

UN ESPACIO DE ENCUENTRO ENTRE LA ESCUELA Y LAS FAMILIAS: LA ESCUELA DE MADRES Y PADRES

Rosario Mérida Serrano

Universidad de Córdoba

RESUMEN: El presente trabajo trata de evidenciar el distanciamiento en el que viven actualmente las dos agencias formativas más importantes que intervienen en el desarrollo y educación de los niños y las niñas: la familia y la escuela. Recientes investigaciones nos ofrecen datos de interés para analizar este proceso de desencuentro, que nosotros utilizamos para indagar en las resistencias que se perciben entre ambos colectivos y que generan actuaciones aisladas, cuando no contradictorias, en estos dos pilares de formación. Justificamos, desde el punto de vista psicopedagógico y social, la necesidad de intensificar las relaciones y unir los caminos por los que transcurren las vidas de ambas instituciones; planteamos estrategias para mejorar las relaciones de comunicación, participación e implicación de las familias en los centros educativos, y por último, abordamos el concepto y la estructura organizativa básica de una Escuela de Madres y Padres, entendiéndola como un lugar de encuentro para ayudar a las familias en la compleja labor de educar a sus criaturas.

PALABRAS CLAVE: Familia-escuela. Escuela de Madres y Padres.

A SPACE OF ENCOUNTER BETWEEN SCHOOLS AND FAMILIES: THE SCHOOL FOR MOTHERS AND FATHERS

SUMMARY: The present article tries to prove the existing distance between the two most important formative agencies, which intervene in the development and education of children: family and school. Recent researches offer interesting data in order to analyse this process of a failing encounter, which we will use to examine the resistances perceived by both collectives and which create isolated, if not even contradictory performances of these two pillars of formation. We will justify from a psycho-pedagogical and social point of view the necessity to deepen the relations and to unite the ways through which the lives of both institutions pass. We design a strategy to enhance the relations of communication, participation and implication of families in the educational centres and, finally, we describe the concept and the fundamental organization structure of a School for Mothers and Fathers, understanding it as a place of encounter in order to help families with the complex labour to educate their children.

KEYWORDS: Family-school. School for Mothers and Fathers.

INTRODUCCIÓN

La familia es el primer contexto educativo donde se desarrolla el niño y la niña. Los padres y las madres son sus primeros maestros, las personas que están siempre con él alentándole, enseñándole y proporcionándole elogios y refuerzos positivos. A los padres les cabe la tarea de enseñar al niño cientos de capacidades. Nadie conoce a un niño/a mejor que sus padres, y nadie tiene tanto interés en él como ellos. Estas afirmaciones son evidentemente válidas para la mayoría de las relaciones entre padres e hijos. Sin embargo, el profesorado sólo ha comenzado a comprender esta afirmación en épocas recientes.

Durante mucho tiempo familia y escuela se han considerado dos agencias formativas entre las que existía cierta rivalidad. Por una parte el profesorado consideraba a las familias como un estorbo (si les hacían muchas preguntas o sugerencias sobre la educación de sus hijos/as) o como personas descuidadas, si no atendían a sus indicaciones (1). En más ocasiones de lo deseable también las familias han conceptualizado al profesorado como adversarios en el proceso formativo de su descendencia.

Afortunadamente en la actualidad la situación ha cambiado y la intervención de la familia en la educación de sus hijos está recibiendo cada vez mayor atención por parte del profesorado, y ambos se han unido para crear mejores maneras de comunicarse y de trabajar en común en beneficio de los niños y de las niñas.

En el presente trabajo examinaremos algunas de las razones por las que la relación entre las familias y el profesorado no han sido siempre positivas, analizaremos los niveles de participación que muestran las familias (2) y, finalmente, propondremos algunas estrategias para favorecer la colaboración de éstas en la labor educativa que se desarrolla en los colegios, centrándonos especialmente en el estudio de las Escuelas de Padres y Madres.

LA FAMILIA Y LA ESCUELA: DOS CONTEXTOS DIFERENTES, UN OBJETIVO COMÚN

Cuando se habla de la necesidad de que exista una relación constructiva y estable entre escuela y familia se pone de relieve la conveniencia, primero, del conocimiento mutuo y, segundo, de la posibilidad de compartir ciertos criterios educativos capaces de limar algunas discrepancias, que pueden ser entorpecedoras para el niño y la niña (3).

(1) Cfr. Heward William, L: *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*, Madrid, Prentice Hall, 1998.

(2) Cfr. Pérez Gómez, A: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.

(3) Cfr. Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I: *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Graó, 1998.

Justificación psicopedagógica

Desde el punto de vista *psicopedagógico* el hecho de considerar el desarrollo del alumnado como un proceso social y culturalmente mediado -en lugar de un proceso dirigido desde dentro y en gran medida impermeable a las influencias externas- nos obliga a reflexionar sobre la importancia de los contextos -principalmente la familia y la escuela- en que este crecimiento personal se hace realidad (4). Tiene que quedar claro que escuela y familia son dos escenarios educativos diferentes y que en ellos los pequeños pueden encontrar cosas, personas y relaciones distintas, aquí radica en parte su riqueza y potencialidad. Tenemos que tener en cuenta que en estos contextos los niños y las niñas asumen unos roles, establecen unas interacciones y participan en patrones de conducta cada vez más complejos. De esta manera van incorporando gradualmente los elementos propios de su cultura en la medida en que se encuentran personas que les orientan, dejándoles participar y acompañándoles en su proceso de adquisición de pautas de autonomía cada vez más complejas. De este modo su desarrollo personal será un hecho inseparable de su capacidad para establecer interacciones con agentes sociales cada vez más amplios y alejados de sus contextos de referencia (5).

Por otro lado, la perspectiva ecológica (6) insiste en que aunque la calidad de estos contextos primarios de desarrollo (microsistemas) es importante, no lo es menos la relación que se establece entre los distintos microsistemas en los que participa y se desarrolla el niño y la niña. De hecho los contextos son diferentes pero el sujeto de la educación es el mismo. Tanto en uno como en otro aprende aspectos específicos de la cultura y maneras de apropiarse de ella, incorporando a menudo las diferencias o discrepancias que existen entre ambos escenarios, y buscando realizar posibles transferencias de los aprendizajes alcanzados en un ámbito a las demandas que le requiere el otro.

En definitiva desde la perspectiva psicopedagógica es necesario incrementar la colaboración familia-escuela porque ambos agentes comparten muchas funciones educativas como: 1) La socialización en determinados valores; 2) la promoción de las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social; y 3) la inserción en la vida adulta actuando de forma autónoma y crítica.

Justificación social

Desde otra perspectiva de carácter más *sociológico* conviene tener en cuenta los cambios tan importantes que han experimentado, en pocas décadas, tanto la

(4) Cfr. Solé, I: *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*, en: Coll, C. y otros, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.

(5) Cfr. Zabala, A: *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó, 1995.

(6) Cfr. Bronfenbrenner, U: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.

estructura familiar como la escolar. El perfil de la familia en la actual sociedad de la información (7) se ha modificado y ello repercute directamente en las relaciones que mantiene con la institución educativa.

En este sentido hemos de tener en cuenta la concentración que ha experimentado la población en áreas urbanas y el auge que estamos viviendo respecto a los valores que priman la independencia y el individualismo por encima de otros como, por ejemplo, la solidaridad y los sentimientos de pertenencia, lo cual ha desembocado en una situación en la que las familias son cada vez más pequeñas y, al mismo tiempo, se encuentran más solas. De este modo hemos pasado de un modelo de familia extensa (abuelos, hermanos, padres/madres, primos/as, tíos/as...), entendido como eje estructurador de la red social, a un modelo de familia nuclear (padre/madre e hijos/as) como elemento configurador básico de nuestra vertebración social. Esta transformación genera modificaciones importantes a la hora de asumir la compleja responsabilidad que entraña la paternidad y la maternidad. En las anteriores familias extensas se contaba con más apoyo emocional y material para abordar el desafío de educar a los hijos/as, ya que éstos poseían más modelos de referencia con los que interactuar, y de alguna manera la responsabilidad se diluía entre las personas que ofertaban diferentes relaciones y aprendizajes variados al niño/a. Actualmente, sobre todo en los núcleos urbanos, las interacciones fundamentales se producen entre los progenitores y su prole, reduciéndose considerablemente la riqueza y oportunidades de socialización que éstos experimentan. Paralelamente se incrementan los niveles de responsabilidad que han de asumir los padres y las madres de las criaturas, acentuándose de este modo las demandas de apoyo y asesoramiento que necesitan para abordar tan compleja misión. Es precisamente la escuela el punto de mira en el que se sitúan sus expectativas de formación.

Otra cuestión importante que legitima, y nos sirve para argumentar la necesaria relación que han de construir la familia y la escuela, es el incremento de las expectativas sociales que actualmente poseemos respecto a lo que se considera una persona educada. En este momento la función social que asume la escuela no debe ser exclusivamente instructiva. Ya no es suficiente la formación academicista y/ o la apropiación de los instrumentos culturales fundamentales para una determinada sociedad. Como nos sugieren los trabajos sobre la teoría de las Inteligencias Múltiples (8), el sujeto necesita estimular todas sus capacidades para conseguir el desarrollo integral de su persona, adaptarse de forma crítica a las cambiantes necesidades del entorno (9) y saber emplear creativamente los conocimientos adquiridos en el contexto escolar en otros ámbitos de la vida cotidiana (10).

(7) Cfr. Hunt, T: *Desarrolla tu capacidad de aprender: La respuesta a los desafíos de la Era de la Información*, Barcelona, Urano, 1997.

(8) Cfr. Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (comps.), *El Proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*, Madrid, Morata, 2000.

(9) Cfr. Santos Guerra, M.A.: *El archipiélago estratégico. De la actividad aislada del aula al Proyecto Educativo del Centro*, en: Santos Guerra M. A.: *Entre bastidores. El lado oculto de la Organización Escolar*, Archidona, Aljibe, 1996.

(10) Cfr. Palacios, J: *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Morata, 2000.

Finalmente resulta imprescindible aludir al impacto educativo que en nuestra sociedad está experimentando el mundo de las nuevas tecnologías. Las influencias en los niños y las niñas de los lenguajes, mensajes, valores y actitudes que se infiltran, generalmente de forma inconsciente en sus modos de vida, crean contradicciones con las pautas y modos de actuación que se trabajan desde la escuela. Posiblemente en este campo el trabajo con las familias es básico para tratar de formar espectadores y usuarios críticos que sepan dilucidar las utilidades positivas que ofrecen los distintos medios, así como rehuir de sus propuestas consumistas y manipuladoras (11). Seguramente éste será uno de los muchos retos que tendrán que afrontar conjuntamente la familia y la escuela.

NIVELES DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS ANDALUZAS EN LA ESCUELA

De todos los sectores llamados a construir la comunidad educativa, se comprueba que es el de los padres y madres el que se encuentra con mayores barreras para ejercer una participación formal en el centro escolar. La experiencia de la mayor parte de las asociaciones de padres de alumnos y alumnas conduce al mismo sentimiento de frustración, salvo en situaciones coyunturales de una problemática excepcional.

Pertenencia a Asociaciones de Padres y Madres

Resulta evidente en los datos de las fuentes consultadas (12) que, si tomamos como indicador de referencia el grado de afiliación y la asistencia de las familias a las reuniones convocadas por las AMPAS, para inferir el nivel de participación que éstas muestran en la dinámica del centro educativo al que asisten sus hijos, la realidad no es muy alentadora. Podemos comprobar en la siguiente tabla la pertenencia a la Asociación de Madres y Padres de alumnos/as, según el nivel educativo y el tipo de centro en el que se encuentran:

Nivel educativo	PÚBLICO				CONCERTADO	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
SÍ	52,6	46,2	40,8	42,2	58,9	62,6
NO	46,3	53,4	57,8	57,8	40,7	37,4
NO CONTESTA	1,1	0,4	1,5	-	0,4	37,4
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Tabla 1: Porcentajes de la frecuencia de pertenencia a AMPAS (13)

(11) Cfr. Ferrés, J: *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Madrid, Akal, 1994.

(12) Cfr. Fernández Esquinas, M. y Pérez Yruela M: *Las familias andaluzas ante la educación*, Sevilla, CEJA, 1999.

(13) Cfr. *Ibid.*, p. 40.

En esta tabla podemos apreciar el porcentaje de familias que pertenecen a una AMPA. Tomado en su conjunto, el nivel de afiliación es del 49% en aquellos centros en los que existen. Interpretada de forma desagregada, los niveles de afiliación disminuyen ligeramente conforme aumenta el nivel educativo que estudia el hijo/a, apreciando el nivel de afiliación más elevado en la etapa de Infantil, con el 52%, y el menor en el Bachillerato, con el 42%. Por otra parte en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria se observan importantes diferencias entre los sectores público y concertado, con valores de afiliación superiores en ambos niveles a favor del sector concertado.

Contactos entre las familias y el profesorado

Otros datos de especial relevancia, que nos pueden dar pistas sobre el nivel de participación que mantienen actualmente las familias andaluzas en los centros educativos donde se desarrollan sus hijos e hijas, se aprecian en la tabla 2. En ella se recogen los contactos que han mantenido los padres y las madres con el profesor/a, o en su caso, con el tutor/a.

Nivel educativo	PÚBLICO				CONCERTADO	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
NINGUNA	17,7	11,3	15,9	42,3	14,8	18,1
UNA	5,9	6	20,9	11,3	17,1	23,4
DOS	21,7	23,9	26,6	33,8	22,7	30,3
TRES	20,2	22,3	15,7	9,9	16,7	15,5
CUATRO	12,8	15	6,5	-	10,9	6,3
CINCO O MÁS	21,7	21,4	14,4	2,8	17,5	6,6
NO RECUERDA	-	0,2	-	-	0,3	-
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Tabla 2: Número de veces que uno de los cónyuges ha ido a hablar con el tutor o los profesores/as del hijo/a durante el curso (14).

Del análisis de la tabla anterior podemos inferir una serie de conclusiones, como que durante los meses del curso escolar comprendidos entre Septiembre y Octubre, que es cuando comienzan los cursos académicos, y la realización de la encuesta que tuvo lugar en el mes de Abril, se mantuvieron una media de tres contactos entre

(14) Tomado de Fernández, M. y Pérez M.: *Las familias andaluzas ante la educación*, Sevilla, CEJA, 1999.

los padres y madres y el profesorado de la etapa de Primaria. La media de contactos para el Bachillerato se redujo a uno por familia y profesor/a. Pero quizás más útil resulte la observación del número de familias que no ha efectuado ninguna entrevista. Mientras que para la Ed. Primaria se reduce al 11%, en la Ed. Secundaria Obligatoria asciende al 16% y para los padres y madres que tienen sus hijos/as en Bachillerato se sitúa en el 42%.

El alto grado de participación de los padres y madres con hijas/os en los niveles iniciales de escolarización puede ser atribuido a que los temas de la educación son más sentidos como responsabilidad compartida por la familia y la escuela en edades más tempranas. Pero también da pie a argumentar que está cambiando la orientación participativa de los nuevos progenitores. Las familias que han tenido hijos/as recientemente tienen mayores niveles de preparación, están formadas en un sistema educativo más abierto, y tienen menos hijos e hijas, lo cual facilita un mayor interés y acercamiento hacia el sistema educativo. Igualmente plausible resulta la hipótesis de que la mayor participación de las familias en las etapas de Infantil y Primaria puede deberse a la propia estructura organizativa y dinámica cultural que existe en estos centros.

Como resumen de los datos de investigación presentados podemos resaltar que, en casi todos los aspectos existe un descenso de la participación en las tareas escolares y de la relación con el centro conforme los hijos/as se van haciendo mayores. Si bien la primera cuestión es debida a que el nivel de conocimientos impartidos limita la implicación de los padres y madres con escasa formación, la segunda de ellas muestra un alejamiento del sistema educativo, precisamente en aquellos momentos en que aumentan los niveles de dificultad en los estudios y se incrementan las cotas de fracaso escolar. Esta situación se agudiza por el carácter eminentemente instructivo que, a medida que avanzamos en el sistema educativo, adoptan las prácticas de enseñanza-aprendizaje desarrolladas (15).

Por consiguiente, si la realidad nos muestra que la dinámica de participación de las familias andaluzas en los centros educativos es precaria, deberemos indagar cuáles pudieran ser las razones de este desencuentro, al tiempo que intentamos buscar puntos de conexión y plataformas de motivación para potenciar su implicación.

DIFICULTADES Y LIMITACIONES EN EL TRABAJO CONJUNTO DE FAMILIAS Y PROFESORADO

Cuando las familias y el profesorado trabajan juntos de manera activa y eficaz, forman un equipo poderoso. Como nos sugiere Heward William (16) las relaciones productivas entre familia y escuela proporcionan las siguientes ventajas: 1) Mayor comprensión de las necesidades del niño y de las necesidades y deseos de los pa-

(15) Cfr. Gimeno Sacristán, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata, 2000.

(16) Cfr. Heward William, L.: *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*, Madrid, Prentice Hall, 1998.

dres; 2) Datos para seleccionar mejor las conductas que tienen importancia en el entorno extraescolar del niño; 3) Acceso a una variedad más amplia de actividades y refuerzos sociales proporcionados por los padres; 4) Mayores oportunidades para reforzar las conductas apropiadas en los entornos de la escuela y el hogar; 5) Posibilidad de aplicar feedback que proporcionan los padres para producir cambios de la conducta y mejorar los programas implementados por los profesionales y los padres; y 6) Posibilidades de cumplir la legislación que impone una intervención continua de los padres en el proceso educativo.

Sin embargo, pese a que teóricamente la cuestión está clara, a niveles prácticos no siempre se consigue armonizar la labor que desarrollan estas dos agencias formativas. Trataremos de indagar sobre los prejuicios más extendidos que dificultan la interacción eficaz entre las familias y el profesorado. Siguiendo las aportaciones que nos sugiere García Rodríguez (17) podemos situar las dificultades más frecuentes en dos ámbitos: por parte del profesorado y por parte de las familias.

Por parte del profesorado

Los profesionales de la educación, tradicionalmente, han desarrollado su trabajo en el contexto aislado de sus aulas, en muchos casos incluso al margen del resto de compañeros/as del centro, como nos sugiere Santos Guerra (18) en su trabajo titulado *El Archipiélago Estratégico*, refiriéndose al conjunto de islas (aulas) que funcionan de forma cerrada e independiente respecto a las demás. Este celularismo (19), que predomina en muchos de nuestros centros genera una cultura de trabajo individualista y de aislacionismo, en el que cada docente considera su aula como su territorio particular, es decir su pequeño feudo en el que puede trabajar sin sufrir ningún tipo de "interferencias" que menoscaben el ejercicio de su autonomía profesional.

Otra de las razones que arguye, de forma más o menos encubierta el profesorado, cuando muestra actitudes de resistencia ante la participación de las familias, es que les resulta incómodo responsabilizarse de una actividad más, que habitualmente no forma parte de su quehacer profesional cotidiano. Si bien es cierto que el profesorado asume sus labores tutoriales y de atención a padres y madres prescritos en nuestra normativa legal, no lo es menos el hecho de que una implicación más intensa requiere períodos de dedicación más amplios que una hora semanal. Al igual que en otras cuestiones la Administración potencia, a nivel de discurso, las prácticas de participación comprometida entre la familia y la escuela, pero no dota de los recursos espaciales, temporales y económicos necesarios para acometer con posibilidades de éxito estas iniciativas innovadoras, las cuales, en la mayoría de los casos, se realizan gracias a la labor altruista y de concienciación que poseen algunos/as educadores/as.

(17) Cfr. García Rodríguez, M. L.: *La organización de la Escuela Infantil*, Madrid, Escuela Española, 1996.

(18) Santos Guerra, M. A.: o.c.

(19) Bolívar, A.: *¿Qué hemos aprendido de la segunda ola? No basta con reestructurar los centros*, IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Tarragona, Actas del Congreso, 1996.

Las demandas de los procesos formativos del alumnado suponen, dentro de la cultura profesional del docente, uno de las responsabilidades básicas de su trabajo. De este modo prefieren emplear el tiempo disponible en atender estas demandas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad en las aulas, la resolución de conflictos, la educación en valores... que dedicarla a la atención a las familias.

Se sienten un poco amenazados ante la intervención de los padres y de las madres en la vida del centro. La dinámica de participación es una actitud que no todas las familias saben administrar, confundiendo en algunos casos la participación con el intrusismo profesional. Al ser la educación un tema social en el que todos/as tenemos opinión, más o menos fundada, fruto de nuestras experiencias personales o de sujetos cercanos a nosotros/as, en ocasiones se infravalora el status de experto que ha de poseer el profesional de la educación y se contravienen las pautas y orientaciones que éstos/as suministran. Algunas familias cuestionan la calidad de su formación y la validez de sus propuestas, sin tener en cuenta que sus opiniones están avaladas por una acreditación profesional.

Otro de los estereotipos que barajan algunos profesionales educativos y que interfiere la dinámica interactiva entre la familia y la escuela es el atribuir la "cualidad" de ignorancia y despreocupación a las familias por su situación social. Incluso, en los supuestos más carenciales, no podemos olvidar que las familias disponen de un conocimiento privilegiado de sus hijos/as que puede acrecentar el que se obtiene en el marco escolar. Igualmente negativos resultan los estereotipos culpabilizadores, es decir aquellos en los que se aprecia una actitud de reproche hacia la actuación de los padres y de las madres, especialmente en lo que se refiere a la sobreprotección de sus hijos, la laxitud en el nivel de exigencias y la adquisición de actitudes y hábitos de comportamiento inadecuados. Si la actitud de los profesionales es de hostilidad y reproche ante estas situaciones la familia evitará los contactos con la escuela, sin embargo si los profesionales adoptan una conducta inicial de empatía y comprensión podrán crear un clima de aceptación y entendimiento que permita, en estadios posteriores, ir avanzando conjuntamente en la adquisición de unas pautas educativas ajustadas y coherentes en los dos contextos de referencia para el pequeño o la pequeña.

Otra actitud negativa que desarrollan algunos maestros y maestras es aquella relacionada con la invasión de la intimidad familiar (20). A veces ocurre que, con buena voluntad, determinados profesores/as adoptan actitudes de intromisión en la vida de las familias. En otras ocasiones son los propios padres y madres quienes dan pie a ello con la expresión de conflictos personales o de problemas de pareja que puede ser propiciada por el ambiente de confianza establecido con la profesora o el profesor. Hay terrenos que exceden nuestras capacidades profesionales y nuestra función como maestros/as. Cuando adoptamos una actitud invasora de la intimidad familiar corremos el riesgo de que los padres se sientan tratados como pacientes, lo que limitará toda posibilidad de colaboración generando un lógico rechazo o actitu-

(20) Cfr. Puigdemívol, I.: *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Graó, 1998.

des de recelo en el trabajo conjunto. De este modo realizamos una mala interpretación de lo que debe ser una actitud receptiva, abierta y colaboradora con los padres y madres: ésta debe basarse en el respeto hacia su propia intimidad, en el acogimiento libre de actitudes culpabilizadoras de sus sentimientos en relación al progreso de su hijo y hacia nuestra propia acción, y en la claridad con la que percibamos y presentemos las posibilidades de nuestra acción profesional en colaboración con ellos, necesariamente centradas en la ayuda que su hijo/a puede recibir en casa y en la escuela.

En ocasiones los obstáculos devienen de exigencias y expectativas poco realistas por parte de padres y profesores. Las expectativas sobre el futuro del hijo e hija pueden ser más o menos realistas desde el prisma de cada uno; mientras el profesor/a puede exigir a la familia un nivel y grado de colaboración al que ésta no puede llegar; los padres pueden esperar que el profesor supla funciones que les corresponden a ellos.

Por parte de las familias

En algunos contextos socioculturalmente deprivados las familias experimentan un sentimiento de inferioridad, respecto a sus posibilidades de colaboración en la planificación y desarrollo de las propuestas del centro. Entienden que su escaso nivel académico les imposibilita para intervenir y ayudar en la educación de sus hijos. Esta infravaloración de sus propias capacidades se traducen en conductas de falta de implicación, las cuales han de ser abordadas por la institución escolar, estableciendo unos cauces de comunicación fluidos para ayudarles a comprender las posibilidades que pueden ofrecer para mejorar la dinámica del centro. Hemos de construir conjuntamente un discurso de concienciación sobre las posibilidades de la institución escolar, no sólo para recibir información y propuestas por parte de los padres y de las madres, sino para ayudarles en su formación mediante distintas estrategias, las cuales tendremos la oportunidad de abordar en otro momento del presente trabajo.

La falta de tiempo es uno de los males que más afecta a las familias actualmente. La incorporación de los dos miembros de la pareja al mundo laboral, así como el creciente número de familias monoparentales, genera una escasez de tiempo disponible para dedicarlo a la atención educativa de los hijos e hijas. La participación en la vida del centro en muchas ocasiones no se produce por una imposibilidad horaria, más que por desinterés en las actividades que promueve la escuela. En algunas ocasiones a esta falta de tiempo se añaden las creencias estereotipadas de algunas familias al entender que la educación es una profesión eminentemente técnica, y por tanto, estiman que no tienen nada que aportar. Con esas actuaciones olvidan que la educación de las personas tiene un alto componente axiológico y actitudinal en el que tendremos que intervenir conjuntamente para conseguir el desarrollo integral de los niños y las niñas.

La cultura y costumbres establecidas durante largo tiempo dificultan cambios en las pautas de interacción entre la familia y la escuela. Tradicionalmente se ha man-

tenido una separación entre las labores de ambas agencias (21), y esta situación genera una actitud acomodaticia por ambas partes, al entender que no se van a producir interferencias ni conflictos si se mantienen adecuadamente "las distancias". Aunque aparentemente pueda parecer que esta situación resulta menos conflictiva, no entendemos que ello sea así porque en la interacción humana siempre existen conflictos, y la forma de abordarlos es la que marca la diferencia entre un aprendizaje y una crisis. Si no existe comunicación y cooperación en la labor educativa de los niños y las niñas el conflicto se va engrosando, pudiendo desembocar en situaciones irreversibles e indeseables. Por ello la comunicación fluida entre la familia y la escuela, que permite la intervención temprana en los desajustes detectados, no sólo es aconsejable sino necesaria.

Otra de las resistencias que podemos detectar en las familias, es la que se refiere a la carencia de grupo previa necesaria para llegar a configurar parte de una comunidad formal (22). Este hecho nos podría ayudar a entender la paradoja que se produce entre la falta de participación de las familias en las iniciativas ofertadas por los centros y, paralelamente, la constatación de que la preocupación por la calidad de la educación de sus hijos/as es un fenómeno social creciente. Los padres y madres de los alumnos/as no se perciben a sí mismos como miembros de un grupo con perfil diferenciado de intereses, excepto en momentos aislados de un fuerte reto externo. Esta situación podemos entenderla si pensamos, en primer lugar, que su motivación primaria en materia de educación no responde a un interés colectivo, por el contrario está centrado en cada uno de sus hijos e hijas. De este modo, los problemas generales y colectivos adquieren un rango muy secundario en la jerarquía de sus intereses. Por otra parte las motivaciones para elegir un mismo establecimiento educativo son ampliamente divergentes en las distintas familias. Ello provoca una dificultad para tener percepciones compartidas sobre los objetivos del centro y sobre las expectativas de su posible participación. De igual modo, esta heterogeneidad genera una concepción dispersa, cuando no contradictoria, del concepto y valor educativo del que parte cada familia, que a su vez se plasmará en una gama amplísima de grados de identificación con la institución educativa.

Los obstáculos referidos no son más que apreciaciones y reducciones de la realidad, por tanto imprecisas. Como señala Batanaz (23) conviene analizar y buscar soluciones conjuntas y concretas en debates a nivel local entre padres y madres y profesores y profesoras identificando las dificultades específicas de la zona y del centro, así como las formas de eliminarlas. Las dificultades no son más que movimientos pendulares en los que la culpabilidad va de un lado al otro y que a veces recae sobre la Administración. Las inculpaciones son oscilantes y dificultan la salida a una alternativa constructiva en un nuevo marco de relaciones.

(21) Cfr. Díez, J. J.: *Familia-escuela una relación vital*, Madrid, Narcea, 1982.

(22) Cfr. De Gregorio García, A.: *La participación de los padres en los centros educativos*, Bilbao, Deusto, 1990.

(23) Cfr. Batanaz Palomares, L.: *Proyecto Docente*, Universidad de Córdoba, 1997.

MOTIVACIONES PARA LA PARTICIPACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Si hemos comentado en el epígrafe anterior las resistencias que en ocasiones ralentiza la labor colaborativa de la familia y la escuela, ahora es el momento de centrarnos en las motivaciones que hemos de tener en cuenta para incrementar la participación de las familias en la escuela.

Participación y motivaciones

Hemos de partir de un análisis de los mecanismos facilitadores e inhibidores de la acción participativa de los padres y de las madres en orden a la creación de una verdadera comunidad educativa. Para este cometido nos basamos en dos afirmaciones que aglutinan los resultados de la mayoría de las investigaciones desarrolladas en el campo de la participación (24):

- Un individuo participa más en un grupo o en una institución cuanto más identificado o integrado se encuentre en la misma.

- Entre la capacidad de la institución para satisfacer las necesidades de sus miembros y sus cotas de participación se produce una relación proporcional, es decir, a un mayor número de necesidades satisfechas, le corresponde un nivel más elevado de participación.

Por tanto, el reto se plantea en torno a la cantidad, calidad y jerarquía de las necesidades sentidas por los padres y por las madres, y en la capacidad del centro para suscitar nuevas motivaciones y dar respuesta a las mismas. Nos identificamos con las palabras que nos ofrece (25) y que hacen referencia a que cuando las personas no encuentran en una actividad oportunidades para satisfacer necesidades que le son importantes, o no son sensibles para detectarlas, proceden con indolencia, con apatía, y renuncian a aceptar sus responsabilidades.

Participación e identificación

Consideramos que cuando se produce una participación eficaz la actitud de identificación tiene una triple vertiente: 1) Identificación con el centro escolar como institución; 2) Identificación con la actividad encomendada; y 3) Identificación con el correspondiente subgrupo dentro de la organización del centro.

Identificación con el centro escolar como institución

Cuantas más muestras da el centro de la valía de las aportaciones de las familias, más probabilidades existen de que se produzca una identificación de éstas con aquél. Parece claro que todas las personas tenemos la tendencia a la estima, es decir, a ser valorados y aceptados por los demás. Por tanto, cuanto más *oportunidades*

(24) Cfr. De Gregorio García, A.: o.c.

(25) Cfr. Goleman, D.: *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1999.

tengan las familias *para intervenir en la toma de decisiones* que les afectan, existirán más probabilidades de identificación con el colegio. Evidentemente para que se produzca esta respuesta de identificación es preciso que el estímulo de la estima se perciba de una manera personalizada y no solamente como posibilidad burocratizada a través de representantes.

Por otra parte hemos de tener en cuenta que cuanto más personalizada es la educación, se producirán más posibilidades de identificación con la vida del centro. No podemos olvidar que las familias tienen una motivación eminentemente individual respecto al desarrollo de los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas. En la medida que se sientan atendidos de forma personalizada, mediante el desarrollo de la función tutorial y orientadora que los profesionales de la educación han de poner en práctica, se sentirán más identificados con la vida del colegio.

Por último es necesario reseñar la importancia de la imagen pública que posee el centro, haciendo referencia a las representaciones de prestigio que manejan los distintos participantes de la comunidad educativa. Si nos encontramos con una institución que se caracteriza por la posesión de un proyecto de centro bien elaborado y definido que le confiere sus propias señas de identidad, y posee una trayectoria de elevada profesionalidad docente (competencia científica, preparación pedagógica y dedicación), es posible que el nivel de identificación y, por consiguiente, de participación de las familias se incremente de forma considerable.

Identificación con la actividad encomendada

En este sentido hemos de tener en cuenta que cuanto más *creativa* es la labor que se socilita, más fuerte es la identificación con esa actividad. No podemos olvidar que muchas veces los profesionales restringimos el campo de intervención de las familias a escuchar informes, a recibir una conferencia, a manifestar adhesiones, a recibir información sobre la evaluación de sus hijos/as..., es decir, su presencia se limita a desarrollar conductas pasivas, siendo frecuente valorar los niveles de participación sólo en términos de asistencia. Es obvio que si las actividades ofertadas son percibidas por las familias como una labor mecánica, donde no pueden aportar nada de su saber, éstas tenderán a la inhibición en sus actitudes de participación. También hemos de considerar el nivel de autonomía, personal o grupal, en la toma de decisiones, así como el significado y sentido que la actividad propuesta entraña. Por eso es necesario que el centro tenga bien definido, en su proyecto de centro, las zonas de competencias y de autonomía de cada sector de la comunidad educativa.

Identificación con el correspondiente subgrupo

Como hemos señalado anteriormente, una de las cuestiones que dificulta la participación de las familias en las labores que promueven los centros educativos es la inexistencia de una conciencia de grupo. La identificación con un grupo hemos de construirla a partir de la selección de unas *personas nucleares*, que se encarguen de dinamizar y liderar al resto del grupo. Elegir y formar a este tipo de personas puede ser una de las labores más rentables para incrementar la implicación de las

familias. De igual modo, es importante la capacidad que demuestra el grupo para establecer unos objetivos que puedan ser ampliamente compartidos. No hemos de olvidar que es preferible abandonar una idea brillante de un miembro para adoptar ideas más modestas compartidas por todos a favor de la cohesión. Una vez puesto en actividad el grupo en torno a esos primeros objetivos compartidos, e impulsado por las denominadas aquí “personas nucleares”, se podrán ir generando nuevos objetivos de acuerdo con las nuevas necesidades emergentes de las reuniones. Otra de las cuestiones que contribuyen, positiva o negativamente en la consolidación de la participación, es la frecuencia y fluidez de la interacción. Dependiendo de los umbrales de frecuencia dentro de los que se produce la interacción -si es excesiva, podría exasperar; si es escasa, no crea cohesión-; dependiendo de su eficacia en la búsqueda de soluciones y dependiendo de su fluidez para integrar propuestas diversas y plurales, será más o menos probable que se genere la integración de las familias.

ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN FAMILIAR

Partimos de que para todas las familias la escuela constituye un punto de referencia, pues en ella sus hijos e hijas entran en regular contacto con compañeros y compañeras de la misma edad, poniendo en juego sus habilidades sociales. En la escuela entrarán en contacto también, de un modo expresamente intencional, con los referentes culturales en forma de currículo. Los padres y las madres también redescubrirán, en parte, dichos referentes de la sociedad en que viven y, sobre todo, el significado que adquieren en la evolución de sus hijos e hijas (26). En estos hechos se basa la función orientadora que todo centro educativo asume ya, consciente y sistemáticamente, o de manera fortuita. A continuación abordaremos algunas técnicas para desarrollar la función tutorial y orientadora que todo profesional ha de asumir.

Las entrevistas

En primer lugar conviene tener en cuenta que en estos encuentros personales hemos de organizar óptimamente los elementos y *condiciones espaciales* adecuadas para crear un clima de interacción afectivo y cálido. En este sentido, en algunas ocasiones, resulta oportuno mantener las entrevistas en el aula del alumno/a, porque como señala Brofenbrenner (27) los contextos modulan los comportamientos y las actitudes de las personas. Constituye el entorno adecuado por ser el escenario en el que se desarrolla el proceso educativo de su hijo/a, y nos permitirá que les mostremos trabajos que hemos realizado, que les informemos sobre la ubicación de su hijo/a en clase, que les enseñemos el material que utilizamos... Todo ello, siempre que tengamos la prudencia de no hacerles “sentirse alumnos/as” parapetándonos detrás de la mesa o invitándoles a sentarse incómodamente en sillas infantiles (28). En otras ocasiones, si la entrevista se realiza

(26) Cfr. Puigdemívol, I.: o.c.

(27) Cfr. Brofenbrenner, U.: o.c.

mientras está ocupada el aula, o si se trata de un problema delicado, tal vez sea más conveniente escoger un lugar más acogedor y neutral, donde las familias perciban un ambiente íntimo que garantice la confidencialidad de sus intervenciones y sirva para incentivar su libertad de expresión.

Igualmente las *condiciones temporales* tienen gran importancia para el desarrollo óptimo de las entrevistas. Es necesario citar a los padres y a las madres en una hora en que les sea posible acudir a la escuela. Además, una vez citados, se ha de disponer de tiempo suficiente para no dar la sensación de urgencia. Conviene que sepan de antemano cuánto tiempo se les podrá dedicar para evitar que se olviden temas interesantes y que las despedidas sean poco cuidadas. Todos estos criterios ponen de manifiesto la importancia de contar con una organización que los facilite (espacio y tiempo establecido para esta actividad, previsión de sustitución de la maestra en caso necesario, acuerdos de la escuela...).

En cuanto a la *ambientación y clima* que se crea en las entrevistas hemos de tener en cuenta que existen ciertos aspectos sutiles que, de entrada, crean un clima psicosocial favorable o desfavorable: la manera de convocar a las familias, la actitud del maestro o la maestra (tranquila, abierta, colaboradora, inquieta, defensiva,...) y su manera de actuar (interrogadora, de intercambio, de manifestación de la propia opinión y de investigación y respeto por la de los/as interlocutores,...), son algunos de los elementos que actuarán como facilitadores o inhibidores de una comunicación más o menos fluida. Por ello es fundamental dedicar el tiempo necesario para reflexionar sobre el caso concreto y planificar adecuadamente la entrevista.

Heward William (29) nos recomienda desarrollar las entrevistas siguiendo una secuencia que integra cuatro fases:

1. *Establecer la comunicación.* Es conveniente poder explicar con antelación a las familias cuál es la finalidad de la entrevista, ello les ayudará a preparar sus intervenciones y a situarse, con una mayor seguridad, ante un entorno que son capaces de anticipar. En este primer momento resulta oportuno hablar de generalidades, iniciar el encuentro con temas positivos del niño o de la niña, de cuestiones genéricas sobre la vida del centro o del funcionamiento del aula. Habitualmente las finalidades de las entrevistas se centran en: 1) Compartir la visión sobre el niño o la niña, haciendo un intercambio de representaciones entre la familia y la maestra. Plantear hipótesis o dudas que quieran comentarse con los padres y con las madres para comprender mejor al alumno/a y atender a sus necesidades; 2) Informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a en la escuela, explicitando los aspectos que hay que mejorar y sobre los que hay que trabajar; y 3) Alcanzar acuerdos con la familia para reconducir el proceso de aprendizaje y adaptarlo a sus demandas, estableciendo un plan de actuación conjunta (30).

2. *Obtener información.* El profesorado debe plantear preguntas abiertas que no

(28) Cfr. Puigdemívol, I.: o.c.

(29) Cfr. Heward William, L.: o.c.

(30) Cfr. Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I.: o.c.

se puedan contestar simplemente con sí o no. Estamos tratando de entablar una conversación, no de presidir una sesión de preguntas y respuestas. Los educadores/as hemos de mostrar un verdadero interés al escuchar las inquietudes de las familias, evitando dominar la conversación, y abstenernos de hacer comentarios valorativos, amenazantes o que signifiquen obstáculos para la comunicación como los que se especifican en la tabla 3.

Las entrevistas con los padres y las madres nos deben proporcionar informacio-

Moralizar	“Ustedes deberán...” “Tienen que...” “Es responsabilidad de vds...”
Sermonear	“Ya les dije yo que...” “¿Se dan cuentan...?” “Unos de estos días...”
Juzgar/criticar	“Se equivocan vds...” “Uno de los defectos de vds es que...” “Vaya error que han cometido...”
Presionar con preguntas	“¿Por qué...?” “¿Cómo...?” “¿Cuándo...?” “¿Quién...?”
Responder anticipadamente	“Esto es lo que deben hacer...” “Les sugiero que...”
Amenazar	“Si hacen vds eso...” “Si no hacen lo que les digo...”
Dar órdenes	“Deben vds...” “Habréis de...” “Tenéis que...”
Consolar/disculpar	“Todo irá bien...” “No sabían hacerlo de otra manera...”
Diagnosticar/Analizar	“Es que vds. están atravesando la etapa de...” “Vds hacen eso porque...”
Ser sarcástico o cínico	“Así que les salió mal...” “La vida es una comedia...”
Utilizar clichés y tópicos	“Pues bien...” “Vamos a ver...” “Está claro...” “O sea...”

Tabla 3: Obstáculos para la comunicación que los educadores deben evitar en sus interacciones con las familias (31).

nes útiles para nuestra labor. Una finalidad esencial en toda entrevista es obtener información del entorno familiar del niño/a. Nos resultará de interés conocer cómo transmite a su familia las experiencias que vive en la escuela, y contrastar los comportamientos que manifiesta en casa y en el centro. Como señala Lacasa (32), existen una serie de discontinuidades entre los escenarios familiares y escolares que pudiéramos concretar en:

- Cuando el niño o la niña se incorpora a la escuela pasa de vivir en un grupo reducido a formar parte de otro grupo mucho más amplio.

(31) Tomado de Turnbull, A. P. y Turnbull, H. R.: *Families, Professionals and Exceptionality A Special Partnership*, Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall, 1986, p. 150.

(32) Lacasa, P.: *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*, Madrid, Aprendizaje/Visor, 1997, p. 113.

- El hogar está marcado por la informalidad y la libertad, mientras que en la escuela el trabajo está sometido a unas reglas espacio-temporales más estructuradas.

- Mientras que en el hogar el medio fundamental de expresión es la lengua oral, en la escuela pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados, sobre todo, con la lectoescritura.

- Los entornos de aprendizaje difieren de forma importante, mientras que en casa los niños y las niñas aprenden de forma natural, movidos por una motivación intrínseca y una funcionalidad inmediata, en la escuela el aprendizaje es de tipo formal, deliberado, consciente, y no supone un contexto inmediato de uso.

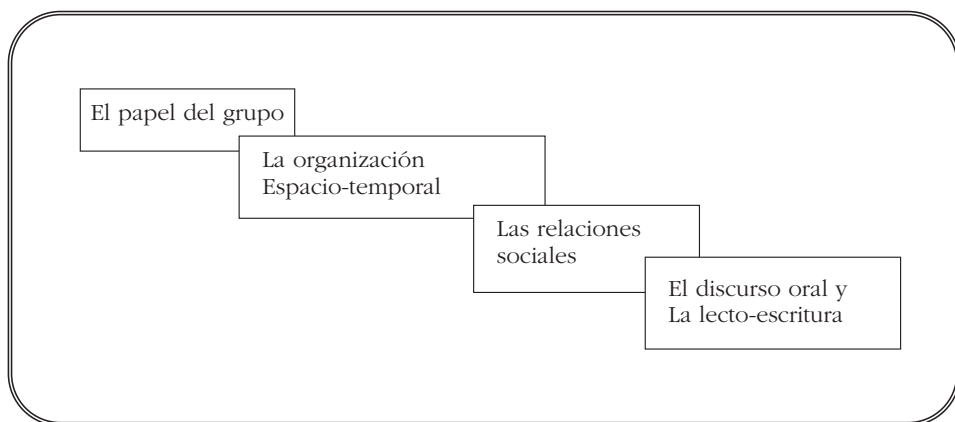


Figura 1. El hogar y la escuela ¿dos universos diferentes? (33).

Hemos de conocer conjuntamente los comportamientos diferentes y los motivos que los explican, evitando siempre cualquier atisbo de rivalidad o actitudes de juicio. También es importante que cuando descubramos algún dato de utilidad se lo hagamos saber explícitamente a la familia. Al margen de la indudable validez que, a menudo, tienen las ideas que pueden aportar los padres y las madres, el hecho de resaltarlas contribuye a la aparición de actitudes recíprocas, y en ello radica precisamente la colaboración que perseguimos. Unos padres que sienten cómo la escuela incorpora algunos recursos propios que ellos han desarrollado en la relación con sus hijos e hijas estarán en mejores condiciones de valorar los recursos que utilizamos en la escuela y de ser receptivos a nuestras indicaciones o sugerencias.

3. *Proporcionar información.* Debemos tener una idea precisa de la información que deseamos transmitir a los padres y a las madres, con independencia de que la propia dinámica de ésta pueda variar nuestros planes iniciales, centrándonos en aspectos relevantes que surjan durante su desarrollo. No obstante, hay un tipo de informaciones que, normalmente, tiene un gran interés para las familias y contribuyen a fomentar su colaboración con la escuela: la información, lo más clara y precisa po-

(33) Tomado de Lacasa, P.: o.c.

sible sobre las realizaciones y progresos de su hijo, por un lado, y sobre las tareas que pretendemos abordar a corto plazo por otro. El profesorado debemos proporcionar esa información concreta sin aplicar la jerga educativa especializada, empleando un lenguaje realista, directo y, ante todo, comprensible para nuestros interlocutores. Nuestro objetivo es que comprendan nuestro mensaje, no elaborar un discurso erudito sobre la materia que genere un clima de desconcierto e inseguridad por parte de los padres y de las madres. Emplear ejemplificaciones, dejarnos orientar en nuestras intervenciones por el tipo de preguntas que nos vayan formulando y enseñar trabajos del alumnado para mostrar el nivel de logro alcanzado, pueden ser conductas que nos ayuden a comunicarnos con los padres y con las madres.

4. *Resumen y seguimiento.* La entrevista ha de concluir con un breve resumen y una síntesis de las propuestas que hayan surgido. Las propuestas concretas que pueden derivarse de una entrevista deben ser asumidas claramente por ambas partes, ser realistas y constatables. Si las propuestas que nos habíamos planteado, antes de realizar la entrevista, no resultan ajustadas a las expectativas de la familia, será aconsejable que las reestructuremos, puesto que por loables que sean, las propuestas muy difíciles de alcanzar pueden resultar contraproducentes. El profesorado debe indicar las actividades de seguimiento que realizarán ambos para aplicarlas respectivamente. Es conveniente ofrecer una copia de las notas que hemos ido tomando durante la entrevista para que las familias tengan constancia por escrito de lo que se ha dicho y resuelto.

Como hemos tenido la oportunidad de comprobar, las entrevistas constan de tres momentos fundamentales: la planificación, el desarrollo y la reflexión. En esta última fase podemos abordar las siguientes cuestiones:

- Revisar mentalmente lo que ha pasado: la actitud que hemos apreciado en la familia, cómo nos hemos sentido nosotros/as, los puntos en que parecía existir una mayor sintonía, la causa de la disparidad de percepciones en los puntos donde hemos apreciado visiones más discordantes...

- Anotar las informaciones más relevantes que se han producido durante la entrevista y, especialmente, anotar con la mayor precisión posible los acuerdos adoptados, los cuales habrán de ser retomados en próximos encuentros.

- Tomar nota de los aspectos que nos han suscitado mayores dudas, para posteriormente discutirlos dentro del equipo. Igualmente debemos tomar nota de las preguntas o demandas de la familia que en el momento de la entrevista no hemos podido satisfacer, por no disponer de los medios o de una opinión fundamentada al respecto. Estas cuestiones serán abordadas en equipo con el fin de contrastar la opinión de distintos profesionales.

Los mensajes escritos

Aunque se puede lograr una óptima interacción entre el profesorado y las familias por medio de las entrevistas, éstas requieren un tiempo del que, a veces, no se dispone. Por ello es necesario mantener otros canales de comunicación alternativos que nos garanticen la relación con las familias.

Las *notas* de intercambio constituyen un recurso adecuado para facilitar la colaboración. Notas que pueden tener un formato preestablecido y que informan de acontecimientos significativos del día, o mensajes menos formalizados que hacen referencia a la actitud del niño/a respecto a las tareas escolares. Cuando existe un acuerdo previo entre los padres y el profesorado, las notas devienen en un instrumento valioso, ágil y sistemático para mantener una comunicación constante entre ambos agentes. Una modalidad muy actual de las notas de intercambio son las agendas escolares en las que existe una comunicación entre el profesorado y las familias sobre la evolución, deberes y actividades escolares de los discentes.

También forman parte de esta modalidad comunicativa los *informes y boletines de evaluación* que, trimestralmente, reciben las familias suministrando información sobre la evolución académica de su hijo/a.

Algunas otras formulaciones son las *tarjetas informativas* que proporcionan a los padres información sobre los deberes, las normas de convivencia y la conducta del niño/a en el aula. Los *contratos hogar-escuela* son documentos en donde se explicitan los logros alcanzados por cada niño/a durante la jornada y se establece un sistema de incentivos en casa, en función del comportamiento desarrollado en el aula. Finalmente las *hojas informativas* son documentos de una, dos o tres páginas que, si son adecuadamente utilizadas, pueden suplir la falta de asistencia a las reuniones de algunas familias, y en ellas se explica básicamente el currículum que se desarrolla en el aula, pudiendo incluirse algunos escritos y actividades realizadas por el alumnado (artículos, dibujos, fotografías...) y orientaciones para que las familias complementen los conocimientos que estamos desarrollando en el centro.

La comunicación telefónica

Se trata de un instrumento poco explotado en relación a sus posibilidades. Una conversación telefónica breve y agradable puede ser una excelente manera de mantener la comunicación con los padres y las madres del alumnado. Las llamadas telefónicas regulares centradas en los progresos del niño/a permiten a las familias compartir sus éxitos y reconocer las aportaciones de cada uno. Otra aplicación del teléfono consiste en la organización del llamado "árbol telefónico", mediante el cual el profesor/a llama sólo a dos o tres familias, cada una de las cuales llama a otras dos o tres, y así en adelante. Con el árbol telefónico las familias pueden intervenir activamente en la educación y conocerse entre sí.

Algunos autores hacen referencia al uso del *contestador* para grabar mensajes que se pueden utilizar para comunicar información sobre el colegio o las distintas aulas, para dar buenas noticias o sugerencias para trabajar en casa con el alumnado. La flexibilidad de los sistemas telefónicos actuales permite, a costes no elevados, poder disponer de un contestador automático por ciclos, por ejemplo. Los padres que lo deseen pueden recibir información concreta sobre la actividad que estamos desarrollando, como podemos comprobar en el ejemplo siguiente, tomado de Puigdemívol (34):

(34) Puigdemívol, I.: o.c., p. 294.

Buenas tardes. Hoy hemos salido por la mañana al parque a recoger hojarasca. Se lo han pasado muy bien. Al final ha llovido un poco y algunos niños han llegado algo mojados a la escuela. Un grupo encontró una paloma muerta y parece que les impresionó bastante. Hemos insistido en que observen las diferentes formas de las hojas, y el hecho de que caen, sobre todo, en esta época del año. Vamos a seguir trabajando palabras como “grande”, “pequeña”, “mayor que” y “menor que”. Estamos trabajando también en los números hasta el seis, cuentan el número de hojas que tienen y también cuentan sus puntas, para diferenciarlas. Por la tarde hemos confeccionado un mural que mañana estará expuesto en el vestíbulo de la escuela. Gracias por su interés.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

Existen diferentes modos y grados de establecer la participación de las familias en las escuelas. Nos hemos apoyado en la tipología de interacción entre ambas agencias educativas que nos presentan Kellaghan et al. (35), en la que toman como referencia dos indicadores importantes: el nivel de proximidad y el nivel de responsabilidad que manifiestan los padres y las madres respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as.

Próximas	Los padres y las madres participan en la enseñanza de la escuela colaborando con la educadora Las madres y los padres participan en actividades de aprendizaje en el hogar. Las tareas son similares a las que las niñas y los niños realizan en la escuela
Intermedias	Comunicación entre ambos entornos a través de los más variados caminos (notas, reuniones,...) Asistencia a la escuela en actividades no instruccionales Asistencia a talleres y seminarios para discutir la política de la escuela Relaciones con el profesorado a través de las estructuras que aporta la escuela
Distantes	Apoyos a la salud y bienestar de los niños y las niñas en general Aportaciones a la dirección de la escuela Asistencia a programas de educación para padres y madres Contactos con los recursos de la comunidad

Tabla 4: Estrategias y programas para establecer relaciones entre la escuela y la familia (36).

A continuación vamos abordando los distintos cauces de participación que podemos encontrar entre la familia y la escuela, deteniéndonos especialmente en la Escuela de Padres y de Madres.

(35) Cfr. Kellaghan, T.; Sloane, K.; Álvarez, B., y Bloom, B.S.: *The home environment and school learning. Promoting parental involvement in the education of children*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

(36) Tomado de Kellaghan, T.; Sloane, K.; Álvarez, B., y Bloom, B.S.: *The home environment and school learning. Promoting parental involvement in the education of children*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

Representación de las familias en los Consejos Escolares

Una de las premisas que condiciona la eficiente participación de los padres y de las madres en estos órganos colegiados es la adecuación de la dinámica interna de los mismos. Hemos de tener en cuenta que los aspectos técnicos y administrativos copan las sesiones de los consejos. Responden más a las necesidades del profesorado y, por ende, al centro y aunque afectan también a los padres y a las madres, hemos de explicarles los motivos y el alcance de las decisiones a tomar. Del mismo modo es interesante saber que los representantes de las familias en el consejo escolar deben mantener contactos periódicos con la AMPA para garantizar la fluidez de información entre ambos órganos.

La participación en el aula: reuniones, comisión y delegados de clase

Cuando hablamos de dificultades de participación global de los padres y madres en la escuela, a menudo olvidamos que en este ámbito la facilidad de implicarlos para que colaboren es mucho mayor (37). Explicar la dinámica de la clase, los objetivos que se pretenden con el grupo, cómo pueden colaborar con la labor de la escuela y con los maestros/as, invitarlos a entrar en la clase, a asistir a alguna sesión con el alumnado, etc son buenas estrategias que facilitan esta implicación.

Como queda recogido al principio de este trabajo, las *reuniones* entre las familias del alumnado que comparten una misma aula y el tutor/a quedan garantizadas a nivel legal, pero hay que dotar de significado y contenido estas oportunidades de intercambio colectivo para conseguir incrementar los niveles de comunicación y participación de las familias en la dinámica del aula y, como consecuencia, en la del centro. Podemos abordar cuestiones como los objetivos y contenidos que tenemos previsto trabajar a lo largo del curso, la metodología que vamos a emplear, el sistema de evaluación que vamos a seguir, los materiales que utilizaremos, las actividades complementarias que pueden realizar en sus hogares, diferentes propuestas para organizar su tiempo de ocio, clarificar algunos valores que trataremos de abordar desde la escuela y desde la casa...

Para el apoyo a las actividades de desarrollo del currículo se puede crear una *Comisión de aula* que estaría compuesta por el profesor/a tutor/a, el Delegado/a de alumnos/as y un Delegado de Padres y Madres. Su función es la de proporcionar los recursos necesarios para la realización de las actividades previstas en la programación curricular de ese grupo de alumnos/as. Las reuniones se celebrarán dentro del horario de obligada permanencia en el centro, y en las mismas el tutor/a dará a conocer las actividades previstas en la programación del período entrante y los apoyos necesarios para ponerla en práctica.

El *Delegado de Padres y de Madres* del aula será elegido en la primera reunión del curso que se celebre con el tutor/a del grupo de alumnos/as y se encargará de coordinar al grupo de padres y de madres, conocerlos y canalizar las aportaciones que éstos puedan brindar. Dentro de las colaboraciones que los padres y las

(37) Cfr. Aránega, S. y Domènech, J.: *La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas*, Barcelona, Graó, 2001.

madres del aula pueden prestar se encuentran: 1) Colaborar en el diseño, organización y desarrollo de visitas culturales; 2) Participar en el aula en el terreno de actividades curriculares que necesiten de la demostración de habilidades y/o aportación de experiencias personales y profesionales; 3) Facilitar el contacto con organismos, instituciones, asociaciones, entidades para la consecución de ayudas, subvenciones, visitas orientadoras, obtención de materiales complementarios etc.; y 4) Colaborar en la organización de actividades complementarias, lúdicas y culturales.

Las Asociaciones de Madres y de Padres

La asociación de padres y madres es una entidad que puede favorecer un clima de diálogo y consenso entre todos los sectores de la comunidad educativa. Una buena relación entre la asociación y el claustro de profesores, así como con el consejo escolar, facilita el desarrollo de la labor entre ambos y contribuye a crear un ambiente que posibilita un trabajo más positivo para todos/as. Las AMPAs colaboran muy estrechamente con los centros en la organización de actividades extraescolares y complementarias, así como en la celebración de fiestas populares, en la realización de jornadas de puertas abiertas, en la organización de conferencias... y constituyen un referente básico para propiciar la implicación de la comunidad educativa en la escuela y la apertura de ésta hacia el exterior (38).

PROPUESTAS DE FORMACIÓN PARA LAS FAMILIAS: LAS ESCUELAS DE MADRES Y PADRES

Algunos padres y madres están desorientados y dudan de cómo han de educar a sus hijos/as. Saben que no pueden repetir las prácticas que observaron en sus padres y madres, pero desconocen cuál es el sistema adecuado. Además las familias se sienten solas ante la difícil tarea de educar a sus hijos e hijas, y necesitan compartir los problemas con otras familias para intercambiar experiencias y, de este modo, adquirir confianza y seguridad en sus formas de actuar y educar. Las Escuelas de Padres y de Madres pueden contribuir a la solución de estos problemas, ya que su objetivo es mejorar las relaciones entre los progenitores y sus hijos/as creando un clima de respeto, estima y confianza en el que la educación sea posible.

Concepto

Las EMP (Escuelas de Madres y Padres) se conciben como un plan sistemático de formación para las familias en aspectos psicopedagógicos y ambientales, que se desarrolla a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo.

Es decir, se trata de una propuesta de formación coherente, que posee un ritmo regular y continuado en las reuniones y que mantiene un tipo de estructura cerrada en cuanto a la asistencia de sus participantes. O sea existe un compromiso de sus miembros para asistir a todas las reuniones previstas y no se admiten a personas nuevas en cada sesión.

(38) Cfr. Ibid.

No podemos confundir las EMP con ciclos más o menos continuados de charlas o de conferencias por parte de algún experto/a. Se trata, por el contrario, de una propuesta de autoformación de las familias a través de la reflexión sobre su propia experiencia y del diálogo con otras parejas. El lema es *“todos aprendemos de todos”*. En las primeras sesiones y, en ciertos ambientes desfavorecidos socio-culturalmente, es frecuente encontrar personas que no intervienen porque creen que no tienen nada que aportar, es labor del responsable de la EMP deconstruir estas concepciones erróneas desde las primeras sesiones de trabajo, ya que dichas creencias estereotipadas hacen referencia exclusivamente al nivel informativo (lo que Freire llama “educación bancaria” o de almacenamiento), y excluye todo el rico mundo de las experiencias y las actitudes, en el que todos/as tenemos mucho que aportar y que aprender.

Otra cuestión importante a dilucidar es la necesidad de la asistencia de la pareja, por ello se denominan Escuelas de Madres y Padres. Además de tratarse de los dos pilares sobre los que se sustenta y organiza la educación de los hijos/as, su vinculación es importante para ampliar la presencia masculina en este tipo de reuniones, con el fin de aportar el matiz diferencial desde la perspectiva del otro género, lo cual por un lado ayuda a enriquecer las propuestas planteadas, y por otra parte anima a que se incorporen más hombres a este tipo de reuniones.

Respecto al marco temporal aconsejable para el desarrollo de una EMP proponemos un ciclo de tres años, como una cuestión orientativa, manteniendo reuniones quincenales de una duración aproximada de dos horas y media. Entendemos que la reunión quincenal tiene la ventaja de ser un tiempo ni excesivamente cercano, ni demasiado distante. El grupo necesita tiempo para crecer como grupo y el ritmo quincenal, de desarrollar una reunión el mismo día de la semana, parece el más oportuno. Obviamente se trata de una cuestión aproximada, serán los responsables de cada organización los encargados de consensuar su horario concreto.

Los organizadores/as de las EMP

Existen diferentes orígenes y motivaciones para la creación de una EMP. Algunas han nacido al amparo de Asociaciones de Vecinos, otras de Movimientos Sociales (Sindicatos, Organizaciones no Gubernamentales, Ayuntamientos, Servicios de Asuntos Sociales...), y muchas de ellas por mediación de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as y por la colaboración de instituciones escolares. En esta última modalidad, aunque la iniciativa de formación ha de corresponder al Equipo Directivo, al Claustro de Profesores/as y/o a la AMPA, debemos evitar el peligro de caer en el reduccionismo trasnochado de centrarnos exclusivamente en aspectos escolares. Al celebrarse las reuniones en las dependencias colegiales, y al formar parte de ellas algunos profesores/as podemos caer inconscientemente en este tipo de parcialidad. Por ello resulta imprescindible negociar y clarificar, desde los primeros momentos, los objetivos que persigue la EMP.

Objetivos de la Escuela de Padres y Madres

Hay tres objetivos generales que nunca debieran faltar en una EMP:

- Servir de cauce de revisión y aprendizaje para los padres en los temas relacionados con la educación de sus hijos/as.
- Potenciar la comunicación sobre las situaciones que se viven en la familia, creando un ambiente de amistad.
- Aumentar la integración de los padres y de las madres en el colegio, ofreciéndoles campos concretos de actividad.

Los contenidos de la Escuela de Padres y Madres

Es necesario partir siempre de los intereses de las familias, sin embargo nos parece conveniente encuadrar cualquier tema en torno a determinados núcleos que le den coherencia y ayuden a trascender las inquietudes excesivamente concretas que pueden plantear algunos padres y madres. El hilo conductor de una óptima EMP gira en torno a los siguiente núcleos temáticos: *La persona y su desarrollo* (psicología evolutiva y diferencial); *Vivo en familia* (El ambiente del hogar, algunos campos de educación familiar); *El mundo de la escuela* (La escuela hoy, metodologías didácticas e innovaciones educativas, los estudios de los hijos/as, dificultades de aprendizaje, orientación escolar y profesional); *Las relaciones sociales* (Educación para el ocio, dinámica de grupos); *El contexto social* (Valores y contravalores de la sociedad actual, problemas sociales).

La metodología de la Escuela de Madres y Padres

La estructura metodológica debe responder en cada sesión a la siguiente estructura.

1) *Trabajo en gran grupo*, todos los participantes de la EMP pueden asistir a una conferencia, un montaje audiovisual, una mesa redonda, un debate... Suelen tener una duración aproximada de unos cuarenta y cinco minutos.

2) *Reunión en pequeño grupo*, en el que los participantes se reúnen en grupos de 10 a 15 personas cada uno, en salas diferentes. Cada grupo tiene asignado un monitor para ayudarles a profundizar y a aplicar lo que han visto u oído en el gran grupo. Se trata de traducir a situaciones cotidianas el tema sobre el que se reflexiona mediante distintas actividades: cumplimentar un cuestionario, realizar una representación, debatir el tema... Se trata de uno de los momentos más importantes de la EMP puesto que todos/as los miembros se convierten en participantes y profesores/as, cada cual desde su experiencia.

3) *Puesta en común*, en la que se reúnen nuevamente todos los grupos y se pone en común el fruto de la reflexión, las cuestiones, las conclusiones, etc, que se han alcanzado en el pequeño grupo.

4) *Entrega del documento-síntesis*. Si la sesión constituye por sí sola un tema, se entrega a cada participante un breve documento-síntesis, a fin de que pueda leerlo en casa. Se trata de un resumen del tema en un lenguaje adaptado a las familias.

Algunas ejemplificaciones de Escuelas de Madres y Padres

La Fundación ECCA desarrolla un amplio abanico de cursos de formación de adultos y, entre ellos, hay una escuela de madres y padres. Los cursos radiofónicos, diseñados por la Fundación, constan de tres ámbitos: radio ECCA, desde donde se imparten las clases, un material impreso que se envía a los participantes de los cursos y, finalmente, la acción tutorial de orientadores que pueden trabajar en los centros ECCA individualmente o en grupo (39).

El programa de enriquecimiento experiencial para madres y padres (40) se caracteriza por tener unos objetivos claros y precisos que se apoyan en el conocimiento obtenido por la psicología evolutiva. En concreto, adopta una posición constructivista y pretende el cambio en las prácticas educativas familiares mediante la explicitación de las "teorías implícitas" (41) de las familias y, consecuentemente, de la modificación de las cogniciones concretas y de la acción situada. Se organiza en torno a cuatro módulos: pautas de crianza, regulación de comportamientos y hábitos; resolución de conflictos, autoconcepto y autoestima, habilidades sociales; organización de actividades cotidianas; el niño y sus iguales y el papel de la familia. La evaluación del programa muestra que las familias que participan modifican su pensamiento "táctico" -el que está relacionado con el calendario evolutivo, las metas de la educación, etc-, pero no hay modificaciones importantes en el pensamiento "estratégico" -el que se relaciona con la forma de organizar las actividades para conseguir unas metas determinadas- y, de hecho, no aparecen diferencias cuando se comparan las actividades cotidianas de sus criaturas con las de un grupo control (42).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aránega, S. y Domènech, J.: *La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas*, Barcelona, Graó, 2001.

Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I.: *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Graó, 1998.

Batanaz Palomares, L.: *Proyecto Docente*, Universidad de Córdoba, 1997.

Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A.: *Diseñar la coherencia escolar*, Madrid, Morata, 2000.

(39) Cfr. Vila, I.: *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, Horsori, 1998.

(40) Cfr. Márquez, M.L.: *Programa de enriquecimiento experiencial para padres*, Tesis doctoral no publicada, Universidad de La Laguna, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1997.

(41) Cfr. Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (eds.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor, 1993.

(42) Vila, I.: o.c.

- Bolívar, A.: *¿Qué hemos aprendido de la segunda ola? No basta con reestructurar los centros, IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Tarragona, Actas del Congreso, 1996.
- Brofenbrenner, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Calvo, S., Serulnicoff, A. E. y Siede, I. A. (comp.): *Retratos de familia... en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Dabas, E.: *Redes sociales, familias y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- De Gregorio García, A.: *La participación de los padres en los centros educativos*, Bilbao, Deusto, 1990.
- Díez, J. J.: *Familia-escuela una relación vital*, Madrid, Narcea, 1982.
- Dowling, E. y Osborne, E.: *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Fernández Esquinas, M. y Pérez Yruela M.: *Las familias andaluzas ante la educación*, Sevilla, CEJA, 1999.
- Ferrés, J.: *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Madrid, Akal, 1994.
- García Rodríguez, M. L.: *La organización de la Escuela Infantil*, Madrid, Escuela Española, 1996.
- Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (comps.): *El Proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*, Madrid, Morata, 2000.
- Gimeno Sacristán, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata, 2000.
- Goleman, D.: *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1999.
- Heward William, L.: *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*, Madrid, Prentice Hall, 1998.
- Hunt, T.: *Desarrolla tu capacidad de aprender: La respuesta a los desafíos de la Era de la Información*, Barcelona, Urano, 1997.
- Kellaghan, T.: Sloane, K.; Álvarez, B., y Bloom, B.S.: *The home environment y school learning. Promoting parental involvement in the education of children*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- Lacasa, P.: *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*, Madrid, Aprendizaje/Visor, 1997.
- Llorent Bedmar, V.: *Familia y Educación. Un enfoque pluridisciplinar*, Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla, 1996.
- Márquez, M.L.: *Programa de enriquecimiento experiencial para padres*, Tesis doctoral no publicada, Universidad de La Laguna, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1997.

- Palacios, J.: *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Morata, 2000.
- Pérez Gómez, A.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.
- Puigdemívol, I.: *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Graó, 1998.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (eds.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor, 1993.
- Santos Guerra, M.A.: *El archipiélago estratégico. De la actividad aislada del aula al Proyecto Educativo del Centro*, en: Santos Guerra M. A.: *Entre bastidores. El lado oculto de la Organización Escolar*, Archidona, Aljibe, 1996.
- Santos Guerra, M.A.: *La escuela que aprende*, Madrid, Morata, 2000.
- Solé, I.: *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*, en Coll, C. y otros: *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.
- Turnbull, A. P. y Turnbull, H. R.: *Families, Professionals and Exceptionality A Special Partnership*, Englewood Cliffs, NJ.: Merrill/Prentice Hall, 1986.
- Vila, I.: *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, Horsori, 1998.
- Zabala, A.: *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó, 1995.