento y tratamiento en casos de padres con dificultades particularmente en casos de adopción nacional o internacional, acogimiento, procreación por técnicas de reproducción asistida, y matrimonios entre personas de diversas culturas.
2. Asesoramiento familiar en situaciones de crisis: separación y divorcio, familias reconstituidas, dificultades paterno-filiales y familias con un enfermo grave.
3. Mediación familiar en casos de divorcio o de conflictos intergeneracionales.
4. Peritaje psicológico judicial

Es también el caso del Servicio de *Counseling* del Instituto de investigación y asesoramiento en materia de familia de la Universidad de Friburgo (Suiza) entre cuyos servicios se ofrece “*counseling to individuals, couples and families, diagnostics, clinical evaluation reports of clients, crisis intervention and therapy, individual, couple and family therapy are conducted based upon the cognitive-behavioral approach*”.

En España, el Instituto de Ciencias de la Familia de la Universidad Pontificia de Salamanca, tiene un Centro de Orientación familiar concebido como servicio público y gratuito que constituye la vertiente social, aplicada, práctica y clínica de las Ciencias de la Familia. El Centro orienta, mediante consulta privada, sobre temas psicológicos, educativos, jurídicos, médicos y éticos, como son, por ejemplo, problemas de noviazgo, conflictividad conyugal, separación, divorcio, relaciones padres-hijos, etc. Además se ofrece un servicio de mediación familiar para elaborar acuerdos entre los cónyuges, favoreciendo el diálogo y la corresponsabilidad de los padres en relación con los hijos.

Dentro de las Universidades jesuíticas asociadas al REDIF destaca el Centro médico psicológico dependiente de la Fundación Vidal y Barraquer de la Universidad Ramón Llull con unidades especializadas en problemas de pareja y familia, niños y adolescentes y padres adoptivos.

Pero es además la propia Universidad Pontificia Comillas de Madrid la que ha apostado recientemente por la intervención directa en estas áreas a través de la Unidad de Intervención Psico-social (UNINPSI), que se justifica como espacio de prácticas para los alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales o de otros centros de la Universidad, así como espacio para constituir un observatorio privilegiado de investigación. Una de las áreas de dicha unidad es la Atención a familias (orientación y terapia). Una interrelación entre esta Unidad y el CAF reforzaría y multiplicaría el trabajo en cada uno de estos centros.

### **3. Consideraciones finales**

A lo largo de estas páginas, hemos ido exponiendo la coherencia de la existencia de un centro como el CAF con las prioridades apostólicas y pastorales de la Compañía de Jesús. En el documento “Nuestra Misión y la familia”, la orientación familiar es una de las áreas en las que se sugiere seguir creciendo, y una de las propuestas que se formula es la de extender la “cultura” de la orientación familiar a los colegios.

Pero el CAF, como señalábamos al comienzo no es solo “hijo” de las Escuelas profesionales Padre Piquer sino también de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. En diversos capítulos de este libro se recogen “miradas” o perspectivas que básicamente analizan los beneficios de una iniciativa de este tipo para el colegio, sus alumnos y sus familias. Nosotros hemos querido en estas breves páginas destacar los beneficios que esta iniciativa tiene también para la Universidad. La Universidad crece y cumple su misión si tiene ocasión de acercar la formación y la investigación a la realidad, y un centro así es un lugar privilegiado para tener “los pies en el suelo”.

### **Referencias bibliográficas**

- ARRUPE, (1982). *La Iglesia de hoy y del futuro*. Bilbao-Santander.
- BTO. JUAN XXIII, (1962). *Discurso de inauguración del Concilio Vaticano II*, 11 de octubre.
- OBIPOS DEL PAÍS VASCO Y NAVARRA (2005). *Renovar nuestras comunidades* (Cuaresma-Pascua), n. 38.
- OBIPOS DEL PAÍS VASCO Y NAVARRA (2001). *Transmitir la fe hoy*. (Cuaresma-Pascua), n. 8.
- PROVINCIA DE ESPAÑA DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS (2003). *Nuestra Misión y la Familia*. Madrid.

EL SENTIDO DE UN CENTRO DE ATENCIÓN FAMILIAR EN UN CENTRO EDUCATIVO...

<http://www.upcomillas.es/redif>

[http://www3.unicatt.it/pls/unicatt/consultazione.mostra\\_pagina?id\\_pagina=1553](http://www3.unicatt.it/pls/unicatt/consultazione.mostra_pagina?id_pagina=1553)

<http://www.unifr.ch/iff/>

<http://www.ccfamilia.upsa.es/>

<http://www.fvb.cat/cas/index.htm>

<http://www.upcomillas.es/centros/UNINPSI.aspx>





## CAPÍTULO 7

### LOS RETOS DE PONER EN MARCHA UN CENTRO DE ATENCIÓN A FAMILIAS EN UN COLEGIO. LA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN ENTRE EL CENTRO DE FORMACIÓN PADRE PIQUER Y EL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA FAMILIA DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

Juan Pedro Núñez Partido

#### 1. Introducción

El origen y el sentido de la escuela como institución hunden sus raíces en la formación de sus alumnos como personas y como ciudadanos. Ni siquiera el paso de los siglos, ni la tecnificación de la enseñanza, han borrado tan insigne aspiración de la mirada de la mayoría de los profesores, directivos y responsables de la administración comprometidos en la tarea educativa. Aunque, tal vez, ahora sea más difícil llevarlo a la práctica, en una realidad escolar cuya cotidianidad se desarrolla entre planificaciones docentes, adecuaciones curriculares, métodos de evaluación, directrices políticas, desprestigio de la enseñanza y de los profesores, faltas graves de respeto y disciplina, agresiones...

Por otro lado, la familia de los chicos ha sido el gran interlocutor de la escuela, en un continuo diálogo que, a lo largo del tiempo, se ha desarrollado y se sigue desarrollando de múltiples formas. Todavía hoy, en muchos lugares del mundo, es necesario tener que convencer a los padres de la importancia de que sus hijos acudan al centro escolar. Mientras que en otros países, los padres vuelcan sus esperanzas y deseos en la elección del centro educativo al que quieren que acudan sus hijos. Ya se está interaccionando desde el primer momento, pero donde más claramente se plasma dicha relación es en el día a día, a través de las múltiples e invisibles interacciones que se producen en el interior de los niños, cuando en algún lugar de sus mentes se encuentran lo que se llevan grabado de sus casas al colegio y viceversa. A veces el diálogo se reviste de los conflictos y roces que se producen entre los profesores y los padres y otras, en cambio, este diálogo familia – escuela alcanza su máxima expresión en la participación activa de los padres en los colegios, fundando incluso cooperativas para crear centros

escolares con una clara filosofía y metodología educativa que sea acorde con sus principios y aspiraciones.

Por todo ello entender el sentido de un Centro de Atención a Familias (CAF) como parte de la oferta que un colegio puede prestar a sus alumnos, no es algo que de primeras extrañe, de hecho, lo normal es que genere reacciones positivas, cargadas de anhelos, ilusiones y proyectos. Otra cosa muy distinta es llevarlo a la práctica y mantenerlo vivo e integrado dentro del proyecto educativo del centro escolar. Pues, precisamente, ésa es parte de la historia que en estas páginas vamos a narrar. La crónica de un sueño que ya es una realidad y que con su trayectoria nos habla de las dificultades que ha tenido que superar para poder navegar por los mares de la realidad, sabiendo aprovechar los vientos favorables, sobreviviendo a temporales y mareas y llevando en su travesía a un motón de personas hasta un puerto seguro<sup>1</sup>.

## **2. Las preguntas de la dirección: ¿nos interesa? ¿podemos hacerlo?**

Lógicamente la dirección del centro necesita percibir que, más allá del beneficio que obtienen las familias y los alumnos que puedan ser atendidos por el CAF, el centro como tal, también recibe algo que compense el esfuerzo que va a realizar.

La mejor forma de entender la importancia del CAF y los beneficios que aporta al centro es acudir a los datos de nuestra experiencia. Los resultados positivos se van a ver en cuatro dimensiones fundamentales. La primera y más importante es que aquellos chicos problemáticos, en un porcentaje razonable, mejorarán su actitud tanto académica como de comportamiento. De hecho, probablemente, el mayor beneficio sea invisible, gracias a la intervención precoz que permite el tener un CAF ubicado en el propio centro, pues consiste en prevenir y evitar que el número de chavales que desarrollen actitudes y comportamientos difíciles en el aula y con sus compañeros no aumente exponencialmente.

El otro gran beneficiado es el profesorado, que no sólo se verá asistido y acompañado en su labor docente con este tipo de chicos, sino que a largo plazo se beneficiará de la mejora del clima en el centro. La actuación de los profesionales del CAF también sirve para que las decisiones difíciles que se hayan de tomar con respecto a los chicos más problemáticos puedan ser respaldadas según la información que de la intervención del CAF pueda extraerse.

Con el paso del tiempo y de un número significativo de familias por el CAF, la implicación de éstas también suele ser mayor a la hora de interactuar con los tutores y la dirección. Además, no es raro que surja un razonable sentimiento de gratitud hacia el centro.

---

<sup>1</sup> Gracias a la experiencia y al alto rendimiento alcanzado, en un momento en el que este tipo de dispositivos no existían, el CAF de Padre Piquer se acabó convirtiendo en el germen y el referente de los CAF del Ayuntamiento de Madrid ya que éstos se gestaron con nuestra colaboración y con nuestro conocimiento práctico.

Por último, la percepción y valoración del centro aumenta en su entorno, no sólo entre los padres y alumnos, sino en el barrio y otros centros de referencia. En definitiva hablamos de prestar un servicio altamente necesario y eficaz, que desgraciadamente no está al alcance de la mayoría de las familias y éstas están cada vez más desbordadas para afrontar solas los problemas que surgen entre ellos, especialmente cuando los hijos son adolescentes.

La otra cuestión es si un servicio de estas características puede ser asumido por el colegio. Cuando desde el Instituto Universitario de la Familia (IUF) de la Universidad Pontificia Comillas entramos en contacto con la dirección del Colegio Padre Piquer, llevábamos ya varios años negociando con entidades públicas y privadas, con fundaciones y ONG's, revisando y reajustando el proyecto constantemente. En ese tiempo habíamos pasado por varios momentos de entusiasmo y frustración.

La propuesta en el Centro de Formación Padre Piquer entró con muy buen pie, puesto que enseguida encajó en las inquietudes de este colegio, que con espíritu abierto se presta a ser centro piloto de experiencias que intenten mejorar la calidad educativa. El entonces responsable del Departamento de Orientación, Vicente Hernández, llevaba ya varios años trabajando con los padres y era consciente de la necesidad de poder colaborar con las familias, de modo que la iniciativa del IUF caló con profundidad.

Otra cuestión era responder a la necesidad que al colegio le preocupó desde el primer momento ¿cuánto cuesta? y ¿cómo lo vamos a financiar? Estas son las cuestiones fundamentales a las que hay que enfrentarse, sin lugar a dudas, tener una respuesta adecuada para estas dos preguntas, supone el primer reto que la creación de un CAF debe afrontar.

En nuestro caso, el problema de la financiación fue resuelto gracias al respaldo definitivo de la Obra Social de Caja de Madrid. Bien es verdad, que antes hubo que montar el servicio y comprobar que existía una demanda que cubrir y que la respuesta era la adecuada. Durante este periodo de prueba los profesionales del centro trabajaron sin cobrar durante más de seis meses, el resto del tiempo recibieron cierta subvención de la propia Universidad y de la Provincia de Toledo de la Compañía de Jesús. Finalmente, transcurrido casi un año y cuando se constató la buena aceptación del servicio que prestaba el CAF entre las familias, los alumnos y los profesores, la Obra Social de Caja de Madrid asumió su coste y desde entonces el Colegio Padre Piquer ajusta su presupuesto para que la práctica totalidad del servicio quede financiada, como una estrategia más de intervención educativa que ofrece el colegio.

- *Para montar un CAF los costes a cubrir son:* (1) El desembolso inicial para acondicionar el local donde se va a atender a las familias, lo que obviamente depende de cómo estén las instalaciones del colegio en las que este servicio se vaya a prestar; (2) El sueldo de los profesionales que trabajan en el CAF.

### **1. *Un local en condiciones.***

Los requisitos mínimos que debe tener el local son relativamente fáciles de conseguir. Debemos disponer de una sala espaciosa para que quepan cómodamente las familias y los profesionales, conviene calcular para una media de entre 6-8 personas.

La sala debe estar bien iluminada y con posibilidades de ventilación ya que el ambiente se enrarece al estar varias personas encerradas durante la hora que mínimo duran las entrevistas.

Conviene que tenga calefacción y aire acondicionado y que esté suficientemente aislada acústicamente para que se pueda garantizar la intimidad de las conversaciones.

El mobiliario se compone básicamente de las sillas para que se sienten las personas que vayan a participar en la entrevista y una decoración acogedora.

Si se dispusiera de espacio y dinero suficiente, lo ideal es que la sala de entrevistas cuente con una habitación contigua separada por un espejo unidireccional, ya que es una herramienta fundamental del trabajo con familias. El espejo permite la observación de las entrevistas por una parte del equipo, que después aconseja y ayuda a los profesionales que están llevando la entrevista con la familia. También permite dejar a solas a la familia, en ciertos momentos, mientras el equipo observa su interacción. Por último, sería interesante poder contar con una sala de espera.

### **2. *Los profesionales:***

En cuanto a los profesionales, su número y las horas que dedican al dispositivo son los que determinarán el coste final para el que habrá que buscar financiación. Este presupuesto lógicamente dependerá también de la demanda del servicio.

Otras veces puede hacerse al revés, ya sabemos que lo posible no es lo mismo que lo deseable, por lo que no sería raro que en muchos casos se acabara limitando el servicio a las horas y profesionales que puedan costearse.

En nuestra trayectoria hemos sido interpelados por centros escolares y diversas instituciones que querían trasladar nuestra experiencia a su propia realidad. Las posibilidades de financiación que conocemos son variadas. Lo ideal es contar con algún tipo de fundación que respalde económicamente el servicio. Otras veces distintos colegios se organizan para sufragar el coste del CAF, que de forma itinerante o ubicado en uno de los centros atiende a las familias derivadas desde cualquiera de ellos. Tampoco es desdeñable el cobrar cierta cuota a las familias que acudan al CAF.

Lo más frecuente es que hablemos de unos cuatro profesionales (dos psicoterapeutas de familia, uno de ellos sería además el coordinador del equipo, un mediador familiar y un educador/psicopedagogo formado en asesoramiento familiar). El horario de atención preferente empieza cuando termina el horario

escolar y se prolonga durante 3-4 horas de lunes a jueves (el viernes suele generar muchas dificultades para citar a las familias, por la frecuencia con la que se marchan de fin de semana, o por el número de actividades extraescolares que suelen tener los alumnos dicha tarde). Ni qué decir tiene que en la calidad del trabajo de estos profesionales descansa fundamentalmente el éxito del CAF.

### **3. El Departamento de Orientación ¿cómo coordinarse?**

De todos los profesionales del centro y de los dispositivos ya existentes, son el Departamento de Orientación y sus profesionales los que en mayor medida tendrán que trabajar y relacionarse con el equipo del CAF, así como coordinar sus respectivas actuaciones. A continuación vamos a exponer algunas de las claves que deben ser tenidas en cuenta para no generar situaciones que pudieran derivar en conflicto entre los profesionales de ambos dispositivos.

#### **3. 1. *Independencia en la actuación del CAF***

El principal reto que se debe afrontar es tratar de alcanzar un perfecto equilibrio entre la necesaria independencia del CAF y la coordinación con el Departamento de Orientación, así como con los profesores y tutores de los chicos atendidos.

¿Por qué el CAF debe mantener un funcionamiento independiente? Para que las personas atendidas, tanto los alumnos como sus familias, puedan confiar plenamente en los profesionales del CAF y así éstos puedan de verdad intervenir eficazmente sobre los problemas reales a los que se enfrentan tanto unos como otros. Si esta confianza no existiese la intervención desde el CAF sería absurda y falta de eficacia. Comprender la razón de ser de esta independencia es crucial para el buen funcionamiento de este dispositivo.

¿Qué implica esta independencia? En primer lugar, que el secreto profesional impera sobre toda la información a la que tengan acceso los profesionales del CAF en el ejercicio de su trabajo<sup>2</sup>. Por tanto, esta información no puede ser ni demandada, ni conocida, ni utilizada por ninguno de los restantes miembros de la comunidad escolar. Esto no es óbice para que los profesionales del CAF puedan informar genéricamente de la evolución del trabajo con un chico y/o su familia, ni para que den informes o pautas de actuación a los profesores, tutores, equipo de orientación y dirección del centro de cara a la intervención con el alumno y/o sus familias. Más aún, *con el consentimiento previo de los implicados*, el centro escolar podría tener acceso a información detallada sobre las entrevistas si es que, en algún momento, se considerase oportuno.

Los profesionales del CAF han de encontrar en los profesores y profesionales del Departamento de Orientación sus mejores aliados. Son sus ojos y sus oídos

---

<sup>2</sup> A excepción de aquellas situaciones en las que la integridad física o psicológica de un menor esté amenazada.

para poder intervenir lo antes posible y para saber si realmente los objetivos de la intervención se consiguen o no.

Además si los profesionales del CAF son capaces de coordinar su actuación con los profesores del alumno y la familia, la potencia de la intervención se eleva al cubo. No es solo lo que se evita, sino lo que se construye. Hablamos de adolescentes en pleno desarrollo como personas, de familias con dificultades de relación, de situaciones sociales difíciles, de profesores desesperados que no saben qué hacer y de conflictos entre todos ellos. Pero muchos serán los casos que mejorarán tanto por separado como en sus relaciones gracias a que se intervino a tiempo y de forma coordinada. Cambiamos la desesperación por la esperanza de cara al futuro, los chicos aprenden, los profesores aprenden y la familia aprende. No hay mayor prevención posible.

### 3. 2. *La derivación al CAF.*

El servicio es del colegio y para el colegio. Por tanto, no pueden acceder al CAF familias que no pertenezcan al centro escolar, ni tampoco las familias pueden acudir por su cuenta. Debe ser el Departamento de Orientación, normalmente a través de su trabajadora social, quien dé las primeras citas y se coordine con los profesionales del CAF. Es la forma que tiene el colegio de controlar a quién, cómo y cuándo se le está brindando este valioso recurso.

Quién se deriva al CAF es una decisión delicada, puesto que las intervenciones se prolongan en el tiempo y lógicamente no se puede atender a todo el mundo. El Departamento de Orientación que es el que conoce a los chicos con una problemática mayor, así como los recursos con los que cuenta la familia, y por eso es quien establece las prioridades de acceso al CAF.

El equipo de orientación del colegio recibe la información y las demandas de distintas fuentes, los profesores, los alumnos y los padres. Más aún, debería periódicamente reunirse, al menos, con los profesores y tutores ya que estos sí que están a diario con los chicos e interaccionan frecuentemente con las familias.

Por otro lado, el equipo de orientación tiene acceso a las circunstancias académicas y socio familiares de los alumnos, y ambas han de ser tenidas en cuenta a la hora de derivar a un chico y/o su familia al CAF. Aquellos que más lo necesiten, deberían tener prioridad de acceso a un recurso de alto nivel como es éste, así como los casos en los que se haya dado un rápido deterioro debido a situaciones de crisis (fallecimiento de un familiar, separación de los padres etc....) ya que la intervención precoz en este tipo de casos es muy eficaz.

Nunca debería derivarse al CAF chicos con los que el colegio ha tirado la toalla. Es fundamental mantener una actitud honesta en todo momento para que con el paso de los años el dispositivo no se quemé. Un caso difícil es rescatable si los profesionales del CAF cuentan con el apoyo y el respaldo de la dirección y los profesores afectados. Pero si el CAF se convierte en un aparcamiento de los alumnos más marginales o el destino final previo a la expulsión del centro, ni qué

decir tiene que sus posibilidades terapéuticas serán nulas ya que la desesperanza se habrá instalado en todo los implicados.

La derivación debe además consultarse con el equipo del CAF. Para ello lo mejor es que haya reuniones periódicas de seguimiento de los casos que están siendo atendidos y están en lista de espera. De esta forma, los profesionales del CAF pueden poner su experiencia y punto de vista al servicio de las prioridades del colegio. No hay que olvidar que pudiera haber casos que tuvieran que ser atendidos en otro tipo de dispositivos o por otros profesionales y no conviene generar falsas expectativas ni hacer perder el tiempo a la familia.

Estas reuniones también servirán para que los profesionales del CAF optimicen sus intervenciones, no alargando en exceso las mismas y así, si un alumno y su familia han mejorado lo suficiente, agilizar el final de la intervención cuando los casos por atender son muchos o urgentes.

Es importante dejar claro que cuando hablamos de agilizar la intervención no nos referimos a convertir el CAF en una fábrica de estadísticas de número de casos atendidos. Si un alumno y/o su familia no son acompañados hasta el final de su proceso de cambio, las consecuencias pueden ser terribles. No sólo no habrá servido de nada el trabajo realizado, sino que la desconfianza en el CAF se extenderá como una mancha de aceite en el mar.

A lo que nos referimos, por tanto, es a espaciar las entrevistas de seguimiento de aquellos alumnos y/o sus familias que ya están encaminados y que al verlos más de tarde en tarde, estamos dando cabida a poder atender a otros que en esos momentos pudieran necesitarlo más. Otra forma razonable de agilizar la intervención es la creación de grupos tanto de alumnos como de padres para trabajar temas específicos y que les afectan, una vez que se ha reconducido el problema, lo que aumenta el nivel de impacto de la acción del CAF.

Una vez que el caso ya está en manos de los profesionales del CAF, son éstos los que se encargan de establecer las pautas del tratamiento, la frecuencia de las sesiones etc... en función de la problemática y la evolución del proceso de intervención. Esto supone tener una "agenda conjunta" que, siempre puesta al día, permite al Departamento de Orientación tener una idea fiable del grado de saturación del servicio. Gracias a los ordenadores y a internet, la actualización de esta agenda a la que deben tener acceso los profesionales del CAF y los responsables del Departamento de Orientación del colegio, es mucho más sencilla de lo que pudiera parecer en un principio.

### 3. 3. *Competencias y relación entre profesionales*

Ninguna de las funciones propias del Departamento de Orientación pueden ni deben ser asumidas por los profesionales del CAF y esto, además, debe quedar muy claro a las familias. Los profesionales del CAF no están para quitarles el trabajo ni para descargarles de tareas a los miembros del Departamento de Orientación. Si el colegio necesita más profesionales para apoyar la labor que éste desarrolla que los contrate, pero es absurdo montar una CAF para que dé un servicio idéntico al que desarrolla el Departamento de Orientación y, en cambio, no tenga capacidad para desplegar plenamente la función para la cual se diseñó.

El principal interlocutor entre la familia y el colegio son los miembros del equipo de orientación y los tutores. Los profesionales del CAF pueden ser un elemento más en dichos diálogos si así lo requiere alguna de las partes, pero no tienen ni autoridad ni competencia alguna en las cuestiones académicas, de disciplina, de orientación escolar, etc... Los profesionales del CAF deben cuidarse mucho de no ser utilizados por las familias para fines ajenos al servicio que prestan: asesoramiento y terapia individual o familiar, mediación familiar, entre iguales o profesor-alumno y grupos de autoayuda.

La coordinación entre el CAF y el Departamento de Orientación consiste en:

1. Un abundante y rico intercambio de información de los casos con los que se está trabajando.
2. Un proceso de derivación eficaz, que consiste en tener un sistema bien establecido de manejo de la agenda de citas, así como de conocer lo mejor posible la especialización de los profesionales del CAF, para saber qué casos son los más adecuados para que sean atendidos por cada uno de ellos.
3. Colaboración en la realización de informes y peritajes en los que sea necesaria tanto una valoración académica o de aptitudes como clínica.

### 4. **Profesores y tutores esperando el milagro**

Uno de las tareas más importantes que deben realizar tanto la dirección del Centro como el Departamento de Orientación y especialmente los miembros del CAF es cuidar al colectivo de profesores. Ellos son sus ojos y oídos en las aulas, son una fuente extensa (son muchos) e intensa (pasan muchas horas con los chicos) de información. Sin su colaboración activa la presencia del CAF en el colegio no sería más que una anécdota o un servicio externo ubicado entre sus cuatro paredes.

Puesto que los profesores son los primero en detectar cambios de actitud o comportamiento en los chicos y los que tienen una idea aproximada del mapa



de relaciones de amistad y rivalidad que se dan en la aulas, tienen al alcance de sus manos un montón de indicadores que posibilitan que la tan cacareada intervención precoz sea una realidad.

Pero no son sólo una fuente de información, son un agente fundamental para el cambio que según ejecute su papel puede convertirse en un acelerador del proceso terapéutico o un obstáculo para el mismo.

Por tanto, hay que invertir horas en interactuar con ellos, formarles para identificar señales de alarma, dar pautas de conducta, escuchar sus problemas, apoyarles en sus conflictos con algunos chicos, darles información sobre cómo transcurre la intervención con los alumnos que bajo su tutela estén siendo atendidos en el CAF, etc....

Uno de los principales problemas que nos hemos encontrado, tiene que ver con las expectativas académicas y de comportamiento que los profesores despliegan sobre los alumnos que son derivados al CAF. Primero porque equivocadamente tienden a identificar la eficacia del tratamiento con una mejoría en el rendimiento académico y de comportamiento del alumno. Si bien es cierto que en muchos casos va unido, más aún no es necesario que así sea en todos los casos. Entre otras cosas, porque como ya adelantamos, en muchas ocasiones los casos que se derivan al CAF están ya muy deteriorados, son muy difíciles y la paciencia de los profesores reclama con urgencia cambios visibles.

Este es otro de los aspectos que habría que hacerles entender a los profesores para que no boicoteen la intervención. El ritmo de evolución en los conflictos emocionales es siempre más lento de lo que a ellos les gustaría. No es una gripe, ni hay pastillas que acaben con los síntomas y a veces las situaciones familiares a las que los chicos han de enfrentarse tiene difícil solución o ésta les supone un esfuerzo de madurez que lógicamente les lleva su tiempo.

Además deben tener en cuenta que el cambio psicológico casi nunca es en línea recta ni de evolución constante. Hay estancamientos, momentos de recaída o retroceso, vueltas y revueltas, que sin lugar a dudas pondrán a prueba su paciencia y su esperanza en las posibilidades del chico. Pero dichos sentimientos no sólo estarán injustificados en la mayoría de las ocasiones sino que podrían afectar negativamente a la relación con el alumno. Es importante insistir en este punto para que se vea con naturalidad lo que es inevitable y se adopte una perspectiva a más largo plazo.

Deben también aprender a no utilizar nunca, en ninguna circunstancia, y menos en público o como medida de presión o chantaje, el hecho de que un chico o su familia puedan estar siendo atendidos en el CAF, ni siquiera cuando se haga en contextos de presunta intimidad y con buena intención. Una cosa es que el alumno sepa que su tutor o profesor lo sabe y otra muy distinta que no se resienta de alguna manera al verse expuesto a un hecho que tal vez no viva del todo bien o no haya asimilado. La fantasía de un adolescente es muy rica y puede fácilmente imaginarse como objeto de conversaciones o comentarios despectivos para con su persona, aunque éstos nunca se hayan producido.

Tampoco deberían caer en el error de dar un trato especial a aquellos chicos que por distintas razones estén acudiendo solos o con sus familias al CAF. Su labor como docentes debe ser la misma, si acaso pueden mostrarse un poco más sensibles a las posibles mejoras de actitud o comportamiento que noten en los alumnos, tanto a nivel académico como personal, si es que tienen confianza con el chico para alegrarse con él o ella por los cambios que a ese nivel puedan haberse dado.

Por último es importante que el Departamento de Orientación y el equipo del CAF sean sensibles y ágiles a la hora de brindar apoyo directo al profesorado para prevenir o intervenir directamente, ante los conflictos que con un alumno en concreto puedan tener.

### **5. Los alumnos y sus familias: un viaje del recelo a la alianza**

Sin lugar a dudas los protagonistas de esta historia son los alumnos y sus familias y que entiendan qué puede ofrecerles el CAF y qué responsabilidad asumen ellos al acudir a dicho servicio, es uno de los escollos más importantes y cotidianos a los que un servicio de estas características debe enfrentarse.

Para el alumno y su familia la sugerencia de acudir al CAF suele resultar amenazante en la mayoría de los casos. Sólo cuando surge de su propia iniciativa podemos asumir que su motivación y ganas son positivas, y esto sólo ocurre cuando el CAF ya lleva funcionando un tiempo y, entonces, es cuando las familias se aventuran a pedir ayuda gracias al testimonio de otras familias o alumnos conocidos.

Por eso conviene asumir que el alumno y su familia acuden al CAF con ciertas reticencias y, por tanto, conviene afrontar desde el principio los temores y fantasmas con los que la familia acude. Para ello hay que dedicar siempre un tiempo a que la familia pueda expresar sus recelos y a aclararle todas sus dudas.

En muchos casos el alumno lo vive como si se tratase de un castigo, especialmente cuando es un alumno con problemas de conducta. Otras le parece absurdo acudir al centro puesto que a él o a ella “no le pasa nada”. Tampoco es extraño que estén muy sensibilizados a que sus compañeros puedan estigmatizarles por acudir al CAF. Las familias pueden vivirlo como una intromisión en sus problemas o como si pendiera sobre ellos la amenaza de que si no acuden a las entrevistas, el colegio podría expulsar a su hijo. Incluso en algunas ocasiones los alumnos creen y a veces también las familias, que asumiendo un rol de víctimas y contando con el apoyo del CAF puedan sacar tajada de alguna situación.

Y aunque no siempre se consiguen vencer estas resistencias ni que el alumno y/o la familia se implique en el trabajo para mejorar su situación personal o familiar, afortunadamente en la mayoría de las ocasiones en un tiempo relativamente breve se superan estas trabas y el trabajo empieza a dar sus frutos.

Es entonces cuando el CAF se convierte en un lugar para las confidencias y las alianzas, para la maduración y la asunción de responsabilidades. Con el tiempo,

las sesiones, el apoyo del equipo y el esfuerzo personal, hacen que los conflictos y los problemas empiecen a superarse. El clima en casa mejora, las relaciones se vuelven más fluidas y giran en torno a nuevos elementos de conocimiento mutuo y de expresiones emocionales, la vida se vive con esperanzas renovadas y los estudios dejan de ser un problema y el colegio el lugar donde se vuelcan los conflictos de fuera.

Llegados a ese punto, es cuando puede decirse que el colegio cuenta con un CAF que late en sus entrañas. Una nueva visión de la relación del colegio con sus alumnos y las familias de éstos, se habrá colado suavemente entre sus paredes. Sin lugar a dudas, serán muchos los que no noten su presencia, como si no existiese, pero a su alrededor y sin que sean capaces de verlo las aulas serán distintas, porque con el tiempo el trabajo conjunto de los alumnos, los profesores, las familias, el Departamento de Orientación, la dirección y el equipo del CAF en aquellas situaciones que precisamente más lo requieren, florecerá a su alrededor, sin hacer ruido, sin molestar, pero perfumando el ambiente de una nueva y estimulante fragancia.



## CAPÍTULO 8

### ORIENTACIÓN, TERAPIA Y MEDIACIÓN FAMILIAR: DELIMITAR FRONTERAS, UNA DIFÍCIL TAREA

Gabriel Dávalos, Santiago Miranzo y Virginia Cagigal

#### **1. La importancia de una buena evaluación de la demanda familiar**

Para comenzar todo trabajo de intervención es imprescindible una adecuada evaluación del funcionamiento familiar, así como de la demanda de la propia familia. Algunas de las particularidades del CAF consisten en que parte de la demanda ha sido previamente formulada al Departamento de Orientación por parte del niño, el adolescente o su familia y que en otro porcentaje importante de casos la demanda proviene inicialmente del centro escolar (tutor o profesores), y son los orientadores quienes en su excelente labor son capaces de detectar la relación entre la demanda inicial y las necesidades del sistema familiar. Por ello, pronto los profesionales del CAF observaron la necesidad de profundizar en unos mecanismos de derivación más específicos, que permitieran desde el principio ofrecer a cada caso la modalidad interventiva que mejor pudiera ajustarse a sus necesidades.

Surgió así una línea de investigación para lograr determinar con claridad las características específicas de la demanda que habrían de ser derivadas a mediación, las propias de la orientación o asesoramiento, y aquellas que corresponderían a la terapia.

Esta derivación específica había de considerar dos grandes líneas de información: por una parte, las características del funcionamiento familiar y por otra el tipo de demanda en relación con las características de los servicios ofertados en el CAF.

##### **1. 1. *La evaluación del funcionamiento familiar en el CAF de Piquer***

En relación con la evaluación del funcionamiento familiar, es importante contar con un esquema que indique no sólo qué evaluar sino también las prioridades de la evaluación (Glik, 2003).

A partir de la consideración de la familia como sistema, se han formulado diversos modelos teóricos con objeto de describir las dimensiones de su funcionamiento. Existen diversos instrumentos que pretenden evaluar el funcionamiento familiar en función de aquellas variables que consideran

## LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

constitutivas del mismo. Para llevar a cabo la evaluación, el Equipo del CAF viene utilizando diferentes instrumentos:

1. Observación de la Interacción Familiar (Beavers y Hampson, 1995). Este instrumento se aplica al iniciar y al finalizar la intervención.
2. Aplicación de diferentes cuestionarios estandarizados de funcionamiento familiar: FACES III (Olson, Portner y Lavee, 1985), Family Assesment Device (Epstein, Baldwin y Bishop, 1983) y Family Environment Scale (Moos, Moos Tricket, 1974).
3. Entrevista familiar (siguiendo las líneas propuestas por los principales modelos sistémicos de terapia familiar).

Considerando las aportaciones de los principales modelos sistémicos sobre evaluación familiar y partiendo del Modelo IMCD (Dávalos, 2006), en el CAF de Piquer se sigue el siguiente procedimiento de evaluación del funcionamiento familiar (Tabla 5.1):

I	<p><b>Contacto con el Departamento de Orientación.</b></p> <p>a) Identificar y cribar el motivo de consulta. b) Derivar al CAF.</p>
II	<p><b>Reunión entre Departamento de Orientación y CAF</b></p> <p>a) Analizar la viabilidad de los casos que han sido derivados.</p>
III	<p><b>FASE I: IR AL ENCUENTRO</b></p> <p><b>Proporcionar información sobre el servicio.</b></p> <p>a) Explicar las características del servicio.</p> <p><b>Recogida de datos de identificación</b></p> <p>b) Información proporcionada y recogida por el profesional.</p> <p><b>Aplicación del protocolo de la técnica de Beavers y Hampson</b></p> <p>a) “Dialoguen sobre lo que les gustaría que cambiara en su familia”. Observación de la secuencia por parte del profesional detrás del espejo unidireccional.</p> <p>b) Evaluar cuatro cualidades importantes del funcionamiento familiar.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estructura.</li> <li>2. Afectiva.</li> <li>3. Efectivas.</li> <li>4. Comunicativas.</li> </ol> <p><b>Recogida de datos explícitos durante la entrevista:</b></p> <p>a) Escucha activa del motivo de consulta.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar el motivo de consulta.</li> <li>2. Identificar los indicadores objetivos (síntomas) que acompañan al motivo de consulta.</li> <li>3. Identificar los Recursos de la familia.</li> <li>4. Identificar las soluciones intentadas con éxito así como las soluciones intentadas sin éxito.</li> </ol> <p>b) Elaborar el genograma.</p> <p>c) Valorar antecedentes sintomáticos en miembros de la familia</p>

IV	<p><b>FASE II: “MIRAR DE OTRA MANERA”</b>  <b>Identificar “huellas” a nivel.</b>                      1. Estructural.                      2. Relacional.                      3. Intergeneracional.                      4. De contexto.</p> <p><b>Lectura profesional de la queja.</b>                      1. Qué intenta decir: recoger lo urgente.</p>
V	<p><b>FASE III: “CRISTALIZAR”</b>                      a) Clarificar la demanda: ¿Qué intenta decir y no puede? Identificar y trabajar con lo importante.                      b) Elaborar la hipótesis.                      c) Diseñar el programa de intervención.</p>
VI	<p><b>FASE IV: “DESPLEGAR”</b>  <b>Llevar a cabo el programa de intervención.</b>                      1. Técnicas.                      2. Herramientas.                      3. Recursos.</p> <p><b>Cerrar la intervención.</b>                      1. Aplicar la técnica de Beavers y Hampson: “Dialoguen sobre lo que les gustaría cambiar aún en su familia”.                      2. Aplicar el cuestionario de satisfacción con el servicio.                      3. Hacer una evaluación final del caso.</p>
VII	<p><b>Hacer un seguimiento.</b>                      1. Contactar, vía telefónica, con el usuario seis meses después de haber cerrado la ,intervención para realizar un seguimiento.</p>

Tabla 5.1. *Procedimiento para el programa de intervención aplicado en el Centro de Atención a la Familia del Colegio Padre Piquer.*

### 1. 2. *La complejidad de la demanda*

El otro elemento importante es la naturaleza de la demanda. La demanda que atiende el CAF presenta gran complejidad debido a la presencia de varios factores, entre ellos los más relevantes son:

- a. Diversidad respecto a la naturaleza del motivo de consulta:
  - \* Crisis de golpe inesperado.
  - \* Crisis por desgaste de la convivencia.
  - \* Convivir con la enfermedad.
  - \* Situaciones cotidianas que, sin llegar a patrones de disfuncionalidad, demandan orientación puntual, por ejemplo, cuestiones específicas del ejercicio de las funciones parentales.
  - \* Situaciones en las que el portador de la demanda no es el portador del síntoma, por ejemplo, el hijo que demanda ayuda ante la relación conflictiva de sus padres.

- b. Pluralidad en cuanto a usuarios y sus expectativas:
  - \* Multiculturalidad.
  - \* Situaciones multiproblemáticas.
  - \* Diversidad en las expectativas por parte de los usuarios.
  - \* Familias que están en distinto momento evolutivo.
  
- c. Voluntariedad versus obligatoriedad:
  - \* Usuarios que acuden de forma voluntaria.
  - \* Usuarios que acuden a instancias del colegio.
  
- d. En relación con el tiempo:
  - \* Es una demanda urgente.
  - \* Los usuarios demandan soluciones útiles y prácticas.
  - \* El ritmo del curso escolar marca el ritmo de la intervención.

## **2. Delimitar fronteras, una difícil tarea**

El equipo de profesionales del CAF viene desarrollando una labor de investigación desde el principio de su actuación en el centro educativo. Como equipo interdisciplinar desde el principio se instauró una reunión una vez a la semana durante dos horas para compartir y reflexionar acerca de las similitudes y las diferencias existentes entre las intervenciones profesionales realizadas. Nuestro objetivo fundamental en estas reuniones era poder distinguir la intervención profesional más adecuada para cada familia en cada momento.

Nuestras necesidades consistían en poseer un documento que sirviera para facilitar la derivación de usuarios por parte del Departamento de Orientación del Centro de formación así como en crear otro documento en el que se facilitara, a través de la medición de variables familiares, el discernimiento sobre la intervención más adecuada para cada familia, es decir, aprender a delimitar las fronteras entre orientación familiar, terapia familiar y mediación familiar. Tras la creación de otros CAF, más voces profesionales comenzaron a transmitir su preocupación ante la falta de criterios de distinción entre una y otra modalidad de intervención, debido en parte a la confusión de términos a nivel teórico, la imposibilidad de realizar adecuadas derivaciones, la diferencia de criterios interpretativos entre los profesionales, la dificultad de poder conjugar la aplicación de las distintas intervenciones por un mismo profesional en un mismo caso, a pesar de la adecuación al mismo, la inexistencia de protocolos de actuación y de derivación que ayudaran a delimitar las tres intervenciones, etc. Con esta motivación el equipo CAF mantuvimos unos encuentros formativos y de investigación en los que fuimos compartiendo nuestros conocimientos, leyendo material especializado e hilvanando teorías que nos permitieran concluir las principales diferencias entre las tres disciplinas a nivel teórico y crear



herramientas prácticas aplicables en nuestras intervenciones en el CAF, es decir, los protocolos anteriormente citados.

### 2. 1. *Diferenciando la mediación familiar de la orientación familiar y la terapia familiar*

Parkinson (2007), veterana mediadora inglesa, aporta criterios diferenciadores ilustrados de una manera muy práctica con cuadros explicativos, que permiten diferenciar la mediación de la orientación familiar y de la terapia familiar. Se considera la mediación familiar para separación y divorcio como base para compararla con intervenciones profesionales parecidas.

La citada autora afirma que los clientes de mediación tienen derecho a que no se les someta a una terapia, counselling u orientación familiar que no han solicitado, puesto que un mediador familiar no es ni un consejero matrimonial ni un terapeuta familiar.

En la tabla 5.2 se ofrecen las principales diferencias que Parkinson (2007) señala entre la orientación familiar y la mediación familiar para el divorcio. A partir de ello se puede concluir que la orientación familiar trata de ayudar a profundizar a una pareja en su relación para intentar aclararse y decidir si continúan juntos o se plantean continuar con la ruptura, en cuyo caso sí tendría sentido acudir a mediación. En orientación familiar el profesional puede aconsejar al cliente lo que es más aconsejable mientras que en la mediación se le pide mantenerse más al margen, el mediador nunca opina ni dice lo que está bien o mal, su función es facilitar que las partes tomen la decisión por ellas mismas tras obtener la máxima información posible, aclarar el estado de la situación y generar varias alternativas que se estudien y acaben quedándose con la que más les convenza.

Este razonamiento puede trasladarse a la intervención del orientador familiar que interviene con un hijo y un padre frente al mediador. El orientador puede y debe aportar criterios pedagógicos adecuados a los padres que se encuentran en alguna de las crisis de las etapas del ciclo de vida familiar y que acuden a consultarlo. En cambio, el mediador debe mantenerse neutral, no pudiendo opinar, pues ha de permanecer equidistante de ambas partes. La manera en la que se soluciona esta situación en mediación, es pidiendo el mediador a las partes que se informen para la siguiente sesión o invitando un tiempo a un profesional orientador en la sesión siguiente para que exprese su parecer profesional y para que puedan realizarle las preguntas que consideren oportunas. Esto mantiene al mediador neutral y a la vez consigue que se aporten criterios educativos adecuados, consejos y recomendaciones.

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

VARIABLE	ORIENTACIÓN FAMILIAR (CONSEJERO MATRIMONIAL, COUNSELLING)	MEDIACIÓN FAMILIAR
<b>Deontología del profesional</b>	Posible Asesoramiento a un miembro de la pareja por separado	Relación con ambos miembros de la pareja desde el principio
<b>Toma de decisión de separarse</b>	La meta puede ser la reconciliación	La mediación cobra sentido cuando la pareja ya ha tomado la decisión o está considerando separarse
<b>Conexión con proceso legal separación</b>	Desconexión del proceso legal de separación	Complementa el proceso legal de separación
<b>Consentimiento informado intervención profesional</b>	A menudo empieza sin un contrato escrito	Normalmente empieza con un contrato escrito
<b>Duración</b>	Puede ser de larga duración	Normalmente de corta duración (entre una y ocho sesiones)
<b>Enfoque temporal</b>	Puede explorar la historia personal y familiar y las experiencias en el pasado para intentar establecer conexiones entre pasado y presente	Enfoque en el presente y en el futuro y no en el pasado
<b>Centrado en</b>	Centrado en los sentimientos, percepciones y en las relaciones con problemas. Postpone la resolución de los problemas prácticos mientras se atienden los problemas emocionales y psicológicos del cliente	Centrado preferentemente en los aspectos prácticos, incluyendo los económicos, en la toma de decisiones para conseguir acuerdos personalizados y detallados
<b>Objetivos</b>	Ayuda al cliente a mejorar su <<insight>> de los problemas personales, a controlar mejor sus sentimientos, mejorar las relaciones y su capacidad de soportar frustración	Ayuda a ambas partes a llegar a decisiones que sean aceptables para los dos y a cooperar como iguales en su relación con los hijos

ORIENTACIÓN, TERAPIA Y MEDIACIÓN FAMILIAR: DELIMITAR FRONTERAS, UNA DIFÍCIL TAREA

<b>Foco de intervención</b>	A menudo atiende principalmente a la perspectiva y necesidades del adulto, la madurez y la dinámica de pareja	A menudo se centra en las relaciones entre padres e hijos y el plan parental, los subsistemas parental y filial
<b>Información</b>	Proporciona información “subjetiva” relacionada con la orientación	Proporciona información “neutral” relacionada con la mediación
<b>Objetivos</b>	Aumentar la comprensión de sí mismos	Facilitar que los participantes lleguen a un acuerdo
<b>Bases teóricas</b>	Fuertemente influenciado por la teoría psicodinámica y por las teorías psicoterapéuticas, como la Teoría psicoanalista	Incluye las Teorías del conflicto, Teorías de la mediación, de sistémica familiar, de vinculación, de comunicación y de la crisis
<b>Función del profesional</b>	Facilitador, no directivo y relativamente pasivo	Director del proceso, papel muy activo, dirigiendo las discusiones, conteniendo los conflictos, identificando y clarificando las opciones
<b>Relación entre el profesional y el cliente</b>	La relación puede implicar cierta dependencia durante un tiempo. Puede utilizar la relación cliente asesor para promover el cambio en otras relaciones	Trata de fortalecer y reafirmar a los participantes y de aumentar su autonomía para que aprendan a tomar decisiones sin el recurso a un profesional externo
<b>Acuerdos escritos</b>	A menudo termina sin acuerdo escrito	Termina con la redacción de los acuerdos finales

Tabla 5.2. *Diferencias entre Orientación y Mediación familiar*

Por otra parte, en la tabla 5.3 se sintetizan las principales aportaciones de Parkinson (2007) sobre las diferencias entre terapia familiar y mediación familiar. La terapia, se dirige al tratamiento profundo, motivado en muchos casos por la falta de vínculos y apegos seguros, en familias desestructuradas o multiproblemáticas con escasez de recursos y habilidades personales para resolver sus conflictos y comunicarse adecuadamente. La mediación necesita que se den unas mínimas condiciones de comunicación, que los participantes puedan estar juntos durante las sesiones, así como la capacidad de control sobre la propia voluntad que permita, que los acuerdos que se comprometa a cumplir, pueda llevarlos a cabo.

Desde nuestra experiencia observamos que suele ocurrir que la mediación entre padres e hijos adolescentes pierde eficacia muchas veces, pues no es posible centrarse en aspectos prácticos a acordar (horas de llegada a casa, normas de

## LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

convivencia en el hogar, reparto tareas del hogar,...) sin entrar a trabajar antes aspectos relacionales entre ellos. Si la relación está muy deteriorada, debería empezarse trabajando en terapia con ellos, y cuando se considere adecuado por existir unos comportamientos, comunicación y habilidades suficientes, derivar entonces a mediación o continuar con ambas intervenciones en paralelo.

VARIABLE	TERAPIA FAMILIAR	MEDIACIÓN FAMILIAR
<b>Tratamiento</b>	Orientado al tratamiento	No orientado al tratamiento
<b>Familias atendidas</b>	Con todas, a menudo familias nucleares intactas	Las que pasan una situación de separación de pareja
<b>Participación hijos</b>	Incluye a los hijos desde el principio	No suelen participar al principio los hijos
<b>Conexión con proceso legal separación</b>	Desconexión del proceso legal de separación	Complementa el proceso legal de separación
<b>Consentimiento informado intervención profesional</b>	A menudo empieza sin un contrato escrito	Normalmente empieza con un contrato escrito
<b>Comunicación</b>	No estructura la comunicación, sino observa cómo se comunican entre sí los miembros de la familia	Facilita la comunicación de una forma estructurada, para asegurar el equilibrio en la participación
<b>Enfoque temporal</b>	Explora la historia personal y familiar y las experiencias en el pasado, como clave del presente	Enfoque en el presente y en el futuro y no en el pasado
<b>Centrado en</b>	Centrado en los procesos familiares	Centrado preferentemente en los temas interpersonales
<b>Foco de atención conflictos</b>	Trabaja para resolver los conflictos subyacentes, ocultos	Dirige la atención hacia los conflictos manifiestos y hacia los aspectos prácticos, incluyendo los económicos, y a la toma de decisiones
<b>Información</b>	Proporciona mensajes en lugar de información	Proporciona información "neutral" relacionada con la mediación

ORIENTACIÓN, TERAPIA Y MEDIACIÓN FAMILIAR: DELIMITAR FRONTERAS, UNA DIFÍCIL TAREA

<b>Hipótesis</b>	Desarrolla hipótesis para explicar el funcionamiento familiar y modificarlo	Sólo se construyen hipótesis con el objetivo de facilitar que los participantes negocien más eficazmente
<b>Bases teóricas</b>	Puede aplicar la Teoría psicoanalista	Teoría del conflicto y Teoría de la mediación
<b>Función del profesional</b>	Cambiadora de disfunciones	Directora del proceso
<b>Relación profesional cliente</b>	La relación implica cierta dependencia durante un tiempo	Trata de fortalecer y reafirmar a los participantes y de aumentar su autonomía
<b>Herramientas</b>	Pueden utilizar instrucciones paradójicas sin explicar sus razones	Se discuten y acuerdan las tareas con los participantes
<b>Asistentes</b>	Trabajo estratégico en formas que incluyen a los miembros de la familia	Principalmente ayuda a los padres a acordar cómo hablarán y consultarán a sus hijos
<b>Acuerdos escritos</b>	A menudo termina sin acuerdo escrito	Termina con la redacción de los acuerdos finales

Tabla 5.3. Diferencias entre terapia y mediación familiar

La mediación familiar para separación y divorcio tiene sentido cuando la pareja ha tomado la decisión de separarse o está planteándose. En este último caso, la labor del mediador es la de ayudarles en las dos primeras sesiones a confirmar o no la decisión de separarse. Si la decisión fuera la de continuar como pareja, la de intentar retomar la relación de pareja, entonces deberemos derivar al profesional que mejor les puede atender, el terapeuta de pareja. A veces encontramos parejas que deciden no separarse aún y darse un tiempo o intentar arreglar ellos la situación por su cuenta, sin ayuda de terceras personas. En estos casos se les anima a intentarlo, se les habla de la posibilidad de acudir a un terapeuta de pareja posteriormente y de la posibilidad de acudir al proceso de mediación si ulteriormente decidieran separarse definitivamente.

## 2. 2. *Diferencias entre la mediación familiar, la orientación familiar y la terapia familiar*

Considerando la escasez de publicaciones que relacionan unas y otras modalidades de intervención, el equipo CAF llevó a cabo una síntesis comparativa que sirvió de base para la elaboración de los protocolos utilizados en la derivación, ayudando a delimitar fronteras y a poder determinar el tipo de intervención más adecuada en cada caso. A continuación presentamos unas bases teóricas fundamentales sobre mediación, orientación y terapia, y seguidamente el resultado de la reflexión e investigación llevadas a cabo por dicho equipo.

### 2. 2. 1. *Mediación familiar:*

En relación con la mediación, como punto de partida para su definición tomamos la Carta de Mediación del *Centre National de la Médiation (CNM)* francés, redactada en los años ochenta, en la que se afirma que la mediación puede definirse con las siguientes características: *“Un lugar intermedio donde se hacen nuevas relaciones, un lugar abierto que evita los escollos, un lugar dinámico que permite una regulación de las tensiones y de los conflictos. La mediación es ante todo voluntad de abrir caminos, de establecer lazos, de una forma creativa, allá donde no existen, un espacio de comunicación, en el que un tercero imparcial independiente y sin poder alguno, suscite constantemente en quienes encerrados cada uno en su monólogo se encuentran atrapados en el conflicto, el deseo de elaborar conjuntamente una salida, restableciendo un <<yo>> y un <<tú>> que permita un verdadero diálogo. Es una estrategia en la que dos antagonistas aceptan perder para llegar a ser, ambos, ganadores”*.

Es decir, se trata de un proceso en el que dos partes, los mediados, que tienen conflictos puntuales, acuden voluntariamente solicitando que un tercero imparcial y neutral, el mediador, les ayude a apropiarse activa y responsablemente de sus conflictos para saber gestionarlos eficazmente tomando decisiones con respecto a los mismos.

La gran novedad que aportó la mediación a los procedimientos de resolución de conflictos fue el cambio de paradigma, desde el concepto tradicional de “ganador-perdedor” en las disputas, al nuevo concepto de “ganador-ganador”. Este cambio no sólo afectó al aspecto de los resultados obtenidos, en el que ambos participantes obtienen más intereses propios y comunes, sino que también afectó al proceso mismo, ya que modifica la actitud de las partes y mejora la relación futura de ambas. La mediación se convierte en una negociación cooperativa, promueve una solución en la que todos salen ganando más que si no cooperan.

Por este motivo, es un proceso ideal para aquellos conflictos en los que las partes enfrentadas deban o deseen continuar la relación en el futuro. En concreto, es idónea para la resolución de conflictos entre miembros de una familia. Además,

legítima y refuerza a los participantes como personas capacitadas para resolver mejor que nadie sus propios conflictos, contando con el apoyo del mediador.

Esta actividad profesional viene desarrollándose en el mundo occidental desde la década de los sesenta, iniciándose en Estados Unidos y en los países anglosajones (Inglaterra, Canadá) pasando posteriormente al resto del continente americano y a Europa. En realidad la mediación se aplicaba ya en las primitivas culturas orientales. La Recomendación R(98)1 del Comité de ministros de los Estados miembros de la Unión europea sobre la Mediación Familiar, inició la implantación de este recurso en los países que la componen. En 2008 se ha promulgado la directiva del parlamento europeo y del consejo sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles, Directiva comunitaria 2004/0251 -COD-

Las primeras experiencias de mediación familiar aparecieron en España tímidamente en la segunda mitad de la década de los ochenta, implantándose y difundiendo durante los noventa, encontrándonos en la actualidad en un momento de intento de generalización de su uso a través de su regulación legal mediante leyes autonómicas de mediación familiar. Las distintas leyes de mediación familiar son una prueba del avance que se está produciendo en la implantación de la cultura de la mediación en España. Varias de estas Comunidades Autónomas poseen ya Reglamento de Mediación Familiar. Una lectura comparada muestra considerables diferencias en cuanto a qué tipo de conflictos serán mediables, a las condiciones para que los profesionales puedan ejercer como mediadores y en relación al concepto de mediación.

Se está trabajando en la elaboración de una ley de mediación familiar estatal que unifique los fundamentos y aspectos básicos de esta actividad profesional. También se está transponiendo al ordenamiento español la citada Directiva comunitaria 2004/0251 -COD de la Unión Europea sobre aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles.

La mediación familiar engloba varios tipos de mediación dependiendo de quiénes sean los participantes. La más conocida es la mediación familiar para separación y divorcio. La mediación intergeneracional entre padres e hijos es muy útil para ayudar a superar la crisis del ciclo de vida familiar que aparece entre padres e hijos adolescentes. La mediación entre hermanos para organizar el cuidado de los padres impedidos se está expandiendo debido al envejecimiento de la población europea. Otra modalidad es la mediación en empresas familiares.

Desde los inicios del funcionamiento del Centro de Atención a la Familia del Centro de Formación Padre Piquer, la mediación se incluyó entre las actividades de intervención, formación e investigación, llevándose a cabo mediación familiar y escolar. La experiencia de estos ocho años en Padre Piquer nos ha permitido desarrollar varios tipos de mediación. Por un lado la mediación familiar intergeneracional, entre padres/tutor e hijos y por otro la mediación familiar para separación-divorcio. En cuanto a la mediación escolar, puede ser entre iguales o entre desiguales. Entre iguales es alumno-alumno o adulto-adulto

(profesor-profesor por ejemplo) y entre desiguales podría ser Alumno- adulto/s: alumno-profesor/tutor/coordinador/padre/tutor o Profesor-dirección.

Desde el curso 2005-2006 se está formando a alumnos mediadores para que ayuden a sus compañeros a resolver los conflictos, a través del Programa de mediación escolar entre iguales AMEDIAR (Miranzo, 2006). En la actualidad el centro educativo cuenta con un equipo de 40 alumnos mediadores.

### 2. 2. 2. *Orientación familiar:*

En relación con la orientación familiar, partimos de la idea de que es la actividad encaminada a fomentar la competencia familiar con objeto de fortalecer el vínculo entre sus miembros. La International Union of Family Organization (París, 1954) define la orientación familiar como *“Toda actividad que tiende a fortalecer y estabilizar el conjunto de las relaciones matrimoniales y familiares”*. Por su parte, Ríos (1994) la define como *“El conjunto de técnicas encaminadas a fortalecer las capacidades evidentes y las latentes que tienen como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso personal de los miembros y de todo el contexto social que los acoge”*.

Por tanto, la orientación familiar tiene como propósito estudiar y, en la medida de lo posible, modificar conductas individuales o de grupo que el asesorado quiere resolver voluntariamente. La labor del orientador familiar contempla la promoción de una calidad óptima de interacción entre seres humanos, teniendo en cuenta los aspectos evolutivos y en consonancia con su entorno físico, social y psicológico. Como afirma Tonini (2006) *“la intervención no debe limitarse a la consideración de los problemas o situaciones que afectan a algún miembro de la familia en cuanto ser individualizado, sino que ha de extenderse a la consideración de todo el contexto familiar, en que se realiza la dinámica interrelacional”*.

Ríos (1994) distingue tres niveles de intervención de la orientación familiar: educativo-preventivo, de orientación y terapéutico.

En cuanto al estado actual de la cuestión, tal como afirma Tonini (2006) *“Como perspectiva de futuro se pone de relieve que la Orientación Familiar, como especialidad profesional y como Sistema de Servicios especializados para la familia, aporta un recurso relevante para la familia en un mundo en cambio que se operativiza en: Consultas de asesoramiento, orientación y terapéuticas a los cónyuges y a las familias en situaciones de dificultad o crisis relacional”*. En este sentido, los Centros de Orientación Familiar como “observatorios de la realidad familiar en cambio” están llamados a colaborar con otras Instituciones, para la “promoción de una política familiar en la que se reconozca la identidad propia de familia” y en la que se acepte efectivamente su papel de sujeto social (Betori, 2002).



### 2. 2. 3. *Terapia familiar:*

El modelo sistémico considera que la familia funciona como un todo, con su propia estructura, sus reglas y sus objetivos; no es la suma de las partes, es decir, constituye un sistema. Los matrimonios y las familias deben ser considerados como contextos interactivos entre cuyos componentes se producen transacciones continuamente. Desde esta perspectiva, la acción de un miembro afecta a la familia completa (y viceversa). Cualquier sentimiento que se produzca, interna o externamente, en algún lugar que afecte a la familia, retumbará en todo el sistema familiar. Al mismo tiempo, cada familia tiene una estabilidad básica subyacente que mantiene la posición de cada uno de sus miembros dentro de la familia. La familia es un sistema en equilibrio dinámico, que oscila entre períodos de relativo equilibrio y periodos de desequilibrio. Los miembros de la familia normalmente están vinculados por roles sociales, necesidades y apoyo mutuo, expectativas y lazos de experiencias intensos y duraderos. Estos factores funcionan constantemente, con más o menos éxito, para mantener el sistema familiar en equilibrio y protegerlo para que no sufra cambios demasiado rápidos o intensos (Glick, 2003).

Para Ríos (1994, p. 39) el fin de la terapia familiar es “*poner en manos de la familia las técnicas adecuadas para el trabajo de elaboración y/o reestructuración de aquellos aspectos en los que una alteración excepcional de los dinamismos del sistema familiar suponga una amenaza seria del funcionamiento de los objetivos, medios y procedimientos inherentes a las finalidades propias de la familia como contexto de comunicación y perfeccionamiento humano de sus miembros*”. Este autor pone énfasis en lo excepcional de la intervención terapéutica, y por tanto de los medios que utiliza.

Los objetivos de dicha intervención según el mismo autor serían:

- Ilustrar los cambios y sus estrategias para conseguir romper con los dinamismos paralizantes del progreso del grupo familiar, así como aprender el modo de imprimir en la misma dinámica del sistema los elementos capaces de potenciar el crecimiento hacia metas superiores para el grupo y sus miembros.
- Enseñar la utilización de resortes adecuados para superar las inevitables vicisitudes que derivan de la evolución de los miembros y de la interacción de los mismos con el sistema y de éste con el ambiente.

### 2. 2. 4. *Mediación, orientación y terapia familiar según la propuesta del Equipo Piquer*

A partir de estas reflexiones, el Equipo del CAF de Piquer desarrolló unos puntos básicos sobre los que apoyar la toma de decisiones en la derivación y

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

en la atención a las familias. Este era un punto fundamental en la eficacia del servicio, y finalmente se obtuvo un resultado con el que se sigue guiando la toma de decisiones. Además de resultar importante para dar una adecuada respuesta a las necesidades de la familia, al tratarse de un equipo multidisciplinar también resultaba relevante para optimizar todos los recursos del equipo y trabajar adecuadamente de forma ajustada a la preparación y capacidades de cada profesional (tabla 5.5).

	<b>MEDIACIÓN</b>	<b>ORIENTACIÓN FAMILIAR</b>	<b>TERAPIA FAMILIAR</b>
<b>Finalidad</b>	Llegar a acuerdos en situaciones de conflicto, que satisfagan los intereses de las partes	Ayudar a “desatascar” a la familia en momentos de crisis a lo largo del ciclo de vida familiar	Resolver la situación problema Disolver síntomas que están fuertemente enquistados
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autogestionar los conflictos</li> <li>- Conseguir acuerdos a pesar de los conflictos</li> <li>- Prevenir la violencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar capacidades del sistema familiar en general y de sus miembros en particular</li> <li>- Facilitar el desarrollo individual del niño</li> <li>- Favorecer la evolución de la familia a lo largo del ciclo de vida familiar</li> <li>- Replantear y reformular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver conflictos</li> <li>- Establecer metas para la consecución del cambio</li> <li>- Alcanzar las metas</li> <li>- Incorporar modificaciones a nivel estructural, de relación, de comunicación y de contexto</li> </ul>
<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar intereses y necesidades</li> <li>- No opinar</li> <li>- Facilitar la comunicación</li> <li>- No importa el problema</li> <li>- tomando decisiones para el futuro a pesar del problema- manejando los aspectos de la situación problemática que les impiden tomar decisiones- manejo de las emociones y sentimientos lo necesario para que lleguen a acuerdos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar intereses, necesidades y posiciones</li> <li>- Aconsejar, orientar.</li> <li>- Buscar recursos</li> <li>- Profundizar sin pasar a terapia: elaborar con la familia los objetivos de la intervención-</li> <li>-Explicitar las reglas de interacción</li> <li>- Explicar los caminos para conseguir los objetivos</li> <li>- Tareas directas para casa</li> <li>- Intervención conductual</li> <li>- Intervención psicoeducativa</li> <li>- Incorporación de los tutores a la sesión</li> <li>- Replantear y redefinir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Re-elaborar intereses, necesidades y posiciones</li> <li>- Tareas directas</li> <li>- Trabajar con problemas resolubles</li> <li>- Dar soluciones a la familia, pareja</li> <li>- Profundizar en los niveles necesarios para resolver los conflictos y/o eliminar los síntomas</li> </ul>

<p><b>Requisitos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Querer hacer algo con el conflicto.</li> <li>- Sesiones conjuntas (Subsistemas no muy desorganizados).</li> <li>- Confianza en el proceso y en el mediador.</li> <li>- Sinceridad, flexibilidad, responsabilización</li> <li>- Disfuncionalidad baja o media, y si es alta, poco cristalizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disfuncionalidad media, y si es alta, poco cristalizada</li> <li>- Baja resistencia al cambio</li> <li>- Subsistemas no muy desorganizados</li> <li>- Relevancia baja de la familia de origen en relación con el problema.</li> <li>- En duelos, proceso normalizado</li> <li>- Ausencia de secretos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disfuncionalidad alta, cristalizada.</li> <li>- Alta resistencia al cambio</li> <li>- Subsistemas muy desorganizados</li> <li>- Relevancia alta de la familia de origen (no diferenciación)</li> <li>- Proceso de duelo patológico</li> <li>- Presencia de grandes secretos y/o tabúes.</li> <li>- Presencia de síntomas a nivel estructural: triangulaciones, parentalización, invasión de fronteras, etc.</li> </ul>
--------------------------	---	--	---

Tabla 5.5. *Diferencias entre Mediación, Orientación y Terapia familiar*

### 2. 2. 5. *Protocolos para la derivación y evaluación.*

El trabajo de investigación y síntesis que hemos presentado aquí se concretó en la creación de protocolos para el inicio de la intervención.

El primer protocolo que desarrollamos fue el que nos permitía acordar con los profesionales del Departamento de Orientación del colegio los datos necesarios para poder estudiar inicialmente el caso en el CAF Piquer y decidir qué intervención era la más adecuada para el mismo (Anexo 1). Esta herramienta proporciona un primer acercamiento a los datos del caso, para poder luego el equipo estudiarlo y decidir qué profesional del CAF conviene que le atienda.

Otro protocolo que desarrollamos fue el Protocolo de Diagnóstico y Derivación de casos por el Centro de Atención a las Familias. Se trata de un documento más completo, parte de la idea de poder observar una serie de variables del funcionamiento familiar en una sesión inicial y a continuación rellenar el cuestionario para comparar lo detectado por la persona derivante del caso con lo acontecido y observado en la sesión inicial. Del contraste de ambas informaciones se evaluará qué tipo de intervención profesional es la adecuada: orientación, mediación o terapia (Anexo 2).

## Referencias bibliográficas

- AULOOS, G. (1998). *Las capacidades de la familia*. Barcelona: Herder.
- BEAVERS, R. Y HAMPSON, R. (1995). *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*. Barcelona: Paidós.
- BETORI, G. (2002). “I Consultori, sentinelle di frontiera”, en Consultori Familiari Oggi, 3-4., Roma. En F. TONINI (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Carta de mediación familiar del Centre National De Mediation de Francia.*
- DÁVALOS, G. (2002). “La Comunicación y el compromiso común entre familia y escuela”, en HERNÁNDEZ, V. (Comp.). *Jornadas Monográficas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Directiva comunitaria 2004/0251 -COD- del parlamento europeo y del consejo sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles.
- GLICK, et al. (2003). *Terapia Conyugal y Familiar*. Madrid: Aula Médica.
- LINARES, J. (1996). “Identidad y narrativa: una perspectiva individual de la interacción sistémica”, en SANTI, W. (1996). *Herramientas para psicoterapeutas*. Argentina: Paidós.
- MIRANZO, S. (2006). *Programa de Mediación escolar entre iguales AMEDIAR*. Trabajo Fin de Master en Asesoramiento y Mediación Familiar. Madrid: Instituto Universitario de la Familia.
- PARKINSON, L. (2007). *Mediación Familiar*. Ed. Gedisa.
- RÍOS, J. A. *Manual de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre
- TONINI, F. (2006). *Educación y Familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

## CAPÍTULO 9

# LOS BENEFICIOS DE LA INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS EN EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO ESCOLAR

Paloma Arias Rodríguez

### **1. Introducción: contextualización del Centro de Formación Padre Piquer**

El Centro de Formación Padre Piquer, declarado Obra Benéfico-Docente el 1 de junio de 1964, está situado en el Barrio de la Ventilla, en el distrito de Tetuán (Madrid). Es un Centro de Enseñanzas Integradas, donde se imparten los estudios de E.S.O., Bachillerato (en las modalidades de Ciencia y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales) y Formación Profesional (Programas de Cualificación Profesional Inicial (Servicios Auxiliares en Administración y Gestión y Operaciones Auxiliares de Montaje de Instalaciones en Edificios), Ciclos Formativos de Grado Medio (Gestión Administrativa y Equipos Electrónicos de Consumo) y Ciclos Formativos de Grado Superior (Administración y Finanzas, Desarrollo de Productos Electrónicos, Administración de Sistemas Informáticos e Integración Social).

Se trata de un Centro de la Obra Social Caja Madrid dirigido por la Compañía de Jesús. Por su ideario y su Proyecto Educativo, es un Centro con una arraigada cultura pedagógica de innovación, en el que se busca todos los recursos posibles para atender a los alumnos, considerando sus necesidades de forma individual, así como abrirse a todas aquellas estrategias pedagógicas que pueden mejorar el desarrollo personal y académico de los alumnos. Algunos ejemplos de esta apuesta por la atención a la diversidad podrían ser el Proyecto de Aulas Cooperativas Multitarea, el Aula de Enlace o el Programa de Diversificación Curricular.

En esta misma línea cabe destacar que Padre Piquer ha sido designado por el Centro de Investigación de Educación Educativa (CIDE) como Effective School Improvement (ESI), en un estudio que se ha realizado a nivel europeo, en el que se reconoce su carácter pionero e innovador en la puesta en marcha de acciones de compensación educativa, desde el principio de Atención a la Diversidad y de “Escuela de Oportunidades”, dando respuesta a las necesidades educativas de la población que escolariza más allá de sus situaciones socioeconómicas y sociofamiliares. El Centro también participa en un programa de evaluación

externa con el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Por último, conviene señalar que el Centro de Formación Padre Piquer lleva cuatro años involucrado en un proyecto de Gestión de Calidad según el modelo EFQM. A lo largo de estos años se ha ido avanzando en todos los aspectos que contempla este modelo, destacando que ha recibido altas puntuaciones; esta trayectoria de mejorar la calidad ha supuesto una reflexión profunda sobre todas las dimensiones y aspectos relevantes en el funcionamiento del Centro y la implicación de toda la Comunidad Educativa en esta dinámica.

Y es que el Centro atiende principalmente a una población socioeconómica desfavorecida, procedente en su mayoría (88%), del Barrio de la Ventilla donde se ubica el Centro o de zonas adyacentes (Barrio del Pilar, Fuencarral, Chamartín, Tetuán, etc.). El resto de la población se reparte entre municipios próximos a Madrid como Alcobendas y San Sebastián de los Reyes, y algunas zonas algo más alejadas como Villalba.

En el presente curso escolar tenemos 903 alumnos matriculados cuya principal característica socioeducativa es la heterogeneidad. Una heterogeneidad reflejada, por ejemplo, en la presencia de 263 alumnos extranjeros procedentes de 30 países distintos, lo que supone un 30% del total de la población. Esta cifra se ha ido incrementando desde un 15% hace cinco años hasta la actualidad. Lo mismo sucede con el alumnado que presenta necesidades de compensación educativa, que en los últimos cursos, se mantiene en torno a un 70% (12'6% respecto al total de alumnos matriculados) y con los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, trastornos generalizados del desarrollo o trastornos graves de la personalidad o la conducta, que actualmente asciende a 12. Para todos estos alumnos se buscan todas las medidas de atención a la diversidad posibles para responder a sus necesidades. Intentamos también prestar atención especializada a alumnos que presentan problemas severos de lectoescritura, trastorno de hiperactividad, dificultades de aprendizaje o algún otro tipo de problema personal, que requiere la intervención de un profesional específico y un tratamiento logopédico, farmacológico y/o psicológico.

Pero, además de las medidas educativas ordinarias, en nuestro Proyecto Educativo es fundamental el papel complementario que juegan las actividades extraescolares (actividades deportivas, actividades culturales, grupos de apoyo y estudio, grupos juveniles de pastoral, club de montaña, English Summer Scholl, etc.), así como los servicios complementarios para alumnos, como el programa de compensación educativa externa que funciona desde el curso 2004/05 con educadores de la Asociación Pueblos Unidos o las destinadas a las familias, como la Escuela de Familias, que se desarrolla con una periodicidad quincenal o el **Centro de Atención a las Familias (CAF)**, objeto de estas páginas.

## 2. La perspectiva del Departamento de Orientación

Hace seis cursos escolares entré a trabajar en el Departamento de Orientación del Centro de Formación Padre Piquer y, desde el primer momento, comprendí que la presencia de un Centro de Atención a Familias dentro del colegio, suponía un “además de” que marcaba la diferencia con otros centros educativos. Quizás si antes no hubiera tenido la suerte de trabajar en un Punto de Encuentro en tierras gallegas, nunca hubiera valorado de la misma manera la importancia de realizar, en muchas ocasiones, un trabajo de fondo con las familias y los educadores para poder ayudar a los menores, nuestros alumnos, a crecer como personas libres, responsables, *conscientes, compasivas y competentes*.

Mi aportación en este libro surge de mi experiencia cotidiana dentro del Departamento de Orientación del colegio; del contacto diario con los alumnos, padres, tutores y profesores, y del trabajo constante y minucioso de los distintos profesionales que durante estos años han pasado por el CAF, haciendo que el día a día sea para todos un poco más fácil.

### 2. 1. *Familia y escuela ¿condenadas a entenderse?*

Los centros educativos y las familias comparten una función principal: la de formar y educar a los menores. Parece lógico pensar que este objetivo común asegura una estrecha colaboración y refuerzo mutuo. Todo parece ir bien cuando los niños se desarrollan normalmente. Pero, ¿qué ocurre cuando el niño tiene dificultades educativas, cuando tiene problemas de relación con sus iguales, cuando nada parece importarle, cuando acumula fracaso escolar o cuando su comportamiento en clase es tan inadecuado que llama poderosamente la atención? Muchas veces, en vez de utilizar de forma conjunta los recursos para abordar el problema, se establece una lucha en la que cada una de las partes, familia y colegio, tratan de aliviar su malestar y preocupación responsabilizando a la otra parte de no haber hecho bien las cosas o de no preocuparse lo suficiente, lo que generalmente hace que aumente el conflicto puesto que los dos entornos que dan seguridad al menor se desestabilizan y se quitan la autoridad.

Esto es comprensible. En ese mismo momento, las dificultades del alumno son una evidencia de que algo está fallando, pero cada uno analiza la situación desde su propia perspectiva, y no es lo mismo la perspectiva de un padre con su hijo que la de un profesor que la analiza en el contexto del aula, con 30 alumnos más.

La familia es el primer y más básico contexto de desarrollo del niño, pero no hay dos ambientes o climas familiares iguales. En ciertas familias se habla, en otras abundan los silencios; en unas hay una rica expresión afectiva, en otras frialdad... Hay normas o no las hay, hay flexibilidad o no... La familia tiene que desarrollar sus funciones cuidadoras compaginándolas, muchas veces, con jornadas laborales maratonianas, con una falta de referentes que definan

modelos de autoridad moral, con los propios problemas emocionales de los padres, con un sinnúmero de dificultades cotidianas que, en muchas ocasiones, hacen que los padres vayan un poco despistados en lo que a su función educadora se refiere, delegando en la escuela todo lo que corresponda a la formación de sus hijos. Por este motivo, en muchas ocasiones se quejan de que el colegio no hace lo suficiente y solicitan una mejor intervención de los centros educativos con ellos.

Al mismo tiempo, las diferentes Leyes Educativas, desde la LODE de 1985 hasta la LOE actual, recogen en su desarrollo la idea de que la actividad educativa no se circunscribe a la mera instrucción sino que busque “conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (LOE. Ley orgánica 2/2006. BOE, 106, de 3 de mayo de 2006). Sin embargo, los profesores que en el fondo desean alumnos interesados en sus materias y que obtengan buenos resultados, se encuentran muchas veces impotentes, sin recursos y sin ideas para poder atender de forma adecuada a todos sus alumnos en toda su diversidad. Y muchas veces se tiene la tentación de empeñarnos en pensar que todo sucede porque los padres no ejercen o no quieren ejercer de padres.

Pero, para que las dificultades desaparezcan, los menores necesitan ver a sus padres y profesores implicados en una tarea de cooperación respecto a ellos. ¿Cómo se puede hacer? La actuación del CAF del Centro de Formación Padre Piquer es una de las iniciativas de este Centro escolar para ofrecer este espacio de cooperación padres – profesores. Vamos a detenernos, a continuación, en una descripción de la actividad que en él se ha venido desarrollando hasta la actualidad.

### **3. El CAF del Centro de Formación Padre Piquer.**

El Centro de Atención a Familias, impulsado desde el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas, surge en el año 2000 como un modelo encaminado a tender puentes y favorecer el diálogo entre la familia y el colegio, incorporando para ello al ámbito escolar un equipo de profesionales específicos del mundo del asesoramiento, la terapia y la mediación que permitieran, entre otras cosas, mejorar las funciones educativas de las familias y analizar desde una perspectiva diferente el quehacer del centro educativo.



## LOS BENEFICIOS DE LA INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS...

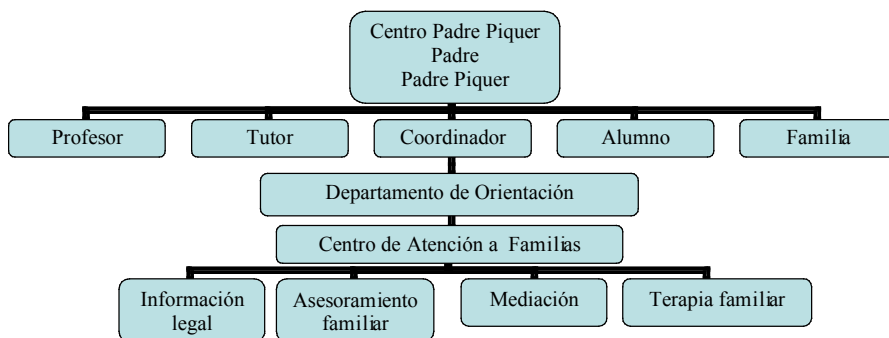


Gráfico 1. Organigrama

Como ya hemos dicho en ocasiones anteriores, el *objetivo general* del CAF es desarrollar una verdadera formación integral de los alumnos que contemple su dimensión humana, que sea sensible a sus problemas personales, sociales y familiares; y que les ofrezca a ellos y sus familias apoyo y ayuda eficaz para enfrentarse a dichos problemas y para madurar como personas. Por eso, sus intervenciones contemplan la intervención directa con los alumnos y sus familias, la formación (a los profesores del Centro, a profesores de otros centros escolares y a alumnos de la Universidad Pontificia Comillas), así como la investigación.

En la tabla 1 se muestra el número de intervenciones realizadas en cada uno de los años académicos en los que el CAF lleva funcionando<sup>1</sup>. Conviene señalar que cada caso corresponde a una unidad familiar con la que se ha trabajado, y que con frecuencia se llevan a cabo diferentes actuaciones con la misma familia (por ejemplo, mediación y terapia).

NUMERO DE CASOS ATENDIDOS	CURSO 02-03	CURSO 03-04	CURSO 04-05	CURSO 05-06	CURSO 06-07	CURSO 07-08
<b>Casos</b>	64	74	80	91	91	67
<b>Intervenciones</b>	86	96	94	109	111	68

Tabla 1. *Número de casos atendidos en el CAF*

<sup>1</sup> Datos del período 2001/02-2004/05 publicados en Cagigal, V. (2006). Experiencias de buenas prácticas en la relación familia – colegio: el CAF de Padre Piquer, un proyecto innovador, en Álvarez Vélez, M. I. y Berástegui Pedro-Viejo, A. (Coords.) *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

## LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

A lo largo de estos años, la actuación desde el CAF se ha desarrollado fundamentalmente atendiendo a chicos y chicas de Educación Secundaria Obligatoria, siendo menor la frecuencia de casos atendidos de Bachillerato o Ciclos Formativos (tabla 2).

CURSO	ESO	BCH	CF
<b>2001-2002</b>	69 80,23%	12 13,95%	5 5,8%
<b>2002-2003</b>	36 56,2%	16 25%	12 18,75%
<b>2003-2004</b>	37 55,22%	21 31,34%	9 13,43%
<b>2004-2005</b>	41 52,56%	26 33,33%	11 14,1%
<b>2005-2006</b>	58 65,9%	22 25%	8 9%
<b>2006-2007</b>	76 72,38%	28 26,66%	1 0,9%
<b>2007-2008</b>	48 75%	10 15,6%	6 9,4%

Tabla 2. *Número de casos y porcentaje por etapas educativas*<sup>2</sup>

Para completar este breve panorama descriptivo de la actividad del CAF, en la tabla 3 ofrecemos una perspectiva del tipo de atención prestada en cada curso académico. Tal como podemos observar, y conforme a la naturaleza propia de este servicio, el asesoramiento y la terapia familiar han constituido las principales formas de atención ofrecidas en el Centro en los distintos años académicos, aunque también, y como ya hemos comentado, el CAF presta ayuda a otro tipo

<sup>2</sup> Datos del período 2005/06-2007/08, tomados de la Memoria de Actividades del CAF 2007/08.

LOS BENEFICIOS DE LA INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS...

de necesidades, tales como Asesoramiento legal, Mediación familiar o escolar en sus diferentes formas (alumno – alumno, profesor – alumno, entre iguales) y Asesoramiento o Terapia individual (durante el curso 2000-01 en el equipo había una Trabajadora social, lo que permitió además el Asesoramiento social).

CURSO	A. Soc.	A. Ind.	A. Fam.	A. Leg.	T. Ind.	T. Fam.	M. Fam.	M. Esc.
<b>2000-2001</b>	5	0	0	4	6	8	4	1
<b>2001-2002</b>	0	32	22	6	13	4	8	5
<b>2002-2003</b>	0	13	23	7	18	15	8	4
<b>2003-2004</b>	0	27	43	6	10	4	1	5
<b>2005-2006</b>	0	39	38	0	12	6	3	11
<b>2006-2007</b>	0	35	24	1	15	6	1	11
<b>2007-2008</b>	0	29	16	2	12	3	0	6

Tabla 3. *Tipo de atención en cada curso educativo*

Por último, en cuanto a los motivos por los que se solicita la intervención en el CAF, en la tabla 4 podemos ver que son muy diversos, algunos relacionados directamente con dificultades de conducta en el alumno/a (externalizante e internalizante), otros relacionales en el ámbito familiar y otros relacionales en el ámbito escolar.

**MOTIVO DE LA DEMANDA**

**Malestar, sintomatología depresiva en el alumno**

**Malestar, sintomatología ansiosa**

**Problemas de conducta**

**Problemas disciplinarios**

**Problemas de relación con los compañeros**

**Problemas de relación con los padres**

**Problemas de relación con los hermanos**

**Problemas de relación con los profesores**

**Demandas asociadas a conflictividad intrapsíquica del adolescente**

**Retraso académico**

**Dificultades en la relación de la pareja parental**

**Sintomatología depresiva en padres**

**Pérdida de un familiar**

**Problemas de comunicación**

**Separación de los padres**

Tabla 4. *Demanda*

#### **4. Beneficios de la intervención con familias en el centro educativo**

A veces resulta complicado explicarle a un alumno que lo que a él le sucede, tiene que ver con lo que le sucede a su familia, y que nos puede ocurrir que estemos tan inmersos en nuestro propio problema que no seamos capaces de encontrar nuevos caminos, y que necesitemos que alguien experto nos pueda ayudar desde fuera a poner nombre a lo que nos pasa, y a que la comunicación se desbloquee. Pero cuando el alumno o sus padres vencen las resistencias al cambio o a ir al “loquero”, los beneficios de la intervención se hacen patentes en todas las dimensiones de la vida del alumno.

Desde la posición privilegiada que supone la atención individual de los alumnos y la coordinación del colegio con el CAF, me atrevo a enunciar, como más relevantes, los siguientes beneficios de la intervención con familias en el propio centro escolar:

## LOS BENEFICIOS DE LA INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS...

- *Cambio de perspectivas:* el trabajo desarrollado a lo largo de estos años por los profesionales del CAF ha permitido, en relación con el centro educativo, tener la oportunidad de consultar y explorar con expertos sus preocupaciones, y en relación con la familia, escuchar los puntos de vista de la escuela a propósito de ciertos problemas que ellos traían. Y esto ha posibilitado desarrollar una forma diferente de abordar los problemas de los alumnos, así como nuevas estrategias de intervención educativa que contemplen ambas perspectivas, ayudándonos en muchas ocasiones a poner el peso no en lo urgente, sino en lo importante.
- *Disminución de la distancia familia-escuela:* el CAF se convierte en un espacio mediador entre familia y colegio. La derivación al CAF se traduce en un mensaje indirecto de que a todos nos mueve la misma preocupación, de que no buscamos culpables sino soluciones, de que por una vez colegio y familia navegamos en el mismo barco. La familia es consciente de la preocupación del colegio por ayudarles a afrontar el problema que tengan en ese momento y los beneficios de la intervención revierten positivamente en la vida diaria del centro.
- *Atención integral del alumno:* existe una coordinación inmediata entre la familia, los profesionales del CAF y el centro escolar: todas las áreas de la vida del alumno se encuentran comunicadas y coordinadas, lo que permite potenciar todos los recursos disponibles favoreciendo el cambio y la estabilidad del mismo.
- *Aumento de las competencias familiares:* el trabajo de los profesionales en asesoramiento o terapia posibilita reafirmar a los padres en su función parental, alejándonos de las aproximaciones culpabilizadoras y devolviendo a los padres la confianza sobre lo que ellos pueden llegar a hacer como padres. Se reconocen las circunstancias de cada familia, entendiendo que el papel del profesional es mejorar el funcionamiento familiar apoyándose en los recursos que ellos ya tienen. La intervención se define como un espacio de diálogo diferente, en el que se buscan soluciones que hasta ese momento no se han encontrado, y en el que el éxito se atribuye al esfuerzo común realizado por todos, y no a la pericia del profesional. Pero además del trabajo directo desarrollado en las sesiones del CAF, es habitual la presencia de sus profesionales en otros espacios de asesoramiento como la Escuela de Familia donde suelen acudir padres que necesitan un recordatorio de aquellas cosas que pueden hacer para ayudar a que sus hijos superen la adolescencia de la mejor manera posible.

- *Aumento de las competencias profesionales de los profesores/tutores:* es habitual que el equipo del CAF participe en espacios de formación para tutores y profesores del colegio y de otros colegios de la Compañía de Jesús abordando temas como técnicas de entrevista, manejo de situaciones de ansiedad, resolución de conflictos en el aula... Y cada vez es más frecuente su presencia en algunas tutorías de Secundaria, trabajando conjuntamente con el tutor para ayudar a los alumnos a superar el duelo por la pérdida de seres queridos, o preparando a la clase para acoger a un alumno que va a presentar necesidades especiales. Todas estas experiencias refrescan los conocimientos experienciales que de por sí tiene el tutor y, en ocasiones, le dotan de nuevas estrategias para abordar la relación con sus tutorandos.
- *Cambios en las conductas de los alumnos:* en la medida que todo lo anterior se desarrolla, las conductas de los alumnos que reclamaron la intervención suelen cambiar o disminuir, señal inequívoca del éxito de la intervención. Así el foco de atención se descentraliza, permitiendo que el alumno se relaje y esté más receptivo a las oportunidades formativas que le ofrece el centro educativo.
- *Mejora del clima escolar:* este efecto se produce en varias direcciones. Por un lado, el clima de convivencia mejora como efecto secundario de todo lo expuesto anteriormente: a medida que las familias ganan en competencia educadora y que los profesionales del centro aumentan sus competencias para abordar los problemas con los alumnos, el número de conductas no deseadas disminuye, por lo que se generan menos conflictos. Pero por otro lado es consecuencia directa del esfuerzo que en los últimos años el CAF está realizando en enseñar a toda la comunidad educativa a resolver los problemas de forma pacífica. El programa de Mediación entre Iguales y el Servicio de Mediación Escolar son un claro ejemplo de este interés. La formación que reciben los alumnos que pasan por 2º de la ESO, integrada en el Plan de Acción Tutorial, supone un cambio estructural en su forma de entender las dificultades y en su manera de abordarlas. Y poco a poco, cada vez son más los alumnos que desarrollan, entre sus competencias personales, la escucha activa, la neutralidad, la búsqueda alternativa de soluciones, el análisis de todas las opciones posibles, la valoración de consecuencias y el compromiso que supone llegar a un acuerdo para resolver un problema. Y así, curso a curso, promoción de mediadores tras promoción de mediadores, se consigue un efecto multiplicador que se contagia en todo el centro educativo.

## LOS BENEFICIOS DE LA INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS...

Iniciativas como ésta son las que proporcionan calidad y calidez al trabajo desarrollado en los centros escolares. Son ventanas a las que asomarse para confiar en que los cambios son posibles y entonces trabajar por hacerlos realidad. Suponen un balón de oxígeno para todos los que conforman la comunidad educativa, haciéndonos conscientes de que sólo si aprendemos a escuchar y a mirar de otra manera, encontraremos nuevos caminos para conseguir nuestro objetivo común: lograr que todos nuestros hijos y alumnos lleguen a ser lo que puedan llegar a ser.





## CAPÍTULO 10

### LA EXPERIENCIA DEL CAF PADRE PIQUER DESDE SUS PROTAGONISTAS: LA MIRADA DE LOS PROFESIONALES, EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN, LOS PROFESORES Y LOS ALUMNOS.

En este capítulo queremos poner voz a los distintos agentes implicados en la realidad cotidiana del CAF. Son sus verdaderos protagonistas, y por ello su perspectiva pone de manifiesto la verdadera dimensión de la intervención llevada a cabo en el CAF.

En primer lugar, son los profesionales del CAF los que en primera persona nos cuentan su vivencia y sus impresiones; a continuación son los profesionales del Departamento de Orientación quienes ponen voz a la experiencia de trabajo conjunto; sigue la rica reflexión de los tutores del Centro; y por último los alumnos plasman como nadie el recorrido personal que la ayuda del CAF les ha abierto, para su mayor desarrollo integral como personas.

#### **1. La mirada de los profesionales que actualmente trabajan en el CAF**

*Santiago Miranzo de Mateo  
Abogado, mediador y orientador familiar y escolar.*

Tengo el honor y la suerte de ser el único componente de entre quienes iniciamos esta andadura que aún trabaja a día de hoy en este gran proyecto, un Centro de Atención a Familias dentro de un Centro educativo.

Mi labor durante estos años ha consistido en llevar la parte de mediación. También he realizado orientación familiar, docencia en mediación y orientación a alumnos de Masters de postgrado de la Universidad Pontificia Comillas que venían a hacer las prácticas al CAF.

La mediación es mucho más fácil si nos enteramos de las emociones de los participantes. Por eso voy a echar mano de emociones para poder contar lo que he vivido, como los dedos de la mano, que juntos te permiten agarrar la mano del bebé para que no se caiga, que juntos te asombran de lo emocionante de una caricia, que te permiten aprender que la vida se te puede escurrir de las manos si no la disfrutas, que ansían ser útiles para poder ayudar, que al juntarse con otros cinco producen sonido alegre y que agradecen que los mimemos para que nos mimemos.

Son emociones de primera, como la letra por la que empiezan: Asombro, Ansia, Alegría y Agradecimiento. Durante estos años he sentido:

Asombro porque quisieran contar conmigo para desarrollar este proyecto

Alegría por formar parte del proyecto CAF Padre Piquer

Ansia por ir mejorando las coordinaciones entre el equipo CAF, el Departamento de Orientación y el Instituto Universitario de la Familia

Agradecimiento a M<sup>a</sup> Carmen y Miguel Angel por esperarnos, hasta horas intempestivas fuera de su horario laboral, para cerrar el Colegio tras atender a las familias en el CAF

Asombro por la gratitud mostrada por los alumnos de prácticas de masters de postgrado a nuestra labor docente

Alegría por las primeras mediaciones escolares entre iguales allá por 2006.

Ansia porque llegara la hora de comer y disfrutar del excelente e inigualable menú del cocinero chef de Padre Piquer, Abelardo.

Agradecimiento a los directores, coordinadores, tutores, profesores que han creído en los alumnos y en sus familias y en la utilidad de acudir al CAF

Asombro por cómo hemos respondido al reto de adaptarnos a las circunstancias desfavorables que han ido apareciendo en el camino

Alegría por ver el equipo de mediadores escolares crecer enormemente, contando ya en 2008 con 24 alumnos más 16 en formación.

Ansia por cuándo volverá el CAF a contar con 60 horas a la semana y no 45.

Agradecimiento por la libertad y confianza puesta en nosotros para organizar los horarios y la compatibilización de la vida laboral y la familiar.

Agradecimiento al personal no docente del Centro educativo por atender nuestras necesidades... esperas para limpiar las salas, los pesaditos del Internet, las cerraduras estropeadas, ...

Asombro por el ambiente de trabajo tan idílico y a la vez real que hemos creado entre todos los miembros del Equipo

Alegría de vivir por haberos puesto Dios en mi camino, compañeros del equipo CAF: Cristina, David, Gabriel, Virginia, Paz, Mar, Constanza, Gonzalo, Itziar, Cristina, David, Fabiola, Sara, Juan Pedro.

Ansia porque al CAF vayan familias que estén bien y que quieren mejorar.

Agradecimiento a todos los que me han precedido y enseñado en esta difícil pero estimulante tarea de coordinar el CAF.

Asombro por la cantidad de profesionales que han querido conocer nuestra actividad para intentar implantarla en otros centros escolares .

Alegría porque se te acerquen los alumnos para poder apuntarse a mediadores aunque el curso esté completo.

Ansia por querer generar más y más investigación, más y más materiales que sirvan a otros profesionales.

Agradecimiento a Salomé y Juanpe, Directores del Instituto de Familia, que a finales de los noventa idearon, defendieron, dotaron de presupuesto y materiales, aprobaron y llevaron a la práctica esta genial idea del CAF. Y mil gracias por creer y apostar por mí.

Asombro por el buen trabajo en equipo con el Departamento de Orientación.

Alegría por ver los rostros de profesionales de otros colegios cuando les dices que es posible montar un CAF en un centro escolar.

Ansia por aprender más y por enseñar más este precioso proyecto al mundo entero.

Agradecimiento a Maribel, actual Directora del Instituto, por su labor callada pero constante para seguir mejorando el Servicio, y a M<sup>a</sup> Carmen y Susana por su trabajo .

Asombro por nuestra capacidad para ser flexibles y adaptar nuestra forma de actuar como profesionales de la atención a familias a un entorno escolar.

Ansia, Asombro, Agradecimiento y Alegría en este orden de menor a mayor importancia con Aurora y Mónica, incansables coordinadoras con las que he recorrido un precioso camino de apuesta por la mediación en la ESO.

Ansia porque la mediación se implantara con más celeridad en la vida del centro escolar.

Agradecimiento por todos los miembros del Equipo de Orientación, empezando por sus directores, Paloma, con quien da gusto trabajar, Inma y Vicente, que siempre apostaron por nosotros, Maite que se entusiasmó desde el inicio, César, Susana, María, Cruces, Gracia, las alumnas de prácticas, gracias a todos, la simbiosis funcional entre entes existe.

Asombro por cómo se puede ser excelente profesional del CAF y mejor persona de todos los que han sido compañeros de este Equipo.

Alegría por ver como los chicos/as aprenden a mediar y llevan exitosamente casos reales.

Ansia porque el CAF no sea utilizado como último remedio por las familias para que “arreglemos a su hijo/a”.

Agradecimiento a Dios por mimarme tanto, por poner signos de amor tan palpables como vosotros en mi vida.

Empecé en el CAF en el 2000, recién casado, y terminé en el 2008, *rebién* cansado, padre de familia numerosa. Con asombro de haber podido llegar hasta aquí, con agradecimiento infinito a María mi mujer, a mis padres, con ansia por querer ser un padre requetefeliz, alegría por mis tres soles Carlota, Candela y Jacobo y aprendizaje en mis propias carnes de lo difícil de transitar las etapas del ciclo vital de la familia.

Creo que esto es el mejor resumen de lo que he aprendido del CAF en este tiempo, por un lado el cúmulo de experiencias vividas, que sois nombres con rostro y no solo alumnos, familias o compañeros de trabajo, que sois parte imprescindible de mi vida, que siento ansia porque esto no se acabe, que siento asombro por ver tanta buena gente hombro con hombro, que siento orgullo por el aprendizaje impartido y mil veces más por el recibido y el agradecimiento, sincero, de achuchón reconfortante, de sonrisa de niño feliz. Gracias, mil veces gracias.

*Cristina Pascual  
Psicóloga, Terapeuta familiar y de pareja*

Antes de comenzar a trabajar en el Centro de Atención a la Familia Padre Piquer, unos compañeros y yo habíamos diseñado un proyecto muy similar, con el fin de implantarlo en un barrio en el que todos llevábamos tiempo trabajando, y en el que lo creíamos necesario. Comenzamos a implantarlo de forma muy precaria con ayuda de otra entidad que nos cedía sus locales y recursos materiales, y en colaboración de varios centros de educación Primaria, de donde nos llegaban las derivaciones. Lamentablemente, el proyecto tuvo que finalizar principalmente por falta de financiación. Y digo “principalmente” porque, después de trabajar en el CAF del Colegio Padre Piquer, creo que también nos faltó confianza en el gran beneficio que supone un servicio como éste.

Después de algo más de un año trabajando en el Centro de Atención a las Familias, estoy totalmente convencida de la importancia de crear este tipo de espacios, y de lo positivo que resulta crearlos dentro de los centros escolares.

Cuando comencé a trabajar en este CAF encontré lo que mis compañeros y yo habíamos pensado al diseñar nuestro proyecto: un espacio de apoyo a las familias, que por diversas razones están pasando por un momento de crisis, un espacio que les ayudara a convertir esos momentos en oportunidades de crecimiento y desarrollo, tanto individual para cada uno de los miembros de la familia como para la familia de forma global.

El encontrarse situado dentro de un centro escolar y el ser el propio personal del centro (en este caso el Equipo de Orientación) el intermediario entre las familias y el CAF, hace que el servicio que se presta resulte más accesible y cercano para las familias. Por otro lado, el CAF se convierte en un complemento importante a la labor educativa y social que se desarrolla dentro del colegio. Durante este tiempo he visto en numerosas ocasiones cómo los problemas personales y/o familiares de los alumnos les llevan a fracasar en el ámbito escolar cuando de otra forma podrían ser muy buenos estudiantes. El CAF les permite trabajar dentro del centro escolar estos aspectos más personales de forma paralela a los académicos.

Como he comentado anteriormente, considero que el CAF supone un espacio de apoyo a las familias en los momentos de crisis por los que puedan estar pasando. En este caso, independientemente de otros problemas que puedan surgir a las familias de los alumnos del centro, la edad en la que los chicos comienzan esta etapa educativa es una edad de grandes cambios físicos, psíquicos y sociales para ellos y, por lo tanto, para la estructura y relaciones familiares. Suele ser un momento más o menos difícil, tanto para el adolescente como para su familia, pero también una etapa normal y necesaria para el buen desarrollo de éste y para su progresiva autonomía e independencia. En estos casos, la accesibilidad y la cercanía del centro, de la que hablábamos anteriormente, hacen más fácil que

tanto los alumnos como las familias puedan acudir cuando empiezan a percibir las primeras dificultades, previniendo así problemas futuros más graves.

Después de reflexionar sobre este año de trabajo en el Centro de Atención a la Familia, estoy segura de que si volviera a comenzar con un proyecto como el que diseñamos ahora, sí sería capaz de transmitir su gran importancia y conseguir así una mayor colaboración.

## **2. La mirada de los profesionales del Departamento de Orientación**

*Mayte Morán Gabaldón  
Trabajadora Social*

Muchas veces hemos oído que los chicos se comportan de diferente manera en casa que en el colegio, pero ¿cuál es la verdadera actitud vital?, ¿en qué ámbito son más auténticos?; está demostrado que están relacionadas... ¿y si, cuando hay dificultades en alguno de los dos medios o en el personal del menor, pudiésemos ambos entornos en contacto para poder ayudar a este alumno y a su familia a superar esas dificultades? y ¿cómo puede hacerse eso en una sociedad donde los recursos sociales disponibles están divididos en compartimentos estancos?. Desde el centro educativo nos encontramos innumerables dificultades a la hora de poder derivar a un alumno o a una familia para recibir una atención terapéutica de calidad, con una periodicidad inferior a un mes, dificultades también para ponernos en contacto con los profesionales y poder aportar información relevante o donde pudiera haber un intercambio de información entre profesionales encaminados a coordinar actuaciones, teniendo en cuenta el proceso en el que estaban inmersos.

La idea del CAF surgió de una reflexión profunda desde la práctica de la atención directa a los alumnos y a sus familias. Nos dábamos cuenta de que, para conseguir una mejora en los procesos de los alumnos, eran fundamentales varias cosas, que hace diez años no existían o eran difíciles de encontrar:

1. Ampliar la intervención personal con el alumno, en muchos casos a una familia, donde se sintiera apoyado y donde poder trabajar aspectos fundamentales de las dificultades que manifestaba.
2. Atención semanal o quincenal para llevar un seguimiento más cercano del caso.
3. Integrar, en el proceso de trabajo, la información que desde el centro escolar se puede aportar, para enriquecer el proceso terapéutico donde el profesional puede coordinar actuaciones directas con el centro escolar a través del Departamento de Orientación o el tutor.
4. Lograr una atención “integral” teniendo en cuenta que es necesaria la colaboración de distintos profesionales que puedan intervenir en función del diagnóstico elaborado para cada caso.

5. Que, además esto pueda tener lugar en el centro escolar, ayuda a que el alumno se sienta “como en casa” y, en muchos casos, facilita el compatibilizar los horarios escolares, laborales de los padres y del terapeuta; ya que el centro escolar siempre va a ser un lugar asequible para el alumno y su familia.

Estas reflexiones aglutinaban un “**entorno ideal de intervención**” con unas condiciones que, desde luego, no se encontraban en el sistema público de atención terapéutica y nuestros alumnos, en su mayoría, pertenecían a familias que no podían permitirse hacer frente a los gastos de una atención privada. Vicente Hernández Franco, el entonces coordinador del Departamento de Orientación de Padre Piquer, trabajaba también en la Universidad Pontificia Comillas, y tuvo la oportunidad de comentar todas estas inquietudes con el Equipo del Instituto de Familia de la UPCO y comenzar a dar forma a un proyecto que hoy sigue de actualidad.

Los inicios, como en casi todos los proyectos importantes, fueron duros: el Centro de Atención a las Familias Padre Piquer, después de un largo camino burocrático, comenzó a funcionar en septiembre de 2000. Cinco profesionales se hacían cargo de la atención en horario de tarde y cada uno desde su campo: Juan Pedro, Fabiola y Gabriel como terapeutas individuales y familiares; Santiago como mediador y asesor legal y Sara, como trabajadora social y asesora familiar.

Con el fin de crear un sistema de acceso al recurso, se creó un protocolo de organización para la derivación de casos, donde el Departamento de Orientación es el que recoge toda la información y deriva los casos, con la información pertinente, al profesional adecuado, pone en contacto al personal del CAF y al tutor para que puedan coordinar actuaciones e intercambiar información de interés y se reúne semanalmente con los profesionales para realizar un seguimiento de las distintas actividades del CAF.

A lo largo de estos años el CAF ha desarrollado, dentro de Padre Piquer, innumerables proyectos complementarios dando respuesta a las necesidades que iban surgiendo en el Centro:

- Cursos de formación para tutores: donde han enriquecido a los tutores en la entrevista, en la intervención en conflictos o en el conocimiento de la intervención terapéutica.
- Cursos para los alumnos del Ciclo Formativo de Integración Social: donde han asesorado a los futuros profesionales sobre la relación profesional – cliente, el secreto profesional, etc.
- Escuela y Servicio de Mediación entre Iguales: En el que los alumnos del Centro se forman como mediadores para ofrecer un servicio a sus

compañeros, donde puedan acudir a resolver los diferentes conflictos que surgen en las relaciones diarias.

Durante todos estos cursos también han pasado por este proyecto muchos alumnos de prácticas y muchos profesionales: de todos ellos guardamos un magnífico recuerdo como personas y como grandísimos profesionales. Todos ellos, a lo largo de los años, han mostrado su entusiasmo por el proyecto y por dar lo mejor de sí mismos para que este “entorno de intervención ideal” siga mejorando con el paso del tiempo.

### 3. La mirada de los tutores

*Willy Rodríguez Molina*  
*Tutor de 2º de la ESO B*

Soy tutor de 2º de la ESO en el Centro de Formación Padre Piquer, donde trabajamos en un proyecto de “*aulas cooperativas multitarea*”.<sup>3</sup> Este sistema de trabajo permite que yo pueda estar presente en el aula de mi grupo 16 horas lectivas a la semana (como profesor de ámbito sociolingüístico) y que mis horas de dedicación las pase en el despacho de profesores integrado dentro de la misma aula, lo cual posibilita tener un contacto directo y continuo con mis alumnos.

Muchas de las “horas de despacho”, que hago a lo largo del curso, están ocupadas en atender a los alumnos, generalmente a aquellos que requieren de más atención por problemas de comportamiento, académicos, etc. Esos problemas son muchas veces “gritos” que los alumnos están lanzando de manera más o menos consciente. Cuando en el despacho me siento con los alumnos a poner nombre a esos gritos, siempre me hablan de necesidades que van más allá de lo que yo, como tutor, puedo hacer. La mayoría de las veces encuentro problemas personales y/o familiares, problemas que bloquean su desarrollo en lo académico, en lo interpersonal, en lo madurativo...

Cuando esto es así, trabajo en coordinación con el Departamento de Orientación y el Centro de Atención a las Familias, a los que derivó al alumno, para que puedan prestarle una atención que va más allá del aula. Es una gozada poder trabajar así con los alumnos. Ellos sienten que nos preocupamos por ellos, que de verdad queremos lo mejor para ellos, y que nos tomamos en serio sus vidas, sus alegrías, sus problemas, sus agobios y sus miedos. Que no valen más o menos por tener más o menos éxito académico, y que esta no es una apuesta simplemente de la persona concreta que trabaje con ellos o con sus familias, sino

---

3 El proyecto “Aulas cooperativas multitarea” es un proyecto de innovación pedagógica que se desarrolla en el C.F. Padre Piquer desde el curso 2003/2004 y cuyos fundamentos pedagógicos se centran en la autorregulación del aprendizaje de los alumnos, en el aprendizaje cooperativo y en el aumento de profesores en el aula, posibilitando el desarrollo de metodologías simultáneas. Para más información consultar la página web del colegio: [www.padrepiquer.com](http://www.padrepiquer.com)

que todos estamos en el barco de ayudarles por uno u otro lado, que es un sello de nuestro centro.

Por los casos que he podido derivar al CAF en estos pocos años que llevo de tutor, sí he visto en los alumnos un progreso lento, pero seguro en su manera de enfrentarse a su realidad, de tomar seguridad y confianza en sí mismos, de comprender que no son responsables de los problemas que les rodean, pero sí de las decisiones que ellos toman. Y esto se va traduciendo en pequeños gestos, pequeños avances que a lo largo del tiempo que dura la intervención en el CAF, les van dando primero serenidad y, con ella, más autonomía y más seguridad.

Y en todos los casos el “grito”, sin haber sido el centro directo de atención como objetivo a reprimir, desaparece. Si era un grito académico, el trabajo personal y las calificaciones mejoran. Si era un grito de comportamiento, cambia la manera del alumno de estar en clase con profesores y compañeros, no sin muchas horas todavía de escuchar, de seguir acompañando y ayudándole a comprender la importancia de la responsabilidad en la toma de decisiones.

*Gema del Mar Durán  
Tutora de 2º de Bachillerato*

Cuando pienso en cómo ha sido mi experiencia de relación con el CAF, no puedo hacerlo sin contemplar dos perspectivas: una profesional, como profesor-tutor de 2º de Bachillerato y otra personal, como usuario ocasional de este servicio. Y en ambos casos creo que la experiencia ha sido positiva.

Todo aquel que haya tenido contacto con Padre Piquer sabe que, entre nuestros alumnos, hay muchos chicos que no disfrutan de situaciones muy cómodas a nivel personal, familiar o social. En no pocas ocasiones, las múltiples fuerzas que presionan sus vidas les hacen sentir que a veces, simplemente, no saben gestionar su día a día. Como tutor eres testigo directo de cómo ante algunas situaciones académicas, personales o familiares, hay alumnos que desarrollan un estado de ansiedad o de rechazo que hace que todo su mundo se tambalee. En estos casos, previo consentimiento del alumno y la familia, hemos pedido la intervención del CAF. Resulta curioso ver cómo los alumnos muchas veces piensan que allí tienen una varita mágica y que les van a dar una solución inmediata que les evite sufrir, crecer, madurar... y a ti, como tutor, te toca pedirles que confíen, que tengan paciencia y que den tiempo al tiempo para que los cambios sean posibles.

Y lo son. A título individual también lo he comprobado. He consultado con el CAF en diferentes ocasiones. Algunas de ellas han sido para abordar cuestiones relacionadas con la educación de mis hijos y en otra ocasión, para ayudarme en un episodio de estrés. En todas ellas con paciencia y trabajo las cosas han ido mejorando.



Por eso creo que merece la pena reconocer la labor de los profesionales, que trabajan en este servicio, y el papel que juega dentro del colegio. Es una ayuda valiosa que refuerza la potente acción educadora de un centro escolar como el nuestro.

*Niki Delgado*  
*Tutora del C.F. Grado Superior de Integración Social*

Una de las características propias del Centro de Formación Padre Piquer, y que nos hacen ser diferentes con respecto a otros centros, es la atención que damos a nuestros alumnos y alumnas (personal, cercana, incondicional, respetuosa), que hace que estos confíen en nosotros y nos vean como personas de referencia. Esa referencia hace que muchas veces nos encontremos con situaciones que por nuestra formación y tiempos no podemos abordar, pero que gracias al Centro de Atención a Familias, y con una buena derivación por parte del Departamento de Orientación, podemos apoyar a estos chicos y chicas que, por distintas circunstancias, necesitan un servicio más especializado.

Yo, como tutora, creo que es un servicio que se adapta muy bien a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas: es cercano, sus profesionales están muy capacitados y mantienen su trabajo en la más estricta confidencialidad. Nos apoyan en nuestra tarea como tutores y docentes, dándonos pautas de intervención individual, y apoyo a nivel grupal. Dedicar tiempo a formarnos, para que seamos capaces de detectar situaciones, que muchas veces nos pasan desapercibidas, a través de sus cursos de formación.

La verdad, después de todo este tiempo que llevan con nosotros, se han convertido en un servicio importante para todos, profesores, tutores, alumnos y familias. Por ello me gustaría dar las gracias a todas las personas que están y han estado a lo largo de este tiempo. Espero que esta relación tan positiva y necesaria continúe durante muchos años más.

*Susana Barco Candela*  
*Tutora del Aula de Enlace*

Viviendo en la vorágine del día a día que nos ha tocado vivir en este siglo XXI, es difícil darse cuenta que todos tenemos problemas. Pero aún nos es más complicado ver que, a veces, tenemos la posibilidad de solucionarlos o al menos mitigar los estragos que las preocupaciones, situaciones, falta de comunicación, impaciencia... generan en dicho día a día y que van minando no sólo nuestra capacidad de sonreír sino también de percibir todo lo que nos rodea.

En el colegio, tenemos la gran suerte de contar con un equipo de profesionales, y sobre todo personas, que se preocupan de aligerar esa carga que tanto pesa a

veces en nuestras vidas, dicho equipo es el CAF. Yo he tenido la oportunidad de conocer y tratar con ellos, y no solamente como tutora que envía a sus alumnos/as para proporcionarles una ayuda, una guía o incluso una vía de escape a sus más profundos miedos y temores, sino también como usuaria particular.

En el caso de mis alumnos/as los resultados siempre han sido muy positivos: los niños/as no sólo han conseguido sentirse mejor en breves sesiones, sino que además han aprendido pautas de comportamiento para enfrentarse a situaciones similares y no sentirse frustrados, rechazados, fuera de lugar...en un mundo, que muchas veces no comprenden, y en unas situaciones que además les han sido impuestas por imperativo, en la mayor parte de los casos, económico. Cabe añadir aquí, que mi tutoría es especialmente complicada por el hecho de ser todos ellos inmigrantes o lo que es más cierto hijos/as de inmigrantes. Niños/as de diversas nacionalidades, distintas culturas, distintas lenguas, pero con un denominador común: una gran ansiedad generada por la nueva situación que les ha tocado vivir y que, incluso, el más adaptado al medio suele verse afectado en mayor o menor grado.

Aunque tutora, ante todo soy persona y todas estas situaciones tanto las individuales como las colectivas, es decir, las que genera el aula como grupo, me preocupan, sobre todo porque muchas veces me siento impotente ante las circunstancias, las injusticias, la dureza de la cruda realidad, que estos niños deben hacer frente junto a sus familias, y me afecta en gran medida el no ser capaz de ayudarlos lo suficiente, para afrontar este reto que tienen ante sí con alegría y esperanza, siendo positiva, incluso ante las dificultades más adversas. Es por eso que también yo he necesitado de consejo y orientación, pues al fin y al cabo formo parte del grupo.

Y es desde aquí, desde donde nace una experiencia de tutoría muy especial, animada y estructurada desde el CAF, centrada en el duelo migratorio. Durante varias sesiones se aborda con el alumnado la separación de su país de origen, de los familiares y amigos que se han dejado atrás, configurando un mural que ayude a los alumnos a expresar las emociones, que acompañan al proceso de duelo migratorio, de forma adecuada, creando así un puente entre su pasado y su futuro. Entre los objetivos de la práctica se destaca la necesidad de expresar, tanto de forma verbal como no verbal, las emociones que se originan durante el proceso migratorio, así como a realizar el aprendizaje vital del adiós a lo que dejamos atrás, como una experiencia transferible a otras circunstancias vitales. Es, por tanto, un buen ejemplo de colaboración CAF-tutor que permite la relativización de las situaciones personales de separación, y sirve para la mejora en las habilidades interpersonales del alumnado en el desarrollo de la empatía y la escucha activa.

#### 4. La mirada de los alumnos

*Nerea G. Pérez  
Alumna*

La primera vez que oí hablar del CAF fue en una entrevista individual con mi tutora, que me explicó la existencia de este servicio y la función que tenía en el centro. A mí me pareció bien y, por tanto, concertamos una cita con la orientadora que me explicó más en profundidad en qué consistía el CAF. Iba mal en los estudios y había tenido unas vivencias complicadas, que eran la causa de mis malos resultados en el colegio, y en el CAF podrían ayudarme a afrontar esos problemas. En seguida empecé a tener citas periódicas con uno de los psicólogos.

Las primeras citas que tuve con el CAF me causaron buenas impresiones. La profesional que me atendía mostró una gran empatía hacia mi situación y muy buena escucha activa, lo que hizo que me sintiera muy acogida y muy cómoda, y esto me dio mucha seguridad. Las diferentes citas que tuvimos me hicieron ver mis problemas con una perspectiva diferente, menos negativa y me enseñaron a comprender que la única que podía solucionar mis problemas era yo.

Es destacable la disponibilidad que han mostrado los diferentes profesionales del CAF a lo largo de este tiempo. Una de las cosas, que más valoro de la intervención, es que me ayudaron a sentirme parte del colegio, ya que mi timidez y la falta de confianza que tenía con mis compañeros y profesores hicieron que me costara integrarme en el centro. De esta misma forma el CAF me ha ayudado con algún problemilla que he tenido a la hora de afrontar la ansiedad que me han producido o bien mis estudios, o bien sucesos cotidianos que voy teniendo en mi vida. Lo único en lo que no me pudieron ayudar, fue en los problemas que tenía con el estudio, pero sí que hicieron que ganase confianza en mí misma para afrontarlos.

Los otros contactos que he tenido con el CAF, no han sido en intervenciones individualizadas, sino en talleres y conferencias, como el taller de ansiedad. Las sensaciones que he tenido a este nivel han sido también buenas y de gran utilidad tanto en mis estudios como a nivel personal. En conclusión, el CAF me ha ayudado en distintas situaciones de mi vida, y el grado de satisfacción con ellos es bueno. No obstante, según te va la feria así la cuentas.

Aunque es un servicio que forma parte del centro, los alumnos tenemos la sensación de que es algo externo al colegio, y eso, aunque es una ventaja, a veces provoca ciertos celos. Por eso creo que sería bueno, que todo el personal educativo del centro, en especial los tutores, apoyara más la función del CAF, y acercarlo al alumnado sin que eso suponga relajarse a la hora de atender las necesidades de los alumnos.

Yo creo que todos los centros educativos tendrían que tener un CAF, puesto que las intervenciones que realizan, tanto a nivel individual como colectivo, son de vital importancia en la vida del centro.

*Jesús Fernández Sánchez*  
*Alumno mediador*

Soy alumno de 1º de Bachillerato del Centro de Formación Padre Piquer y asisto periódicamente, desde hace tres cursos escolares completos, al programa de formación de mediación escolar. En él, un grupo de compañeros del mismo curso y prácticamente de la misma edad, recibimos formación teórica para saber defendernos en el tema, realizamos prácticas en forma de rol-play y mediaciones con el resto de los alumnos de igual y menor edad.

Santi estuvo encargado de la formación casi en su totalidad, explicándonos nuestras funciones, y de reforzar nuestra actitud de aprendizaje. Nuestro “mediador jefe” se empeñaba en conseguir de nosotros actitudes, como no dejarse llevar por una de las partes, y en enseñarnos a saber actuar, tener confianza en la mediación y en uno mismo, buscar los métodos mas apropiados para llegar a acuerdos, tratar de mantener un clima de escucha y reflexión, compaginando los silencios... En cada momento, actuamos conforme a sus consejos en todo lo posible, adaptándolo a nuestra manera, ya que el ingenio y conocimiento de la materia son básicos y tampoco se puede llegar a mucho.

Pero la formación de mediación, no sólo se queda en el simple hecho de recibir unas cuantas clases para obtener un diploma, y luego solucionar un par de problemas con cualquier chaval que te encuentras por el patio, sino que te permite aprender de profesionales los casos en los que se desarrolla un problema en el colegio y los procedimientos que se acometen una vez empezado, para poder cambiar la situación de alguna manera. Y esto pudiendo no sólo facilitar la vida estudiantil de uno mismo y de los demás, sino también interpretando las reacciones humanas, y aplicando lo aprendido al resto de problemas con la gente que me rodea resulta positivo. Para mí es muy importante ir a las reuniones, sobre todo por esto: yo gano capacidad de relación y experiencia de trabajo en grupo.

Todo empezó para mí durante una mañana. En el periodo lectivo, profesores habituales del aula hicieron una breve explicación de lo que consistía ocupar parte del tiempo del recreo de la comida para seguir un programa que se llama *Mediación entre iguales* con el objetivo principal de formar a alumnos de 2º de la ESO para que puedan ayudar a sus propios compañeros a resolver, de manera pacífica, sus conflictos. Esto no sólo se llevaría a cabo con nosotros, sino con los alumnos sucesivos que pasasen por esta etapa.

De todo el grupo inicial que se apuntó, sólo se seleccionaron 20 personas, de entre las que me siento orgulloso de estar. Todas ellas procedentes de clases

distintas y con diferentes influencias sociales. Por eso, lo que trabajamos los primeros días, fue la confianza entre unos y otros, para estar lo más posiblemente compenetrados, o por lo menos para tener la base para un futuro, con juegos en equipo, contando con una parte para la reflexión colectiva, relacionada con los diferentes estilos de resolución de conflictos, y qué haría cada uno en una situación problemática

Con el paso de los días (nos reuníamos de media dos veces por semana), empezamos a definir los problemas y las distintas resoluciones, a generar debates organizados, e ir constituyendo la base de todo diálogo correcto en los siguientes días. Hasta que nos separaron en dos grupos para facilitar el trabajo: unos se quedaban en la clase dedicada al curso, y otros iban al CAF, que es el sitio donde hoy por hoy hacemos las mediaciones y las reuniones de grupo. El CAF dispone de dos salas relacionadas por un espejo unidireccional, que para mi gusto es una pasada, un dispositivo audiovisual (dos cámaras y un micrófono, que están conectados a una televisión, y un video que graba siempre que los mediados lo permitan, tras asesorarlos y preguntarles por su comodidad en estas condiciones), que hace más fácil nuestro trabajo en la más profunda confidencialidad, y un ordenador con el fin de buscar información en internet y poder crear nuestra propia propaganda para darnos a conocer en nuestro colegio.

Hasta comprobar nuestras hazañas por el resultado satisfactorio de las partes, continuamos con más clases de un poco de todo: La reformulación hace un poco de gracia al principio, cuando se utiliza constantemente, pero cumple un papel vital en la comunicación. Hablamos de la escucha activa, entender y contestar de manera coherente lo dicho, destacando los sentimientos que hay detrás del mensaje. Vimos multitud de fichas con técnicas, incluso después de realizar las primeras mediaciones de verdad: “Cómo abordar las situaciones difíciles” nos vino bien, junto con “Técnica de las preguntas” para abordar los problemas que nosotros teníamos, y trabajar nuestras deficiencias. Analizamos conflictos ficticios y realizamos teatrillos y roles de personajes de todo tipo.

Un mediador, como yo y el resto de compañeros, debe ser neutral, por mucho que piense uno lo absurdo que resulta lo que está diciendo el uno o el otro y siempre tiene que respetarlo, ayudando en todo lo que pueda, aunque de vez en cuando se nos escape una cara de sorpresa o una sonrisa que, entre nosotros en la intimidad, o con el resto del grupo, llegan a ser grandes carcajadas. Pero, además, hay que vigilar que se respeten y no se insulten o se tiren los trastos a la cabeza. A veces parecemos meros espectadores de lo que pasa, cuando se ponen a hablar mucho, porque en una frase larga además de decir alguna palabra subida de tono se puede obtener mucha información, que no se hubiese dicho hasta romper el hielo, y que en algunos casos va para largo. Otras veces se producen silencios que resultan un poco incómodos, pero que son útiles para que piensen los mediados en las palabras que se ponen sobre la mesa, y/o cambien de postura porque están a tiempo de decir todo lo que quieran expresar, y de la manera que ellos quieran.

Lo primero que los mediadores generamos es confianza mutua con las personas que entran por la puerta, indicándoles dónde se tienen que sentar, y presentándonos dispuestos a crear un buen clima. Después preguntamos si saben algo de nosotros y explicamos lo que no sepan. La mayoría nos conoce de oídas, pero poco a poco aprenden cómo orientarse, gracias a las facilidades y respeto que ofrecemos a los que casi siempre tienen cara de espanto (esa misma que me produce un ligero nerviosismo que me guardo en la tripa).

El segundo paso consiste en firmar el acuerdo: todos nos comprometemos a esforzarnos por resolver el problema, no interrumpir al otro mientras está hablando, no insultarse, decir la verdad, no pelearse físicamente y mantener la confidencialidad de todo lo que se hable durante la mediación (excepto cuando los mediados amenacen con lesionarse a sí mismo o a otra persona), según reza textualmente la hoja que nos proporciona Santi. En ocasiones es difícil seguir al pie de la letra todo, porque es inevitable cortar a alguien lo que esta diciendo, para aclararlo, antes de que coja la carrerilla, y sea todo confuso. Salvo eso, empleamos nuestras facultades instintivas y aprendidas para “ganar” la mediación. Facilitamos la comunicación, favorecemos el contexto adecuado, dinamizamos la negociación, convertimos en útiles los comportamientos negativos y transmitimos seguridad con empatía y creatividad.

Después pasamos a una fase de escucha activa en la cual cuentan sus problemas y las situaciones que han vivido. Pronto están hablando de una cosa como de otra, con un poco de suerte los mediados no se cierran en banda, y se desarrolla todo con más agilidad y más disposición para llegar a una resolución: lo que están dispuestos a hacer en diferentes casos y con unas condiciones a cambio de cesiones. Una vez planteada la cuestión, evalúan las alternativas, negocian, y aunque nosotros ayudamos, nunca decimos nuestras ideas, pero las insinuamos o sólo las pensamos, no decimos nada, y esperamos a que las comenten dubitativamente, aunque sean para nosotros de cajón de madera de pino. Al final suelen tener una gran lluvia de ideas, y de ellas pueden elegir las que más les gusten, o sean más oportunas o beneficiosas para ambos. Para finalizar, copiamos los acuerdos del rotafolios a un documento firmado. La garantía se establece, al menos hasta que nos volvamos a ver. Quedamos a una hora adecuada, a algo menos de un mes, para repasar la situación, y de momento no hemos tenido problemas, casi todos los puntos se mantienen sin que perjudiquen más ninguno.

Nos hemos dado a conocer en el colegio utilizando varias vías: la primera fue del resto de compañeros que se largó y dejó tras su estela una breve visión de la misión de los mediadores, por suerte o por desgracia, sin hacer nada, también se nos conoce porque ya saben algo, y eso ya es un grado. Más importante es ir por cada una de las clases explicando con detalle en qué consiste, para qué y cómo actuamos, de qué sirve, y qué tiene que hacer uno si tiene un problema... , intentando resolver las dudas respecto a las preguntas que nos hace la gente. Esa fue y será la principal tarea para anunciarnos, que nadie se quede sin saber qué es. Cada año lo hacemos y cada año pasamos por más clases, ya que al ascender de

etapa el margen de cursos accesibles a nuestro servicio es más amplio. Dejamos un cartel explicativo y anunciamos con el mayor énfasis la disponibilidad, por medio de explicaciones entre todos nosotros, con o sin vergüenza, a expresarse en público, y repartiendo folletos elaborados por nosotros mismos con el mensaje “¡¡¡¡Atrévete!!! ¿qué puedes perder?”. También hemos realizado un cartel promocional, y hemos acondicionado un buzón en la entrada del CAF, para que los próximos mediados puedan pedir cita o explicar a su manera lo que pasó, explicando su problema y diciendo que quiere resolverlo si la otra parte está dispuesta.

Hasta ahora, son tres los cursos que ha habido de mediación, de diferentes edades y diferentes niveles de aprendizaje y práctica. Espero que haya muchos más colaboradores y monitores, así como que, más adelante, el equipo educativo preste aún más atención, y que se faciliten las condiciones para poder mediar mejor. Y es que la mediación cambia las cosas, porque en mediación aprendemos cómo ser mejores dialogando.





Anexo I  
Protocolo de derivación del  
Departamento de Orientación al Centro  
de Atención a las Familias.



## FICHA DE DERIVACIÓN DE CASOS

### Departamento de Orientación - Centro de Atención a la Familia

#### 1. Datos socio-familiares del caso

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

Nº total de hermanos: \_\_\_\_ País de origen de la familia: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Tutor/a: \_\_\_\_\_

Profesional que propone la intervención: \_\_\_\_\_ ¿Qué propone? \_\_\_\_\_

A petición de quién: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

¿Qué solicita?

- Ayuda para él mismo.       Ayuda para su familia.       Información legal.  
 Ayuda para su hijo.       Orientaciones educativas.       Otro: \_\_\_\_\_

Composición familiar:

- Intacta.       Viudedad.       Reconstituida.  
 Separada.       Divorciada.  
 Conviven       No conviven       Conviven       No conviven

Miembros familia nuclear	Parentesco con el alumno	Datos (edad, trabajo, estado civil, enfermedad física, tratamiento)
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

## Disponibilidad horaria de la familia:

### 2. Motivo de la derivación

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Dificultades de aprendizaje.   | <input type="checkbox"/> Problemas de comportamiento en:   |
| <input type="checkbox"/> Dificultades académicas.   | <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Colegio <input type="checkbox"/> Calle                                  |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los profesores.                         | <input type="checkbox"/> Problemas afectivos.  |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los compañeros.                         | <input type="checkbox"/> Malestar: ansiedad.   |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los padres.                             | <input type="checkbox"/> Conductas de riesgo (Fuga, intento de suicidio, alcohol, drogas, promiscuidad...). Especificar: _____ |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los hermanos.                           | <input type="checkbox"/> Manejo inadecuado del conflicto.  |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación entre los padres.                           | <input type="checkbox"/> Trastorno de alimentación.  |
| <input type="checkbox"/> Problema psiquiátrico de alguno de los padres.<br>Especificar: _____ | <input type="checkbox"/> Otros.<br>Especificar: _____  |
| <input type="checkbox"/> Otras dificultades de relación en la familia.                        |  |
| <input type="checkbox"/> Maltrato.  |  |

### 3. Otra información relevante:

Anexo 2  
Protocolo de Diagnóstico y Derivación  
de casos por el Centro de Atención a  
Familias.



## FICHA DE DIAGNÓSTICO Y DERIVACIÓN DE CASOS

### FASE I: OBSERVAR

#### 3. 1. *DATOS DEL CASO*

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

Nº total de hermanos: \_\_\_\_ País de origen de la familia: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Tutor/a: \_\_\_\_\_

Profesional que propone la intervención: \_\_\_\_\_ ¿Qué propone? \_\_\_\_\_

A petición de quién: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

¿Qué solicita?

- Ayuda para él mismo.       Ayuda para su familia.       Información legal.  
 Ayuda para su hijo.       Orientaciones educativas.       Otro: \_\_\_\_\_

Composición familiar:

- Intacta.       Viudedad.       Reconstituida.  
 Separada.       Divorciada.  
 Conviven     No conviven       Conviven     No conviven

Miembros familia nuclear

Parentesco con el alumno

Datos (edad, trabajo, estado civil,  
enfermedad física, tratamiento)

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

## LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

### 3. 2. *MOTIVO DE DERIVACION*

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Dificultades de aprendizaje. (A)                   | <input type="checkbox"/> Problemas de comportamiento en:   |
| <input type="checkbox"/> Dificultades académicas. (A)                       | <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Colegio <input type="checkbox"/> Calle  |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los profesores. (M)   | <input type="checkbox"/> Problemas afectivos. (A – T)  |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los compañeros. (M)   | <input type="checkbox"/> Malestar: ansiedad. (A – T)   |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los padres.           | <input type="checkbox"/> Conductas de riesgo (A-T) (Fuga, intento de suicidio, alcohol, drogas, promiscuidad...). Especificar: _____ |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los hermanos.         |  |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación entre los padres. (T)     | <input type="checkbox"/> Manejo inadecuado del conflicto.  |
| <input type="checkbox"/> Problema psiquiátrico de alguno de los padres. (T) | <input type="checkbox"/> Trastorno de alimentación. (T)  |
| Especificar: _____  | <input type="checkbox"/> Otros.  |
| <input type="checkbox"/> Otras dificultades de relación en la familia.      | Especificar: _____   |
| <input type="checkbox"/> Maltrato. (T)                                      |  |

¿Desde cuándo es un problema? \_\_\_\_\_

### 3. 3. *DEMANDA INICIAL:*

### 3. 4. *OTRAS DEMANDAS:*



## FASE II: CLARIFICAR

### 2. 1. SÍNTOMA (*durante la sesión*)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Dificultades de aprendizaje. (A)                   | <input type="checkbox"/> Problemas de comportamiento en:   |
| <input type="checkbox"/> Dificultades académicas. (A)                       | <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Colegio <input type="checkbox"/> Calle  |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los profesores. (M)   | <input type="checkbox"/> Problemas afectivos. (A – T)  |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los compañeros. (M)   | <input type="checkbox"/> Malestar: ansiedad. (A – T)   |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los padres.           | <input type="checkbox"/> Conductas de riesgo (A-T) (Fuga, intento de suicidio, alcohol, drogas, promiscuidad...). Especificar: _____ |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación con los hermanos.         | <input type="checkbox"/> Manejo inadecuado del conflicto.  |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de relación entre los padres. (T)     | <input type="checkbox"/> Trastorno de alimentación. (T)  |
| <input type="checkbox"/> Problema psiquiátrico de alguno de los padres. (T) | <input type="checkbox"/> Otros.  |
| Especificar: _____  | Especificar: _____   |
| <input type="checkbox"/> Otras dificultades de relación en la familia.      |  |
| <input type="checkbox"/> Maltrato. (T)                                      |  |

¿Desde cuándo es un problema? \_\_\_\_\_

### 2.2. MAPA FAMILIAR

GENOGRAMA

MAPA ESTRUCTURAL

	<p>Alianzas ¿entre quiénes?</p> <p>Coaliciones ¿entre quiénes? (T)</p> <p>Triangulación ¿entre quién? (T)</p> <p>Límites: ¿claros, difusos, rígidos (T)</p> <p>Fronteras: ¿claras, difusas, rígidas (T)</p>
--	---

## LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

### 2.3. PROCESO

#### \* Poder:

- 1  Simetría.  Rígida (T)  Flexible
- 2  Complementariedad.  Rígido (T)  Flexible

#### \* Comunicación:

- 3  Simetría: escaladas simétricas. 9  Expresión de afecto positivo.
- 4  Dobles mensajes. 10  Expresión de afecto negativo.
- 5  Congruencia entre lo analógico y lo digital. 11  Ausencia de expresión de afecto. (T)
- 6  Descalificaciones. 12  Estilos de comunicación:
- 7  Forma de manejar el conflicto: C R  Clara  Confusa
- 8  Síntoma como comunicación.  Directa  Indirecta

#### \* Juego familiar:

### 2.4. HISTORIA / TIEMPO

- 1  Inmigración.
- 2  Diferenciación de la familia de origen:  
 Alta  Media  Baja
- 3  Lealtades que atrapan: \_\_\_\_\_
- 4  Secretos: \_\_\_\_\_
- 5  Mitos: \_\_\_\_\_
- 6  Rupturas: \_\_\_\_\_
- 7  Abandonos: \_\_\_\_\_
- 8  Duelos no resueltos: \_\_\_\_\_

## 2.5. RECURSOS

- |  |   |
|--|---|
| 1 <input type="checkbox"/> Humor.                    | 6 <input type="checkbox"/> Capacidad de sintonizar emocionalmente.        |
| 2 <input type="checkbox"/> Contacto físico.          | 7 <input type="checkbox"/> Respeto por la diferencia.                     |
| 3 <input type="checkbox"/> Comunicación funcional.   | 8 <input type="checkbox"/> No utilizan al profesional como intermediario. |
| 4 <input type="checkbox"/> Valoraciones positivas.   | 9 <input type="checkbox"/> Asumen sus responsabilidades.                  |
| 5 <input type="checkbox"/> Lealtades que fortalecen. | 10 <input type="checkbox"/> Otros: _____                                  |

## 2.6. HUELLAS

- 1 Padre: \_\_\_\_\_
- 2 Madre: \_\_\_\_\_
- 3 Hijo<sub>1</sub>: \_\_\_\_\_
- 4 Hijo<sub>2</sub>: \_\_\_\_\_
- 5 Hijo<sub>3</sub>: \_\_\_\_\_
- 6 Otros: \_\_\_\_\_

## 2.7. ESTRUCTURA Y ÁREAS FLEXIBLES DE CAMBIO

Estructura familiar: Límites internos y externos, sistemas (parental, filial, fraternal..), Familia aglutinada o aislada. Ciclo vital en el que se encuentra la familia.

Áreas flexibles al cambio: Situaciones en las que la familia se muestra más perceptible, áreas en la que está más cerrada; ¿Paciente Identificado como forma de homeostasis de la familia?; Cómo han aceptado a los profesionales.

***2.8. OBJETIVOS***

***2.9. HIPÓTESIS DE TRABAJO***

## FASE III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

*3.1. CRITERIOS: (en función de tests, objetivos intervención...)*

*3.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN*



## LOS AUTORES

VIRGINIA CAGIGAL DE GREGORIO, Dra. en Psicología. Profesora de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de. Terapeuta de Familia y de Pareja, Coordinadora del Área de Atención a Familias de la Unidad de Intervención Psicosocial. Universidad Pontificia Comillas. Coordinadora y Terapeuta del CAF (2002 - 2005).

MAR MUÑOZ ALEGRE, Psicóloga. Máster en Terapia Familiar y de Pareja y Especialista en Mediación Familiar. Responsable del Servicio de Mediación para Padres/Madres e Hijos/as Adolescentes en Situación de Riesgo (U.N.A.F.). Terapeuta del CAF (2004 - 2008).

GONZALO AZA BLANC, Doctor en Psicología. Profesor de Psicología en la Universidad Pontificia Comillas Especialista en Intervención Familiar y en Intervención Comunitaria. Psicoterapeuta en la Unidad de Intervención Psicosocial (UNINPSI) de la Universidad Pontificia Comillas. Terapeuta del CAF (2003 - 2004).

ARACELI GALÁN MARTÍN, Licenciada en Psicopedagogía, Máster en Asesoramiento y Mediación Familiar. Orientadora escolar del Colegio Enriqueta Aymer SS.CC. Profesora del Máster de Asesoramiento e Intervención Familiar de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

GABRIEL DÁVALOS PICAZO, Licenciado en Filosofía. Licenciado en Psicología. Master en Terapia Familiar y de Pareja. Master en Asesoramiento Familiar. Profesor de la Universidad San Pablo CEU, Madrid. Coordinador de la Unidad de Orientación a la Familia de la Comunidad de Madrid. Terapeuta del CAF (2000 - 2008) y Coordinador (2005 - 2008).

SALOMÉ ADROHER DIOSEA, Doctora en Derecho. por la Univ. Profesora Propia Propia Ordinaria de Derecho Internacional Privado de la Universidad Pontificia Comillas. Directora del Instituto Universitario de la Familia (1996-2004). Vicedecana de la Facultad de Derecho (Universidad Pontificia Comillas).

PABLO GUERRERO RODRÍGUEZ, S.J., Licenciado en Filosofía (1988), Licenciado en Estudios Eclesiásticos (1993), Licenciado en Teología Moral (1995) y Licenciado en Psicología (2009) por la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Diplomado en Psicología y Master of Arts in Marriage, Family and

## LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Child Counseling (1999) por Santa Clara University. Director del Centro Fonseca de A Coruña (1999-2004). Director del programa “Punto de Encuentro y Mediación Familiar”. Xunta de Galicia. A Coruña (2000-2004). Profesor de la Facultad de Teología (2005-2009) de la Universidad Pontificia Comillas. Provincial de Rumanía

JUAN PEDRO NÚÑEZ PARTIDO, Doctor en Psicología Subdirector del Instituto Universitario de la Familia (1996 - 2004), ExDirector de Master de Asesoramiento y Mediación Familiar, Director y Terapeuta del CAF Padre Piquer (2000 - 2002). Jefe del Laboratorio de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Universidad Pontificia Comillas).

SANTIAGO MIRANZO, Santiago Miranzo de Mateo. Abogado, Coach, Mediador y Orientador Familiar y escolar. Profesor del Instituto de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas, Coordinador Centro de Atención a las Familias Centro de Formación Padre Piquer (2008 -). Mediador y Orientador Familiar y escolar Centro de Formación Padre Piquer (2000 -).

PALOMA ARIAS RODRÍGUEZ, Psicopedagoga. Orientadora del Centro de Formación Padre Piquer y Coordinadora del Departamento de Orientación (2007 -). Responsable de la Escuela de Padres en el mismo Centro.