

**LA INTERVENCIÓN CON FAMILIAS EN
EL ÁMBITO EDUCATIVO:
PERSPECTIVA SISTÉMICA**

ALUMNA: BLANCA SANCHO SAHAGÚN

DNI: 12.757.209-Y

TRABAJO FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

TUTORA: ANA ISABEL ESTÉVEZ CARPIO

CURSO 2011/2012

INDICE:

1-. RESUMEN	1
2-. PALABRAS CLAVE	2
3-. OBJETIVOS DEL TFG	2
4-. JUSTIFICACIÓN	3
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	3
RELEVANCIA DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	4
5-. ANTECEDENTES	5
ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INTERVENCIÓN SISTÉMICA.....	5
a) TEORÍA GENERAL DE LOS SISTEMAS	6
b) TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA	7
c) LA CIBERNÉTICA	8
6-. ESCUELA Y FAMILIA: SISTEMAS ABIERTOS	9
d) COMPLEJIDAD ORGANIZADA	9
e) TOTALIDAD	9
f) EQUIFINALIDAD	9
g) EQUIPOTENCIALIDAD	10
h) ENTROPÍA NEGATIVA	10
i) CIRCULARIDAD	10
7-. VARIABLES QUE DETERMINAN LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS	10
DIMENSIÓN PERSONAL Y FAMILIAR	11
a) CONDICIONES PERSONALES Y DE SALUD	11
b) RELACIONES ENTRE LOS DIFERENTES MIEMBROS DE LA UNIDAD FAMILIAR	11

c) CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS	12
d) CONDICIONES DE LA VIVIENDA Y HABITABILIDAD	12
e) ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DOMÉSTICA	12
f) IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS/AS	13
DIMENSIÓN ESCOLAR, RELACIONAL Y COMUNITARIA	13
g) EXISTENCIA DE UN CLIMA SOCIOESCOLAR POSITIVO	13
h) CONTEXTO ESCOLAR NO SEGREGADO	14
i) CONTEXTO REFERENCIAL DE LOS MENORES	14
j) ASOCIACIONISMO Y PROMOCIÓN ESCOLAR	14
k) ACCESO A RECURSOS SOCIOEDUCATIVOS	15
8-. OTRAS VARIABLES SISTÉMICAS QUE PUEDEN CONDICIONAR LA RESPUESTA FAMILIAR EN LA ESCUELA: Confrontación de enfoques	16
9-. ANTECEDENTES DE LA INTERVENCIÓN CON FAMILIAS EN EDUCACIÓN.....	21
10-. ADAPTACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR A LA REALIDAD SOCIAL	24
11-. ASPECTOS QUE FAVORECEN Y DIFICULTAN LA INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA	25
12-. APLICACIÓN DEL MODELO SISTÉMICO AL PERFIL DEL PTSC	29
13-. APLICACIONES PRÁCTICAS.....	34
a) ATENCIÓN DIRECTA AL ALUMNADO	35
b) ATENCIÓN AL GRUPO FAMILIAR	37
c) ENTORNO SOCIAL Y COMUNITARIO	39
14-. CONCLUSIONES	40
15-. LISTA DE REFERENCIAS	41

1.- RESUMEN:

El Trabajo de Fin de Grado que se va a desarrollar a continuación, pretende contribuir a reflexionar sobre mi práctica profesional, aportando al enfoque teórico recogido en la bibliografía, los aspectos relacionados con las actuaciones e intervenciones realizadas en un Instituto de Educación Secundaria.

La primera parte del trabajo tiene como propuesta un ejercicio de acercamiento al modelo sistémico a través de la revisión de cada uno de sus aspectos teóricos.

En él se desarrollan algunas de las ideas fundamentales del enfoque, a través de una revisión teórica del mismo, relacionándolo con la justificación del tema y los objetivos propuestos, así como con las situaciones aplicables al centro educativo y al sistema en su conjunto, comparables a las de sus axiomas, y principios básicos.

El trabajo comienza haciendo referencia al eje biopsicosocial como vertebrador de la fundamentación teórica y de la elección del modelo sistémico como referente de la intervención familiar.

Seguidamente, analizaré brevemente la Teoría de los Sistemas, la Teoría de la Comunicación y La Cibernética, como teorías precursoras del movimiento, para posteriormente analizar algunas de sus características y propiedades fundamentales, aplicadas al campo educativo como sistema abierto.

Este trabajo aborda el tema de la intervención familiar situándola desde un enfoque que relaciona a la infancia con sus dos contextos inmediatos, la familia y la escuela.

Por ello, pretendo hacer un análisis de cada una de las variables que pueden influir en la intervención con el alumnado y sus familias, contrastando los enfoques anteriores mucho más lineales y comparándolos con una actuación circular realmente sistémica.

Asimismo, me ha parecido importante resaltar otro tipo de variables que condicionan la respuesta, ofreciendo un contraste menos expositivo y más dialógico en el que basarme, para poder sacar conclusiones acerca del origen de algunos de los fenómenos que encontramos en los centros educativos, haciendo especial referencia a las relaciones doble-vinculantes.

Para finalizar esta primera parte, comentaré brevemente los antecedentes de la intervención familiar en la Educación de los últimos años y que han ido evolucionando a medida que se han ido instaurando las primeras conquistas sociales. La segunda parte, se centra en la revisión práctica de las funciones del/la Educador/a Social dentro de la

figura del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad, en adelante (PTSC), partiendo de la Escuela y la familia como sistemas y agentes de socialización de la infancia y adolescencia, ya que son etapas básicas del desarrollo de la persona.

En este punto, reflexionaré sobre los aspectos que favorecen o dificultan la relación de ambos sistemas en ese proceso, y las implicaciones prácticas que se le atribuyen al PTSC según la legislación vigente, aplicándolas al enfoque objeto de estudio.

Partiendo de estas premisas, y a lo largo de este trabajo de reflexión, procuraré intercalar las diferentes intervenciones individuales, grupales y comunitarias que se llevan a cabo en un centro, comparándolas o identificándolas con las distintas posturas que conforman el modelo.

2.- PALABRAS CLAVE:

Socialización, Enfoque sistémico, Agentes Sociales, Familia, Acción Educativa, Intervención Familiar, Entorno Social.

3.- OBJETIVOS:

.- Relacionar las funciones del educador/a social en el campo educativo con los enfoques sistémicos recogidos en los modelos teóricos, intercalando las intervenciones de la práctica diaria con los postulados seleccionados que resulten más afines al proceso de intervención.

.- Analizar las relaciones entre la escuela, la familia y el entorno social del alumnado objeto de intervención, así como la importancia de la coordinación y colaboración entre los referidos contextos institucionales.

.- Conocer las características del entorno familiar en situación de desventaja socioeducativa y las características de su relación con el centro escolar para llevar a cabo análisis, diagnósticos e intervenciones ajustadas a las necesidades de los diferentes colectivos implicados, utilizando las técnicas y las metodologías necesarias para el adecuado seguimiento de los grupos y de los diferentes tipos de alumnado.

.- Desarrollar el espíritu crítico, la reflexión y la sistematización de la práctica profesional partiendo del análisis de la experiencia.

4.- JUSTIFICACIÓN:

Relación con las competencias del título:

He decidido adscribir este TFG a una de las modalidades en las que más claramente puede plasmarse la orientación profesional. Ésta viene definida en el artículo 7.5 del Reglamento de la Universidad de Valladolid y consiste en realizar un *“Análisis, reflexión e investigación sobre la propia práctica educativa”*.

La modalidad a la que me acojo para la realización del TFG del Grado de Educación Social guarda estrecha relación con la asignatura “Educación Social en el Ámbito Escolar” que forma parte del Módulo de Formación Específica “Sociedad, Familia y Escuela” en el que se incluyen una serie de competencias básicas e instrumentales para *“la prevención, el diagnóstico y la intervención ante situaciones socioeducativas problemáticas”*.

Esta asignatura, tan unida a la práctica profesional que ejerzo, se relaciona con varias materias del título, pero especialmente tiene relación con la Pedagogía Social y las Técnicas de Mediación Social.

Desde el punto de vista de una futura Educadora Social, varias son las competencias generales que se desarrollan con el tema seleccionado para la realización del TFG: como el “compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional”, y la “capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos”, aunque este trabajo desarrolla directamente algunas de las competencias específicas, y en especial las siguientes : “Aplicar metodologías específicas de la acción socioeducativa”, “ Gestionar y coordinar equipamientos y grupos de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades”, “Asesorar y realizar un seguimiento de personas y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo”.

Una de las competencias específicas relacionadas con el contenido práctico del TFG consiste en “Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social, y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos”.

En esta competencia se resumen los aspectos fundamentales del trabajo ya que para elaborar un diagnóstico de las situaciones e identificar las variables que intervienen en los procesos de conflicto familiar y social, es necesario tener una visión de conjunto amparada por un enfoque que contextualice la realidad como es el modelo sistémico. Asimismo, la capacidad de mediar para tratar con comunidades socioeducativas y

resolver los conflictos, implica tener en cuenta todos y cada uno de los subsistemas que giran en torno a la problemática de los individuos que forman parte de la Comunidad Educativa, bien sean alumnos/as, familias, profesorado o personal no docente, por lo que entran en juego de nuevo otras competencias relativas al título como la de “Saber utilizar los procedimientos y las técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social”.

Relevancia del tema y Justificación Teórica:

El Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, establece, que para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que parte determinado alumnado no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas, se pongan en marcha una serie de medidas de carácter compensador.

Desde los centros educativos, tratamos con alumnado y familias socialmente desfavorecidas a los que su realidad les sitúa claramente en una situación de desventaja educativa.

Fenómenos como la aparición de diferentes tipos de familia, el abandono escolar temprano, el fracaso académico, el absentismo escolar y los retos de la pluralidad cultural, hacen necesario que las intervenciones que se realicen por parte del profesional, se enmarquen dentro de un soporte teórico que permita abordar realidades familiares sociales y culturales tan diversas.

Dentro de un rango amplio a considerar, la mayor parte de las demandas que se hacen a los profesionales de un Departamento de Orientación se realizan por “problemas de aprendizaje” cuyo origen no siempre es genético o físico, sino que tiene un componente multifactorial.

Las intervenciones psicopedagógicas que se inician derivan de falta comprensión de los contenidos curriculares, lagunas ocasionadas por una deficiente escolarización, absentismo escolar o incorporación tardía al sistema educativo, desfases significativos de su nivel de competencia curricular o pueden deberse también a problemas relacionados con la convivencia en el centro: desmotivación, hiperactividad, problemas de comportamiento asociados a otras problemáticas o patologías, inicio en actividades predelictivas o en el consumo de estupefacientes.

En otras ocasiones las intervenciones que se llevan a cabo están relacionadas con las esferas emocionales de la infancia, propias de cada etapa de desarrollo, revisión o implantación de hábitos de estudio, sueño, alimentación, higiene, ocio o asesoramiento sobre salidas profesionales o educativas.

Tras el análisis del origen de muchos de estos problemas, se comprueba que la mayor parte tienen un origen multicausal, por lo tanto, todas las acciones preventivas, actuaciones familiares y orientación promocional que se realicen con ellos deben tener un carácter interdisciplinar e intersectorial; y es aquí donde el modelo vuelve a ver justificados sus postulados básicos.

La intervención sistémica incluye diferentes áreas o niveles en torno al alumno/a, lo que sitúa y amplía la perspectiva del origen del problema, permite entender la complejidad del caso, clarifica la toma de decisiones psicopedagógicas, y proporciona un abanico de soluciones más variado dentro y fuera del centro educativo.

Este modelo nos resulta de mucha utilidad ya que nos ofrece una perspectiva más amplia a la hora de realizar diagnósticos diferenciales que determinen hasta qué punto podemos intervenir dentro de nuestras competencias o si debemos derivar el caso a otros especialistas o servicios de otras áreas.

Además, la perspectiva sistémica permite al profesional no culpabilizar al padre/madre/tutor/a de todos sus problemas por lo que no sólo se rebaja la tensión, sino que la unidad familiar es capaz de sentirse más comprendida y puede comenzar a asumir nuevas responsabilidades.

5.- ANTECEDENTES:

Antecedentes teóricos de la intervención sistémica:

La perspectiva sistémica en la intervención con ambientes desfavorecidos, se nutre, entre otras fuentes, de conceptos provenientes de la Teoría General de Sistemas (Von Bertalanffy) la Cibernética y la Teoría de la Comunicación (Bateson, Jackson, Watzlawick).

De la primera fuente señalada, se extraen indicadores que conforman el grupo familiar dentro de un sistema de elementos o de subsistemas en interacción.

La Cibernética, por su parte, define los tipos de intercambios y relaciones que se producen en el sistema familiar.

Los miembros del grupo interactúan entre sí de modo que entre ellos y sus comportamientos existe un alto nivel de feedback que refuerza o corrige las conductas del resto de los componentes del grupo.

Finalmente la Teoría de la Comunicación establece los intercambios comunicativos y el metalenguaje como base de información y relación entre los miembros de la familia.

a) La Teoría General de Sistemas:

Desde que la Teoría General de los Sistemas fue descrita por primera vez en el año 1937 por el biólogo de origen austriaco Ludwing Von Bertalanffy, se ha demostrado que no sólo puede aplicarse a la biología, a la medicina, a las leyes de la naturaleza, sino que también resuelve las preguntas de los ámbitos relacionados con las ciencias sociales, entre ellas los de la psicología, sociología y el trabajo y la educación social.

Al igual que los órganos que conforman el cuerpo humano, la escuela y la familia constituyen a su vez distintos sistemas formados por las múltiples interacciones entre sus miembros, prolongando su relación como una totalidad con el exterior a través de sus hijos/as.

El objeto de esta teoría pretende estudiar la composición ordenada de elementos dentro de un todo unificado, lo que implica conocer el grado de interdependencia de sus elementos y las interrelaciones que se establecen con otros sistemas, de forma que se construya un sistema mas amplio que funcione de una manera global y no como la suma de cada una de sus partes.

Watzlawick, Bovelas y Jackson (1995) definieron el concepto de sistema como un “conjunto de objetos, así como de las relaciones entre los objetos y sus atributos”. (p.117)

Los objetos son las partes del sistema, los atributos las propiedades de los objetos y sus relaciones mantienen unido el sistema.

Los sistemas pueden ser cerrados o abiertos. En el primer caso, no hay un intercambio de energía, información o feed-back con el exterior. No permite modificar el entorno, pero tampoco se deja modificar por él.

Sin embargo, el sistema abierto se caracteriza por el intercambio de energía o información con su entorno porque interacciona permanentemente con él, por lo que el Sistema Escolar puede considerarse como un sistema abierto casi en su totalidad.

b) La Teoría de la Comunicación Humana:

Esta teoría, establece que cualquier comportamiento o actividad humana conlleva la existencia de un proceso de transmisión de un mensaje entre un emisor y un receptor llamado *proceso comunicativo*. Este hecho, constituye un vehículo de información e interacción entre los miembros del sistema familiar y por supuesto, del escolar.

Cuando una familia acude a un centro educativo, existen tres áreas observables en el proceso comunicativo: *la sintáctica*, en la que fundamentalmente se transmite información (ej. Nota de un examen, número de faltas, partes de incidencia, etc.); *la semántica*: que abarca lo relativo al significado de esa información, y *la pragmática*: en la que se observa la influencia de la comunicación en la conducta del individuo. Así desde la perspectiva de la pragmática, toda conducta aunque no sea el habla emitida por el profesorado o la familia es comunicación, y esos aspectos relacionales que van más allá del lenguaje afectan a la conducta del emisor y del receptor (el lenguaje verbal y el no verbal, el contexto en el que se da esta comunicación, ya que éste aporta información sobre la relación establecida). Un ejemplo de este último aspecto podría ser la reacción de las familias ante una visita domiciliaria.

La pragmática de ese escaso lenguaje apenas iniciado al abrir la puerta, define casi desde el primer momento la actitud de la familia ante esta intervención (no abrir la puerta, restringir el acceso al domicilio, etc.).

Uno de los axiomas que Watzlawick introdujo en su Teoría de la Comunicación Humana es el que hace referencia a que "*es imposible no comunicar*" ya que cualquier tipo de conducta o comportamiento, incluido el silencio, es un mensaje en sí mismo.

En las entrevistas que se mantienen con los padres desde el centro educativo, se observa en muchas ocasiones, que es imposible no comunicar ante determinadas informaciones que se les ofrece (la ira, la curiosidad, la indiferencia, la falta de compromiso, pese que en algunos momentos se intente dar la apariencia de todo lo contrario).

Otro de los axiomas que se puede aplicar a la intervención familiar es el de los dos niveles de comunicación, *el nivel de contenido* y *el nivel relacional* que hace directamente referencia a lo que no se transmite por medio del lenguaje.

Según esta teoría, la comunicación, se transmite de manera *digital* o verbal, y *analógica*, determinada por la postura, el tono de voz, la mirada, el ritmo al hablar, etc.

Comparando un axioma con otro, se observa que el nivel de contenido del que se habla, se transmite de forma digital, mientras que el nivel relacional se transmite de manera analógica.

Finalmente, señala que la comunicación puede ser *simétrica o complementaria*, según esté basada en la diferencia o en la igualdad.

Una de las características de la adolescencia, es la tendencia a buscar relaciones simétricas, rechazando las complementarias o de desigualdad, lo que ocasiona conflictos en los centros de Secundaria.

c) La Cibernética:

En el año 1948 Norbert Wiener y Arturo Rosenblueth acuñaron este término para analizar el estudio de los mecanismos de retroalimentación de los ordenadores más conocido como “feed-back”.

Para ellos, las computadoras empleaban información con la intención de adaptar su dirección a la consecución de un estado u objetivo que desearan alcanzar.

Esta teoría señala que “el intercambio y procesamiento de la información sigue los mismos principios independientemente de que se apliquen a máquinas, organismos o estructuras sociales” (Simón, Stierling y Winne 1993 p.55).

La retroalimentación o feed –back se refiere al “efecto que produce la intervención de un miembro de un sistema sobre otro, convirtiéndose en información que este último sistema va a utilizar para determinar cuál será la siguiente acción que realizará por su parte” (Bermúdez y Brik, 2010, p.54).

Resumiendo a estos autores, el feed-back positivo es aquel que favorece el cambio, aunque éste provoque una disfunción previa a la consecución de un nuevo equilibrio, mientras que el feed-back negativo es aquel que regula los sistemas corrigiendo las posibles desviaciones y manteniendo así la rutina de funcionamiento.

De esta forma, el estado constante que mantiene un sistema a través de un feed-back negativo se denomina Homeostasis, mientras que el proceso por el que se rompe el equilibrio provocando un cambio a través del feed-back positivo se llama Morfogénesis. Dentro del campo de la cibernética, además del feed-back y de sus procesos, se pueden extraer aplicaciones al campo de la educación siguiendo dos líneas dentro de esta teoría:

La cibernética de primer orden se caracteriza por una diferenciación clara entre el observador o terapeuta y el objeto a observar, que estarían representados por el/la menor y su familia.

En el caso de la cibernética de segundo orden no existe una separación tan definida, ya que ambos construyen una realidad de forma conjunta, por lo que es una relación mucho más empática igualitaria y colaborativa, alejándose de la jerarquía y la rigidez, y buscando soluciones conjuntas a los diferentes problemas.

6.- ESCUELA Y FAMILIA: SISTEMAS ABIERTOS:

Bermúdez y Brik (2010) analizan las propiedades que caracterizan los sistemas abiertos aplicados a la terapia familiar, aunque en este trabajo voy a intentar contextualizar cada una de ellas en el sistema educativo.

a) La propiedad denominada Complejidad Organizada señala que cada sistema está formado por un número finito de elementos que se relacionan entre sí, de manera que un cambio en uno de ellos, supone un cambio en los demás y en el sistema en su conjunto. Es evidente que en muchas ocasiones no es necesario modificar la dinámica familiar para que una situación mejore, sólo es preciso el cambio en una persona o un aspecto vital para que se modifique la respuesta de sus miembros dentro del sistema familiar o escolar (problema de alcoholismo, hábitos de sueño, higiene, etc.).

b) Totalidad: La familia y la escuela son algo más que la suma de sus partes. El cambio o la disfunción de uno de los miembros afectan a la totalidad del sistema. Sus acciones están conectadas mediante pautas de interacción que repercuten en el funcionamiento total del sistema.

En educación por ejemplo, vemos que en determinadas ocasiones es bueno tener varias versiones de la situación, aunque para entender realmente el sistema familiar es necesario observar la interacción en su conjunto, por ejemplo, una entrevista conjunta con ambos padres, realizar una visita domiciliaria y comprobar las relaciones del alumno/a dentro de su ambiente con el resto del grupo social y familiar, etc...

c) Equifinalidad: este concepto hace referencia a que dos resultados idénticos puedan tener orígenes diferentes, puesto que el resultado va a depender de la naturaleza del proceso. Así dos personas que proceden de familias diferentes pueden expresarse emocionalmente de forma parecida en su familia.

d) **Equipotencialidad:** de igual modo idénticos orígenes pueden llevar a diferentes resultados, como en el caso de las diferencias de conducta y rendimiento académico en hermanos procedentes de una misma unidad familiar.

e) **Entropía Negativa:** o tendencia al avance del desorden y la desorganización de un sistema cuando no es atendido.

En educación observamos que cuando los padres no establecen límites ni normas, ni ejercen su función parental, ni organizan rutinas, el sistema se puede desorganizar y afecta claramente a aspectos relacionados con el rendimiento académico, la desmotivación y el absentismo escolar.

-f) **Circularidad o Causalidad Circular:** Para entender como funciona el sistema familiar de un alumno/a ante una problemática concreta, es preciso que previamente se analicen las interacciones y los antecedentes mantenidos entre sus miembros, por ejemplo, en el caso de una familia absentista crónica, podemos observar como los hermanos pequeños, lejos de mejorar pese a las numerosas intervenciones, empeoran su comportamiento y absentismo en relación a sus hermanos/as. Posteriormente se comprueban los mismos efectos en sobrinos y más tarde en sus propios hijos e hijas.

En estos casos, todo comportamiento es un círculo vicioso de causa y efecto, no hay una causalidad lineal.

7.-VARIABLES SISTÉMICAS QUE INFLUYEN EN LA INTERVENCIÓN CON FAMILIAS EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA SOCIAL, ECONÓMICA O CULTURAL.

La teoría sistémica contempla al individuo desde un eje biológico, psicológico y social que se entrelazan formando la persona.

Cada alumno o alumna del centro no son únicamente un conjunto de órganos, hormonas y capacidades, sino que arrastra tras de sí todo un bagaje personal, determinado por las circunstancias que le ha tocado vivir, por lo que antes de intervenir, hay que tener siempre en cuenta una serie de variables que podríamos dividir en dos bloques:

- .- Dimensión Personal y Familiar
- .- Dimensión Escolar, Relacional y Comunitaria:

Dimensión Personal y Familiar:

a) Condiciones personales de Salud:

Las condiciones sanitarias y de salud tanto del/la menor como del resto de integrantes de la unidad familiar, son vitales en el proceso educativo.

La conveniencia de seguir las revisiones anuales y del calendario vacunal, el funcionamiento de los órganos visuales y auditivos y la correcta utilización de prótesis, la atención a situaciones relacionadas con los hábitos de alimentación, higiene y sueño (enuresis, pediculosis, etc) son aspectos esenciales para una adecuada integración socioeducativa.

La prevención en el ámbito familiar y educativo es importante para mejorar estos procesos. Educar en hábitos saludables de alimentación, prevención de drogo dependencias, salud bucodental o educación en salud afectivo sexual, son aspectos esenciales que pueden abordarse desde todos los ámbitos que giran en torno a los/las menores durante su etapa educativa, por lo que la intervención sistémica que se realice desde los centros debe tener un carácter intersectorial.

La salud mental de la familia es también un aspecto prioritario, ya que desde el punto de vista sistémico, cualquier aspecto que afecte a uno de los miembros de la unidad familiar determina el funcionamiento de otros sistemas cercanos como el sistema escolar o el grupo de iguales.

Por ejemplo, un/a alumno/a con trastornos del comportamiento al que la familia se niega a llevar a un servicio de salud mental por desconfianza o prejuicios; se encuentra sin un diagnóstico de su patología o sin un tratamiento ajustado, lo que supone un círculo vicioso y un mayor desequilibrio psicológico para él y su entorno (aumento de las incidencias y sanciones escolares, rechazo o temor por parte de otros familiares o compañeros, exclusión de actividades deportivas o de ocio, malestar y disfunción familiar, etc...

Cuando finalmente se acude a un servicio, y se acepta el diagnóstico y el tratamiento, por parte del/la menor y su familia, por lo general mejora la situación.

b) Relaciones entre los miembros de la Unidad Familiar:

Las situaciones derivadas del funcionamiento familiar son en ocasiones determinantes en la causa y el motivo de la intervención familiar dentro y fuera del centro educativo. Los procesos de separación, acogimiento y posterior reagrupación familiar, familias

reconstituidas en las que los/las menores tienen que adaptarse a otros de su misma o diferente edad, la convivencia con distintos miembros de la familia extensa en el mismo domicilio, familias monoparentales con varios hijos/as en edad escolar, enfrentándose solas a momentos de dificultad, procesos disfuncionales con padres, hermanos o parejas del padre o la madre, diferencia de estilos educativos entre los progenitores, etc...

c) Condiciones socioeconómicas de la familia:

La influencia del paro, la falta de expectativas laborales, la precariedad salarial, la necesidad de cubrir aspectos básicos de la vida familiar como la alimentación la higiene y el vestido, son en la actualidad variables esenciales a la hora de intervenir de una forma sistémica dentro y fuera de los centros educativos.

Estos aspectos no pueden olvidarse a la hora de programar e incluir a estas familias en iniciativas como apoyo escolar dentro del centro, comedores escolares, préstamo de material y libros de texto, etc...

d) Vivienda y Condiciones de Habitabilidad:

En la mayor parte de las ocasiones, la precariedad económica implica que las condiciones de habitabilidad no sean las más adecuadas. El limitado espacio, situaciones de hacinamiento provocadas por la convivencia de dos o más unidades familiares dentro de un mismo domicilio, alquiler de una vivienda por parte de varias familias con o sin relaciones de parentesco, equipamiento eléctrico deficiente o en mal estado, falta de intimidad de los/las adolescentes, así como de espacios adecuados para adquirir hábitos de estudio, asentamientos en viviendas prefabricadas, o zonas especialmente marginales con entornos deteriorados, sucios o descuidados con escasos recursos sociales o deportivos.

Las condiciones del entorno doméstico favorecen o dificultan no sólo la dinámica familiar también determinan las condiciones de estudio.

e) Organización y Gestión Doméstica:

En alguna ocasión desde los centros observamos que existe una deficiente organización doméstica, en la que se priorizan aspectos irrelevantes y se olvidan aquellos que resultan esenciales para un adecuado desarrollo físico e intelectual de los menores; por ejemplo,

alimentación y bebida inadecuada, falta de valoración del material escolar sobre otros aspectos, etc....

La escala de valores de determinadas familias difiere sustancialmente de la que desde el centro consideramos más adecuada para sus hijos e hijas.

Dificultades para gestionar los recursos económicos, unidas a otro tipo de factores asociados como pueden ser las adicciones, ludopatías etc... resultan de vital importancia en la organización de la vida doméstica.

Una forma integrada de trabajar todos estos aspectos es a través de las Escuelas de Familias o la derivación a Programas de Apoyo de las Corporaciones Locales.

f) Implicación Familiar en la Educación de los Hijos/as:

El apoyo tanto del núcleo familiar como de la familia extensa, favorece el éxito y la continuidad académica.

En todos los centros educativos hay familias que valoran la asistencia continuada a clase y cumplen los requisitos establecidos por el sistema en relación a normas, puntualidad, conducta y participación.

Por otro lado, existe un grupo de padres/madres, para los que la escolarización no es prioritaria y consienten que su hijo o hija abandone el sistema escolar al entrar en la adolescencia y ocupe otro rol asignado por parte de la familia dentro del hogar o ayudándoles a trabajar fuera de casa.

Por lo general estos niños y niñas reciben un mayor apoyo familiar en la etapa de primaria donde consiguen objetivos y aprenden contenidos cercanos a sus intereses.

Dimensión Escolar, Relacional y Comunitaria:

g) Existencia de un Clima Escolar Positivo:

Un factor que facilita la continuidad del alumnado absentista o en riesgo de abandono del sistema educativo, es la existencia de un clima escolar acogedor.

El papel del profesorado es, por lo general, mucho más importante cuando existe una situación de desventaja social académica y cultural con bajas expectativas de la familia ante el logro académico de sus hijos/as que cuando se produce en entornos más favorecidos, en los que se intenta sacar el mayor rendimiento académico.

La creación de Programas de Refuerzo, Proyectos de Convivencia y Éxito educativo, Programas de Interculturalidad y la implicación del profesorado en la formación sobre

estos temas, es esencial a la hora de abordar de forma integral determinadas problemáticas generadas en el centro.

h) Contexto Escolar no Segregado:

Si el centro está enclavado dentro de un contexto social y comunitario con recursos sociales y espacios de ocio (Proyectos Urbanos, Centros Sociales, Instalaciones Deportivas, Bibliotecas, Parques Infantiles, Asociaciones vecinales y culturales, etc...) en los que pueda participar no sólo como centro, sino como catalizador de otro tipo de demandas, la probabilidad de mejora de los resultados es mayor que cuando está segregado y apartado dentro en barriadas marginales o chabolistas o simplemente en localidades que carecen de este tipo de equipamientos sociales.

i) Contexto Referencial de los menores:

Por lo general, aquellos/as menores procedentes de entornos desfavorecidos que cuentan dentro de su grupo de iguales con amistades, familiares o vecinales que continúan los estudios, tienen mayores probabilidades de continuar en la etapa de Secundaria y evitar el abandono escolar.

Este hecho también es importante en el caso del alumnado extranjero y el procedente de minorías étnicas, cuando se relacionan con compañeros/as de su misma cultura que tienen estudios, por lo tanto, la intervención que se realice desde el centro intentará recuperar la motivación entre las familias con la ayuda de asociaciones o mediadores culturales, generando procesos de cambio.

j) Asociacionismo y Promoción Escolar:

El papel de las asociaciones o servicios socioculturales, deportivos, lúdicos y en muchos casos las asociaciones de apoyo al colectivo extranjero o fundaciones gitanas ostentan un papel muy importante, no sólo de promoción y mantenimiento de la cultura, sino de referente, valoración y refuerzo del estudio y de la asistencia a clase, mediación en conflictos culturales, redes de apoyo, sensibilización social e inserción laboral.

El asociacionismo tiene un papel clave en el apoyo a los centros educativos desde fuera del sistema escolar propiamente dicho, pero íntimamente ligado al mismo a través de la coordinación institucional con el/la educador/a social de otros ámbitos.

Los recursos sociales de la zona apoyan otros programas preventivos y promocionales realizados desde los centros escolares, por ejemplo actividades extraescolares y deportivas frente a la droga y el sedentarismo.

k) Acceso a Recursos Sociales y Educativos:

La existencia de recursos sociales y educativos como las becas y ayudas al estudio también supone un refuerzo para la continuidad del alumnado en situación de desventaja.

La existencia de plazas en Escuelas Infantiles también es una opción, no sólo para las familias, sino para las chicas con hermanos menores que en determinados momentos se les confían.

En E. Primaria la existencia del comedor escolar es un factor de estabilidad en el asentamiento del hábito de asistir a clase, así como de su permanencia, observándose un menor absentismo en esta etapa.

El diagnóstico de la situación familiar forma parte de las funciones del Profesorado de Servicios a la Comunidad, sin embargo, la valoración de las necesidades de una forma conjunta resulta mucho más útil de cara a una toma de decisiones objetiva y consensuada por diferentes servicios.

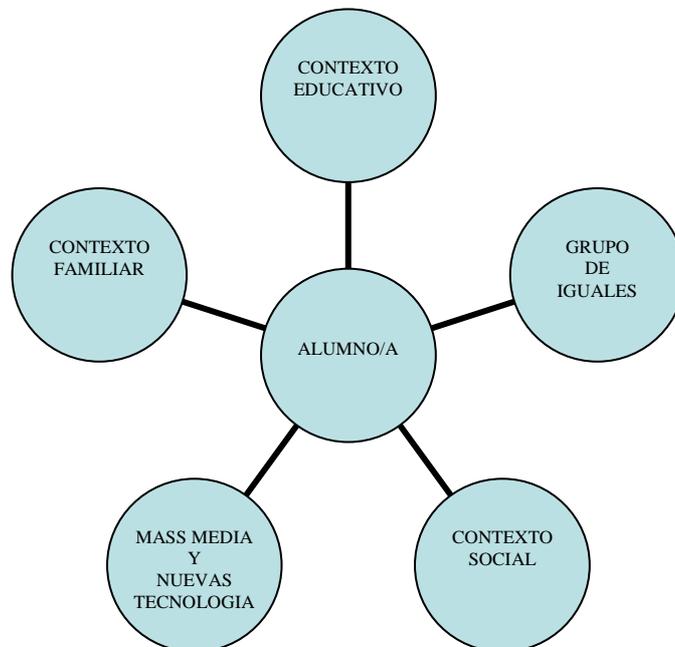


Figura 1: Contextos que influyen en el alumno/a

8.-OTRAS VARIABLES SISTÉMICAS QUE PUEDEN CONDICIONAR LA RESPUESTA EDUCATIVA Y LA INTERVENCIÓN FAMILIAR: CONFRONTACIÓN DE ENFOQUES

La sociología del conocimiento relaciona directamente Códigos, Lenguaje y Estratificación Social:

Para Bernstein (1.989), las clases desfavorecidas tienen un modo de captar la realidad cualitativamente diferente, no sólo por la estructura mental sino por los contenidos y procesos lógicos.

Resumiendo al autor, la clase media se caracteriza por ser más sensible hacia “las estructuras” que hacia los objetos, y poseer una mayor capacidad de planificar el comportamiento proponiéndose objetivos y sacrificios cuyos resultados sólo se consiguen a largo plazo.

Por el contrario, el comportamiento de los estratos desfavorecidos es mucho más impulsivo, responde de forma inmediata y es más emotivo a estímulos aparentemente insignificantes.

Estas dos mentalidades reaccionan de forma muy distinta con relación a la educación de los hijos e hijas.

En un caso “son socializados dentro de una estructura formalmente articulada, ordenada y racional” (Bernstein 1.989, p.35). Su comportamiento es modificado por y hacia un conjunto explícito de valores y objetivos que crean un sistema estable de recompensas y castigos, y aunque puede variar de una familia a otra, la vida escolar de los menores es entendida como un dato relevante en su proyecto de futuro.

En el otro grupo, la estructura familiar está menos organizada formalmente en relación con el desarrollo de sus hijos/as.

El ejercicio de la autoridad no está unido a un sistema estable de recompensas y castigos, sino que habitualmente nos puede parecer arbitrario: “La gratificación inmediata es más importante que los objetivos a largo plazo, y el concepto de oportunidad pesa más que la idea de proyecto” (Bernstein 1.989, p.43).

También señala que “una diferencia clave en la psicología de las personas pertenecientes a diferentes estratos sociales queda reflejada en su lenguaje”. (Bernstein 1.989, p.99)

Aunque se utilice la misma lengua, su uso presenta diferencias tan significativas que permiten hablar de dos códigos: el código elaborado y el código restringido.

El código elaborado permite razonar de una forma compleja y abstracta, propicia la reflexión y matiza el pensamiento.

El código restringido consiste en el empleo de una alta proporción de órdenes, frases cortas con vocabulario básico, escasos adjetivos, pocas oraciones subordinadas y escasas nociones abstractas. Existe poca precisión verbal y la palabra necesita ser acompañada por gestos o muletillas.

“El énfasis recae sobre términos emotivos que emplean un simbolismo concreto, descriptivo, tangible y visual” (Bernstein 1.989, p.43).

De esta forma y, según el autor, se puede esperar, que

Los niños socializados en el seno de la clase media y estratos asociados, tengan tanto un código elaborado como un código restringido, mientras que en los niños socializados en algunos segmentos de los estratos obreros, su lenguaje se limite a un código restringido. (p.143)

Sin embargo, Bernstein (1.989, p.202) señala que “aunque el código sea restringido no implica que sus usuarios no expresen, en algún momento, variantes de habla elaborada, sino que tales variantes se utilizarán con menos frecuencia en el proceso de socialización del niño en su familia”.

Según Fernández (2000):

El niño de clase baja que en su hogar sólo aprende el código restringido tiene, en la escuela, grandes dificultades para interpretar y traducir en su lenguaje el código elaborado que en ésta se emplea, y también para traducir al código elaborado, que allí se le exige, las elementales formas lingüísticas que está habituado a utilizar. Su forma de entender y de expresarse difiere de las del maestro, de los libros de texto y de los compañeros educados en ambientes más culturizados. Como el lenguaje es el caldo de cultivo de toda la tarea escolar, las dificultades surgen en todas las materias de enseñanza (p.84)

Bernstein (1.989) sugiere que “cuanto mas bajo sea el estrato social, mayor es la resistencia a la educación y a la enseñanza formal” (p.34), entre otros factores por:

-Discordancia entre las respuestas inmediatas y habituales del niño y las respuestas mediatas y racionalizadas que requiere la escuela. No hay continuidad entre las expectativas de la escuela y las del niño o la niña.

-Bajo nivel de curiosidad intelectual y tendencia a preferir la descripción detallada a un análisis abstracto. Está habituado a los procesos descriptivos más que a los analíticos, lo que posteriormente se traduce en una gran dificultad para abordar conceptos abstractos. Por lo general, el profesorado interpreta únicamente la falta de interés y desmotivación por parte de este alumnado.

-Incapacidad del alumno para utilizar el lenguaje apropiado a la situación creada.

En 2000, Fernández, señala que Bernstein:

si bien considera que familia y la escuela no son las principales palancas del cambio, que más bien se encuentran en las estructuras económicas y políticas, concede a la familia y a la escuela gran importancia; pues moldean las estructuras mentales y de ese modo las formas de sentir y de pensar que pueden militar a favor o en contra de los cambios de la reproducción cultural.

La Teoría de este autor nos ofrece una visión sistémica de interés, “porque relaciona en el plano formal los principales contextos de socialización, es decir, la familia, la escuela y los medios de trabajo, con el desarrollo y control de los modos de comunicación y funcionamiento intelectual” (Pérez 1.986, p.659).

Sin embargo, las interpretaciones dadas a los fenómenos sociales, educativos y familiares dentro de un marco sistémico son tratadas de forma distinta por otros autores como Abajo (1996) quien explica el origen del escaso rendimiento y el absentismo escolar de la población gitana, así como la intervención posterior con los diferentes grupos criticando las explicaciones lineales y deterministas que se han dado a estos fenómenos.

Las diferentes aproximaciones que el autor critica se podrían resumir en las siguientes:

.- Inculpación cultural o familiar:

Para los que dan esta explicación, el hecho de ser extranjero, perteneciente a una minoría étnica o una familia en riesgo socioeconómico implica ser un lastre. “No valoran la educación”, “no controlan a sus hijos”, “no tienen hábitos ni normas”, “no supervisan las tareas escolares”...

.- Inculpación al propio niño/a:

“están menos estimulados hacia el aprendizaje de los contenidos”, “Son impulsivos”, “su inteligencia es más práctica”, “le falta autocontrol”, “No tienen tolerancia a la frustración”

.- Determinismo Sociológico y teorías sociológicas de la reproducción social: referentes a las condiciones de alimentación y sanidad precarias, viviendas poco acondicionadas para el estudio, falta de hábitos y estímulos lectores, necesidad de colaborar en el sostenimiento familiar, etc...

.- Tesis culturalista y esencialismo cultural:

Según esta teoría, alumnado con estas características, necesita una escuela centrada en su cultura y en sus intereses más prácticos, por lo que en un centro ordinario se encuentran desarraigados y desadaptados.

Las diferentes culturas son incompatibles entre sí, por lo que la escuela no sirve a determinadas minorías y familias multiproblemáticas y de ahí los malos resultados escolares y de adaptación.

.- Déficit lingüísticos:

Como ya he señalado anteriormente, el medio familiar y social que utiliza un código restringido sólo conocen el lenguaje vulgar, su vocabulario es muy escaso, su sintaxis, en ocasiones incorrecta, y no están familiarizados con el lenguaje expositivo del profesorado ni con los tecnicismos de los libros de texto.

.- Métodos didácticos inadecuados y falta de adaptación de la escuela a las peculiaridades del niño o la niña.

Resumiendo a Abajo (1996), el origen es circular y no se explica por todos indicadores señalados anteriormente, sino que es fruto del desconcierto que sobre ellos/as generan mensajes ambiguos y doble vinculantes que le llegan por todos los sistemas que lo rodean.

Desde el Departamento de Orientación, observamos que esta circunstancia no sólo se produce con el alumnado de minorías étnicas, sino con gran parte de la población en situación de desventaja.

Se produce una situación doble-vinculante, según Bateson, (1991) cuando:

una persona o grupo de personas importantes en la vida del niño le envían simultáneamente dos mensajes distintos y contradictorios, o lo que es lo mismo, un mensaje donde hay varios niveles de comunicación, uno explícito y otro latente, discrepantes o incongruentes entre sí.

Esta situación lo descoloca y le sitúa en una situación de perplejidad que lo desmotiva y en ocasiones le anima a actuar a la defensiva.

Un ejemplo de mensaje que desde los centros transmitimos al alumnado y sus familias, aunque no sea verbalmente puede ser “tienes obligación de matricularte y estar escolarizado, pero no lo hagas en este centro”.

En ocasiones los mensajes no son tan directos y se camuflan con paternalismo “tienes mucha capacidad, pero es una pena que no quieras hacer nada”

Por parte del sistema familiar o de su entorno próximo, también se transmiten mensajes contradictorios del tipo “tú vete aunque no hagas nada”, “hoy si vas pero mañana no porque tienes que ayudar a tu madre”, etc...

Esta situación analizada, también se puede encontrar, sin embargo, en los mensajes que desde el centro recibimos los/las PTSC, cuando al realizar una intervención familiar más o menos exitosa nos encontramos con un bloqueo en el instituto del tipo “no sé para qué vas a buscarlo, total no hace nada” “no les prestéis más libros porque no los saca de la mochila...”

En otras ocasiones los mensajes doble vinculantes que recibimos desde el centro no son verbales, pero tienen un efecto doblemente desmoralizador; por ejemplo, tras conseguir con gran esfuerzo escolarizar a alumno/a con dificultades de adaptación, encontrarse con la sorpresa de una acogida muy poco alentadora por parte del profesorado conocedor de la problemática.

Desde los centros, en especial los de Secundaria, resulta todo un reto la inserción social y escolar del alumnado en situación de desventaja.

La promoción de las familias con hijos e hijas en edad escolar, parte del intento de apoyarse en una actitud proactiva ante la Diversidad en todas sus formas y de forma conjunta; no sólo del Departamento de Orientación en su relación con otros grupos y entidades del entorno, sino por parte de toda la Comunidad Educativa.

Hay que tener en cuenta las consecuencias y su forma de afrontarlas, pero también la diversidad de causas de los conflictos, la valoración de los pequeños éxitos y la motivación hacia las familias, para que cambiando pequeños aspectos de esa realidad sistémica, se consiga mejorar otras coordenadas de la socialización de los adolescentes, en una etapa clave de su desarrollo personal, educativo y social.

9.- ANTECEDENTES DE LA INTERVENCIÓN FAMILIAR EN EDUCACIÓN:

La Forma de intervenir con las familias así como la Atención a la Diversidad en los colectivos en situación de Riesgo de exclusión ha variado a lo largo de las últimas décadas.

La Declaración de los Derechos Humanos de 1.948, remarca el derecho a la educación. En este sentido la sociedad ha de proveer una educación suficiente a todos los individuos procurándoles los medios para alcanzar el desarrollo personal y social.

En un principio la intervención familiar se caracterizó por el asistencialismo y el paternalismo basándose en un proceso lineal, discontinuo con periodos de olvido por parte de la autoridad educativa en la que la gran parte de la población desfavorecida no estaba escolarizada.

Generalmente los padres y las madres no participaban en la escuela por su carácter rígido y cerrado y el intercambio de información con las familias se hacía habitualmente sin ningún nexo de conexión con el ambiente externo.

En ocasiones este tipo de intervenciones familiares se realizaban a través de personal relacionado con la caridad y la beneficencia y estaba más relacionado con la buena voluntad que con una organización planificada de la intervención.

En las décadas de los años 60 y 70 se produce un importante desarrollo económico y democrático amparado por el nacimiento de los derechos civiles y la Constitución.

En este momento nacen otro tipo de necesidades educativas, sanitarias culturales, y las familias, así como nuevos colectivos se incorporan al mundo educativo y escolar.

De esta forma empiezan a formularse aspectos con mayor carga sistémica y se incorpora el ambiente a la intervención socioeducativa con el alumnado y sus familias.

En este momento surgen los precursores:

En 1.966 se elabora el informe de James Coleman para el Congreso de los Estados Unidos.

En 1.966 el “Coleman Report” “constata la desigualdad de oportunidades según la raza, la religión y la nacionalidad de origen, y propugna la creación de escuelas en las que el alumnado no se sienta discriminado” (Fernández, 2000, p.91) y se haga disminuir las diferencias entre alumnos con orígenes sociales diferentes.

Este informe afirma que la mejora escolar no está determinada únicamente por los gastos invertidos en ellos sino que hay otros factores determinantes como la influencia

de las familias, su ambiente y clase social. Sus estudios pueden considerarse el germen de la Educación Compensatoria

También se aborda el tema de la igualdad de oportunidades en educación y su relación con las categorías sociales como sexo, edad, clase social, hábitat, ingresos o nivel académico de los padres.

En 1.967 se publica en Gran Bretaña el “Plowden Report” que intenta aumentar la educación a los niños procedentes de entornos sociales desfavorecidos. Surge así el concepto denominado “discriminación positiva”.

En España y durante la transición democrática se inicia progresivamente el interés por atender a estas familias de forma paralela a la democratización de la escuela, al incremento de la participación ciudadana y al nacimiento de los movimientos incipientes de Renovación Pedagógica.

Al democratizarse la enseñanza se toma conciencia de que en la sociedad existen desigualdades entre los individuos, y esto es lo que permite formular el principio de igualdad de oportunidades como un objetivo para una mayor participación en los estudios y mejora en el éxito escolar a través de una serie de medidas que planteen y permitan mayores oportunidades para todos aquellos que la necesiten.

Este principio hace referencia al concepto de justicia social que implica que, por lo menos, durante el periodo o la etapa de enseñanza obligatoria, los recursos deben concentrarse sobre aquellos que se encuentran en situación de desventaja social y educativa por diferentes razones (culturales, sociales, económicas, discapacidad, etc.).

Sin embargo, en la década de los setenta, el concepto de Educación Compensatoria “recibe fuertes críticas desde otros sectores que la consideran un “parche” para distraer la atención pública del verdadero problema como es la reforma de la escuela o algo puesto por el sistema para acallar la opinión pública”.(Fernández, 2000, p.95)

Posteriormente se produce un auge de las políticas sociales en los años ochenta y se dota a los centros de servicios, recursos, personal especializado e infraestructura., se ponen en marcha los Programas de Educación Compensatoria y se inician los Programas de Absentismo Escolar.

En 1995, los enfoques culturalistas, priorizan el estudio del entorno familiar de los escolares que viven en zonas marginales y suburbanas y analizan sus relaciones familiares, sus expectativas ante la escuela y comienzan a elaborar informes y estudios

etnográficos para conocer las características del entorno familiar, y las pautas educativas.

Finalmente se crea el concepto de Necesidades Educativas Especiales lo que supone una base para enfrentarse a los desafíos ante la desigualdad.

En España se promulga la LOGSE y los Reales Decretos que regulan las actuaciones de compensación educativa desde un abordaje sistémico, no sólo interviniendo con el alumnado en situación de desventaja sociocultural, sino también con actuaciones planificadas con sus familias.

Desde los Programas de Educación Compensatoria de los centros educativos, se trabaja de una forma sistémica desde el momento que la intervención con el alumnado se enfoca de varias maneras:

Fernández (2000), diferencia ambas intervenciones y las define de la siguiente manera:

La compensatoria interna al centro escolar, se dirige a la formación del profesorado, a la organización, a la revisión del Currículo y a la actuación educativa directa con el niño; alcanza aspectos curriculares y organizativos. Se dirige también a elaborar y proporcionar a los maestros/as materiales didácticos adaptados a las necesidades que presenta el alumnado desfavorecido; garantizar las ayudas económicas referentes a libros , material didáctico y comedor que favorecen una asistencia asidua a clase.

La Compensatoria externa se enfoca hacia la familia y la comunidad. Los programas en el seno del hogar, parten del supuesto de que cuanto antes se comience la acción, mayor efectividad tendrá la acción compensadora. Se centra el esfuerzo en la familia, y no sólo en el niño, mediante programas destinados a la formación y cambio de actitudes de la familia hacia la escuela.

De esta forma se procura conocer todos los aspectos socioculturales de su ambiente y se trabaja con ellos en beneficio de los menores. (p.94)

Al analizar la desventaja sociocultural en función de la discrepancia entre los valores de la escuela y los de su entorno familiar, también enmarca la intervención desde un enfoque sistémico al considerar que la compensación educativa debería contribuir a disminuir las diferencias acercando la vida escolar a la familiar y ésta a la escuela, de forma que los recursos, los contenidos y las intervenciones que se realicen desde el centro, contemplen los aspectos globales de la realidad, física social y cultural de las familias y sus hijos/as fuera del sistema escolar.

Por todo ello, es preciso considerar que la coincidencia, entre otros, de factores educativos, culturales, sanitarios, laborales y urbanísticos configuran marcos empobrecidos que “sólo pueden ser corregidos desde planteamientos globales que posibiliten acciones de desarrollo comunitario complejas y plurales” (MEC 1990, p53)

10.-ADAPTACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR A LA REALIDAD SOCIAL.

Las organizaciones sociales, tienden a ser consideradas, como sistemas abiertos en continua relación con el entorno a través de fronteras permeables.

La escuela es un contexto adaptativo que debe ajustarse a las condiciones del medio, a la normativa en continua renovación, a los retos de los procesos sociales y migratorios, a los cambios en las tipologías de familia, nuevas tecnologías etc...

Actualmente algunos de estos fenómenos dejan constancia de esta interacción con especial incidencia en la comunidad educativa, y condicionan, las situaciones y relaciones que en ella se dan.

Ampliar la oferta de educación infantil, extender el periodo de escolaridad obligatoria hasta los 16 años, optar por un marco curricular flexible y una enseñanza comprensiva como marco idóneo para responder a las necesidades educativas especiales de parte del alumnado, planteó un reto al profesorado que necesitó conocer los procesos individuales y familiares, además de adaptarse a los cambios en las Políticas Sociales como la Ley de Extranjería, la Ley del Menor , los Sistemas de Protección Social, y la diferente legislación relacionada con las Necesidades Educativas y la Atención a la Diversidad que se ha ido sucediendo en los últimos años en materia de educación.

El avance de las Nuevas Tecnologías, la formación continua, el reto del bilingüismo implican la necesidad de actualización constante por parte del profesorado y las familias no sólo en los procesos de conocimiento informático, sino también en los peligros de las nuevas tecnologías y en las posibles consecuencias de su mala utilización por parte de los/las menores.

Aun siendo una escuela abierta y aunque aparentemente hay un acuerdo normativo que afirma la inserción de este alumnado, hoy en día, todavía sigue siendo un reto aplicar los principios de la interculturalidad en el aula.

La escuela también ha tenido que adaptarse a la Diversidad en todas sus formas. La atención al alumnado en situación de desventaja no es una excepción y así lo recoge Fernández (2000):

En un comienzo, los programas de Educación Compensatoria supusieron una política de impacto sobre el sistema educativo y el resto del profesorado al aplicar un principio de acción positiva con los grupos de población que se encontraban en situación de desventaja social ya que buscaban compensar el propio sistema intentando mejorar la atención educativa a estos grupos sociales.(p144)

Con relación a la intervención familiar que nos ocupa, la escuela es permeable al cambio en los modelos de familia que se encuentran en continuo proceso de transformación.

La aparición de diferentes tipologías de familias (monoparentales, reconstituidas, homoparentales, familias de acogida, etc...) o cuyos mecanismos internos o sistemas de vida afectan a los menores del entorno familiar (familias disfuncionales, multiproblemáticas, desinformadas, familias en situación de riesgo por diferentes motivos, etc...) nos obligan a abordar problemáticas diversas que implican modificar la acción tutorial y la intervención del Departamento de Orientación precisando de un mayor intercambio con el ambiente.

Como sistema abierto, no podemos aislar lo que sucede en el entorno escolar de aquello que sucede en el resto de contextos sociales. La escuela no es un microespacio aislado del resto, y si bien es cierto que las estrategias que utilicemos para tratar todas estas situaciones son importantes, no es menos cierta la utilidad de conocer cómo se manejan los aspectos relacionales.

11.-ASPECTOS QUE FAVORECEN Y DIFICULTAN LA INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA.

Con frecuencia la familia y la escuela se contemplan como dos de los grandes agentes de la socialización del niño/a.

A lo largo de la historia de la psicología y la pedagogía, infinidad de profesionales reconocen a la familia y a la escuela como los dos sistemas más influyentes en su desarrollo físico y psicológico.

El estudio de la identidad familiar y cultural ayuda a explicar, cómo la familia proporciona una base segura desde la que el niño pueda desarrollarse.

El hecho de que los padres y otros parientes de referencia, se apoyen entre sí, resulta de ayuda en el desarrollo de su personalidad.

Los niños y las niñas, se sienten más seguros si se dan cuenta que dentro de cada uno de los sistemas hay establecida una relación que interactúa en su beneficio.

Para entender con más claridad las posibilidades de intervención en la escuela según el modelo sistémico, es importante tener en cuenta los elementos comunes a ambos sistemas:

- Ambas formamos parte del proceso de socialización del niño/a, sobre todo en sus primeros años. Más adelante entrarán en juego otros agentes como el grupo de iguales, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, pero inicialmente la familia y la escuela son los grupos referenciales más importantes en el proceso de desarrollo madurativo de la infancia.

- Cierta grado de organización: la estructura de ambos sistemas lleva implícita una organización formada por distintos niveles, de forma que los miembros que la conforman, tienen una función que cumplir y delimitan una serie de normas según su rango.

Desde el Departamento de Orientación, es necesario descubrir, en ambos casos, quiénes constituyen el subsistema de referencia y que no siempre corresponde con el padre o la madre (mediadores, abuelos, hermanos mayores o grupo de iguales).

Tanto en el sistema familiar como en la escuela hay reglas explícitas e implícitas que regulan la forma de relacionarse entre los miembros del sistema:

En los centros educativos observamos, que al llegar la adolescencia, se producen situaciones conflictivas, producto de disfuncionalidad de la familia. En ocasiones, no se establecen los roles y los diferentes miembros ocupan papeles que no les corresponden o para los que no están preparados.

Las normas no se establecen, o si lo hacen, no se cumplen por parte de los diferentes miembros, sembrando la duda en la seguridad básica de los niños y niñas que se encuentran en ese momento en un periodo de desarrollo.

Por lo general, el alumnado interioriza las reglas familiares y las contrasta con las recibidas en el centro educativo. En ocasiones, estas normas son tan diferentes que se crea en ellos/as una situación de inseguridad, tratando de afrontarlo de forma anárquica, aleatoria, o inclinándose por la opción más cómoda, que suele ser por lo general, la menos adaptada.

El conocimiento de las normas del centro por parte de las familias facilitará el proceso de socialización en otros sistemas de referencia del niño/a y colaborará en su cumplimiento. De la misma forma, conocer las diferentes situaciones que rodean su vida por parte del profesorado, a través de las tutorías o de los/las profesionales de los servicios a la comunidad, nos puede ayudar a proporcionar criterios para una mejor atención e integración del alumnado en situación de desventaja, comprender determinados fenómenos, ofrecer pautas de intervención con las familias, y establecer objetivos orientados al cambio.

Aunque el objetivo de ambas sea conseguir la educación del menor en todas las esferas (conocimiento, formación, del desarrollo físico y personal, educación emocional, etc...) hay aspectos que dificultan la intervención:

Quizá el grado de expectativas de cada uno de los sistemas sobre el otro sea uno de los aspectos más polémicos ya que la forma de “educar” de cada uno no se corresponde con la esperada por la otra parte.

Por un lado el sistema educativo se compromete a garantizar un periodo de enseñanza formal, sea o no obligatoria, aportando una acción educativa y tutorial que fomente su desarrollo integral, así como unas condiciones que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje (formación, instalaciones, calor, material, posibilidades de realizar otro tipo de actividades deportivas o de ocio, programas de apoyo familiar como el comedor escolar, programa madrugadores, etc..).

Desde la escuela, se espera el ejercicio de la responsabilidad por parte de la familia en aspectos básicos como la asistencia regular, seguimiento escolar de sus hijos/as, el respeto a las normas básicas de convivencia en el centro por parte de los mismos y la comunicación periódica con el profesorado.

En muchos casos la relación con las familias resulta difícil, debido a la diferencia de expectativas recíprocas en el que existe un juego de delegación de competencias y reproches que dificultan la tarea de educar por ambas partes.

Clarificar estas funciones forma parte de nuestro quehacer diario desde el Departamento de Orientación y ayudar a canalizar las demandas y exigir responsabilidades de forma que las familias aprendan a asumirlas es una tarea esencial del/la PT de Servicios a la Comunidad en el proceso de Asesoramiento.

Generalmente, las mayores discrepancias suelen aparecer en el momento en que surgen Problemas de aprendizaje derivados de causas psicopedagógicas.

En este caso, resulta comprensible que la familia disponga de un tiempo para asumir la posible deficiencia, aunque en ocasiones resulta difícil ya que el entorno familiar y el educativo perciben los problemas de una forma diferente.

En otras ocasiones los problemas tienen su origen en el entorno familiar, modelos de vida inadecuados en el hogar, antecedentes familiares o desmotivación académica, lo que ocasiona conflictos ante perspectivas tan distintas y escasas implicaciones por parte de la familia, que no ve nada extraño en el proceso o justifica las conductas intentando dar una imagen de normalidad.

Desde una perspectiva sistémica la escuela y la familia deberían estar de acuerdo en colaborar para que su prioridad sea el/la menor, contribuyendo con su esfuerzo a desarrollar la relación de ayuda que debe establecerse y aceptarse para conseguir el proceso de cambio.

El limitarnos a definir un rol de “experto” de forma lineal y unilateral, diagnosticar la situación ignorando el contexto y ceñirse a solucionar el conflicto sin mejorar la relación, no facilita que la familia adopte una postura responsable y colabore en la resolución del problema.

Para evitar situaciones que separen más a los dos entornos cuando hay momentos de conflicto, es necesario llevar a cabo una función mediadora que reduzca los roces y aborde francamente las situaciones para poder resolverlas de forma conjunta.

LINEAL	SISTÉMICO
Interés del Por qué	Interés del Para qué
Causalidad lineal	Causalidad Recíproca
Centrada en el pasado	Centrada en el presente y en el ahora
Modelo individual	Modelo relacional
Foco en conflictos individuales	Foco en Interacción Familiar
Resolución de Conflictos	Mejora de la Interacción
Centrado en la personalidad individual	Centrado en el funcionamiento relacional

Figura 2: Diferencias entre el Pensamiento Lineal y el Pensamiento Sistémico.

12.-APLICACIÓN DEL MODELO SISTÉMICO AL PERFIL DEL EDUCADOR SOCIAL DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO:

Un contexto educativo que quiera considerarse abierto, debería esforzarse en crear un Contexto Profesional de Cambio, que integre, dependiendo de las necesidades biológicas, psicológicas o sociales una diversidad de funciones: asistencial, consulta, terapéutica, evaluación, seguimiento y control, capacitación/formación, asesoramiento). Saber que tipo de actuación corresponde al PT de Servicios a la Comunidad dentro del contexto escolar, es una cuestión fundamental que se nos plantea en el momento de intervenir en la escuela, sobre todo bajo el prisma de un enfoque sistémico.

Podemos considerar que la escuela es un Contexto amplio y abierto de Colaboración en el que diferentes profesionales trabajamos con *personas* a lo largo de las diferentes etapas de su infancia y adolescencia.

La Familia y la Escuela componen un subsistema de ayuda en el que el objetivo es el desarrollo personal, lo que implica participar en un contexto formativo e informativo del alumnado y sus familias a través de los procesos de aprendizaje formal y no formal. En otras, se proporciona asesoramiento, demandado o no previamente, sobre cuestiones educativas o sociales y se favorece la toma de decisiones del grupo familiar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación profesional por lo que estaríamos participando en un contexto de orientación.

En los casos en los que se requiera una solución colegiada, se actuará desde un Entorno de Coordinación y Cooperación, derivando las demandas hacia servicios básicos o especializados que puedan atenderlas, aunque se seguirá manteniendo el seguimiento desde el centro.

Por otro lado, participamos en el proceso de detección de necesidades personales y sociales, así como de la información, gestión y provisión de ciertos recursos educativos y socioculturales, por lo que en determinados momentos, nuestra actuación se centra en un contexto asistencial.

La colaboración en la evaluación psicopedagógica, el seguimiento individualizado de algunos alumnos/as o la participación en el seguimiento y control del absentismo escolar forman parte de nuestra intervención diaria, por ello, el contexto evaluativo y de control de determinados fenómenos, es otro de los campos de los que se desgranar algunas de nuestras funciones.

También intervenimos en el desarrollo y revisión de objetivos y cambios acordados acompañando al adolescente en su proceso de creación de alternativas y participamos en un Contexto Terapéutico, relacionado con los hábitos, la higiene, y la salud física y psicológica, aunque en este último caso, en colaboración con el/la Orientador/a del centro e incluso con otros ámbitos de la salud.

Finalmente, participamos en los procesos de Mediación entre diferentes partes del sistema educativo y otros subsistemas como el personal o el familiar, colaborando en la mejora de la Convivencia general del centro.

Muchas de las conductas problemáticas que se manifiestan en la escuela, son señales de que algo “no funciona” en los sistemas a los que pertenece el niño/a, básicamente en la familia o en la propia escuela y a menudo, en ambas.

La presencia de sintomatologías recurrentes por parte del alumnado (absentismo, falta de descanso, malos hábitos y rutinas, fracaso escolar, conductas disruptivas en el aula, etc), obligan a plantearse un proceso de análisis de la situación para elaborar un diagnóstico que nos permita priorizar las variables en el proceso de intervención.

Nuestro perfil como Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) viene regulado en la “Resolución de 21 de septiembre de 2.011, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 21 de septiembre de 2.011 de la citada Dirección General, relativa a la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León para el curso 2.011-2.012”

Estas funciones se concretarán en:

- a) Proporcionar orientaciones para que el plan de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado, facilitando la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja socioeducativa e integración tardía en el sistema educativo, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
- b) Colaborar en el seguimiento y evaluación del proceso educativo del alumnado.
- c) Colaborar en la orientación académica y profesional del alumnado al finalizar su escolarización asesorando sobre los recursos educativos y realizando el seguimiento del proceso.

- d) Favorecer el conocimiento de su entorno para una mejor inserción social y laboral del alumnado, identificar los recursos educativos, sanitarios, culturales, sociales o de otra índole existentes y establecer, de acuerdo con el equipo directivo y el orientador, vías de coordinación y colaboración.
- e) Colaborar en el seguimiento y evaluación del absentismo escolar desarrollando las actividades preventivas necesarias del absentismo y el abandono escolar temprano, y garantizar el acceso, permanencia y promoción del alumnado en el sistema educativo.
- f) Participar en la prevención y mejora de la convivencia en los centros
- g) Facilitar información sobre aspectos sociofamiliares de interés para la atención del alumnado.
- h) Participar en las tareas de orientación familiar e inserción social del alumnado que se lleven a cabo en el centro.
- i) Colaborar en la prevención de los desajustes de carácter social y familiar que puedan afectar negativamente en el proceso educativo del alumnado actuando como mediador entre las familias y el profesorado, promoviendo actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.
- j) Informar y asesorar sobre los sistemas de protección social y su articulación específica en lo que afecta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- k) Informar a las familias de los recursos y programas educativos y socioculturales del centro y del sector donde su ubica, con el objeto de mejorar la información y la integración del alumnado y sus familias.
- l) Fomentar la participación activa como miembros de la comunidad educativa favoreciendo la participación en los proyectos comunitarios y orientando ante las demandas planteadas.
- m) Coordinarse con la red de orientación de la zona educativa y con los servicios de otros sistemas de bienestar social.
- n) Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización interna de los centros.
- o) Favorecer la optimización de los recursos sociales comunitarios por parte de la comunidad educativa.
- p) Cuantas otras le pueda encomendar la administración educativa en el ámbito de su competencia.

Evidentemente, el hecho de que nos planteemos una actuación globalizadora o sistémica; no implica que el modelo en el que nos situemos para intervenir vaya a ser siempre el adecuado.

La tendencia general es la de intervenir en equipo, coordinarse con las entidades competentes, procurar disponer de recursos del entorno del alumnado, trabajar con las familias y con los referentes próximos en un contexto de prevención, no sólo de tratamiento y fijar los objetivos de cambio con los sistemas afectados.

Cuando a un centro escolar se le asigna un PTSC, se está integrando a un profesional que pertenece a un departamento organizado, orientado a una determinada tarea de asesoramiento y que está conectado a un entorno familiar y social en el que convergen multitud de profesionales de distintas disciplinas que colaboran en el diseño de las diferentes actuaciones.

Generalmente los planes de trabajo que realizamos desde los centros se articulan en torno a programas específicos (Absentismo Escolar, Plan de Acogida, etc...) en los que se interviene tanto “desde dentro” como “hacia afuera”.

Estos programas se elaboran y matizan siguiendo las peculiaridades de cada centro, el contexto social y económico al que pertenece y las características del alumnado y las familias que lo conforman, por lo que partiendo de la misma base teórica y normativa, cada programación será parecida en esencia, pero diferente en la aplicación, metodología y respuesta a las necesidades en un centro o en otro.

Sin embargo, también debemos ser realistas y reconocer que no siempre tenemos la posibilidad de realizar una intervención integradora y consensuada que se adapte a las necesidades reales, o simplemente nos dejamos llevar por la prisa, la demanda de los centros, o la premura de una situación que nos preocupa y utilizamos otros modelos mucho más asistenciales y medicalizados.

En otras ocasiones, obviamos los aspectos positivos del entorno familiar y nos centramos únicamente en los disfuncionales, limitándonos a recoger datos personales, sociales y familiares y “recetando” la solución sin darles opción a que reflexionen sobre el objeto del cambio.

Antes de aplicar las funciones del PTSC a los contextos de trabajo, considero necesario comparar las diferentes posturas del profesional en función del lugar que ocupe dentro de su ámbito de intervención.

Alguna de las diferencias entre las formas de trabajar que utilizamos habitualmente y en la que nos apoyamos para intervenir podrían ser, entre otras muchas, las siguientes:

MODELO MÉDICO	MODELO SISTÉMICO
Se parte de que existe una lesión, dolor o síntoma que hay que reparar o curar	.- Se pasa de la “falta” a la “competencia”
En las entrevistas con la familia se incide únicamente en todo lo que “no funciona”.	Se procura partir de lo que funciona, se valoran los aspectos positivos aunque finalmente se matice el objeto del cambio.
La forma de trabajar se asemeja a un profesional de la salud que diagnostica prescribe y “cura” al usuario del servicio.	La información es mucho más circular. Se establece un feed back entre las causas, las consecuencias y los compromisos y no sólo con el alumno/a sino con su grupo familiar o escolar.
La solución la impone el orientador o el PTSC, sin contemplar otras variables.	La solución se ofrece por ambas partes, buscando otros soportes dentro y fuera del sistema familiar.
Si no son capaces de solucionar la problemática, se culpabiliza al alumno/a o su familia considerándolos incompetentes incapaces, o faltos de voluntad.	Se le otorgan responsabilidades a la familia. Aunque se le exigen compromisos, también se presupone intención de cambio y posibilidad de dar respuestas.
Utilización de un lenguaje autoritario, clasificador y en el mejor de los casos paternalista.	Se ofrecen alternativas, se aconseja y se permite decidir una alternativa. Se valora quién puede ser el mejor interlocutor para afrontar la situación.
Se busca la solución de forma inmediata, aunque no sea la mejor alternativa a través de consejos.	Se concede tiempo para el diagnóstico interdisciplinar . Se procura ofrecer alternativas pero permitiendo que tomen la iniciativa.
Recogida compulsiva de datos por parte del profesional	Valoración inicial de la problemática para hacer sólo las preguntas pertinentes. Utilización de otras técnicas como la observación o la visita domiciliaria.
Los técnicos se encuentran en un plano superior y juzgan a las familias.	Se analiza más la situación o el conflicto más que a las personas situándose en un plano de asesoramiento y colaboración.

Figura 3: Modelos de trabajo para el apoyo e intervención con familias.

13.- APLICACIONES PRÁCTICAS:

Como ya he señalado anteriormente, los problemas que se abordan en un centro, son múltiples. Por este motivo, desde el Departamento de Orientación (D.O) no podemos utilizar un único enfoque que nos guíe en la intervención, por lo que adaptaré cada una de las funciones que se nos otorgan al Educador /a Social en la figura del P.T de Servicios a la Comunidad, según las necesidades y demandas presentadas, procurando intercalarlas en las diferentes fases de la intervención.

Uno de los Modelos que se tienen más en cuenta desde el DO, es el Modelo de Programas de Orientación:

En 1993, Rodríguez definió los programas de orientación, como “Acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores, insertos en la realidad de un centro”

(p 233)

Velaz y Medrano en 1998 lo definen como “sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva, orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención” (p138)

Así el/la PTSC facilitará información al Equipo Directivo, tutores/as y compañeros/as del Departamento sobre aspectos sociofamiliares de interés para la atención del alumnado a través de diferentes técnicas como el informe social, informes de derivación, valoraciones socioeducativas o anexos establecidos por la administración educativa y por supuesto, participación en la Evaluación Psicopedagógica previa a la adopción de otro tipo de medidas, colaborando con el orientador/a del centro y facilitando información relevante del entorno social y familiar del alumnado con necesidades educativas especiales y de compensación educativa.

El PTSC colaborará también en la realización de la evaluación psicopedagógica, canalizando las demandas con las familias facilitando la comunicación con las familias tras la realización del informe.

Desde el punto de vista sistémico este profesional servirá de nexo de unión con el equipo directivo y tutores/as del centro, proporcionando información relevante del entorno familiar que pueda mejorar la convivencia, desarrollar procesos de mediación o mejorar su rendimiento o adaptación social y escolar, participando con el Orientador/a en el establecimiento de unas relaciones fluidas entre el centro y la familia.

Según Álvarez (2003) “La orientación por programas tiene como funciones esenciales: diagnóstico, evaluación, prevención, resolución de problemas y promoción de los procesos de desarrollo y mediación”

De esta forma se colaborará en el seguimiento y evaluación del proceso educativo del alumnado no sólo en aquellos casos que precisen evaluación psicopedagógica, sino en cualquiera que pudiese necesitar de apoyos o programas de refuerzo externos por parte de otros servicios o del propio centro educativo, como los Programas de Orientación y Refuerzo Educativo.

El/la PTSC participará asimismo, en las tareas de orientación familiar e inserción social del alumnado que se lleven a cabo en el centro, colaborando en la detección de indicadores de riesgo que nos puedan ayudar a mejorar o prevenir procesos de inadaptación social.

La derivación a determinados servicios implica una evaluación previa de las necesidades de una forma conjunta desde el Departamento de Orientación, el establecimiento de una serie de prioridades de actuación y el acuerdo de la familia y alumno/a a través de la entrevista familiar.

a) Atención directa al alumnado:

Si contemplamos la intervención de una forma sistémica y global, el hecho de que existan funciones de atención directa al alumnado con Necesidades Educativas Especiales o en situación de desventaja sociocultural, implica que deberíamos tener en cuenta, que aunque estas actuaciones sean una prioridad, también lo es darles la respuesta educativa que necesiten, mejorando a su vez el funcionamiento del centro y creando las condiciones óptimas para su integración.

Sin embargo, también es importante que a su vez el sistema, se implique en facilitar que esa integración sea lo más normalizada y acogedora posible, por eso participaremos en la revisión de los proyectos curriculares para una mayor flexibilidad en determinados planteamientos, medidas de atención a la diversidad, etc...

La colaboración con el profesorado en el establecimiento de los planes de acción tutorial es esencial, como lo es proporcionar criterios para que el plan de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado.

También participaremos en la acogida, integración y participación del alumnado en situación de desventaja socioeducativa e integración tardía, sobre todo en el caso de población extranjera sin conocimiento del idioma, dando continuidad a su proceso educativo y facilitando su transición a la vida adulta y laboral.

La puesta en práctica de las técnicas que desde nuestra posición podemos aportar (visita domiciliaria, entrevista familiar, observación del entorno próximo, etc...) puede ayudar a mejorar la función tutorial.

Por lo general esta labor del tutor/a es una ardua tarea, llena de matices, que en ocasiones superan lo estrictamente escolar, por lo que desde nuestra profesión podemos hacer posible el acercamiento de las familias al centro educativo, contribuir al acceso de alumnado de Primaria a Secundaria, mediar en procesos de conflicto y proporcionar criterios para la toma de decisiones educativas aportando indicadores sociofamiliares que resulten relevantes.

Por otro lado, también participamos en la prevención y mejora de la convivencia en los centros escolares.

El hecho de colaborar en los procesos de mediación escolar, y de establecer relaciones fluidas con la escuela, bien sea con el alumnado o con sus familias, hace que los procesos de integración y aceptación reviertan en la totalidad del sistema, aunque siempre ha de tenerse en cuenta que todas las tareas que se realicen han de llevarse a cabo en el marco del Proyecto de Centro.

En este sentido es importante empatizar no sólo con el sistema alumno/a – familia, sino con la función del profesorado del centro.

En ocasiones, el no ejercer una docencia directa, nos hace perder la referencia del día a día, de la dinámica de las clases y de los conflictos de disciplina o justificarlos en base a una situación familiar que conocemos sobradamente, o en una relación de ayuda establecida desde hace tiempo con el grupo familiar que nos hace ser parciales.

Mediar en los procesos de conflicto es necesario, pero también lo es no perder la referencia de la normativa del centro educativo, del Reglamento de Régimen Interno y de la reiteración y gravedad de las incidencias que se producen.

Los acuerdos reeducativos, consensuados con el Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y el/la coordinador/a de Convivencia, resultan de utilidad para iniciar y establecer la relación de ayuda con ciertas garantías de éxito a corto plazo, aunque

también lo es el compromiso familiar en el seguimiento de los acuerdos establecidos o la coordinación institucional para que la intervención sea realmente sistémica.

b) Atención al Grupo Familiar:

Como ya he señalado anteriormente, la escuela es un espacio de colaboración en el que se va definiendo un proceso conjunto que permite al grupo familiar generar soluciones a los problemas, que desde el centro se han definido previamente.

Ayudar a determinadas unidades familiares a establecer el contexto de trabajo de forma asertiva y empática es una de nuestras funciones como agentes de “asesoramiento colaborativo”.

Sin embargo, no debemos caer en la tentación de utilizar a las familias como una fuente de información o de provisión de datos que nos puedan resultar más o menos útiles, sino que debemos favorecer la interacción de los diferentes sistemas y grupos secundarios en beneficio del consenso en la toma de decisiones para solucionar el problema.

Como profesionales también debemos darnos cuenta de que nuestras posibilidades de intervención desde el ámbito educativo con las familias, son muchas veces limitadas y el hecho de que veamos clara una situación por haber detectado la necesidad de forma colegiada y con la mayor objetividad, no implica que podamos afrontarla únicamente con los recursos desplegados desde el centro, por lo que otra de nuestras funciones sería la de saber cómo derivar, pero también el momento de hacerlo.

La raíz de la problemática familiar, puede llegar a complicarse más de lo que pensamos, por lo que pese a la buena voluntad del profesorado o de los profesionales del Departamento de Orientación debemos aceptar que hay situaciones tan complejas que requieren de un tratamiento más especializado.

Según la Teoría de la Comunicación, es necesario equilibrar cada uno de los intercambios comunicativos que hagamos con las familias para que adaptándolos a la situación, nuestras relaciones puedan ser tanto simétricas como complementarias.

Establecer los procesos comunicativos adecuados atendiendo a, procurar no enviar mensajes ambivalentes y demostrar congruencia entre lo que decimos y lo que expresamos, transmite coherencia a nuestro mensaje y puede llegar a equilibrar una situación de tensión o conflicto.

Otra de las funciones que se nos encomiendan es la formativa, colaborando en la prevención de los desajustes de carácter social y familiar que afecten negativamente a la

infancia, promoviendo actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo a través de diferentes tareas programadas previamente.

Estas actividades no se plantean únicamente en un nivel de asesoramiento en el “despacho”, sino que se aplican a cada una de las familias entendidas como *colectivo* a través de Programas Específicos de Formación y de intercambio de experiencias con otros padres y madres.

Como he señalado en otros apartados de este TFG, la escuela es un sistema abierto.

Las Escuelas de Familias contribuyen a relacionar los diferentes subsistemas de padres y madres entre sí, de forma que puedan observar y contrastar las diferentes situaciones y buscar estrategias similares a su caso.

De todas formas, la actuación con las familias precisará de la colaboración de otros miembros del centro. Junto con los compañeros/as del Departamento de Orientación se valorará conjuntamente la variedad de los asuntos a tratar o la necesidad de priorizar unos temas sobre otros en función de las necesidades detectadas en el alumnado.

La colaboración en estos programas forma parte de las funciones encomendadas especialmente al perfil del PTSC, así como la motivación a familias, que produzca un efecto llamada a otras con las mismas necesidades o demandas.

Participar de una visión global y sistémica de los diferentes entornos nos proporciona una gran ventaja facilitando el proceso de cambio ya que se “controlan” ciertos aspectos (aunque siempre pueden estar sesgados) de la realidad social en la que intervenimos.

La familia en un espacio de asesoramiento colaborativo puede recibir nuestras opiniones y recomendaciones, pero siempre haciéndolos partícipes de los planteamientos de la intervención.

Con las familias en situación de desventaja, que arrastran además problemáticas asociadas de marginalidad, frustración o comportamientos desadaptados, no suele servir de ayuda posicionarse en un rol de superioridad, sino que el “acercamiento controlado” resulta más efectivo tanto a corto como a largo plazo.

De esta forma, mejora la comunicación y la evolución del proceso ya que se afianzan los compromisos, se asumen responsabilidades y se establece una relación que facilitará la intervención en encuentros sucesivos; por ello, participaremos en muchas de las tareas de orientación familiar e inserción social del alumnado que se lleven a cabo en el centro.

c) Entorno Social y Comunitario:

Desde un enfoque sistémico, conocer las características del entorno y las necesidades sociales y educativas es un pilar esencial a la hora de plantear una intervención en el centro.

También lo es conocer los recursos de la zona y posibilitar su aprovechamiento para una mejor inserción social y laboral del alumnado, identificando los recursos educativos, sanitarios, culturales, sociales existentes y estableciendo, de acuerdo con el equipo directivo y el orientador, vías de coordinación y colaboración con los mismos.

Para ello debemos instaurar enlaces frecuentes y eficaces para conseguir una intervención consensuada que se ajuste a las necesidades y a las demandas reales de este colectivo.

El perfil de las familias que atendemos habitualmente en el Departamento de Orientación, precisa de un apoyo específico por parte de otros servicios con atención paralela al alumnado con necesidades educativas especiales o en situación de desventaja socioeducativa.

Estas necesidades sobrepasan en muchos momentos al contexto familiar, o incluso al contexto escolar, por lo que es necesario iniciar una colaboración activa con servicios educativos y no educativos del sector, por lo que el conocimiento de todos ellos por parte de la figura del PTSC, puede facilitar la relación.

Para ello debemos realizar un esfuerzo de identificación del espacio físico, conocimiento periódico de los profesionales y técnicos de cada servicio e información sobre normativa diferente a la educativa, para facilitar el proceso de comunicación con las diferentes entidades, analizar las demandas de los profesionales y establecer adecuadamente los procesos de intercambio.

El trabajo en equipo, por tanto, es un elemento esencial no sólo dentro, sino fuera del centro, por eso, las estrategias de colaboración se pueden establecer a varios niveles:

.- Coordinación Interna: De unos profesionales con otros, de los centros con las familias, de la escuela con otros recursos a través de llamadas telefónicas, reuniones periódicas con otros técnicos, reuniones de equipo y posterior coordinación para informar de conclusiones acerca de un determinado caso, etc)

.- Desde la Administración Educativa para hacernos partícipes de diferentes reuniones intersectoriales, Comisiones de Absentismo Escolar, coordinación e información desde

el Área de Programas Educativos, reuniones de trasvase de datos entre E. Primaria y Secundaria con los EOEP o con los centros de Primaria, etc...

De esta reflexión podemos extraer, la importancia de colaborar con otros servicios para la valoración interdisciplinar del alumnado, y también para el seguimiento de su evolución personal y familiar.

El juego cooperativo entre los diferentes servicios, ayuda a descubrir las necesidades y prioridades de la infancia y a configurar las redes necesarias para una intervención integrada dentro de un marco de actuación realmente sistémico.

14.-CONCLUSIONES:

En los centros de Secundaria comprobamos que las condiciones físicas y biológicas del/la adolescente le permiten desarrollarse como persona capaz de adquirir unos conocimientos y unas capacidades básicas que lo ayuden a desenvolverse en la vida.

Sin embargo, analizar la situación de la infancia aislada de su contexto, es olvidar que las personas formamos parte de sistemas más amplios que nos determinan y en los que influimos recíprocamente.

Para entender y abordar fenómenos educativos es importante extender nuestro punto de vista: desde el individuo hacia su sistema más amplio de pertenencia, ya que sólo de esta manera podremos abarcar la complejidad de cada uno de estos fenómenos.

La intervención sistémica intenta afrontar las nuevas realidades sociales que demandan una atención específica y diferente, suponiendo un nuevo desafío para todas las personas que trabajamos en Educación.

Analizar y resolver los conflictos de forma conjunta y colaborativa implica tener en cuenta las aportaciones que desde dentro o fuera del centro nos realicen profesionales de otros campos, caminando hacia un trabajo coordinado que se articule desde la complementariedad e intentando diariamente que dentro de todos y cada uno de nosotros y nosotras, la utopía pueda estar más cerca.

15.- LISTA DE REFERENCIAS:

ABAJO ALCALDE J, E (1996) <i>La Escolarización de los niños gitanos o la educación como proceso interpersonal que refleja y reproduce relaciones sociales desiguales y Contradictorias. Cultura y Educación, 3</i> , pp 81-102.
ÁLVAREZ GONZÁLEZ B (2003) <i>Intervención con familias en el ámbito de la Diversidad</i> . Sanz y Torres. Madrid
BATESON, G (1992) <i>Pasos hacia una Ecología de la Mente</i> . Planeta-Carlos Lohlé. Buenos Aires.
BERMUDEZ, C y BRIK, E (2010) <i>Terapia Familiar Sistémica: Aspectos Teóricos y Aplicaciones Prácticas</i> . Síntesis. Madrid.
BERNSTEIN, B (1.989) <i>Clases, Códigos y Control I: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje</i> . Akal. Madrid.
COLETTI, M. y LINARES, J.L. (1997) "La intervención sistémica en los Servicios Sociales ante la Familia Multiproblemática." Paidós. Barcelona.
FERNÁNDEZ MORATE, S. <i>Las Familias Gitanas ante la Educación</i> . (2000) Diputación de Palencia. Departamento de Cultura. Palencia.
PÉREZ JUSTE, R (1986) <i>Pedagogía Experimental. La Medida en Educación</i> . UNED. Madrid.
QUINTANA CABANAS, J M. (1980) <i>Sociología de la Educación. La enseñanza como Sistema Social</i> . Editorial Hispano Europea. Barcelona.
RODRÍGUEZ ESPINAR, S (1993). <i>Teoría y Práctica de la Orientación Educativa</i> PPU. Barcelona
SIGÜAN, M (1974) <i>Lenguaje y Clase Social en la Infancia</i> . Pablo del Río Editor. Madrid.
SIMÓN, F.B, STIERLING, H y WINNE, L.C (1993): <i>Vocabulario de Terapia Familiar</i> . Gedisa. Barcelona.
VELAZ DE MEDRANO, C. (1998) <i>Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación</i> . Aljibe. Málaga.
WATZLAWICK, P, BEAVIN BOVELAS, J y JACKSON, D. D (1995): <i>Teoría de la Comunicación Humana</i> . Herder. Barcelona.

NORMATIVA:

<p>.- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado nº 238, 4 de noviembre de 1990. p, 28927-28942</p>
<p>.- Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero reordenación de las acciones dirigidas a la Compensación de desigualdades en educación. Boletín Oficial del Estado nº62 de 12 de marzo de 1996. p, 9902-9909.</p>
<p>.- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de Compensación Educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOE 28/7/1999)</p>
<p>.- Resolución de 21 de septiembre de 2011 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 21 de septiembre de 2011 de la citada Dirección General, relativa a la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los Centros docentes de la Comunidad de Castilla y León para el curso 2011/2012. Bocyl nº 194 de 6 de octubre de 2011. p, 76506.</p>

RECURSOS ELECTRÓNICOS:

<p>http://www.orientared.com</p>
<p>http://www.orientaline.com</p>
<p>http://www.loce.concejoeducativo.org</p>

OTROS RECURSOS:

<p>Guía Docente del Grado de Educación Social. Curso 2011/2012. Universidad de Valladolid</p>
