

Apuntes de Psicología
2009, Vol. 27, número 2-3, págs. 441-456.
ISSN 0213-3334

Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental,
Universidad de Cádiz, Universidad de Huelva y
Universidad de Sevilla

El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar

M^a Pilar BERZOSA GRANDE

Terapeuta Familiar. Centro Psicológico Intelecto. de Jerez de la Frontera (Cádiz)

Virginia CAGIGAL DE GREGORIO

Universidad Pontificia Comillas, Madrid

Ignacio FERNÁNDEZ-SANTOS ORTIZ

Terapeuta Familiar. Orientador del Colegio "San Agustín", Sevilla

Resumen

En el presente artículo se expone la importancia de trabajar la orientación familiar en el contexto escolar a través del modelo sistémico, como medida de prevención e intervención para la mejora de la conducta de los hijos. Desde esta perspectiva, se considera que aumenta la capacidad de coordinación entre familia y profesorado, así como la puesta en marcha de actuaciones tanto individuales, como colectivas. Es una tarea compleja, por lo que en este espacio se ha reflexionado sobre las dificultades principales, las cuales están relacionadas, tanto con la propia legislación educativa, aspectos formativos del profesorado, así como la realidad de la familia en la actualidad. A su vez, se exponen ideas acerca de las estrategias que facilitan esta labor, centrándonos en la entrevista, como herramienta fundamental, para terminar haciendo referencia a proyectos que han demostrado su validez en lo que se refiere al trabajo con familias en este contexto y que están vigentes en la actualidad.

Palabras clave: orientación familiar, contexto escolar, modelo sistémico, coordinación, dificultades, prevención, intervención.

Abstract

In this article it exposes the magnitude to work at Family Guidance at the school context through the systemic model, as a prevention and intervention to improve children's behaviour. From this perspective, considered to increase the capacity for coordination

Dirección de la primera autora: Centro Psicológico Intelecto. Urb. El Almendral, blq. 4, 3º A. 11407 Jerez de la Frontera, Cádiz. *Correo electrónico:* mpberzosa@centrointelecto.com.

Recibido: septiembre 2009. *Aceptado:* septiembre 2009.

between the family and teachers, and implementation of actions both individual and collective. It is a complex task, so in this space is reflected on the main difficulties, which are related, both with their own educational legislation, teacher training aspects and the reality of the family today. In turn, it express ideas about strategies that facilitate this work, focusing on the interview as a fundamental tool to conclude by referring to projects that have proved their worth in terms of working with families in this context and that are currently actually.

Key words: Family Guidance, School Context, System Model, Coordination, Troubles, Preventive, Intervention.

El mundo de la orientación familiar genera mucho interés en general. La familia siempre ha tenido un lugar relevante en el contexto de las ciencias educativas, pero tal y como expone Ríos González (2000) parece que no se le han ofertado verdaderos contenidos relacionados con herramientas y estrategias que le posibiliten cumplir con sus tareas y alcanzar con facilidad sus objetivos educativos. De ahí que en este artículo se pretenda reflexionar sobre la importancia de realizar planes organizativos que supongan un avance en el trabajo de los profesionales de la orientación familiar en el ámbito escolar basados en los cambios y necesidades de familia y escuela: los aspectos que dificultan esta labor, la importancia de una formación de base para posibilitar un cambio en la realidad práctica, así como una síntesis de cómo afrontar la intervención de la orientación familiar, aspectos todos ellos muy amplios y complejos que sólo se podrán esbozar en este espacio. Dicha complejidad está relacionada con el cambio de la sociedad, en la que la familia y la escuela, así como la relación entre ambas también sigue evolucionando, lo que favorece que los niños actúen como pivotes entre los dos sistemas (Dowling y Osborne, 1996). Esta evolución de la familia se produce por la variabilidad social en que se ve envuelta y que tiene que ver, entre otros factores, con el aumento de familias monoparentales (Pérez Días, 2001), el nú-

mero de familias nucleares reconstituidas (Vila, 1998), los movimientos migratorios, el cambio de valores, etc. Es por ello que se produce un aumento de las investigaciones y estudios para analizar qué hacer, cómo intervenir, cómo adaptarse a las exigencias de los nuevos tiempos del mundo occidental, lleno de pluralidad, diversidad, estrés y en cierta medida incertidumbre.

Cada vez acuden más familias que expresan su necesidad de acudir a consultas clínicas para abordar las situaciones que les preocupa, encontrándose un aumento en los recursos que se dedican para trabajar con ellas (Centros de Salud Mental, de Servicios Sociales, de Atención Familiar, etc.); así mismo, se intenta hacer planes desde los Ayuntamientos para prevenir dificultades de conducta de los hijos; se realiza formación específica con los Centros de Educación del Profesorado (CEPS) para que los tutores sepan abordar el trabajo con las familias, se organizan diferentes formatos para que las familias acudan a los colegios y puedan analizar, reflexionar y exponer diferentes maneras de llevar a cabo la educación de sus hijos, generalmente a través de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS); en definitiva, tal es su importancia a todos los niveles que en 1994 fue reconocida por las Naciones Unidas y por primera vez el Día Internacional de la Familia (Borobio, 1994) y en 2003, Kofi A. Annan, proclamaba que:

“Poner a las familias más cerca del centro del proceso de las políticas públicas demandará un gran compromiso político. Los temas de familia están en el corazón de la agenda social: cambios en las estructuras familiares, envejecimiento demográfico, el incremento de la migración, la pandemia del VIH/SIDA, y la globalización.”

Nadie dudaría, por tanto, de que el trabajo con la familia constituye en muchos casos un reto que tiene que enfocarse desde diferentes ángulos para dar respuesta a las demandas. De esta manera, a través de la terapia familiar se puede dirigir la intervención para trabajar graves trastornos psicológicos (anorexias, bulimias, depresión, ansiedad, Trastorno Obsesivo-Compulsivo (TOC) estrés, etc.), así como abordar problemas sociales de familias en riesgo, desde el contexto comunitario. Pero, cuando nos introducimos en el contexto escolar (en el que es importante salirse del formato clínico para pasar a un modelo de Orientación que tenga unos objetivos claros y definidos por sí mismo) los especialistas de este sector percibimos que esta diversidad de abordajes no fluye con la misma naturalidad como en la clínica o en el ámbito de la intervención social. Parece que el reto de trabajar con las familias es más grande cuando nos acercamos al contexto escolar, ya que el mundo educativo es un sistema complejo, del que forman parte muchas personas, con diferentes roles y status de poder: equipos directivos, tutores, profesorado, familias, alumnado, orientadores... Todos interactúan en el mismo contexto y tienen un poder importante. De tal manera, que hay un territorio explícito común, el colegio en sí mismo, dentro del cual están las aulas, los despachos, los departamentos, los espacios comunes, etc. Fuera de este contexto

se encuentra el soporte social (suprasistema). Pero a su vez, hay un territorio implícito, la frontera, la línea en la que se decide si se deja involucrarse al otro, la marca en la que cada uno pueda pensar o sentir que está. Nos estamos refiriendo a “los juegos de poder”, las alianzas y las estructuras jerárquicas, tan analizadas por los estudiosos del mundo de las relaciones (Prata, 1990; Minuchin, 1994; Kraus, 2001; Guerin, Fogarty, Fay y Kautto, 2002) y que nos hacen plantearnos aspectos muy importantes como ¿En qué aspectos dejan las familias entrar a los tutores? ¿Hasta dónde deja el profesorado en su conjunto que se involucren las familias?

Según estudios recientes, se concluye que familia y escuela pueden y deben, en pro del beneficio de sus hijos, alumnado del colegio, relacionarse para colaborar, para coordinarse y caminar juntos, haciendo lo que les corresponda según el rol que desempeñan (Berzosa, 2003). Estos análisis y conclusiones fueron expuestos por Mara Selvini (1996) y su equipo, quienes aportaron la visión sistémica sobre el conjunto de la escuela, perspectiva de la que nos hacemos eco cuando nos enfrentamos a estos retos. Desde entonces han pasado demasiados años y sorprende que aun hoy en día las barreras de las que se hablaba y la ejecución que se proponía, no lleguen a consolidarse en actuaciones generalizadas ¿Qué puede estar ocurriendo para que sea así?

Según nuestra experiencia práctica y la teoría que la sustenta, además de la propia complejidad que tiene el sistema escolar, podemos encontrar ciertos aspectos que dificultan el avance a la hora de llevar a cabo la intervención de colaboración con las familias en la escuela; entre ellos, cabe destacar la propia legislación educativa y el peso que da a la orientación individual y al trabajo con las familias en el contexto escolar; el reto de la formación al profesorado y la capacitación

de los profesores para lograr un contexto de colaboración con los padres; así como la propia actitud de muchas familias en lo referente a la forma de abordar la educación de sus hijos. Vamos a reflexionar sobre cada uno de estos aspectos, para finalmente abordar las cuestiones relacionadas con la intervención con las familias.

La orientación y el trabajo con las familias en la legislación educativa y en la realidad escolar

Pensamos que una de las principales dificultades en la colaboración familia-escuela, es la cuestión de la consideración que la ley educativa otorga a la figura del orientador escolar, así como los aspectos presupuestarios y de competencias que le adjudica. Esto va más allá de los propios centros escolares, pero lógicamente afecta directamente a sus posibilidades de intervención cuando es necesario.

Esta cuestión parece que es común a diferentes países pues, tal y como expone Christenson (2001), sería necesario que se ampliara la inversión en los planes de prevención e intervención, tanto como si de salud se tratara, pues trabajar en el contexto escolar requiere un tiempo y unos recursos específicos para un contexto que en sí mismo es bastante complejo.

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238 de 4/10/1990), crea la figura del orientador escolar, a la que pueden acceder psicólogos, pedagogos y psicopedagogos, si bien la especialidad de Orientación Educativa (anteriormente denominada de Psicología y Pedagogía) se completa con un abanico de licenciados con diferentes titulaciones, lo que conduce a diferencias teóricas sustanciales en su formación, todos ellos con la difícil tarea de afrontar temas tan

delicados como la prevención, reeducación, estimulación y tratamiento de las múltiples problemáticas que se dan en la escuela no sólo con el alumnado, sino, como hemos ido diciendo, con todos los miembros de la comunidad escolar.

Los orientadores disponen por ley de poco tiempo en relación con la ratio de alumnos que tienen, especialmente en los muchos centros escolares concertados en los que el puesto de orientador sólo está financiado a partir de la secundaria y a los que se les otorga cuatro horas a la semana si el colegio tiene sólo una línea, ocho si tuviera dos y así sucesivamente. En los centros públicos los orientadores sólo están presentes a partir de ESO, lo que dificulta la intervención primaria y la detección temprana de dificultades, pues los Equipos de Orientación Educativa (EOE) son externos a los centros y por tanto, tienen más dificultades para abordar todas las necesidades educativas, dedicándose, fundamentalmente a tareas de evaluación.

Frecuentemente el orientador de Educación Secundaria se encuentra con un profesorado formado por licenciados a quienes en alta proporción les falta formación apropiada para trabajar las necesidades de atención psicopedagógica que presentan tanto con el alumnado como con las familias.

Las investigaciones más recientes (Berzosa, 2003) ponen en evidencia que muchas familias pierden la motivación de acudir a la escuela para colaborar, interesarse o participar en las cuestiones que afectan a sus hijos, a medida que estos van creciendo. De esta forma, en Secundaria suele ser muy complicado establecer planes de trabajo con los padres. Las dificultades de seguimiento y coordinación de las programaciones suelen estar muy ligadas a las faltas de asistencia, bien por esta falta de motivación, por la dificultad de constancia por parte de las familias o por la

falta de compromiso de aquellas familias que puedan presentar más necesidades. La propia situación de la familia en la actualidad incluyendo los modelos educativos que ofertan a sus hijos, en muchos casos le aleja de los criterios que se tienen en la escuela, aumentando las diferencias entre ambos sistemas.

La propia ley educativa y la administración que se hace de los presupuestos hacen imposible la creación de una figura que pueda hacer una labor preventiva y de intervención de calidad a nivel en cuanto a la orientación familiar en el contexto escolar.

Posiblemente, podríamos reflexionar sobre más aspectos que nos dificultan nuestra labor, pero esta muestra es suficientemente relevante y no es objeto de este artículo anclarse en las dificultades *per se*, sino expresar el contenido proyectándolo hacia una manera de hacer, tanto en lo formativo como en la intervención, en especial para poder afrontar la prevención e intervención familiar en casos de conductas de riesgo (consumo de tóxicos, violencia, conductas sexuales de riesgo, absentismo escolar, fugas, etc.) (Rodríguez, Bárcenas y Gómez, 2008) que tanta preocupación despiertan en los profesionales del contexto psicosocial.

Ahora el debate no está en quién tiene que educar a los hijos. A nuestro entender esto está desfasado. La cuestión fundamental es la *coordinación* entre ambos sistemas (el familiar y el escolar) para poder ejercer la influencia en estos hijos de manera adecuada, que puedan completar su crecimiento con respeto y de forma operativa, para lograr que su proceso de aprendizaje y de maduración global sea lo más consistente posible.

Las complicaciones de una adecuada coordinación padres-profesores son en buena medida las responsables de que aún no se haya podido avanzar lo suficiente; es el terreno en el que falta un plan por perfeccionar. Nosotros

pensamos y por ello queremos reflexionar en este artículo, que hay que invertir en consolidar una figura en el contexto de la escuela que lleve a cabo la labor de orientación y coordine la relación de las familias con su centro escolar (Berzosa, 2007), con una formación teórica obligatoria en orientación familiar y conceptualizaciones sistémicas, desde la flexibilidad en la integración de otras metodologías y modelos igualmente validadas. Hay que invertir en esfuerzos económicos para que se puedan ver resultados a medio y largo plazo con los jóvenes que en la banda media poblacional, tiene riesgos conductuales cada vez mayores y para quienes la prevención es la mejor ayuda que puede ofrecérseles.

En definitiva, la orientación familiar en el contexto escolar, vista desde la perspectiva sistémica va más allá de trabajar sólo con los padres y madres (las llamadas “escuelas de padres”), sino que abarca a toda la población del centro, se centra en sus relaciones y coordina a la familia con el profesorado. Consideramos que es necesario mejorar la realidad de la orientación familiar en el terreno educativo para la mejora de los planes conductuales preventivos y las intervenciones que sean necesarias, con el beneficio que esto puede tener a nivel global.

El reto formativo

Situémonos en una circunstancia habitual que se produce en un centro educativo a comienzos de curso: la jefatura de estudios le asigna las funciones de tutor a un profesor por primera vez. Este profesor (con una conciencia de buena competencia en su área de conocimiento) se enfrenta a una tarea nueva. A lo largo del curso deberá coordinar las intervenciones del profesorado con los alumnos de su tutoría y habrá de trasladar gran parte de la acción del centro educativo

a las familias de sus alumnos y recabar la colaboración de éstas.

Esta tarea la abordan los profesores de ESO normalmente sin una preparación específica previa, pues los cursos de Aptitud Pedagógica no acometen esta faceta del desempeño tutorial. Los planes de formación no incorporan materias concretas de Orientación Familiar, con lo cual como hemos comentado en la introducción, las opciones en este sentido se obtienen, en general desde las formaciones al profesorado y/o cursos especialistas y ya hemos visto la complejidad por las que atraviesa la vida familiar hoy en día, por lo que, sin una base teórica ni estrategias específicas, es difícil dar respuesta a sus necesidades. Todas estas circunstancias están sobre la mesa cuando el tutor de un Centro tiene que enfrentarse a su labor con las familias (Berzosa, 2003).

En cuanto a la formación de los profesionales que van a ejercer la orientación escolar hoy en día (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos) nos encontramos que la licenciatura de psicología tiene una base teórica más extensa según los diferentes planes de estudios, al dedicar una buena parte de la formación a áreas generales, desde diferentes constructos teóricos de la conducta y las relaciones. En la especialidad de psicología educativa deben confluír estos conocimientos para que se consoliden en el contexto específico al que se dirigen. Ya Caplan (1993) decía que los psicólogos escolares estaban en una posición ideal para realizar una unión entre la familia y la escuela y así facilitar la comunicación padres-profesores y coordinar los esfuerzos generales y otros específicos. Más cercano en el tiempo es la referencia que se hace en el Proyecto de *Diseño de Plan de Estudios y Títulos de Grado de Psicología*, y que ya se está implantando en diferentes universida-

des, en el que se destaca entre otras ideas, que los conocimientos básicos más importantes para el perfil del psicólogo educativo están relacionados con los procesos y etapas del desarrollo normal y anormal, así como los métodos de evaluación, diagnóstico y tratamientos psicológicos; seguidos de las leyes básicas de los procesos psicológicos y los fundamentos biológicos de la conducta.

¿Dónde se puede encontrar en la actualidad el reto formativo?

El ámbito de la orientación educativa incluye la orientación familiar, así como la orientación de alumnado y profesorado. Desde el momento en que la familia forma parte esencial de la vida del alumnado, consideramos que es conveniente llevar los temas de la familia al terreno de los centros educativos, para asumir entre todos la compleja tarea de educar. Teniendo en cuenta los contenidos de la carrera de psicología según el diseño de *Plan de Estudios y Títulos de Grado de Psicología*, en la uno de los aspectos fundamentales a tratar por el psicólogo escolar es la prevención, expresando textualmente:

“Desde el enfoque preventivo se contemplan intervenciones tanto en asesoramiento a agentes educativos (educadores, padres, etc.) como en el desarrollo de programas específicos: educación para la salud, educación afectivo-sexual, prevención de las drogodependencias” (pág.94).

Así que el reto formativo se encuentra, a nuestro entender, en los siguientes aspectos críticos:

1. *En que los planes educativos en relación a la preparación de los orientadores esco-*

lares según el nuevo proceso de Bolonia, tengan más en cuenta las áreas de conocimiento relacionadas con la orientación familiar desde los diferentes ángulos necesarios, para que los profesionales a los que por ley les corresponda ejercer la orientación educativa en los centros escolares estén más preparados.

2. *En el aumento de competencia por parte del profesorado* para manejar las cuestiones relacionadas con la familia con más probabilidad de éxito. La próxima implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los estudios de Grado para Maestro de Educación Infantil y de Primaria (BOE, 2007), puede suponer un avance significativo en la importancia de la formación del personal docente en su competencia para abordar “lo familiar”. Así, en el Módulo de Formación Básica incluye, con el epígrafe “Sociedad, Familia y Escuela”, objetivos importantes para los futuros Maestros de Educación Infantil:

“Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana...” (págs. 53735-36).

Para Educación Primaria la propuesta es similar, haciendo referencia a los mismos aspectos, pero adaptados al ciclo familiar de entre 6-12 años.

Entendemos que el desarrollo consecuente de estos módulos será un importante

avance en la medida que se le dé un formato oficial y reglado a la formación y seguimiento en los aspectos relativos a la orientación familiar, tal y como venimos exponiendo.

Para los profesores que habrán de impartir su docencia en Secundaria y Bachillerato, su capacitación docente pasará por un Master. La formación en conocimientos sobre familia también esta presente de manera explícita en los contenidos básicos que deben cursar.

Consideramos que la consecución de estos dos puntos anteriores puede facilitar:

- a. Un acercamiento de la familia al centro educativo con actitud más colaboradora, aportando más apoyo al profesorado que el que se le otorga en la actualidad.
- b. Un aumento de la implicación de las familias en programas grupales de orientación familiar para que se puedan prevenir y afrontar conductas de más o menos riesgo.

Sería muy interesante que las administraciones educativas y los centros reconocieran la especificidad de las labores del psicólogo educativo en general, asignándole funciones y tareas que le permitan aprovecharlas en beneficio de los centros, los profesores, los alumnos y sus familias (Onrubia, 2009). Digamos que el objetivo es llevar a la práctica real lo que sociedad está demandando.

Esquema formativo que se propone

La figura 1 presenta el esquema formativo que proponemos llevar a cabo en la orientación familiar que supone, que el orientador ha de ser un agente de cambio y para ello ha de manejar conceptualizaciones de la *Teoría de la comunicación*, de la *Teoría de Juegos*, y de la *Teoría de los Sistemas*. A nuestro entender, el gran abanico teórico en el que

se sustenta el modelo sistémico, ofrece cada vez más posibilidades para los profesionales de la orientación familiar, pues más allá de ceñirse de manera rígida y estática, se presentan desde una postura evolucionista, abierta e integradora (Martorell, 1996; Ríos, 1998) al servicio del contexto en el que sea necesario intervenir. Suelen incluirse en los programas formativos de las federaciones de terapeutas familiares (FEAP Y FEATF).

Apostamos por un cambio que garantice que el orientador educativo pueda tener la base académica suficiente para abordar las problemáticas que la sociedad actual necesita, por lo que el aumento en la atención de la orientación familiar es imprescindible para la consecución de estos logros.

La intervención familiar sistémica en la escuela

Dada la importancia de trabajar con las familias en el contexto escolar, tal como acabamos de comentar, a continuación vamos a

ahondar en los aspectos más relevantes para poder llevar a cabo dicha colaboración. Los programas de orientación familiar que se llevan a cabo en la escuela pretenden garantizar y/o potenciar de manera adecuada el desarrollo de aprendizaje y el crecimiento personal-social del niño, así como construir las aptitudes, la comprensión, la confianza y el apoyo de los padres (Cataldo, 1991). Lobato (1999) considera que el papel del orientador en relación a la familia tiene que ir en la línea de atender a los padres de forma personal y atender a los padres colectivamente. Según nuestro punto de vista, la atención personal se realizaría por un lado través de las entrevistas familiares y por otro, en la atención colectiva, de las sesiones grupales, las cuales pueden establecerse unificando el contexto pedagógico (formativo, educativo) con el contexto de colaboración (Webster-Stratton y Herbert, 1995). Enfocar el trabajo desde el modelo sistémico, según Ladanburu (1994) representa un cambio fundamental porque posibilita comprender los procesos

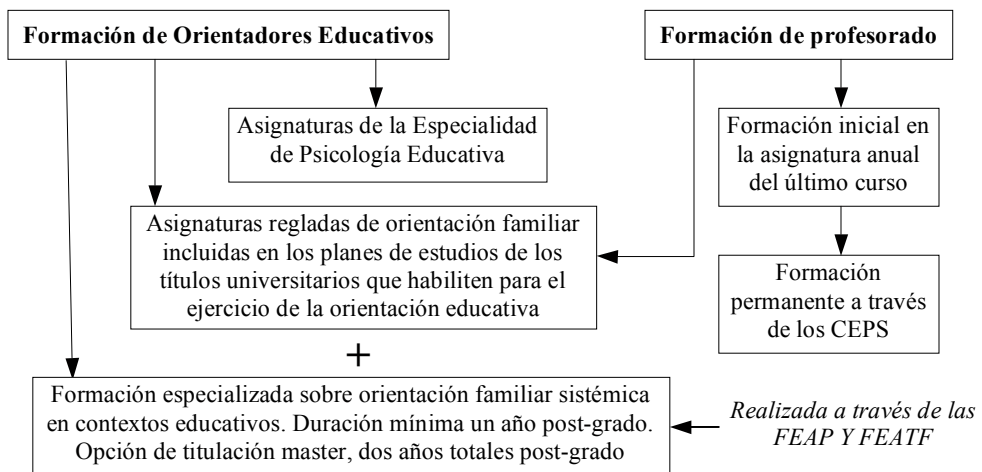


Figura 1. Formación de los orientadores y del profesorado acorde con las necesidades de atención a las familias.

educativos, el aprendizaje y los métodos de formación. En Berzosa (2007) se corrobora esta idea del cambio de toda la comunidad educativa, a través de un propio proyecto que se crea y se desarrolla durante seis años (Proyecto JUGAE, *Juntos Ganando en Eficacia*).

Tanto las intervenciones individuales como las colectivas con las familias son imprescindibles para la buena marcha de los objetivos que se tengan con el alumnado, por lo que consideramos que en el Proyecto Educativo de Centro se deberían explicitar y planificar estas actuaciones.

La entrevista familiar

Los elementos claves que conforman la técnica de la entrevista con familias son comunes, independientemente del contexto al que vaya dirigido (clínico, social o escolar). Consideramos que a este aspecto del trabajo con las familias en el terreno escolar -las entrevistas de tutoría- se le ha prestado hasta el momento una atención muy limitada y que se ha de seguir avanzando en la construcción de un *corpus científico* propio en las Ciencias de la Educación, tal y como hemos reseñado.

El profesorado (en especial los tutores) tiene contacto con los padres y madres de manera frecuente y ordinaria a través de las entrevistas, dedicando a esta actividad de entre 40 a 80 horas por curso. De hecho, la entrevista con los padres es la actividad de relación con el centro escolar a la que más importancia dan los padres (INCE, 1997). En estos encuentros no sólo se informa a los padres acerca del progreso académico de sus hijos, de los problemas de conducta que pudiera haber, sino que también en estas entrevistas se vierten expectativas acerca del alumno y de la familia, dentro de los procesos de comunicación y metacomunicación. El colegio puede así convertirse en referente de las

familias para ayudarles a modo de guía en la labor educativa (Cagigal, en prensa), pasando a formar parte de esa “tribu” que se necesita para educar a un niño (Barudy y Dantagnan, 2007) y ayudando además a los padres a recuperar la confianza en que de verdad pueden educar a sus hijos (Cagigal, 2005a).

La realización de esta tarea no es fácil. Ya hemos hablado de la falta de formación en estos temas y de la dificultad que a veces tiene la familia para dejar que el profesorado se involucre en el proceso educativo de sus hijos. A pesar de que el interés por los hijos es común, las diferencias entre los dos sistemas influyen en que esto se pueda lograr de forma eficaz (Cagigal, 2009); se trata fundamentalmente de diferencias en relación con la estructura jerárquica que colegio y familia tienen, lo que hace necesario el trabajo desde un contexto de colaboración sin el cual será difícil llegar a acuerdos (Webster-Stratton y Herbert, 1995). Además hay que considerar las diferencias en el nivel procesual de ambos sistemas (las reglas, las experiencias previas en la relación padres-profesores, la educación de la que parten, etc.). Y por último, no se puede olvidar el nivel emocional porque el plano y la implicación afectiva de padres y profesor o tutor en relación al niño o alumno es, necesaria y deseablemente, muy diferente, lo que introduce matices, creencias, expectativas distintas de cara a las entrevistas familia-escuela.

Estrategias para un uso eficaz de las entrevistas familiares

Si se necesita crear un contexto de colaboración para poder realizar entrevistas con los padres que resulten enriquecedoras y constructivas, podemos considerar los siguientes elementos claves (Webster-Stratton y Herbert, 1995):

- *Construir una relación de apoyo:* a los padres les resulta de gran ayuda percibir que en el centro escolar tienen una referencia y apoyo para sus inquietudes en relación con la conducta y el desarrollo de sus hijos. Es fundamental, por tanto, descartar los prejuicios y etiquetajes previos sobre las familias.
- *Devolver el poder a los padres:* se trata de algo complicado, ya que se ha de conjugar el dar guía y referencias sobre educación a los padres al tiempo que no se menoscaba su poder, sino que se potencia su capacidad educadora. Para conseguirlo resultará muy útil el entrenamiento del profesorado en habilidades de entrevista con padres que permitan manejar bien ambas cuestiones.
- *Aumentar las competencias parentales:* ya venimos comentando que el centro escolar puede ser un ámbito muy natural para la familia en el que poder adquirir información y conocimientos precisos sobre educación. Muchos colegios así lo entienden y vienen desarrollando desde hace muchos años distintos programas de formación a padres, entre los que destacan conferencias y escuelas de padres.
- *Interpretar los acontecimientos:* cuando el centro escolar se convierte en referente para la familia, ésta espera que los profesionales le ayuden a entender lo que sucede. Para ello, la preparación y formación de tutores y orientadores resulta fundamental, sin ella esta tarea no pasaría de ser un intento de buena voluntad.
- *Liderar y desafiar:* una buena preparación permite a los profesionales liderar el diálogo y la coordinación con las familias, incluso con aquellas que parecen “más difíciles”, proponiendo retos en busca de un proyecto común (Brullet, 2004).

Las estrategias que favorecen llegar a los objetivos que el profesorado se proponga con las familias están basadas en:

1. *Que el profesorado disponga de un formato de entrevista estructurado* para trabajar a nivel individual con las familias, que puede ser concreto según la etapa y/o flexible en parte según las circunstancias por las que se hace la sesión de entrevista. No es lo mismo si es el primer encuentro de curso o si ya se tiene un objetivo con el alumno y su familia y hay que establecer un programa y/o seguimiento; existen algunas propuestas concretas que pueden resultar de gran utilidad (López Larrosa, en prensa).
2. *El uso del genograma* con las adaptaciones oportunas para adaptar esta técnica de la clínica al contexto educativo, ya que la investigación pone de manifiesto que los datos obtenidos ofrecen una información válida para el profesorado y ayudan a formular hipótesis junto con la familia en ese contexto de colaboración al que se hacía referencia arriba (Berzosa, 2003). La sencillez y rapidez de la técnica es un factor más a tener en cuenta para su uso. Incorporarla a la primera entrevista puede ser muy útil. El genograma aporta beneficios en la coordinación del equipo docente, en el trabajo de grupo con las familias y en el estudio de casos individuales que requieran una atención específica.
3. *El entrenamiento en habilidades de comunicación*, en el que se tenga en cuenta la forma de comunicarse, los tipos de mensajes que se utilizan y el nivel de comunicación que es necesario o apropiado tener en esa entrevista concreta tutor-familia, bien sea con los padres o con estos y el hijo en cuestión (Ríos, 1984).
4. El uso correcto del ambiente en el que

se va a producir la entrevista. El espacio contribuye a la definición del contexto, por lo que es importante tenerlo en cuenta.

5. *La supervisión de casos por parte del equipo docente* en relación con los resultados que se van obteniendo de las entrevistas familiares. Si además se contempla dentro del plan de centro estrategias de reciclaje dirigidas al aumento de habilidades a través de diferentes dinámicas de grupo, se consolidarán las actuaciones en este sentido (Dowling y Osborne, 1996).

Las entrevistas familiares constituyen una estrategia fundamental para la elaboración de las hipótesis acerca de los casos objeto de estudio; manejar la información de manera sistemática y estructurada es de gran ayuda para los progresos que se necesiten y para el trabajo de equipo. En todo el proceso, el orientador tiene un papel muy relevante, como hemos expuesto en el apartado anterior, pero el resultado será lo más positivo posible en función de la coordinación que se logre desarrollar en todo el sistema escolar.

Intervenciones familiares grupales

Las actuaciones de orientación familiar en el contexto escolar tienen que compaginar aspectos formativos con actuaciones relacionadas con el asesoramiento. Tal y como Fernández Santos (2007) expone en su informe a propósito del trabajo directo con grupos de padres y madres, esta labor tiene grandes ventajas, pues los padres valoran el hecho de que se vaya supervisando en grupo la puesta en práctica de actitudes y respuestas ante situación más o menos conflictivas. Ellos mismos manifiestan que tiene un efecto reconfortante y solidario, al eliminarse el factor de soledad y aislamiento que se tendría

si no fuera por el apoyo y la expresión de las vivencias de los otros.

Las clásicas escuelas de padres deben ir más allá del contexto pedagógico (Selvini, 1996) transformándolas en sesiones de orientación familiar, que ya no sólo se ciñen a que un padre o una madre (o ambos) acudan a aprender algo, sino que permitan analizar, reflexionar y buscar la manera de que se vayan propiciando cambios en la dirección de las necesidades familiares. El matiz es claramente diferente y supone, según Berzosa (2003) un aval para que haya más movilización a la hora de iniciar cambios.

Además se van creando programas específicos que atienden a las familias, como el que vamos a exponer en el último apartado de este artículo. En todas las iniciativas, ha de quedar como idea fundamental que los programas sean lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las realidades de la población a la que vayan dirigidos. Así, el orientador tiene que manejarse relacionalmente desde diferentes ángulos (horizontal y vertical) para poder fluir entre el contexto pedagógico y el de colaboración. Hacerlo de esta manera provoca que las familias ganen confianza, no sólo porque les será más fácil ver los cambios en ellos mismos, sino por los que pueda observar en el profesorado (Berzosa, 2007)

Las intervenciones grupales con familias han de estructurarse en función a los objetivos que el centro escolar estime necesario para determinados cursos. En función del tipo de población escolar así se elaborará el programa de trabajo, que puede realizarse por ciclos, etapas o para todo el centro escolar. Sí nos parece necesario es que se incluya el trabajo grupal con las familias en todas las etapas educativas para poder aumentar la probabilidad de realizar programas preventivos eficaces, que más adelante puedan favorecer las intervenciones en la adolescencia.

La evolución de la sociedad conlleva cambios en la manera trabajar. Tenemos que avanzar junto a las familias y sus demandas. De otra manera, será difícil llegar a ellas. Es un tema que requiere atención urgente y a la que cada vez más investigadores le dedican muchos esfuerzos.

Propuestas creativas para ayudar a las familias: un Centro de Atención Familiar dentro del centro escolar (CAF)

En la intervención escolar, hay casos de gravedad que implican que las familias tengan que ser atendidas de manera multidisciplinar. Para estas ocasiones, existen actuaciones alternativas a las derivaciones habituales, tales como “llevar la clínica a la escuela” (Dowling y Osborne, 1996), creando Centros de Atención a la Familia¹ vinculados al centro escolar, que han mostrado su utilidad y buenos resultados tanto para las familias como para el colegio (Arias, en prensa).

Però para que un servicio CAF ofrezca todo su potencial sin crear dificultades en

el sistema escolar, ha de cumplir ciertos requisitos:

- *Coordinación con el Departamento de Orientación (DO)*: se trata de crear un servicio para el centro escolar, que además ofrece formación y apoyo a los tutores en el trabajo con los alumnos y las familias, así como un servicio de formación y práctica de mediación escolar. Es por ello que resulta imprescindible una perfecta coordinación con el DO. A diferencia de otras propuestas (Dowling y Osborne, 1996), nosotros consideramos que el acceso de las familias debe realizarse a través de los orientadores, bien sea a propuesta de algún tutor, de algún profesor, por petición de algún padre o madre de alumno, así como por iniciativa de los propios profesionales del DO, que filtran la demanda e impiden que se dupliquen actuaciones o que el CAF asuma tareas que son propias del DO. Una vez llega la demanda al CAF, el coordinador del mismo y todo el equipo de profesionales evalúan la demanda y se determina el tipo de atención más adecuado para el caso, para lo que se han de considerar diversos criterios (Dávalos, Miranzo y Cagigal, en prensa).
- *Aceptación y el apoyo explícito de la dirección del colegio* (Selvini et al., 1993), dado que implica a diferentes miembros de la comunidad educativa y necesita ser percibido como un beneficio para todos.
- *Trabajo en equipo*: todos los profesionales del CAF deben estar dispuestos a trabajar en “coasesoramiento” y coterapia; además, se deben mantener reuniones de coordinación entre ellos, a través de las cuales se trabaja en formato de sesión clínica para los casos que presentan mayor

1. El *Centro de Atención a la Familia (CAF) Padre Piquer* es una iniciativa del Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, subvencionado por Obra Social de Caja Madrid. Es un servicio en el Centro de Formación Padre Piquer, un Colegio situado en el barrio de la Ventilla, de Madrid, y se trata de un centro piloto en la puesta en marcha de diversas iniciativas de atención a la diversidad. El colegio cuenta con un elevado número de alumnos inmigrantes (25% actualmente) así como un porcentaje alto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. El CAF funciona desde el año 2000, desarrollando intervenciones de asesoramiento individual y familiar, terapia individual y familiar, mediación familiar y escolar, así como coordinación y formación a los tutores. El modelo organizativo y de intervención del CAF de Piquer ha sido referencia en la creación de los actuales CAFs del Ayuntamiento de Madrid (Núñez, en prensa), así como para diversos CAFs que se están creando en distintos centros escolares a lo largo de nuestra geografía.

- dificultad al tiempo que se va desarrollando una línea común en la intervención.
- *Dar espacio y tiempo al servicio*: un CAF de estas características no necesita un gran despliegue de medios, pero sí hay ciertos elementos que son fundamentales: resulta más conveniente contar con dos salas separadas por un espejo unidireccional, lo que permitirá la supervisión y el trabajo en equipo por parte de los terapeutas; además es muy útil contar con un sistema de grabación en video ya que, con el consentimiento imprescindible de la familia, se optimiza la intervención y la preparación de las diferentes sesiones. El mobiliario puede ser sencillo, para que se puedan llevar a cabo técnicas activas de evaluación e intervención, tales como esculturas familiares, por ejemplo. Por último, es necesario un espacio de almacenamiento de los materiales, especialmente de los videos e informes, bajo llave y con la seguridad imprescindible que garantice la confidencialidad.
 - *Formación al profesorado*: ya hemos expresado anteriormente la importancia de éste aspecto; si los profesores pueden recibir orientación sobre las situaciones difíciles de manejar en relación con las experiencias de sus alumnos, sobre el desarrollo evolutivo de sus alumnos o sobre el ciclo de vida familiar y sus crisis, se produce una intervención en red, puesto que aquello que el profesor desarrolla le permitirá una actuación más eficaz y completa no sólo con el caso particular, sino generalizable a otras muchas situaciones a lo largo de su vida profesional.
 - *Coordinación con el claustro de profesores*: para que el CAF funcione como un servicio para el colegio, es imprescindible coordinarse con los profesores y tutores, escuchar sus demandas y comunicar las

líneas prioritarias del CAF para cada año académico. La satisfacción del profesorado con el CAF es muy importante para que este servicio tenga sentido dentro del centro escolar (Dowling y Osborne, 1996).

Al crear un servicio de esta naturaleza, por otra parte, se plantean posibles dificultades que hay que abordar con claridad de criterio y con herramientas prácticas desde el primer momento. Entre ellas, las más relevantes son:

- a. *El manejo de la confidencialidad*: un CAF en un centro escolar tiene sentido siempre que sea un vehículo de búsqueda de acciones comunes entre la familia y el sistema escolar a la hora de resolver posibles dificultades del hijo-alumno. Pero, por un lado, la terapia requiere de la más escrupulosa confidencialidad, y por otro el tutor y el profesorado han de estar informados de unos mínimos que permitan dicha coordinación. No es sencillo vertebrar estos elementos, sin embargo, pueden crearse ciertos protocolos, que la familia conoce, para que los profesionales del CAF puedan compartir con el profesorado los elementos básicos encaminados a la actuación conjunta y en la misma dirección. La experiencia de varios años de funcionamiento de este servicio permite asegurar que se puede garantizar la confidencialidad al tiempo que familia y colegio se benefician de la actuación coordinada (Cagigal, 2005b).
- b. *El tiempo de sesiones y la duración de la intervención*: el actual encuadre legal no permite que aquello que se trabaja con las familias desde el colegio tenga el tiempo y, sobre todo, el seguimiento que cualquier pequeño cambio requiere. Si un profesor propone a los padres que

actúen de determinada forma para ayudar a mejorar a su hijo coordinándose con el aula, y no vuelven a encontrarse hasta la siguiente tutoría trimestral, es muy probable que los cambios que se iniciaran se hayan perdido cuando vuelven a encontrarse, con la consiguiente experiencia de fracaso tanto para el profesor como para los padres. Por ello, al crear un servicio específico que puede aunar esfuerzos de familia y colegio, con el seguimiento y el tiempo de sesiones necesarios, se favorecen experiencias de éxito encaminadas a lograr ciertos cambios en el alumno así como en los sistemas de referencia.

- c. *La posible estigmatización*: al ser atendidos en el centro escolar con una intervención que puede ser de prevención secundaria o terciaria, debe considerarse cuidadosamente que la familia no quede estigmatizada a los ojos de la comunidad educativa por el hecho de “tener que recibir ayuda”; este es un riesgo que se elimina si el centro escolar tiene una cultura suficientemente explícita, clara y eficaz de atención a la diversidad, donde se entiende que toda persona puede ser susceptible de recibir una atención más específica en determinados momentos de su ciclo evolutivo, sin que eso signifique que “está mal” o que “es mala”.
- d. *Distintos contextos de intervención*: por último, se ha de cuidar la diferenciación en los planos de actuación, clarificando a través del espacio, de los tiempos de atención, etc. cuándo el contexto es educativo y cuándo es terapéutico-asistencial.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos querido ilustrar los aspectos más significativos de la complejidad de la tarea educativa y las impor-

tantes aportaciones que el modelo sistémico puede ofrecer a la relación entre la familia y el centro escolar.

La tarea de educar une a padres y profesores en sus objetivos y en sus metas, pero cada uno de ellos la aborda y se acerca al hijo o alumno desde una perspectiva muy diferente, lo que, tal como hemos comentado, habitualmente hace difícil el trabajo conjunto.

Sin embargo, son muchos los beneficios de ese trabajo de colaboración entre los padres y los profesores. Para que esto sea posible, los profesores tutores tienen que tener oportunidad de formarse en técnicas de entrevista con los padres, ya que ésta es una actividad que siempre han de llevar a cabo. Así mismo, es muy importante que los orientadores tengan también una formación específica para llevar a cabo ese diálogo con las familias y para poner en marcha propuestas formativas para padres que les ayuden con verdadera eficacia a educar a sus hijos.

Sería igualmente deseable que la legislación educativa contemple la relación familia-escuela de forma más explícita, favoreciendo la emergencia de figuras responsables de la actuación con las familias dentro de cada centro escolar. La posibilidad de crear centros específicos de atención, orientación e intervención familiar en el colegio es también una alternativa creativa que puede ayudar a muchas familias en la prevención de conductas de riesgo de sus hijos y a salir de situaciones difíciles cuando ya están ante la problemática que sea.

Confiamos, en definitiva, en el gran potencial que tiene la orientación familiar dentro de la orientación educativa, como promotora de actos de colaboración entre la familia y la escuela y, para que ello sea posible, será necesario seguir avanzando en la formación, la dotación de personal y

la creación de los servicios necesarios que faciliten el beneficio de la educación global de los niños.

Referencias

- Anan, K. (2003). Mensaje del Secretario General de Naciones Unidas en ocasión del Día Internacional de la Familia (15 de mayo, 2003). Disponible en: <http://www.un.org/spanish/conferences/dias/familias/>.
- Arias Rodríguez, P. (en prensa). Los beneficios de la intervención con las familias en el funcionamiento del centro escolar. En V. Cagigal (Coord.), *La orientación familiar en el ámbito escolar*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2007). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Berzosa, M.P. (2003). *Un estudio de casos sobre el uso de la metodología sistémica en el contexto escolar. El Proyecto JUGAE (Juntos Ganando en Eficacia)*. Cádiz: UCA.
- Berzosa, M.P. (2007). *Un modelo de intervención sistémica en la escuela. El Proyecto JUGAE (Juntos Ganando en Eficacia)*. Madrid: CCS.
- Borobio, D. (1994). *Familia en un mundo cambiante (Actas del Congreso Internacional sobre la Familia, 16-18 de Marzo)*. Salamanca: Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia.
- Brullet, C. (2004). La escuela y las transformaciones de la familia. En D. Cabrera, J. Funes y C. Brullet, *Alumnado, familias y sistema educativo* (págs. 65-125). Barcelona: Octaedro.
- Cagigal, V. (2005a). *Construyendo puentes. Claves para la relación familia-colegio ante problemas de conducta*. Madrid: PPC.
- Cagigal, V. (2005b). 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* (págs. 316-333). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Cagigal, V. (en prensa). El pensamiento sistémico en el ámbito escolar. En V. Cagigal (Coord.), *La orientación familiar en el ámbito escolar*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Caplan, G. y Caplan, R.B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco: Josey-Bass.
- Cataldo, Ch.Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres (conceptos y contenidos para el diseño de programas de la formación de padres)*. Madrid: Visor-Aprendizaje.
- Christenson, S.L. y Shreridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. Nueva York: Guilford Press.
- Dávalos, G., Miranzo, S. y Cagigal, V. (en prensa). Orientación, terapia y mediación familiar: delimitar fronteras, una difícil tarea. En V. Cagigal (Coord.), *La orientación familiar en el ámbito escolar*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Dowling, E. y Osborne, E. (Comps.) (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Santos Ortiz, I. (2007). *El trabajo con grupos de padres y madres*. Informe realizado para los ETF (Equipos de Tratamiento Familiar) dentro del Programa Formativo Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.

- Guerin, P., Fogarty, T., Fay, L. y Kautto, J. G. (2002). *Triángulos relacionales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- INCE, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo*. 1999. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Kraus, M. (2001). *La teoría de los juegos y el origen de las instituciones*. Disponible en: www.monografias.com/trabajos/teorju/teorju.html
- Landaburu, I. (1994). La formación sistémica en el contexto educativo. *Actas XV Jornadas Nacionales de Terapia Familiar* (págs.41-51). Vitoria: FEATF.
- Lobato Cantos, A. (1999). El Departamento de Orientación. Análisis de funcionamiento y propuestas de actuación desde la práctica diaria. *Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. Jaén.
- López Larrosa, S. (en prensa). *La conexión entre la familia y la escuela en la práctica: Guía para profesionales*. Madrid: CCS.
- Martorell, J.L. (1996). 30 años de integración en psicoterapias: la familia de las terapias y la terapia de familia. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 31,9-14.
- Minuchin, S. (1994). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez Partido, J.P. (en prensa). 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. En V. Cagigal (Coord.), *La orientación familiar en el ámbito escolar*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Ochoa de Alda, I. (1995). *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Barcelona: Herder.
- Onrubia Goñi, J. (2009). La intervención psicoeducativa en los centros escolares: algunos retos de futuro. *Apuntes de Psicología*, 27 (1), 113-120.
- Pérez-Díaz, V. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Prata, G. (1990). *Un arpón sistémico para juegos familiares (Intervenciones preventivas en terapia)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ríos González, J.A. (1984). *Orientación y terapia familiar (Enfoque sistémico teórico-práctico)*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Ríos González, J.A. (1998). Perspectiva para la integración de los modelos en Terapia Familiar Sistémica. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 38, 135-145.
- Ríos González, J.A. y alumnos de asignatura de Orientación Familiar (2000). Familia y ciencias de la educación. El despegue de la familia más allá de la pedagogía. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 43, 2-28.
- Rodríguez Carrión, J., Bárcenas, G. y Gómez, S. (2008). *Comportamientos de riesgo (violencia, consumo de alcohol y drogas y conductas sexuales) en estudiantes de E.S.O. de Andalucía. Resultados preliminares*. Málaga: Grupo Editorial 33.
- Selvini, M., Cirillo, S., D'Etterre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Martiro, C. y Mazzuceli, F. (1993). *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Selvini Palazzoli, M. (1996). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- Vila, I. (1998). Familia, Escuela y Comunidad. *Cuadernos de Educación*, n.º 26. Barcelona: Instituto Ciencias del Hombre.
- Webster-Stratton, C. y Herbert, M. (1995). *Troubled families-problem children. Workingwithparents: A collaborative process*. Nueva York: John Wiley and Sons.